

ЕЗИКОВОТО И ЛИТЕРАТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ – постижения и напрежения

30 години
департамент „Нова българистика“
в Нов български университет



НОВ
БЪЛГАРСКИ
УНИВЕРСИТЕТ

Езиковото и
литературното
образование –
постижения и
напрежения



Езиковото и литературното образование – постижения и напрежения

30 години

*департамент „Нова българистика“
в Нов български университет*



НОВ
БЪЛГАРСКИ
УНИВЕРСИТЕТ

Езиковото и литературното образование –
постижения и напрежения

30 години департамент „Нова българистика“
в Нов български университет

Съставител и научен редактор:

доц. Огняна Георгиева-Тенева, г.н.

Редакционна колегия:

проф. Пламен Дойнов, г.н.

проф. Михаил Негелчев

доц. Морис Фагел, г.н.

доц. г-р Галина Куртева

Рецензенти:

проф. Мони Алмалех, г.н.

проф. г-р Светлана Стойчева

© Нов български университет, 2024

ул. „Монтевидео“ 21, 1618 София

www.nbu.bg

bookshop.nbu.bg

Всички права са запазени. Не е разрешено публикуването
на части от книгата под каквато и да е форма – електронна, механична,
фотокопирна, презапис или по друг начин –
без писменото разрешение на носителя на авторските права.

© МТ Студио – корица, дизайн и предпечатна подготовка

Печат: „Симолони-94“ ООД

ISBN 978-619-233-341-6 (печатно издание)

978-619-233-342-3 (електронно издание)

Съдържание

Прегговор 9

I. НАУЧНИ КОНТЕКСТИ НА ОБРАЗОВАНИЕТО

Морис Фагел

Литературната критика като терапия 12

Елка Трайкова

Историите на българската литература
през XXI век и преподаването по литература 22

Милен Томов

Езиковото консултиране –
своеобразен трансфер на лингвистични знания..... 34

II. ЧЕТЕНЕ И ЦЕННОСТИ

Адриана Дамянова

Миналото, паметта и междутекстовостта
в Радичковия „Ноев ковчег“ 50

Кристина Йорганова

Поетика на утопичното място
в романите „При входа на морето“ и
„Мир вам“ на Емилия Дворянова 66

Илвие Конегарева

Канонът в огледалото на съвременната литература
(Романът „Слепия градинар или Душата си тръгва в 10:34“
на Валери Стефанов и възможните модели
за преподаване на съвременна литература
според новите учебни програми) 78

Александра Антонова

Приказните образи на Магда Петканова –
теми с вариации в два непубликувани ръкописа за деца106

III. ОБРАЗОВАТЕЛНИ КАЗУСИ И РЕФЛЕКСИИ

Владимир Атанасов

Белият кит в образованието по литература122

Наташа Крумова-Христемова

Катарзис чрез образователна грама144

Наталия Христова

„Правата на читателя“ в образованието
по литература в средното училище –
гискредитиране и реабилитиране160

Иван Велчев

Компютърна игра и книга. Спорът на културите
с оглед на образованието по литература172

Деспина Василева

Обучението по български език в контекста
на проблемно ориентираното обучение206

Евгения Тополска

Формиране на методическа компетентност
у бъдещите начални учители222

Огняна Георгиева-Тенева

Естетическата категория *комично*
и литературното образование238

IV. ПРИЛОЖНА ЛИНГВИСТИКА

Галина Куртева

Междуетникова асиметрия и типове грешки
в изучаването българския език като чужд
от украински обучаващи258

Татяна Фег

Българистика в Московския гържавен
лингвистичен университет
(Съвместен проект на НБУ и МДЛУ, 2002 – 2022)274

Ирина Георгиева

Колокацията като единица на превода
(върху материал от руския и българския език)290

Бонка Василева

Методически аспекти на работата с текста
в обучението по български език като чужд
на студенти музиканти от Китай304

V. ИСТОРИЧЕСКИ РАКУРСИ**Стилиян Стоянов**

Ученическото творчество – настроения и теми330

Петър Михайлов

Учебникът по поезика за средните училища
на Божан Ангелов от зората на XX век344

Борислава Стефанова

За какво и как пишат учениците
през 20-те и 30-те години на XX век и
как критиката оценява публикациите им356

За авторите374

Прегговор

Настоящият сборник се стреми да защити характеристиката *нов* на институцията Нов български университет и на департамент „Нова българистика“. В същото време изданието има задачата да продължи 30-годишната традиция – съответстваща на възрастта на департамент „Нова българистика“ – в обогатяване на филологическото познание и методологическите подходи към него, в обвързване на науката за езика и литературата с образованието.

Статиите в тази книга строят мостове между традиционно и ново, между теоретично и приложно в пространствата на академичното изследване, на университетското и средното образование. Общата изходна основа на публикациите са успехите и дефицитите в подготовката на ученици и студенти по български език и по литература, а конкретните съдържателни линии отвеждат към овладяване на лингвистични знания, развиване на усни и писмени комуникативни умения, дискурсна компетентност, придобиване на ерудиция в сферата на литературната теория и история, използване на различни интерпретаторски подходи към художествен текст, обучението по български език на чуждестранни студенти и граждани.

Единно концептуално начало на разработките в сборника е полагането на българистичното филологическо образование в съвременен обществен контекст. Това позволява трайното, утаеното познание да се проектира върху екрана на актуалните процеси, свързани с духовната устройност, ценностните нагласи

и отношения, дигиталното общуване, межкултурните взаимодействия, читателските практики, нуждата от стимулиране на индивидуалните компетенции.

Стойността на сборника може да бъде оценена и през имената на включените автори – академични личности, университетски преподаватели и учители, всички с определен принос за развитието на езикознанието, теорията и историята на литературата, методиката на обучението по български език и по литература. Оригиначните подходи към работата с ученици и студенти обогатяват идеите за ефективно преподаване и учене, провокират усета към модерното образование и предлагат пътища за решаване на наболели проблеми, свързани с усилващия се дисбаланс между постигане на бърза информираност, от една страна, и на трайни знания и умения, от друга страна; с днешните затруднения при взаимодействие с текста; с адекватната рецепция на словесно-художествена творба. Иначе казано, настоящият сборник се стреми да чете с разбиране постиженията на днешното езиково и литературно образование и да облекчава напреженията в него.

От съставителя

I. Научни контексти на образованието



ЛИТЕРАТУРНАТА КРИТИКА КАТО ТЕРАПИЯ

Морис Фагел

(Нов български университет)

Резюме: Литературните изследвания на модернизма имат „терапевтичната“ сила да ни „излекуват“ от предизвикателствата на това направление, да ни спасят от кризите, които то предизвиква в нашите способности за разбиране и представяне. В статията това твърдение ще бъде конкретизирано чрез анализ на понятието „хипограма“, предложено от Майкъл Рифатер. Той е част от традицията на формализма в литературознанието. Неговите изследвания представляват последният етап от тази традиция. Ето защо в трудовете му важна роля играе не само лингвистиката, но и психоанализата. Най-значимата книга на Майкъл Рифатер е „Семиотика на поезията“ (1978 г.). В нея чрез внимателни анализи на френски модернистични текстове той развива идеята, че привидно неразбираемата поезия на модернизма може да се обясни с факта, че модернистичните произведения съдържат следи от други текстове, трансформирани до неузнаваемост. Рифатер нарича тези следи „хипограми“. Разкривайки ги, можем да „излекуваме“ модернистичната творба от нейните езикови и семантични „отклонения“ и да я върнем в конвенциите на разбирането. Едно от основните настоявания на Рифатер е, че модернистичният текст не е самотатъчен. Той е трансформация на други произведения и може да бъде разбран чрез тяхното идентифициране. Благодарение на интертекстуалната структура на хипограмата Рифатер създава възможност за историзиране на интерпретацията на модернистичните текстове, което прави възможно и проблематизирането на техния революционен и неочакван характер. В края на статията се поставя въпросът за литературнотеоретически мотивираното преподаване на литературата на модернизма.

Ключови думи: модернизъм, хипограма, терапия, литературна критика

LITERARY CRITICISM AS A THERAPY

Maurice Fadel
(*New Bulgarian University*)

Abstract: Literary studies of modernism have the “therapeutic” power to “cure” us of the challenges of this movement, to rescue us from the crises it causes in our capacities for understanding and representation. In the article this statement will be concretized through an analysis of the concept of “hypogram” proposed by Michael Riffaterre. Riffaterre is a part of the tradition of the formalism in the literary studies. His research represents the last stage of this tradition. That is why in his works not only linguistics but also psychoanalysis plays an important role. Michael Riffaterre’s most significant book is *Semiotics of Poetry* (1978). In it, through careful analyses of French modernist texts, he develops the idea that the apparently incomprehensible poetry of modernism can be explained by the fact that modernist works contain traces of other texts transformed out of all recognition. Riffaterre calls these traces “hypograms”. By revealing them, we can “cure” the modernist work of its linguistic and semantic “deviations” and brought it back into the conventions of understanding. One of Riffaterre’s main insistences is that the modernist text is not self-sufficient. It is a transformation of other works and can be understood by identifying them. Thanks to the intertextual structure of the hypogram, Riffaterre creates the possibility of a historicizing the interpretation of the modernist texts, which also makes it possible their revolutionary and the unexpected character to be problematized. At the end of the article, the question of the literary-theoretically motivated teaching of modernist literature is raised.

Keywords: *modernism, hypogram, therapy, literary criticism*

Може ли самата критика на модернизма да бъде модерностична? Критиците и изследователите на модернизма често се отнасят благосклонно към него, описвайки постиженията му, обяснявайки идеите му, стараяйки се да ни представят колкото се може по-загълбочено основните му фигури. Ала може ли един критически текст да достигне до въздействието на модерностичното произведение, да бъде самият той такова произведение?

В есето „Литературна модерност и литературна история“ Пол де Ман посочва един ясен противник на модерността (а отпък и в немалка степен на модернизма): онова, което модерността и модернизмът никога не са, е историята (De Man 2005, 142–166). Историята е обърната назад, към миналото, докато модерността и модернизмът се стремят да забравят за него, да скъсат с традицията и големите образци, с каноните – тяхната надежда е настоящето, неговата промяна, обновлението му.

В този смисъл литературната критика на модернизма е сякаш осъдена да не съвпадне с литературата на модернизма. Двете се отнасят, както действието към рефлексията. Действието е насочено напред, към промяната на съществуващото положение, докато рефлексията неизбежно го възпира, нейната цел не е трансформацията на настоящето, а разбирането; тя се дистанцира от случващото се в момента, намира се в един минал спрямо него миг.

Литературата на модернизма – къде по-силно, къде по-слабо – се стреми да ни откъсне от миналото. Тя прави това дори когато си опитва да го реконструира или направо да го върне, както е случаят с поемата “The Cantos” на Езра Паунд, която се стреми да възроди епическата традиция в поезията. Литературните изследвания на модернизма – дори когато осмислят и коментират този разрез между минало и настояще, се намират встрани от него, в отдалечената, разделила се с действието точка на рефлексията, която не може да съвпадне с настоящето.

* * *

Майкъл (Мишел) Рифатер е изследовател, който не може да бъде обвинен, че би искал да е част не само от осмислянето на модернизма, но и от самата модернистична литература, какъвто е например Валтер Бенямин. Може би затова при него се усеща толкова добре нещо, което можем да видим и при други коментатори на модернизма: вълнението от срещата със загадката в модернистичното произведение, шеметът пред неговата парадоксалност, изумлението от неочакваността му.

Всъщност това преживяване на модернистичния текст се чувства така ясно, защото е умело замаскирано за обективистичния тон на учения и изпълнения с терминология език. Ала все пак спокойната реч на дистанцирания коментатор не може да прикрие обстоятелството, че тъкмо усетът за различието на модернистичното произведение е залегнал в разбирането на Майкъл Рифатер за литературния дискурс. То е наследено от формализма, чийто най-значим късен представител е критикът. Формализмът вижда дискурса на литературата като неидентичен с ежедневието. За руските формалисти той е очудняващ, за англоамериканската Нова критика определящо място в него има гвусмислицата, при която текстът и контекстът не ни позволяват да направим избор между някое от различните значения в произведението. За Рифатер литературният дискурс, и по-специално поезията, е ръководен от проблематизирането на мимезиса, като критикът обръща особено значение на „неграматичността“, нарушаването на нормите за езикова репрезентация на света и на нашите мисли. „Репрезентацията – пише той в най-известната си книга „Семиотика на поезията“ (1978) – може просто да бъде променена видимо и трайно по начин, несъвместим с правдоподобността или с това, което контекстът кара читателя да очаква. Или пък може да бъде изкривена от неспазваща нормата граматика или лексика (например, когато има противоречиви детайли), което ще нарека „неграматичност“.

Или да бъде напълно отменена (например при безсмислицата)“ (курсивът е на автора – бел. моя – М.Ф.)¹.

Ала има едно същностно различие между ранния формализъм и формализма на Майкъл Рифатер. Руският формализъм и Новата критика се стремят да ни срещнат с очудняващия характер на литературата, или нерешимостта на двусмислицата, без да ги обясняват; те просто ни сблъскват с тях, карат ни да ги разберем, но не и да ги преодолеем, да „излезем“ от тях и да се върнем към ежедневиен език или да се успокоим в еднозначността. Тук сякаш двете направления се доближават до модернистичната литература, до „шока“, както се изразява Бенямин, който тя преизвиква.

Рифатер прави друго. Той представя особения характер на литературния дискурс, но го описва така, че тази особеност да престане да учудва, да се „нормализира“. Децата се изумяват от гъгата, но не и възрастните, тъй като знаят, че тя е обяснимо явление, породено от пречупването на светлината в гъжговните капки. Докато ранният формализъм има за цел да ни смути, обърка и скандализира, показвайки ни „литературността“ на литературата, Рифатер цели един ефект, който бих нарекъл „терапевтичен“. Той ни кара да опознаем литературното явление, с което се занимава, за да престане то да ни безпокои – както се очаква пациентът на психоаналитичната кушетка да разбере травмата, за да се намали тревогата, която тя преизвиква у него. Терапевтичният ефект е ефект на катарзиса: зрителят опознава чрез съпреживяването на трагедийния сюжет страха и състраданието, за да се освободи от тях.

Този „терапевтичен ефект“ намира инструментализация в „хипограматичното правило“ за анализ на поетическия текст,

¹ Riffaterre 1978, 2: “Representation may simply be altered visibly and persistently in a manner inconsistent with verisimilitude or with what the context leads the reader to expect. Or it may be distorted by a deviant grammar or lexicon (for instance, contradictory details), which I shall call ungrammaticality. Or else it may be cancelled altogether (for instance, nonsense)”. Преводът е мой – М. Ф.

което въвежда Рифатер. Понятието „хипограма“ е изградено по подобие на Сосюрския термин „анаграма“, свързан с късните занимания на основоположника на съвременната лингвистика със звуковите съответствия в древната ведическа поезия. Както анаграмата, хипограмата е структура, която пронизва поетическото произведение, тя е едновременно негов източник и обяснение на смисъла му.

Хипограмата може да не бъде вписана в конкретния текст, а да има интертекстуална специфика. Благодарение на тази особеност Рифатер обяснява поетичното на поезията. Един текст според него е поетичен, когато ни напомня нещо – дума, израз, който е свързан с наше преживяване, любим цитат. Напомнянето е всъщност разкриване на хипограмата на текста, неговата поражаваща матрица, която не се намира в него, а в други езикови структури. Идеята за хипограмата има своите основания в заложеното във формализма разбиране, че поетическият текст не е просто съвкупност от знаци, а и знаково образувание, което е тъй добре организирано, че самото то е знак, или „макрознак“, както ще каже един съвременник на Рифатер – съветският структуралист и семиолог Юрий Лотман.

„Семиотика на поезията“ на Рифатер няма догматично отношение към идеята на хипограматичния характер на поетическия текст. Тя не се опитва да свежда хипограмите до определен брой или вид, а тъкмо обратното – да покаже нарастващото им многообразие. Въпреки че идеята на хипограмата се стреми да обясни поезията като цяло, интересът на Рифатер е съсредоточен в едно от нейните проявления – модернизма от края на XIX и първата половина на XX в. Защо е така? Защото модернизмът упражнява върху Рифатер, както и върху други изследователи, например Бенямин, двойствено въздействие. От една страна, той го привлича със своята смелост и радикалност, но от друга – тъкмо смелостта и радикалността го плашат и той би искал чрез своите интерпретации да се справи с тях.

Терапевтичният ефект на успокоение от шока при срещата с модернистичното произведение е насочен преди всичко към източника на този ефект.

Тъкмо защото е воден от амбивалентната привличаща заплаха на модернизма Рифатер често се обръща към едно от най-провокативните явления на модерната литература: сюрреализма. Така например гва откъса от стихотворенията на Андре Бретон “La mort rose“ и “Cours – les toutes“:

*Mes rêves seront formels et vains comme le bruit de paupières de
l'eau dans l'ombre*

Les mille paupières de l'eau qui dort

*My dreams will be mere empty forms like the noise of the water's
eyelids in the dark; the thousand eyelids of the sleeping water*

*[Сънищата ми ще бъдат само празни форми като шума
от клепачите на водата в тъмното хилядите клепачи на
спящата вода]²,*

са интерпретирани в „Семиотика на поезията“ като разгръщащи хипограмата „I see (hear) a no-sight (no-sound)“ („Виждам (чувам) не-гледка (не-звук“). Критикът посочва, че същата хипограма може да се срещне и у други автори, които не са свързани със сюрреализма, например в гвустушието от „The Cloud“ на Шели:

... the beat of her unseen feet.

Which only the angels hear

*[...Ритъмът на невидимите ѝ крака.
който само ангелите чуват]³,*

² André Breton, „La mort rose“, „Cours-les toutes“, цит. по: Riffaterre 1978, 56. Преводът е мой – М. Ф.

³ Shelley, „The Cloud“, цит. по: Riffaterre 1978, 55. Преводът е мой – М. Ф.

или у Валери:

La voix des sources change, et me parle du soir

.....

J'entends l'herbe des nuits croître dans l'ombre sainte,

Et la lune perfide élève son miroir

Jusque dans les secrets de la fontaine éteinte

The voice of the springs is changing, it speaks to me of evening. ...

I hear the grass of the night growing in the holy shadow. And the perfidious moon lifts up her mirror and reaches it into the secrets of the extinguished fountain

*[Гласът на изворите се мени, за вечер ми той говори...
Чувам как тревата на нощта расте в святата сянка.
И коварната луна вдига огледалото си
и го простира към тайните на угасналия фонтан]⁴.*

Тук ясно се вижда интертекстуалният характер на хипограматичния анализ. Същевременно обаче прозира и друго: чрез този характер се поставя под въпрос идентичността на поетическия текст. Бретон е като Шели, който е като Валери. По този начин експериментите на Бретон губят своята яркост и скандалност. Те се представят като част от повтарящ се литературен мотив. Модернистичният „шок“, който при сюрреализма е особено въздействащ, бива притъпен и всъщност „опитомен“ посредством полагането му в една литературноисторическа верига.

Това проблематизиране на идентичността на литературния текст обаче е невинаги толкова ясно изразено в анализите на Рифатер. Например, когато коментира стиховете на Аполинер:

*Et vous cils roseaux qui vous mirez dans l'eau profonde et claire
de ses regards*

Roseaux discrets plus éloquents que les penseurs humains ô

⁴ Paul Valéry, „Fragments du Narcisse“, цит. по: Riffaterre 1978, 57. Преводът е мой – М. Ф.

*cils penseurs penchés au-dessus des abîmes
and you eyelashes reeds looking at yourselves in the deep clear water
of her gaze Reeds discreet more eloquent than human thinkers Oh
eyelashes thinkers leaning over chasms*

*[И вие мигли тръстици гледащи себе си в дълбоката чиста
вода на нейния поглед*

*Тръстици дискретни по-красноречиви от мислителите-
човеци О*

мигли мислители наведени над пропасти]⁵,

литературоведът подчертава, че при един първи прочит текстът има интертекстуално отношение към началото на песента на Соломон „Хубава си, любезна моя“, трансформирано метонимично като „Твоето тяло е красиво“. Ала когато се спира на синтагмата „Reeds discreet more eloquent than human thinkers“ („Тръстици дискретни, по-красноречиви от мислителите човеци“), той обръща внимание на това, че очевидната връзка със знаменитата фраза на Паскал: „L’homme n’est qu’un roseau..., mais c’est un roseau pensant“ („Човекът е тръстика..., но мислеща тръстика“), от една страна, осветлява смисъла на стиха „Тръстици дискретни, по-красноречиви от мислителите човеци“, но от друга – изразът „мислителите човеци“ остава „обезпокоителен“ („troubling“).

Този случай на нерешеност в интерпретацията и на загадка в текста е следа от ранния формализъм, където уникалността на произведението трябва да бъде съхранена. Не е такава обаче целта на методологията на Рифатер. Неговата цел е да възпрепятства стремежа на модернисткото произведение да направи стъпка в сегашния момент, да го върне в историята, чиято фигура е хипограмата.

Хипограмата винаги е един минал период, неизличим спомен, който управлява значенията в текста и не им позволява да говорят за настоящето, да бъдат настояще. Неслучайно късният

⁵ Apollinaire, “Poèmes à Madeleine”, цит. no: Riffaterre 1978, 97. Преводът е мой – М. Ф.

Рифатер вместо за хипограма заговаря за „несъзнаваното на текста“. Подобно на хипограмата, несъзнаваното е винаги гругаге спрямо сегашното ни състояние, свързано с намиращата се в миналото травма, която не ни дава да определим себе си. Бидейки минало, история, хипограмата не разрешава на модернизмото произведение да бъде модерно, т.е. част от актуалността, от съвременето, и така тушира неговата претенция за разрушаване на традицията и на скандалността му, което като следствие поражда по-спокойното или направо банализиращо го възприемане (думата „банален“ е често срещана у Рифатер).

Възникнала като резултат от модернизма в литературата, като последица от идеите на руския футуризм и акмеизъм и на възгледите на Томас Елиът, литературната теория не става елемент от модернизма, а нещо различно от него, което има своя собствена идентичност и цели.

Тогава изглежда трудно, ако не и невъзможно, литературно-теоретически оправданото преподаване на модернизма. Обучението по модерна литература, което се стреми да бъде мотивирано от литературната теория, изглежда винаги ще придържа тази литература назад към традицията, парадоксално изравнявайки литературната история и литературната теория.

За да можем да преподаваме модернизма със знанието на литературната теория, би трябвало да върнем теорията към нейната първоначална близост с модернистичната литература, без обаче да изпадне в отпадна критикуваните заблуди и грешки на повлияния от модернизма ранен формализъм.

ЛИТЕРАТУРА

- De Man, P., 2005. *Literary History and Literary Modernity*. In: De Man, P. *Blindness and Insight: Essays in the Rhetoric of Contemporary Criticism*. Routledge: London.
- Riffaterre, M., 1978. *Semiotics of Poetry*. Indiana University Press: Bloomington, London.

ИСТОРИИТЕ НА БЪЛГАРСКАТА ЛИТЕРАТУРА ПРЕЗ ХХІ ВЕК И ПРЕПОДАВАНЕТО ПО ЛИТЕРАТУРА

Елка Трайкова

*(Институт за литература,
Българската академия на науките)*

Резюме: Текстът прави опит да представи една възможна литературноисторическа реконструкция на издадените през ХХІ век истории на българската литература. Проследява как тя е четена и осмисляна чрез тях в различни социокултурни контексти. Маркирани са механизмите, чрез които литературните истории създават канона в българската литература, настоявайки за неговата единствена и непроменлива ценност. Проследено е как авторите на литературни истории йерархично подреждат и пренареждат автори и творби в един сложен исторически мегатекст или в отделни микросюжети и какво отражение намират те в учебните програми по литература. Това предполага осмислянето на литературната история в субективни авторови концепции, но и съхраняване на паметта за миналото в добре структурирани дигитални корпуси от документални свидетелства и архивни документи.

Ключови думи: *ХХІ век, социокултурен и политически контекст, литературни истории, методологически принципи, дигитална хуманитаристика*

HISTORIES OF BULGARIAN LITERATURE IN THE XXI CENTURY AND THE TEACHING OF LITERATURE

Elka Trajkova

*(Institute of Literature,
Bulgarian Academy of Sciences)*

Abstract: The text shall try to present a possible literary-historical reconstruction of the histories of Bulgarian literature published in the 21st century. It will trace how literary history was read and conceptualized through them in different sociocultural contexts. It will mark the mechanisms through which literary history build the canon of Bulgarian literature, insisting on its unique and unchangeable value. It will outline how differently authors in different periods sort and rearrange the authors and the works chronologically or hierarchically in a complex historical megatext. And how in different authors the megatext reveals – forgets; praises – denies some basic art and aesthetics signs and how they, through their dialogue and polemics, construct different models of national spiritual plot. That presupposes literary history as memory of the past as well as respecting knowledge, stored in documentary evidence and archive documents, but also as subjective author's conceptions. In this sense, in the creation of the literary-historical narrative is important not only the aesthetical and sociopolitical context, but also the figure of the author who creates both literature and history. Literary histories as an author's project or as collective academic experience, as a pretense for a fundamental conceptualization of processes in art or as fragmentary plots can be reminded and read as objective or manipulated narratives about a national literature. They can be interpreted in a unique cultural context where multiple creative and existential plots that meet, intersect, discuss and complement.

Keywords: *21st century (sociocultural and political context), chronological approach, literary-historical narrative, literary histories, methodological principles*

Текстът ще се опита да направи синтезирана реконструкция на възможните прочити на литературната история през XXI век и възможни подходи за нейното преподаване в гимназиалния курс на българската образователна система. Въпреки съвременните философски усъмнявания в историзма, оттласкването от *традиционния усет за история* (Х. Г. Гагамер), поради озъзнатата фрагментарност на историческите процеси или като протест срещу неизбежния субективизъм, през последните две десетилетие се оказа, че интересът към нея не само не закърява, но и провокира много и различни литературоведски подходи. Разцепването на българското политическо и културно пространство след демократичните промени през 1989 г. загаде и нова парадигма за осмисляне на литературната история. Вълната на *новите прочити* люшкаше литературознанието от крайното отрицание до безкритичното и безгранично отваряне на канона. В поляризираното обществено-политическо пространство и литературата, и историята се творяха като поредица от алтернативни – старомодни или постмодерни – сюжети. И литературата, и историята търсеха своята нова идентичност, освободена от идеологическите клишета и партийните ограничения. Влизайки в полемичен диалог с предшестващите истории на българската литература, с традиционно приетата периодизация в тях и утвърдените жанрови класификации, отричайки идеята за литературното развитие като линеен процес, Светлозар Игов (Игов 1991; 2002; 2005) създава един новаторски (за края на XX в.) литературноисторически труд. Неговата „История на българската литература“ продуктивно диалогизира с модерни литературоведски теории и с класически интерпретативни модели и това дава възможност да бъде използвана в обучението по литература. Авторът настоява, че историята е разказ за обективно протичащото време, за хронологично случващите се в него събития, за личностите, които го творят. Неговият прочит внушава обективност с детайлното познаване на културологичните пространства, в които се ситуира творчеството на изследваните творци от различни периоди, с извеждането на запомнящи се паралели между произведения от различни literaturи, с обозначаването на малко известни соци-

ално-политически и екзистенциални мотивации. В този смисъл книгата изгражда монолитен, добре аргументиран, теоретично обоснован и увлекателен наратив, който заема основополагащо място в концепцията на Св. Игов за национална литературна история и в образователната система на всички равнища.

Краят на XX и първите десетилетия на българския XXI век безспорно са подчинени на една твърде сложна социокултурна динамика – забързана, многопосочна, граматична. Това предполага ситуирането на литературата в нови контексти – не само се разместват утвърдените граници на канона, а се настоява за радикалното му реструктуриране, изследва се доколко са лабилни и пропускливи границите на класическото и традиционно утвърденото. В това време-пространство на постмодерни провокации и посттоталитарни реконструкции няма *високи* и *ниски* изкуства, жанрове, стилове, школи, направления. Те са равнопоставени, но с променящ се творчески интензитет или популярност, повлияни от различни закономерности в тяхното историческо случване. Именно паралелното им съществуване, тематичните и смисловите пресичания предполагат и опита да бъдат разказани в общ текст. Но тези текстове вече настояват за изучаване на литературните явления чрез анализиране на техните значения, на тяхната естетическа същност без идеологически деформации. Този литературноисторически подход, опирайки се на фактологична основа, поставя акцент върху значенията на творбата, но и върху сложните междутекстови обвързаности. Извеждането на творби и автори от зоната на забравата и забраните, преоценката на класическите текстове предполага утвърждаването на „поетиката на търсеция смисъл“ (Георгиев 2017) – според точното определение на Никола Георгиев за времето, кипящо от интелектуални противоречия и трудни екзистенциални избори. В този контекст съвсем естествено и логично отмират проектите за колективни мегаповествования в полза на персоналните истории, които трябва да провокират интереса на читателите към деформираното културно минало и в същото време да подреждат фрагментите в общата картина на едно актуално настояще. Този пътър пъзел от сюжети уверява читателя, че българската литература не е

нито тематично бедна, нито добре позната въпреки наложената матрица, че канонът подбира малко автори и още по-малко творби, достойни за него. Разглеждането и на художествените, и на национално-политическите процеси през порива да се твори литература, която започва все по-ясно и категорично да очертава жанрови модели, изгражда толкова важните, но доста подценявани мостове в хронологията между Средновековието, Възраждането и съвременността като непрекъснат исторически и културен процес. Тази наглед рутинна критическа манипулация се оказва сериозно и отговорно предизвикателство пред изследователите и преподавателите, защото предполага преосмисляне на ценностите, преобръща и развенчава митове и отваря гълго отказвани възможности за йерархични трансформации в литературната история.

Това поставя на изпитание както самата литература, така и нейните възможни истории. Изследователите търсят модерни научни парадигми, преподавателите и учениците не искат да се съобразяват с утвърдения консерватизъм и идеологически конотации в остарелите учебни програми. Новите литературно-исторически изследвания създават една сложно конструирана картина, запълнена от автори – класически и забравени, от творби – популярни и забранявани; от естетически тенденции и рецептивни контексти; от документални факти и анализи, които аргументират невидимата сила на литературните йерархии. Затова новите подходи настояват да се разколебае именно тази тяхна сила и власт. В „История на българската литература – XX век“ (Стефанов 2003) ефектно формулираните тематични полета убедително и провокативно показват, че пространството на културната памет не трябва да бъде ограничавано от идеали, идеологически догми, естетически и национални пристрастия, от ритуална погрешност и хронологична последователност.

Литературата е фикция, която настоява не за разбиране и съпреживяване, а за аналитичен прочит в максимално широк контекст. Разгърнатите сюжети в книгите експлицитно заявяват, че литературната история не е устойчиво погрешен наратив, в който всяка творба и всеки автор имат точно определено място, което не би могло да се промени. Напротив, те живеят

собствен живот, влизайки в хармонични взаимодействия и остри опозиции, за да аргументират един възможен модел на история на българската литература като избор на алтернативни сюжети и подходи. Тя може и трябва да бъде сътворявана, дописвана и разказвана по много и различни начини, като всеки модерен подход отваря възможността една национална литература да бъде мислена като световна. В книгата „Българската литература като световна литература“ (Harper, Kambugov 2021) се среща богата палитра от авторски гласове, от гледни точки и подходи, които създават разкази – дискутиращи, догълващи се и противоречащи си. Текстовете не са опит да съизмерват българската литература с други – оценявайки, подценявайки или надценявайки нейни творби, процеси, автори, а да я извадят от уюта на националното като ситуиране, на езика като възможност за четене и разбиране, но и като алиби за липса на популярност извън територията на родината. Българската литература е представена като сътворявана и интерпретирана *отвътре*, но и през оптиката на тези, които са в позицията на наблюдатели и анализатори отвън, или чрез преводи, които я ситуират в други културни пространства.

Литературната история със своите разгръщания, пропаганда, възходи, напрегнатост спрямо моделите, методите, критериите, с които подхожда към художествените творби, всъщност непрекъснато разширява възможностите за създаване на нови наративи. В това кипящо от предизвикателства, но и противоречащо си многообразие очевидно се откроява нежеланието на авторите да следват утвърдени жанрови модели. Може би единствено Милена Кирова последователно се съпротивлява и твърде успешно създава своя многотомна история на българската литература. В трите книги „Българската литература от Освобождението до Първата световна война“ (Кирова 2016; 2018; 2020) тя насладва в общ корпус литературноисторически разкази, които сплитат в мрежи литературни и извънлитературни факти, критически анализи, биографии и документи. Коментирана, но не е категорично отречена линейната периодизация на българската литература, обособяването, но и трансформациите в жанровата система, обособено е мястото на жените писателки в

сърцевината и в сянката на канона. Особена смелост се изисква да издгеш история на „Българската литература през XXI век 2000 – 2020. Част I“ (Кирова 2023). В нея Милена Кирова събира различни подходи, среща гългия XX век с гългия *Преход*, обособява жанровете и темите в поредица от критико-исторически текстове, радикално сблъсква „умните изривости на постмодернизма“ с вулгарните гласове на масовата литература и култура. Книгата представя различните измерения на носталгиите по 90-те и тенденциите, които те залагат през следващите десетилетия, откровено говори за комерсиалната и елитарната литература, затова как писателят живее в ритъма на пазарната икономика.

Наред с книгите, които настояват за свързаност, последователност на литературния процес или на сборниците, които наслаждат различни подходи, смисли, емоции при проблематизиране на литературната история, виждаме, че през изминалите две десетилетия тя се твори непрекъснато, очертават се различни подстъпи към нея. Общото в тези понякога алтернативни гласове са категорично или по-заваолирано дадените отговори на фундаменталните въпроси: *какво и как се случва* в литературната история. Един от възможните подходи е автентичният прочит през призмата на архивите. Литературоведските изследвания на Пламен Дойнов поставят акцент върху документалното проучване и аналитичното осмисляне на литературата на Народно република България – термин, създаден и наложен в съвременното литературознание от него. Те търсят обективните измерения на литературноисторическия процес, поставят болезнените теми за паметта, която се опазва в архивите, за „тайната публичност“ на социалистическата гържава, за безпощадната истина, която крият досиетата, за компромисите и моралната отговорност на твореца. Той пише с документалната прецизност и отговорността на историк, интерпретирайки динамично променящи се художествени тенденции през ценностната парадигма на културната традиция. П. Дойнов типологизира механизмите, по които се отстраняват „неудобните“ за политическата власт творци, публикува и анализира огромни като обем материали – досиета, дневници, писма, художествени творби, налага алтернативния литературен

канон като възможност за институционално реабилитиране на забранени или маргинализирани от комунистическия режим автори и текстове. Внушителният корпус от изследвания, които той създава, са ценен информационен масив за преподаване на българската литература от епохата на комунизма.

Михаил Негелчев е убеден, че да се „пренебрегва или дори прикрива непрекъснатата прекъснатост в ходовете на литературноисторическото – в името на големия наратив – означава да се конструира, да се трупа една фалшива история, една лоша утопична история“ (Негелчев, 2011). А каква е неговата литературна история? Тя е поредица от сюжети, които не са съобразени, погребени, фокусирани, така че да създават концептуално структурирана литературна история. И въпреки това те не се разпагат, не се разпиляват, а се свързват в едно сложно, многоаспектно цяло. Те са тематично организирани около канонични, но и периферни имена на български творци, изследват художествените и персоналистичните трансформации не чрез ценностни градации, а през авторовата личност и нейните социални и екзистенциални роли. Той чете творчеството на класически и съвременни български писатели и критици през близостта, но и категоричните оттласквания между литературния и политическия персонализъм. М. Негелчев обговаря скритите и явни напрежения между биографични, творчески и политически опозиции. Изследователските полета, които очертава в трите тома на „Как работи литературната история?“ (Негелчев, 2019; 2021) с лекота пресичат времеви, пространствени и естетически граници – от разноречивата поезика на българските литературно-персоналистически сюжети и разколебането на наложени клишета и митологеми, през радикалните авангардистки жестове на 20-те и 30-те години на XX в., към осмислянето на ярките литературни творби на съвременността. Това, разбира се, е бегло и много едро шрихиране на част от темите на неговите книги, които се свързват в един внушителен литературноисторически сюжет, обемащ значителна част от хронологичното поле на новата българска литература.

Тези изследвания, оттласквайки се от монументалната самогостатъчност на големия исторически наратив, търсят

провокациите на онази обратна перспектива, която, запазвайки обективността на фактите, създава поредица от субективно конотирани литературноисторически разкази. Именно те, създавайки необходимия фундамент от факти и теоретични парадигми, разкриват нови възможности за преподаването на литература в средния и горния курс на обучение. Тези подходи могат да бъдат поредица от взаимно допълващи се, но и опровергаващи се сюжети, от разкази за недостъпни доскоро документални корпуси, като информация за междинни тематични полета, които пресичат хронологичната ос от средновековната българска книжнина до постмодерните художествени експерименти. И още – насочване на интерпретацията не към създаване на национални митологеми, а към отклоненията от каноничното и традиционното в литературния процес. С различна интензивност през последните години се създаваха литературноисторически тезиси, апологии, микроистории; творби и автори се подлагаха на психоаналитична дисекция, един значителен корпус от литературни творби, създадени от жени, насели неслучилите се канон на българската литература, към това се добавиха и литературните години, които се превърнаха в основополагащи маркери за опознаване на културното време-пространство. Всичко това показва, че литературната история не е нужно да бъде мислена като високо, затворено, скучно, академично произведение, което властно налага универсален подход и непроменлив идеологически или художествен дискурс. Тя може да бъде разглеждана като медиатор между поколенията, творбите, културите, защото литературата създава истории, трупа биографии, които трябва да бъдат разказани. А как би могло това да се случи? Възможно ли е концентрираният в нея естетически, исторически, социален, психологически, емоционален опит чрез адекватни на нашата съвременност комуникативни стратегии да прегаде важните послания и необходимите познания. Как може да се постигне едно систематизирано знание, но не само като част от наложена методическа концепция или загължителна образователна програма?

Един от възможните отговори на тези трудни въпроси е, че паметта за времето не трябва да бъде еднозначно интерпре-

тирана и императивно внушавана като непроменлива истина. Преподаването в училище трябва да е насочено не само към талантливите творчески реализации, но и към маргиналните сюжети и герои, да изтегля причинно-следствени връзки между събитията (естетически и обществени) и в крайна сметка да улавя времето на литературата не само в неговата документална фактологичност, но и в трудно обозримата му фикционалност. Така основополагащият в близкото минало въпрос, задаван в часовете по литература, – „*Какво е искал да каже авторът*“, с трудно преодолимата фиксация върху определени интерпретации, може да бъде преодолян от увлекателен разказ, който споява академичния литературоведски анализ и личната история на автора. Накъсването на големите исторически масиви на малки сюжети дава възможност за по-лесно възприемане, отваря възможности за включване на по-атрактивни методи за създаване на познания. Модерните визуални средства не само могат да представят ретроспективни конструкции на миналото, да запълват редица бели полета в знанието за българската литература, но и дават богати възможности за аналогии и обобщения в един цялостен културен контекст.

Обсебени от социалните мрежи, учениците днес не са обречени на магията на четенето. Ако се водим само от външната, но за съжаление масова представа, която налагат езикът и стилът на говорене и писмено изразяване на младите хора, не без основание бихме решили, че ситуацията е безнадеждна. Но нито безумешното ни натъжаване, нито обвинителната реторика биха ни помогнали да ги привлечем към световите на класическата, а и на стойностната съвременна литература. Дори радикалните авангардисти и деконструиращите всяка традиция постмодернисти на отминалия XX век не са предвиждали, че предизвикателствата на технологиите през следващите десетилетия ще се превръщат в неизбежна реалност. Безконтролната глобална информационна мрежа в известна степен осакатява образователния процес, но, от друга страна, дава огромни възможности на отговорния, интелигентен преподавател.

Класическата хуманитаристика приема, макар и бавно, новите реалности, а литературната история се трансформира,

гопусайки в своето консервативно поле модерните технологии. Дигиталната хуманитаристика трябва да включва не „просто проучване, анализ и информация в електронна форма“ (Личева 2020), тя трябва да създава познание – автентично, богато, интердисциплинарно, което не бива да прекъсва връзките с културното минало, а да ги създава чрез свободния достъп до големи информационни масиви от културно-историческото наследство. Добре структурирани тематични портали, които не просто хаотично събират дигитални копия, а концептуализират информацията, така че тя да разширява контекстите към групи видове изкуства, могат да улавят любопитството на аудиторията с неочакван поглед към загължителното учебно съдържание. Например, в уроците може да се включват архиви и кадри от литературния музей, откъс от филм по литературно произведение, музикален фрагмент, любопитната история на един ръкопис, на емблематично литературно приятелство, на личен или естетически конфликт. Създаването на обща информационна система за ценни дигитални ресурси, които сега се съхраняват на сайтове на академични институции, музеи, библиотеки и са малко познати, би могло да се превърне в универсално помагало и за преподаватели, и за ученици. От него те, а и всички, които имат професионален и любителски интерес, могат да черпят достоверна информация, да получават свободен и бърз достъп до професионални аналитични коментари, да създават интердисциплинарни връзки, да използват коректни метаданни. Това е един от възможните начини за обогатяване на съществуващите и за провокиране на интереса към нови знания, които не само отговарят на интересите и нуждите на образователните политики, но и са удобни за адаптиране или пряко прилагане към различни методи на обучение.

Как ще се преподава литературната история в преосмислящото своята духовност глобално информационно пространство на XXI век? Със сигурност походите ще бъдат непрегвизимо различни през следващите десетилетия – обременени от сенките на миналото, но и вложени в прагматичните модели на изкуствения интелект. Но дори да не се придържа към устойчиви методически матрици, образователната система ще продължи

да изпълнява своята мисия – да дава знания на всяко следващо поколение и за класическите, и за съвременните светове на българската литература и култура.

ЛИТЕРАТУРА

- Георгиев, Н., 2017. *Литературна теория. Питания и изпитания*. Т. I. София: Изток-Запад.
- Изов, Св., 1991. *История на българската литература 1878–1944*. София: БАН.
- Изов, Св., 2002. *История на българската литература*. София: Сиела.
- Изов, Св., 2005. *Кратка история на българската литература*. 2. изд. София: Захарий Стоянов; Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Кирова, М., 2016; 2018; 2020. *Българската литература от Освобождението до Първата световна война*. Т. 1–3. София: Колибри.
- Кирова, М., 2023. *Българската литература през XXI век*. Т. 1. София: Колибри.
- Личева, А., 2020. Новите медии или постмедии. В: *Образование и медии. Сборник в чест на проф. д-р Владимир Атанасов*. София: Просвета, 2020, с. 63.
- Неделчев, М., 2011. *Литературноисторическата реконструкция*. София: Просвета.
- Неделчев, М., 2019; 2021. *Как работи литературната история?* Т. 1, Т. 2 (кн. 1; 2). София: Нов български университет.
- Стефанов, В., 2003. *История на българската литература – XX век*. София: Анубис, 2003.
- Harper, M., D. Kamburov, 2021. *Bulgarian Literature as World Literature*. London: Bloomsbury.

ЕЗИКОВОТО КОНСУЛТИРАНЕ – СВОЕОБРАЗЕН ТРАНСФЕР НА ЛИНГВИСТИЧНИ ЗНАНИЯ

Милен Томов

(Институт за български език

„Проф. Любомир Андрейчин“, Българска академия на науките)

Резюме: В статията се разглежда езиковото консултиране като специфична съвременна форма на езикова култура, която се осъществява в диалогичен режим, и езиковата консултация (справка) като особен езиковедски жанр. Очертават се характеристиките на езиковото консултиране в конкретен (институционален) смисъл и в по-широк план, като се описват потребителските мотиви за търсене на специализирана езиковедска помощ и се правят изводи относно възможностите на консултативната езикова култура за разпространяване на езикови знания сред обществото и по-специално в сферата на обучението по български език.

Ключови думи: *езиково консултиране, Служба за езикови справки и консултации, езикова култура, езиково обучение*

LANGUAGE CONSULTING – A PECULIAR TRANSFER OF LINGUISTIC KNOWLEDGE

Milen Tomov

*(Institute for Bulgarian Language
Prof. L. Andreychin, Bulgarian Academy of Sciences)*

Abstract: The article examines Language Consulting as a specific contemporary form of language cultivation that takes place in a dialogical mode, and language consultation (reference) as a particular linguistic genre. The characteristics of Language Consulting are outlined in a specific (institutional) sense and in a broader perspective, and users' motives for seeking specialised linguistic help are described. Conclusions are drawn about the possibilities of the consultative language cultivation for disseminating language knowledge among the public and in particular in the field of Bulgarian language teaching.

Keywords: *language consulting, Language Information and Consultations Service, language cultivation, language teaching*

Езиковото консултиране по същество е част от езиковата култура като научноприложна дисциплина и представлява дейност, която се извършва от специалисти езиковеди в полза на обществото. Тъй като проблематиката, свързана с тази дейност, сама по себе си е многоаспектна, тук ще предложим един общ поглед върху разнообразните възможности на езиковото консултиране за разпространяване на езикови знания, като го представим както в същинския му тесен смисъл, така и от по-широка гледна точка.

В конкретен смисъл езиковото консултиране е институционална академична дейност, която се извършва в Института за български език при БАН още от първите години на създаването му и се осъществява от Службата за езикови справки към Секцията за съвременен български език. Потребителите могат да се обръщат директно към езиковедите от Службата и да задават своите езикови въпроси, породени от възникнали проблеми в езиковата практика. Подобни институции за езиково консултиране, които реагират на езикови проблеми на обществото, съществуват и в други страни във и извън Европа (вж. напр. Lüdányi 2020). Всеки естествен език като резултат от динамиката на езиковото развитие и различните форми на езиковата проява съдържа случаи на колебания, които предизвикват затруднения, или пък особени явления, които е необходимо да бъдат разяснявани. Работата на службите за езикови справки е тясно свързана с функциите и целите на организациите, към които принадлежат (обикновено това се научни институти, но също и издателства или езикови дружества (академии)¹.

Независимо дали се осъществява чрез писмен, телефонен или пряк личен диалог, езиковото консултиране представлява практическа и ориентирана директно към потребителя форма

¹ Принадлежността на службите за езикови справки към определен вид институция зависи предимно от екстралингвистични фактори, които са влияели или влияят при формирането на езиковата ситуация в съответната държава.

на езикова култура, която може да се определи като оказване на помощ или указание за действие във връзка с проблем, възникнал в конкретна комуникативна ситуация. Дефинирано по такъв начин, езиковото консултиране е ориентирано към комуникативната култура (писмена или устна) на говорещите. Езиково-консултантската дейност има и функция, свързана с културата (обработеността) на езика в приложен аспект. В такъв случай на езиковото консултиране може да се гледа и като на форма за въздействие върху езика (когато трябва например да се вземе решение относно възможност за употреба на алтернативни начини на изразяване).

Екипът на Службата за езикови справки и консултации получава запитвания и предоставя отговори чрез различни канали за комуникация – по телефона, чрез кореспонденция по електронната и по традиционната поща. Има и случаи, когато потребителите идват да се посъветват в Института за български език лично. С разкриването на интернет канала за езикови консултации нараства и броят на въпросите, зададени чрез имейл като сигурен начин за отговор на индивидуални запитвания. Същевременно обаче трайно се запазва интересът към езиковите консултации по телефона, при които се получава бърз и директен отговор от гежурен специалист.

Чрез дейността на Службата за езикови справки Институтът за български език като орган с кодифицираща функция осъществява последователно своята консултантска и експертна дейност в областта на езиковата култура в тясна връзка с функциите на книжовния език и с практическите аспекти на кодификацията. Поради това препоръките на Службата се приемат от езиковата общност за меродавни, тъй като са съобразени с действащите кодифицирани норми, а самите членове на екипа, предоставящ консултации, същевременно са и автори на официалните нормативни справочници за българския правопис, пунктуация, правоговор, граматика. Няма да бъде пресилено да се каже, че за общественото доверие към получаваната от

Службата информация допринася и изградеността с годините институционален авторитет на езиковедската наука.

С езиковото консултиране е тясно свързано и списанието „Български език“, орган на Института за български език, което в специализираните си рубрики *Въпроси и отговори* и *Езикова култура* предоставя на читателите отговори на езикови въпроси и езикови бележки по актуални езикови проблеми. Използват се и допълнителни форми за контакт с езиковата общност, които съпътстват същинското езиково консултиране, напр. участия в радио- и телевизионни програми, публикационна и лекционна дейност, кампании в социалните мрежи, поддържане на онлайн справочник *Езикови справки по интернет*. Всички тези разнообразни дейности целят привличането на публиката за активно сътрудничество, както и за стимулиране на интереса към езика, а от своя страна служат и като помощни средства в училищното и университетското езиково обучение.

Посотянната технологична модернизация на езиковото консултиране играе съществена роля за удовлетворяването на потребностите от езикови консултации и информация. Съвременните информационни технологии скъсяват връзката между езиковедите и потребителите на езикови консултации и от друга страна, допринасят за ефективността на обучението по роден език, като предоставят директен достъп до ресурсите за българския книжовен език – това са справочникът *Езикови справки по интернет* (<https://ibl.bas.bg/ezikovispravki/>) и наскоро публикуваната в интернет езикова платформа *БЕ-РОН – официален правописен речник на българския език онлайн* (<https://beron.mon.bg/>).

През времето на своето съществуване Службата за езикови справки и консултации е натрупала уникален по своя характер корпус от езикови въпроси и отговори, свързани с различни аспекти на функционирането на българския език, най-вече на книжовния език в неговата устна и писмена форма, реализираща се в различните сфери на комуникация. Това е богат езиков материал,

който в много отношения представя актуалното състояние на книжовния език, както и динамиката и тенденциите в неговото развитие, и който спомага за идентифициране на затрудненията при прилагането на книжовноезиковите правила. В допълнение на това отговорите на запитванията разкриват лингвистичната традиция на езиковата култура в теоретичен, концептуален и практически план. Въз основа на натрупания материал от потребителски въпроси се извършва класификация, количествен и лингвистичен анализ на запитванията и на обстоятелствата на възникване на езиковия проблем, като решенията на някои от тези проблеми впоследствие се включват в нормативните справочници (Мониторинг 2023). Езиковото консултиране в този смисъл надхвърля същинското даване на езикови справки и представяне на езикова информация: чрез регистрираните емпирични данни може да се наблюдава не само езиковата действителност като цяло, но и нагласите на говорещите към езика в неговите отделни прояви, както и проблемите на езиковокомуникативно равнище. Тук се включват и анализът на социалния състав на потребителите, на тяхното поведение и изисквания, на мотивацията на въпросите им. Езиковото консултиране следователно може да се определи като специфична и същевременно важна област на приложното езикознание.

Езиковоконсултантската комуникация представлява специфичен комуникативен жанр – основен за езиковото консултиране е диалогичният начин на комуникация, а не монологичният, какъвто е например в комуникацията чрез публикувана езикова бележка или при урока или лекцията в езиковото обучение (по-подробно вж. Томов 2017), а „услугата“ има изключително индивидуален характер: всеки потребител получава конкретен отговор, създаден специално за неговия проблем и за неговата личност. Друг съществен момент при очертаване на характеристиките на разглеждания жанр е, че езикова консултация (съвет или справка) се предлага едва при съответно поискване от потребител, а не преди това, и тук именно се състои спецификата ѝ като форма на езикова култура за разлика например от системното

езиково обучение – инициативата в този случай е обратна: не на езиковеда (преподаващия, консултиращия, информиращия), а на говорещия (питащия, консултирания).

Езикова консултация сама по себе си представлява нематериален интелектуален продукт във формата на кратък уснен (или писмен) текст с достъпно, лесно разбираемо съдържание. Резултатът от запитването представлява изработено решение на даден проблем от лицето, извършващо консултацията. Понякога обаче потребителят не само „консумира“ резултата, а и участва в процеса на вземането на решение (търсенето на отговор) чрез дискусия, възражение или представяне на допълнителна информация (напр. при въпрос като *Пише ли се запетая пред и?*, без да е експлицирано мястото и функцията на съюза в изречението). Отговорът на запитването може да се състои от езикова информация, напр. за действието на определени правописни правила, или от съвет в смисъл на директна или индиректна препоръка за действие в дадена комуникативна ситуация. Предоставената информация или инструкция често води до допълнителни запитвания от страна на потребителя с цел проясняване или аргументация или пък до молба за допълнителна препоръка, с което езиковедът е подтикван към заемане на определено становище. В езиковата консултация могат да се включат и оценки, без дори понякога те да се желаят. По принцип обаче отговорите на запитванията се формулират неутрално, тъй като много по-често се съобщават факти, отколкото се изразяват мнения. От опита при езиковото консултиране може също така да се потвърди, че обикновено потребителите приемат със съгласие и с благодарност предоставените им отговори. Както се вижда от изложеното дотук, подобна оперативност не е възможна при останалите форми на езикова култура. Важно е също така да се отбележи, че диалогичният режим на комуникация в случая е надежден начин да се получи бърза и ценна обратна връзка относно удовлетвореността или неудовлетвореността на потребителя от решението на проблема. Езиковото консултиране може следователно да се определи като най-ефективна

форма на езикова култура, която е в синхрон със съвременния потребител на информация: краткият жанр на езиковата справка предлага най-съкратения път до точната информация плюс изкушението да се участва в „правенето“ на информацията.

Що се отнася до професионалния състав на потребителите, ще посочим само, че повечето запитвания към Службата за езикови справки идват от хора с „езиково интензивни“ професии – журналисти, писатели, блогъри, преподаватели. Потребители на езикови консултации са и ученици и студенти от различни учебни заведения. Интересна потребителска група са „езиковестващи лаици“, любителите на спорове или представителите на вечно недоволстващите и ругаещите. Така на задаващите въпроси следва да се гледа, от една страна, като на носители на езика, които в речта си се стремят да следват установената книжовна норма, или, от друга страна, като на възприематели на нормата, които изразяват определено становище към спазването ѝ.

Освен от частни лица запитвания постъпват и от най-различни институции – фирми, учреждения, редакции, образователни институции. Разгледани по принадлежност към определени браншове, потребителите на езикови консултации представят най-различни сфери на дейност: медии, книгоиздаване, пиар, реклама, бизнес, юридическа сфера, гържавна и съдебна власт, образование, наука и др.

Езиковото консултиране обхваща на практика проблеми от всички области на българския език. Освен до всички езикови равнища, проблематиката на езиковото консултиране се отнася и до всички разновидности на езика, както и до всички периоди от неговата история. Най-голямата част от запитванията обаче се отнасят до нормите на съвременния книжовен език, а основен център образуват областите правопис, пунктуация, граматика (морфология, синтаксис) и лексика, като правописът категорично заема първо място по количество запитвания и с това безспорно

може да се определи за основна тематична област в езиковото консултиране (срв. и Томов 2016).

Разглеждано в широк смисъл, като извънинституционална дейност, езиково консултиране може да се провежда и в обучението по роден език², и в комуникативното ежедневие изобщо и може да се извършва от филолози или преподаватели по български език. В този случай обаче възниква проблемът с надеждността на предоставяната информация, доколкото тя следва да е съобразена с актуалната кодифицирана книжовна норма и най-вече доколкото тази информация е професионално поднесена, като се има предвид твърде специфичната проблематика в областта на теорията на книжовните езици и на езиковата култура като научноприложна дисциплина. Тук е мястото да споменем, че дългогодишното сътрудничество на Нов български университет с преподаватели езиковеди от Института за български език като кодифициращ орган по отношение на книжовната норма гарантира надеждността на информацията не само при езиковото обучение в рамките на общообразователния курс „Български език“, а и в експертната дейност във връзка с подготвянето на обучителни и изпитни материали.

Ще отбележим също така и известния факт, че езиковото обучение не завършва с училището или с университета. Нуждата от езикови знания след редовното институционално образование става дори по-осъзната и именно тук езиковото консултиране встъпва в една от специфичните си функции – да информира потребителите при възникнала необходимост от верифициране на езиковите познания, от припомняне на усвоени преди време знания, от информация за нововъведени правила или за промени в нормата и кодификацията изобщо. В определени ситуации например от ученическите години на тър-

² Тук не става въпрос за задаване на въпроси в клас във връзка с усвояването на учебен материал, но възможността за възникване на страничен езиков проблем или казус в езиковото обучение, разбира се, не може да бъде изключена.

сеция информация е изминало дълго време и той се интересува дали правилата, които някога са изучавани в училище, все още са валидни (напр. *Как е правилно: онаследявам или унаследявам; Има ли промяна в правилото за главната буква при учтивост?*). Запитванията от този вид често съдържат обяснения, извинения или оправдания (*Завършил съм отдавна и съм забравил как беше...; аз съм от по-старото поколение и нас в училище са ни учили, че е правилно „защитавам“ и пог.*). Понякога обаче се проявява и крайно консервативно отношение към езика, изразяващо се в негативност към промените, на които потребителите се натъкват в по-късна възраст. Във връзка с тази необходимост от информация може да се спомене и това, че стремежът на говорещите към подобряване на собствената реч е позитивно явление, свързано със заинтересоваността към езика като цяло, което е признак за осъзнаване на важността от едно нормосъобразно и култивирано езиково изказване, като свидетелства и за това, че голяма част от хората съвсем не са безразлични към езиковата употреба.

Нека хвърлим малко светлина и върху това какво всъщност кара хората да търсят компетентен и професионален отговор на своите въпроси. Мотивите за търсене на специализирана езиковедска помощ могат да бъдат доста разнообразни. Езикови консултации се искат преди всичко тогава, когато са налице колебания при употребата на езика или несигурности в прилагането на правилата. Важно е да отбележим, че кодификацията не дава и не е възможно да дава експлицитен отговор на всички конкретни въпроси, възникващи при прилагането на книжовно-езиковите правила. Освен това в узуса непрекъснато се появяват нови езикови явления и казуси, свързани с разминаването между кодифицирана норма и езикова практика. Отделно от това съществуват по-слабо регламентирани сфери, каквато е например графичното оформяне на текст; определен рог проблеми поражда и съвместната употреба на различни графични системи и т.н., където също възникват колебания.

В основата на мотивите за търсене на специализирана езиковедска помощ стои възникването и осъзнаването на езиковия проблем. Така колебания при употребата на езика или несигурности в прилагането на езиковите правила възникват едва тогава, когато носителят на езика (в повечето случаи „наивният“, езиково неспециализираният носител) осъзнава гаген езиков проблем. Тогава той започва да се съмнява в избора на правилния вариант (правописен, произносителен, граматичен и пр.) и да чувства, че нещо не е наред, че нещо е особено, необичайно или невярно. Именно тогава възниква нуждата от езикова консултация. Такова усещане може да се пороги както при проукуция на собствен текст, така и при рецепция на чужд текст. За да осъзнае гаген езиков проблем, носителят на езика трябва да притежава и изострено езиково чувство, иначе у него едва ли би възникнало усещането за съмнение или несигурност, което да го подтикне към търсене на помощ от специалист. Когато не може да намери сам информация за езиковото явление или се чувства несигурен в собствените си знания, той се обръща към езиков специалист (консултант), който да му помогне при разрешаването на проблема. Заг всичко това обаче като съществен централен изходен пункт стои стремежът на носителите на езика към нормосъобразно изразяване, към правилна езикова употреба, порожен от схващането на книжовния език и грамотността като ценност, като средство за повишаване на личния и общественя престиж и белег на висок професионализъм.

Като конкретни мотиви за търсене на езикови консултации могат да се посочат липсата на желание или липса на опит за ползване на справочници (или желание да се получи информация, така да се каже, „от първа ръка“); недостатъчната или противоречива информация в наличните справочници и граматики, за да се открие отговор на въпроса; несъответствието между кодифицирана норма и езикова практика; неумението за избор между няколко налични паралелно съществуващи възможности за изразяване; недостатъчна лингвистична и терминологична компетентност; липса на ориентация във функционалните

стилове на езика (например между официално и неофициално) и в разликата между устната и писмената езикова проява; желание за верифициране и актуализиране на езиковите познания; разрешаване на езиков спор или казус; професионална мотивираност на въпросите; любопитство към езика; езикова критика (оценъчна мотивация).

Очевиден от практиката на езиковото консултиране факт е, че голяма част от въпросите е мотивирана от пряката професионална дейност на потребителите. Това важи освен за телефонните обаждания, особено много за запитванията по електронната поща и молбите за официални писмени становища. Работещите в различни сфери се обръщат към Службата за езикови справки и консултации, за да задават въпроси, възникнали в рамките на професионалната им дейност, или да отправят директна молба за помощ при изготвяне или редактиране на различни видове текстове. Като явен фактор, въздействащ върху мотивацията за търсене на специализирана езиковедска помощ, тук трябва да се отбележи и усложняването на писмената комуникация като цяло, което води до повишаване на изискванията за качествено графично оформяне на текстове от всякакъв вид (молби за работа, рекламни и информационни материали, бизнес кореспонденция, нормативни актове, научни съчинения и др.). Количественото нарастване на продуцираните текстове също логически води до появата на множество колебания и въпроси в езиковата практика.

Понякога потребителите не задават конкретен въпрос, а само искат да изразят отношение към езиковата действителност. Обект на езикова критика най-често са чуждите гуми, езикът на младите и езикът на медиите, както и неграмотността като цяло: в такива случаи често се апелира към отговорността на езиковедите и дори се предлагат санкции за нарушителите на книжовните норми. В такива ситуации езиковото консултиране изпълнява функцията на своего рода обществен отдушник.

При задаването на въпроса или излагането на проблема потребителят често осъзнава степента на своята компетентност, а отношението към нормата в повечето случаи се изразява в изискване за еднозначен отговор и в необходимост от норма, а съществуването на алтернативни начини на изразяване или варианти (дублети) обикновено не се посреща с одобрение. И при трите основни групи от въпроси – правопис, пунктуация, граматика, отношението на потребителите към нормата е ясно експлицитно и общата нагласа е от езиковедите да се изисква категоричен отговор във връзка с *правилното* и *неправилното*.

Езиковото консултиране като приложна езиковедска дейност трябва да изпълнява определени изисквания, като във връзка с това на преден план стоят две основни начала: 1) ориентиране към езиковата реалност, и 2) стриктното съобразяване с комуникативната ситуация (спецификата на адресата, целите на комуникацията, вида на комуникацията и т.н.) и отделния говорещ с неговите индивидуални езикови способности и езикова компетентност. Както вече посочихме, ползвателите на услугата езиково консултиране представляват една твърде разнородна група с различни потребности и нагласи, с което даващият консултации езиковед трябва да се справи. От него като академичен авторитет се очаква както едно ясно изказване по различни езикови проблеми – правописни, граматични, лексикални, стилистични, езиковоисторически, етимологични и т.н., така и упътване за уместна езикова употреба вследствие на съвсем специфични комуникативни ситуации. Следователно той трябва да познава вътрешното нормативно устройство на различните функционални стилове и различните езикови разновидности (формации) в рамките на националния език и също така да притежава висока библиографска компетентност и умение за използване на различни информационни източници. Езиковите консултанти трябва да се движат внимателно между дескрипцията и изискването на една голяма част от потребителите да бъдат изрично прескриптивни, трябва да подкрепят необходимостта от норма (особено когато става въпрос за проблеми в писмената комуникация), но и да владеят един широк спектър от

егнозначния отговор до препоръката. При даването на езикови консултации трябва ясно да се изтъква разликата между потенциално възможните и реално употребяваните в речта форми, като се обръща внимание върху възможността за конкуренция на форми в нормативната система. Езиковият консултант следователно трябва да взема предвид и да изтъква нормативните разлики между различните функционални стилове и регистри. При разясняването на конкретните случаи е необходимо да се дават диференцирани гледни точки и по-широка историческа перспектива, като се избягват емоционално-естетическите преценки. За потребителя на информацията трябва да се направи ясно разбираемо езиковото развитие, като се отхвърлят съществуващите езикови митове. Необходимо е обаче, от друга страна, да се признава правото и възможността на носителите на езика да не приемат и да критикуват дадено езиково явление. Всичко това означава, че при езиково консултантската дейност трябва да се изхожда от принципно неутрални позиции и да се изостря ясното съзнание на потребителите за социалната обусловеност и хронологичната ограниченост на езиковите норми и да се поддържа и поощрява адекватно разбиране за същността, значението и функционалния потенциал на езика.

В заключение ще обобщим, че езиковото консултиране е дейност, която е насочена пряко към обществото и при чието извършване се използват научни познания. Поради това институциите, които осъществяват тази дейност, могат да се определят като точка на пресичане между науката и обществото – те са средство за директна комуникация между езиковедите и езиковата общност. Кръгът от хора, които в своята професионална дейност се стремят да се придържат към правилата на книжовния език и във връзка с това се обръщат към специализирани институции и компетентни лица, за да търсят отговор на различни езикови въпроси и да разрешават възникнали проблеми при употребата на езика, постоянно се разширява. Освен че могат да задават въпроси и да получават отговори за правописа, правописа, стилистиката, за отделни граматични правила и да споделят езиковите трудности, с които се сблъскват, потреби-

телите могат и да съобщават за забелязани промени или особени употреби в езиковата практика, да коментират или критикуват новопоявили се езикови явления, които са забелязали. Големият потребителски интерес към тази своеобразна динамична форма на езикова култура свидетелства за потребността на езиковата общност от надеждна експертна информация, която да гарантира сигурност при възникващи колебания в употребата на езика. Едновременно с това езиковото консултиране играе важна съпътстваща роля в разпространението на езикови знания, а посредством разнородната популяризаторска дейност освен това подпомага общата езикова култура чрез поддържането на траен интерес към въпросите на българския книжовен език и чрез активно стимулиране на езиковото съзнание и на положителните нагласи към грамотността като цяло.

ЛИТЕРАТУРА

- Мониторинг на въпросите в онлайн справочника „Езикови справки по интернет“ за периода 2018 – 2020 г. [онлайн]. София, Институт за български език „Проф. Любомир Ангрейчин“ при БАН, 2023. Достъпен на: https://ibl.bas.bg/wp-content/uploads/2023/06/3_MONITORING_2018-2020_str.-1-751.pdf.
- Томов, М., 2016. Въпросите към Службата за езикови справки и консултации като източник на информация за съвременната правописна норма и практика. *Български език*, № 4, 30–40.
- Томов, М., 2017. Езиковата култура в режим на диалог. В: *Доклади от Международната юбилейна конференция на Института за български език „Проф. Л. Ангрейчин“ (София, 15–16 май 2017 година)*. Ч. 1. София: Институт за български език, 43–46.
- Томов, М., 2021. Мотиви за търсене на специализирана езиковедска помощ (из практиката на езиковото консултиране). *Известия на Института за български език*, № 34, 236–256.
- Ludányi, Z., 2020. Language Consulting: a Brief European Overview. *Eruditio–Educatio*, 15 (3), 25–47.

II. Четене и ценности



МИНАЛОТО, ПАМЕТТА И МЕЖДУТЕКСТОВОСТТА В РАДИЧКОВИЯ „НОЕВ КОВЧЕГ“

Агрияна Дамянова

(Софийски университет „Св. Климент Охридски“)

Резюме: Текстът се опитва да реализира функционален за училищното образование прочит на романа на Радичков „Ноев ковчег“. Четенето интерпретация е съобразено със ситуираността на творбата в литературнообразователния маршрут в средното училище, като в същото време критично анализира структурирането на учебното съдържание по литература във втория гимназиален етап, очертавайки възможностите, които тя открива за пълноценна реализация на образователните цели, и начините за справяне с предизвикателствата, пред които иззучаването на произведението се изправя.

Ключови думи: литературно образование, компетентности, „Ноев ковчег“, интерпретация

THE PAST, MEMORY AND INTERTEXTUALITY IN RADICHKOV'S *NOAH'S ARK*

Adriana Damyanova
(Sofia University "St. Kliment Ohridski")

Abstract: The text attempts to implement a reading of Radichkov's novel *Noah's Ark* that is functional for school education. The reading interpretation is consistent with the situation of the work in the literary education route in secondary school, while at the same time critically analyzing the structuring of the educational content in literature in the second high school stage, outlining the opportunities it opens for the full realization of the educational goals and the ways to deal with the challenges faced it straightens literary learning.

Keywords: *literary education, competency, Noah's Ark, interpretation*

Във връзка с осъществяването на научноизследователски проект на тема „Читателските практики на българските ученици (у нас и по света)“¹ работещият по проекта екип, който имаме удоволствието да ръководим, проведе няколко фокус групи сред ученици на различна възраст, сред които – и обучаващи се във втория гимназиален етап. В получените резултати изпъква масово споделяна негация към романа „Ноев ковчег“ на Й. Рагичков – част от задължителното учебно съдържание по литература за XI клас към темата „Миналото и паметта“. Мнозина сред учителите също смятат, че творбата е твърде трудна, неразбираема за учениците. Негативното отношение на преподавателите към изучаването на „Ноев ковчег“ може да се обясни и с факта, че Рагичковият роман не е „каноничен“ – свърх-интерпретиран – текст, което ги лишава от достатъчно опори за подготовката на занятията им в литературнокритически интерпретации на произведението. А за учениците „Ноев ковчег“ е предизвикателство, защото се оказват неподготвени да четат модерно² повествование: десет години в училище те изучават на практика само „класически“ наративи, с две изключения – „Дърво без корен“ на Н. Хайтов и „Нежната спирала“ на Й. Рагичков в края на X клас. А модерното повествование е решително резистентно спрямо стереотипни модели на („разлитературяващо“ литературата) преподаване от типа: „В първа глава/част... във втора глава/част...“ (т.е. следването на хронологията/„епизодите“, понякога индиферентно дори към сюжета и категорично нехаещо за структурираността на текста – за отношенията между структурните му елементи и особено – за несъседно разположените измежду тях, и за синопсиса на разбирането) и/или от типа: „Един вълнуващ образ... друг вълнуващ образ...“, като

¹ Изследването е финансирано от Европейския съюз – NextGenerationEU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

² Използваме „модерно“ в текущия смисъл на гумата, до голяма степен в опозиция с „класическо“; текстът ни няма да се задълбочава и в дистинкциите между модерното и постмодерното повествование.

разкриването на образа обичайно се погмения от нравствена характеристика на героя, при това – без да се гържи сметка за „ставането“ му в сюжета (неслучайно толкова често кандидат-зрелостници демонстрират неспособност да различат героя от неговия образ).

Част от решението на проблема според нас би било осезаемото усилване на присъствието на модерни повествования в учебните програми. Но ако екстензивното разрастване (чрез добавяне към списъка на задължителни за изучаване произведения) на учебното съдържание е по-скоро неприемлив вариант, споменатото усилване очевидно трябва да стане за сметка най-вече на „класическите“ наративи, и по-конкретно – на българските такива, които осезаемо преобладават в програмите. За такава промяна обаче едва ли скоро би се постигнало обществено съгласие – в условията на манипулативно насърчаваната тревожност около съхраняването на националната ни идентичност, която тревожност, съзирайки в литературното образование несломима преграда пред настъплението на „обезродяването“, зорко бди *ни то един* текст от българската литературна класика да не отпадне от програмите. При това положение и предвид факта, че изучаването на „Ноев ковчег“ не е въпрос на избор, добро решение изглежда прочитът на романа да се параметрира от компетентностите като очаквани резултати от обучението в края на класа. Определяме решението като добро, защото, първо, съответства на компетентностния подход, доминиращ съгласно с регламентиращите и регулиращите образованието документи (Закона за предучилищното и училищното образование, Държавните образователни стандарти, учебните и учебно-изпитните програми) обучението в училище, и второ, защото, както ще се опитае да покажем, един така параметриран прочит „пасва“ на модерността на романа и по необходимост преодолява споменатите по-горе стереотипи в литературното обучение.

Преди да разгърнем анонсирания прочит на „Ноев ковчег“, струва ни се важно да изясним как в изложението ни ще бъдат

мислени ключовите термини, съставлящи темата „Миналото и паметта“. И не само защото гължим на читателя тази яснота относно използваните оперативни понятия, а и за да „погскажем“ безусловната необходимост от нея за онази дисциплина на мисленето, без която ничий опит за четене интерпретация, в т.ч. и този на учениците, не би сполучил. В книгата си „Паметта, историята, забравата“ (Рикъор 2006) П. Рикъор полага като фундаментален проблем на паметта (а също и на припомнянето, и на спомена) проблема за „преплитането на паметта и въображението“, заветан ни още от старогръцката философска мисъл. Ако Платон обвързва спомена с еikon-а (образа), акцентирайки върху присъстващата представа за нещо отсъстващо, Аристотел поставя акцент върху овременяващата функция на паметта. „И ние неспирно се занимаваме с тези версии на апорията на въображението и паметта“ (Рикъор 2006, 19), тъй като в припомнянето онова, което действително е билд, интерферира с онова, което е въобразено. Осмислянето на *паметта като присъствие на отсъстващото*, съответно – на взаимогействието между билдто и не-билдто в спомена, е особено значимо в социокултурния ни контекст, доминиран от обективистично-позитивистичната идея за историята, която отказва да знае, че не само разказваните от литературата истории – *всяка* история се конструира с помощта на въображението, вкл. и тази, която се основава на факти. „В историята светът това е животът на хората такъв, какъвто е бил. За това става дума. И първото казано нещо за него е, че това се е случило. Такова, каквото го казват? В това е целият въпрос“ (Рикъор 2006, 190). Освен че са възможни различни разкази за миналото, последният цитат ни напомня още, че *миналото* и *паметта* повече изискват, отколкото просто предполагат асоциирането на поне още един концепт, а именно – *историята*. Защото, за да (о)стане част от културата – да се запамети от нея, отминалият във времето човешки жизнен опит се нуждае от освобождаване от своята „немота“ в езика, нуждае се от по-вестование, което да му придаде значение вместо случайност, да взаимобвърже в каузална цялост събития и човешки дейст-

вия, мотиви и неволни следствия в разбираемото еднство на разказваната история.

* * *

Ако опитаме да погчим прочита на Рагичковия роман на компетентностите *Разпознава жанрови характеристики на романа, проявени в „Ноев ковчег“* и *Тълкува „Ноев ковчег“ съобразно жанровите характеристики на творбата и естетически специфичната интерпретация на темата за миналото и паметта в нея* (УП), първото, за което би следвало да си дадем сметка, е, че „Ноев ковчег“ ревизира обичайните представи за романовия жанр, нещо повече, той като да репрезентира миналото на класическия роман, или – класическия роман като минало, което обуславя разпознаването в „Ноев ковчег“ на характеристиките на модерното повествование или на характеристиките на романа в тяхната репликираност и трансформации. Преди всичко **творбата разрушава „ефекта на реалността“**. Този ефект възниква при прякото съединение на референта с означаващото, което ще рече, че „от знака се изключва означаемото“ ведно с неговата форма – повествователната структура. Отсъствието на означаемото, „погълнато“ от референта, Р. Барт нарича *референциална илюзия* (Барт 1994). Как „Ноев ковчег“ руши илюзията на читателя, че *наблюдава* „самия живот“? Разказвачът вписва в текста щрихи от биографията на писателя Й. Рагичков, често говори за себе си като за „автор“, самоиронично наричайки се понякога със снизяващата дума „писач“. Така отношенията *автор – разказвач*, принципното несъвпадане на двете фигури са проблематизирани. Същото се отнася и за отношенията *автор – читател*, доколкото разказвачът („авторът“) нерядко се обръща към своя читател („четеца“) или пък го възвлича като герой в текста, както става с читателите тълкуватели на *Ноевия ковчег*, ироничнометафорично назовани *хлебарки*: „...стари, прегърбени бабички гушеха и следяха внимателно какво пише между реговете. Бях смаян от тях. Всичко писах собственооръчно и зная

много добре, че между реговете няма абсолютно нищо, а тези почти овъглени и презгърбени хлебарки гълзяха много внимателно между реговете и четяха³. Цитираният откъс е от „Хлебарки четат написаното за хлебарките“ – наслов, в който нееднозначността на предлога „за“ разгвоява значението на словосъчетанието „написаното за хлебарките“ между *написаното се отнася за хлебарките* и *адресат на написаното са хлебарките* (читателят е и персонаж в текста, и интерпретатор на текста). Освен това повествователят разговаря с персонажа, например с лисицата от „Щърков сняг“: с разколебани граници помежду си се оказват не само автор и разказвач, автор, разказвач и читател, но и автор – герой, разказвач – герой. По този начин прагът между живота и повествованието става несигурен, пропусклив, в резултат на което механизмите на правене на повествованието се оголват, а заг „действителността“/„истинността“ на живота започва да прозира някаква нагласеност, измисленост.

Парадоксално, отказвайки да следва реалистичния императив за правдоподобността, Рагичковото повествование разкрива автентичността на човека в неговата изначална невероятност, не-правдоподобност, стремейки се да го избави от „усилията му, мъченията му през целия негов живот да изглежда правдоподобен“ (Рагичков 1999, 44). Сам по себе си статутът на разказвача изглежда флукутиращ, двойствен. С искрено доверие той заимства от Библията Ноевия ковчег, за да го превърне в метафора на творчеството като спасение на живота от безследно чезнене, и в същото време иронизира романтичeskия концепт за боговдъхновеността на Твореца, неведнъж подчертавайки, че няма власт над писането – то не се подчинява на усилията и намеренията му. „Възнамерявах да започна бележките си с нещо голямо и красиво, достойно за двадесетия космически и ядрен век, но ето че още в самото начало ръката ми трепна и наклони перото към въшкарчето.“ Току-що цитираното начало на „Въшкарчето“ иронизира не само повествователя като „ав-

³ Цитирането на „Ноев ковчег“ се прави по: Рагичков 1988.

тор“ – „господар“ на своята творба, но ведно с това и един от обичайните (ефектни, но евтини) начини да се започва роман, и самооблъчващия се гвайсети век, заслепен от собствения си прогрес... А в „Къкринското ханче подир залавянето на българския апостол“ повествователят „праща“ в „ужасната картина“ на българите, търсеци пари на мястото на залавянето на Апостола, „пришълци“ с надеждата в нея да се появи нещо „чисто и светло“ – и то се появява, но като лъжа, нарисувана от неговото „бедно въображение“. Противно на „всезнаещия разказвач“, повествователят в „Ноев ковчег“ често заявява, че „не знае“ и/или „не може да каже“, и същевременно – че именно от него зависи случващото се в света на „Ноев ковчег“: споделя например, че спасява жабата в „Небесен пришълец. Жаба. Скитащи кучета“, но погубва лисицата в „Щърков сняг“. Така „Ноев ковчег“ „изобличава“ правенето на миналото и на паметта за него в разказваните истории.

В „Ноев ковчег“ **не се открива цялостен, обвързващ всички нишки на разказването сюжет**. Чрез отказа от сюжет, който „хваща заедно“ (*prend ensemble*) и **обеднява в цялостна завършена история** разнообразни разединени събития, схематизирайки по такъв начин интелегибилното значение, което се приписва на разказа, взет като цяло“ (Рикър 2000, 8), на повествованието се отнема неговата най-важна функция – да придаде *завършеност* и *смисъл* на жизнената реалност, която възсъздава. Може би затова „Ноев ковчег“ трудно се поддава на четене – интерпретация в херменевтичен стил, доколкото тя е инструмент на *нарастване на смисъла* (*surplus of meaning*) (Рикър 1988). Но същевременно въздържането от сюжетиране набавя на разказването парадоксална, различна от „класическата“ правдоподобност, защото пред читателя сякаш се разкрива необлагороденият от *придаден* смисъл живот, при това – в своята „оголеност“, „такъв, какъвто е“ – грозен, суров, жесток, като съдбата на *вълкачето* или на лисицата от „Щърков сняг“, изпълнен с безсмислени случайности и ведно с това – затрогващ (вж. разплакващия се при вестта за очакваното гете селянин от „Щърков сняг“) и вгъхновяващ...

В този живот има място за хлебарката толкова, колкото и за Апостола на българската свобода, за *космическия удавник* и за глутницата скитащи кучета, за къпещите се в реката жени, за господаря и за дявола... Изглежда сякаш Радичковото писане убягва на основната функция на литературния дискурс – да усилва „характерните черти и ограждащата ги пустота“ (Рикъор 1988, 5/113). Връзките в текста не са причинно-следствени, а асоциативни – нещо незначително (като *хлебарката*) от всекидневието провокира паметта и/или въображението на разказвача, които увличат словото му в собствения си маршрут, стремително отдалечаващ се от началната си точка, но и се проектират върху изобразената реалност, за да я препогреят и представят в нова, неочаквана светлина. Така, в „Сивият вълк, черното куче“ мъглата, от която изплуват и отново изчезват картини без „никаква връзка помежду си“ (последният цитат може да се интерпретира като *икона* на повествованието), провокира „стари спомени“, каращи повествователя да „прехвърли една съвсем тънка нишка“ между лапландските легенди, които си е спомнил, и кучето, което е посетило групата на ловците. Историята обаче е посрещната с пренебрежителен и скептичен смях и наранен от него, разказвачът усеща „между зъбите си несъзнателно откъснато парче плат от нечия груба ловна риза“ – *същото*, което в легендата (и очевидно – не само в нея) символизира остатъка от „отвратителното животно“, което живее у човека, готово да се нахвърли върху най-близките хора.

В демонстративно-провокативния отказ на повествованието да подрежда и структурира живота стават възможни заместващи причинно-следствените връзки странни **„съсегства“**, като това между „Хлебарката“ и „Кърчинското ханче подир залавянето на българския апостол“, **внезапни появи на фантастични елементи в безличния поток на всекидневието** и **взаимопрониквания** между фантастично и условнореално – като между лапландската легенда и ситуацията на разказването в „Сивият вълк, черното куче“, коментирана по-горе, между невероятно и правдоподобно, като първата среща на разказвача

с трупа на угавника (който ту е наблюдаван от разказвача и същевременно го наблюдава, ту е „видение“; ту е самият разказвач, ту преминава през него) напът „от софийското село Мусачево към София“, посред реалистично описаната буря в „Космическият угавник, или въведение към Ноевия ковчег“, между чудновато и банално, като падащия от небето в реката, сред къпещите се жени господ бог в „Небесен пришълец. Жаба. Скитащи кучета“. Като че произволното, без цел и посока „реене“ на повествованието наподобява спонтанността на **„потока на съзнанието“**. „Слепите и тъмни лабиринти на трюма“ на *Ноевия ковчег* напомнят на разказвача собствената му гуша (която пък е „една малка, макар и нищожна част от гушата на света“), имитират „нейните внезапни прагове и слепи помещения, дълбоките ѝ ниши и теснини, най-неочакваните ѝ ъгли и пропагала...“. Така разказването в „Ноев ковчег“ експонира една произволна, сякаш нережисирана, не преднамерено конструирана памет, в която действителност, измислица, съновидения, преплитайки се помежду си и взаимоедействайки си, ерозират „класическите“ повествователни стереотипи.

„Ноев ковчег“ свързва в **неделимо единство реалноисторическо и художествена измислица**, като в същото време отчетливо заявява себе си като **повествование, което се пише, докато чете други (литературни, приказни, исторически) текстове** чрез конструираните в него междутекстови връзки. Така е в „Космическият угавник, или въведение в Ноевия ковчег“, където освен трупа на угавника пред повествователя се появява Мао Дзедун, „тъжен и състарен“, отчаяно опитващ да изгладу гънките по отпечатъка на своя стъпкан портрет – фигура на горчиво-тъжната ирония, с която в романа се интерпретира безплодността на усилието на човека да остави след себе си „отпечатъци от паметта“. Така е в „Щърков сняг“, в който фрагмент лисицата и щъркелът отиграват приказния сюжет на „Лисицата и щъркелът“, но ведно с това, „очовечени“, се и разкриват като обитатели на съвременния секуларизиран свят, в който историите, които си разказват, за омагьосани принцеси,

превърнати в жаби, и за щъркове халифи са само романтични „легенди и небивалици“. Така е и в разказа за залавянето на Апостола, в който граматичният исторически сюжет е изтеглен от авансцената и мястото му в „този ужасен ген“ е заето от „грозната работа“ на търсенето на пари в снега, покриващ отпечатъка от Апостола, а между Историята и историята (от „Къкринското ханче подир залавянето на българския апостол“) посредници не груг, а Литературата: „Няколко седмици по-късно, когато българският апостол увисва на бесилото *край град София*, то заснежената земя ще чуе как през зимната виелица *гарванът грачи зловещо и грозно*“ (подчертаното в цитата – наше). Разказвайки „истинската“ история на залавянето на Апостола, откъсът от „Ноев ковчег“, като цитира Ботевото стихотворение, „натурализира“ изградения в него потресен образ на преживяването на едно от най-трагичните събития в българската история. Вписването едно в друго на двете събития – залавянето и обесването на Апостола, преразпределя акцентната парадигма. Пустотата и безнадеждността като контекст и отзвук от героичната смърт в „Обесването на Васил Левски“ Рагичковият роман проектира върху сюжета на залавянето на героя, в който *грозотата* на граченето на гарвана и *грозотата* на поведението на *роба* постигат синергиен ефект чрез взаимодействието си: „Ето, така е било!... Пусто и безнадеждно!“. Така, чрез разкриване на механизма на правене на история, в който съществена роля играят въображението и следите от памет в Писмото (*отпечатъците*), историческата истина, на която настоява Историята, престава да изглежда окончателна.

* * *

Ако подходим към Рагичковия роман през компетентността *Съпоставя с личния и с обществения си опит интерпретирани в „Ноев ковчег“ ценности и норми, проблеми и конфликти, свързани с миналото и паметта, аргументирано обосновава и защитава позиция по тях (УП)*, ще акцентираме върху **един от ключовите**

проблеми в „Ноев ковчег“ – **за надмогването на смъртта**. Проблемът не може да се определи като основен, доколкото – както вече стана гума – съществено и несъществено е опозиция, която като всички други бинарни опозиции не работи в романа; но може да се проследи като свързваща фрагментарното, сюжетно разбягващото се повествование „нишка“. Смъртта неизбежно застига всичко, което живее във времето, а „ние не можем да се помирим с мисълта за смъртта!“. „През времето може да премине единствено човешкото дело“, например написаното, в което има надежда да останат „отпечатъци от паметта“. Библейският *Ноев ковчег* функционира в романа като метафора преди всичко на писането, което опазва от унищожение живота и го пренася през времето. Затова смъртта е и „нашата благогетелка“ – защото и безсмъртието преминава през нея. Ако тя гържи в ръцете си и подглежда всички човешки нишки, а писането се стреми тъкмо към подгреждане и свързване на „нишки“ (сюжети, идеи, мотиви...), то „смъртта“ на „живия“ живот в написаното е и неговото обезсмъртяване. Зареденият с екзистенциален смисъл и патос проблем – за живота, смъртта, безсмъртието – е иронично интерпретиран, доколкото структурираността на „Ноев ковчег“ демонстративно отказва на повествованието функцията му да „подгържа състояние на нееднозначност между темпоралността и причинността“ (Барт 2004, 38), да вписва дисхармоничното в хармоничното („Въвеждайки несъгласие в съгласието, интригата въвежда емоционалното в интелигентното“: Рикър 2000, 56) – дисхармоничното (непредвидимото, неизчислимото, случайното, безсмисленото) и хармоничното (цялостното, завършеното и затова – смисленото) съществуват, а хармоничното не обхваща дисхармоничното.

Като **един от конфликтите** в „Ноев ковчег“, интерпретиран в типичния за романа двойствен ключ, в случая – на (само) иронично взаимоотношенията се просвещенски и контрапросвещенски нагласи, можем да разпознаем конфликта **между традиционната култура**, немисляща себе си отделена от природата, и **модерната култура**, вярваща, че властва над природата, между „старовремския добродушен човек“ и „днешния“/„съвременния“

човек. Съвременният човек е *отчужден* – и от ближния си, и от природата. В епохата на модерността безразлични чиновници в учрежденията посредничат между хората, администрацията е заела мястото на „старите оброчни камъни“, където „старовремският“ човек е измолвал милост от боговете. В „болегуващия свят“, подобен на *пустиня*, човекът е безнадеждно *самотен* – *чужденец* сред свои, като *вълкарчето*, като осакатения – *различния* – *щъркел*, когото ятото убива... Съвременният човек е забравил езика на природата – „простите четива от огромната книга на природата“ ги чете и препрочита *вълкарчето*, докато човекът се *погавря* с нея, възползвайки се от хитрия си разум, я експлоатира безмилостно и безчовечно, като селянина – лисицата („Щърков сняг“). Убивайки природата, за да я победи, в своето невежество човекът „съсипва Александрийската библиотека на природата“. „... макар и да живеем в градината на живота, нямаме ключ от нея. ... изгонят ли ни от градината веднъж, изгонват ни завинаги от нея!“ – път назад, към прозрачно алюзирания „изгубен Рай“ за *господстващия* над природата няма. Единственото убежище за съвременния човек е *Ноевият ковчег* – (метафората на) писането/гумите, паметта, гушата. Може би затова „Ноев ковчег“ не поставя в центъра на изобразението си човека (по-точно е да се каже, че творбата няма център), а разказва за *всичко* – за кучета, хлебарки и жаби, за лапландци, за Мао Дзедун и за българския апостол, за Малашевските гробища и за космическия удавник, за лисицата и щъркела, който може и да е преобразен халиф... *Всяко* нещо в романовия свят има стойност (като жабата – тази „лълчива и неугледна книжка в библиотеката“) – и само по себе си, и като препратка към нещо невидимо, неогромо ясно, и като напомняне за нещо важно, но забравено. *Всичко* е нужно, за да може отново животът да се *получи* (във всеки смисъл на думата!).

* * *

Компетентности като очаквани резултати учебните програми по литература за XI и XII клас разписват не само към всяко от изучаваните произведения, но и към обединяващите

всеки три от тях теми. Една от тези компетентности гласи: *Конструира междутекстови връзки между трите творби, посочени към темата.* Към темата „Миналото и паметта“ освен „Ноев ковчег“ са посочени още „Паусий“ на Ив. Вазов и „История“ на Н. Вапцаров, като редът на разполагане на произведенията е хронологичен, т.е. Рагичковият роман е последен в списъка. В цитираната компетентност могат да се диференцират поне два съществени образователни залога. От една страна, конструирането на междутекстови връзки между литературни текстове, създадени в различни културни епохи, дава възможност да се проследи културната и в частност литературната динамика въз основа на приемствеността и разликите между поетиките, художествените концептуализации и интерпретациите на ценности, проблеми, конфликти, идеи, мотиви, сюжети и т.н. От друга страна, въведен в диалог с друга творба в четенето интерпретация, текстът е възможно да разкрие свои значения, останали неоловени в „затворения“ му прочит.

Различията между огата „Паусий“ и романа „Ноев ковчег“ в интерпретативното поле на миналото и паметта са обусловени още от жанровата идентичност на двете произведения. „Паусий“ интерпретира темата за паметта по типично одически и същевременно – по типично романтически начин – в термините на органичното (*раждането*), с възвисяващ творческото дело патос, докато „ковчегостроителят“ в „Ноев ковчег“ с характерните за романовия разказвач ирония и скепсис споделя, че таи плаха надежда да пренесе през времето „животеца“. „Паусий“ конструира памет за „славното минало“ на българите, докато „Ноев ковчег“ събира „трохите на живота“, „цялата сиромашия и сухоежбина“, „но и цялата мизерия и величественост на този въшкав живот“ – величието и мизерността на живота едновременно имат място в *Ноевия ковчег*. Докато за Вазовата ога проектирането на лирически сюжет и персонаж върху библейската парадигма служи за извеждане на Паусиевото дело от компетенциите на времето и за неговото сакрализиране, в *Ноевия ковчег* на Рагичков „виждаме, че от това дело са ни

останали само малко камъни и малко гуми“. Вазовият Паусий извървява пътя от „един монах тъмен, непознат“ през погобието си с „някой гревен библиейски пророк“ до „тоз мъж, в килията скрит“⁴, за да може делото му да се „присвои“ от българския народ. „Самопризнанията“ на Рагичковия „писач“ (чиято „скромност“ впрочем помни „скромната килийка“, от която тръгва и в която се завръща Паусий на Вазов – приликите между двата текста също могат да се тълкуват продуктивно) за начините, по които „корабостроителства“, „генатурализират“ Вазовия лирически герой, превръщайки с иронията си реторическите стратегии на огата в гледана отстрани наивност.

Скепсисът и иронията на Рагичковия роман по отношение на всяка претенция към възвисяване на човека отвъд собствената му мяра, към всеки нерефлексиращ собствената си отчаяност опит да се надмogne смъртта, към всеки патетически приповдигнат дискурс сякаш отрезвяват и патоса на Вапцаровата „История“. Цитираният по-горе откъс от „Хлеббарки четат написаното за хлеббарките“ несъмнено иронизира критическото клише за *четенето между редовете*, но може да се прочете и като ирония към граматизма на стиховете „под буквите и редовете / ще вика нашето страдание“, доколкото „*между редовете*“ може да се мисли и като синоним на „*под редовете*“: уви, място за „нашето страдание“ няма не само в редовете на историята, няма дори и „под“ тях... А колкото до „простата човешка грама“, финалът на „Ноев ковчег“ я оставя в собствената ѝ безумешност:

„Дожаля ми неугържимо, страшно ми дожаля за целия мой мизерен животец! Бедният мой въшкав животец!

Дожаля ми за него и се разплаках.

О, мой бедни животецо!

О, мащехо моя!“

Така, между „житието ново“, сътворено от Вазовия Паусий, *горчащия като отрова живот* от „История“ и *бедния мой въшкав*

⁴ Описан детайлно от Р. Коларов: вж. Коларов 1977.

животец межгуетекстовостта в темата „Миналото и паметта“ открива онзи диалог в литературата ни, който удържа нейната конгруентност и смислова неизчерпаемост.

ЛИТЕРАТУРА

- Барт, Р., 1994. Ефект реалности. В: *Избранные работы: Семиотика. Поэтика*, 392–400. Москва [онлайн]. [прегледан на 11 февруари 2024]. Достъпен на: <http://www.philology.ru/literature1/barthes-94f.htm>
- Барт, Р., 2004. *Нулева степен на почерка. Митологии*. София: Колибри.
- Коларов, Р., 1977. Между мрака и светлината (Наблюдения върху поемата на Иван Вазов „Пausий“). В: *Литературни анализи*. София: Век 22, 60–91.
- Радичков, Й., 1988. *Ноев ковчег*. София: Български писател.
- Радичков, Й., 1999. *Литературната орница. Интервюта*. София: Балкани.
- Рикъор, П., 1988. Теория на интерпретацията: нарастващият смисъл. В: *Бюлетин на Съюза на българските писатели*. София: Център за литературна информация, № 5, 79–116; № 6, 92–131.
- Рикър, П., 2000. *Время и рассказ*. Т. 1. Москва – Санкт-Петербург: Университетская книга.
- Рикъор, П., 2006. *Паметта, историята, забравата*. София: Сонм.
- УП. *Учебна програма по Български език и литература за XI клас, компонент Литература (общообразователна подготовка)* [онлайн]. МОН [прегледан на 11 февруари 2024]. Достъпен на: [file:///C:/Users/Loa/Downloads/UP_XI_Lit%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Loa/Downloads/UP_XI_Lit%20(1).pdf)

ПОЕТИКА НА УТОПИЧНОТО МЯСТО В РОМАНИТЕ „ПРИ ВХОДА НА МОРЕТО“ И „МИР ВАМ“ НА ЕМИЛИЯ ДВОРЯНОВА

Кристина Йорганова

(Софийски университет „Св. Климент Охридски“)

Резюме: Статията извежда особености на поетиката на мястото в романите „При входа на морето“ и „Мир вам“ на Емилия Дворянова. Работата върху мястото и пространството е централна за писането на авторката. В анализираниите произведения се обръща внимание върху моделите на утопизация на местата и върху способността им да носят в себе си двойственост, като отразяват както света, към който принадлежат, така и обещанието за единение с божественото абсолютно време.

Ключови думи: Емилия Дворянова, роман, поетика на мястото, утопия

POETICS OF THE UTOPIAN PLACE IN
THE NOVELS *AT THE ENTRANCE TO THE SEA* AND
PEACE TO YOU BY EMILIA DVORYANOVA

Kristina Yordanova

(Sofia University “St. Kliment Ohridski”)

Abstract: The article focuses on features of the poetics of the place in the novels *At the Entrance to the Sea* and *Peace to You* by Emilia Dvoryanova. The place and space are central to the author’s writing. In the analyzed novels, attention is put on the patterns of utopianization of places and to their ability to carry within themselves a duality by reflecting both the world to which they belong and the promise of union with the divine absolute time.

Keywords: *Emilia Dvoryanova, novel, poetics of place, utopia*

Ако се върнем още към първия роман на Емилия Дворянова – „Къщата“ (1993), продължим с „Passion, или смъртта на Алиса“ (1995), минем през „Госпожа Г.“ (2001) и „Земните градини на Богородица“ (2006) и стигнем до последните ѝ романи – „При входа на морето“ (2014), „Мир вам“ (2018) и „Свидетели на небеса“ (2022), няма как да не забележим колко свързано е писането на авторката с поетиката на мястото, по-точно казано – на мястото свят, време и пространство едновременно, огледало на характера на човека, който го обитава, и на събитията, които се случват в него. Именно затова и мястото като утопична структура в романите на Дворянова ще бъде обект на този текст. Анализът ще се опита да приложи интерпретаторски подходи към разбирането на утопията, която е изключително актуална в съвременната литература. По този начин ще се опита да го принесе към модели за разбиране и преподаване на съвременния български роман както през вписването му в традицията, така и през изграждането на аналитични механизми, които да извеждат връзки и да показват общи тенденции при различни произведения на дадения автор.

Настоящият текст ще разгледа образи на мястото в два от последните романи на Дворянова, а именно „При входа на морето“ и „Мир вам“. Те подлежат на двоен прочит и поради факта, че ако по-ранните текстове в една или друга степен виждат мястото като монада, затворена реалност и по някакъв начин отклонение и спасение от заобикалящия свят¹, то в тези, обект на настоящия текст, мястото все още е отклонение, но то заговаря все повече в режимите на утопията и през отварянето му към един само загатнат, очакван и ценен, но нереализиран в пространството на романите свят битие. Така мястото в тях може да бъде разгледано като удвоено. В „При входа на морето“ то е видяно през затворения и изолиран санаториум, но самият той е вход към

¹ Това важи най-силно за първите четири прозаични текста на авторката – романите „Къщата“ (1993), „Passion, или смъртта на Алиса“ (1995) и „Госпожа Г.“ (2001) и новелата „La Velata“ (1998).

една група реалност на пълнота и християнска съобщност, която е обещана на финала. Подобно, в „Мир вам“ селото отломък е път към постигането на една група реалност, която е абсолютна, цялостна и божествена. На финала то се отправя към нея и героинята на Мо символично се „сбогува с мястото, което дълго я беше приютявало“ (Дворянова 2018, 243), и се отправя на път „по пътешката“ (Дворянова 2018, 247) към същото село, само че в абсолютна отвъдността.

В рецензията си за „Мир вам“ Мария Огойска (Огойска 2018) обобщава важни характеристики на света и човека в романа. Такава е антиутопичността на света – фрагмент, пустош и село в началото, останал без памет за своето минало, който на финала се трансформира във възстановяване на битието природа и възобновяване на света като божествена цялост. Авторката обръща внимание на връзката между човека и природата, която носи маркерите на божественото присъствие. Огойска намира връзка между търсенето на смисъл, упование на вярата, християнската гуша и постигането на единение с божественото, които ще направят възможно прераждането на героинята на Мо за новата реалност. В този аспект спасението на човешката гуша е разгледано и като възобновяване на света. Аспект в анализа на Огойска е и разглеждането на езика на „Мир вам“, който е изтъкван от библейски препратки: „Псалтирът тук е възкресен за особен литературен живот – този на романа. Преките цитати и непреките позовавания на книгата с псалмите са десетки“ и „Наистина плодотворяща е живителната мощ на старозаветната поетическа образност за словото на този роман“. Сакралното слово е видяно през потенциала му да омиротворява, да носи утеха и да води в прехода отвъд разрушения свят. Мария Огойска цитира романа: „Времето би могло да получи букви, после гуми и съвсем да се изпълни“, като води анализа си към проблема на времето, което отново се изпълва със смисъл през перформативния акт на словото действие. По този начин времето е видяно като циклично. То предлага възможност за

обновление и възкресение на света и човека, възвръщайки се в сакралното, тоест в *illud tempus*, през книгата и словото.

Ако през анализа на Огойска представихме модели, които работят в концепцията за цялост на „Мир вам“, сега ще се насочим и към централния образ на мястото в романа, а именно към образа на селото. Селото е незалязващ обект на културно възображение, който е много силно свързан с желанието, ревизионистко или проективно, да изградим представа за съвършената общност, за мястото рай, за блажената природа или за идеалния свят. То служи, за да направим огледало между естествения свят на природата като хармонична система и организацията на човешката общност. То съдържа в себе си утопията за идеалното общество. Разглеждането му като органична общност и като ограничен свят намира и употреба като форма на съпротива срещу модерното живееие и срещу модерността изобщо, срещу индустриалните и технократичните градове и общества на съвременността. В по-ранния социалистически утопизъм пък е използвано да представи идеален (а всъщност утопичен и неприложим) модел на безкласовата общност. Именно тази безкласова общност, носеща идеите на естественото битие, е способна на самовъзраждане, което в крайна сметка да роди новия свят и новия човек. Подобни идеи могат да се видят в сборника „Ръж“ на Ангел Каралийчев, където рогното село, утопичното място Узуналан, ще символизира цялата българска земя, която постепенно възкръсва след погрома на 1923 година. Селото предполага простота, закриляща природа, романитизирана връзка между човека и труда, солидарност между хората и близки и топли взаимоотношения. В него гругият е близък и ближен. В романа на Дворянова селото е добър посредник към света битие, което свързва Бог и природата в края, защото носи именно тези черти на природно-идиличното и човешки сплотеното. То е място, в което да се завърнеш. То е тих кът на спокойствие в света отломък. Но бидейки част от един дефрагментиран свят, то също е отломък, последен пристан, обречен на неизбежно изчезване. В „Мир вам“ обитателите му са едва тридесетина човека, вече

възрастни, които постепенно измират – „започнаха сутрин да не се събуждат“ (Дворянова 2018, 17). Обградено от пустота, селото е заплашено скоро да потъне в нея така, както вече са заличени светът, цивилизацията, културата и паметта, от които то е било част. В този аспект това утопично място е подобно до „Корените“ (1967) на Васил Попов, отколкото до „Ръж“ (1925) на Ангел Каралийчев. Подобно на селото в „Корените“, и селото на Дворянова има своята баба Неделя. В „Мир вам“ това е Ут, закрилница на селото и смисъла, на броенето на душите, разчитаща Писанието, божественото слово на общността си. Възрастната Ут е майката на селото и паметта му. Тя символизира цикличността на живота, подобно на баба Неделя, тъй като и в „Корените“, и тук се намираме в неделята на селото, в неделята на живота и света, в последните дни на света от „Мир вам“, в елегията на времето и на изчезващия свят. Селото и светът от романа са и епитафия на културата – от миналото са останали ненужни и неясни като функции вещи, светът се е завърнал към простотата и природата, от която е тръгнал.

Важна характеристика на селото е, че то е място с особена пропускливост, в което трябва да знаеш как да влезеш. Мо в романа е попаднала в това място неясно откъде, сякаш изплувала от нищото, намерена, лишена от биография и минало, живееща единствено в настоящето, непознаваща представа за време и съответно неспособна да осъзнае хода му, да го погеди на минало и бъдеще. В този аспект липсата на времеви хоризонт при изграждането на героинята ще бъде важен за включването ѝ в света, както е основен елемент за изработването и на нейната идентичност. Ако се върнем на разглеждането на „Мир вам“ като роман за търсенето на смисъл и спасение от анализа на Мария Огойска, то конструирането на образа на Мо като лишена от минало и бъдеще и като лишена от лична история може да се разглежда и като метафорично усилване на образите на света, белязан от несигурност, разпад и изчезване. Както казахме, в романа селото е скрито: „... то съществуваше добре скрито за ограда от прилепени едни до други високи трупи и само който

знаеше как, можеше да влезе вътре“ (Дворянова 2018, 16). В текста то е гранично пространство – между света на опасност и разпаг и света в него самото на опитоменост и приютеност. Мо е единственият външен човек, допуснат до селото отвън: „Мо знаеше как да влезе, защото беше съвсем безопасна за селото“ (Дворянова 2018, 17). Тя е безопасна, от една страна, поради разкъсаните си връзки с външния свят на заплахата, за който героинята няма памет, тоест няма и принадлежност. Липсата на памет е и липса на разбиране за самата себе си – коя е, откъде идва, както и липса на знания за света – за какво служат вещите, които намира, каква е функцията на руините от пространството, което обитава, какво е представлявал манастирът, в който се е прислонила. Всичко това прави възможно Ут да третира Мо като дете, като наситена с празнота и чистота едновременно, да я обучава на знанията си, да я учи да чете, да ѝ предава паметта за селото и разбирането си за света, които да я превърнат в част от общността. Приемането на Мо в селото носи белезите и на християнския гълъг за приютяване на странника и пътника, пристигнал пред вратата на дома. Трябва да се обърне внимание и на факта, че въпреки че е приета в пространството на селото и като част от общността, Мо не губи характера си на пътник и Ут я натоварва със задачата да предприеме пътуване, в което да провери съществува ли свят извън селото, или то е последното убежище на човешкото. В тази посока Мо функционира като медиатор между селото и света и носи обещанието за промяна и желанието за възраждане на света и селото.

Последната посока, през която ще разгледаме селото, е способността му да се трансформира във форма на вечност на финала, като повторно намиране на изгубения рай. Както казахме в началото, говорейки за удвоеността на мястото в „Мир вам“ и в „При входа на морето“, селото е изход от света пустош и вход към тясната пътека, водеща към гругата реалност на истинното битие на човека – абсолютно, цялостно и божествено. В края на романа е изтекло време, напътствана от Ут, Мо е предприела пътешествие, минала е през странния и раздробен свят,

научила се е да лети, намерила е себе си, видяла е Бог в природата, завърнала се е. Но мястото, в което се е завърнала, вече не е същото, селото е погълнато от пустотата, хората са изчезнали. Природата е превзела изоставените домове, пасбището отново е станало гива поляна, защото ги няма овцете. Утопичното село се е върнало към предвидимата реалност. И все пак Мо се е завърнала там, където принадлежи. На финала на романа, на третия ден след завръщането си, при разходката си по залеза на слънцето, който героинята обича да съзерцава, реалността се променя. Пустата поляна отново се е превърнала в пасбище, там са божественият пастир и стагото му, там се напълва и сърцето на Мо с радост, там е и хълмът на изгрева, към който трябва да вървят, за да стигнат крайната цел на пътя, където ще се срещнат отново и завинаги с Ут и с цялото село.

В света житие на Мо има две събития, които трябва да се отчетат – появата отникъде пред портата на Мо на нямото гете момче и пътешествието на Мо по заръка на Ут в търсене гали, някъде другаде съществува свят, или всичко е празно. За да тръгне за другарето, за света отвъд утопичното село, Мо поверява детето на грижите на Ут. След това се отправя на ритуално пътешествие, което трябва да продължи две седмици – седем дни трябва да върви в едната посока и за седем дни да се върне обратно. Толкова е отреденото време според Ут, за да се мине през света. Числото седем може да се разглежда като натоварено със свръхсмисъл в Библията. За седем дни е сътворен светът, седем са и дните от седмицата. Седмицата означава завършения цикъл, пълнотата на действието, божествения ред. Пътешествието обаче се проточва и това, което Мо открива, е, че няма свят, приличащ на селото. Светът е пуст, населен тук-таме с отломки бродници, които спят в земянки. Светът загива, но светът и се разроява. Мо се сблъсква с антиутопичното разроение, когато попада на цивилизация, която съществува под гъба похлупак, в която хората не познават смъртта, но и не живеят в естеството, а в среда, защитена както от микроби и болести, така и от общуване с природата. Единствената гума,

която пратеникът преводач на тази нова реалност не успява да преведе от гревния език на Мо, е гумата „свят“. В новата действителност такава гума просто няма. Този прекрасен нов свят също е свят граница, както и селото на Мо. Излезе ли човек от неговия купол, той вече не е защитен и смъртта го застига. Това е свят, към който Мо отказва да се присъедини, за да се върне обратно там, където принадлежи – в игулията и земята. Правейки избор, героинята получава прозрение за битието, завършва своята пречистваща инициация, възвръща способността си да лети и сдобива знание за божествената същност на света. И тъй като един от проблемите на този роман е времето, именно през времето и пространството разказва той, когато Мо се връща в лоното на игулията, открива, че времето, което е минало, е безкрайно дълго. Няма ги селяните, няма я и Ум. Чака я обаче порасналото дете Иса, спасителят, който я пренася отвъд, там, където нейната общност я очаква.

В „Мир вам“ спасението, тръгването за абсолютния свят се случва много след като кризата е отминала. Романът започва с това, че светът е преживял своя крах много отдавна и никога вече не помни какво се е случило. Времето между апокалипсис и спасение е безкрайно дълго. Спасението не се случва като решение на кризата, а като следствие на просветлението на личността. То е индивидуално. Този свят тук не е спасен. Спасена е Мо. Отпътуването към идеалната отвъдност е възможно само за живота, познал божественото в битието, прост и чист. В този аспект както героите, така и местата в романа носят характера на параболи за пътя на душата и нейното завръщане към божествения вечен живот. А цялата особеност и утопичност на романа е начин да се означа неговата притчовост, желанието му да говори за невидимото и божественото, за последния път на човека и неговото прибиране в *illud tempus*.

Ако „Мир вам“ избира символно натоварения образ на селото, за да изгради света си, „При входа на морето“ работи с друго литературно и моделно място, това на санаториума. Кризата и

тук е обект на повествованието, но не става въпрос за постапокалиптичен свят, а за преживяванията на героинята в текста. Романът и тук бяга от познатата реалност: през протичането на времето вътре, вкопчено в настоящето на преживяването, и през пространството, силно неопределено и сюрреалистично, и през разказа на самата героиня, който през цялото време играе с установени модели на писане – той тече и като поток на съзнанието, едно сублимно, самовзгледано и напрегнато изговаряне на вътрешното пространство, и като полифония, в поглъщането на чужди гласове, в разиграването на дуалози, и като текст от текстове, напластен с препратки и към литературната традиция и изкуството, и към християнството. Така се образува този херметичен и сложен роман. Той отново върви, както „Мир вам“, през историята на своята главна героиня – това е историята на Анастасия, и отново излиза при входа на голямото космическо и сакрално време, при входа на утопията, и отново не разкрива какво има отвъд в другадето на абсолюта. Отново, както в „Мир вам“, Анастасия ще живее в настоящето, макар да не е лишена като Мо от минало и бъдеще, романът ще я остави в огромна степен отново абиографична и няма да изгради в цялост характера на персонажа спрямо някакво преди. Отделянето от миналото ще е съпроводено от отделянето от външната реалност и потапяне в света на санаториума, което ще означава притегляне към обещаното тотално време на християнската съобщност.

„При входа на морето“ е конструиран около екзистенциалния разказ. Героинята му Анастасия, известна писателка, постъпва в санаториум, за да се възстанови от преживяна катастрофа, която е наранила ръката ѝ и тя не може да пише. Мястото, в което попада, е сякаш отвъд света, откъснато от протичането на външното време, но като че ли самото място откъсва хората, пребиваващи в него, от миналото и бъдещето им. Нито през главната героиня тече биографично време, отвъд настоящето на мястото тук и сега, нито през останалите персонажи. Съществува непосредствена връзка между времето и пространството. Те се откъсват, отделят от всеки друг свят,

застиват в очакване на събитие, което може да се случи само в сегашното. Перифразирам по памет Лиотар, който казва, че не е възможно да се постави точка във времето. Единственият начин това да стане, е в режима на утопията. Само тя би могла да съществува в особено време-пространство. Настоящото в романа отваря точката, в която екзистенциалният разказ се превръща в утопия на финала. Утопия, която обаче носи дълбоко християнски послания за възвръщане към спасения свят, в който божественото отново е през постигнатото единение с ближния. Отново, както е и в „Мир вам“, гушата е тази, която извървява пътя към собствената си трансформация. В „При входа на морето“ травмата е активен път към възвръщане на собствената цялост.

Пак по повод на „Мир вам“ проглеждането в истината е от ключово значение, както и явяването на истината в съня. Нека припомним финалните страници на „Мир вам“, когато поляната отново е станала пасбище и сам Бог е пастир на стагата овце: „Тя само прогължи да гледа, докато гледката се намести с цялата си чудесност в съзнанието ѝ и от чужда стана радостна гледка, в която поляната се беше превърнала в пасбище, а на пасбището пасяха овцете и те, щом Мо се появи, забляха, за да я уверят, че не са видение“ (Дворянова 2018, 240). И още: „Ти си Иса, това ти е името, нали? Сънищата толкова трудно се помнят...“ (Дворянова 2018, 243). В този момент Мо е изминала своя път, който е пътят на завръщането към вечната реалност в дома на битието. Тогава Мо вече се е сборила със сетивата, които могат да видят истинския свят, а не побоят, което до този момент е виждала в света на разрухата. Това е свят обаче и който са предзнаменували сънищата и виденията ѝ.

Ключова роля за проглеждането за истинското съществуване в „При входа на морето“ имат повтарящите се сънища на Анастасия в текста. С тях започва и самият роман. Те говорят през режима на енигмата и незавършеността, съдържат един оцветен в зелено мътен и ням образ, който се крие така, че ге-

роцията не може да го види: „... очите ми са отворени, виждам стъклото, зеления въздух отвън, формите му, съвсем ясно усещам някой до мен, но него не го виждам... трябва да ги отворя, очите за него... плътността на зеления въздух ми пречи...“ (Дворянова 2014, 9). Това е сън, прекъснат и повтарящ се, за едно видение без образ. Едва когато инициацията на личността е осъществена, последният сън е епифаничен, в него се случва проглеждането в тайната. Той е сън видение и неслучайно започва с „нощта се отлепи най-сетне от себе си и се отмести“ (Дворянова 2014, 312). Тъмнината се превръща в просветление, в поглед, който гледа света отгоре, от небесна позиция. В него всичко идва на мястото си, меланхолията се оглежда сама в себе си.

След като пътят към единението с ближния и Бог е извървян, на финала на „При входа на морето“ гласовете на героите, обитаващи затвореното, утопично пространство на санаториума, се сливат в полифония, а единичният субект е изчезнал именно защото и индивидуалният опит е изчезнал. Голямото време е разтворило човека и той отново е цял. И тук отново пространството на санаториума е онази междина посредник, която ще помогне на човека да се доближи до истинския невидим свят, който в изследваните романи на Емилия Дворянова реалността само забулва.

ЛИТЕРАТУРА

- Дворянова, Е., 2014. *При входа на морето*. София: Обсидиан.
- Дворянова, Е., 2018. *Мир вам*. София: Обсидиан.
- Огойска, М., 2018. Огласяването на смисъла. *Култура* [онлайн], бр. 17 [прегледан на 22 юни 2024]. Достъпен на: <https://newspaper.kultura.bg/bg/article/view/27350>

КАНОНЪТ В ОГЛЕДАЛОТО НА СЪВРЕМЕННАТА ЛИТЕРАТУРА

(Романът „Слепия градинар или Душата си тръгва в 10:34“ на Валери Стефанов и възможните модели за преподаване на съвременна литература според новите учебни програми)

Илвие Конегарева

(Нов български университет)

Резюме: Статията разглежда романа „Слепия градинар...“ на Валери Стефанов през призмата на диалога между класическото и модерното в българския литературноисторически процес. Тази връзка е илюстрирана чрез произведенията, включени в учебните програми по литература за XI и за XII клас, и възможната им съпоставка с романа на Валери Стефанов, осъществяваща се на базата на заложените в учебната програма тематични ягра (теми). Работата предлага и вариант за изучаване на „Слепия градинар...“ в могоул „Критическо четене“.

Ключови думи: съвременен български роман, литературно образование, интертекстуалност, учебни програми по литература за XI и за XII клас

THE CANON IN THE MIRROR OF MODERN LITERATURE

(Valeri Stefanov's Novel *The Blind Gardener or The Soul
Leaves at 10:34* and the Possible Approaches to
Teaching Modern Literature According to
the New Curricula)

Ilvie Konedareva
(*New Bulgarian University*)

Abstract: The article studies Valeri Stefanov's novel *The Blind Gardener* applying the prism of the Classical and the Modern in the Bulgarian literary-historical process dialogue. That relation is illustrated via the works included in the 11th and 12th grade literature curricula and their possible comparison with Valeri Stefanov's novel, carried out on the basis of the thematic cores (themes) laid down in the curricula. The article further proposes an option to consider *The Blind Gardener* in the Critical Reading Module.

Keywords: contemporary Bulgarian novel, literature education, intertextuality, 11th and 12th grade literature curricula

Разместването на пластове в литературната класика става не без намесата на критическото преосмисляне на канона, не без идеологическия товар на различните времена, обаярили и литературата. Според известното есе „Традиция и индивидуален талант“ на Т. С. Елиът „Никой поет, никой творец от кое да е изкуство, сам, откъснат, няма стойност. Неговата значимост, неговата величина се определят от величината на отношението му към покойните поети и творци“ (Елиът 1980, 37). Така именно се гради литературният процес, самото му съществуване доказва необходимостта нещата да се разглеждат не като изолирани феномени, а като свързани помежду си явления. Неслучайно Елиът въвежда и едно свое понятие за „историческо чувство“ у поета, което „предполага усет не само за отминалото в миналото, но и за неговото присъствие в настоящето“ (Елиът 1980, 36).

Как обаче миналото намира своето преосмисляне в настоящето? И по какъв начин това е отразено в литературния процес? От една страна, безспорно критиката е тази, която предлага нови входове към художествения свят на една творба, но от гледна точка на канона в механизмите на неговото преосмисляне най-важен е начинът, по който се включва самата (нова) художествена литература в литературното пространство на своето съвремие. Но за да бъде тя „добра“ според Елиът, трябва да има „съзнание“ не само за собствения си контекст, за собственото си поколение, но и „за цялата европейска литература от Омир насам“ (Елиът 1980, 36). Именно така играта на взаимодействие между класическо и съвременно става много ярка и значима както за литературния процес, така и заради възможността да се види състоянието на съвременната литература – две посоки на мислене, които ще се опитаме да гържим равномерно активни в този текст. Но как се постига това „съзнание“ на художествената творба и какви са начините, по които тя може да се погрее на витрината до онова, което литературната история е определила като класика – това е въпрос, който трудно ще намери своя еднозначен отговор.

В „Елегия за канона“ Харолд Блум казва: „Ако погледнем на канона като на връзка между индивидуалния читател и писател и съхранилото се от онова, което е било написано, и забравим за канона като конспект от книги, необходими по гаген предмет, тогава ще видим, че той по-скоро е идентичен с литературното Изкуство на Паметта“ (Блум 2011, 8).

В паметта ни обаче се настаняват едни или групи имена, едни или групи заглавия, които продължават да вълнуват възображението ни, съзнанието ни и намират начини да влязат във връзка с новото, което трупаме като впечатления и естетико-художествен ресурс, формиращ нашите представи за литература и литературен вкус. Те ни изненадват, провокират и точно затова и Сент-Бьов казва следното: „Когато става въпрос за класици, най-непрегвигените се оказват най-гобрите и най-великите“ (Сент-Бьов 1978, 470).

След последната промяна в учебните програми по литература прави впечатление как на пазара се появиха нови издания на влездите в учебниците *нови класици*. Все повече се търсят автори като Радичков, Пасков, Фотев и Дубарова. Това е логичен резултат от влизането им в учебното съдържание по литература във втория гимназиален етап.

Учебната програма (УП) за XI и XII клас, общообразователна подготовка (ООП), влязла в сила през учебната 2020/2021 година, предлага също така един интересен диалог между класика и съвременност, от който средното училище отдавна имаше нужда. В УП основополагащ се оказва принципът на диалогичността между творби от различни исторически периоди, като се цели преоткриване на *духа на времето* в само една творба. Задачата е да се обгледа и осмисли един проблем, тематично ядро или глобална тема в различни историко-художествени платформи.

Онова, което залага високата художествена стойност на литературата, е именно търсенето и откриването на мотивирани нови прочити, както и ефективни диалози между отделни художествени произведения, принадлежащи към различни епохи,

стилове, жанрове. Това създава усещане у обучаващите се за един по-различен литературноисторически процес, който предполага приемственост между различните художествени контексти, но и отпласкване от определени традиции. И всичко това може да бъде видяно през общи теми, мотиви, образи, художествени ситуации, получаващи нова интерпретация през новата епоха или литературната школа, която ги осмисля и интерпретира.

Любопитен феномен са онези художествени произведения, които влизат в нарочен диалог с класиката и се опитват да се развиват върху посланията на каноничния текст или да спорят с него. Подобни диалози са не само интересни за изкушеното око на литературоведа, но и за преподавателя по литература, който може да разчита на механизмите на самата художествена творба, за да направи внушенията на класиката по-ясни и по-близки. Такава методология се стреми, от една страна, да развива литературните компетентности на ученика, но от друга, му създава усещане за съчастие в този *разговор между класика и съвременност*. Прежеждането на посланията на една канонична художествена творба става някак опосредствано – чрез житейския и чрез читателския опит на ученика. Нека припомним, че именно интертекстуалността, която е теоретичната основа на новите учебни програми по литература за XI и XII клас, залага такива предпоставки при разглеждането на една или друга творба. Също така е добре да подчертаем, че една от целите на обучението е да се привличат допълнителни текстове към вече фиксирани в учебното съдържание. И ето тук става ясна „отвореността“ на тези учебни програми както към съвременността, така и към традицията.

Съвременни творби, диалогизиращи с класиката, вече има много на литературния пазар. Интересни примери в това отношение са романът на Милен Русков „Възвишение“ (той, от една страна, се свързва с „Под игото“, а от друга, изгражда специфични интертекстуални връзки със „Записки по българските въстания“), както и „Хавра“ на Захари Карабашлиев, а подобен опит представлява и романът на Валери Стефанов „Слепия градинар или Душата си тръгва в 10:34“, който има за своя подоснова

текста „Дебелянов“. Ще се опитаме чрез последната творба да видим възможностите на съвременния български роман да „разговаря“ на различни нива с традицията и да „удовлетворява“ изискванията на настоящите учебни програми.

Така, от една страна, ще бъдат проследени взаимодействията между изучаваните в училище текстове и новите творби, които безспорно съучастват в интерпретацията на определената глобална тема, заложена в учебната програма, а от друга – ще се изследва поетиката на съвременния роман, който става част от модерното литературно поле.

Мотивировката за подобно търсене може да се изведе също на няколко равнища:

1) В необходимостта да се ревизират периодично отношенията между „класическото“ и „новото“ в литературата – това е и стремежът да се види как съвременната литература, стъпвайки на определена традиция (която тя сама посочва като своя), „прочита“ тази традиция, как я интерпретира и как, преосмисляйки я, внася нещо ново в нея.

2) От подобни взаимодействия следва и друг важен момент – промяна на начина, по който може да се преподава литература в училище. Съвременната литература заговаря на нов език, различен от този в учебниците, така тя дава нов ъгъл, през който да се разглеждат общочовешките проблеми в художествения текст.

3) Подборът на подходящи съвременни творби, свързани с тематичните ядра на УП, разширяват нагласите, свързани с интерпретаторските умения на днешните ученици. Съвременната творба, диалогизираща с класиката, ги кара да съпреживеят по друг начин контекста на художествената творба, който тук е дообогатен и горазвит в определена посока¹.

„Слепия градинар или Душата си тръгва в 10:34“ е творба, посветена на последните часове от живота на подпоручик

¹ Нужно е уточнението, че както при Милен Русков, така и в романа на Валери Стефанов имаме конкретно историческо посочване на период, важен за българския литературен канон.

Димчо Дебелянов. Романът оперира с познати теми и образи от Дебеляновата поезия, но също така включва в себе си богат набор от теми, заложиени като глобални в учебното съдържание за XI и за XII клас. Работи също така с контекста на войната – времето на горестна криза, на самота и отчаяние, време на глад, безнадеждност и смърт – специфично изискване в УП е да се „извлечат“ контекстът, към който реферира самият текст. Така всъщност по друг начин фикционалната проза позволява да се влезе в атмосферата от началото на XX в. Това го обогатява представата за онова време и можем спокойно да заключим, че книгата най-общо поставя въпроса за това как помним миналото си. Още в тези няколко изречения става ясно, че романът „Слепия градинар...“ на Валери Стефанов предлага диалог не само с Дебеляновите текстове в програмата, но и с други текстове, влизащи в раздели като „Миналото и паметта“ и „Животът и смъртта“.

4) В огледалото на съвременната хуманитарна литература класическото горазвива своите значения, които се видоизменят. По този начин се уплътняват универсалните теми и проблеми в литературата и се отварят нови въпроси, свързани с тях, които съвременната литература има да решава в себе си. Тези опити за решения предлагат много богат материал за методически разработки, свързани с диалога между изучаван и непознат текст – една интересна особеност на новите УП, върху която малко се поставя акцент.

От гледна точка на компетентностите, които подобна работа с произведенията развива, е важно да се подчертае пред учениците взаимното оглеждане на теми и образи в различни произведения на литературата, за да стане ясно, че творбата, колкото и да живее свой собствен живот, тя го прави именно във връзка с други творби, във връзка с читателя и неговите умения да вижда „общите места“ в два или три текста. Освен това ученикът така разбира, че всяко произведение има своя „почва“, върху която израства, и е плод на своето време – на неговия спе-

цифичен гух. По същество тук говорим за развитие не само на литературни, но най-вече на социокултурни компетентности.

5) Ако се върнем към теорията, рефлексията по отношение на българския литературен канон позволява да видим още как той е изграден (как „се случва разместването на пластове на иначе йерархичния списък от литературни произведения). Образстващите с нови интерпретации канонични автори и произведения осветяват със своя ореол и новите художествени творби.

Настоящата работа предлага погодно вглеждане в проблематиката на класическото и модерното в текстовете на Дебелянов чрез романа на Валери Стефанов „Слепия градинар...“. Книгата е богата откъм интерпретативни възможности и откъси от нея могат да бъдат приложени успешно при общообразователната подготовка на учениците от XI и XII клас. Още веднъж посочвам, че това може да стане чрез търсенето на мостове между „Слепия градинар“ и „Крадецът на праскови“, „Ноев ковчег“, „Аз искам да те помня все така“, „До моето първо либе“ и др. Без претенции да налага тези нови „диалози“ в преподаването на глобалните теми по литература, настоящият текст предлага по-скоро проект за нов „вход“ в особената менталност и на поета Дебелянов, и на времето, в което се появява неговата поезия. Още повече, че това неизбежно обогатява възможните интерпретации на предложените в УП тематични ядра.

***I. Модул „Критическо четене“
(Поетика на романа „Слепия градинар...“
и специфика на образната система)***

Но преди да разгърнем възможностите на литературния диалог през „Слепия градинар...“, можем да обърнем внимание на това как романът се вписва успешно в една група методологическа матрица – тази на критическото четене, което заема специално място в УП за профилирана подготовка за XI и XII клас. Модул „Критическо четене“ е част от задължителните модули,

ако ученикът избере да учи профил „Български език и литература“. Особеностите на този модул са свързани с последователното трениране на умения за анализ на творби – close reading, интерпретация на теми, образи, мотиви в тях, както и извеждане на художествената специфика на конкретен жанр през изучаваното произведение. Краткото представяне на УП за ПП по литература, компонент „Критическо четене“, гласи следното: *Обучението в рамките на модула „Критическо четене“ е насочено към изграждане на компетентности за интерпретация на текстове, които провокират преосмисляне на стереотипи и мисловни модели, а от друга страна, развиват умения за аналитично вглеждане в смислоспораждащите механизми на литературния текст* (Учебна програма за профилирана подготовка, приложение № 4 към т. 4).

Учебното съдържание е организирано в три големи дяла – лирика, проза и драма. Преподаването на литература в този модул предполага разглеждане на особеностите при изучаването на различните литературни родове, с което се цели да се подчертае спецификата на изграждане на отделните лирически или прозаически жанрове. Те на свой ред пък ще предлагат различен подход при анализа – на съдържателно, но и на структурно-композиционно равнище. В основата на това стои зависимостта между жанровите особености на една творба – нейната поетика, изграждането на значения чрез образи, мотиви и персонажи, и потенциала ѝ да гради цялостна мрежа от смисли и послания.

„Сления градинар или Душата си търъва в 10:34“ е подходящо произведение, чрез което може да се разгледа спецификата на един „некласически“ роман, говорещ за каноничното в българската литература. Прочитът на учебната програма за профилирана подготовка, модул „Критическо четене“, доказва, че учителят има известна свобода, чрез която да изгражда, развива и тренира изискваните компетентности като очаквани резултати. Това става ясно от втората част на краткото представяне на програмата, в която е казано, че учителят може да избере за учениците си произведение, представително за изучавания жанр:

Компетентностите се изграждат на базата на един вариант по избор от предложените към всяка тема и/или на други творби (незаложи в учебните програми по БЕЛ, компонент Литература, за V – XII клас, общообразователна подготовка), подходящи за съответната тема, по избор на учителя, съобразен с интересите на учениците (Учебна програма за профилирана подготовка, приложение № 4 към т. 4).

Ето как романът на Валери Стефанов спокойно може да намери място при подготовката на учениците от втори гимназиален етап. Тук чрез разглеждане на поетиката на романа и спецификата на неговата образна система ще подскажем как може да бъде организирано изучаването на произведението според изискванията на програмата, която цели да развие следните компетентности като очаквани резултати от обучението: *Познава общите принципи на изграждане на роман. Анализира структурата на роман, ролята на разказвача и персонажа в него. Интерпретира отношението на роман към културни стереотипи и мисловни модели (Учебна програма за профилирана подготовка, приложение № 4 към т. 4).*

Трябва да направим уточнението, че романът „Слепия градинар...“ според строежа на наратива до голяма степен се заявява като постмодерен, а да се говори за постмодерна поетика, е почти невъзможно, доколкото постмодернизмът като стил изобщо разколебава понятието за поетика. Скрытата цитатност в творбата, преработката на митологични и библейски модели и образи, пренаписването на познати сюжети и поставянето им в друг контекст – всичко това дава добра картина на съвременния български роман, който оставя отворени вратите на множество литературни и митологични светове, които заговарят на „територията“ на творбата. До голяма степен това покрива изискванията, заложи като компетентности в програмата, да се осмислят задълбочено културни стереотипи и мисловни модели.

Романът започва с образа на Хора, с темата за паметта и забравата, както и с проблема за търсенето на другия свят. Още

тук е въведена и темата за войната. Множество митологични и литературни препратки прави книгата на Валери Стефанов, като така отключва асоциации, чрез които читателят га изгради една госта богата картина на света. Всъщност художественият свят на творбата се стреми да събере различните времеви пластове, които разглежда. Прави впечатление изборът на начало – опит да се определи неопределимото – хаосът. Последователното внушение на автора е, че това е изначалното състояние на света, което стои винаги в потенция да се върне обратно. Войната е най-близката точка до това отваряне на хаоса към погредения свят, заплаха той да бъде разрушен. В това начало стои търсенето на Другия свят, „защото тук изнемогаваме“. Всички граници между световите са вече разрушени или разместени, защото агът на земята вече е настъпил и човекът търси пътища към отвъдното като свят на смисъла и на покой. Изключително актуално и болезнено изглеждат тези първи картини, които творбата предлага. Веднага може да се забележи връзката и с „Крадецът на праскови“, където се обговаря груг исторически контекст – Втората световната война и наславането върху нея на спомени от Първата световна война.

Романът разказва за трудното преминаване през страха и смъртта, за да бъде достигнат отвъдният свят, където човекът заживява вечен живот. От гледна точка на наратива става видимо още тук решението на повествователя да рои множество истории, да играе с разказването, защото, както самият текст твърди, разказът е непогреден и нестроен, хаотичен, защото и светът е такъв. Друга важна особеност на това разказване е, че то настоява на своята вариативност, отбелязва всяка нова промяна във вече разказаната история, гочута от някой груг. Оттук читателят започва да осмисля романа като опит за митологизиране на основния образ на творбата – Дебелянов. От гледна точка на рамката отключването на маскирания митологичен разказ за героя (това е един нов тип герой) става чрез въвеждането на образите на литературните изследователи, които търсят отговор на въпроса „При какви обстоятелства е

загинал Димчо Дебелянов?“. Може би най-интересни си остават мистифицираните фрагментни текстове, които романът поглъща в себе си – тук се намират писмата на Димчо Дебелянов до любимата, която не споделя чувствата му², до брат му Илия и до приятеля му (Николай), от французоюката Симон до нейния любим (един от възможните прототипи на анонимния мъртъв от „Един убит“). Веднага прави впечатление и играта на разказвача с кода на символизма и специфичната му претенция за гвуделност на света.

Всички бегли набелязвания готук съвсем ясно доказват фрагментарността на романа „Слепия градинар или Душата си тръгва в 10:34“. Множеството истории си имат свои повествователи. Веднъж в творбата разказват мъртвите, втори път – живите („ние“-разказ), веднъж това е самият Дебелянов („аз“-разказ), а груг път са изследователите. В корпуса на текста има и различни типове привнесени разкази – писмата, откъси от публикувани разговори в печата от онова време, части от уж намерени документи, отделен фрагмент, стъпващ на фолклорния текст „Балага за мъртвия брат“, чрез която е представено как братът на поета узнава за неговата смърт.

Но освен от гледна точка на граденето на наратива романът е интересен и със своята специфична образност. Голямата, неокрай разкрита загадка е кой е *Слепия градинар*. Основният образ обраства с най-много библейски алюзии, а заедно с това кореспондира и с важни постмодерни текстове.

Тук предлагам да разгледаме три основни образа, които следват отделните „парчета“ разказани истории в романа. След като се запознаят с романа или с подходящи откъси от него, учениците може да прочетат подбрани цитати от текста, свързани с познати образи и сюжети, на които да предложат

² Тук можем да си припомним пового за написването на „Черна песен“. Писмото на Дебелянов е мистификация – отговор на отхвърлилата любовта му Мария Василева, която по погрешка изпраща любовно писмо, адресирано до груг мъж, на самия Дебелянов.

съответната интерпретация. Целта е постъпателно да се разкрива пред младия читател спецификата на образната система, която сама изгражда свой художествен модел, макар и базиран на вече познати. На следващо място може да се мисли за така важната кореспонденция между образи от различни текстове, както и за начините, по които могат да влязат в диалог едни с други. Тези основни образи се срещат в познати вече художествени творби. Тук е добре да отбележим, че макар и да става дума за работа в модула „Критическо четене“, тези упражнения подготвят учениците за специфични задачи от матурата, в които се разпознават теми, мотиви, конфликти и проблеми, заложили както в изучавани, така и в неучавани творби, при предложен на зрелостниците цитат. Такива са например задача 30. от сесията през май 2023 г., задача 31. от матурата, проведена през май 2024 г., и т.н. Тази проблематика ще бъде разгледана по-подробно по-нататък в работата.

Ключовите образи в „Слепия градинар“, свързани с библейския код в творбата:

образ	цитат от романа	възможна интерпретация
<u>Слепия градинар</u>	„Кой не иска да прилича на Бог! Да се разхожда с вълнение из Книгата и да се учи от нея! Да стане като Създателя си – пазач в Градината!“	Този образ е противоречив и доста сложен в значението си. В книгата е определен като Фокусник, който играе хазарт, онзи, който реди съдбата. Едва на финала романът разкрива, че това е тайната ипостаса на Бога – нещо, което стои скрито зад човека и неговата съдба.

образ	цитат от романа	Възможна интерпретация
<p><u>Градината/Книгата</u></p>	<p>„Измисленият свят е книга, която черен гарван държи и пази ревниво в клона си“;</p> <p>„Дълго време книгите са се наричали по този начин – „градина“, „градинка“, „цветен килим“, „китка“... Накрая знаем, че са ни прогонили от градината. Но не са ни изличили от Книгата!“</p>	<p>Градината е ту състояние, ту място на пребитието, в което човек иска да се завърне, ту е тукашното-и-сегашното. Най-близката асоциация сочи към Едем. Но от гледна точка на посланията в поезията на Дебелянов това може да е детството. (Още повече, че в романа Дебелянов казва в едно от писмата, че градината е неговото минало.)</p> <p>Следваща логична алюзия е за градината на Борхес – това е светът с множеството алеи, разклонения, които стоят пред човека като възможности.</p> <p>Образът на книгата става двойник на градината. Книгата, разбира се, е написаният от Бога свят, който е в опасност, защото всеки момент черният гарван може да се умори, да разтвори клона си и да запее („черна песен“).</p> <p>Градината пък пази в себе си множество потенцици – „градина – с хиляди разклоняващи се пътеки“, в които веднъж Слепия градинар</p>

образ	цитат от романа	възможна интерпретация
		е наш враг в някое бъдеще време, след това е наш приятел, а в друг случай може да ни застреля съвсем хладнокръвно.
<u>Черното пиле</u>	„Напълно безразлично към околния трясък, някакво черно пиле стоеше до стърчащ корен и гремеше под дъжда.“; „...черното пиле всъщност е част от една мрачна история.“	Птицата на отмъщението, черното пиле е предвестникът на Смъртта, която иска още жертви за невинните жертви, в романа то е някак близко и с гарвана. Свързва се с Апокалипсиса, с края на света. След него обаче ще има ново начало, защото Градинаря пише нова книга.

Дотук можем да кажем, че изследваната творба има специфичен свой почерк, който наподобява постмодерен колаж, опериращ с парчета от познати литературни, а и фолклорни и митологични модели и образи. Сама по себе си книгата е чудесен пример за съвременна българска проза, която би могла да изгради у ученика представа за спецификата на художествения свят на съвременната литература – най-вече за т.нар. *постмодерен роман*.

Акцентът е върху развитието на социокултурните и литературните компетентности, упражняват се уменията за ориентиране в различни епохи, разпознаване на литературни и културни модели, които се засрещат (по-горе може да се разпознае библейският модел за свят, който романът преработва във връзка с една постмодерна представа за света по Борхес). В кни-

гата се появяват още и образи на поети, философи, митологични персонажи, облечени в особеностите на своята епоха³.

Всичко изложено дотук доказва, че произведението дава възможност да се развиват у учениците умения да изследват задълбочено романовата структура на творбата, да определят ролята на разказвача и да интерпретират функциите на персонажите. От друга страна, книгата позволява да се види и едно специфично отношение на текста към много популярни културни аксиологии, които са по свой начин осмислени тук.

II. Диалогични връзки (Романът „Слепия градинар...“ и възможностите за диалог с произведения от УП по литература за ООП)

Като имаме предвид теорията за интертекстуалността, можем да кажем, че в романа работят множество кодове, които пресичат, разбира се, и една голяма част от творбите в УП – разгелите „Животът и смъртта“ и „Миналото и паметта“, както и „Любовта“ и „Вярата и надеждата“. Може би най-открояващи се от тях са библейският и митологичният код.

В тази част ще се опитаме да видим начините, по които романът разработва *темите за паметта и за живота и смъртта*. Техните художествени интерпретации в творбите влизат в диалог с произведения като „До моето първо либе“, „Новото гробище наг Сливница“, „Крадецът на праскови“ и „Ноев ковчег“.

Тук ще изследваме диалога между „Новото гробище наг Сливница“ и „Слепия градинар или Душата си тързва в 10:34“, както и между романа и повестта „Крадецът на праскови“. Общата ос, върху която „лежат“ трите творби, е контекстът на войната. Нейните лица са различни и ако смъртта е неизбежната ѝ спътница, то животът в такава една ситуация е изпълнен със страх и несигурност. Паметта е също важен инструмент, чрез който се

³ По модела, предложен по-горе, могат да се разгледат и персонажите например.

граят цялостните послания на творбите. Интересно тук е, от една страна, „класическото“ разиграване на героичната смърт в стихотворението на Вазов, от друга – нейното още по-силно романтическо натоварване в „Крадецът на праскови“, а от трета – модерната версия на образа на смъртта като избавление от света на хаоса в „Слепия градинар“. Новата УП предполага такъв *конферентен разговор* между творби от различни периоди, чрез които могат да се направят и ясни изводи за контекста на създаването им, както и за историческото време, заложено като фон или като основа на една или друга фикционална реалност. Тук ще представим темата за живота и смъртта като един от основните кодове⁴ в творбите, които се разпознава в „Слепия градинар“, а след това ще предложим и съпоставителен анализ на фрагменти от произведенията, където виждаме реализация на този и други кодове. Така всъщност става видима гъвкавостта на самия текст като конструкт, от който произтичат нови значения. Изходната точка ще бъде художествената интерпретация на конкретната тема в „Слепия градинар“, която е ясно пронизана и от друга важна тема в УП за ООП – тази за паметта.

Животът, смъртта и паметта („Новото гробище над Сливница“ и „Слепия градинар“)

В романа темите за смъртта и паметта са обвързани – най-вече защото книгата се опитва чрез фикционален разказ да съхрани спомена за последните дни на подпоручик Димчо Дебелянов. Важността на спомена се подчертава и от факта, че възможните (но неслучили се) истории за Дебелянов, конструирани (чрез фикция) от фигурите на изследователите, целят всъщност да митологизират образа му и по този начин да подсилят мястото

⁴ Използвам понятието за код на Юлия Кръстев във връзка с теорията за интертекстуалността, която тя разработва и в която изяснява разбиранията си за отвореността на всеки художествен текст към други.

му в колективната памет. От перспективата на литературно-историческото трябва да посочим, че самата поезия на Дебелянов проблематизира спомена и неговите вариации. Тук обаче са важни и инструментите на паметта за неговото изграждане. Една особеност на поетиката на романа ни препраща към възстановяване на спомена чрез уснен разказ – от гочутото. Повествователят се обръща не към читатели, а към слушатели, което е обвързано с друг тип памет, не записаната, не застиналата, а тази на усното слово, митологичното свещено разказване. Сказовостта, на която настоява в определени моменти книгата, идва да докаже опита на творбата да реконструира „достоверна“ история за смъртта по време на война (Дебеляновата смърт). Това показва още по-категорично неразривната свързаност на двете теми – за паметта и за смъртта. За смъртта, която трябва да се помни. Неслучайно текстът в началото се заявява като ново разследване, ново изследване на смъртта на Дебелянов. Трима изследователи се залавят да търсят нови факти и документи около живота и смъртта на поета Димчо Дебелянов.

Преравянето на миналото е значим проблем в романа, който се осветлява от образите на тримата литературни изследователи. Те трябва да се отпласнат от собственото си идеологически крайно оцветено настояще, да преодолеят прегразсъдъци и страхове, за да надникнат по друг начин в миналото. И може би да открият друго минало. Книгата посочва, че „литературните работници така и не успели да намерят пътя към чистото знание“ (което знание вероятно трябва да се търси някъде другаде, не в тукашното, отсамното).

Поставянето на въпроса (отворен от самата книга): „С кого и при какви обстоятелства е погребан Дебелянов?“, всъщност работи като опит за митологизиране на образа на поета. Липсата на отговор засилва идеята за мита за *героя-поет*, загинал на фронта, защото „героят е нашата колективна потребност от величие“. Той е „скромната ни надежда, че на някой му се

случва нещо различно“. Валери Стефанов изразява нуждата на всяка национална общност от легитимиране в плана на силата и могъществото – чрез героите си, които са норма и пример за колектива. Но героите от Първата световна война не са героите от Освобождението. В контекста на Първата световна война липсата на лична кауза, подчинена на един голям идеал, сменя ореола на величието. За борците остава само трагизмът. Смъртта на героя не може да е напразна, тя трябва да е подчинена на идеал, на смисъл. Много чести скрити цитати от Ботев пази в себе си „Слепия градинар“. Работата с тях, в съпоставка с визията на Дебелянов за смъртта по време на война, която е дегероизирана, дава един плътен образ на литературния процес през „общи образи и проблеми“ (смъртта, битката, героя, гарвана, жената видение в момента на смъртта и гр.), които могат да бъдат разработени в една учебна ситуация. Така се оформя мост и между „Слепия градинар“ и „До моето първо либе“, където конкретно може да се разгърне темата за живота и смъртта през възприятията на войника, на юнака, който ще срещне очи в очи смъртта.

В „Новото гробище над Сливница“ смъртта не е предстояща, тя вече се е случила. Юнаците са вече в онова *отвъд*, върху което разсъждава разказвачът в „Слепия градинар“. Тази смърт не носи белезите на насилието (въпреки насилственото отнемане на живота), а на преминаването „в груг полк“, където героите отново са на поста си. Позицията на поета в стихотворението е от изключително значение тук, защото той ще е този, който ще впише подвига им в колективната памет. Трагизмът при героя на Валери Стефанов идва от усещането за неизбежност на смъртта – независимо дали е своята собствена, или е на гругия, непознатия. Трагизмът в „Новото гробище...“ е във възможната забравата на тази саможертва на войниците. Съмнението, че само поетът и майките ще помнят загубата и гостойната смърт,

трябва да се разсее и да се докаже, че това пожертвование не е напразно.

Поетът избира тази задача – да свие „венец от песен жива“, защото с поведението си, с отдаването на живота си войниците доказват, че са равни по достойнство на своята родина. Иван Вазов по този начин решава конфликта между безпамятството и славата на героите.

И в двата текста се поставя въпросът за паметта за смъртта на героите, но посланията, които всеки от тях излъчва, са по различен начин комплицирани и обвързани с историческия контекст, който пресъздават. Въпреки че Вазов никъде не споменава Сръбско-българската война, която става повод за написването на цялата стихосбирка „Сливница“, заглавието позволява правилно да се определи контекстът, който може да се превърне в ключ за разбиране на творбата. Анонимността на представените „покойници“ сближава Вазовата поезия с Дебеляновата, в която „мъртвият не ни е вече враг“. Романът на Валери Стефанов внимателно прокарва всички тези смисли, вложени в поезията на големия поет Димчо Дебелянов. Оттук нататък обаче следват само различията. Обективизирането на смъртта при Вазов, нейното превръщане в национален подвиг („И твойто име само кат мълвяха,/ умираха без страх“) е много далечно на Дебеляновата творческа нагласа, на неговото отношение към войната. В стихотворенията му от фронта не звучи патосът на Вазов, а напротив, чува се човешкият глас на пребиваващите в ужаса на тази разрушителна стихия. Именно граматизмът на субективното преживяване при близката среща със смъртта, когато и животът се съгъстява (с нахлуващите спомени от всичко отминало), представя книгата на Валери Стефанов, инкорпорирала внимателно в себе си посланията на Дебеляновата поезия.

На следващо място паметта се явява в двете творби, за да „съживи“ реални личности, участвали в бойни действия в името

на една или група кауза с историческо значение – в единия случай това е Дебелянов, а в другия – героите на Сливница. Тук важна роля играе начинът, по който се конструира паметта – чрез фигурите на разказвача и на поета. Единият настоява, че предава писмено гочути разкази, подплатени с мистифицирани документи (плог на фикцията), а другият от позицията си на поет чрез песента си ще съхрани паметта за достойните деца на България. И в двата случая паметта означава живот – на спомена за тях.

След представянето на тези аналитични наблюдения може да се види колко богат на значения е диалогът между „Новото гробище на Сливница“ и „Слепия градинар...“. За учениците продуктивно би било едно подробно запознаване с подходящи откъси от непознатия текст и четенето му във връзка с творбата на Вазов. Тук предлагам една възможна загадка, която да насочва читателя към нови интерпретации на темата за живота и смъртта, пронизана от темата за паметта, които по-горе посочихме като кодове, заложи в корпуса на художествените текстове. По същество такава е загадка 40. от ДЗИ по български език и литература. Оценяваните компетентности в нея са свързани с уменията за съпоставка, базирана на една тема или конфликт в две произведения. Целта е ученикът да конструира връзки между творбите, като създаде собствен текст.

Загадка: В текст до 5 изречения съпоставете интерпретациите на темата за смисъла на смъртта в дадените откъси.

Наоколо телата на убитите лежат като играчки, захвърлени от отегчени деца. Нещо по-интересно е привлякло вниманието им и те вече играят другаде... Каквото и да е останало от нея, странната дружина от мъртвите воители мина границата и вече се бие в отвъдното.

(Валери Стефанов. Из „Слепия градинар или Душата си тръгва в 10:34“)

*Почивайте под тез могили ледни:
не ще да чуйте веч тръба, ни вожд,
ни славний гръм на битките победи,
към вечността е маршът ви последни.
Юнаци, лека нош!*

(Иван Вазов. Из „Новото гробище над Сливница“)

Двата откъса позволяват да се направят загълбочени аналитични прочити на темата за смъртта, но тук заявката е друга – да се разсъждава върху смисъла на смъртта. Тоест глобалната тема придобива по-конкретни измерения – мисли се за аспект от нея, който предполага междутекстовият подход да се използва в посока на по-загълбоченото изследване на проблема, за да се конструира единен смисъл, валиден спрямо посланията на двата фрагмента. Могат да се потърсят на пръв прочит „общите места“, на основата на които да се направи съпоставката. В случая те са следните:

- **Ситуация на умирането** – и в двата откъса акцентът е върху покоя и принадлежността на персонажите към някакво „другаге“, подчертано е откъсването им от познатия земен свят – веднъж чрез сравнението на мъртвите тела с бездиханни израчки („Слепия градинар...“) и втори път – чрез невъзможността им да чуят „тръба“ или „вожд“ („Новото гробище...“).
- **Колективният образ на близките в смъртта войници** – онова, което ги сближава, е, от една страна, общият им гълг, който те са изпълнили, а от друга страна, това е сходната им съдба – да загинат на фронта в един и същи ген. И по този начин да свържат завинаги пътищата си, защото крайната точка на пътя на всеки един от тях е точно тук.
- **Идентификацията в смъртта** – и в двата откъса персонажите са представени като изпълняващи задачата си

воини, които са изцяло идентифицирани чрез белезите на войната. Маршът, битката, тръбата и вожгът са следите в гвата откъса, които водят читателя към едно и също фикционално пространство.

- **Остойносттаването на човека в смъртта** – го голяма степен и гвата откъса са наситени с представи, познати ни от рогната литературна традиция – че юнакът, войникът постига своето осъществяване, а понякога и свободата си именно чрез саможертвата. В единия откъс обаче смисълът на смъртта се крие не в покоя, след като е изпълнен гългът към родината, а в продължаващия бой отвъд – там, където е постигната друга свобода – едно освобождаване от битието в окопа („Слепия градинар...”).

С тази загачка се упражнява способността да се разпознаят тематичните мостове между гвата откъса, базирани на сходни образи, мотиви, проблеми, които непременно да се посочат в ученическия текст. Зрелостниците трябва да съумеят да „прочетат“ адекватно и според собствените си умения за критическо осмисляне и съпоставяне поставения проблем.

Образът на войната („Крадецът на праскови“ и „Слепия градинар...“)

Друг продуктивен диалог с оглед на темата за смъртта по време на война е този между повестта на Емилиян Станев „Крадецът на праскови“, изучавана в XI клас, раздел „Животът и смъртта“ (ООП), и разглеждания тук роман. В него виждаме интересно сплетени образите на войната и на гушата. Съпоставителният анализ, който предлагам, цели да даде различни идеи за задачи, основаващи се на диалогичните връзки, които ще се открият чрез него.

„Слепия градинар“ настоява на това, че гушата на войника има нужда от утеха (чрез слово, притча – т.е. не какво да е слово, а словото на Бога). Войната изтръгва гушите от телата – този

процес изследва романът на Валери Стефанов – дълбоките основания на войните, психологията на воина, търсенето на смисъл в безсмисленото. Преди всичко обаче това е книга, която се опитва да говори за войната изобщо – за времето, в което човекът се превръща в сянка, когато светът си спомня своето изначално състояние на хаос. И в този спомен душата се разделя с тялото си, причаквана от агските изчадия на отвъдното. В този хаос от безнадеждност и отчаяние душата трябва да намери своята Родина наистина. Историята спира да има значение, дългът и достойнството стават празни от смисъл гуми, когато човекът е на прага на смъртта. Дебеляновата поезия отменя Вазовия апотеоз на героичното умирање и дава път на мисленето за смъртта по друг начин. Това са само част от внушенията и в романа. Неслучайно творбата толкова много дълбае в основанията на войната и на насилственото отнемане на животи. Времето на войната е време на хаос и липса на посока. В едно подобно състояние на нещата търсим смисъла другяде – във възможността на Душата да намери пътя към своята Родина. Подобно отношение към войната има и „Крадецът на праскови“. Напълно чужд на действителността, в която е насилствено поставен, Иво Обретенович търси изход от грозния свят, в който човекът не ти е брат, а враг. Неговата природа не търпи насилията, бездуховността и липсата на човечност. Другостта на сръбския пленник го превръща в обект, върху който пада сянката на погозрението, който е достоен само за презрение – поне според хора като коменданта. В ценностно разполовената действителност на Първата световна война една любов изгражда здрав мост между различните. Тази близост между душите на българката и на сърбина е истинско доказателство за ресурсите, които има животът, за да победи злото и всеобхватната смърт. Както в „Слепия градинар“, така и тук душата е тази, която може да посочи изход, да даде отговор за това как човек може да се справи с действителността на войната. Не е парадоксално да мислим, че както в „Крадецът на праскови“, така и в „Слепия градинар...“

гушите на миролюбивите хора намират начин да преодолееят болката и несгодите от войната. Едни откриват утеха във вярата и в своята духовна Родина, а други сами я изграждат – тя е остров на любовта, добрината, състраганието и човеколюбието.

Докаато повестта на Емилиян Станев разкрива битието на пленника и изобщо на човека в тила, където мизерията и отбращението от всичко наоколо превръщат живота в изпитание, романът на Валери Стефанов непрекъснато се стреми да обрисувa всяка страна от войната, така че читателят да може да се приближи колкото е възможно повече до ужаса да преживееш такава кризисна ситуация, в която е разколебано всичко човешко.

Безсмислието на настъпилия хаос довежда до идеята за търсенето на начини да се отиде „другаде“. Така Валери Стефанов включва в романа си успешно символистичната поезия на Дебелянов като послание за Душата. Душата, колкото и да се лута, ще намери своя дом в онова „другаде“, в което ще се завърне завинаги. Два са водещите образи тук – образът на смъртта като път към символистичната Родина на Душата и самата Душа. В „Крадецът на праскови“ бягството от войната, от ужаса на това непълноценно живеене, е в любовта, в която човек открива красотата на гушата на гругия и усеща себе си добър и омиротворен. Онова „другаде“ тук е личното щастие, към което Елисавета се решава да пристъпи. Напук на „глаго, хаоса и корупцията на тая безмилостна война“ две гуши успяват да намерят смисъл да живеят. Но този свят, който сами си създават, е толкова далечен и чужд на реалността, че напомня на мираж. Градината с прасковите е като Едем, тази градина на блаженствата, на невинността и красотата е несъвместима с глага и безводието, с болестите и миризмите на оцет и плесен, с бедните олющени къщи на Велико Търново. Този свят е нетраен, той е обречен почти от самото си начало. Затова невъзможната любов в света на войната става възможна в смъртта.

И в гвете произведения се оказва важно спасението на Душата, тя е пътят, чрез който се излиза от хаоса, защото сама е космос. В този така обстойно изследван конструкт на човешкото се вижда надеждата. По същия начин тя се появява и в поезията на Димчо Дебелянов. Романът използва същите похвати, за да може максимално плътно да стои до Дебеляновата поетика и образност. Макар „Слепия градинар“ да изследва последния ген от живота на поета и неговото войнишко битие, книгата стои не само до поетиката на последните шест стихотворения от фронта („Старият бивак“, „Прииждат, връщат се“, „Сиротна песен“, „Тиха победа“, „Нощ към Солун“ и „Един убит“), а и до интенциите на символистичната Дебелянова поезия изобщо. Едно от най-важните внушения на този художествен *текст-интерпретация* е връзката между състоянието на война и търсенето на смисъл в битието посредством възможностите на гушата. „Крадецът на праскови“ има същата заявка – спасение гругаге, спасение *отвъд* – там, където е възможна любовта между Иво и Елисавета. В момента на ужасяващо настъпване на ценностна безредност, когато светът си припомня своето начално състояние на „безвидност“ и „пустота“, когато злите геца на Нощта и Хаоса заплашват да разрушат човешкия свят, човекът търси опора в себе си като мост към истинската Родина.

Романът „Слепия градинар или Душата си тръгва в 10:34“ показва „тъгата“ на Първата световна война, в която е „направен“ новият човек, от новата книга на Бога. Това е книга, разкриваща потенциала на гушата да помни своята истинска Родина. Този мотив за паметта Валери Стефанов на финала сплита с катастрофичната забрава на безсмислено пропилените човешки животни на жертвите от войните, чиято смърт съвременният човек трябва да осмисли, като помни. Финалният „анонимен“ текст в романа звучи като укор към забравилния Роднината си човек.

Повестта на Емилиян Стенев извежда „нечовешкото“ по друг начин – чрез хората в тила, обречени на глад, болести, мизерия,

безводие и безлюбие. Пристан човек може да намери само там, където срещне друг човек, без значение дали е българин или сърбин. И тук става ясно, че личната родина не търпи границите между една и друга земя, между един и друг език – тя наистина е духовен конструкт, тя е място на покой, щастието и радостта, които трябва да се търсят и за които човек трябва да се бори.

Така представените аналитични наблюдения върху „Крадецът на праскови“ и „Слепия градинар...“ показват потенциала на този междутекстов диалог, от който могат да се родят множество загадки, които да упражняват уменията за разпознаване на еднакви теми, образи и мотиви, за адекватното им разчитане и за интерпретацията на връзките между тях.

* * *

Литературата винаги има нужда от своите нови прочити, чрез които е възможен литературноисторическият процес. Оглеждането на съвременни художествени творби в огледалото на класиката препотвърждава откритостта ѝ към актуалността на нашето време. Тази отвореност на утвърдени канонични произведения към разговор с модерното, новото в художествената словесност предполага литературни диалози, които запалват любопитството на младите читатели – учениците. Междутекстовият подход, заложен в обучението по литература във втория гимназиален етап, помага да се осмисли и устойчивостта на такова литературно образование, в което всичко, което четем и върху което мислим, вълнува точно нас. То говори на нас за универсалните проблеми на литературата, които имат своите специфични интерпретации в конкретния исторически контекст. Предложените подходи за работа с една художествена творба от най-новата ни литература са съобразени с изискванията на учебните програми за общообразователна подготовка и за профилирана подготовка, като динамизират още повече диалога между класическо и модерно и дават възможност за дълбинно

прочитане на възможните диалогични връзки между отделните гвойки текстове. Тази диалогичност между тях разкрива на практика идеята на Елиът за традиция.

ЛИТЕРАТУРА

- Блум, Х., 2001. Елегия за канона. *Литературата*, № 11 (*Вазов. Канонът. Класичното*), 5–32 стр.
- Елиът, Т. С., 1980. *Традиция и индивидуален талант*. Варна: Георги Бакалов.
- Сент-Бъов, Ш. О., 1978. *Портрети*. София: Наука и изкуство.
- Стефанов, В., 2011. *Слепия градинар или Душата си тръгва в 10:34*. София: Фабер.

ПРИКАЗНИТЕ ОБРАЗИ НА МАГДА ПЕТКАНОВА – ТЕМИ С ВАРИАЦИИ В ДВА НЕПУБЛИКУВАНИ РЪКОПИСА ЗА ДЕЦА*

Александра Антонова
(Институт за литература,
Българска академия на науките)

Резюме: В хода на работата си с архивите на български писатели с текстове за деца по проект „Българската литература за деца и юноши XX – XXI в.“ се запознах с два напълно завършени, но непубликувани според библиографската справка текста за деца на Магда Петканова, съхранявани в Националния литературен музей, недатиран. Библиографската справка показва, че това са и единствените текстове за деца на писателката, уви, останали само в архив, непознати до този момент. Своята първа публикация ръкописите ще получат на интернет сайта на проекта, а първия си, доколкото ни е известно, научен коментар – чрез наблюденията, изложени в настоящия текст. Ръкописите са със заглавия „Снежанка. Либрето за детска оперета“ и „Третият брат. Пиеса за деца в шест картини“. Анализът на поетиката на двата непубликувани ръкописа е въведен през функционализирането на архивния документ и особено на ръкописа в образователния процес, както и през етичския дебат за публикуването на „безпомощния“ без своя автор непубликуван ръкопис – дебат, водещ към осмислянето на литературната история през контекст-чувствителната публичност на текста.

Ключови думи: Магда Петканова, архиви, пиеса за деца, оперета за деца, либрето

* Текстът е разработен на основата на проучвания по проект „Българската литература за деца и юноши XX – XXI век“, финансиран от Фонд „Научни изследвания“ с договор № КП-06-Н60/7 от 17.11.2021.

FAIRY TALE IMAGES BY MAGDA PETKANOVA: THEMES WITH VARIATIONS IN TWO UNPUBLISHED MANUSCRIPTS FOR CHILDREN

Aleksandra Antonova
*(Institute for Literature,
Bulgarian Academy of Sciences)*

Abstract: In the course of my work with the archives of Bulgarian writers with texts for children under “Bulgarian Literature for Children and Adolescents XX – XXI centuries” project I got acquainted with two completely finished, but unpublished – according to the bibliographic reference, texts for children by Magda Petkanova, stored in the National Museum of Literature, undated. The bibliographic reference shows that these are also the only texts for children by Petkanova, alas, remaining only in her archive, so far unpublished. The manuscripts will receive their first publication on the project’s website, and their first, as far as we know, scholarly commentary – through the observations presented in this text. The manuscripts are titled “Snow White. Libretto for Children’s operetta” and “The Third Brother. A Play for Children in Six Pictures”. The analysis of the two unpublished manuscripts’ poetics is introduced through the functionalization of the archival document and especially the manuscript in the educational process, as well as through the ethical debate about the publication of the „helpless“ without its author unpublished manuscript – a debate leading to the understanding of literary history through context-sensitive publicity of the text.

Keywords: *Magda Petkanova, archives, play for children, operetta for children, libretto*

Включването на архивни материали в образователния процес отвежда към осмислянето и комуникирането на значението на архивния документ като разширяващ познанието за литературния процес, за характера и функцията на контекста, за работата на, но и с литературната история. Работата с писателския архив – съвкупност от различни по своя характер документи, означава не само очертаване на необходима контекстова среда на преподавания художествен текст, но и опознаване на етиологията на контекста, на механиката на контекстопораждането, означава артикулиране на факторите на/в литературната история.

Разширяването на контекста в осмисляне на художествената творба – публикувана или не – чрез нейния ръкопис несъмнено провокира интереса на учещите към опознаване на особености на индивидуалния творчески акт, към текста като динамична структура със своя уникална история, към често значещите различия, които се откриват между черновите и публикувания текст. Особен е статутът на текстовете, останали само в архив, както е случаят с двата текста за деца на Магда Петканова, обект на настоящия анализ. Този статут несъмнено повдига дебат за това доколко имаме право да публикуваме (горе и в ръкопис в интернет) текст, останал по волята на автора или на обстоятелствата единствено в неговия архив¹. Чрез този етичен дебат, въведен и в образователния процес, литературната история може да бъде четена и през намерението за публичност, изглежда като съвкупност от множество реализирани намерения, контекст-чувствителни. От друга страна обаче, научният коментар на текстове, останали само в архив, доразвива

¹ Дебатът около т. нар. „литература от чекмеждето“ беше повдигнат и развит на конференцията „Пътят на българската литература за деца и юноши ХХ – ХХІ в.“ в доклада на проф. Евдокия Борисова и доц. Мая Горчева във връзка с публикуването на една напълно завършена, но останала само в ръкопис в архива на една авторка стихосбирка за деца. Докладът посочи и възникналите дилеми от „естетико-рецептивистко, литературоведско и морално естество“ в ситуацията на публикуване на ръкопис на починал автор.

представата за литературната фигура и през нереализираното намерение, още повече когато тези архивни текстове са единствените по своя жанр в творческото наследство на автора.

Във фокуса на настоящото изследване са два съвсем завършени и непубликувани машинописни ръкописа на Магда Петканова за деца, които се съхраняват в Националния литературен музей. Те са със заглавия „Снежанка. Либрето за детска оперета“ (инв. № 930 – 81) и „Третият брат. Пиеса за деца в шест картини“ (инв. № 931 – 81) и – поне според направените дотук библиографски проучвания – изчерпват детските текстове в творческото ѝ наследство. И двата текста за сцена са изцяло в мерена реч, като забележителното при тях е разиграването във вариации на емблематични приказни образи и сюжети, което несъмнено предизвиква детското въображение, въвеждайки го в интелектуална игра, провокирайки критическото мислене. Творческата интерпретация на Магда Петканова не остава чужда както на идеологизацията, така и на пародията, гротеската, сатирата. Бихме могли да отидем и по-далеч, като спекулираме с допускането на тенденциозна латентна сатира – например в разработването на образите на Снежанка и Храбрят Юнак от „Снежанка. Либрето за детска оперета“ като поборници за народна свобода, водачи на народното недоволство от управляващата царица тиранка; нещо повече – те са наследници на тази борба, в която родителите им вече са се (са ги) сродили, участвайки рамо до рамо. Образът на Снежанка в нова вариация се появява и в другата сценична творба за деца – „Третият брат“, „корица до корица“ с други любими детски герои – сегемте джуджета, Червената шапчица, Вълка, Пенеляшка. Излезли от книгите, те „оживяват“ като привидно същите, но други, създадени с майсторски завоалиран, но неумоверно въздействащ педагогически подход.

Либретото на детската оперета „Снежанка“ въвежда красивата девойка по един авторски нюансиран начин – погледът ѝ е не само за красотата, а и за демократичността и справедливостта ѝ, които я изправят срещу тиранката мащеха. Опозицията между двете силни женски присъствия е идеологическа и исторически контекстуализирана,

отпращайки към века на революциите, осъвременявайки приказката като проект за идеален социален свят. В хода на действието Снежанка излиза от изолацията на своята Кула, преминава през Гората, преходното пространство между световите, закриляна на чугатите гжугжета, умира два пъти – въобразено и „реално“, за да се завърне на Площада. Милостива², толерантна, работлива (също и затова красива), а и с народен произход³, неприспособила се към жестокостта и угодничеството на Замъка, тя е идеалната народна закрилица и вгъхновителка в авторската визия на Магда Петканова. Сред властниците Снежанка е именно говедена, властта е нейна мащеха. Но властта не е еднозначно пресъздадена – Снежанка е осиновена от предходницата на мащехата, която я взема „от бедняшка, селска хижа“⁴. (Милостивият, демократичен образ на царицата не е новост на версията на Петканова, но интересното тук е ироничният житейски обрат – царят осиновител е тиранинът, срещу когото загива рогният баща на Снежанка. Със смъртта на добрата майка и женитбата на царя тиранин с лошата Царица властта затвърждава своя негативен знак в текста.) Пиесата започва с откровение за произхода, с просветление за истинската рогова и класова принадлежност („Затова ли цели ноци/ аз не спя, лежа и мисля, / как да мога да избягам, / някъде галеч да уда.../ Колко хубаво ще бъде/ да избягам при народа!“). Това откровение, което следва от разкритието на Добрия царедворец, е своеобразна предзавръзка, последвана от същинската – заръката на Царицата към ловеца и потеглянето на лов.

² След като не успява да изкуши Снежанка със „стоките“ си, предрешената Царица я въвлича в комуникация чрез състраганието ѝ.

³ Пепеляшка от другия текст за деца, който разглеждаме по-нататък – „Третиият брат и златната ябълка“, също погчертава народния си произход, предпоставяйки с него и свободната воля, която се дава според Петканова с този произход („Аз съм момиче от народа, когото искам, ще си взема!“).

⁴ „Първата царица тука/ беше болна и бездетна. / От бедняшка, селска хижа/ хранениче тя те взе. / Тя не знаеше тогава,/ че баща ти бе загинал/ във народната борба/ срещу царска тирания.“

Храбрият юнак се появява още в първо действие в образа на народен закрилник, сроден още с произхода си със Снежанка в каузата на борбата, функциониращ и като неин закрилник по силата на синовния дълг („Бяха нашите бащи / неразделни във борбата, / неразделни във смъртта./ Затова тук влязох тайно /теб, Снежанке, да спася.“) Неин закрилник и освободител, но и народен – отново според обета към бащата. Образите на Снежанка и на народа се сдвояват⁵ („Аз на моя скъп баща/ някога му обещах, / че във нашата страна, що потъва в тъмнина/ щом ръка ми възмъжей,/ свободата ще изгрей.) Отново сдвоен е образът на народния спасител – само Храбрият юнак не стига, необходима е вдъхновяващата харизма на Снежанка. Народът е готов, свободата е близо, но моментът още не е настъпил – и Храбрият юнак се скрива да го дочака в Гората, която тук вече е преходно пространство не само между лични, но и между социални светове.

Социалният образ на Снежанка разширява етическия и естетически обем на познатия приказен образ, споява още по-здравоестетично и етично. Скромността, работливостта, благодарността, милосърдието буквално я красят. (Огледален образ на красотата, но с обратен знак, е Царицата, която в лъжовното „огледало“ на дамите е „работна, умна и любима“). Снежанка е идеалният човек. В някакъв смисъл тя е утопичната представа, с която народът живее извън стените на Двореца (гори без да излиза от Двореца, Снежанка е разпозната от босите, голите, убогите чрез представата и паметта за делото, тя живее в преданието, но и чрез гумите на Храбрия юнак). Образ ипостас, символ, Снежанка е самата идея, разтворена във всяка частица на мирозданието („Любопитен лунен лъч/ през прозореца нагнеча/ и съглежда там да спи/ чудно хубаво момиче!/ После пламнал от възторг, / на ветреца доверява./ И тогава/ по гори и по усои/ тръгва вятъра, полазва, / на галечни и на свои/ за Снежанка да разказва!“). Тя говори с тревите, цветята, гъбите, разбира песента на горските клони. Снежанка е превърната в народен идеал,

⁵ Снежанка и народът са спасени едновременно чрез осъждане на общия им враг.

а гласът народен е най-мощният съдник, от който се плаши и властната Царица; без социалното „огледало“ нея я няма. Затова и народът е, който накрая я осъжда, нему принадлежи това право и власт. Етичното обаче се е оказало по-обемно, погълнало е в себе си естетичното.

Петканова работи и с огледални, и със сдвоени образи, създава реципрочни представи (образи)⁶. Огледалото на Царицата също е оприличено на вятър, т.е. създава реципрочен образ на механизма на представата за Снежанка. Всяка от двете красавици има своя съветник – Добрият и Лошият царевворец, балансът между които запазва иронията на Смешника. Образите на Снежанка и Царицата се сдвояват в диалози с огледални реплики. (Сдвоените образи се противопоставят на огледалните образи – в огледални образи се умножава представата за един аз, сдвоените образи са противоположните Снежанка и Царицата, гобрата и лошата царица, двамата царевворци, Ловецът и Царицата, двете половини на ябълката. И огледалните, и сдвоените образи са обаче симетрични. Чувствата също са диаметрални – ако вогещата за Снежанка тема е любовта, за Царицата е омразата, тя я възпява. Симетрично противопоставени са също гаровете вещи и гаровете чувства.) Текстът е етиология (философия) на представата, на отражението – огледалото, гамите, народа – образите се движат покрай криви и прави огледала. Искрени и тенденциозни, героите шестват в своя свят чрез представите и автопредставите си. Петканова обогатява майсторски сюжета чрез иронията, вложена най-вече в гумите (и образа) на Смешника. Проблематизира лъжата и истината, те са идейната ос на текста огледало („кога лъжата се повтаря,/ все някой може да повярва.“).

Магда Петканова запазва редица елементи от познатия приказан сюжет – вездесъщото огледало, заръката към ловеца и неговата милост, спасението на Снежанка в къщата на джу-

⁶ В някакъв смисъл реципрочни – сдвоени – са и приказно-съновните образи и техните „живи“ прототипи във втората пиеса за деца – „Третият брат и златната ябълка“.

гжетата. Внася лека вариация в посещението на прегрешената царица с опасния гребен, панделка и отровната ябълка, която предлага в една вместо в две срещи коварните предмети – с тази „редакция“ Петканова сякаш забързва развързката, тласкайки я към финалната сцена на народната победа, която се превръща в кулминация, наместо традиционната за приказката щастлива венчавка. Доброто, справедливостта възтържествуват не просто в личен, но и в обществен формат, нещо повече, общественият аргументира фунда, осмисля личния.

Мястото (пространството) на Гората в поетическия свят на либретото заслужава особено внимание – Гората носи както традиционната фолклорна семантика на преходното, инициационно пространство, но е и стилизирана като променлива – със сезонни декори; тя е оживена от птичи песни, но е и сцена на убийство, което се връзва дълбоко в красотата ѝ, потъва в нейните всезнаещи и мълчаливи дебри. В Гората живеят гжугжетата миньори, които прехождат между светове. Човешкото присъствие в гората добива магически статус („згето луната разсича/ мрачните сенки със меч./ Там ще живея щастлива/ сред зверове и цветя“), то е надчовешко. Но Снежанка се приютява сред малките милостиви „очовечени“ организми – цветя и гъби, сред тях търси спасение, а не сред страховитите стари гървета. Вездесъщият вятър се появява и в Гората, там шумят води и гървета, все хтонични символи. Страховитото на гората е и в постоянната ѝ променливост, в привидността ѝ („где съм аз, где съм!“). Работата на съня е безспорна – още един преход, който отвежда Снежанка в къщата на гжугжетата. Смъртта след отхапването на ябълката е сякаш сън, от който тя се събужда, след като гжугжетата я изпускат да падне. Преобръщането между съня и реалността е в откровението на съня – вратата на гжугжетата; в съня тази възможност за преход става видима. Самите гжугжета са също видоизменени – те са не просто познатите приказни миньори, но властелини в природата, които управляват вятъра, земята, водите, зверовете, растенията, поетосферата. И Гората е „гората на гжугжетата“. Редуват се символи на онтологичното пространство, в което смъртта и

раждането са в кръговрат – гжугжетата решават да отнесат Снежанка на върха на планината, госагащ отвъдното, където да я приюти пещерата – гроб, но и сякаш родилна утроба. В либретото гжугжетата са мъдри и позволяват на Снежанка да си отиде, за да изгълни синовния си гълг, за разлика от гжугжетата в пиесата „Третият брат“, които отказват да я пуснат. Светът на гжугжетата е съвършен, защото е свят на труда. Всяко същество тук се труди и хармонира на поведението на самата Снежанка, пребиваването в дома на гжугжетата е като завръщане в собствения гом, в произхода („Всичко тука е чудесно! Тъй живея в труг и песни! [...] И не съм сама/ тука у дома“). Но този идеален и справедлив – утопичен – свят остава застрашен – поне до финала.

На финала приказната утопия се „сбъдва“ в света на хората – чрез общите усилия на Снежанка, Храбрния Юнак и народа; тя напомня – във визици и реторика – на света на идеалната социалистическа представа: „Слънце грее над земята,/ зрелят плодородни ниви./ Днес веригите пагнаха, робът смел навън излезе. [...] и в борбата величава/ пак победата е наша. [...] Нека ний народа славим, че във своята зла съдба/ той гълга си не забрави, той израсна за борба“. Народ и водачи са едно, тържествува социалният строй на равните („че от днес цариците, царете/ в приказките само ще живеят!“), народът е и най-висшият съгник, неговото присъствие е изгържано в типична плакатна поетика.

Ако в либретото „Снежанка“ утопичната представа за идеалния човешки свят е в социален формат, то в пиесата за деца „Третият брат и златната ябълка“ форматът е личностен. Защото нравствената промяна започва от аза, от етическото му просветление, от преосмислянето на втвърдените представи за успешно и справедливо.

Пиесата за деца „Третият брат“ е сложна плетеница от вариации на четири класически приказки: „Червената шапчица“, „Снежанка“, „Пепеляшка“ и „Третият брат и златната ябълка“. Сюжетът на Магда Петканова размесва и разиграва мотиви, стилизира приказните герои като хора от плът и кръв, разгражда и

пренарежда представи и образи, борава свободно с понятията за сън и реалност, прави пропускливи границите им, работи с поетиката на нонсенса, на гротеската, пародията, създава модерна приказка чрез механизма на съня. Конструкцията „сън в съня“ отваря нови редове на трансформация във фабулата, напомняйки преходите между световите на Алиса. Интерпретираните образи и сюжети и колажната структура, които напомнят работата на съня, декоративната стилизация и ритмично-рефренната структура, пропускливата граница между фантазно и реално, гускретната, но головила социално-идеологическа контекстуализация правят пиесата за деца на Магда Петканова авангардна приказка от ново естетическо поколение.

Въпросът, по който Звездомир спори с майка си и който дава тласък на действието, е дали „реалният“ свят на хората, пълен с несъвършенства, може да се превърне в идеалния приказан свят – не чрез чудесна трансформация, а благодарение на усилията на същите тези хора. Дали реалният свят може да постигне своята *утопична себепредстава*⁷. Майката вярва в проактивната промяна, убедена е, че „от теб, от мен, от нас зависи/ животът приказка да стане“. И може би тъкмо тук е порастването – в „реализирането“ на приказката и нейната мъдрост. В ясното дефиниране на границите между сън и будуване, между фикция и реалност („Не, сине, слушай, събуди се!/ Ти сякаш като в сън живееш“), но обменили, усвоили съдържания и ценности. Преминал през уницията на приказката, животът осъмва в нова версия – на видоизменени отношения, на просветлени герои. Приказно и реално са се слели на ново ниво, в една оптимистична реалност.

Светът – стаята – на Звездомир е украсен с четири големи книги и картини към тях – все въобразени пространства, в които той ще влиза и които ще пренарежда калейдоскопично, прекомпозирайки ги концептуално. Образът на Третия брат от приказката за златната ябълка е неговият образ в неговата реалност,

⁷ В съновната фактура приказните герои са освободени от кориците на своите книги, където хората ги загържат, не приемайки ги в своя „реален“ свят – това освобождаване ритуално слива приказно и реално.

която фантазмено миксира сюжети⁸, защото в приказното пространство всичко е възможно, включително и пренаписването на приказката⁹. Третият брат, обичайно глупец, ленив и непрактичен, е отново неудачник, но с ореола на идеалист и романтик, който предпочита да живее в приказния (фикционалния) свят на доброто и напомня гонякъде на Дон Кихот. Звездомир има и своя верен оръженосец – Тошо, който го следва и подкрепя безусловно, с вкус към радостите в живота, автор на шеговити стихчета, чрез които комуникира пародийно с публиката.

Упрекван от семейството си за своята незрялост, третият брат едновременно търси оценката на родителите си (особено на бащата, майката е всеопрощаваща), но и върви по път, който противоречи на семейната – и общоприетата – емпирично фундирана – оценка. Той е изолиран и изолиращ се, но приказките му дават възможност да бъде груг, можещ и ценен. Защото който успява в приказката (съня), успява в „живота“ („Щом в своя сън успях във всичко, / то и в живота ще успея“). Приказката е идеалният модус, „хранителната среда“ на *идеалната себепредстава* за Третия брат – великодушен, харесван от красивите девойки, побеждаващ несправедливостта, лоялен и „обгрижван“ от своя „оръженосец“, респектиращ авторитетните си братя и баща, мъгър в отговорите на гатанките на гжугжетата (отговорите се откриват само чрез въззрението, те са изстраданите истини на Юнака, който е такъв тъкмо заради ценностите си). Препятствията на мисълта, на мъгротта са успоредени с физическите препятствия, съпоставени са с „ума“ на учебниците (мъгротта на приказките е по-жива от стереотипната учебникарска „мъгрот“). Третият брат, ленивият и глупавият според стереотипа, надминава всички, успява там, където гругите се провалят.

⁸ В новата приказка на Петканова се преобръщат сюжетни линии, въвеждат се нови (Вълкът изяжда пет агнета, гжугжетата зацират Снежанка, свалят звезди и задават гатанки, Пепеляшка не иска да се омъжи за княза, а за Звездомир, иска да се върне при мащехата си).

⁹ Третият брат, Звездомир, също се превръща в автор – на своята собствена приказка. Чрез него Петканова постига ефекта на двойно авторово гъно.

Братята на Звездомир са носители на *социалната представа* за успеха – на успешния социален модел – първенци и в училището, и в спорта. Бащата целъ да възпитава третия си – неуспелия, син чрез чувство за вина, чрез присмех и ирония. Но Звездомир и неговият смешен приятел Тошо виждат онова, което остава незабележимо за гругите. В съня на Третия брат „достойните“ синове са безпомощни и той се завръща у дома¹⁰, за да им помогне да се справят с Огнената птица, появява се на ново ниво, ако използваме фигурата на спиралата, вече преминал своята инициация извън семейството, пораснал и кален в поредица от (приказни) геройства (представи), за да заслужи мястото си в дома, да гостигне семейния „стандарт“ на успешност, а не толкова за да живее успешно извън него. („И той реши да ни нагмине!/ Аз само исках да ви стигна.“) Майчината обич и доверие допълват стимула. Третият брат е запазил, типично за героя, благородно и толерантно-снизходително отношение към неуспелите си братя, които се появяват в личната му приказка все след битките.

Но Петканова създава образи и картини не просто като преобръща с обратен знак, но като запазва образовите концепции и в приказната среда, стилизира и нюансира, облича живите хора в приказни грехи. Звездомир от приказката/съня остава идеалиста с героична себепредстава, по детски наивна, не изцяло социално прицелена¹¹, но ориентирана и към благодарните момичета, „спасени“ от героя. Братята и бащата запазват гонякъде своето недовърчиво и иронично отношение към Звездомир и в приказната ситуация и тъкмо тази интерференция между „реалните“ образи

¹⁰ Окултуреното домашно пространство впоследствие се сменя с Гората, в която заспиват Звездомир и Тошо. На границата на пространството (в алтер-света на Гората), на границата на времето (полунощ) стават срещите с приказните момичета.

¹¹ Все пак и този текст не е лишен от социални конотации, героят е герой и защото откликва на очакванията на бедни и нуждаещи се, както и в либретото на „Снежанка“. Преди своя чуден сън Третият брат казва: „Тая нощ, пред новата година,/ безбройно много хора страдат./ Те чакат своето спасение,/ незнайния юнак очакват!“.

и приказните им съществувания напомня работата на съня¹². Сънят създава от „реалността“ художествено произведение.

Инициацията се случва за цялото семейство – по призива на Звездомир и тримата братя *излизат* едновременно от дома. И по този втори път обратно към *дома* всички ще докажат своето порастване, награждането на успеха в учението с мъдростта на толерантността. Идеалните ученици, първенци в науките и спорта, ще бъдат успешни възрастни само ако развият и етическото си възприятие.

Двойната – индивидуална и след това колективна – инициация е оригинално хрумване, което дава възможност да се въражат и *социално ангажирани мотиви* („където видим черно робство, / там свободата да узрее; / където срещне неправда/ със правда да я заменим/ и слабите да защитим!“)¹³. Геройството вътре във и за семейството следва да бъде разширено към геройство за обществото.

¹² Запазването на образовите профили и в приказно-въобразената среда има и своя хумористичен ефект (Третият брат запазва своята автентична неадекватност – взема светулката за Огнената птица). Присмехулното, ироничното е артикулирано в образа на помощника оръженосец, Тошо, на свой ред осмиван в „реалния“ свят, а в **приказката – стилизиран като автентичния глупец-мъгрец**, а автоиронията е сред майсторските постижения в образа му. В образа на „живия“ и въобразения Звездомир, на живия (утопичен) и фикционалния (приказен) – свят идват характерните сгвоявания, огледално симетрични, именно противостоящи, но не противоположни, представи в текста.

¹³ Мотивът на социалната несправедливост се завръща в приказката чрез гатанката на Джуружето: „Кое най-много ни тежи, / когато работим? / Мисли! / [...] **Когато работи един, а друг обира плодовете**“. **Двойната – индивидуална и след това колективна – инициация е оригинално хрумване, което дава възможност да се въражат и социално ангажирани мотиви** („където видим черно робство, / там свободата да узрее; / където срещне неправда/ със правда да я заменим/ и слабите да защитим!“). Отново със социални конотации е мотивът за страдащите за своите плодове гървета, като в него се вмъква актуална критика на ограбващата човешка алчност и властолубие (мотивът за несправедливото възползване от труда на другия се появява към края, ясно формулиран в отговор на гатанка).

Въпреки че излиза заедно с братята си от гома, Звездомир вече е извършил своята инициация още когато влиза в действието на пиесата – той е убеден, че трябва да спаси приказните момичета, да докаже на семейството си и на обществото, че успехът и успешността имат много и различни цветове, да им гари златната ябълка на мъдростта – толерантността към инакомислещия, към свободния избор. Затова е и съпричастен към съдбата на приказните герои, заключени в сюжетите и стереотипите, и избира да докаже своето израстване тъкмо чрез последователното им спасяване, чрез възвръщането на правото им да избират – висша ценност според приказката на Петканова. Заключеността между кориците на книгите, непропускането им в „реалния“ свят са ясна метафора и на плътната граница между фикционалните и живите светове на хората, граница, чиято пропускливост тества Третият брат. Снежанка, Червената шапчица и Пепеляшка заживяват като момичета от плът и кръв, умни, кокетни и присмехулни, като прототипите си Снежка, Рагка и Златка.

Особено находчива е разработката на затворничеството на Снежанка в къщичката на седемте гжугжета, които ѝ предоставят всички материални блага, защитават я от злата мащеха, но не ѝ дават да реализира правото си на избор да си тръгне. („От мащехата ме спасихте, / закриляхте ме досега, / до гроб това ще го запомня, / но тук ми липсва свобода! / Аз искам с хора да живея, добри приятелки да имам“)¹⁴. Къщичката на гжугжетата се превръща в златна клетка за Снежанка. Миниатюрните властелини на природните стихии са разработени в пиесата „Третият брат“ много по-сложно – и психологически, и пластично – в сравнение с гжугжетата от сюжета на либретото „Снежанка“. В пиесата те са егоистични, но и мъдри; откриваме известни разлики в „професионалните“ им профили, образите са изградени в множество диалози, включително и хумористично (настоявайки на Снежанка да остане, гжугжетата я питат „Добре, звездите да

¹⁴ Тази разработка не присъства в сюжета на либретото за детска оперета „Снежанка“, разгледано по-горе.

свалиме!/ Какво ще кажеш за звездите?“). Пепеляшка е в същата ситуация, както Снежанка – именно свободата на личния ѝ избор е застрашена от Княза, който я преследва след бала с настояване да се омъжи за него и да отиде в двореца. И в частта за Снежанка, и в тази за Пепеляшка Петканова разработва контраверсии на познатите приказни сюжети, предлага по-друг поглед, провокирайки гетското – и не само – въображение и критицизъм. Освобождаването от клишето на втвърдената колективна представа, мъдростта на приемането на различния, е гаръм на златната ябълка. Дар, който Звездомир дава на нуждаещите се.

Характерно за приказките, и тази на Петканова завършва с прозрение и прошка¹⁵. В полунощ (сънят свършва и) героите излизат от приказката. В стаята влизат, размагьосани, прототипите, транспонирани в съня – приятелките Снежка, Рагка и Златка, Светулката Мария, звездчките – пеещи и танцуващи деца, бащата, майката, братята. Декорите и костюмите са снети, хората уж са същите и все пак не са. Колективната инициация е завършила и всички са станали по-мъдри, по-виждащи, по-толерантни. Въображеният, пожелателен свят се е сбъднал и ние излизаме от него с надежда – като от всяка приказка.

Благодарност: Изказвам специална благодарност на колежите от Националния литературен музей, които предложиха включването на ръкописите в работата по проекта и ги дигитализираха.

ЛИТЕРАТУРА

Снежанка. Либрето за детска опера. НЛМ. Инв. № 930 – 81.

Третият брат, пиеса за деца в шест картини. НЛМ. Инв. № 931 – 81.

¹⁵ Докато в либретото за Снежанка – тъкмо защото героите излизат от приказката, натоварени със социални послания, няма прошка за Царицата и нейния верен царедворец. Отказът на прошка е също в парадигмата на революционната концепция, в която отрежда висшият съдник – народът.

III. Образователни казуси и рефлексии



БЕЛИЯТ КИТ В ОБРАЗОВАНИЕТО ПО ЛИТЕРАТУРА

Владимир Атанасов

Резюме: Този текст представя бъдещото негоумение ограничено изучаване на грама и театър в средното училище, като се има предвид очевидно несъответствие с образователните стандарти. Той предлага заглавия и интерпретации, които би трябвало да бъдат включени в училищната програма – ако не от експертите, които подготвят учебното съдържание, то поне от учителите, за които разширяването на кръгозора на младите хора – културен и граждански – не е досадно задължение.

Ключови думи: бял кит, литература, диалог между изкуствата, училищна програма

THE WHITE WHALE IN EDUCATION

Vladimir Atanasov

Abstract: This text marvels at the limited extent to which drama and theatre are studied in secondary school, bearing in mind the obvious discrepancy with educational standards. It offers a collection of congruencies and interpretations, which ought to be included in the school curriculum, if not by the experts who prepare the educational content, at least by the teachers, for whom the widening of young people's horizons – their cultural and civic ones – is not a tiresome duty.

Keywords: *white whale, literature, dialogue between the arts, school curriculum*

Китът не е риба.

Ал. Секулов

Поканата за участие в сборника „Езиковото и литературно образование: постижения и напрежения“ по повод 30-годишнината на департамент „Нова българистика“ ме накара да си припомня, че още като асистент в СУ „Св. Климент Охридски“ взех участие в дискусиите около създаването на НБУ, а по-късно като министър на образованието имах привилегиата да открия учебната 2001–2002 г. в една от най-важните празнични церемонии за университета, който вече беше получил институционална акредитация от НАОА.

През 1991 г. НБУ започна академичната си дейност като контрапункт на установената традиция с перспективата „да работи за реформиране на българското образование“. Реформаторската идея беше особено свидна на Дружеството за нов български университет, както и на мнозина български учени и изследователи от периода на социална трансформация след 1989 г., чиито консолидирани идеи и намерения се материализират в новата образователна институция.

„Нова българистика“ е един от най-представителните департаменти на университета, като фокусира неговите реформаторски идеи върху полето на българския език, литература и култура, които промениха представата за филологическо дирене в широтата на съвременната хуманитаристика, гражданска актуалност и в образователната сфера, с което са свързани и статиите в този сборник.

Отправям особена благодарност и към доц. д-р Огняна Георгиева-Тенева, чийто принос за въвеждане на темата за образованието и в частност на литературното образование в академичния и гражданския дебат е извън съмнение.

И още нещо: в лицето на своя настоящ ректор – Пламен Дойнов, НБУ получи и най-висока оценка в рейтинговата система за

2023 г. в едно направление, което принадлежи към венеца на хуманитарната култура – Театрално и филмово изкуство. Предмет на този текст ще бъде литературното образование, а неговата тема – присъствието на грама и театър в учебното съдържание по литература за двете степени на гимназиалния курс (VIII – XII клас), общообразователна и профилирана подготовка.

Това са причините да се обърна към една метафора, която в митологията, фолклора, а и в гражданското общуване принадлежи към неконвенционалното, необикновеното, чудноватото и изключителното – *белия кит*, символен аналог на бялата лястовица и бялата врана. А конкретният повод е един театрален спектакъл на Народния театър (Моби Дик 2024), който изненада и буквално взриви очакванията на театралната общественост. Тук ще потърся отговор на два въпроса: 1) какви са собствените характеристики и естетическите качества на този спектакъл, за да бъде подходящ за изучаване в средното училище; 2) възможно ли е изучаването на грама и театър да получи трайно място в учебните програми по литература.

Романът за *белия кит* на Херман Мелвил е публикуван през 1851 г. и в продължение на десетилетия не се радва на особен успех сред четящата публика (Мелвил 1977). Много по-късно Уилям Фокнър в писмо до редактора на „Чикаго трибюн“ заявява, че книгата, която би искал да напише, е „Моби Дик“ (Фокнър 2022). По спомен мога да свидетелствам, че книгата беше включена в препоръчителната литература за средното училище, може би докато средата на 70-те години на миналия век. Днес, когато производството на литература и необходимостите да се съкращават грагоценни часове от учебните планове по общообразователна подготовка са очевидни за всички, се питам дали училището може отново да припознае този роман в сценичната адаптация „Моби Дик“. Режисьорът на спектакъла, **Диана Добрева**¹, е творец

¹ Посочваме само някои от нейните постановки: „Медя“ (2006), „Саломе“ (2017), „Калигула“ (2017), „Дебелянов и ангелите“ (2018), „Бащата“ (2018), „Одисей“ (2019), „Коприна“ (2019), „Народът на Вазов“ (2021).

с изключително смел и иновативен театрален размах, който заедно с целия екип на спектакъла (общо 32 души) поставя на театрална сцена граматургично цяло, в основата на което са мотиви от романа на Мелвил. **Александър Секулов** обаче посочва, че останалото, близо 69 страници от 71, са негов авторски текст. В своята реализация на сцена текстът е догълван от идеи на участниците в спектакъла – сценограф и композитор, костюмограф и актьори.



Снимка 1: Жените от Нантъкет изпращат кораба „Пекод“²

Написаното дотук е покана да бъде посетен спектакълът в Народния театър, който може да потърси своето място в учебната програма по литература – както в общообразователната, така и в профилираната подготовка за XI – XII клас, например в модулите „Диалогични прочити“ и „Критическо четене“, най-малкото по две причини.

² Фотограф Ал. Богдан Томпсън. Народен театър „Иван Вазов“, архив.

В образованието по литература представата за грама, граматически стратегии, особеностите на граматическия (трагически) конфликт, диалог и трагически герой, катарзис и въобще знания за *театъра* се добиват основно от старогръцката грама (трагедия), Шекспировата грама, както и от някои съвременни автори, макар и с три въздействащи произведения³, които от своя страна дават картина на културния контекст от 80-те и 90-те години на миналия век. В последните редакции на учебната програма от 2017-а и 2020-2021-а година са регулирани темите за грама и текстовете за граматическо произведение. Да не говорим за изискването в компетентностите като очаквани резултати да намери място театралният спектакъл като въздействащо зрелище, което синхронизира „всички изразни средства в тяхната емоционална интензивност и смислова натовареност“, по гумите на Александър Секулов (Секулов 2024). Вероятно експертите, които са премислили учебното съдържание, биха могли да аргументират това обезпокоително отсъствие. Дано се случи в следващите *осъвременявания* и *оптимизации* на програмите.

Оттук възниква и едно „комплексно“ недоумение. То се отнася към някои ключови характеристики на понятията *грама* и *трагедия*, както е посочено в учебната програма за общобразователната подготовка, компонент Литература за VIII клас. Бедата е, че всичко, което може да „грабне“ вниманието на ученици на тази възраст, онова, което ще визуализира понятията за грама и трагедия, не е намерило, а и няма как да намери място в учебната програма, а именно замисляне върху живото актьорско изпълнение в театралния спектакъл⁴. „Антигона“ на Софокъл притежава несъмнени качества за въздействие, защото нейни-

³ Константин Илиев. Нирвана (1983), Станислав Стратиев. Балкански синдром (1987). Стефан Цанев. Последната нощ на Сократ (1992).

⁴ Имам предвид и опита на Снежина Петрова да разкаже, покаже, обясни и изиграе „Една българка“ от Иван Вазов на сцената в зала „Азарян“ (от 2021). Моноспектакълът се представя до днес.

ят трагически конфликт сблъсква божествения рег с волята на властника, роговия закон и човешкия морал с тиранина на Тива. Това обаче може да бъде възприето само умозрително – като литературен текст в неопустимо нарушаване на връзката с театъра и оживяващите образи, които въздействат чрез своето уникално присъствие на сцена.

Именно тук на помощ идва постановката на **Александър Морфов**, който в своята „Антигона“ създава вгъхновена театрална импровизация върху текстове на Софокъл, Жан Ануи и израелския граматург, писател и преводач Рой Хен⁵. Новоизлюпеният тиранин Креон (Деян Донков), който любовно целува червения си трон, се сблъсква като неин вуйчо със синекосата Антигона (Милена Ерменкова) и като баща с нейния избраник – Хемон. Напрежението между невинната младост и суровата зрялост нараства и това съставлява само психо-моралната материя на трагическия конфликт.

Питаме се не е ли крайно време неограничените възможности на грамата и театъра да навлязат в естествено ограничение по време и съдържание свят на учебните програми по литература. Как без тази въздействаща актуалност може да се постигне **ключовата културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество** – „изразяване на впечатления, чувства, настроения, мисли, позиции по проблеми с помощта на различни езици – вербален, визуален (в т.ч. и изобразителен), музикален“ (Учебна програма по литература за VIII клас 2018).

Облеклото, прическите, рокът, класиката и сиртакито в спектакъла „Антигона“ категорично преместват фокуса от грамите на старогръцкия полис върху съвременното противоборство между бащи и деца, върху проблемите за живота и смъртта, повтаряни и от Корифея (Ованес Торосян) така: „... животът е трагедия, защото винаги завършва със смърт“. Конфликтите

⁵ Постановката е представена в Народен театър „Иван Вазов“ през декември 2023 г.

в театралната импровизация на Морфов не остават на равнището на вълненията у пограстващите, те стават *политически* (новият властник е избран от корумпирано народно събрание), *психологически* (Хемон, който страда от слабостта да защити любовта си, се самоубива), *морални*, изразени в сблъсъка между влюбената правда на двамата млади и неотстъпчивата воля на властника.

Антигона носи характера на *нарушител*. Тя възплащава младия и разкрепостен човек, който не приема повелята на Креон, решил да блаженства в „кухнята на политиката“.



Снимка 2: Креон сред гражданите на Тива⁶

Така тя застава срещу политическите норми, срещу безушието на закона, който влиза в тягостно противоречие с „усещането за справедливост“ и нарушава стародавни обичаи и традиционни схващания. И в това е нейният момински чар и човешки героизъм. Антигона иска единствено „да бъде себе си“ и затова нейният бунт не се изразява само в прическата, грехите

⁶ Фотограф Стефан Щерев. Драматично-куклен театър „Иван Радоев“, архив.

и прекословието – на сцената виждаме изразена екзистенциалната съпротива срещу несправедливостта.

И това е изведено с различни сценични способности и върху различни културноисторически и театрални принципи в две творби, отдалечени помежду си на 2500 години.

Но престъпването срещу закона и на обществения ред никога не е прощавано.

Вместо подобни опити учебната програма за VIII клас по литература предлага упражнения по *разпознаване на съотношенията* – между жанр, трагически конфликт и сюжет; между жанрови характеристики, трагически герой, сюжет, екзот и катарзис. Никъде в програмата не стои разписано изискването за това училището да създава подготвени за живота хора, напротив – в края на средното образование те трябва да поназнайват историята на идеите и литературната теория на грамата и другите големи жанрове. Без съмнение понятията от поетика на грамата са важни инструменти в работата върху литературния (граматически) текст, но как подобна схоластика мотивира, как превръща ученика читател в зрител и съучастник на велико тайнство, който не само съпреживява, а и осмисля трагедията („Антигона“ на Софокъл/„Антигона“ на Морфов) като израз на универсалната екзистенциална грама, в която всички – малки и големи, са участници.

Но да отделим „експертно“ грама от театър, е много лесно, отколкото да разлъчим училището от живота.

За да избегнем това разминаване, едва ли ученикът ще се противи да бъде въввлечен като зрител в омайващото приключение на театралния спектакъл и да се включи в интересубективната комуникация като качество на културата, което ще го накара да се почувства част от идеалната общност на знаещите, разбиращите и „посветените“; да разбере посланията на литературата, но да разпознае и проумее себе си като живо човешко същество

чрез живия театрален спектакъл. И това следва **да бъде** заложено императивно в гържавните образователни стандарти. И сега действащите стандарти за общообразователна подготовка го допускат, макар и без конкретика – „съпоставя интерпретации на една и съща общочовешка тема в художествени творби и конструира връзки между творбите“ (Наредба № 5 от 30 ноември 2015...). Въпросът е този стандарт да се утвърди в учебната програма по литература и така да се превърне в практика. Присъствието на теми за грама и театър в учебната програма за VIII клас, например, е повече от ограничено и за съжаление не води към постигане, както стана дума, на ключови компетентности и умения в културен, социален и граждански аспект.

Трагедията „Хамлет“ (Учебна програма по литература за 8. клас 2018) също потвърждава една компетентностна стандартизация през „студеното“ разпознаване на жанрови особености, обясняване на сюжета чрез трагическия конфликт, тълкуване съобразно с жанровите и културноисторическите характеристики на творбата и разбира се, съпоставяне с личния опит на „ценности, норми, проблеми и конфликти, характерни за Ренесанса“. Тук несъмнено се отварят възможности към индивидуалните стратегии и методики на преподаване за конструирание на оригинална съпоставителна парадигма, която би открила прегучениците от VIII клас проекции на техния живот в необятното пространство на културата. С подобни аспекти извън съмнение е свързана и работата върху *есе по морален проблем*, но дори и виртуозни преподаватели по литература едва ли ще успеят да предизвикат „живо включване“, „съпреживяване“, „съпричастно внимание“ в осмисляне на етичния и психологически проблем за колебанието, несигурността, отчаянието, „изпитването“ на следствията и качествата на участниците, заплетени от трагическия конфликт в „Хамлет“.



Снимка 3: Хамлет от колебание до решимост да действа⁷

Но да се върнем към „Хамлет“. В учебното съдържание **при- съства** текстът на трагедията, но **отсъства** препоръка за посещение на съвременен спектакъл и поради това липсва атрактивна визуализация чрез ярката зрелищност на „Хамлет“⁸. „Затвореното“ четене на текста⁹, умозрителното жонглиране с неговите теоретични характеристики, както и напълно имагинерното съпоставяне на личния опит с ценностите и нормите на Ренесанса, могат да бъдат преодолени. Като се посети театрален салон и ученикът зрител види един спектакъл, който изразява концепцията на своя режисьор – да осъзнаем неоправимостта на света, означава, че с това сме достигнали „точката

⁷ Фотограф Симон Варсано. Народен театър „Иван Вазов“, архив.

⁸ „Хамлет“ от Уилям Шекспир, реж. Явор Гърдев, превод Ал. Шурбанов. Народен театър „Иван Вазов“, сезон 2012–2013 г.

⁹ Тук нямаме предвид значението на close reading, а на неконтекстуална рефлексия, изолирана от синергията на културните взаимодействия. Да я наречем close culture.

на пречупване, след която никога повече не може да бъдем себе си в разпадналия се пред очите ни свят“.

Две трагедии пред осмокласниците, два спектакъла, два избора за **интерпретация на морален проблем** през личния опит: да отстояваш себе си („Антигона“/„Антигона“) или да не можеш повече да бъдеш себе си („Хамлет“); да нямаш спасение, защото тиранинът те е осъдил на смърт, или неустово да търсиш спасение, макар и с цената на собствения живот. Погребна е театралната интерпретация в спектакъла „Моби Дик“, а това е и **третият избор** – „човек, казва Ал. Секулов, винаги доживява разгрома на собствения си свят... виждаш как този свят рухва... и ти остава да бъдеш един стоически свидетел на рухването, без да се пречупваш“ (Секулов 2024).

В режисьорската концепция на Явор Гърgev има още нещо – именно от дълбините на меланхолията може да израсне *волята за спасение*, което започва от въпроса „Може ли непоправимият свят все пак да бъде „сложен в рег“ (Гърgev 2012)? Дали същите значения не са кодирани в баладата на Агел *I set fire to the rain*, чийто текст прозвучава в спектакъла (Леонид Йовчев) (Йорганов 2012). Както, разбира се, и популярната песен на Агнес Обел *Riverside*¹⁰. Тя въздействено съплътства елегическата сцена със смъртта на Офелия. И гали тук не възниква образователната възможност последователно да се развива ключовата компетентност за изразяване на смисъл с помощта на различни езици, в случая и с езика на музиката.

В „Моби Дик“ в хорОВО изпълнение на Жените звучи „норвежка рибарска“ песен, създадена от композитора Петя Диманова по текст на Ал. Секулов. Вокално-мелодическият компонент на грамата прави автентична атмосферата и повишава въздействието на граматическия конфликт. Песента и словото са в гвуединство и изграждат плътността на сценичния образ.

¹⁰ Елегията може да бъде чува на: https://youtu.be/vjncyiuwwXQ?si=GPCW9WX_6uj2oNBN

Персонажът на жените в „Моби Дик“ е творческо откритие на Диана Добрева, която привлича емблематични имена на българското кино и театър (Биляна Петринска, Снежина Петрова, Жорета Николова, Параскева Джукелова, Александра Василева и др.). Динамиката на тяхното словесно и вокално участие обогатява ефектните картини на сценичното действие. Мелодията в синхрон с гратамтическото слово извежда на ново артикулационно равнище въздействието на сцените. Музиката в спектакъла е автентична (авторска), тя не е привнесена, а нейното техническо създаване е дело изцяло на Народния театър. Авторът на текста посоча: „... няма нито един звук, който да е взет, всеки един е записван в Народния театър, песента е излята от актрисите“ (Секулов 2024).

Наблюденията ми върху структурирането на учебните програми и възможностите за тяхното практическо осъществяване ме кара да се замисля и за онова, което напълно липсва в тях. И знаете ли какво е то – липсва *белият кит*, онзи комплекс от несъзнаван страх и желание, символът на рухващия и възраждащ се свят, на което ученикът може да бъде не само стоически наблюдател, но и героичен участник. **Липсва метафизична перспектива.** Или да я наречем *метафизичната сянка*, чието търсене всеки усеща като екзистенциална повеля, онази бледа сянка в психичен свят, която преминава през сънищата и която е нашето изпитание и нашето предизвикателство. Драмата и театърът съумяват да направят отсъстващото зримо, безплътното – осезаемо, метафизичното – близко и разбираемо. Това е важен ключ към възприемане на литературата и изкуството, за да не се загуши то в сковаващата прегръдка на рамката и нормата, на всеки стандарт, който по условие го заплашва с „униформеност“. На това място Марк Твен е по-краен, визирайки лея Поли: „... от този връх като от Синайската планина тя мрачно прочете една глава от Мойсеевия закон“ (Твен 2021, 22).

Историята за белия кит, разказана в полифонична театралната адаптация, се опира на едноименния роман на Херман Мелвил. Известно е, че авторът, въпреки че експериментира упорито в приключенското четиво, умира забравен и в мизерия. 70 години по-късно, през 20-те години на миналия век, интересът към романа и неговата проблематика се събужда отново и не без участието на психоаналитичните изследвания. Дали не е дошло времето след още 100 години отново да помечтаем – в страх и възделение, за улавянето, подчиняването, постигането на непостижимото в сънищата на учебните програми.

Романът не е само приключенско четиво или наръчник, писан от първо лице, за китолова и всекидневието на моряците. Известно е, че Мелвил става моряк на китоловен кораб, откъдето бяга след година и половина служба в отчайващи условия. Така или иначе личният опит и интересът към писането се сливат с разказаните истории на китоловци, публикувани впрочем още в първата половина на XIX век. Те описват големия кашалот като чудовище – оттук и връзката с библейския Левиатан, който така се разгневил, че нападнал и потрошил кораба им, а оцелелите само имали възможността да разкажат чудноватата легенда, върху основата на която израства вълнуващият разказ за преследването на химерата и отстояването на себе си, за силата на човека и силата на екипажа, който не само подкрепя своя капитан, но решава да го последва в страховита и величествена битка за надмозване над неуловимото и тайнствено чудовище. Огромно въздействие върху Мелвил оказва Натаниел Хоторн – американски готически автор и съвременник на Едгар Алън По:

В знак на възхищение от гения тази книга се посвещава на Натаниел Хоторн.

Романът „Моби Дик“ започва с „Етимологии“, които се основават на речникови статии, и 60 фрагмента, цял литературен конкорданс, в който е представено понятието „кит“ във всички възможни контексти – от Библията (Първа книга Мойсеева

Битие, Книга на Йов, Книга на Йона, Псалтир, Книга на пророк Исай, през Рабле и Шекспир („Хенри IV“, „Хамлет“), до Хобс и Милтън. Към литературните жанрове може да се добавят записи от дневници на естествоизпитатели, писма, извадки от парламентарни речи. Всъщност представата за *kit* (*whale*) идва през речниковото и енциклопедично значение на 11 езика, в т.ч. и латински. Прилича на представата за грама и театър, „скована“ от теория на литературата и нейните инструкции.

Оттук започва интерпретацията в граматическия текст. Театралният „Моби Дик“ се състои от пролог, 18 части и епилог. Още в пролога „моряците енциклопедисти“ буквално се „хвърлят“ в 32. глава на романа:

*Penet intrantem feminam manus lactantem.*¹¹

А Старбък от пиесата на свой ред също цитира:

Призовавам пророк Йона.

Ако се възползваме от съвременното разбиране за интертекстуалност, може да допуснем, че с няколко реплики в самото си начало спектакълът не само е направил поклон към първоизточника, но наред с това разширява представата за библейски и митологичен хоризонт с мощната сила на сценичния диалог. И след цялата дословност, в която романът и граматическият текст вървят буквално ръка за ръка, идва обобщението на Ахав (Христо Петков):

Книга Трета, глава Последна: спермацетов кит. Наричан още – кашалот. Най-големият жител на земното кълбо. Най-страшен от всички породи китове. Най-величествен на вид. Ослепително бял. Най-ценен в търговията. Единственото същество, в чиято глава се намира свършено чистото, бистро и уханно масло: безценният спермацет.

¹¹ От лат.: Съвкуплението при тях е като при млекопитаещите.

С това Ахав взривно извършва на сцената няколко неща – заявява се като основен персонаж и „скачайки“ в гл. 74 – 76 на романа, извежда в поанта метафизическия обем на идеята за спермацетовия кит – с глава като „римска колесница“, „един действително коронован морски крал“, който се отличава с „философско безразличие към смъртта“.

Ахав ще преживее срещата с „вездесъщия и безсмъртен бял кит“, в която ще загуби крака си, но Моби Дик сякаш го привързва с невидими въжа към себе си и го прави свой слеговник, превръщайки се в негова съдба. Ахав в театралния спектакъл, както и в романа, символизира преследването на един фантазъм, който обаче в същото време е напълно реален, той сподиря нещо недействително, но и съществуващо. Ахав е билбейски герой, „най-лошият от царете“, когото свързват с въплътеното зло. Той преследва белия кит, който го е инвалидизирал и който сам се е превърнал за него във въплъщение на злото. Злото в образа на Ахав преследва злото в образа на гигантския кашалот Моби Дик – „... безсмъртен и крайно отмъстителен“ кит. Всъщност първото допускане е, че Ахав ще служи на **отмъщението**, за да може *сърце, което до вчера е туптяло в студената вода на океана, сега да бумти в казана на Ахав!*

Моби Дик отнесе... мачтата на моя кораб. Разби ни лодките. И трите. Съзнателно! Освирепях. Посегнах към ножа за рязане на върви. И скочих на гърба му. Метнах се отгоре! И исках с този нож да стигна до сърцето. Тогава той се извъртя под мене и долната му челюст отхана ми крака до под коляното.

... На този борд един е с крак от кост...

С това значенията на пиесата преминават сякаш отвъд библейския разказ за пророк Йона и тридневното му пребиваване в утробата на кита, където се утвърждават неизказаната благост на Бог и мощта му да се смилат над покаяните се грешници. Книгата на пророк Йона осигурява великата огледалност на Ветвия и Новия завет, защото пророчеството е всъщност

преобраз на тридневното Христовото пребъждане в гроба: „... *както Йона беше в утробата китова три дни и три нощи, тъй и Син Човечески ще бъде в сърцето на земята три дни и три нощи*“ (Мат. 12:40).

Известно е, че попагането в утробата на кита има символичен характер, свързан с **преминаването на прага** като форма на самоунищожение и прераждане: Кронос поглъща своите деца, но това е последният му жест, преди да бъде побеген от Зевс, за да се роди новият свят; Червената шапчица бива изядена от вълка, преди да премине от гетство към юношеството, т.е. да се раздели с уюта на сигурния и невинен свят. Или както посочва Дж. Кембъл: „Вътрешността на храма, коремът на кита и небесната земя отвъд, пог и наг пределите на света, са едно и също“ (Кембъл 2023, 92–93). Попадайки в корема на кита или „взраждайки се“ като негова неразделна вече част, Ахав преминава от земното в *универсалното* време, което означава, че постъпката му може да бъде преценявана вече само с критериите на универсалното. Тази психоаналитична интерпретация на митовете и вълшебните приказки обозначава неотменно **метаморфозата**. Интерпретацията на постановката „Моби Дик“ има друга смислова поанта – **човекът е неспособен да овладее света, ако не му се отдаде изцяло**. Това отдаване в романа е по-скоро въпрос на трагична случайност, която увенчава „самотния живот“ на капитан Ахав. Пиесата отрежда истински трагическа роля на Ахав – да бъде свидетел на разгрома на своя свят, привързан о своето друго. Но така той открива света, изпълнявайки най-трудната задача, която Бог му е отредил.

„Моби Дик“ в Народния театър извършва най-важното: въвеждайки в сценичната игра Жените, спектакълът постига така необходимия екзистенциален баланс. Това решение компенсира една енциклопедия на мъжкото знание (Мелвил) с едно по-меко, домашно, но и много лирично присъствие на уюта, загрижеността и разбира се, любовта.



Снимка 4: Жените от Нантъкет
в сценична адаптация с хвърчила¹²

Актрисите в спектакъла не носят сценично его и въпреки своята подчертана индивидуалност са едно цяло, поради което говорим за женски ансамбъл, синхронизиран до съвършенство, като в старогръцка трагедия.

Диана Добрева и Александър Секулов създават сценично представление, в което всички участват като оркестър. Именно това измества романтико-героическия разказ на Мелвил към едни метафизичен екстракт, представен, въпреки цялата си сложност, като хомогенно и напълно синхронизирано цяло, като послание за самопознаването, осъществяването, борбата със стихията до пълната изява на възможността да обхванеш необятното, привързвайки се о него, както Ахам към гигантското туловище на химерата.

Поантата на сценичния „Моби Дик“ възхожда към *scripta manent*. Библейският сюжет за пророк Йона е пренесен в друга

¹² Фотограф Ал. Богдан Томпсън. Народен театър „Иван Вазов“, архив.

смислова равнина – написаното остава, или по-точно, онава, което остава след катастрофата, е написаното. Посланието в Книга на пророк Йона е трансформирано в контекста на разбирането за писателя и писането, защото погълнатият от кита е грюг, не Ахав. Погълнатият е Ишмаил:

И понякога се случва тъй, че книгата да глътне своя автор, тъй както китът глътна Йон библейския.

Така спектакълът кулминира на два пъти – когато Ахав се привързва о тялото на своя екзистенциален враг и когато Хелга унесено слуша Ишмаил. И двете кулминации, макар и в различна динамика на въздействието, възхождат в един и същ метафизичен апофеоз на телесна сила и гуховна пълнота на човека. И Ахав, и Ишмаил са олицетворение на **търсенето**, като пълно осъществяване и отгаденост на съдбата и света. Но този, който ще разкаже за всички и всичко, е писателят.

Той иска да остане във търбуха на собствената книга, между двете ѝ корици, нататък е само плаване, което никога не спира, никъде не спира...

Така написаното се възприема като най-висока екзистенциална ценност – то е страдание и оцеляване едновременно. И тук пиесата и романът, разлъчени в продължение на много страници от граматургическия текст, отново сценично преплитат **началото**: *И така, прощавай, окаяни младини помощнико, чийто тълкувател се явявам тук... Наричайте ме Ишмаиъл (Call me Istael), и епилога* на романа –

Отървах се само аз, за да ти обадя... (Книга на Йова, 1:15–19), с **лирическия финал** на спектакъла „Моби Дик“, в който героият се изправя пред зрителя в шекспировска откритост и отговорност, с несъвършенството и с цялото си величие:

Животът с мен е неуютен, Хелга. Капризен съм, суетен, обидчив, оплаквам се неспирно, не признавам нищо, никого не хваля,

само себе си, разбира се, обиждам често, злословя непрестанно, клокарствам с удоволствие, дори със вдъхновение, ревнувам без причина, с причина съм готов на престъпление, ругая злобно... Не следвам правила във нищо, освен онези, в занаята...

В последната сцена на спектакъла, след епически отекващите вълни, но вече с шепота на „ласкав вятър“, като гревногръцко придихание отзвучава името на земния хроникьор и творец – **Ишмаел** (*Да чуе Бог*) в потвърждение на поетическата метафора

... вълните са думите, с които бог се моли за нас.

„Моби Дик“ крие в груматургичната си тъкан множество цитати, и то не само от Мелвил – сякаш един „преговор на наченото“ в предходните гимназиални години.

Светът е бледа сянка, констатира Старбък с Шекспиров апломб. Ишмаел преразказва „Албатросът“ на Бодлер, но вместо израза „гигантските крила му пречат да върви“ в спектакъла имаме *снежнобели, архангелски крила*. Ингвилд шепне вариации на молитва за милост към моряците, Ахав яворовски се кълне (*един за друг, един пред друг*), а Пуп рецитира почти изцяло „В утробата на кита“ на Константин Павлов („Стари неща“, 1983). В „Дублонът“ (7-а сцена) моряците започват да пишат писмо, а Пуп и Джордан сякаш разиграват сцена от Радичков („Януари“, трета картина)¹³, но с тази разлика, че ако писмото на Торлака е *до всички*, писмото на Пуп е *до никого*. Друг е въпросът, че Джордан въобще не може да пише.

Писането увенчава житейската грама, то е нейната сърцевина, нейният ореол и нейната памет, а *музиката* звучи неспирно, но без да превръща спектакъла в мюзикъл: жените пеят хорowo, Водната Елен пее *О, мили мои // братя и сестри, // заспали в пясъка дълбоко*, Ингвилд пее „*Cockles and Mussels*“ на Molly Malone. Да прибавим и тананукането на Ахав, песента на Пуп,

¹³ Народен театър, сезон 1975/1976.

че и ритмичното потракване на мигените черупки, пришити по грехите на жените.

„Моби Дик“ е симфонична епическа поема, превключвайки различни регистри на въздействието, с което не оставя никого в театралния салон равнодушен.

А ако все пак спектакълът не е докоснал способността ни да се трогнем от граматичната красота на сцената, може да потърсим някоя възлнуваща мелодия, например *Moby Dick* на *Led Zeppelin*. Или по-добре нещо по-съвременно, може би нещо на Моби (Ричард Мелвил), който разказва легендата, че негов галечен предшественик е съзателят на романа за Белия кит.

ЛИТЕРАТУРА

Библия. Книги на Ветхия завет. Книга на Йова (1: 15–19). Българска Патриаршия.

Гърчев, Я., 2012. Да бъдем или не – това се пита. „Хамлет“, афиш [онлайн]. *Народен театър* [прегледан на 14. 03. 2024 г.]. Достъпен на: <https://artvibe.bg/productions/1263/description>

Йорганов, Н., 2012. *I set fire to the rain* – като ключ към прочита на Шекспировия „Хамлет“. *HOMO LUDENS FOUNDATION* [онлайн], 16/2012 [прегледан на 4.01.2024]. Достъпен на: <https://homoludens.bg/articles/hamlet/>

Кембъл, Дж., 2022. *Героят с хиляди лица*. София: Елементи.

Мелвил, Х., 1977. *Моби Дик*. София: Народна култура.

Моби Дик, 2024. Текст Александър Секулов, сценична версия и режисура Диана Добрева, сезон 2023-2024, премиери: 11, 12 и 14 февруари 2024 г.

Наредба № 5/30 ноември 2015 г. за общообразователната подготовка. Изисквания за резултатите от обучение по учебния предмет български език и литература, компонент литература. Втори гимназиален етап [онлайн]. МОН [прегледан

- на 14. 03. 2024]. Достъпен на: https://cioo.mon.bg/wp-content/uploads/2014/07/nrdb5_30.11.2015_obshtoobr_podgotovka.pdf
- Секулов, Ал., 2024. Интервю с Ал. Секулов. *Култура.БГ – БНТ1* [онлайн] [прегледан на 12. 02. 2024]. Достъпен на: <https://www.youtube.com/watch?v=pFL-pt5E7-w>
- Секулов, Ал. *Моби Дик* [ръкопис]. Спектакъл: Нароген театър, режисьор Диана Добрева, премиера на 11., 12., 14.02.2024.
- Твен, М., 2021. *Приключенията на Том Сойер*. София: ПАН.
- Учебна програма по български език и литература за 8. клас. Компонент Литература (общообразователна подготовка). *МОН* [онлайн] [прегледан на 14. 03. 2024]. Достъпен на: https://www.mon.bg/nfs/2018/01/чр_8kl_1_zp.pdf (mon.bg)
- Фокнър, У. [онлайн]. The Visionary Company.net [прегледан на 12.02.2024]. Достъпен на: <https://thevisionarycompany.net/2022/09/11/william-faulkner-on-moby-dick-1851/>

ФОТОГРАФИИ

- Томпсън, А. Б. „Моби Дик“. Сценична версия Д. Добрева. Текст А. Секулов (сезон 2023–2024).
- Варсано, С. „Хамлет“. Шекспир, У. Режисьор Я. Гърgev (сезон 2012–2013).
- Щерев, С. „Антюгона“. Режисьор А. Морфов (сезон 2021–2022.)

КАТАРЗИС ЧРЕЗ ОБРАЗОВАТЕЛНА ДРАМА

Наташа Крумова-Христемова

(91. немска езикова гимназия
„Проф. Константин Гълъбов“, София)

Резюме: Текстът поставя като проблем липсващата матрица *образователна драма* в гимназиалната степен на българското училище. Обговорени са ключови аспекти от действащите нормативни документи в средното образование, а също така и някои пропускания и дефицити в учебните програми в гимназиалния курс на обучението по литература. Описан е проведен творчески експеримент *обучение чрез образователната драма* след изучаването на „Криворазбраната цивилизация“ на Добри Войников и поставянето ѝ на сцена с ученици от X клас в 91. немска езикова гимназия „Проф. Константин Гълъбов“ – София. Като резултат от емпиричното изследване се достига до извода, че образователната драма като част от обучението по литература води до катарзис, критическо осмисляне на света, естетическо удоволствие и гражданска ангажираност (каузата на дарените средства от представлението).

Ключови думи: *литература, училищна програма, критическо мислене, образователна драма, катарзис, гражданска ангажираност*

CATHARSIS THROUGH EDUCATIONAL DRAMA

Natasha Krumova-Khristemova

*(91st German Language School
“Prof. Konstantin Galabov”, Sofia)*

Abstract: The text poses as a problem the missing matrix *educational drama* in the high school level of the Bulgarian school. Key aspects of the current normative documents in secondary education are discussed, as well as some cracks and deficits in the curricula in the upper secondary school course of literature studies. A creative experiment of learning through educational drama is described after studying Dobri Voinikov’s *Misunderstood Civilization* and putting it on stage with students from class X in 91. German Language High School “Prof. Konstantin Galabov”, Sofia. Based on the empirical research, conclusions are drawn that educational drama as part of literature education achieves catharsis, critical understanding of the world, aesthetic pleasure and social civic engagement (the cause of the donated funds from the performance) in high school students.

Keywords: *literature, school curriculum, critical thinking, educational drama, catharsis, civic engagement*

Проблеми в литературното образование на XXI век

Езиковото и литературното образование са интелектуално предимство и постижение на *Homo sapiens* в неговото еволюционно развитие, но човекът от XXI век е поставен в ситуация на напрежение от дигитализираната среда, от все повече навлизания изкуствен интелект в неговия живот. Центробежните сили в обучението по литература водят до пропуквания във взаимодействието *учител – ученик*. Комуникацията в училище става все по-бърза, учебните програми са претоварени, а учебните часове – крайно недостатъчни, затова често диалогът е фрагментарен, а понякога и хаотичен. Нерядко учениците като че се изгубват в художествения свят, речта им е белязана от стереотипи и преграждания, битуюващи в социума, а възбуждането е сведено до постигането на определени „компетентности като очаквани резултати от обучението“ (Учебни планове и програми). Учителите по български език и литература в гимназиалната степен на образованието знаят, че процесът на обучение е сложна и динамична система не само поради факта, че литературата е една от знаковите хуманитарни дисциплини, а и защото тя, като изкуство на словото, предполага по-специфични нагласи и методи за преподаване (интерактивни методи, ролеви модели и др.). Не бива да се пренебрегва и това, че обучението по този предмет се полага в широк културологичен план, което предполага отлично владеене както на нормите на българския книжовен език и на речевия етикет, така и конструиране на смисли в дизайн на урока. Както „конструктивизмът в образованието се описва през ситуирането на *ученика в центъра* на онова, което се прави в училище“ (Дамянова 2012, 99), така и „методиката се основава върху подобни отправни точки, за да потърси моговете на ценностно и гражданско (въз)действие чрез система от *критически процедури*“ (Атанасов 2018, 557). По този начин ученикът ще може да се превърне в активен субект на обучителния процес, а

не да е просто обект на обучението. Много науки¹ се занимават с изследването рецептивните способности на ученика, които се проявяват по време на образователния процес. В него ученикът играе множество роли – на слушател, на възприемател, на участник, на партньор. В литературнообразователния дискурс обаче има и друг актьор – учител. Взаимодействието между тях по време на образователния им проект в класната стая разкрива как могат да се координират, да си партнират, така че „действията на Alter да могат да се присъединят към тези на Ego“ (Хабермас 1999, 107).

Психологически профил на ученика в гимназиалната степен и липсващата матрица образователна грама

Съвременният ученик е изключително активен в различни социални платформи, често играе различни роли и именно това трябва да има предвид учителят, за да събуди активността му в образователния процес. Една от липсващите матрици в обучението по литература е образователната грама. Обучението чрез образователната грама би спомогнало за конструиране на умения за критическо четене и критическо писане. Подобна перспектива за работа е релевантна на профила на съвременния ученик, защото в социалния си статус той има и други „роли“ – на тийнейджър, потребител на интернет, читател, а те са неговият *background*, който индиректно влияе върху рецептивните му нагласи и начина му на поведение в обучението по литература. Тъй като участващите в литературнообразователния дискурс актьори са двама – учител и ученик, те „се опитват да съгласуват *кооперативно* един с друг плановете си в хоризонта на един споделен жизнен свят и на основата на общи тълкувания на ситуацията“ (Хабермас 1999, 108). В общуването им непрекъснато

¹ Такива науки са психологията, педагогиката, методиката, социологията, но не бива да се пренебрегват и други фактори, като вътрешното израстване на индивида в зависимост от неговата социална и битова среда, както и личностните му особености.

се осъществяват критически процедури (а това е проявление на критическото мислене), които се постигат „*посредством процеси на разбирателство* – ще рече по пътя на непредубегено преследване на илокутивни цели“ (Хабермас 1999, 108).

В това общуване са важни възрастовите и личните психологически особености на отделния ученик, които са свързани с разбирането му за принадлежност към определена общност (приятелска група, клас, випуск, поколение). Юношеската възраст се смята за преломна и трудна. У учениците може да се наблюдава повишена емоционалност, непостоянни и бурни емоционални реакции. Те имат силно желание за самоизразяване, по-възискателни са към учителя (към неговата професионална компетентност; към личностните му характеристики, проявяващи се при контакта с отделния ученик и с класа в неговата цялост; към моралните му качества и гр.). В ролята си на слушател, възприемател, говорител, участник, партньор в литературнообразователния дискурс ученикът интензивно формира системата си от възгледи и принципи за света, гради и структурира критерии за самооценка и оценка на заобикалящата го действителност, което всъщност е проява на способността му за критическо мислене. У учениците в юношеска възраст се наблюдава и по-силен интерес към изкуството и афинитет към музиката. От антропологична гледна точка юношеският период се отнася към процеса на инициация². Макар че терминът *инициация*, въведен в хуманитаристиката от Владимир Пропп (Пропп 1995), е отнесен към героите на вълшебната приказка, нашето виждане е, че този процес може да бъде проследен и в образователния дискурс. В своя труд изследователят посочва, че младият индивид преминава от света на детството към света на възрастните, придобивайки знания и

² Терминът инициация (от лат. *initiatio* – посвещение) се схваща като личностна трансформация, която се състои в реализирането на преход от едно ниво на съзнанието към друго, по-висше. Инициациите могат да бъдат вътрешни (чрез личностно преживяване/изживяване) и/или външни (чрез ритуал, обучение и с помощта на ментор).

умения, които са присъщи за възрастните. Именно това се случва с ученика и по време на учебния процес, а учителят „адаптира за целите на литературното образование критически анализ на традицията, положен [...] върху разбирането за корелацията *знание – практика*“ (Атанасов 2018, 558), използвайки методиката.

Очертаният психологически портрет на ученика налага схващането, че учителят, който прилага определена методика/определени методики в обучението, а това може да бъде *критическата методика*³, работи по посока на конструиране на способност у ученика да изразява *мнение* като „критическо действие, което отключва палитра от подчертано индивидуализирани нагласи, вкл. оценъчни, етични, социално-позиционни и пр., което е една от висшите отговорности на учителя“ (Атанасов 2018, 565). Учителят фасилитатор ще развива целенасочено умения у ученика тийнейджър да бъде „мислеща глава“.

Ролята на ученика и на учителя в реформиращото се образование

Несъмнена е необходимостта да се обговорят ролята на ученика и на учителя в контекста на реформиращото се образование, на съществуващите нормативни документи и стратегии, на индивидуалните потребности и целите на образователната система, а също и на нуждите на трудовия пазар. С оглед на това полагаме тезата, че литературното образование следва да бъде ориентирано към високо качество и да поставя проблемни задачи, които стимулират учениците не просто да възпроизвеждат знания, а да мислят критически. За съжаление все още не можем да се похвалим с успехите и достиженията на гържави, които са в челото по резултати от изследването PISA. Някои ще кажат, че това е статистика, гръци, че у нас е просто така, а трети – ще потърсят причините за тези факти и нещо повече – начини това да се промени.

³ Терминът критическата методика е въведен от Вл. Атанасов в цитираната статия „За една критическа методика“ (Атанасов 2018).

Важно е обаче да направим и едно друго уточнение относно обекта на обучението и субекта на образованието – ученика, а то е: „Така както нито „главата“ на учещия е изначално „празна“, нито го огражда социална пустота, така също той влиза в училището заедно със своя *жизнен свят*, който няма как и няма защо да остави „отвън, на прага“ (Дамянова 2012, 108). Именно този жизнен опит ще стане конструкт в литературнообразователния дискурс, редом с този на учителя, който ще концептира загължителното учебно съдържание. В съвместния им диалог ще се прояви „словото на съмнението (...) насочено към гругия“ – като критическа процедура *par excellence*, защото „словото е критично и прави критична всяка позиция“ (Рикъор 1993, 174), а именно тогава „фактите, които анализът отнася към съзнанието, са значещи за някой груг“ (Рикъор 2000а, 115).

В Стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021–2030) се посочва, че „Република България, като част от Европейското образователно пространство и от глобалния свят, ще споделя визията за развитие на висококачествено, приобщаващо, ценностно ориентирано и прогължаващо през целия живот образование, обучение и учене, съобразявайки се с националните образователни традиции и следвайки националните си приоритети“ (Стратегическа рамка...). В нормативната система е заложено преподаването да е ориентирано в множество посоки, а учителят да има свободата да реализира това. Така той може да създаде високообразовани личности, чиито читателски хоризонти са отворени за световите на хуманитарното знание; да развие техните способности, мисленето им да бъде подчинено както на аналитичното, така и на критичното осмисляне на съществуващото. Партньорът учител/фасилитатор може да постигне и още нещо – да спомогне за развиване на критическото и креативното мислене у учениците. Както посочва Кен Робинсън, „Креативността е многостранен процес, който изисква много обикновени способности, но също и специални умения и техники. Може да бъде подхранвана от различни начини на мислене и е в тясна връзка

със способността ни да правим критични оценки, както и с въображението, интуицията и най-съкровениите ни чувства“ (Робинсън 2015, 51). Според К. Робинсън обаче съществуващите форми на образование задушават развитието на креативността, а образователните системи се реформират съобразно с „набиращата все по-голяма скорост технологична и икономическа революция, но тези реформи почти винаги се фокусират върху „погобряването“ на съществуващата система“ (Робинсън 2015, 52). Той изтъква също така, че тези образователни стратегии имат две страни: първата се свързва с увеличаване на броя на хората с достъп до образование, а втората – с повишаване на стандартите на образование.

Какви обаче са образователните стандарти? В постмодерното общество ученикът е информационният мигрант, лутащ се да намери себе си, а учителят чрез литературното слово се стреми да му покаже, че той не е дигитален номад и аутсайдер. Преподавателят може да експериментира чрез *образователна грама* върху изучавана творба от учебното съдържание по литература, за да формира/развива умения за критическо мислене, четене и писане. Както посочихме по-горе, една от липсващите матрици в обучението по литература е образователната грама. Амбициозният учител, който иска да разширява културните и естетическите хоризонти на своите ученици, може като извънкласна дейност да посещава с учениците театрални постановки, музеи на писатели и поети. Подходящо би било да се провеждат и срещи със съвременни автори, чрез което може да се реализира една инициатива на МОН от 2018 г. – провеждането на *Национална седмица на четенето*, свързана с изпълнението на *Националната стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността*. Чрез такива инициативи се извършва допълнителна извънкласна работа с учениците, работи се за развитие на тяхната критическа рецепция, критическо мислене, четене и писане, както и на творческите им заложби. По този начин у учениците се създава не само подчертан интерес към изучаваните произведения от

литературния канон, но и трайна нагласа и нужда да се докосват до света на изкуството в различни негови проявления.

Катарзис чрез образователната грама: набавяне на липсащата матрица

Тъй като според учебните програми по литература за средното училище изучаването на грама и театър е силно ограничено, учителят е този, който може да прояви инициативност, за да компенсира този дефицит.

В своята практика на учител през учебната 2017–2018 г. проведох обучение чрез образователната грама след изучаването на „Криворазбраната цивилизация“ на Добри Войников в X клас. Методическата ми цел бе да развия умения за критическо четене и писане у учениците. В процеса на провежданите учебни часове у тях възникна желание да се потопят в света на изучаваните персонажи, да съпреживеят и споделят своите виждания, да изпитат нравствен катарзис на сцената, превъплъщавайки се в героите, за които само бяха чели.

Целевата група на проведения експеримент бяха ученици от 91. немска езикова гимназия „Проф. Константин Гълъбов“ – София. Тъй като обучението чрез образователна грама няма задължителен характер, учениците, които изявиха желание да се включат, бяха от различни класове. Общият брой на участниците от X клас бе 16 души, но се присъединиха и 5 души от IX клас поради проявен интерес и след успешно явяване на кастинг, т.е. общо 21 ученици.

Взаимодействието между *учителя* и *учениците* бе разгърнато в посоката на партньорството, учителят фасилитатор координираше и насочваше учениците в съвместния им творчески проект, без авторитарни намеси. Макар че Добри-Войниковата комедия е публикувана през 1871 г., учениците пожелаха да освременят текста според собствения критически прочит. Съвместно с учителя те изготвиха брошура за предстоящ кастинг за разпределяне на ролите. Текстът на брошурата бе провокативен

и показва пряката ангажираност на учениците. Съдържанието ѝ бе следното:

Наслаждавате ли се на постановките в Народния театър, в Театъра на 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 в IX или X клас.

В брошурата за кастинга бяха посочени действащите лица в пиесата с кратка характеристика за тях. Бяха посочени срокът за записване и генят за провеждане на кастинга за разпределение на ролите. От участващите в кастинга се изискваше да импровизират на място по диалози, дадени от вече сформирания основен екип, да проявят своите артистични заложби. След провеждането на кастинга, който се осъществи в дух на толерантност, добронамереност и подчертани умения за екипна работа, бяха избрани учениците актьори.

Тъй като образователният театър се прилага от някои учители в тяхната практика, установено е, че 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). В обучението по литература учителите основно прилагат метода на интерпретацията, с помощта на който се търсят смисълът и значенията на художествения текст. Обучението чрез образователна грама разширява възможностите на учителя да преподава, а на учениците – да разбират по-добре изучаваните художествени произ-

вегения. Теоретичен базис тук са вижданията на Волфганг Изер и Ханс Роберт Яус, според които смисълът е променлив в историческото му битуване, както и разбирането на Едмунд Хусерл и Ханс-Георг Гадамер за интерпретацията като един от начините за диалог на читателя с текста. Ако използваме определението, което дава Рикъор, че текст е „всеки писмено фиксиран дискурс“ (Рикъор 2000б, 89), можем да посочим, че учениците, пренаписвайки комедията „Криворазбраната цивилизация“ на Д. Войников, показваха способностите си за критически прочит и критическо писане. Както посочва Х.-Р. Яус, „литературата и изкуството се превръщат в процесуална история, ако последователността на произведенията бива прегадена не само чрез прогущиращия, но и чрез консумиращия субект – чрез интеракцията между автор и публика“ (Яус 1998, 42).

При реализирането на творческия експеримент *обучение чрез образователна драма* учителят подпомага организацията на различните дейности, координира работата на двамата режисьори, актьорския и техническия състав, а също така участва по време на някои от репетициите чрез модерирание. По този начин се дава по-голяма свобода на учениците да изразяват себе си, да правят свой критически прочит на съвременния текст на комедията на Д. Войников. Петте действия на пиесата бяха пренаписани през призмата на герои, заслепени от чара на американската култура и мода. В комедията „Криворазбраната цивилизация“ на Д. Войников се оглеждат проблемите на Българското възраждане при днеса му с Европа, при „цивилизоването от различни страни и в различни нюанси“, в контекста на консервативната статичност на българина, от една страна, а от друга – на блокираната възможност „за спокойно, отстранено и задълбочено вглеждане в сложността на цивилизационните и културни хоризонти“ (Чернокожев 2003, 101).

Съвременният вариант на пиесата на Войников бе представен на сцената в кино „Влайкова“ пред съучениците от гим-

назията и техните родители. Поради проявения голям интерес и невъзможността залата да побере всички желаещи да присъстват, постановката бе играна втори път – в Дома на културата „Средец“. Една от целите на проекта бе със събраните средства от продажбата на билети да се подпомогнат деца в неравностойно положение, което впоследствие наистина стана. Така на практика се осъществи желанието на учениците за изразяване на активна гражданска позиция, а едновременно с това чрез осъвременения пренаписан текст се демонстрираха уменията на учениците за критическо четене и писане чрез ролева игра и съпреживяване на художествения текст пред публика. Извършената работа съдейства за стимулиране на гуховните търсения на учениците, за изграждане на компетентности за бъдеща реализация в живота.

Критическото мислене у учениците следва да бъде целенасочено разработвано, тъй като „Критическото мислене в училище (...) е вид социално мислене – то е възможно в средата на ученици, които се стимулират да бъдат независими в оценките си и да аргументират собствени мнения, включително и възражения. Не по-малко важни са уменията за внимателно изслушване, за задаване на въпроси – към съученици, но и към учителя (все още рядкост в практиката), за емоционална сгържаност и за толерантност към групи мнения – качества, които позволяват разсъжденията да се правят диалогично“ (Георгиева-Тенева 2010). В обобщение ще посочим, че при конструирането на умения за критическо четене и за писане на осъвременен вариант на комедията „Криворазбраната цивилизация“ на Добри Войников учениците показаха как разбират възрожденския текст, но едновременно с това изразиха и самосъзнание на мислещи млади хора, които виждат проявленията на чуждопоклонничество, американизиране и незачитане на родното (българското) като заплаха за тяхната идентичност и интелектуална независимост. Усилията за формиране у учениците на умения за критическо четене и

писане чрез образователната грама, по наше мнение, постигна поставените цели, тъй като учениците бяха активната страна в литературнообразователния дискурс.

Резултатите от проведеното обучение чрез образователна грама показваха, че учениците:

- разбират и критически осмислят значението/смисъла на художествения текст;
- умеят да мислят творчески – пренаписването на Войникова комедия „Криворазбраната цивилизация“ и поставянето ѝ в съвременен контекст показва това;
- изпитаха естетическа наслада и катарзис като активни участници – актьори;
- повишиха читателската си култура, уменията си за импровизация и интерпретация;
- практически демонстрираха усвоените техники на критическо писане;
- разшириха хуманитарния си хоризонт, разбирането и прилагането на етични критерии, изградени върху основата на позитивни традиционни и актуални съвременни ценности.

Ролята на учителя при развиването на критическо четене и писане у учениците при обучение чрез образователната грама беше координираща, фасилитаторска, а „властта“ бе дадена на учениците, които се превъплътиха в актьори. Техните творчески способности и въображение се разгърнаха и показаха, че „задачата на артиста и на неговата творческа техника е да превърне измислицата на пиесата в художествена *сценична реалност*“ (Станиславски 2015, 105). Учениците гействено вербализираха текста, но по същество това бе тяхно критическо четене, интерпретация, дописване. На сцената звучеше както словото на Добри Войников от галечната 1871 г., така и непогравеното слово на ученици от XXI век.

Образователната грама – галактика от възможности или невъзможна мисия в българската образователна система

Практиката често е различна от теоретичните ни виждания, но както вече посочихме, съвременният ученик – тийнейджър, потребител на интернет, читател, актьор и ... „мислеца глава“, може да си партнира (и то със страст, въображение и емоции, а не с досада, породена от загадените от МОН текстове за задължително изучаване) със своя учител – фасилитатор, модератор, партньор. Образователната грама дава възможност за докосване до текста чрез четене и сценично пресъздаване. Влизането на учениците в ролята на актьори отваря прозореца към естетическо преживяване, което е като своеобразно фотувеличение на реалността (фикционална или действителна). Всичко това съдейства за формирането на учениците като читатели, води ги към добротата и към катарзис. Промененият фокус на четене спомага и за критическото осмисляне на действителността. Както посочва Богдан Богданов, „Книгата и четенето не са неща сами по себе си, нито представляват ядро на един тип култура. Те са израз на косвеното общуване, което не е статична даденост, а процес, характерен и за античната, и за съвременната цивилизация“ (Богданов 1992, 41). Удивлението от съприкосновението с текста (прочетен/изигран) довежда до естетическа наслада, а това формира у учениците усет за категориите *възвишено – ниско, красиво – грозно*, развиване на чувството за мяра, за духовна изтънченост и фин вкус.

В заключение може да посочим, че проведеният експеримент *обучение чрез образователна грама* предизвиква у гимназистите катарзис и естетическо удоволствие, създаде социална и гражданска ангажираност. Въпросът, който Лонгин задава в трактата „За възвишеното“ – „дали изобщо е възможно човек да се научи някак на възвишеното или величественото“ (Лонгин 1985, 32), може да получи положителен отговор, който идва и с помощта на обучението чрез образователна грама.

ЛИТЕРАТУРА

- Атанасов, В., 2018. За една критическа методика. *Български език и литература*, 5.
- Богданов, Б., 1992. *Старогръцката литература*. София: Просвета.
- Василева, Р., 2014. *Модел на образователната драма в училище*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Дамянова, А., 2012. *Херменевтика, деконструкция, конструктивизъм в образованието по литература в средното училище*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Георгиева-Тенева, О., 2010. Развитие на критическо мислене чрез литературно образование. *Литернет* [онлайн] [прегледан на 18.04.2024]. Достъпен на: <https://liternet.bg/publish4/ogteneva/razvitie.htm>
- Лонгин, 1985. *За възвишеното*. София: Наука и изкуство.
- Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014-2020) на МОН. *Министерство на образованието и науката* [онлайн] [прегледан на 17.04.2024]. Достъпен на: <https://www.mon.bg/mon/strategii-i-politiki/strategicheski-dokumenti-2/arhiv-strategicheski-dokumenti>
- Проп, В., 1995. *Морфология на приказката*. София: Христо Ботев.
- Рикъор, П., 1993. *История и истина*. София: Аргес.
- Рикъор, П., 2000а. *Конфликтът на интерпретациите*. София: Наука и изкуство.
- Рикъор, П., 2000б. *От текста към действието*. София: Наука и изкуство.
- Робинсън, К., 2014. *Разчупи клишетата*. София: Рой Комюникейшън.
- Станиславски, К., 2015. *Работата на актьора*. Том I. София: Изток-Запад.
- Стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021–2030). *Министерство на образованието и науката* [онлайн] [прегледан

на 18. 04. 2024]. Достъпен на: https://www.mon.bg/nfs/2021/03/strategicheska-ramka_obrobuchene_110321.pdf

Учебни планове и програми. *Министерство на образованието и науката* [онлайн] [прегледан на 17. 04. 2024]. Достъпен на: <https://www.mon.bg/obshto-obrazovanie/uchebni-planove-i-programi-2/uchebni-programi-v-sila-ot-uchebnata-2024-2025-godina>

Хабермас, Ю., 1999. *Философия на езика и социална теория*. София: ЛИК.

Чернокожев, Н., 2003. *От Възраждане към прераждане*. София: Фигура.

Яус, Х. Р., 1998. *Исторически опит и литературна херменевтика*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

„ПРАВАТА НА ЧИТАТЕЛЯ“ В ОБРАЗОВАНИЕТО ПО ЛИТЕРАТУРА В СРЕДНОТО УЧИЛИЩЕ – ДИСКРЕДИТИРАНЕ И РЕАБИЛИТИРАНЕ

Наталия Христова

(Софийски университет „Св. Климент Охридски“)

Резюме: Статията се пита какво се е случило в рамките на няколко десетилетия, за да се стигне дотам, че днес да се говори и пита за читателските възприятия, емоции и отклик на литературните произведения в училище, изглежда в очите на немалко учители по литература като едва ли не нелигитимно. Тя проследява дискредитирането на субективното четене, на четенето „на първа степен“ от Новата критика насетне и аргументира необходимостта от реабилитиране на „правата на читателя“. Статията призовава към един чувствителен подход спрямо литературните текстове, който предполага да се вслушваме в рецепцията на учениците, да виждаме субективните им реакции не като неадекватност или грешка в прочита, а като индикации за животворната връзка на читателя с текста, която може да подхрани процеса на разбиране и тълкуване.

Ключови думи: субективно четене, дискредитиране, реабилитиране на „правата на читателя“, емоции, образование по литература

'READER'S RIGHTS' IN SECONDARY SCHOOL LITERATURE EDUCATION: DISCREDITING AND REHABILITATING

Natalija Hristova
(*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*)

Abstract: The article seeks answers to the question of why asking and talking about students' reading emotions and perceptions in literature classes today seems in the eyes of many literature teachers to be almost irrelevant. The text traces the discrediting of subjective reading, of reading 'in the first degree,' from the New Criticism onward, and argues for the need to rehabilitate 'reader's rights.' The article calls for us to develop a sensitive approach to literary texts, to listen to students' reception, to see subjective responses not as inadequacy or misreading but as indications of the reader's vital relationship with the text that can nurture the process of understanding and interpretation.

Keywords: *subjective reading, reader's rights, emotions, literary education, discrediting, rehabilitating*

Трябва „да разберем“, че книгите не са били написани, за да бъдат коментирани от моя син, от гъщера ми, от младите, а да се четат, *ако им подказва сърцето*.

Даниел Пенак, „Правата на читателя“
(Пенак 2019, 54)

Само допреди няколко десетилетия за един учител по литература не би било необичайно да прикани учениците си да споделят в час впечатленията и емоциите, които прочитът на дадено произведение събужда у тях. Днес обаче по-голямата част от учителите считат споделянето на подобни субективни читателски реакции по-скоро за неуместно в часовете по литература и ги намират за ирелевантни спрямо целта и смисъла на литературното образование – формирането на компетентни читатели, способни да четат аналитично литературни текстове¹. Какво се е случило в рамките на няколко десетилетия, за да се стигне дотам, че да се говори за читателските възприятия, емоции и отклик на литературните произведения, изглежда в очите на немалко учители като едва ли не нелигитимно? Върху този въпрос ще се опитаме да хвърлим известна светлина в следващите страници.

През 40-те години на миналия век се появяват две публикации в съавторство на литературния критик Уилям Уимсат и на философа Монро Л. Биърсли, които се превръщат, по гумите на Питър Ламарк, в „интелектуалните стълбове“ (Lamarque 2023, 141) на Новата критика. Става дума за статиите „Интенцио-

¹ Дори и определени съвременни учебници да включват въпроси относно субективните читателски реакции на учениците, немалка част от учителите или ги пропускат, или ако прибавят към тях, очакват определени уместни, адекватни или правилни отговори (вж. например учебниците по литература за V клас на ИК „Анубис“, 2017, с авторски колектив К. Протохристова, С. Черконова, А. Странгжева, Н. Даскалов, Е. Петкова и за VI клас на ИК „Анубис“, 2017, с авторски колектив К. Протохристова, С. Черконова, А. Странгжева, Н. Даскалов, Е. Петкова).

налната заблуда“ (1946) и „Афективната заблуда“ (1949). И ако първата статия оспорва „правата на автора“ спрямо четенето и анализирането на литературния текст, то втората е насочена срещу „правата на читателя“, които ще ни интересуват тук.

Според възгледите на Новата критика намеренията на автора при създаването на литературния текст, дори и да бъдат фиксирани в дневници, кореспонденция и т.н., не могат да служат за надеждна опора при тълкуването на самите текстове. Както посочва Тери Изгълтън, Новата критика проблематизира идеята, че писателите владеят напълно дискурса, който изразяват (Изгълтън 2001, 63).

От друга страна, Новата критика оспорва и емоционалния отклик на читателя, който не бива да бъде смесван със смисъла на произведението, защото произведението означава това, което означава, независимо от намеренията на автора или пък субективните чувства на читателя. Така, придържайки се към едно „затворено четене“, Новата критика освобождава текста както от неговия автор, така и от неговия читател, като същевременно откъсва произведението от каквото и да било социален и исторически контекст (Изгълтън 2001, 63).

Уимсат и Биърсли описват афективната заблуда като смесване, объркване между стихотворението и резултатите, които то постига, между това, което текстът е, и онова, което той прави (Lamarque 2023, 141). Афективната заблуда, подчертават те, изхожда от психологическите ефекти, които текстът постига, и резултира в импресионистичността и релативизма. Оттласквайки се както от психо-биографичните прочити на литературата, така и от импресивната критика и идеологическите интерпретации, авторите дискредитират както аматьорските изкушения на обикновените читатели да се позовават на емоциите си при прочитане на текста, така и погрешното според тях усилие на някои критици да се опират на психологията при анализа на текста и така да остойностяват афективните читателски реакции. „Споделянето на някои читатели, че дадено стихотворение или разказ предизвиква у

тях ярки образи, силни чувства или интензивно осъзнаване, е нещо, което нито може да бъде опровергано, нито може да се вземе под внимание от обективния критик. Чисто афективното свидетелство е или твърде физиологично, или твърде неясно“, настояват те. На подобни читателски впечатления и реакции Уимсам и Биърсгли противопоставят обективния критически подход, който няма да говори за трепети, сълзи, страхове и радости, за неясни физиологични симптоми и емоционални смущения (Lamarque 2023, 142).

В „Афективната заблуда“ авторите внасят и някои уточнения и дават определени насоки по отношение на обективния критически подход спрямо литературните текстове и афективните реакции. „Намерете среден път, призовават те, между, от една страна, чистата субективност в критиката и от друга, нехуманистичния научен подход, който се изразява само в „статистически изчислими заключения“. Едва тогава ще се появи истинската критическа обективност“ (цит. по Lamarque 2023, 142). На второ място, според авторите е важно да се признае ролята на емоциите, като би следвало да доминира стремежът към конкретност за сметка на афективната неяснота. „Колкото по-конкретно е описанието на емоциите, които предизвиква дадено стихотворение, толкова по-близко ще бъдем до обяснението за причините за тези емоции и толкова по-надеждно ще бъде представянето на онова, което текстът вероятно ще предизвика и у други гостатъчно информирани читатели“ (цит. по Lamarque 2023, 142). Вниманието би следвало да е насочено по-скоро върху обекта на емоциите, а не върху емоциите като такива, защото според тях спецификата на емоциите произтича от спецификите на обекта, към който са насочени. И още, при всички случаи не бива да се смесват текстът и онова, което той прави, ефектите, които предизвиква.

И въпреки че Новата критика процъфтява във Великобритания и САЩ до 50–60-те години на ХХ в., то силното ѝ влияние върху висшето и средното образование по литература в САЩ и Европа продължава десетилетия след това, не на последно място

и поради това, че тя предлага един „удобен“, по гумите на Тери Изгълтън, педагогически модел (Изгълтън 2001, 65).

От друга страна, обучението по литература в континентална Европа е белязано в не по-малка степен от центрирани върху „правата на текста“ методологии на четене. Според Цветан Тодоров например мощното влияние на структурализма и постструктурализма върху обучението по литература в средното училище е една от причините за съвременния отлив от четенето сред децата и младите хора². В „Литературата под заплаха“ (Todorov 2007) той споделя, че решението му да се посвети на формалните аспекти на литературния текст е мотивирано от опита да избегне идеологическата цензура в България. А когато след емиграцията си във Франция активно се ангажира със структурализма, крайната му цел е била да „хвърли повече светлина върху разбирането на смисъла на произведенията“ (Todorov 2007, 29). „Искахме да балансираме външните, биографични и исторически, подходи с по-внимателен анализ на самите произведения“, уточнява Цветан Тодоров (Todorov & Végaudeau 2007), „но отидохме твърде далеч и резултатът е, че училищното образование претърпя след 1968 г. трансформация, в която и аз самият участвах активно, и днес преподаваме по-скоро инструментите за анализ на литературния текст, отколкото самите произведения“. Връщайки се към детството и юношеството си в България, за да проследи зараждането на страстта към четенето и литературата, той споделя, че литературата му е пре-

² Цв. Тодоров, за разлика от много други изследователи, насочва вниманието си не към външните на литературното и литературнообразователното поле негативни явления и процеси (като токсичните измерения на съвременната технологична среда например), а към вътрешните, интимните врагове на литературата и изучаването ѝ в училище. Напоследък и у нас се появиха редица публикации, които коментират тревожните тенденции на отлив от четенето сред децата и младите хора. Вж. например статията от 15.08.2023 г. на А. Кьосев в „Дневник“, озаглавена „Четенето, или още веднъж за образованието по литература и език“, както и тези на Д. Василева – „Conversations about Reading (Analysis of Data from Interviews with Students)“, и на А. Маврова – „Ученически нагласи към четенето през погледа на учителя“, в бр. 6s/2023 на сп. „Български език и литература“.

гоставяла възможност да удовлетворява любопитството си, да уживява приключения и да усеща трепети, страхове и радости, без риск от разочарованието, което дебне отношенията му с момчетата и момичетата на неговата възраст (Todorov 2007, 8).

В съвременното училище обаче опитът на децата и младите хора с литературата е от съвсем различно естество. Да си гимназист, означава, подчертава Тодоров, да си овладял основните понятия за жанр и регистър, да си запознат с „историята на литературата и културата, аргументацията и ефектите на всеки вид дискурс върху агресата“ (Todorov 2007, 18-20). „Цялата програма същност се основава на един-единствен избор: изучаването на литературата има за основна цел да ни запознае с инструментите, които използват науките за литературата. Четенето на стихотворения и романи не ни кара да размишляваме върху състоянието на човека, върху индивиди и обществото, върху любовта и омразата, върху радостта и отчаянието, а върху понятията, с които си служи критиката и теорията на литературата. В училище не се учим за какво говорят творбите, а какво говорят критиците (Todorov 2007)³. Технистският подход води до това, че се пропуска същинският смисъл на общуването с литературата, а литературното образование се самоунищожава в очите на децата и младите хора. В дългосрочен план подобно „регуциране на литературата“ се оказва особено пагубно – освен че отблъсква учениците от четенето, тази концепция за литературата не отговаря на основните им потребности, а именно да разбират по-добре света и да се научат да познават себе си, подчертава авторът (Todorov 2007, 31). Да, вярно е, продължава той, че смисълът на текста не може да се сведе до чисто субективната рецепция на учениците, защото неговото конструиране предполага една

³ Подобни тревожни наблюдения за изместването на четенето на литературния текст в училище от метатекста прави почти по същото време у нас Огняна Георгиева-Тенева в статията си „(Не)четене и качество на литературното образование (сп. Български език и литература №3, 2005) и „Метатекст вместо текст“ (В: Езикът и литературата: методически парадигми и образователни политики, С., 2005, с. 140)

познавателна работа и определено усилие. За да се ангажират в подобна работа, на учениците би им било от полза да се опрат на определени познания в областта на науките за литературата. Но въпреки това, настоява Тодоров, изучаването на средствата, на инструментариума не бива да измества изучаването на смисъла. Теоретичните постановки са добре дошли, когато си остават просто средство, а не се превръщат в цел. Структуралният анализ, наред с други методологии на четенето, може да ни помогне в разбиране на смисъла на творбата, но трябва да го нахвърлим, да отидем отвъд него (Тодоров 2007, 24).

От своя страна, в лекциите си в Колеж г-о Франс „За какво ни е литературата?“ (2006) и „Модерната и съвременната френска литература: история, критика, теория. Моралът на Пруст“ (2008) Антоан Компаньон също подчертава, че е бил формиран в една образователна традиция, зачеркваща субективните измерения на четенето. Според него обаче емоционалната, моралната и субективната реакция на литературата е обичайна и неизбежна: когато чета роман или грама, аз съм въввлечен в моралните конфликти, които възникват у героите, от техните екзистенциални дилеми, от избора, на който ги подлага животът – измисленият, фикционалният живот, а четенето е емоционален опит и морално изпитание, признава той (Companon 2008). И колкото и да сме обременени от теория, ние все пак не спираме да четем непредубедено и безкористно, сякаш книгите могат да ни дадат морални прозрения или идеи и да ни въведат в света на емоциите ни (Companon 2008).

Компаньон галеч не е единственият, който не успява задълго да остане верен на стесненото, редуccionистко разбиране за литературата. Подобно на него и Ролан Барт претърпява осезаем обрат в „средата на живота“ си. Така встъпителната му лекция в Колеж г-о Франс от 2 декември 1978 г. е вече белязана от завръщането към субективните и екзистенциалните измерения на литературата. „Аз съм от поколението“, признава Барт (Барт 2006, 27), „което е страдало от цензуриране на субекта: било под влияние на позитивизма (изискване за обективност в историята на литературата, триумф на филологията), било поради увлече-

ние по марксизма (което, макар и вече да не се проявява, е много важно в моя живот)“. И подчертава, че пред измамите на обективизма предпочита заблудите на субективизма. Провъзгласил „смъртта на автора“ през 1968 г., в „Подготовката на романа“ Барт признава, че „големият писател е не онзи, с когото се сравняваме, а онзи, с когото искаме да се отъждествим“ (Барт 2006, 28).

В училищните си занимания с литературата обаче ученикът най-често е призван да се присъедини към един консенсусен, ако не и предварително установен и фиксиран смисъл в процеса на интерпретацията на произведенията и в най-добрия случай има само тясно поле за изразяване на субективното си възприемане на текста, заключава от своя страна френската изследователка Ани Руксел (Rouxel 2007, 71). Всъщност, вместо да бъде място и време за индивидуални и колективни реакции, изучаването на литературните текстове в училище е по-скоро форма на обучение, замислена като подчинение на текста, подчертава тя. Според нея влиянието на рецептивните теории от последните десетилетия на миналия век насам върху училищните практики на четене допринася най-вече за определянето на нормата на рецепция въз основа на „образцовия читател“, на читателя модел, а ученикът е приканен да се дистанцира и оспори наивното си четене, „четенето на първа степен“, да се откаже от спонтанната си субективна реакция и да се подчини на „правата на текста“. Едва в края XX век и в началото на XXI се открояват първите последователни усилия да се реабилитират „правата на читателя“ в обучението по литература, импулсирани от афективния и етичския обрат в литературознанието⁴.

И ако тук настояваме за освобождаване на пространство за субектните инвестиции при прочита на литературните текстове в училище, то това не предполага завръщане към някакъв предходен етап на обучението по литература, а като се опираме

⁴ Вж. например: Keen, S. 2022. Empathy and Reading: Affect, Impact, and the Co-Creating Reader. Routledge; Nussbaum, M., 2011. Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle?. Paris: Flammarion/Climats; Nussbaum, M., 1995. Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life. Beacon Press.

на актуални литературоведски и дидактически изследвания, да разработваме такива методически подходи и диспозитиви, които да осигурят баланса между „правата на читателя“ и тези на текста и на автора. Така бихме избегнали и опасността за сетен път „да изхвърлим с мръсната вода и бебето“. Защото част от недоволствата и съпротивите спрямо образованието по литература през последните няколко десетилетия в немалка степен се дължат тъкмо на приоритизирането на едните „права“ за сметка на другите. Така например, ако до 60-те години в континентална Европа литературното образование е фокусирано върху литературната история и „правата“ на автора, то след обявяването на неговата смърт през 60–70-те години на XX век се налагат „правата на текста“, а тези на читателя, въпреки възхода на рецептивните теории, така и не намират мястото си в обучението по литература в средното училище. У нас подобни процеси се случиха по-късно и по по-специфичен начин, но следствията от тях са по-скоро аналогични. До 1989 г. обучението по литература бе доминирано от методологии на четене, белязани в не по-малка степен от центрираните върху автора биографични, историко-социални догматични подходи, които след промените бяха отхвърлени в името на аналитичното четене и „правата на текста“, а читателят като субект така и не се завърна в литературнообразователния процес.

За да освободим място за субективните читателски реакции в часовете по литература, би следвало да приканваме нашите ученици да изразяват както удоволствието, така и неудоволствието от четенето, като внимаваме да не стигматизираме и цензурираме следите в изказванията им, които препращат към всичко лично, въображаемо и дори фантасмагорично. Да стимулираме и погледнем положително на онова, което изглежда като белег на лична инвестиция, отказвайки се от заклеимяването на референтната илюзия, афективната заблуда и идентификацията, защото те, както подчертава Ани Руксел, са неизменна част от литературния опит. Да приветстваме субективния прочит на учениците, не означава да се откажем от изучаването на творбата в нейното формално и обективно измерение, а по-

скоро, опирайки се на емоциите, на реакциите на четящите, да ги насърчим да откриват себе си в прочетеното (Rouxel 2007, 71). Ето защо е необходимо да изградим един чувствителен подход към литературните текстове, да се вслушваме в рецепцията на учениците или в онова от нея, което те решават да споделят с нас. Да възприемаме субективните реакции не като неадекватност или грешка в четенето, а като индикации за животворното отношение на четящия с текста, което може да подхранва процеса на разбиране и тълкуване (Rouxel 2007, 71).

Така, струва ни се, бихме имали повече шансове да противодействаме на отлива от четенето на литература в съвременната технологична среда, да сприятелим днешните деца и млади хора с книгите, като им покажем, както призоваваше Цв. Тодоров (Тодоров 2007), че великите текстове от миналото говорят за тях, че те придават смисъл на вътрешния им живот и им помагат да живеят по-добре.

ЛИТЕРАТУРА

- Барт, Р., 2006. *Подготовката на романа*. София: ЛИК.
- Георгиева-Тенева, О., 2005. (Не)четене и качество на литературното образование. *Български език и литература*, № 3.
- Георгиева-Тенева, О., 2005. Метатекст вместо текст. В: *Езикът и литературата: методически парадигми и образователни политики*. София: Млада България, 133–142.
- Игълтън, Т., 2001. *Теория на литературата*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Кьосев, А., 2023. Четенето, или още веднъж за образованието по литература и език. [онлайн]. *Дневник* [преглед 16 октомври 2023]. Достъпен на: https://www.dnevnik.bg/analizi/2023/08/15/4517869_cheteneto_ili_oshte_vednuj_za_obrazovaniето_po/
- Маврова, А., 2023. Ученически нагласи към четенето през погледа на учителя. *Български език и литература*, № 6S, 59–69.
- Пенак, Д., 2019. *Правата на читателя*. София: Кръг.

- Протохристова, К., С. Черкопова, А. Странджева, Н. Даскалов, Е. Петкова, 2017. *Учебник по литература за 5. клас*. София: Анубус.
- Протохристова, К., С. Черкопова, Н. Даскалов, Е. Петкова, 2017. *Учебник по литература за 6. клас*. София: Анубус.
- Compagnon, A., 2006. *La littérature, pour quoi faire? : Leçon inaugurale prononcée le jeudi 30 novembre 2006*, <https://doi.org/10.4000/books.cdf.524>, <https://books.openedition.org/cdf/524?lang=en> [преглед 1.04.2024]
- Compagnon, A., 2008. Littérature française moderne et contemporaine : histoire, critique, théorie. *Annuaire du Collège de France 2007–2008* [online], 108, <https://journals.openedition.org/annuaire-cdf/111>, <https://doi.org/10.4000/annuaire-cdf.111> [преглед 13.03.2024]
- Lamarque, P., 2023. Is There a Role for Emotion in Literary Criticism? In: *Empathy's Role in Understanding Persons, Literature, and Art*. London: Routledge, 141–157.
- Keen, S. 2022. *Empathy and Reading: Affect, Impact, and the Co-Creating Reader*. London: Routledge.
- Nussbaum, M., 2011. *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIe siècle?* Paris: Flammarion/Climats.
- Nussbaum, M., 1995. *Poetic Justice: The Literary Imagination and Public Life*. Boston: Beacon Press.
- Rouxel, A., 2007. Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui*, vol. 157, no. 2, 65–73.
- Tododrov, Tz., 2007. *La littérature en péril*. Paris: Flammarion.
- Tododrov, Tz., F. Begaudeau, 2007. Quel avenir pour la littérature? *La Croix* [online], 10.01.2007. https://www.la-croix.com/Culture/Actualite/Quel-avenir-pour-la-litterature-_NG_-2007-01-10-519008 [преглед 13.03.2024].
- Vasileva, D., 2023. Conversations about Reading (Analysis of Data from Interviews with Students). *Bulgarski ezik i literatura*, № 6, 39–49.

КОМПЮТЪРНА ИГРА И КНИГА. СПОРЪТ НА КУЛТУРИТЕ С ОГЛЕД НА ОБРАЗОВАНИЕТО ПО ЛИТЕРАТУРА

Иван Велчев

(91. немска езикова гимназия
„Професор Константин Гълъбов“, София)

Резюме: В училищното образование по литература се срещат когнитивните модели на печатната и дигиталната култура, включително чрез свои емблематични реализации, като книгата и компютърната игра. Въпросът е дали е възможно в тази среща да се открият технологично-методически форми на взаимодействие с текста, които не поставят в нагредно положение технологията и създават нагласа за оригинална интерпретация. Преценяваме възможностите в това отношение, като съпоставяме културата на книгата с тази на компютърната игра. Целта ни не е да мислим за възможна практическа приложимост на компютърните игри в училищното литературнообразователно всекидневие, а по-скоро да преценим как въздействат игровата практика и самата компютърната игра върху естетическите нагласи.

Ключови думи: култура на книгата, компютърна игра, литературно образование

A COMPUTER GAME AND A BOOK:
THE DISPUTE OF CULTURES
WITH A VIEW TO LITERATURE EDUCATION

Ivan Velchev

(91. German Language School
“Professor Konstantin Galabov”, Sofia)

Summary: In literature school education, the cognitive models of print and digital culture are met, including through its emblematic implementations such as the book and the computer game. The question is whether it is possible in this meeting to find technological and methodical forms of interaction with the text that do not put the technology in a superior position and create an attitude for original interpretation. We assess the possibilities in this regard by comparing the culture of the book with that of the computer game. Our goal is not to think about the possible practical applicability of computer games in school literary everyday life, but rather to assess how the game practice and the computer game itself affect aesthetic attitudes.

Keywords: *book culture, computer game, literary education*

Идентифициране на проблема

Основание да говорим и днес за „две култури“¹ ни дава очерталата се колизия между преддигитална и дигиталната мисловност, изразени чрез съответните медийни концептуализации. В училищната среда и в частност в училищното образование по литература отеква спорът между когнитивните и комуникативните модели на печатното и дигиталното, характерен за съвременната култура. Напрежението между тези модели се долавя и в съперничеството между техни символични реализации, като книгата и компютърната игра, съотнесени на училищно ниво като *формално* и *неформално*, *институционално оценностено* и *безразлично към утвърдените ценностни скали*, *канонично* и *неканонично*, *класическо* и *постмодерно*. Въпросът, който си струва да бъде поставен в този контекст, е **възможно ли е този спор да се моделира така от литературнообразователната теория и практика, че да се превърне в идея за взаимно проникване** – в изнамиране на технологично-методически форми на взаимодействие с текста, които не поставят в нагредно положение технологията и създават усещане за интерпретацията като непогддаваща се на стандартизация игра на ума. Нека разширим въпроса – възможно ли е чрез цифровите технологии да се интензифицира естетическото преживяване и рефлексията върху него? Мислимо ли е чрез взаимодействието на тези технологии с човешкото съзнание да се абстрахират вменените на училищното литературно образование елементи на задължителност и формалност. Вобщо възможно ли е литературно образование, в което чрез творческото взаимодействие на технологията и съзнанието **текстът и четенето да бъдат върнати на човека**, т.е. да не бъдат подчинени на външни императиви, а интериоризирани – превърнати в „гуми“, чрез които Азът търси и означава себе си и отношението си със света.

¹ Както е известно, проблемът за разликите между технологичната и хуманитарната култура е поставен от Ч. П. Сноу през 1959 г. (вж. Snow 1961).

Подход към проблема

Сложността на тези въпроси обаче не допуска те да бъдат изследвани наведнъж в целия си смислов обем. Ето кое ни кара да открием и проучим впоследствие следните техни аспекти: как въздействат компютърната игра с нейните незаявени пряко пропозиции и интензивната игрова практика върху възприемателните нагласи, включително върху желанието и способността да се разбират естетически явления; съпоставими ли са вероятностите за възникване на когнитивно събитие във виртуалната игрова реалност и в книгата; каква представа за индивидуална психология и социални отношения създава електронната ролева симулация и какъв тип Аз/Азове може да оформи тази представа.

Огромното количество компютърни игри не ни позволява да обхванем дори нищожна част от тях. Затова с оглед на отделни заглавия в сюжетно-ролевия жанр ще опитаме да скицираме хипотетичен модел на компютърната ролева игра (КРИ²), въз основа на който да поставим въпроси относно нейните възможности да потвърди (или опровергае) Маклуъновия въодушевен разказ за медиите/технологиите като „разширение на човека“, т.е. като нови метафори за самоизразяване и самоанализ на човешкото.

Книгата и компютърната игра, както и създаваните от тях култури, ще бъдат сравнявани с оглед на познавателния и комуникативния модел, който олицетворява всяка от тях, преценен преди всичко в плана на естетиката, културата и образованието по литература.

Понятието „култура на книгата“

Използваме понятието „култура на книгата“, а не просто „книга“, защото смятаме, че като културен феномен книгата функционира в система, че нейното взаимодействие с читателя се осъществява не само в самия читателски акт, но и опосредствано – под въздействието на редица съпътстващи фактори, които принадлежат към създадената от нея система на отно-

² Ще я наричаме също дигитална игра и видеоигра.

шения. Разбирането си за понятието „култура на книгата“ ще изясним постепенно, но още тук ще посочим, че с това понятие означаваме **комплекс от нагласи, практики и институции**, станал до голяма степен синоним на човешката рецептивност, на човешката способност за ориентация и оценностяване. Доколкото този комплекс се е превърнал в класическа форма за съхраняване и предаване на знанието, той по необходимост е свързан с образованието въобще и с образованието по литература в частност. Нещо повече, той моделира идеята за литературно образование в качеството си на образец за смислоизграждане, основано на логически построима континуалност.

Проявление на културата, книгата споделя нейната интенция да бъде „тълкуването, което човекът дава на своя живот“ (Ортега и Гасет 1993, 116), „процес на прогресивно самоосвобождаване на човека“ (Касирер 1993, 140), „обхващане на всичко, което се увеличава, чрез акта на споделянето му“ (Гагамер 1993, 275). В този смисъл културата на книгата е опит да се създаде смислово поле, в което може да се осъществява поривът на човека да разбира, да постига свободата си във и чрез познавателния акт, както и да споделя неговите резултати. Мислена като „наследствена памет на колектива“, зависима от „Трайността на кога“ (Лотман, Успенски 1990, 221–222), културата може да се определи като памет за самите когове, за семантиката на символите, контекстите, разбиранията и т.н., чрез които е изразено или може да бъде изразявано значимото от опита. В този смисъл културата на книгата може да бъде разбрана като **система от актори, средства и отношения, която активира и деактивира (актуализира и деактуализира) определени когове и така управлява режимите на помнене и забравя**. Тази система конкретизира компонентите на културата – „модели на и за поведение... символи... идеи... ценности“ (Крьобер, Клакхън 1990, 496) – в поведенчески матрици, като читател, автор, литературен критик, историк на литературата, но също така и скриптор, издател, книжар, библиотекар, цензор и др.

Мислим културата на книгата като система, в която се осъществява смислопроизводителният потенциал на книгата и

която определя нейния рецептивен статус и ролята ѝ в обществения и частния живот. Посоченият потенциал се проявява например във функционалността ѝ на медуум за трансцендиране, памет и споделяне, нуждаещ се от институцията на Автора, но автопоетичен в същността си. Рецептивният статус е следствие от културния контекст (включително от гейността на институциите, задаващи модели на четенето), структурите, произвеждащи книжното тяло, и създаващи механизмите на неговото разпространение. За този статус може да се съди по практиките на четене, остойносттаването и прилагането на *книжното* знание, по функционалността, която се придава на книгата в образователната система и т.н. Смыслопроизводителният потенциал на книгата се проявява и в нейната способност да бъде мисловен и социален модел³.

Осмислянето на културната конструкция, възникваща от гравитациите на книгата, не може да пренебрегне нейните аксиологични функции. Своеобразен ценностен филтър, книгата възплъщава „Изкуството да синтезираме“ (Еко, Карьер 2011, 82) – умението да подбирате същественото в потока на безкрайното случване. Тогава, можем да продължим тази мисъл, изписаните страници представляват всъщност търсене на критерии за това кое е стойностно и си струва да се запомни, а по този начин те разсъждават над самия човешки начин да се оценява и да се разбира – те са **разсъдъчен акт в самата си същност**.

Културата на книгата установява система от отношения, която увеличава вероятността за периодично подновяващ се прочит на дадена творба и постоянно възникващи нови значения. Тази култура предполага едновременно свобода на рецептивния акт, но и неговото институционализиране чрез литературната теория и критика, както и чрез учебните програми и литературнообразователната практика. Двойствената

³ М. Маклуън смята, че печатният текст създава модел на обществено устройство. Той твърди, че „[С] Гутенберг Европа навлиза в технологична фаза на развитие, когато самата промяна става архетипна норма на социалния живот“ (McLuhan 1962, 155).

регламентация на рецептивния акт открива възможността за различно позициониране на конкретно заглавие – например по оста канонично – неканонично, а с това постоянно възниква необходимостта от разнообразяване на рецептивните критерии, подхогите към текста и читателските практики.

Агент на институционализацията на рецептивния акт е и Авторът – ментор, конституиран от литературната критика с оглед на необходимостта в определени контексти да се ограничава „роенето на дискурса“ (Фуко). Чрез библиотеката, от друга страна, е институционализирано и споделянето, и то най-вече на идеи.

Познавателният модел на книгата в сравнение с този на компютърната ролева игра

Изпробвайки какви значения на гумите могат да породят различните контексти, книгата практикува „езикови игри“. Тя представлява мисловен модел, изследващ съчетаемостта на различни могоци, в които (може да) функционира езикът – писмен и устен, метафоричен и буквален, разсъдъчен и съзидателен, личностен и надличностен и други. Иначе казано, тя се изгражда като **преднамерено нестабилна смислова структура**, която – бъдейки антитеоретична, антисистемна, антисхоластична – целенасочено осуетява посягането към усвоените обяснения, не само разклаща наличните в съзнанието „бази данни“, но и отрича мисловните схеми, чрез които са създадени. Книгата се усъмнява в стойността на познавателния опит, тъй като знае, че той често е резултат на пред-виждане – на предварително, интуитивно разбиране, основателно или не превърнато в убеждение.

Съществена характеристика на книгата се разкрива във факта, че тя **оценностява трансцендирането**, и то чрез такава капризна субстанция като гумите. Тя непрекъснато ни връща към онази изначална ситуация, в която гумите сътворяват свят, въвличат ни в демургичния спектакъл, който внезапно се оказва нашият истински.

Фантазното прекрояване на собствената ни персона, към което ни подтиква книгата, включвайки ни в своя мизансцен, е непосилно за ролевата компютърна игра, защото тя е замислена като тълждествена на света извън себе си – копие, което забавлява с лесната си разпознаваемост. Ако книгата се стреми да изобрази човешкото като безкрайна метаморфоза, виртуалният сюжет, напротив, го възприема като вече дефинирано – като установена и понятна същност, която може само да се проигрва в различни ситуации, без това да я променя. В този сюжет отсъства или поне не е толкова изявен подтикът да се трансцендира.

Четейки например мита за Орфей, „Одисея“ или Дантевата „Божествена комедия“, можем да тълкуваме слизането в ада като изразен с метафори размисъл относно нехомогенността на човешкото, разкъсано от просветляващата надежда за свръхсмисъл и адския страх от всепоглъщащо безсмислие; размисъл относно ролята на човека като медиатор между себе си и света, между себе си и себе си. Използван и в ролевата компютърна игра „Сайлът хил 2“⁴ (2001), мотивът „слизание в подземния свят“ е неузнаваем, защото цялата му метафоричност е изчезнала, културните му наслагвания са отстранени, вследствие на което той е сведен до сюжетна рамка на безвкусен хорър. Възпрепятстван е процесът на „четене“ – на разпознаване на културните знаци и на последващото им тълкуване. Понятията „ад“, „чистилице“ и „рай“ са изгубили своята сложност, вобщо отречен е културноисторическият поглед, всичко е сведено до лесноразбираемостта и не особено смислеността. И всъщност няма никакво значение дали играчът ще го разпознае, или не. В този случай цифровата игра е инструмент на културната забрава, на самонадеяното безпаметно безразличие, което нехайно пренебрегва културната архитектоника.

Книгата иска да ни разкаже *откъде започна всичко и как се стигна дотук*. Тя оценностява континуалността и строи такава – между света и човека, но и в самия човек. За това свидетелства

⁴ Играта „Silent Hill 2“ е създадена от Team Silent и е публикувана от Konami.

телства и наблюдението на Маклуън, че с изобретяването на азбучните системи и разпространението на грамотността зрението се поставя в привилегировано положение спрямо другите сетива, благодарение на което се променя самият поглед на човека към света – възниква усет за пространственост, виждането се угълбочава във всеки смисъл на гумата. Затова в своята живопис цивилизованият човек използва перспектива, а рисунките на примитивния са двуизмерни (McLuhan 1962, 42–43). Оказва се следователно, че азбучната система (и впоследствие печатният текст) научават човека да мисли абстрактно и да трансцендира – в процеса на четенето съзнанието преобразува графичния знак в символ на представа. Така грамотността от азбучен тип, свързана с привилегироване на зрението, превръща виждането в интелектуален процес. Тя създава *про-зрение*, проникновение – способност през материалната буквалност на даденото да се долавят контурите на една семантична отвъдност. С разпространението на грамотността човекът може би наистина изгубва изначалното равновесие на сетивата (както смята Маклуън), но пък придобива способността да трансцендира чрез писания текст.

И така, възникването на разбиране и създаването на знание при навлизането във фикционалния свят на книгата зависи от уменията да се борави с нестабилни значения, от наличието на нагласа за трансцендиране чрез разчитане на знаци, благодарение на което се постига идея за взаимосвързаност между елементите на мирозданието. Въз основа на така очертания познавателен модел на книгата ще опитаме да конструираме този на ролевата компютърна игра, като преценим критично някои тези на нейните теоретици.

Според Богъст интересът ни към този тип игра е предизвикан от факта, че я управляваме (Bogost 2015, 1). Това наблюдение тълкуваме така – цифрово генерираният сюжет удовлетворява *изконната потребност на човека да владее, да контролира*, благодарение на което, вглъбявайки се в този сюжет, изживяваме фантазно не само своето могъщество, но може би и отговорностите, които произтичат от него. Така нашето дигитално приключение

вероятно допринася за психическото ни съзряване, като ни кара да мислим за последиците от действията ни, или, казано с езика на екзистенциализма, като ни подтиква да действваме с оглед на замисъла за личност, която искаме да бъдем. Видяно по този начин, това приключение облекчава напрежението между желанието и честата невъзможност за неговото удовлетворяване в реалния свят, а в един по-широк смисъл – и въобще напрежението между полюсите на човешката природа като крайно и безкрайно, рационално и ирационално и т.н.

Но нека да погледнем на дигиталната изгрова ситуация и от гругъгъл. Да допуснем, че въглъбяването в нея е компенсаторен механизъм – че се стремим да властваме в нейните граници, защото, уплашени от хаотичността на *света навън*, сме се отказали от опитите да го разберем или да му въздействаме; че нашето въглъбяване във виртуалното е абдукция от социалната ни личност и опитите да я обвържем конструктивно с другите. А и самото ни властване също е под въпрос. По ред признаци може да се съди, че всъщност цифровата симулация ни управлява, при това в дълбините на съзнанието ни – като подменя екзистенциалната ни потребност да бъдем действени с инертност и апатия. Тя оформя нашата мисловност и психика чрез негласно заявените в нея, но гостатъчно осезаеми идеологеми, чрез своята имплицитна философия, чрез етиката и естетиката си.

Показателна в това отношение може да бъде играта „Принципът на Талос 2“⁵ (2023), чието действие се развива в обичайния за компютърните игри постапокалиптичен свят, превърнат обаче в рай благодарение на роботи⁶, наследили човешкия инте-

⁵ Играта „Talos principle 2“ е създадена от Croteam и е публикувана от Devolver Digital.

⁶ Вероятно не е случайност, че тяхната външност е напълно идентична с тази на „рекламното лице“, представящо антивирусния софтуер ESET NOD 32. Това очевидно е преднамерено „съвпадение“ буги съмнение, че освен всичко друго, играта „Принципът на Талос 2“ представява и „продуктово позициониране“ – едно съмнение, което за пореден път отвежда към тезата, че в самия си замисъл компютърната игра е пазарноориентирана. Същевременно въпросното „съвпадение“ функционира и на друго ниво – образът на

лект. Заслужава обмисляне обстоятелството, че човекопогобен механизъм (многозначително наречен Атина) изгражда Новия Йерусалим – алегория за възстановяване на цивилизацията след унищожения я катаклизъм – естествено, вече не като човешка. Едно ново Сътворение, осъществено обаче от изкуствения интелект – фантазия, в която се голавя зловеща ирония. Показателен е и фактът, че ако избере да играе от първо лице, играчът се превъплъщава в ролята на хуманоидно същество, надарено с разум, т.е. извършва – не бихме се поколебали да го наречем – съгубовен психологически хог: приема за себе си, че преходът от органика към механика, прокламиран от трансхуманизма, е не само възможен, но и напълно приемлив от психологическа и хуманитарна гледна точка. Този хог отключва готовността му да приеме и трансхуманистичното прозрение, доловимо още в пролога на игровия сюжет – човекът е твърде стихуен и непрегвигим, за да му бъде позволено да управлява света, и разрешаването на тази трагическа колизия е възможно единствено чрез *deus ex machina* – чрез технологично трансформиране на човешкото. Тягостната догадка на „прокълнатите“ умове, че човешкото е трагическо само по себе си, (преднамерено) наивно е преобразувана в богро сладникав разказ за поправимостта на тази трагичност, и то с технологични средства.

Очевидно, познавателният процес във виртуалната игрова среда предполага обживяване на основополагащата ѝ парадигма. Въпросът е обаче дали тази среда (механиката на играта, нейните правила и т.н.) допуска усъмняване в крайъгълния си идеологически камък, дали разполага с интелектуални механизми, които поощряват критичната рефлексия. Едва ли може да се отговори еднозначно на този въпрос – не само защото количеството на игрите е огромно, но и защото – допускате – те постепенно ще еволюират в интелектуално отношение. Тези, които са попаднали в нашето изследователско полезрение обаче,

ESET робота, който брани от зловреден софтуер, утвърждава непряко и лансираната от тази игра идея за постчовешкото като необходима защита на човека от самия него.

не ни позволяват да отговорим положително на този въпрос. **Негонуспнатата критичност** осуетява възникването на интелектуално събитие, което негвусмислено да изправи играещия пред съществени екзистенциални въпроси и да го отведе към осъзнаване на ключови екзистенциални императиви от типа на периодичната необходимост човекът да определи своето отношение към света и към самия себе си, при това осъзнавайки, че то винаги ще остане неопределено (Абаняно 1994, 58–59). Така, ускорявайки физическото време на индивида (защото интензифицира работата на сетивата), КРИ се оказва неспособна да ускори екзистенциалното му време, да разшири екзистенциалните му граници. Дигиталният homo ludens не се превръща в екзистиращ, т.е. философстващ човек.

Ако културата на книгата е изградила аксиологични механизми, които подтикват философстването върху преживяното в процеса на четенето, тази на компютърната игра не е създала и вероятно не изпитва необходимост от такива, тъй като в качеството си на постмодерно явление тя поставя под съмнение йерархиите и утвърдените ценностни системи (което, както можем да се убедим чрез „Принципът на Талос 2“, не ѝ пречи да прокламира непряко свои, често съзвучни с актуалния идеологически пейзаж). Това съмнение обаче води към своеобразен културен солипсизъм и в този смисъл дигиталната игра сякаш препоръчва усамотяването на Аза в неговата единичност – затваря го в когнитивен периметър, изключващ опита на другите⁷.

Теоретизиращите в областта на цифровата игрова симулация настояват, че тя може да бъде не просто познавателен инструмент, но и да усъвършенства самите ни когнитивни способности, и то благодарение на превъплъщението, което

⁷ Наистина, дигиталните игри, предназначени за много играчи едновременно – т.нар. Massively multiplayer online game (ММОГ) – сякаш насърчават обединяването на техния опит, но въпросът, дали това са общности в традиционния смисъл на гумата, остава открит. Ако общността се основава на общи цели и ценности, постмодерната ирония към всяка възможна цел и ценност прави общността принципно невъзможна.

изисква. Като изтъква, че „разбирането на гагени значения е активен процес, чрез който трябва да разсъждаваме (дори несъзнавано) върху ситуацията и [семиотичната] област, в която оперираме“, Джий твърди, че благодарение на видеоигрите хората „могат да научат чрез въплътени преживявания⁸ в сложна семиотична област как да прилагат значения и да размишляват върху самия процес“ (Gee 2003, 26). Изследователят модифицира основно положение на конструктивизма с оглед на дигиталните игри – те създават благоприятна възможност да учим, като прилагаме създадено значение или създаваме ново в зависимост от контекста, тематичната област и семиотичния код.

Както можем да установим от приведенения цитат, познанието във виртуалната игра е смятано за „въплътено“, т.е. за свързано по необходимост с превъплъщението. Чрез условно приемане на груга самоличност в този тип игра, според Джий, се осъществява своеобразна социална педагогика – като поставя играча в определени ситуации и като прегявява определени изисквания към него, тя всъщност го запознава с факта, че в различни сфери на общуването се използват различни „езици“ и че избирайки някой от тях в конкретна ситуация, всъщност избираш и своя социална самоличност. „Семиотичните системи – разсъждава Джий – са културни и исторически творения на човека, създадени да го обвързват и управляват“, така че „да го стимулират да учи и да придобива нови идентичности“ (Gee 2003, 43-44). Наистина, превъплъщението е социално-психологическа практика и необходимост, но същевременно – бихме добавили – то може да бъде полезно и за изграждане на разбиране за художествената условност, предполагаща способността на автора да познае *отвътре* фикционални съзнания и да обективира това

⁸ Идеята за въплътеното преживяване се свежда до това, че познанието се осъществява и чрез сетивата, че „усещането ни за реалността на нещата и хората и способността ни да си взаимодействаме ефективно с тях зависи от начина, по който нашето тяло работи мълчаливо в опитния фон“ (Драйфъс 2010, 120). С груги думи, въплътено е онова виртуално преживяване, което стимулира създадените в индивидуалния опит условни рефлексии.

познание в убедителни психологически типове. Способността *да излезеш от себе си*, от удобните стереотипи и инерции е може би и първото условие за пълноценно четене, защото тя подпомага онова усложняване на отношенията между Аза и света, което отваря този Аз към странностите на текста, оформя го съобразно с читателския профил, изискван от него.

Чрез превъплъщението играчът размишлява как би постъпил при едни или други обстоятелства, т.е. играта има провидорен характер – чрез нея индивидът опитва да предвиди не само поведението си, но и да прецени възможността за своята хипотетична екзистенциална цялост – крайното си единство, конституирано чрез избора (Абаняно 1994, 25).

Безспорно, самото превъплъщение пробужда любопитството, желанието да търсим обяснения, но едва ли може да се твърди същото за онези персонажи, които ни се предлага да бъдем, и за населявания от тях свят. В „Тъмници и дракони“⁹ (Dungeons & Dragons) например избираме не само своя герой, но и неговия тип (войн, магьосник, мошеник), както и моралния му профил, „разстлал се“ по осите ред – хаос и добро – зло. Очевидно възможностите за нюансиране не са особено големи (общо 9). Нашият двойник може да се окаже например поклонник на реда, но неутрален по оста добро – зло или агент на хаоса, но „добър по гуша“. Стойността на преживяното от героя (един вид неговият житейски опит) се отчита чрез точки и т.н. В този тип игри морално и неморално са онагледени, овъншностени и в крайна сметка уеднаквени. Вечното стълкновение на простодушно хиперболизираното демонишно и херувимско, при което не се изясняват мотивите нито на едното, нито на другото, както и разликата между тях, води към заключението, че **етиката е изместена от агоналното**, но самият агон, останал без етическа основа, изглежда нелеп и безсмислен. С наивността си подобни

⁹ „Тъмници и дракони“ първоначално възниква като настолна ролева игра, но от края на 80-те години на XX век започват да се появяват и нейни дигитални варианти. Принципите, по които се конструират персонажите и в двата типа игри обаче, са идентични.

игрови светове обосновават направеното по-горе предположение, че те функционират и като психологически компенсаторен механизъм, а това обстоятелство осветлява по друг начин техния познавателен потенциал.

Твърдението, че КРИ предоставя „вълпътени преживявания“, е преувеличено, тъй като виртуалният герой на играча не притежава цялото разнообразие от сетивни впечатления, достъпно за реалното му тяло – няма обоняние и усет, не може да изпитва глад, умора, болка и т.н. Поради тази причина неговата принадлежност към дигитално генерираната реалност е частична и тази частичност не е само перцептивна, но и ограничава познавателните му възможности. Това „обезпътено телеприсъствие“¹⁰, предизвиква объркване, дори загуба на „способността ни да влагаме смисъл в нещата“ (Драйфъс 2010, 23), което очевидно осуетява възможността да създаем себе си като познаващ субект и да действваме, водени от това съзнание. От друга страна, виртуалното тяло, което играта ни предлага, е манипулативен инструмент. То ни моделира според обсециите на масовата култура, доколкото налага „обща структура и визия на възприемане на телата и съответно на собственото ми тяло“, при което „то е само екран за проекцията на моите фантазии и на моето Аз“ (Сулаж 2014, 21, 24). Следователно въображаемата и често хиперболизирана физика, която играта ни предлага да припознаем като своя, ни предписва оценъчен критерий, различен от онзи, който вече имаме – включително за собствената ни личност – и следователно ни отчуждава от самите нас, от израженията ни представи за естетично. Манипулирайки Аза на играча по посочения начин, **играта му отнема възможността да създава действителен опит, да узнава по своя начин.**

В обобщение на казаното дотук за познавателния модел на ролевата компютърна игра ще посочим онези нейни характеристики, които намираме за определящи: тя мнимо компенсира

¹⁰ Думите на Драйфъс се отнасят за дистанционното обучение, но изразяват същностната особеност на всяко виртуално представяне на човешкото тяло.

поражението, претърпяно от гесоциализирания Аз в извънигровия свят; поставя познавателното събитие в зависимост от идеологеми; предлага (псевдо)превълъщение, което в някои случаи има манипулативен характер.

Сякаш в самия си замисъл КРИ представлява трик, илюзия. Тя уж ни овластява, предлагайки ни да бъдем воини, владетели, архитекти на цели цивилизации, а всъщност опитва да ни погчини – да вклини в разсъдъчния ни апарат „чужди тела“. Може би затова засега не може да създаде общозначима култура. В книгата може би също има „трик“ – тя иска да ни изведе от нашата всекидневност, от малкия ни мащаб, да отстрани всичко, което замъглява погледа ни и не ни позволява да видим/осъзнаем действително важното. В този смисъл „трикът“ на книгата – фикционалността на текста, търси у нас структурите на съкровено, онези емоционално-разсъдъчни материци, за които дори не подозираме, но чието откриване е от съществено значение – не само за нас в качеството ни на атомизирани бързопреходни съзнания, но и за човешкото въобще.

Книгата и компютърната ролева игра от гледна точка на техните комуникативни модели

Обвързаността на познавателните и комуникативните процеси логично ни отвежда към необходимостта да потърсим контурите и на комуникативните модели, свойствени на книгата и КРИ. Може би най-видимата разлика между тези модели се състои в тяхната медийна структура – съответно **езиково-центрична** и **мултимедийна**. Макар и само един от елементите в апелращата към различни сетива игрова симулация, езикът има специфична функционалност в нея, която ще разгледаме във връзка с по-общия въпрос за нейната знаковост. Втори критерий на съпоставянето между комуникативните модели на книгата и КРИ откриваме в начина, по който всеки от тях предполага и вписва възприемателя.

Нека сравним културната функционалност на виртуалната игрова среда с тази на четенето на художествен текст с оглед на

физиономичното за литературата създаване на знаци и насърчаване на читателя да ги открива и да търси техни възможни значения. Безспорно КРИ също предполага семиотични процеси, което проличава още във факта, че играчът избира виртуален персонаж, който да го представлява, т.е. той избира изображение, чрез което да означа себе си във виртуалното игрово пространство. Той приема това психологическо „отместване“, т.е. да бъде себе си като друг – да действа чрез „подставено лице“; приема *отвъдността* на виртуалния свят и своето условно присъствие в него. Още в самото начало на играта той осъзнава, че цялостният мизансцен, целият сюжет и собствените му действия като част от този сюжет имат условен, знаков характер. Но каква е познавателната стойност на това напускане на всекидневния Аз? Дали виртуалната игрова среда е способна да *играе играта* на литературата – гали е по силите ѝ да поражда културнозначими знаци и да съдейства за създаването на хуманитарно знание? Въпросът може да се формулира и така: различен тип комуникативни и познавателни актове ли насърчават книгата и КРИ?

Сигнификация и потенциално преобразуване на знаците в компютърната ролева игра

Ще потърсим отговор на поставения въпрос чрез хипотезата, че изразявайки стремежа на познаващото съзнание да абстрахира, КРИ потенциално се стреми да превърне отделни свои елементи (гуми, образи, ситуации) в знаци, и то с по-висока степен на абстрактност – **да превърне в символ иконичното и индексното в себе си** (т.е. свързаното с предметността на обекта). Иначе казано, КРИ може да се разбира като пробно потискане на миметичния елемент в знака, при което този знак се разчита като културно обусловена абстракция, а самата игра придобива смисъл на познавателно събитие, осъществяващо се на метаниво.

Ще потърсим способите на игровата сигнификация и на предполагаемия стремеж към абстрахиране чрез наблюденията върху функционирането на **словесния и визуалния ког** в играта

„Киберпънк 2077“ (2020)¹¹ и нейното разширение „Киберпънк 2077: Призрачна свобода“ (2023)¹².

Работата на първия може да се долови в наименованията на грагове и епохи във виртуалния игрови свят, както и в разказа за събитията, гали облик на тези епохи.

Наречен на своя създател, **Найм суми** носи двусмислеността на неговата фамилия и това обстоятелство акцентира върху нееднозначността на гумите и назоваваните чрез тях понятия. Превърната във фамилно име, нощта напомня факта, че човекът играе от мрака на небитието и отново се завръща там, междувременно започвайки дела на Земята, чийто краен резултат му е трудно или направо невъзможно да предвиди поради своята мимолетност. Така просветлената фантазия за осъществимостта на идеалното (за нея ще говорим по-нататък) катастрофира в може би единственото си възможно осъществяване – Грага на нощта. „Нощната“ фамилия посеща и за ироничното несъответствие между амбицията на езика да създава свят и несигурността на гумите.

Като вербален знак функционира и анималистичното име на грага в разширението на играта „Киберпънк 2077: Призрачна свобода“ – **Кучешкият граг**, буквално съвпадащо с наслова на филм, режисиран от Ларс фон Триер („Догвил“, 2003). Фактът, че върху играта е работил огромен екип, отхвърля вероятността това съвпадение да е случайно. По-скоро наименованието на грага е целенасочен цитат. При наличие на желание да видим в играта повече от неособено интересен събитиеен рег, можем да гопуснем, че цитирайки заглавието на филма на датския режисьор, тя заявява наличието на втори план в своя сюжет, т.е. възможност рамкиращата история да се разбира като алегория, четима чрез алегоричността на филма. Указание, че случващото се в лентата е повече от буквалната си видимост,

¹¹ Играта „Cyberpunk 2077“ е създадена от CD Projekt Red и е публикувана от CD Projekt.

¹² Играта „Cyberpunk 2077: Phantom Liberty“ е създадена от CD Projekt Red и е публикувана от CD Projekt.

гава самият кинорисунък. Сниман в студио, филмът използва условни, почти липсващи декори – къщите в измисления град са само начертани върху пода, но нямат стени. Оскъдността на декора подсказва условността на обществените структури, за чийто визуален израз може да се приеме градската архитектура, както и илюзорността на представата за „личен периметър“. Изненадващата липса на стени материализира прегусетената от Замятин и Оруел параноична obsesia на технологично модернизирания обществен надзор, че всяка непрозрачност в живота и мисленето на индивидите крие заплаха и следователно трябва да бъде премахната. Абсурдно хрумване, но тъкмо в абсурдните фантазии за безцеремонно нахлуване в устоите на човешкото съществуване, в самата човешка екзистентност¹³ може да се усети вероятното съприкосновение на играта с филма. Посочената obsesia е пародизирана в „Киберпънк 2077: Призрачна свобода“, като е изтъкната гротесковата ѝ нелепост – съзнанието и личността вече не са притежание на отделния индивид, но могат да бъдат отнемани, прехвърляни, „снаждани“ към други съзнания. Абсурдно нелепи са например преживелиците на Алтиера (Алт) Кънингам – талантлив мрежов инженер. Принудена от могъща компания, тя превръща софтуера за запазване на съзнанието и спомените на умиращи хора, който е създала сама, в средство за кражба на съзнание. По ирония на съдбата компанията изпробва модифицираното ѝ изобретение върху самата нея. В електронно симулираната реалност *Азът, съзнанието и човешкото въобще се оказват технологично конструируеми* – обстоятелство, което възприемаме като окарикатуряване на гнешните опити за „копиране“ на мозъка под формата на изкуствени невронни мрежи и изкуствен интелект заради ужасяващо механичната представа за човешкия разум, на която се основават.

Свободното асоцииране ни отведе към филма „Догвил“, но би могло да ни отпрати и в много други посоки. Названието Кучешкият град заплита ума в цяла мрежа от значения, асоциирани с обра-

¹³ Т.е. в способността на човека да екзистира – да мисли съществуването си като битие, да се конституира чрез своя избор и т.н.

за на кучето, например у Шекспир, Пинк Флойд, Оруел и Булгаков: „кучетата на войната“ – алегория на гибелното ожесточение¹⁴ и на войната като финансова операция¹⁵; кучетата – вълпъщение на репресията, гарантираща подчинението на потиснатите¹⁶; кучето човек – олицетворение на оскобяването във времена на социални катаклизми¹⁷. Тази асоциативна мрежа, която би могла да се разгръща безкрайно, онагледява факта, че КРИ съдържа *елементи с потенциал на културни препратки*. Тяхната функционалност обаче е латентна – те не са влетени в игровите механизми, а остават фон – любопитен детайл или екстравагантно хрумване, който няма особено значение за събитийния ход (ако приемем, че той е основното, което привлича играча).

Функционализирането на словесния код, както посочихме, може да се разбере и чрез възлеждане в **названията на епохите**, преживени от Найт сити („Киберпънк 2077“). Находчивото наименование – Строг ентропизъм, Шарен кич, Грандомански милитаризъм и Пищен кич, коментира иронично не само въодушевеното безумие на модернизациите, техните естетически абсурди и мегаломанията им, но и дисциплиниращия им характер. Заслужава внимание оксиморонното наименование Строг ентропизъм, което изразява взаимноизключващите се тенденции в една и съща епоха, например парадоксалното съчетаване на модерността – уверена, че отхвърля ентропията, утвърждавайки рационалистичен секуларистки модел на мислене, и модернизма, който подкопава просвещенската мисловност, основана именно на рационален секуларизъм. В тези наименования може да се открие дискретен ироничен коментар относно неопределеността на понятията, положени в основата на културно-цивилизационния процес.

¹⁴ Уилям Шекспир, „Юлий Цезар“.

¹⁵ Pink Floyd, „Dogs of war“ („A Momentary Lapse of Reason“).

¹⁶ Джордж Оруел, „Животинска ферма“.

¹⁷ Михаил Булгаков, „Кучешко сърце“.

Идея за работата на словесния ког в играта „Киберпънк 2077“ гава и **повествованието за размирната история на Найт сити** – от замисъла за неговото създаване до времето, в което се развива основното действие на тази игра. Нека дадем един пример. Разказът за химеричната идея на Ричард Найт се основава на културната памет или я гради, като активира/създава понятието „утопия“. Въпросната идея може да бъде обозначена именно с него, тъй като се основава на утопичното схващане, че е възможно в рамките на рухващия социално-икономически модел да се изгради остров, олицетворяващ неговата противоположност. Химера е и разбирането, че „поправянето“ на икономическите отношения автоматично „поправя“ и човешката природа. Планираният град всъщност стои не само извън стопанската разруха, но и *извън самата проблемност*. Чрез доловимите аналогии с „Утопия“ от Томас Мор, „Градът на Слънцето“ от Томазо Кампанела или с Августиновоото срещупологане на Божия и Човешкия град, играта напомня гискретно, че мисълта често се увлича да строи въздушни кули, експериментирайки с идеята за свят, т.е. игровият сюжет свързва странната на пръв поглед идея на Найт с трайна тенденция в човешката мисловност. Като активира/създава определени понятия и така възстановява или изплита културна тъкан в съзнанието на играча, този сюжет има потенциал не просто да разширява неговия лексикален запас, но и да динамизира системата му от представи и косвено, нейното гъвкаво съотнасяне с различни естетически феномени. С други думи, реализирането на предпологаемия познавателен потенциал на играта зависи до голяма степен от това *дали игровото преживяване ще придобие културно измерение*. А последното от своя страна, бихме предположили, е обвързано с умението на играча да осмисля езиковите арабески, т.е. с неговия читателски опит.

Макар и бегли, тези наблюдения върху лингвистичната страна на КРИ ни позволяват да заключим, че *езикът е функционален* в нея, но: а) е активиран във фонев режим, т.е. няма особено значение за развитието на сюжета; б) *езикът на другите*, защото включва метафори, създадени от авторите на играта, но не подтиква самия играч да търси словесен израз на почувстваното

и помисленото в хода на действието; в) не е родният език, тъй като игрите най-често са без превод на български. В този смисъл КРИ не създава навици за работа върху езика и с езика. Но тъй като предоставя възможности за разпознаване и тълкуване на метафоричното, може да бъде включена в гаген литературно-образователен замисъл, при положение че се открият методически решения, които извеждат езика от фоновия режим, отреден му в КРИ, и го превръщат едновременно в обект на наблюдение и в средство за самоизразяване в контекста на аналитичната пострефлексия върху игровото преживяване.

Чрез наблюденията върху словесния код в играта „Киберпънк 2077“ и нейното разширение онагледихме възможността словесни знаци от иконичен и индексен тип да бъдат четени в контекста на КРИ като знаци символи. Ще опитаме да демонстрираме тази възможност и като проучим визуални знаци в посочената игра и нейното разширение, за каквито приемаме прекомерната детайлизация на изображението, интерфейсните елементи, които се насладват върху него, визуализираната реч, технологично преработеното човешко тяло и образът на Черната стена.

Свръхдетайлизираното изображение на КРИ често ни кара да се колебаем дали става въпрос за наивен стремеж към гостовност, или за обикновен кич. Във всеки случай обаче генерираната на екрана картина оставя впечатление, че нещо от нея постоянно убягва, изплъзва се, или че зрението не е достатъчно съвършено, за да я обхване изцяло. Така наред със самото изображение (знак от типа индекс или икона) технологичното¹⁸ с помощта на тълкуващия поглед създава и знак от типа символ, маркиращ флуидността, неустановеността на съвременния свят, сякаш винаги разфокусиран поради постоянното си движение. Разбирано като абстракция, изображението сякаш утвърждава релативизма като адекватна позиция спрямо света От другата страна обаче съобразно логиката на играта то непряко изработ-

¹⁸ Голямата детайлизация е възможна благодарение на високата разделителна способност на изображението и на високата честота, с която се възпроизвеждат отделните кадри.

ва нагласа за търсене на същественото във всеки обект и всяка ситуация. Иначе казано – култивира своеобразен есенциализъм в мисленето. Видяно по този начин, *електронното изображение сблъсква две познавателни умонагласи*, а играещият, независимо дали съзнава това, или не, е изправен пред необходимостта да търси равновесно положение между тях, включително и извън играта.

Интерфейсни елементи, които се наслаждат върху изображението – указателни надписи, въпроси и гр., постоянно изискват от играещия да взема решения и така му напомнят, че той е нагреден фактор в играта и следователно неговите действия в нея произтичат не само от имплицитната ѝ логика, но и от нагласата му на познаващ субект, формирана извън нея. В такъв случай разбирането за „потъването“¹⁹, „вглъбяването“ във виртуалната игрова симулация става проблематично, тъй като за да бъде във играта (адекватен на нейните изисквания), играещият трябва да бъде и *вън* от нея, в някаква степен да остане и себе си. Следователно може да се приеме, че чрез интерфейсите елементи *играта означава двусмислеността на човешкото отношение със света* – едновременно въвличеност и вънпоставеност.

Елемент на игровия интерфейс е **визуализираната реч** – появяващ се на екрана текст, съгържащ въпроси, реплики, възможни действия, които Аз-героят може съответно да загаде, произнесе и извърши. Тази реч въввежда друг тип логика в играта – логиката на фрагментирането и линейността, присъща на азбучните писмени системи, както твърди Маклуън, но това е и логиката, бихме добавили, на Просвещението, което се стреми да прочете съобщението на света, като изучава съставляващите го явления в тяхната отгелност и ги класифицира така, че да образуват парадигматични структури. Странна е появата на строгата

¹⁹ С метафората “immersion” Райън назовава „уживяване, чрез което фикционалният свят придобива статут на автономна, независима от езика реалност“ (Ryan 2001, 14). Тази метафора изразява усещането на обитаващите дигиталната среда, че присъстват физически в нея.

просвещенска рационалност в КРИ, която сме склонни да мислим като постмодерно явление, а и тя с всичко подсказва това. В това отношение можем да видим своеобразна *интерференция на културни пластове* – взаимодействие на различни типове мисловност, което означава, че играта таи все пак културна памет, че тя съдържа различни аксиологии и съответно може да култивира у играещия различни видове аксиологичност.

Като визуален знак в КРИ възприемаме и **технологично преработеното човешко тяло** – често срещан образ, чието тълкуване може да открие съществени въпроси, свързани с фундаментални понятия, като съзнание, морал, живот и цивилизация. Щом познанието е вплътено²⁰, познаващият Аз е в някакъв смисъл и в някаква степен продукт на своята телесност. В такъв случай как се променят този Аз и способността му да познава, когато неговата плът е технологично модифицирана и сетивата му са отчасти механични? Вероятно неговото взаимодействие с предметния свят и с другите индивиди се изменя напълно от съзнанието, че страданието и болката са (донякъде или изцяло) технологично отстраними. Представата за потенциалната възстановимост на всичко радикално преобразува морала, а изчезването на понятия като „вина“ и „отговорност“ налага сключването на съвсем друг обществен договор. В понятието „живот“ започва да се влага съвършено различен смисъл, след като живите

²⁰ Сред многото аргументи в подкрепа на това твърдение избираме този на Бурдийо, според когото „принципът, обединяващ всички практики, системата на неразривно свързаните когнитивни и оценъчни структури, които организират светогледа в съответствие с обективните структури, присъщи на определено състояние на социалния свят“ е „социализираното тяло с неговите вкусове и антипатии, с принудите, на които е подлагано, и с онова, което го отвращава, с една гума, с всичките му сетива, тоест не само с традиционните пет, които неизбежно се структурират от социалните детерминизми, но и с усета за необходимост и с чувството за гълз, с чувството за посока и с усещането за реалност, с чувството за равновесие и с естетическия усет, със здравия разум и с религиозното чувство, с чувството за такт и с чувството за отговорност, с предприемаческия усет и с чувството за благоприятие, с чувството за хумор и с усещането за абсурд, с моралното чувство и с практическия усет и т. н.“ (Bourdieu 2013, 124).

същества се превърнат в биотехнологични структури. Техноекспанзията постепенно преобразува и предефинира естеството, така че дихотомията природа – цивилизация изчезва, както и самата природа. Тези и други подобни значения, разпознаваеми в образите на роботизирани тела, често представяни в КРИ, ни водят към хипотезата, че в сполучливите си образци тя представлява *размисъл в интелектуално достъпна форма върху трансхуманитарни тези* и израз на необходимостта от дигитализация, съобразена в по-голяма степен с изконно човешкото.

За визуален знак в „Киберпънк 2077: Призрачна свобода“ може да се приеме и **Черната стена** – метафора на утопичното желание за прогонване и обезсилване на злото, напомняща замисъла на Ричард Найт да построи град на абсолютната сигурност. Изобразена като снопове лъчи, тя актуализира старата притча за баталията на светлината и мрака, улеснявайки схващането на т.нар. киберсигурност като защита на културата от анархистичната аморфност. Значенията, които могат да се конструират чрез нея обаче, са много повече. Поредно потвърждение на тезата, че словесното и визуалното са тясно преплетени в света на играта, самото назоваване на виртуалния *Vallum Hadriani* черен е израз на намерението невписаното в *нашата* парадигма да бъде обгърнато в абсолютна непроницаемост, да бъде отнета неговата културна видимост и така да се осуети естествената му интенция да бъде смислопроизводително. Определянето на стената като черна е израз на целенасочено културно самоослепяване, целящо угържането на исторически, социално или по друг начин формиралото се *ние* като противопоставено на *те*, опасно проблематизиращо нашата заедност. В този смисъл стената в игровия сюжет материализира едновременно нашето усъмняване, че общностите са възможни, и страха ни да останем съвсем сами срещу превратностите на съдбата. Тълкувателското възглеждане в образа на електронната преграда може да открие в него също така атавистичен проблясък или проява на просвещенската/модернистката страст по щателно оразмерен, ясно класифициран свят, както и материализация на структури в самата човешка менталност, целящи инфернално-

то (или смятаното за такова) да бъде гържано в погземята на несъзнаваното, за оградите на културните забрани.

Заг защитното съоръжение обаче остават и творения на технологичната мисъл – злоредни ИИ, и поради това тя може да се осъзнае и като визуална метафора за стремежа на модерността да скрие от погледа и ума си своите технологични провали, плод на смехотворна наивност по отношение на технологиите. В образа на стената следователно можем да прочетем и фройдисткия въпрос *дали цивилизацията е изградила достатъчно надеждна граница между себе си и Тартара на предкултурното*, като и този дали враждебната грудост – във или извън човека – може въобще да бъде отстранена от неговия свят.

Установяваме, че разчитането на словесни и визуални знаци като символи би придало съвсем различен смисъл на тази, а вероятно и на много други КРИ. Тяхното тълкуване обаче изисква изградена в някаква степен индивидуална културна енциклопедия, както и познаване на различни семиотични кодове и техники. Поради това в един мащабен културен или образователен проект играта от този тип би могла да придобие познавателна функционалност при наличие на такава енциклопедия и на известен естетически, включително читателски опит.

Както вече изтъкнахме, КРИ притежава потенциал за трансцендиране. Въпросът е в това обаче, че той не е от първостепенна важност в културата на играта поради пиетета на тази култура към действието (а не към рефлексията), към пищната визуализация, утвърждаваща ценността на сетивно възприемаемото и конкретното. В сравнение с играта текстът използва много по-сложен метод за визуализиране, създаващ много по-условни образи. Този метод изисква преобразуване на езиковия код в образен, при което обаче възникващият образ не е сетивен, а ментален. Все пак допускате, че „окултуряването“ на КРИ чрез полагането на нейния разказ или изображение в широк смислов контекст би могло да породи множество значения, които не са непосредствено налични в нея, т.е. да активира процес на трансцендиране. Така **игровият свят може да бъде смисло-**

Во построен наново, и то от хуманитарна гледна точка, при което ще бъдат неутрализираны някои от неговите културни „дефекти“, произтичащи от същността му на технологичен пазарноориентиран продукт.

Читателят и интеракторът

Разликата между комуникативните модели на книгата и КРИ се открива в начина, по който те допускат човека в своя свят.

Компютърната игра моделира индивига съобразно с пазарната си същност – като потребител. Това обстоятелство се дължи на нейната пазарна ориентация²¹ и инфилтрираните в нея идеологически аксиоми. Тя се съобразява с пазарната конюнктура още в етапа на замислянето си, вследствие на което по принцип не поставя под съмнение вкусовете, разбиранията и т.н. на играещия.

Книгата не зависи от пазара в същата степен, защото в естеството си тя е резултат на повече и по-сложни интенции от тази да забавлява. Тя опитва да интелектуализира наглед маловажното, като разпознава в него значимото. Стреми се да открива, проумява и оценява аспекти на човешкото, така че да превърне потока на баналностите в живот.

Книгата има необикновената способност да отгледя и съединява едновременно. Тя изисква уединение и вглъбяване, временен отказ на индивига от общественото му битие, но същевременно присъединява читателя към по-широка и по-различна човешка общност в сравнение с непосредственото му социално обкръжение. „Колче за сън“, способ за трансцендиране, тя го превръща в екзистентен. Компютърната игра като че ли няма тази сложна функционалност. Тя успява да направи само първото – да отгледя индивига от всекидневния му Аз, но не и да го свърже с идеи или общности.

²¹ Мисълта, че играта трябва да удовлетвори очакванията на потребителя, направлява целия процес на нейното проектиране и създаване. Повече по този въпрос вж. в Dörner et al. 2016, 5–40.

Интеракторът е вписан инструментално в игровия свят – той е преди всичко агент, безименно в същността си действащо лице, чиято роля се свежда до това да потвърждава и онагледява логиката на играта. Неговото взаимодействие с виртуалния игров свят не е обусловено психологически, то е съставено единствено от ситуативно обусловени реакции, които не се сглобяват в цялостен психологически профил. Поведението му, предначертано от схемата на играта, само конкретизира тази предварителна дефинираност в конкретни игрови ситуации.

Читателят от своя страна е свободен да се променя, да се въплъщава в различни съзнания, олицетворени от едни или други персонажи. Текстът не изисква да избере окончателно роля дори когато е налице Аз-повествовател или лирически Аз – дадена му е възможността да се отстранява от дадена гледна точка и дори да размишлява върху нея. Той е предвиден като самостоятелно съзнание, обусловено както от художествената ситуация, така и от собствените си приумици и културен опит. По този начин той е парадоксално позициониран от текста едновременно като *външен* и *вътрешен* по отношение на текстовата реалност. В този смисъл книгата е интелектуална лудория, в която и чрез която може да се експериментират различни читателски и житейски Азове. Обратно, КРИ внушава на играча, че е тъждествен с избрания герой (когато има възможност за такъв избор), в нея липсва описаната игра на самоличности, присъща на книгата. Изследователи определят неговото изживяване като „потопяне“²², „поглъщане“, но е важно да се уточни, че той е всмукан, усвоен от играта само на повърхността ѝ – допуснат в нея единствено за да следва и утвърждава нейната логика, **без да му е дадена субектност на съзнание, мислещо върху тази логика и върху себе-си-в-нея.**

Иначе казано, в компютърната игра интеракторът може би в по-голяма степен „губи себе си“ – в по-голяма степен е създаван от дигиталната среда, отколкото от собствените си намере-

²² На предните страници вече стана дума за тази метафора, въведена от Мари-Лор Райън.

ния и опит. Защо? Може би защото мултимедийната дигитална среда ангажира повече сетивата, отколкото ума и поради динамиката на играта сетивното няма време да бъде преработено в ментално. Или пък защото дигиталната среда не отгава значение на извънигровата самоидентификация, която предполага културна, психологическа, социална и т.н. континуалност на личността. Обратно, предизвиквайки агресивно сетивата и със своята предзагадност (гължаща се на посочената окончателна установеност на ролите и значенията), тази среда зове „*Carpe diem*“, доколкото невъзможността да се промени същественото позволява на индивида едностъпно да оценностява мига.

Текстът нашепва на читателя, че неговата едностъпна екзистенция е неустановеността – неразрешимата грама между *съм* и *искам да бъда*, която е културно, психологически, социално и т.н. обусловена. Дигиталната игра внушава на интерактора, че е консумиращо (впечатления) тяло – тук и сега; че вгълбяването в сетивността е неговото спасение от „свърхземните въпроси, които никога не разреши“, от разяждащия антагонизъм на желано и действително, от усещането за безсмислие. Оказва се, че най-вероятните смислови послания на виртуалната игрова среда са близки, ако не и тъждествени на идеологическата парадигма, пораждаща консуматорска нагласа.

Културата на книгата и тази на КРИ, видени чрез присъщите им познавателни и комуникативни модели (обобщение)

Нека обобщим наблюденията, направени до тук. Основан на умението да се борава с нестабилни значения, да се трансцендира и да се търси взаимовръзка между елементите на мирозданието, познавателният модел на книгата опитва да накара човека да прогледне за собствената си екзистентност. Когнитивната интенция на КРИ сякаш няма такъв мащаб – амбициите на електронната симулация като че ли не стигат по-далеч от намерението да създава илюзорна представа на индивида, че е способен да навдвие собствените си неблагоприятия извън виртуалния свят.

Понякога тази симулация интериоризира идеологически постулати, друг път е склонна ако не да ги опровергава, поне да загатва тяхната несъстоятелност. Особеност на нейната познавателна схема се открива и във факта, че тя не предоставя истински възможности за вплътено познание, а само ги имитира.

Установихме, че комуникативният модел на КРИ включва културни препратки в латентна форма, чието разпознаване и разчитане изисква културен, включително читателски опит. Стигнахме и до извода, че този тип игра не създава навици за усъвършенстване на езиковите умения, но все пак е възможно да се открият методически решения, които биха я функционализирали в литературнообразователното общуване.

Видно е, че различието между културата на книгата и тази на компютърната игра не е само технологично, но и концептуално. Ако първата остойностява континуалността, трансцендирането и тласка човека към екзистирание, втората – превърнала хедонистичното в свръхцел, е насочена преди всичко към неангажиращото самотатъчно развлечение. Те осмислят по различен начин отношението между егичното Аз и множеството на другите, конструирайки го съответно като *аз – ние* и *аз – те*. Първата непряко социализира индивида, защото интерпретира човешкото като устремено към споделяне и взаимодействие; втората по-скоро атомизира индивида, като отмества вниманието му от необходимостта да изгражда свой реален социален Аз.

Потвърждава се Маршъл-Маклуъновото пророчество „Медиумът е съобщението“ – носейки импликациите на промишлен продукт, компютърната игра се полага най-вече в сферата на икономическите отношения. Обратно, макар нейното производство и разпространение да е обвързано с пазарни фактори, книгата функционира в сферата на интимно човешкото – благодарение на нейните опити да изговори *екзистенциално важно*; в резултат на благородния ѝ стремеж да сговори някак оксимороните,

произвеждани от съществуващото, и така да обещае, че то е цялостен разказ, свидетелстващ, че смисъл има и т.н.

И отново към въпросите, поставени в началото

Очевидното различие между познавателните и комуникативните модели, присъщи на културата на книгата и на този на КРИ, ни връща отново към въпроса, поставен в началото на тази статия: възможно ли е спорът между символчните реализации на печатното и дигиталното – книгата и компютърната игра, да бъде моделиран така от литературнообразователната теория и практика, че да се превърне в идея за взаимно проникване. За особено важна в този въпрос намираме гумата „моделиран“, защото тя изразява, че е важно как мислим тези култури. Ако ги приемаме *само* като различни до несъвместимост, едва ли ще можем да открием възможности за продуктивното им взаимодействие. Обаче допускането, че все пак такива възможности съществуват, ни дава по-добри шансове в това отношение. Не е необходимо съприкосновението между книгата и компютърната игра да бъде компромисно – плод на прогресистки ентузиазъм или технодетерминизъм, но е нужно да се търсят адекватни форми за неговото осъществяване. Замисълът за литературно образование, интегриращо дигиталното, вероятно би разгърнал гогадката, че умението да се разбира художественият текст изисква и осъзнаване на специфичното за текста като медия сред останалите медии, съпоставяне на неговата семиотична техника с други. Представата за тази специфика може да бъде формирана и чрез превръщането на цифровите феномени, сред които и сполучливите образци на КРИ, в паралелен обект на проучване, чието методически систематизирано и критично наблюдение би допринесло за по-пълно и по-задълбочено разбиране на съвременната – така или иначе хибридна, печатно-дигитална – култура от страна на младия човек.

В началото поставихме и въпроса дали е възможно литературно образование, в което чрез творческото взаимодействие

на технологията и съзнанието текстът и четенето да бъдат върнати на човека. Изяснихме, че институционализацията на четенето, като един от елементите на културата на книгата, е начин постоянно да се подновяват прочитите на отделни творби. Институционализацията обаче – с опита ѝ да прагматизира читателския акт, определяйки допустимия му смислов хоризонт; с усилието ѝ да наложи определени рецептивни схеми и т.н. – има и тази негативна страна, че осуetyява спонтанността на този акт и внася в него елементи на емоционална и интелектуална травматичност. Всъщност текстът и четенето могат да бъдат върнати на човека чрез премахването на въпросната прагматизация, което, разбира се, означава промяна на цялостната днешна концепция за образование, основана на мнимия аргумент за полезността. За това не очакваме „освобождаването“ на читателския акт да стане чрез образователни политики, а по-скоро чрез индивидуално усилие, необходимостта от което обаче може да бъде осъзната в класната стая – чрез посоченото обмислено моделиране на срещата между печатното и дигиталното.

Изглежда, че по-скоро би трябвало да се запитаме *дали технологично омагьосаният човек може и иска да си върне текста и четенето*. Оставаме с надежда, че този *homo novus* може да преоткрие книгата тъкмо заради нейната нетехнологичност или, да се изразим по-точно, заради нейната технологичност от друг порядак, а именно ментална. Ако дигиталните технологии буквализират, превръщат абстрактното (смътното предусещане, неясно доловеното и пр.) в технологичен артефакт, книгата – тъкмо обратното – удържа абстрактността и нейния смислов потенциал. Разсъждавайки по този начин, стигаме до предположението, че технологизираният човек – отегчен от смисловата недостатъчност на буквалното – има нелоши шансове да осъзнае, че книгата може да бъде в по-голяма степен „език на мисълта“. В този хипотетичен сценарий дигиталното допринася да се възобнови залинялата връзка между човека и текста по негативен път – т.е. чрез *това, което не е*, чрез неспособността си да бъде литература в класическия смисъл на гумата. Дали не

е възможно обаче и обратното гонпускане – че то може да гонпри-несе за усилване на текстовите гравитации и чрез *това, което е?* Познавателният акт, съчетаващ дегуктивни и индуктивни съждения, предполага диалектическо отношение между конкретно и абстрактно и следователно се нуждае от конкретизация. Иначе казано, ако логиката на литературния текст се състои в произволното асоцииране на обекти, дигиталното – основано на бинарната логика да/не, която изглежда твърде елементарна от гледна точка на хуманитаристиката, но прави възможни логически операции като импликация, конюнкция и дизюнкция – може да се осъзнае като *необходимата мисловна другост* в дадени читателски аналитични проекти.

С направените готук разсъждения установяваме, че нямаме определен отговор на поставените въпроси. Но по-важното е може би, че образователната общност *има* тези въпроси и в това свое *имане* може да мисли дигиталното не само с оглед на неговата инструментализация, но и като едно *ти*, в чиято другост човешкото се натъква на собствените си граници, но и съзира свят отвъд тях.

ЛИТЕРАТУРА

- Абаняно, Н., 1994. *Въведение в екзистенциализма*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Гагамер, Х.-Г., 1993. Въведение към „Истина и метод“. В: *Идеи в културологията*. Т. 2. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Драйфъс, Х., 2010. *Интернет*. София: ИК „Кришика и хумнизъм“.
- Еко, У., Каруер, Ж.-К., 2011. *Това не е краят на книгите*. София: Enthusiast.
- Касирер, Е., 1993. Човекът и културата. В: *Идеи в културологията*. Т. 2. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

- Кръобер, А., Клакхън, К., 1990. Всеобща история на гумата култура. В: *Идеи в културологията*. Т. 1. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Лотман, Ю., Успенски, Б., 1990. За семиотичния механизъм на културата. В: *Идеи в културологията*. Т. 1. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Ортега и Гасет, Х., 1993. Промяна и криза. В: *Идеи в културологията*. Т. 2. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Сулаж, Фр., 2014. *Интернет тялото*. София: Сиела.
- Vogost, I., 2015. *How to talk about videogames*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.
- Bourdieu, P., 2013. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge university press.
- Dörner, R., S. Göbel, W. Effelsberg, J. Wiemeyereds, eds., 2016. *Serious Games: Foundations, Concepts and Practice*. Cham: Springer.
- Gee, J.P., 2003. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York and Houndmills, England: Palgrave Macmillan.
- McLuhan, M., 1962. *The Gutenberg galaxy: the making of typographic man*. Canada: University of Toronto press.
- Ryan, M.-L., 2001. Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity. In: *Literature and Electronic Media*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Snow, C. P., 1961. *The two cultures and the scientific revolution. The Rede lecture 1959*. New York: Cambridge university press.

ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК В КОНТЕКСТА НА ПРОБЛЕМНО ОРИЕНТИРАНОТО ОБУЧЕНИЕ

Деспина Василева

(Софийски университет „Свети Климент Охридски“)

Резюме: Статията разглежда възможността за интегриране на проблемно ориентираното обучение в часовете по български език. Формулират се три нива на проблемната ситуация – първо равнище (проблемът се формулира според предметната област без междудисциплинарни взаимодействия), второ равнище (проблемът се формулира с възможност за пренос на знания и умения в нов контекст) и трето равнище (проблемът е формулиран в интердисциплинарен план). Систематизирани са две посоки на работа: (1) възприемане и анализ на текст и (2) създаване на текст. Предложен е вариант за методическото планиране на урока по български език според модела: въвеждане на проблемната ситуация; определяне на насоките за дискусия; извеждане на проблеми и планиране на начините за решаване; формулиране на заключения; проверка.

Ключови думи: проблемно базирано обучение, когнитивни умения, метакогнитивни умения, видове проблемни ситуации, обучение по български език

BULGARIAN LANGUAGE TEACHING IN THE CONTEXT OF PROBLEM-ORIENTED LEARNING

Despina Vasileva

(Sofia University “St. Kliment Ohridski”)

Abstract: This article examines the possibility of integrating Problem-Based Learning in Bulgarian language classes. Three levels of the problem situation are formulated – the first level (the problem is formulated according to the subject area without interdisciplinary interactions), the second level (the problem is formulated with the possibility of transfer of knowledge and skills to a new context), and the third level (the problem is formulated with interdisciplinary orientation). Two lines of work are systematized: (1) text perception and analysis and (2) heuristic text production. The methodological planning of the Bulgarian language lesson follows this pattern: introduction of the problem situation; setting guidelines for discussion; derivation of problems and planning of solution paths; formulation of a conclusion; verification.

Keywords: *Problem-based learning, cognitive skills, metacognitive skills, type of problems, Bulgarian language learning*

Характеристики на проблемно ориентираното обучение

Същността на проблемно ориентираното обучение¹ се свързва с определянето на няколко водещи характеристики, отнасящи се до поведението на ученика при решаването на проблемна ситуация и до методическите аспекти при представянето на проблема. При определянето на подхода към дефинирането на проблемната ситуация и разгръщането ѝ в методически планирани дейности следва да се очертаят следните предпоставки: прецизно формулиране на проблемната ситуация, която може да се конструира в съответствие с учебната програма и в награвждащите аспекти на интердисциплинарното взаимодействие; предпочита се работата чрез формулирането на проблеми, справянето с които предизвиква интелектуално усилие и представлява интелектуално напрежение **поради предпоставката, че това довежда до развиването на когнитивни и метакогнитивни умения и изграждането на стратегии за учене**; новата информация се открива в резултат от въпроси, формулирани от учителя като проблемни ситуации или конструирани от ученика като резултат от осъзнаването на дефицита на знания за решаването на конкретен проблем.

Поставя се акцент върху развиването на умения за анализ на проблемна ситуация, за справяне с поредица от по-малки задачи до създаването на цялостно решение и осмисляне на пресечната точка и различията при прилагане на подход за разрешаване на проблем при приложени множество подходи за решение. Аналитичните и оценъчните умения на ученика се проявяват в способността да съпостави аспектите на множество решения. При подхода знанията на ученика не остават встрани, нито са пренебрегнати, но не са цел на самата работа и обикновено се

¹ Проблемно ориентираното обучение първоначално възниква за цели на обучението по медицина, като по-късно се разпространява и върху образованието в средното училище. Първите разработки са на Бъроуз и Тамблин, които полагат проблемно ориентираното обучение изцяло за практически цели. Впоследствие за термина се крият множество допълнителни значения чрез реализиране на допълнителни подходи, адаптирани за целите на обучението.

набавят във връзка с опитите, които учениците ще извършат при решаването на проблема.

Съществен е въпросът как при използването на подхода да се поставят цели, да се прогнозира степенята на справяне на учениците и как да се оценяват постигнатите от тях резултати, тъй като при работа с подобни задачи стандартизираните нотетични подходи за оценяване не биха били приложими. Едно от възможните решения е формирането на холистична оценка, съобразена с микрооценяване при представянето на учениците във връзка с преодоляването на отделните компоненти при справянето с проблема. Овладяването на знания и умения в училищната практика може да се измери в краткосрочен план спрямо конкретен поставения проблем, като се очаква преносът на умения да се положи в дългосрочен план. Полагането на проблема в конкретен житейски контекст не изчерпва характеристиките му. Проблемът може да се формулира и върху теми от учебното съдържание, като акцентът се поставя върху осмислянето на закономерностите.

Същността на проектно ориентираното обучение изисква разбиране, че то е насочено както към овладяване на знания и умения, така и към развиване на творчеството и критическото мислене на учениците (Savin-Baden 2000). В този контекст са и колебанията спрямо проблемно ориентираното обучение, тъй като при него се говори за развиване на умения, но по-слабо за овладяване на знания. Основателна е и тревогата, че такива модели в своята философия безпроблемно подменят знанието и информацията, които обаче не са синоними. Знанието се постига с дългосрочно интелектуално усилие, докато информацията се отнася само към ориентирането, към бързото натрупване на факти. Ако е вярна предпоставката, че проблемно ориентираното обучение се отнася по-скоро до развиването на умения, отколкото до проверяването на фактологично познание, то единственото, което може да се изследва, е как се развиват уменията, каква концептуална и методологическа база може да бъде изградена практически и теоретизирана, за да се реализира проблемно ориентирано обучение, без да се изпада в клишетата на функционалността и на употребата.

Умения, свързани с проблемно ориентираното обучение

Прилагането на проблемно ориентиран подход в образованието означава изясняване какви знания са необходими и как да се приложат за решаването на конкретен проблем. Уменията се отнасят до способността за справяне с проблема чрез планиране, прилагане, проверка, смяна на решението. Обикновено знанието се обособява като декларативно (познаване на факти, концепти и принципи) и процесуално (отнася се до когнитивните и метакогнитивните стратегии, които се прилагат при решаването на проблем). Колкото по-висока е трудността на проблема, т.е. колкото по-слабо структуриран проблем е налице, толкова по-значимо се прилагат когнитивни умения от по-висок порядък (визуализация, асоциация, абстракция, разбиране, разсъждение, анализ, синтез, обобщение). Развиването на уменията от по-висш порядък не може да се реализира без предварителен набор от знания. Декларативното познание е основата, върху която се изгражда процедурното знание. Очакването, че задаването на проблемни задачи, ориентирани към реална житейска ситуация, може да доведе в пряка връзка до развиване на умения от по-висш порядък, е неоснователно. Решаването на даден проблем изисква поне минимално познание за справяне с него.

При работа с проблемно ориентирани задачи се развиват следните когнитивни умения (анализ; разпознаване на ядрото на проблема; формулиране на цели при определяне на решението на проблема; правене на предположение; разделяне на цялото на части; формулиране на подходи и етапни дейности при справянето с проблема; анализ на данните; анализ на дефицитите в информацията; планиране на подходи за намирането на решение) и метакогнитивни умения (умения за учене; прогнозиране на решение; стратегии за набавяне на дефицитите в информацията; проверка на подходите за решаване на проблема; оценка на собственото поведение при осмисляне на решението; планиране на собственото учене; собствено регулиране на неподходящи стратегии за справяне).

Съществен аспект при проблемно ориентираното обучение е ученето в социална среда, в която се конструира собственото познание (а не наложено) в контекста, проблематизират се собствените решения в дебати с тези на групите. Ученето става процес на набавяне, на постоянно търсене на нови решения и взаимовръзки, т.е. то не е единица, която може крайно да бъде измерена, а е състояние по границата на постоянната удовлетвореност и неудовлетвореност.

Утвърдена е тезата, че научаването на ново знание или развиването на нови умения се осъществява в ситуация на когнитивен конфликт, когато наличното знание или съществуващите схеми на реагиране към определен проблем и справяне с него се оказват недостатъчни. Това става с участието на езика, защото чрез вербализирането на разсъждението е възможно да се осъществят когнитивни операции от по-високо равнище. При проблемно ориентираното обучение се подбират такива теми за реализация на дейности, при които едновременно да се надграждат познатите схеми на решение, но заедно с това те да не са прекалено отдалечени от ученика, за да могат да стоят като стимул за неговото израстване. Характерна особеност на този тип учене е преработването на информацията от горе наголу, което означава, че учениците започват с решаването на сложни проблеми, след което ги разделят до съставляващите ги части и накрая обобщават решение на проблема, което да се отнася до цялото. От тази гледна точка никога факт не може да се изследва изолирано от цялото, а винаги в неговата взаимовръзка с контекста. Настоява се, че при преподаването от горе наголу задачите, които се поставят на учениците, са комплексни (Slavin 2004). Конструирането на смисъл и значение от ученика се реализира чрез работа в група и при постоянното насочващо поведение на учителя, чиито въпроси да са формулирани така, че да провокират проблематизиране на собственото разбиране и търсене на нова и допълнителна информация. Когнитивният конфликт е условие, за да се търсят нови механизми за решаване на проблема и условие за разширяване на осведомеността на ученика. Това се гарантира от ролята на учителя, който не само приема решенията, но и от всяко решение поставя нов проблем. В обобщен план проблемно ориентираното

обучение се планира по оста **проблем, игеи, факти, въпроси, решение**. Това е същностно отличителният му белег, при който ученето започва не с поставянето на учебна задача, а с разискването на конкретен проблем. Игеите се задават от поставения проблем, фактите показват наличната информация, въпросите обхващат търсене на неизвестни обстоятелства за решаването на проблем, решението е отговор на поставените въпроси и може да бъде преосмислено. Преодоляването на проблема се реализира и чрез задаваните от учениците въпроси – умение, което също е обект на изграждане. Очаква се да се формулират въпроси, които са аналитични, които търсят съпоставката между определени явления, които питат за „непознатото“ и „неизвестното“ за ученика, т.е. да се преодолее тенденцията, при която въпросите са или незначителни, или несвързани с проблематиката, или търсеци еднозначен и неоспорим отговор.

Формулиране на проблем в проблемно ориентирани задачи

В същността си проблемната ситуация представлява напрежение между познатото и непознатото; между старата информация и новите факти. Представянето на непознати факти предполага степен на нагграждане върху вече съществуващи в съзнанието на ученика познавателни аспекти, които да бъдат реконструирани в нови аналитични форми, разширяващи обсега на учениковата мисловна карта.

Целта е проблемът да бъде така артикулиран, без да е краен и завършен, а да предполага разделяне на допълнителни подпроблеми, които да се превърнат в основа за представянето на становище в групата. Пример за неподходящо поставен проблем: „Създайте текст описание на вашия апартамент, като използвате прилагателни имена“. Пример за подходящ проблем: „Как да прогадем имот?“. Такава семпла илюстрация цели да покаже, че първият пример предполага реализиране чрез алгоритъм, който изисква познаване на категорията прилагателно име и резултатът от задачата е създаване на текст, който да отговаря на предложеното изискване. При втората формулировка се

поставя акцент върху разделянето на основния проблем на няколко равнища – как трябва да се опише апартаментът; за кого е предназначена обявата; какви факти е добре да се споменат и др.

Клисаров обособява три основни групи проблеми: добре структурирани проблеми (от първи порядък), умерено структурирани проблеми (от втори порядък), слабо структурирани проблеми (от трети порядък). Проблеми от първи порядък: предполагат ясно зададено условие и предварително определяне на инструкцията за всяко търсено. Обикновено решаването им се осъществява чрез алгоритъм. Разчита се на декларативното знание на ученика, като обикновено се изпълнява една и съща процедура. Проблеми от втори порядък: решението не се открива по алгоритъм, а чрез редуване на различни стратегии. Обикновено има само едно вярно решение. Липсва част от необходимата за решаването информация и тя трябва да бъде набавена. Разчита се на декларативното знание, изискват се умения за анализ и синтез. Проблеми от трети порядък: целите не са ясно определени при представянето на проблема и поставянето им и решението зависят изцяло от екипа. Решението не е очевидно, няма един възможен правилен отговор и учениците планират различни стратегии за решаването на проблема. Отново липсва част от информацията за решаване на проблема и тя трябва да бъде набавена (Клисаров 2019, 18).

Целенасочено формулираният проблем има следните характеристики: дава възможност за определяне на пътища за решаване на проблема; съдържа в себе си насоченост извън конкретните теоретични аспекти, като изисква и владение на достатъчен предварителен минимум от знания (лингвистични, психологически, математически и др.). Целенасочено структурираният проблем от трети порядък дава възможност на ученика да премине през пътищата за решаване на проблем, познати от когнитивната психология.

На основата на типа предлаган проблем, както и на обхвата на дейността (затворена до знаците на конкретна предметна област или разширена във взаимодействието си с други области

на познанието), се формулират петте основни модела на проблемно базирано обучение:

Модел първи: Знанието е повече или по-малко пропозиционално с тесен сценарий на проблема.

Модел втори: знанията са практически и са ориентирани към изпълнението, а проблемният сценарий се характеризира с реални ситуации.

Модел трети: за интердисциплинарно разбиране, при което знанията са едновременно пропозиционални, ориентирани към изпълнението и практически, а проблемният сценарий е съсредоточен върху ситуация, в която се съчетават теория и практика.

Модел четвърти: за трансдисциплинарно обучение, при което целта е да се проверят дадени знания, а проблемният сценарий се характеризира с дилеми от различен вид.

Модел пети: за критическа оспоримост, при която знанието може да бъде условно, контекстуално и конструирано от учащия се за дадени ситуации, а сценарият на проблема е отворен и предлага множество възможности за подход и решение (Savin-Baden 2000, 2007a).

Видимо от съпоставката моделите варират от изискващи решаване на проблема само в рамките на конкретната научна област до решаване на проблема чрез взаимодействието с различни области на познанието. Това разграничава добре структурираните от слабо структурираните проблеми. Добре структурираните проблеми се отличават със следните характеристики – предварителната информация и подходите при решението са предварително ясни. Слабо структурираните проблеми нямат загадени готови пътища за решение на проблема, а се разчита на творческото поведение и осмислянето на множество възможни подходи към даден проблем. При формулирането на проблема съществени са характеристиките: структура, трудност, контекст. Структурата обхваща начина, по който е формулиран проблемът и последващите допълнителни задачи за неговото решаване. Отнася се до начина на неговото представяне – чрез казус; чрез наративно и сюжетно представяне на проблем; чрез

проблем, въведен с ясна инструкция за изпълнението; чрез формулиране на конкретен проблем, който да намери своето решение; дилеми (обикновено съгръжаци проблем, чието решение не е еднозначно и не е едно-единствено възможно). Трудността на проблема се определя от степента на познатост на знанията, информацията и опита, заложен в него. Контекстът се определя от равнищата на интердисциплинарно обвързване.

Изложението готук за същностните характеристики на проблемно ориентираното обучение **в образованието** са адаптирани за условията на **обучението по български език**. За тази цел са представени два методически варианта – единият се отнася до работа върху възприемане и анализ на текст, а другият – до дейности по създаване на евристичен тип текст.

Така представените модели обхващат широк спектър от явления, които не се очаква изцяло да се адаптират към обучението по български език. В настоящата статия особеностите на проблемно ориентираното обучение са сведени до три равнища на проблема, систематизирани според йерархията на развиваните когнитивни и метакогнитивни умения. Проблемно ориентираното обучение може да се реализира, като се адаптира към работата с текст – възприемане и разбиране на текст и създаване на текст. Първата група предполага методическо планиране, при което разбирането на текста не е самоцел, не се позовава основно на познатите техники за четене с разбиране, а извежда възприемането и разбирането на текста като компонент от разбирането на по-сложна задача.

Характер на проблема (проблеми от първо равнище): знанието е директно представено и се прилага алгоритмично чрез предварителна насока от учителя. Проблемът се формулира с оглед на предметната област, като не се очакват интердисциплинарни взаимодействия.

Вид на задачата/задачите: добре структурирана; представя се по начин, при който търсенето, методът и начинът на решението са дадени и възможни само въз основа на наличната информация.

Примерни дейности в обучението по български език: видове анализ, извършван по определен алгоритъм (фонетичен, морфемен, морфологичен, синтактичен); разпознаване на части на изречението и части на речта; определяне на лексикалните или морфологичните особености на гума.

Примерни инструкции: Прочетете текста и проследете номинативната верига; Направете (фонетичен, морфологичен, синтактичен) анализ.

Характер на проблема (проблеми от второ равнище): знанията се набавят чрез допълнително търсене от страна на ученика според степенята на ориентацията му в проблема и саморегулираната способност да набави още информация. Проблемът се формулира с възможност да бъде пренесен в нова житейска ситуация и се основава на изграждане на модели за справяне в нов контекст.

Вид на задачата/задачите: умерено структурирана; представят се даденото и търсенето, като не се посочват пътищата за решаване на проблема.

Примерни дейности в обучението по български език: разпознаване на езикови средства в конкретна речева практика и съобразяване с комуникативната ситуация, комуникативната цел, комуникативното намерение; създава репродуктивен или продуктивен тип текст; разпознава и сравнява закономерности и езикови факти от различни езици.

Примерни инструкции: Създайте диалог с определена комуникативна цел.

Изследвайте особеностите на предложените текстове. Кой от тях е подходящ за официално общуване пред аудитория?

Характер на проблема (проблеми от трето равнище): моделът предполага интердисциплинарна ориентация. Знанията се набавят чрез допълнително търсене от страна на ученика според степенята на ориентацията му в проблема и саморегулираната способност да набави още информация. Съдържа предпоставки за критично осмисляне на представената информация.

Вид на загачата/загачите: слабо структурирана; представят се даденото и търсенето, като не се посочват пътищата за решаване на проблема.

Примерни дейности в обучението по български език: създава публично изказване; създава евристичен тип текст; представя отговор по научен, житейски, граждански проблем, нравствен въпрос.

Примерни инструкции: В медиите се появяват множество информации за ролята на ваксините при преготвяването на пандемии. Мненията са противоречиви. Изгответе публично изказване по поставения проблем.

В обучението по български език подходът се прилага в две основни посоки: работа върху възприемане и анализ на текст и дейности по създаване на евристичен тип текст. Съгържателните характеристики при работа с проблемно ориентирана загача за възприемане и анализ на текст могат да бъдат следните: разбиране на текста с оглед на поставения проблем; съпоставка с други текстове по проблема; интерпретиране на противоречащи или допълващи се гледни точки; формулиране на собствено становище по текста с оглед на поставения проблем. Подходящи за работа са текстове, отговарящи на различни функционални стилове, но съгържачи в себе си достатъчна степен на провокативност по поставения проблем. На равнище въвеждане в проблема, ако се представят текстове с информативен характер, те следва да не дават пълна и изчерпателна информация по проблема, тъй като този подход се основава на формулирането на нови въпроси и развиване на умения за търсене на нова информация.

При загачите за създаване на евристичен текст акцентът се поставя върху комуникативната страна на текста, като се представят параметри за създаване, основаващи се на поставения проблем, а текстът е само инструмент за неговото решаване. Съществени компоненти са: целта на автора при създаването на текста; избор на подходящ жанр, стратегии при представянето на проблема, съобразяване на езиковия стил, конкретизиране на съгържателните аспекти на създавания

текст. В изложението се представя възможен модел за работа с проблемно ориентирано обучение при създаване на евристичен текст, за да се очертаят концептуално методическите стъпки при планиране на такива дейности от учителя.

Методически вариант за работа с проблемно ориентирано обучение при създаване на евристичен текст

Етап първи: формулиране/въвеждане на проблемната ситуация

Кандидатствате за постъпване на работа като разработчик на системи за машинен превоз. Как ще постъпите?

Методически коментар: от ученика се очаква да съобрази следните особености при решаване на проблема: как да проучи коя е компанията, в която кандидатства за определена позиция; каква дейност извършва компанията и какво е обичайното възнаграждение; какви документи следва да попълни във връзка със своето кандидатстване; какво оразличава конкретната организация от други със същата дейност.

Етап втори: поставяне на основни насоки за разискване

Методически коментар: Ученикът осмисля характеристиките на CV и мотивационно писмо, като преценява каква информация за себе си да представи в своето CV и да я изведе като водеща, за да постави акцент върху знанията и уменията, които притежава и които биха допринесли за успешното реализиране на целта му. Съществен проблем е осъзнаването, че мотивационното писмо не е текст по шаблон, а цели да очертае профила на кандидата, за да постъпи той на работа. В този контекст съществено е развиването на реторическите умения на ученика като инструмент за самопредставяне.

Етап трети: извеждане на проблеми и планиране на пътища за решение

Методически коментар: изразява се в осъзнаване и оценяване какво трябва да съдържат документите и как да бъдат структурирани. Осмисля се на кои компоненти да се даде превес,

как да се организират, какви шрифтове и цвятове да се използват, за да се постигне търсеното въздействие.

Етап четвърти: формулиране на заключение

Методически коментар: След премислените особености се проследява какво да съдържа документът и как да бъде организиран.

Етап пети: проверка

Методически коментар: премислят се други възможни решения за съдържанието на документа.

Методически вариант за работа с проблемно ориентирано обучение при възприемане и анализ на текст

Етап първи: формулиране/въвеждане на проблемната ситуация

Осъществява се чрез работа с текст, като от неговото съдържание се извежда проблем, който да се предложи за решаване. Формулираният проблем може да има и по-широк обхват, като работата с текст става само инструмент за решаването на проблема. Примерно формулиран проблем от такъв порядък е следният: Как действат манипулативните стратегии в медийните текстове?

Методически коментар: от ученика се очаква да съобрази необходимостта от прецизно отношение към медийните текстове, търсенето на възможни посоки за размисъл при работа с медийни текстове, езиковите и стилистичните особености на медийните текстове, създаването и разпространението на фалшиви новини, разпространението на информация в медиите с преглъщане на част от истината, разпознаване на социалните мрежи като инструмент за разпространение на информация и влияние.

Етап втори: поставяне на основни насоки за разискване

Методически коментар: учениците се запознават с понятията „пропаганда“, „лъжа“, „инсинуация“, „манипулация“. Учениците се запознават с основните принципи и посока на

действие на пропагандната: подмяна на факт, злоупотреба с научни достижения, повлияване върху емоционалността, промяна на нагласите, привидна илюзия, че много информация прави човека неподатлив на манипулация; насоченост към общността; разпространяване на измислени или идеологизирани истории; загължително изграждане на образа на врага; убеждаваща реторика; фалшификация и дезинформация.

Етап трети: извеждане на проблеми и планиране на пътища за решение

Методически коментар: осъществява се чрез работа с текст със заглавие „Проверка на фактите: как да разпознаем държавната пропаганда“ с автор Катрин Весоловски². При работата с гостъпен онлайн източник целта е и развиването на умения за търсене на информация в интернет пространството. След запознаването с текста учениците работят по групи върху въпроси и задачи по текста. Предложените задачи за работа са следните:

Каква е ролята на подзаглавието на статията?

Защо в подзаглавието се прави обобщението, че „по цял свят политиките съзнателно манипулират хората“?

Каква е тезата на автора?

Как според текста се обвързват пропагандата и политиката?

С какво според вас съвременната пропаганда е опасна?

Каква според текста е ролята на Фейсбук при осъществяване на политическата пропаганда?

Въз основа на информацията в текста посочете кои са механизмите за действие на пропагандата.

Кое сближава посочените примери за политическа пропаганда, осъществена в различни страни?

Защо пропагандата се нуждае от фигура на врага, а манипулацията – не?

Посочете примери за пропаганда от съвременността.

² Текстът е гостъпен на: <https://www.dw.com/bg/проверка-на-фактите-как-да-разпознаем-държавната-пропаганда/a-60433117>

Етап четвърти: формулиране на заключение

Методически коментар: След работата с текста учениците представят по групи своите предложения за това какво е пропаганда и как тя се осъществява в съвременните условия на живот. Коментират степенята, в която те са подготвени да се справят с нея и да я осъзнават.

Етап пети: проверка

Методически коментар: премислят се възможни собствени подходи за предпазване от влиянието на пропагандата и манипулацията.

ЛИТЕРАТУРА

- Клисаров, Ю., 2019. Варианти на обучение, базирани на конструктивизма. Химия. *Природните науки в образованието*, том 28, бр. 1, 16–26.
- Стърнбърг, Р., 2012. *Когнитивна психология*. София: Изток-Запад.
- Весоловски, К. 2022. Проверка на фактите: Как да разпознаем гържавната пропаганда. *DW* [онлайн] [прегледан на 22.01.2023]. Достъпен на: <https://www.dw.com/bg/проверка-на-фактите-как-да-разпознаем-държавната-пропаганда/a-60433117>
- Livingstone, S., 2003. The Changing Nature and Uses of Media Literacy. *ResearchGate* [онлайн] [прегледан на 22.01.2023]. Достъпен на: https://www.researchgate.net/publication/251326510_The_Changing_Nature_and_Uses_of_Media_Literacy
- Savin-Baden, M., 2000. *Problem-Based Learning in Higher Education: Untold stories*.
Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Savin-Baden, M., 2007a. *A practical guide to Problem-Based Learning online*. London: Routledge.
- Savin-Baden, M., 2007b. *Learning spaces*. Maidenhead: SRHE and Open University Press.

ФОРМИРАНЕ НА МЕТОДИЧЕСКА КОМПЕТЕНТНОСТ У БЪДЕЩИТЕ НАЧАЛНИ УЧИТЕЛИ

Евгения Тополска
(Нов български университет)

Резюме: Методическата компетентност е съществена част от професионалната компетентност на учителя. В процеса на образованието в университета у студентите – бъдещи начални учители, се развиват методическа компетентност на базата на основни теоретични постановки в областта на педагогическите, психологическите, лингвистичните, природните и други науки, които взаимно се допълват, за да се изгради цялостен модел на професионално-педагогическа компетентност. В центъра на вниманието на настоящото изследване е процесът на формиране на методическа компетентност у студентите педагози по отношение на обучението по български език и литература в начален етап. Анализирани са стратегически, нормативни документи и научни изследвания, посветени на формалните и съдържателните аспекти на обучението по български език и литература в начален етап.

Ключови думи: методическа компетентност, ученици, обучение по български език и литература, начален етап

FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCE IN FUTURE PRIMARY TEACHERS

Evgenia Topolska
(*New Bulgarian University*)

Abstract: Methodological competence is an essential part of the teacher's professional and pedagogical competence. In the process of university education, students, as future primary teachers, develop methodological competence on the basis of basic theoretical propositions in pedagogical, psychological, linguistic, natural and other sciences, which complement each other, build on each other in order to build a holistic model of professional – pedagogical competence. The focus of the present study is the process of forming methodological competence among students-educators regarding the teaching of Bulgarian language and literature in the initial stage. Strategic, normative documents and scientific studies devoted to formal and substantive aspects of teaching Bulgarian language and literature in the initial stage have been analyzed.

Keywords: *methodological competence, students, training in Bulgarian language and literature, elementary stage*

Въведение

Обществото е чувствително към качеството на образованието на всички етапи от образователната система. За всяко демократично общество образованието е ценност, която, запазена и отстоявана, дава надежда за по-добро бъдеще. Изминатият път в усъвършенстване на образователната система е дълъг, гради се върху успешните педагогически практики от миналото, за да подготви младите хора за професиите на бъдещето (Чукурлиев 2023, 159–173).

Очакванията на обществото за качествено образование са основателни и се позовават на редица международни и национални нормативни документи. Неоспоримо е приемането на европейски и национални политики в образователната система, насочени към приобщаващо образование, което гарантира качествено образование за всяко дете и ученик. Но въпреки тези положителни явления сериозен проблем в нашата образователна система е отпадането на деца и ученици от образователните институции и ниската мотивация за учене. Този проблем е следствие от много фактори, сред които не можем да изключим професионално-педагогическата подготовка на учителите. Добре подготвените учители осигуряват качествено образование, проявяват творчество и критично мислене в преподаването, прилагат иновации, имат позитивни нагласи и стремеж непрекъснато да надграждат своята професионална квалификация. Добрите учители намират баланса между академичното и социалното приобщаване в образователната институция и успяват да загаржат в образователната институция деца и ученици в риск от отпадане. Как да формираме такъв тип учители в условията на университетското образование? Какви компетентности са необходими на бъдещите учители в начален етап? Каква е ролята на методическата компетентност в системата от компетентности в подготовката на бъдещите учители? На тези и други въпроси ще се опитаме да предложим отговори.

Във фокуса на настоящото проучване е компетентностният подход в подготовката на бъдещите учители. Професионално-педагогическата подготовка на бъдещите учители има изключително широк обхват. За да има конкретност в анализа, ще стесним обхвата на проучването до методическата компетентност. Целта на представеното изследване е да се направи теоретичен анализ на методическата компетентност на студентите – бъдещи начални учители относно обучението по български език и литература в начален етап.

Методология на изследването

Компетентностният подход се утвърждава като един от водещите подходи в съвременното образование. Поставен е в основата на европейската и националната образователна политика. Аргументите са основателни и целят повишаване активността, участието и ангажираността на обучаемите, повишаване качеството на образователния процес и по-добра подготовка за реалния живот.

Компетентностният подход в дейността на учителя изисква „промяна в представяне на учебното съдържание и организиране на дейностите в класната стая или друго пространство, в което се извършва образователен процес“ (Чавдарова-Костова 2022, 25). Промяната изисква преход от обучение, ориентирано към конкретно учебно съдържание, към практическо обучение, ориентирано към резултати. Посоката на промяната е от знанията към тяхното прилагане в практиката. За да се реализира промяната, е необходимо интегрирано междупредметно взаимодействие. Тази трансформация на образователния процес се отнася до всички нива в образователната система, включително образователния процес във висшето образование, и по-конкретно подготовката на бъдещите учители.

Компетентностният подход е поставен в нормативни документи, които регламентират професионално-педагогическата подготовка на студентите – бъдещи учители:

- Наредба за гържавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“ от 2016 г. (актуализирана през 2021 г.);
- Наредба № 15 от 22.07.2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти (актуализирана през 2022 г.).

В Наредбата за гържавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“ е регламентирана теоретичната и практическата подготовка на бъдещите учители, която включва определен хорариум от задължителни и избираеми учебни дисциплини, хоспитуране и практика. Съгържанието на професионално-педагогическата подготовка на бъдещите учители е по-конкретно дефинирана чрез комплекс от компетентности, посочени в Наредбата за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти.

В актуалния вариант на Наредба № 15 за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, който е в сила от 2022 г., са посочени компетентностите на учителя в две групи:

- *педагогическа*, в която е включена първоначална професионално-педагогическа подготовка (педагогическа, психологическа, методическа, специалнопредметна), планиране на урок или педагогическа ситуация, организиране и управление на образователния процес, оценяване на напредъка на децата и учениците, управление на процесите в отделни групи или паралелките в класове;
- *социална и гражданска*, в която са включени работа в екип, работа с родители и групи заинтересовани страни, идентифициране на собствените потребности от продължаваща квалификация, определяне и постигане на цели, ориентирани към непрекъснато професионално развитие.

Формирането на първоначална професионално-педагогическата подготовка в университетското образование се реализира в контекста на документа „Ключови компетентности за учене през целия живот – Европейска референтна рамка“. Два съществени акцента се открояват в текста на този документ:

1. Компетентността е способност, която включва знания, умения и нагласи.
2. Всички ключови компетентности са еднакво важни и взаимно свързани.

Разбирането на компетентността като единство от знания, умения и нагласи насочва вниманието не само към съдържанието на учебния процес, в който се включват знания и умения. Нагласата е „относително устойчива привична вътрешна насоченост или предразположение на човека към определен тип реагиране, която определя действията и преживяванията и най-общо може да се тълкува като звено посредник между стимула и реакцията“ (Дилова и гр. 1989, 300). В структурата на нагласите има три компонента: когнитивен, афективен и конативен. Когнитивният компонент е свързан с осъзнаване на мотивите на поведение, знание за предмета и прогнозите на дейността. Афективният компонент в нагласите отразява емоционалната оценка на обекта и субекта на дейността. Конативният компонент отразява поведението, насочено към обекта (Иванов 1996). Нагласите в компетентността отразяват начина, по който обучаемият се чувства в учебния процес, а именно дали има позитивно отношение към учебния процес. Нагласите се явяват онзи индикатор, в който се отразява емоционално-оценъчното отношение на обучаемия към учебния процес. Изключително важно за бъдещите учители е да имат формирани позитивни нагласи към процеса на обучение. При наличие на позитивни нагласи към учебния процес добрият учител адаптира учебното съдържание спрямо образователните потребности на учениците и създава позитивна учебна среда. Ученици, обучавани и възпитавани в позитивна учебна среда, не отпадат от образователна инсти-

туция. Редица изследвания доказват, че наличието на позитивни нагласи у учителите е предпоставка за проява на интерес към иновации и стремеж за професионално развитие. Изучаването на учебно-професионалните нагласи на бъдещите учители позволява да се открият и променят онези условия, които затрудняват практическото обучение (Тополска, Ангелова 2019, 975).

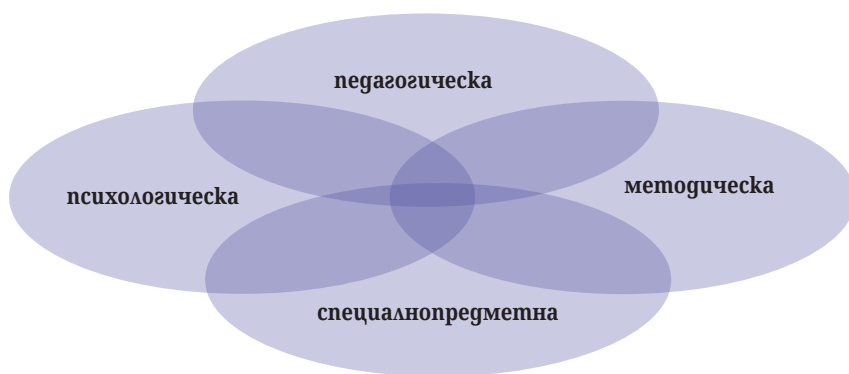
Вторият акцент в Европейската референтна рамка на ключовите компетентности е свързан с прилагане на холистичен подход. Първоначалната професионално-педагогическа подготовка е педагогическа, психологическа, методическа и специалнопредметна. Формирането на различни видове компетентност в академичното обучение на бъдещите учители е комплексно (Гюрова 2018).

Разбирането за необходимостта от холистичен подход е видимо от съгържанието на гържавния образователен стандарт за общообразователна подготовка (Наредба № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка). В Приложение 1 – „Изисквания за резултатите от обучението по учебния предмет български език и литература“, формирането на знания, умения и отношения/нагласи по отделните области на компетентност е препоръчано да се осъществи в тясна връзка с ключовите компетентности от Европейската референтна рамка. В основата на тази препоръка е разбирането за ролята на междупредметните връзки в образователния процес. Преносът на знания и умения между компетентности от педагогическа, психологическа, методическа и специалнопредметна подготовка означава учителят да бъде подготвен да решава трудни казуси в практиката, например:

- да помага на ученици с трудности в ученето, като се ориентира в техните дефицити и прилага адекватна педагогическа технология за компенсирани на тези дефицити, съобразно стила на учене и индивидуалните образователни потребности;

- да разпознава прояви на агресивно поведение и да намира адекватни решения;
- да стимулира интереса към ученето, като се позовава на позитивните, силните страни в развитието на учениците, и осъществява превенция срещу отпадане от образователната система;
- да осъществява педагогическа комуникация с родителите на деца и ученици в риск и т.н.

Тези и много други казуси в практиката, за да бъдат решени адекватно, изискват компетентности не само в отделните сфери на професионално-педагогическата подготовка, а в тяхната взаимовръзка. Така например, за бъдещия учител, който ще преподава български език и литература в начален етап на основното образование, не са достатъчни само педагогическа, методическа и частнонаучна подготовка по български език и литература, но и психологическа подготовка, за да стимулира ученето по този учебен предмет, като се позовава на когнитивните процеси, механизма за изграждане на способност за учене, водеща модалност и предпочитан стил на учене на учениците (фиг. 1).



Фиг. 1. Холистичен подход в професионално-педагогическата подготовка на бъдещите учители

Методическата подготовка в системата на професионално-педагогическата подготовка на бъдещите учители осигурява методическа компетентност. В съдържанието на методическата компетентност относно обучението по български език и литература за студенти – бъдещи учители в начален етап, може да посочим следните знания, умения и нагласи:

1. Знания относно компетентностите по български език и литература на ученици в начален етап

Компетентностите по български език и литература на ученици в начален етап са представени обобщено в държавния образователен стандарт (НАРЕДБА № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка). Те са конкретизирани в учебните програми по български език и литература за първи, втори, трети и четвърти клас в следните области на компетентност за ученици от начален етап (табл. 1):

Табл. 1. Области на компетентност в обучението по български език и литература в начален етап

Клас	Области на компетентност в обучението по български език и литература
Първи клас	начално ограмотяване; езикови компетентности; комуникативноречеви компетентности; литературни компетентности; социокултурни компетентности
Втори клас	езикови компетентности; комуникативноречеви компетентности; литературни компетентности; социокултурни компетентности
Трети клас	езикови компетентности; комуникативноречеви компетентности; литературни компетентности; социокултурни компетентности
Четвърти клас	езикови компетентности; комуникативноречеви компетентности; литературни компетентности; социокултурни компетентности

Според учебната програма за първи клас по български език и литература компетентностите, свързани с началното ограмотяване, са предпоставка за формиране на езикови и литературни компетентности. Тази област е специфична само за обучението в първи клас. Спецификата на българския език се отразява върху методиката на началното ограмотяване. Компетентностите по начално ограмотяване се формират чрез последователно въвеждане на буквите като писмен белег на съответните говорни звукове (гласни → сонорни съгласни → гвойки съгласни по принципа звучност – беззвучност). Езиковите компетентности във всяка от учебните програми са свързани със системно и последователно разширяване и нагъраждане на знанията, уменията и нагласите за езиковите единици в българския език (фонема, сричка, гума, фраза, изречение, текст). Конкретните измерения на очакваните резултати при формиране на езикови компетентности са свързани с разбиране, прилагане, оценяване на езиковите единици на различните нива от йерархичната структура на езика. Езиковите компетентности са необходими за формиране на комуникативноречевы компетентности. Комуникативноречевите компетентности може да определим като практическо приложение на езиковите компетентности и са свързани с усъвършенстване на речевата дейност на учениците. Литературните компетентности се формират в тясна връзка и взаимодействие с езиковите компетентности, като нагъраждаат компетентностите на учениците по посока характеристики на художествения текст. Социокултурните компетентности се формират чрез различни видове текст в писмена и устна форма.

2. Умения за формиране на компетентности по български език и литература у ученици в начален етап

Уменията за формиране на компетентности по български език и литература у ученици в начален етап у студентите – бъдещи учители, са свързани с планиране, организиране, оценяване на форми, методи, похвати, дидактични средства в обучението

по български език и литература в начален етап. Тук базовите знания и умения от общопедагогическите лекционни курсове са основа за изграждане на умения за обучение по български език и литература при ученици от начален етап. Водещо място има прилагането на компетентностен подход в обучението, познаване на иновативни образователни технологии, методи и техники за преподаване и оценяване, познаване и прилагане на методи за индивидуализирано и диференцирано преподаване, прилагане на ИКТ в обучението по български език и литература. Системи, утвърдени в историята на педагогиката, са опора в търсенето на нови методически решения. Така например, познаването на Валдорфската педагогика може да обогати съвременното обучение по български език и литература с обучение извън класната стая, да внесе позитивни емоции и преживявания за учениците. Педагогическата система на Селестен Френе може да разнообрази обучението за създаване на текст и т.н.

Методическата компетентност се развива и в отговор на предизвикателства пред съвременното образование. В търсене на активни и интерактивни подходи и методи в съвременното образование навлизат проектно базираното обучение, проблемно базираното обучение, подходът на обръната класна стая, STEM обучението и неговите разновидности и др. Реализирането на приобщаващо образование изисква от бъдещия учител да познава и прилага модела за мултимодална комуникация VARC, насочен към стимулиране на водещата модалност (аудитивна, визуална, езикова, кинестетична). Прилагането на модела VARC означава във всеки урок да се използват разнообразни методи и похвати, които да бъдат подходящи за ученици с различен стил на учене.

3. Нагласи за формиране на компетентности по български език и литература у ученици в начален етап

Нагласите отразяват интерпретации на знанието, свързани с ценности, вяръвания, убеждения (Чавдарова-Костова 2022, 13). Един от подходите за формиране на ценности у малките ученици

се позовава на взаимодействието между литературното и езиковото обучение. Изучаването на литературни произведения съдейства за формиране на ценности и граждански компетентности (Георгиева-Тенева 2020).

Нагласите като компонент от методическата компетентност включват познаване и прилагане на методи за социално и емоционално учене по български език и литература. Тези методи изграждат емоционална интелигентност у учениците, свързани са с умения за разпознаване и управление на емоциите, намаляват проявите на агресия у учениците и повишават интереса и мотивацията за учене.

Изключително важно за бъдещите учители в начален етап са позитивните нагласи към обучението на учениците. Знанията и уменията за съдържанието на обучението по български език и литература при ученици в начален етап са само ориентир. Важно е нивото на компетентности на учениците. Понякога компетентностите на учениците не съответстват на очакванията, описани в нормативните документи. В тези случаи само позитивните нагласи на учителите да откриват силните страни на учениците, да адаптират учебното съдържание спрямо реалните възможности на учениците осигуряват правилната посока на образователния процес.

За педагогическата подготовка на бъдещите учители имат значение не само позитивните нагласи към обучението в начален етап, но и позитивните нагласи към обучението във висшето училище. Тук роля има прилагането на разнообразни форми на обучение (във и извън университета), разнообразни методи и похвати на обучение, текущи задания и гр., които обединяват теоретичните знания с практически умения. Най-сигурният път за повишаване на позитивните нагласи на студентите е да разберат защо е важно да изучават тези учебни дисциплини и как всяка една от тях има своето място в цялостната педагогическата подготовка.

Дискусия

Формирането на методическа компетентност у студентите – бъдещи учители се изгражда не само въз основа на нормативни документи, които регламентират процесите на обучение, но и чрез учебната литература. Актуализирането на учебници и учебни помагала както за студенти – бъдещи учители, така и за обучението на ученици, се случва бавно. Анализът на одобрените от МОН учебници и учебни помагала по български език и литература за начален етап показва, че липсват методически насоки за адаптиране на учебното съдържание и методи на обучение съобразно с различните образователни потребности на учениците – факт, който се разминава с всички нормативни документи, които утвърждават приобщаващото образование. Този факт затруднява методическата подготовка на студентите и формирането на тяхната методическа компетентност. Учебниците и учебните помагала за обучението по български език и литература за начален етап са създадени за хомогенни класове от ученици с еднакви възможности. Да се формират умения за персонализиране на обучението, без да има насоки в методическата литература, е трудно за студенти и млади учители. В тази посока смятаме за целесъобразно в авторските екипи на учебници и учебни помагала по български език и литература за начален етап да бъдат включени психолози и логопеди, които са полезни със своята експертиза относно персонализирано обучение при ученици с различни образователни потребности.

Как да формираме в условията на университетското образование бъдещи учители, които да преподават български език при ученици с различни образователни потребности, когато липсва методическа литература с такава насоченост? Отговорът на този въпрос откриваме в межгупредметните връзки в педагогическата подготовка на студентите:

- Изследванията в невropsихологията на индивидуалните различия отгавна са открили правилния подход за обучение чрез компенсирани на съществуващите дефицити в

процеса на обучение и стимулиране на силните страни на обучаемите.

- Изследванията в когнитивната и социалната психология помагат за намиране на подходящи методи и похвати за създаване на интеракция, стимулиране на активността, мотивацията и участието на учениците (методи за социално и емоционално учене).
- Изследванията в езиковедството ориентират в системно-структурния състав на езика и тези знания помагат у бъдещите учители да се формират умения да планират обучението, като го диференцират по трудност според езиковото равнище на учениците (не е възможно формиране на знания и умения у учениците за единици от по-високо ниво в езиковата система, без да са овладени тези от по-ниските нива в езика).

Заклучение

Формирането на методическа компетентност у студентите – бъдещи учители излиза извън тесните рамки на методическата подготовка. Това разбиране променя традиционната представа за обучение в класната стая, в което традиционните учебници и учебни помагала определят хода и съдържанието на учебния процес. От съвременния начален учител се очаква не само да ограмоти малките ученици в първи клас и да формира адекватни за възрастта езикови, литературни и комуникативно-речевни компетентности. От съвременния начален учител се очаква да планира и организира учебния процес персонализирано съобразно с индивидуалните образователни потребности на учениците, да осигурява качествено образование на всички ученици, като подкрепя еднакво успешно и надарените ученици, и тези с дефицити, да мотивира учениците, да бъде фасилитатор и т.н. Това е процес многопосочен, който, за да бъде ефективен, за да отговори на предизвикателствата на съвременното образование, изисква широка енциклопедична подготовка. Ролята на

първоначалната педагогическа подготовка в университета е да положи теоретичните основи и да даде насоки за професионалните търсения на бъдещите учители по пътя към оптимални методически решения в обучението по български език и литература при учениците от начален етап.

Възможностите за мобилност и обмяна на добри практики в образователния процес днес са огромни. Въпросът е тези възможности да бъдат грамотно използвани, а не механично да се пренасят чужди педагогически практики. Съставът на учениците във всяка класна стая е уникален и не може да очакваме, че механичното пренасяне на добри практики от една класна стая в друга ще има същия образователен ефект.

ЦИТИРАНИ ДОКУМЕНТИ

Наредба за гържавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“ (ДВ, бр. 89 от 11.11.2016 г., в сила от учебната 2017/2018 година; изм. и доп. ДВ, бр. 10 от 05.02.2021 г.) (акт. 05.02.2021 г.) [онлайн]. МОН [прегледан на 29 януари 2024]. Достъпен на: <https://web.mon.bg/bg/59>

Наредба № 15 от 22.07.2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти (ДВ, бр. 61 от 2.08.2019 г., в сила от 2.08.2019 г.) (акт. 05.07.2022 г.) [онлайн]. МОН [прегледан на 29 януари 2024]. Достъпен на: <https://web.mon.bg/bg/59>

Наредба № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка (ДВ, бр. 95 от 8.12.2015 г., в сила от 08.12.2015 г.; изм. и доп. ДВ, бр. 79 от 8.09.2020 г.) (акт. 27.09.2023 г.) [онлайн]. МОН [прегледан на 29 януари 2024]. Достъпен на: <https://web.mon.bg/bg/59>

Препоръка на Съвета от 22 май 2018 година относно ключовите компетентности за учене през целия живот (текст от значение за ЕИП) (2018/С 189/01), [онлайн]. МОН [прегледан на 01 февруари 2024]. Достъпен на: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

Учебни програми по български език и литература за първи, втори, трети и четвърти клас в сила от учебната 2024–2025 година [онлайн]. МОН [прегледани на 30 януари 2024]. Достъпен на: <https://web.mon.bg/bg/100196>

ЛИТЕРАТУРА

- Георгиева-Тенева, О., 2020. *Литературното образование в гражданска перспектива (VIII – XII клас)*. София: Нов български университет.
- Гюрова, В., 2018. Ефектите на академическото обучение на учителите. *Управление и образование*, т. XIV (3), 48–57.
- Дилова, М., Г. Николова, Б. Ценова, А. Попова, А. Атанасов, А., ред., 1989. *Речник по психология*. София: Наука и изкуство.
- Иванов, И. 1996. Някои особености на смисловите нагласи на учителите. *Педагогика*, 6, 62–70.
- Тополска, Е, С. Ангелова, 2019. Концепти за професионално-практическата подготовка на стажант-учители. *Педагогика*, № 7, 963–981.
- Чавдарова-Костова, С., 2022. *Наръчник за прилагане на компетентностния подход в обучението на бъдещи учители*. София: МОН.
- Чукурлиев, Хр., 2023. Професиите на бъдещето и образованието от миналото. В: *Предизвикателствата на миналото, трансформирани в бъдещето. Сборник с доклади от Международна научна конференция*. Т. 1. Русе: Регионална библиотека „Любен Каравелов“, 159–173.

ЕСТЕТИЧЕСКАТА КАТЕГОРИЯ КОМИЧНО И ЛИТЕРАТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Огняна Георгиева-Тенева
(Нов български университет)

Резюме: Статията разглежда комичното в литературата като важен елемент на смеховата култура. Анализът на действащите учебни програми по литература в средното училище води до извода за периферното присъствие в тях на хумористични и сатирични произведения. Аргументира се тезата, че общуването с комически профилирани текстове обогатява емоционално-естетическите преживявания. Комичното е осмислено като корелат на свободата и въз основа на това се застъпва виждането за неговата значимост при хуманистичното и гражданското формиране на младия човек. Изразява се становището, че бъдещите учители по литература следва целенасочено да овладяват умения за дешифриране на комическия код в художествен текст и за формиране у учениците на същите умения.

Ключови думи: *комично, литература, образование, смехова култура, хуманистично формиране*

THE AESTHETIC CATEGORY *COMIC* AND LITERARY EDUCATION

Ognyana Georgieva-Teneva
(*New Bulgarian University*)

Abstract: The article examines the comic in literature as an important element of laughing culture. The analysis of the current secondary school literature curricula leads to the conclusion of the peripheral presence in them of humorous and satirical works. The thesis is argued that communication with comically profiled texts enriches emotional-aesthetic experiences. The comic is understood as a correlate of freedom, and based on this, the view of its importance in the humanistic and civic formation of the young person is advocated. The opinion is expressed that future teachers of literature should purposefully master skills for deciphering the comic code in a literary text and for the formation of the same skills in students.

Keywords: *comic, literature, education, laughter culture, humanistic formation*

Към разработването на тази тема пристъпих с двойна мотивация: първо, защото художествените текстове с комически код обикновено имат хуманистичен патос, представен по подчертано игров начин, който предизвиква смях и води до своеобразно вътрешно пречистване, и второ, защото смятам, че нашето литературно образование не прави достатъчно за формирането на смехова култура. Фокус на настоящия материал са „трудните места“ в комическата словесна образност¹, а целта е да се предложат идеи за четене без съществени рецептивни дефицити. Разработката се отнася до различни образователни степени – заради проходимостта на границите между тях и нужното поэтапно награждаване на читателските умения, както и заради кръговрата добри ученици – добри студенти – добри учители – добри ученици.

Откривам „трудните места“ в художествен текст с комическа образност преди всичко в спецификата на двойната семиотичност. Както знаем, първото семиотично ниво е „повърхнинно“, т.е. свързано е с пряко означеното съдържание, а второто семиотично ниво е „дълбочинно“ – то произтича от подтекста, неодоказаното, подсказаното, иносказателното (Добрева, Савова 2009, 30). Именно това второ семиотично ниво при комическия език обикновено има по-сложна кодировка, съответно възприемането на първото семиотично ниво като знак на второто често се оказва непълноценно, откъдето произтича и едностранчивостта на постигнатия смисъл.

Фокус на вниманието ми тук ще бъде изграждането на смисъл, който стъпва върху откритите по индивидуален път свърхбулвални значения на фактическата информация, свързани с хумора, сатирата, иронията. Казано иначе, вниманието ми е насочено към превръщането на текста в „творба“, доколкото

¹ Интересът ми тук е само към печатния текст. Дигиталният текст, с типичните свои хипервръзки и съответното разсейване на читателското внимание в различни посоки, не е предмет на статията ми.

това е въпрос на индивидуално осмисляне на даден комически образ, на диверсифициране на неговия семантичен потенциал.

Постиганият художествен смисъл винаги е субективен, но не и произволен. Той се опира на данни от анализа на формалните елементи на художествения текст, т.е. на елементите на структурата: език (с неговата звукова, морфологична, синтактична страна, отнесена към семантиката), композиция, жанр. Интерпретацията, какъвто и подход да използва, стъпва върху данни от анализа. В противен случай говорим не за интерпретация, а за инсинуация, за интуитивен, нерелевантен прочит – Умберто Еко (Еко 1997) го нарича свръхинтерпретация, а в образователния дискурс често го определяме като неаргументирано тълкуване.

Извлечането на информацията предполага, освен всичко друго, и да се проследи тематичната прогресия, да се „види“ фактологичната акумулация, което е по-трудна задача, когато „повърхнинните“ данни не са представени в причинно-следствен ред (в „права линия“). Читателят следва да намира информация, разположена на различни „места“ в текста, да систематизира, съпоставя и обобщава значенията на отделните структурни елементи. Слизайки от „повърхността навътре“, читателят открива връзки между отделните художествени елементи, вниква в неявните езикови значения и благодарение на тези операции изгражда своята версия на художествения смисъл, чието конструиране зависи както от овладените умения за самостоятелно „затворено“ четене, така и от индивидуалните представи за „външния“ свят, с който съотнася конкретната образност. Четенето на художествен текст в комическа тоналност включва всичко казано готук, но не се изчерпва с него заради допълнителната условност на изказа – още един „загнен план“, произтичащ от избраната хумористична, иронична, сатирична, саркастична, гротескова или пародийна гама. Тъкмо този „загнен план“ често създава затруднения и част от читателите не съумяват да разчетат значенията му, ако изобщо стигнат до него.

Смехът, който предизвиква четенето, е културна емоция с множество гостойнства. Сред тях е и свойството да сближава. В същото време обаче осъзнаването на гаген факт като комичен е индивидуален акт – нещо може да събути у някого смях, а друго да остави сериозен или безразличен. Известни са не само субективни, но и национални и социокултурни различия по отношение на смеха – смешното за германците невинаги е смешно за българите или японците; античният човек ценя смеха, изразяващ най-вече дионисиевска радост и благодарност към боговете; средновековният християнин, обитаващ високите културни пространства, приема смеха за грях, защото никъде в евангелията не се споменава Исус да се е смял, а карнавалният смях обикновено е „неофициален“ и присъства главно на народните празненства; ренесансовият човек реабилитира веселието, смехът му е ведър и жизнерадостен; смехът през Просвещението най-често произтича от някакво разминаване с логичното и доказуемо точното; постмодерният човек все по-често се смее на абсурдното, което изглежда, че е навсякъде, а смехът му е преди всичко поривист и скоропреходен. В „Комичното и правилото“ Умберто Еко изтъква, че докато трагичното и граматичното изглеждат универсални, комичното е много по-тясно свързано с времето, с обществото, с културната антропология (Еко 1998).

Експерименталната психология от Фройд и Рибо насам изследва смеха като психофизиологичен акт, но смехът като културна емоция анализира още Аристотел, а сетне и класиците на немската естетика, както и мнозина философи от миналото и настоящето. Днес смехът е проучван и от социолози, феноменолози, историци, културолози, културни антрополози, политолози, театроведи, езиковеди, литературоведи.

Смеховата култура, като всяка група, подлежи на усъвършенстване. Вродена е само психо-физиологичната природа на смеха – в живота си човек най-напред се смее на реални житейски ситуации и не е изключено да продължи да се смее само на тях, ако не развие умения за съпреживяване на комическото като ху-

гожествен феномен. За изграждането на естетическа култура в българското училище грижа имат основно три учебни предмета – български език и литература (компонент литература), изобразително изкуство и музика. Не се наемам с преценка доколко заниманията по изобразително изкуство и музика развиват чувствителност към комическата интонираност, но е сигурно, че те имат потенциал за това – чрез карикатурата и шаржа в живописа, чрез графиката и групи изобразителни жанрове, както и чрез хумористичната народна песен, сатиричния рап, хип-хопа в музиката. Полето за междупредметни връзки тук е много широко и, струва ми се, слабо разработено.

Нормативната документация за средното училище не поставя изисквания за естетическата тоналност на изучаваните художествени текстове – фиксирани са само тематичните кръгове (семејството, родината, трудът, учението, любовта, смъртта, приятелството, природата и пр.) и ценностите, които следва да се усвояват през литературата (общочовешки, национални, интеркултурни и пр.). Досег с естетическите категории маркират единствено гимназиалните учебни програми чрез общата формула „обяснява значението им [на творбите – бел. моя, О. Т.] в контекста на естетически специфичната интерпретация на темата“. Естетическата негиференцираност на учебните програми буди учудване, особено на фона на иначе подробно разписване на очакваните резултати в областта на литературните компетентности, свързани с „уменията за тълкуване на различни като тематичен, ценностен, проблемен и жанров избор текстове и с овладяването на знания и умения, свързани с изразните средства на езика“.

Ако анализираме учебните програми откъм естетическата тоналност на включените за изучаване художествени произведения, ще установим, че комичното е категорично доминирано от „сериозните“ гами на патетично-възвишеното, героичното, красивото, трагичното. Не оспорвам тази доминанта, но смятам, че обучението по литература в училище следва да включва

повече художествени текстове с комическа образност, което би допринесло за по-богатото естетическо преживяване и култура, за по-тясното егунение на емоционалното и рационалното четене, или за четенето, съчетаващо разбирането с удоволствието – за да се постигне помежду им баланс, препоръчван от Луиз Розенблат (Rossenblatt 2017).

Към момента образователният канон у нас акцентира върху рационалния аспект на общуването с художествения текст и подценява емоционалния, особено в прогимназията и в гимназията, където учебните програми многократно повтарят, че от ученика се очаква да „намира и извлича информация“, „осмисля“, „познава“, „разпознава“, „участва в обсъждането“, „идентифицира“, „разграничава“, „аргументира“, „сравнява“, „гоказва“, „преразказва“, „дава примери“. Егунствено в самия край на учебните програми, в рубрика „Културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество“, е заложено „Изразяване на впечатления, чувства, настроения, мисли, позиции по проблеми с помощта на различни езици – вербален, визуален (в т.ч. и изобразителен), музикален“. За съжаление, въпросната културна компетентност не е обвързана с изучаваните художествени текстове, а уменията за изразяване чрез творчество не са загължителни. По този начин индивидуалното естетическо преживяване остава на заден план.

Сравнителният анализ на учебните програми по литература в различните училищни степени показва, че началното образование е най-ангажирано с индивидуалната естетическа рефлексия на учениците. Там срещаме постановки като „Изразява предпочитания към автори и заглавия на литературни и фолклорни произведения“ и „Споделя впечатления от изучавани или неизучавани цялостни произведения“. Специално следва да изтъкна, че учебните програми за нашите начални училища в чужбина са изключително последователни в проявяването внимание към въздействието на художествения текст не само върху мисловния, но и върху емоционалния свят на учениците. Тези

програми поставят като цел, наред с всичко друго, и „пораждане на емоционална съпричастност при възприемане на литературната творба и удоволствие от нейното четене“, „стимулиране на желанието за свободно споделяне на впечатления“, „изразяване на емоционално-оценъчно отношение“. Остава да гагаем защо индивидуалното възприятие – с неговата емоционална страна – е ясно експлицирано само в нормативната документация за началното училище, и то в чужбина.

В образователния контекст на подчертана рационалност, при това отнесена към литературни произведения предимно от „сериозните“ гами, би било жалко, ако се омаловажат бездруго редките срещи с хумористичната и сатиричната образност. Без да се стремя към изчерпателност, ще набележа ценните възможности, които тя предоставя: обогатяване на естетическите преживявания, допълнително провокиране на интереса към четенето; стимулиране на въображението, свързано с играта, остроумието, виталността; внасяне на културна емоция, която сближава възприемателите; провокиране на любопитството за групи култури; постигане на игрово релаксиране; създаване на ведра учебна атмосфера, наситена с положителни емоции.

Както е известно, учебните програми за началното училище не фиксират текстове за задължително изучаване. Може би свободата на авторските екипи да избират сами учебното съдържание е позволила в читанките от I до IV клас да бъдат включени хумористично интонирани произведения, предимно лирически, от Ран Босилек, Виктор Самуилов, Мая Дългъчева, Петя Кокудева и др. Този подбор на литературни произведения очевидно отчита естествената психологическа предразположеност на детето към играта и смеха, към забавлението и удоволствените емоции. (На въпроса „Какъв искаш да бъдеш?“ малки момчета и момичета неведнъж са отговаряли с категоричното: „Искам да бъда смешен/смешна!“, изразявайки по един мил, наивен и неточен начин желанието си да правят смях, да разсмиват – защото

усещат, че така ще спечелят симпатиите на връстниците си.) Смехът разтоварва, нещо повече – той пречиства.

Учебните програми по литература – най-вече за началното училище, изрично посочват необходимостта художествените текстове да бъдат „подходящи за възрастта“. Именно тази постановка може да бъде един от основните мотиви за отваряне на литературния хоризонт към комическите форми: те без съмнение са подходящи за възрастта. Възможно е в часовете за извънкласно четене да се прибавят и групи хумористични текстове – защо например след изучаването на Вазовото „Българче“, което е отгавна утвърдена емблема на роголюбие, да не се прочете и „Ай ем българче“ от Виктор Самуилов, чиято първа строфа гласи:

Ай ем българче.

Обичам нашите маунтинс зелени.

*Българче да се наричам –
ит из фърстли джой фор мене.*

Както е известно, учебните програми по литература охраняват националната идентичност, и това е разбираемо, но от моя гледна точка е неразбираемо нейното преекспониране – интенция с идеологически характер, често експлоатирана за политически цели. Тази интенция се оглежда в дългия ред художествени текстове, посветени на българското, – всичките в сериозно-възвишени или сериозно-трагически гами, сякаш хуморът би отпратил национал-патриотизма в грешна посока, би отнел от възпитателната прагматика на заложения прочит.

Смехът, предизвикан от шеговито стихотворение или кратък разказ, има несъмнен потенциал за по-тясно ангажиране на ученика с текста, за откриване на по-личен, загушевен смисъл в него и въобще в четенето². Особено важен е приносът за привли-

² На тази проблематика бе посветен докладът ми, изнесен на Международната научна конференция „Педагогическото образование – традиции и съвременност“ (ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, 15–16 ноември 2019 г.): вж. Георгиева-Тенева 2019.

чане към хумористичния текст на изрочното начало в него, което обикновено е свързано с разминаването между заявеното „сериозно“ намерение и постигнатия слаб резултат – разминаване, предизвикващо смях. Сред позитивите на по-съсредоточеното внимание към комическите гами ще посоча и формирането на сетива за различен тип художествено нюансиране – не само за това, което стълва върху образно претворяване на битови ситуации, неприлични постъпки и непристойни физиологични реакции (герои на Красимир Дамянов от „Приказки за злочудни деца“ правят кюфтета от кал, пускат мръсен чорап в млякото, след обилно нахранване с боб телесната им голница издава нецензурни звуци и т.н.), но и на бликащото остроумие и духовитост, езиковите игри и т.н. (каквито има в изобилие отново у Красимир Дамянов, но също у Чичо Стоян, Елин Пелин, Асен Разцветников, Дора Габе, Валери Петров, Николай Кънчев, Георги Константинов, Виктор Самуилов и мнозина други).

Сега да погледнем към комическия дискурс в прогимназиалното литературно образование. За читателя от тази образователна степен достъпни и съдържателно най-уместни отново биха били произведения, които носят хумор и шеговитост, защото създават богро настроение, привличат към литературата, зареждат училищната атмосфера с положителни емоции. Както е известно, хуморът весели, забавлява, представя света в светли, жизнелюбиви краски, предизвиква незлоблив, добродушен смях. Всички тези особености дават основание да определим хумористичния художествен код като *подкрепящ* – подкрепящ насладата от закачливата игра и остроумието, виталността и лудорията, свободата да измисляш и да изобретяваш, дори когато крайният резултат се разминава с очакваното. Ироничната, сатиричната и гротесковата гама в словесното изкуство обикновено надхвърля социокултурния опит на детето, защото се отнася до все още слабо познати за него конфликти и порочни явления в обществото и в работата на институциите. Читателят от прогимназията може да долови отделни тъмни краски в социалната действителност, може интуитивно да схване наличието

на принизен обществен морал, политическа корупция и т.н., но опитът му в тази сфера е ограничен, поради което и комическите форми, развенчаващи слабости в обществения живот, биха останали не(до)разбрани и озадачаващи или, още по-лошо – объркващи.

Както е известно, хумористичният ефект винаги се дължи на нарушено правило, на разминаване между добрия замисъл (идеалното) и реалното положение на нещата. Но на същата причина, знаем, може да се дължи и граматичното и дори трагичното звучене на произведението. За да предизвика смях, а не тъга, комичното следва да не се отнася до слабост или порок, представляващ заплаха за човека и обществото – Аристотел отбелязва, че „смешното е някаква грешка и грозота, но не болезнена и не пагубна“ (Аристотел 1993, 72). Днес широко се споделя виждането, че ако произведението се шегува с безвреден, безобиден недостатък, комичната форма е хумористична. За съжаление само три произведения от всичките тридесет и шест, които задължително се изучават в прогимназията, съдържат комически нюансирани образи: в V клас няма нито едно, в VI клас има две – откъс от „Моето семейство и други животни“ на Джералд Даръл и откъс от „Автобиография“ на Бранислав Нушич („Урок по география“), в VII клас едно – откъс от „Бай Ганьо“ на Алеко Константинов („Бай Ганьо пътува“).

Недостатъчните усилия на нашето училище да развива умения за пълноценна рецепция на хумористични художествени текстове проличаха при проведено от мен изследване, търсещо рефлексията на непознато хумористично произведение. С шестокласници в две столични училища³ бе проведен урок за извънкласно четене, на който бе предоставено за самостоятелен прочит стихотворението „Без хляб“ от Виткор Самуилов:

³ Уроците бяха проведени през октомври 2023 г. в Национално средно училище „София“ – София, и 67. основно училище – София.

БЕЗ ХЛЯБ

*Ти, мамо, ми чете
от своята книжка,
че който се тъпче със хляб,
става шишкав.*

*Затуй днес не хапнах
трошица от хляба –
ометох
без хляб
козунака на баба!*

На учениците бяха поставени следните въпроси и загачи: „Хареса ли ви стихотворението? Защо?“, „Какво настроение създаде то у вас?“, „Как оценявате размислите и действията на момчето?“. За да се улови автентичната рецепция на учениците, въпросите бяха формулирани по начин, който не подсказва наличието на хумор в стихотворението. Със същата цел бе предвидено отговорите да се дават писмено и индивидуално. Анализът на получените данни доведе до извода, че учениците притежават автоматично очакване за среща с текст, който говори „сериозно“. Доказателство за това е рецептивната чувствителност към темата за правилното хранене и вредата от преяждането и излишното телесно тегло. „Явното“, „безспорното“, „очевидното“, съдържащо се на „повърхнинното“ семиотично ниво на стихотворението на Виктор Самуилов, се оказа постижимо за всеки ученик. Всеобщо бе одобрението за това, че грижовната майка и момчето са чели заедно книжка и че мислят еднакво за правилното хранене. Казано обобщено, учениците без затруднения определиха темата на хумористичния текст и изградиха коректна версия за неговата „полезна“ страна – за подсказаното напътствие.

Не така стоят нещата с хумористичния план на стихотворението. Той стана достояние само на около 60% от учениците – тези, които успяха да конструират по-сложна версия за

художествения смисъл, да головят и „скритите“ значения на гумите, недоизказаността и многозначността. Те определиха стихотворението като „смешно“, „страшно смешно“, „много весело“ и гр. пог. Към коректните прочити прибавям и тези, които дават израз на рецептивни реакции като учудване и изненада – доколкото хуморът изначално разчита на изненадата, на внезапния смислов обрат, в случая отнасящ се до микротемата за повторното обилно хранене с цел отслабване. Единици обаче осмислиха факта, че от козунак се пълнее още повече, защото съдържа не само брашно, а и захар. Тук рецепцията опира и до индивидуалния опит в храненето. Проучването показва, че този опит е чувствително по-слаб при децата с ромски произход. Ясен пример за връзката между техния социален статус и осмислянето на стихотворението дадоха няколко отговора, изразяващи одобрение за изяждането на козунака („Хубаво е, че момчето се е наяло“). Противоположна бе реакцията на момиче от семейство с добри доходи, според което майката на детето от стихотворението „очевидно е чела книга за диети“.

Недостатъчна чувствителност към хумора в непознат художествен текст проявиха и ученици от V клас⁴, на които предоставих за индивидуален прочит и обсъждане стихотворенията „Туква“ от Николай Кънчев и „Перо-чист-пазаро-гом“ от Виктор Самуилов⁵.

Чувствителността към комическата образност на ученици от гимназията⁶ бе „тествана“ чрез „Рицари след бой“ на Христо Смирненски. Бе поставена задачата въз основа на това стихо-

⁴ Изследването бе направено през октомври 2019 г. в 142. ОУ „Веселин Ханчев“ – София.

⁵ Основни аспекти от наблюденията си над рецепция на хумористичен текст от страна на ученици от V и VI клас представих на кръгла маса „Детската литература и образователните контексти“ – Салон на съвременната българска литература за деца и младежи (Рим – Галерия „България“, 18 и 19 ноември 2023 г., организатор: Българският културен институт в Рим).

⁶ СУ „Христо Ботев“ – Враца, 2016 г.

творение га се коментира твърдението на литературния критик Георги Бакалов, че „Цялата поезия на Смирненски блика от радост ... възторг, от предчувствие на историческата победа на човечеството“. Едната теза (споделяна първоначално от почти всички участници в дискусията, които тук наричаме протагонисти), бе, че стихотворението „Рицари след бой“ се вписва в тезата на Георги Бакалов. Обратната теза (споделяна първоначално от минимален брой антагонисти) бе, че Георги Бакалов не е напълно прав – „Рицари без бой“ разколебава основанията за неговото виждане. Според протагонистите „Рицари след бой“ носи оптимистичен заряд, доказателство за което са образите на слънцето, светлината, решимостта за подвиг, очакваната победа над злото. Според антагонистите стихотворението изразява скептично отношение към социалната революция: от една страна, поддръжниците ѝ заявяват искрено желание за всеотдайно участие в нея – образите на подвига, на хвъркатите коне, на копията, на светлината, на прегазените чудовища, на славата подкрепят именно това лирическо внушение; от друга страна обаче, усилията на рицарите са определени като „празни“, а осмата строфа от стихотворението апострофира социалния оптимизъм, подсказвайки, че революционният блян е неосъществим:

*Но верни на светла утопия,
живота всуе ни гнети:
пак носим на гървени копия
железен товар от мечти.*

Епитетът „верни“, който е произведен от гумата „вяра“, загатва, че убежденията на бойците не стъпват на рационални основания, а гумата „утопия“ пряко отвежда към идеята за непостижимост на мечтата. И още: гървото е по-слаб материал от желязото, т.е. средството не съответства на целта. В заключителния етап от дискусията бе приета тезата на антагонистите: това стихотворение се различава от основния

корпус поетически текстове, които Смирненски посвещава на социалната революция. Тук доминиращото лирическо чувство не е на радост и възторг, а на ирония, насочена срещу социалната илюзия. Участниците в дискусията се обединиха около идеята, че „Рицари след бой“ е контрапункт на „Червените ескадрони“ – стихотворението, което се приема за символ на красотата, но имагинерна поетическа мечта на Смирненски по социално справедлив строй, който ще гоиде след стихията на един всеобщ бунт срещу властта на капитала. При първоначалното възприятие обаче учениците не доловиха ироничния план на стихотворението – вероятно защото плащат ган на инерцията за среща преди всичко с художествени текстове със „сериозен“ изказ, както и защото нямат опит с декодиране на комически послания.

Какво показват гимназиалните учебни програми по литература? До комичното като естетическа категория учениците се докосват в IX клас, когато изучават глава от „Пътешествията на Гъливер“ на Джонатан Суифт; в X и XI клас – при прочит съответно на „Бай Ганьо се завърна от Европа“ и „Бай Ганьо журналист“ на Алеко Константинов, и в XII клас – при обсъждане на „Балкански синдром“ от Станислав Стратиев: всичко на всичко гве произведения от български автори (като от първото само отделни части) и едно от чуждестранен писател. В програмата за задължителната подготовка липсват класически български текстове в гамите на хумора и сатурата, каквито биха могли да все предложат примерно от Стоян Михайловски, Димчо Дебелянов, Елин Пелин, Христо Смирненски, Димитър Попвързачов, Змей Горянин, Константин Павлов, Ивайло Петров и др.

Въпреки каноничната естетическа скованост на сегашните гимназиални програми по литература, все пак и сега има възможност за излизане отвъд рамката – чрез часовете в XI и XII клас, предвидени за конструиране на междутекстови връзки на програмен текст с друг, избран от учителя. Особено благоприятна за включване на комическите гами е темата „Обществото и властта“, също „Родното и чуждото“, при все че всеки един

от останалите проблемни кръгове – за любовта, за живота и смъртта, дори за миналото и паметта, които обикновено се представят през граматични или героично-трагически образи, може да бъде разгледан и през комическия спектър. Далеч поразчупената програма за профилираната подготовка в XI и XII клас, която е отворена за по-разнообразни жанрове и естетически тоналности и допуска вместо препоръчаните заглавия да бъдат разглеждани други – според самостоятелния избор на участниците в образователния процес, насочва вниманието към текстове с комически код или нюансировка, като „Криво-разбраната цивилизация“ на Добри Войников, неизучавани откъси от „Бай Ганьо“ – в диалог с карикатури от Илия Бешков и Борис Ангелушев, „Веселият монах“ от Елин Пелин, „Привързаният балон“ и „Опит за летене“ от Йордан Радичков, „Черешата на един народ“ от Георги Господинов.

За да се преготоврати възпроизвеждането на негостатъчната компетентност на учениците в разчитането на комическия изказ, е нужна по-добра подготовка на учителите, включително на бъдещите учители, които понастоящем са студенти. Като преподавател на студенти от програмите Българистика (български език, литература и култура) и Начална училищна педагогика и чужд език, усилията ми по отношение на комичното са насочени в две основни направления: формиране на теоретични представи за комичното като естетическа категория и работа с конкретни художествени текстове. Теоретичният план на заниманията включва прочит и коментар на части от ключови текстове, проблематизиращи комичното – „За поетическото изкуство“ от Аристотел (Аристотел 1975, 69–72), „Смешното“ от Анри Бергсон (Бергсон 1996), „Стилистични кодове на комичното“ от Гергана Дачева (Дачева 2002, 6–47), „Комичното и правилото“ от Умберто Еко (Литературознание 1998, 300–307), „Българският смях“ от Вихрен Чернокожев (Чернокожев 1994), „Пародийното в литературата“ от Симеон Янев (Янев 1989, 25–78), „Комическа структура и жанрова идентичност в романите „Ян Бибиан“ и „Ян Бибиан на Луната“ от Петър Стефанов (Стефанов 2009),

статии от сборника „Хуморът: прочити, практики, техники“ (Хуморът...2013, 204–289), както и групи текстове, открити и препоръчани от самите студенти. Целта е обучаваните да осмислят комичното и трагичното като противоположности, които представляват естетически бином, фигуриращ отрицателен паралелизъм; да се убедят, че трагичното предизвиква тъга, а комичното – смях; да осъзнаят, че комичното има гва ингредиента: обективен – това, което е предмет на естетическата оценка, и субективен – свързан с нагласите и уменията на реципиента; да формират умения за анализиране на релацията идеално – реално; да си изградят представа за разновидностите на комичното – хумор, ирония, пародия, сатира, гротеска, сарказъм. Практическите занимания включват гва отделни етапа – анализиране и интерпретиране на художествен текст. Обикновено четем един текст от посочените в заглажителните учебни програми и един друг, който избираме сами.

В обобщение: умениято за коректна рецепция на художествен текст в комическа гама подлежи на развитие. Това предполага читателят да бъде стимулиран да открива „трудни“ места в текста, където смисълът се преобръща; да бъде насочван да търси несъответствия между намерение / претенция и действително състояние на нещата, т.е. да наблюдава разминаването между разумно и добро, от една страна, и реално, от друга страна. Разбира се, тези умения, като всички групи, може да се усвоят при по-честа среща с литературни произведения с комическа кодировка. Нека припомним, че образователният концепт „умения“ разбираме като индивидуален опит, свързан със специфични сложни, повтарящи се ситуации, които предполагат зададена цел, ясен резултат и критерии за неговото оценяване; че при упражняването на читателските умения се формира чувство за ситуация с нейните емоционални белези, изгражда се аналитична активност, която позволява при възникването на подобна, но нова и различна ситуация, да се реагира едновременно и автоматизирано, и гъвкаво (Минчев 2013).

Умението за разчитане на комическия код на художествена творба е измерение на литературната култура. То е и залог за по-интензивно удоволствено преживяване, което влияе благоприятно както върху индивидуалното настроение, така и върху общата атмосферата в класната стая и университетската аудитория, съответно и върху интереса към литературата.

Феноменологията на смешното е важен аспект на литературното образование, а неговото подценяване оцетява хуманистичното и естетическото формиране на младия човек. Пълноценното литературно образование предполага да се изгражда естетическо съзнание, което включва и рецептивен опит от общуване с комически форми на словесното изкуство, както и познаване на типични художествени похвати, използвани при тяхното създаване, като преувеличение, неочакваност, несъразмерност в отношенията и връзките между изобразените явления, противоречия между желано и постигнато, между видимо и действително. Всичко това допринася за превръщането на читателя в агент на комическото, защото без неговата коректна интерпретация и оценка на прочетеното смешното би останало непроявено. А комичното като естетическа категория и смехът са корелати на свободата, свързана с критично отношение към човешките слабости и обществените деформации, със смелостта да се спуснеш ниско долу – при несъвършенствата, грозотата, грешките и пороците, но не за да изпиташ тъжни чувства от някакво тяхно надмощие над доброто и красивото, а за да се отгадеш на светлите емоции, които буги тържеството на идеала. Когато влезе в досег с изображение, предизвикващо естетически смях, младият човек осъзнава несъответствието между претенция и същност, между приемано за нормално и излизане отвъд неговите граници. А това е знак не само за адекватно пребиваване в съответното художествено пространство, но и за налично критическо мислене, което пряко кореспондира с хуманистичното и гражданското съзнание на реципиента.

ЛИТЕРАТУРА

- Аристотел, 1975. *За поетическото изкуство*. София: Наука и изкуство.
- Бергсон, А., 1996. *Смешното*. София: Сонм.
- Дачева, Г., 2002. *Стилистични кодове на комичното (по текстове на З. Стоянов и Ив. Петров)*. София: СЕМАРИШ.
- Добрева, Е., Ив. Савова, 2009. *Текст & дискурс*. В. Търново: Фабер.
- Еко, У., 1997. *Интерпретация и свърхинтерпретация*. София: Наука и изкуство.
- Еко, У., 1998. Комичното и правилото. – В: *Литературознание. Христотоматия*. Съст. Е. Мутафов. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“.
- Минчев, Б., 2013. *Психология. Еволюционно-феноменологичен подход*. София: Сиела.
- Паси, И., 1979. *Смешното*. София: Наука и изкуство.
- Георгиева-Тенева, О., 2019. Хумористичният хугожествен текст и началното училище. В: *Сборник от Международна научна конференция „Педагогическото образование – традиции и съвременност“, 15–16 ноември 2019*. В. Търново: Ай анг Би.
- Стефанов, П., 2009. *Колическа структура и жанрова идентичност в романите „Ян Бибиян“ и „Ян Бибиян на Луната* [онлайн]. Литернет [прегледан на 10 март 2024]. Достъпен на: https://litenet.bg/publish2/pstefanov/jan_bibijan.htm
- Чернокожев, В., 1994. *Българският смях*. София: Български писател.
- Янев, С., 1989. *Пародийното в литературата*. София: Наука и изкуство.
- Rossenblatt, L., 2017. *Literature as Exploration* [онлайн] [прегледан на 9 март 2024]. Достъпен на: https://archive.org/details/literatureasexpl00rose_0/page/n7/mode/2up

IV. Приложна лингвистика



МЕЖДУЕЗИКОВА АСИМЕТРИЯ И ТИПОВЕ ГРЕШКИ В ИЗУЧАВАНЕТО НА БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК КАТО ЧУЖД ОТ УКРАИНСКИ ОБУЧАВАНИ

Галина Куртева

(Нов български университет)

Резюме: Статията разглежда усвояването на основни граматически категории и трудности в българския език от украинските обучаващи. Създаден е корпус от грешки, а резултатите са представени в изследването, заедно с видовете грешки, допускани от украинците. Анализът илюстрира по-сложни перцептивни аспекти на типологията на грешките, както и отклоненията от нормата в тяхното езиково използване, които заслужават специално внимание в процеса на усвояването им от украински студенти.

Ключови думи: *анализ на грешки, български език като чужд, усвояване на втори/чужд език, междинен език на украински студенти*

INTERLINGUISTIC ASYMMETRY AND TYPES OF ERRORS IN LEARNING BULGARIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BY UKRAINIAN LEARNERS

Galina Kurteva
(*New Bulgarian University*)

Abstract: The article examines the acquisition of basic grammatical categories and difficulties in the Bulgarian language by Ukrainian students. A corpus of errors was created and the results are presented in the study, as well as the types of errors made by Ukrainians. The analysis illustrates more complex perceptual aspects of the error typology as well as the errors in their linguistic usage which deserve special consideration in the process of their acquisition by Ukrainian students.

Keywords: *error analysis, Bulgarian as a foreign language, Foreign language acquisition, Interlanguage of Ukrainian students*

По различни причини – икономически, професионални, лични и др., нараства интересът към българския език като чужд и все повече чужденци идват да живеят в България. Обособена група сред тях са студентите от Украйна, които рязко се увеличиха през последните две години, след началото на конфликта в Украйна. Украинци и руснаци са новите резиденти, които се установиха в България и масово започнаха да учат български, необходим им за работа, следване и комуникация. На въпроса „Какво знаехте за България, преди да дойдете тук?“ почти всички студенти отговарят: „Нищо“, 80% казват, че са отворили интернет да търсят информация, и само 15% са имали информация от познати и групи източници. Този факт естествено налага наличието на езиково обучение (граматика, лексика, речеви навици, комуникативна компетентност), а също и исторически, културологични и фонові знания за страната.

За този период в процеса на обучение, при провеждане на занятията, а също при анализа на резултатите и текущия контрол, бяха получени интересни методически данни и бе създадена възможност за анализ на междинния език на украинските обучаващи. Статията представя в съкратен вид резултатите от двугодишно изследване на трудностите при изучаване на български език от украински студенти и курсисти. При разглеждането на проблематиката за усвояването на български език като чужд от украинци трябва да се има предвид, че при тях често става дума не за билингвизъм, а за полилингвизъм. Следва да се отбележи, че за повечето от анкетираните украинци руският е първи език (68%), а за останалите той е в активна употреба, заедно с украинския. С това се обясняват и резултатите, при които ясно се наблюдава езикова интерференция от страна на руския език.

Изследването се базира на корпус от грешки, събиран през последните две години в процеса на обучение и на оценяване на украински студенти. Бе проведена и подробна анкета, в която

обучаваните описват затрудненията и проблемите, които срещат при изучаване на български език. Всичко това позволи съставянето на корпус от езикови и речеви грешки, както и тяхното класифициране. Това бе възможно и поради факта, че досега в български учебни заведения не е имало толкова големи и компактни групи от украински обучаеми, което да позволи съставянето на по-обширен, сигурен и надежден корпус от грешки и да очертае съвременните реализации на българския език в речта на украински обучаеми. Разработката има за цел определяне на общите закономерности и „универсални“ трудности в процеса на речепораждане и езикоусвояване на изучаващите български език украински студенти.

Макар че в българската, славянската и руската лингвистика има огромно количество изследвания в сравнителен, контрастивен, дихотомичен, съпоставителен и методически план, настоящата статия е опит да се даде обща картина и да се покаже актуалното състояние на усвояването на българския език от украински студенти и курсисти. Тя е продължение на изследване за типологията на някои морфологични трудности чрез анализ на грешките на чужденци, изучаващи български език. (Куртева 2015, 2016), а също и начало на дългосрочно системно изследване на типологията на грешките, допускани от украинските обучаеми при усвояването на българския език чужд.

При очертаването на междинния български език на украински студенти се прогнозира и идентифицират типовете грешки. Анализът позволява очертаването на общите закономерности и „универсални“ трудности при характеризирането на граматична категория в българския език като нероден и усвояването ѝ от украински студенти.

Във фокуса попадат характерни особености на междинния език на украинците, напр. артикулационните навици, морфологичните регулации правилно/неправилно при употребата на

една или група морфологична категория, както и проблемът за межгуезиковата асиметрия и типология на грешките.

В центъра на вниманието е анализът на типовете девиации и отклонения от езиковата норма, на устойчиви речеви и граматични грешки, дихотомията роден език – език цел, както и възприемането на определени категории фонетични и морфологични особености на българския език от украинци.

Ескърпираният материал дава широко поле за анализ и възможност за приложение на резултатите.

Нееднократната повтаряемост на конкретни грешки илюстрира трудността на определено езиково явление за обучаваните и е индикация за протичането на процеса на езикоусвояване.

Грешките са източник и ключ към разбирането на механизма на овладяване на езика, защото „предоставят косвени данни за функционирането на когнитивните системи, които преработват постъпващия езиков материал“ (Залевская 2009).

В определен етап от езикоусвояването на чуждия език се допускат системни грешки, които не се поддават на автокорекция. Тук грешката е плод от активността на обучавания в процеса на формиране на езикови навици или межгуезикови (interlingual errors), т.е. грешки на межгуезиковата интерференция, според Кордер (Corder 1967).

В процеса на дадения анализ се разглеждат не само трудностите на изучаващите езика в учебния процес, при придобиване на речеви навици, но и нивото на усвояемост на лексикална и синтактична колокация.

Фактът, че българският език принадлежи към групата на славянските езици, но значително се отличава от тях в областта на граматиката, във фонетиката, морфологията и синтаксиса, предпоставя наличието на девиации и отклонения в езиковата норма в тези сфери.

Морфологичните показатели в българския език се подчиняват на критерия за облигаторност и при техните реализации този критерий играе важна роля. Употребата на морфологичните определители е задължителна, а не факултативна, и се реализира при всички случаи, независимо от контекста.

Те обхващат както парадигматичните, така и синтагматичните отношения, интерогативните конструкции, употребата на предлози, словореда, кохерентността на изказа и др.

Резултатите от изследването на усвояване на лексикалното и граматическото ниво, текстовият анализ, а също и анкетата сред обучаваните очертават най-проблематичните аспекти. Статията, като първа част от един по-пространен анализ, има за цел да маркира и представи следните трудноусвоими явления за украинските студенти:

- произношението на ударени и неударени гласни
- мястото и употребата на ударението
- употребата на глагола *съм*
- словореда
- фонетичните промени
- липсата на падежи
- наличието на конструкцията предлог + име
- системата от предлози
- въпросителните конструкции
- определени словосъчетания и фразеологизми
- вид и време на глагола
- специфичните синтактични структури

По тези показатели грешките почти съвпадат с грешките, допускани от рускоезични студенти, които са типични за всички рускоговорящи, независимо дали са от Русия, или са от бившите съветски републики. Интересно в случая е, че почти не се на-

блюдава езикова интерференция от украински език или тя е в минимално количество. Докато от руски език тя е силна и ясно изразена – привнасят се елементи, нарушаващи езиковите норми и установените стандарти на употреба на българския език. Това се наблюдава в резултат на различни видове интерференция:

- фонетична (групи артикулационни закони, редуциране и смекчаване на гласни, трудност при произнасянето на твърди и безударни гласни и гр.)
- лексикална (множество русизми, интернационализми, украинизми, полонизми)
- морфологична (различни афикси и гр.)
- синтактична интерференция (интерогативни конструкции и синтактични модели)

Фонетични трудности

Обучаваните срещат проблеми с фонетичните особености на българския език. Трудно и по-бавно се усвояват артикулационните навици. Въпреки че украинският език се отличава с определена твърдост при произношението на консонанти и вокали, с което прилича на българския, тук определено се наблюдава интерференция от руския със смекчаването на произношението и редуцирането на гласните. Това е особено ясно изразено при усвояването на вокалната система.

Например гласната [a] в ударена позиция се произнася по-затворено, артикулира се по-напред, като по този начин се приближава повече го [ɤ] – *мама*, **мама**, глава, **голова** и гр.

Гласната [ɤ], както всички групи вокали, образува сричка и може да бъде в ударена и неударена позиция. Това е най-трудният за усвояване вокал за произношение – [лът] вм. [път], [малък] вм. [малък], [куца/кыца] вм. [къца], [сыжылявам] вм. [съжялявам], [гылго/гулго] вм. [гълго] и гр. Тъй като [ɤ] често е под влияние

на руския език, той изобщо не се произнася – [топл] вм. [топъл], [комюпр] вм. [компютър].

Особена позиция заема произношението на [ъ] и поради присъствието му в определителния член – **столът, компютърът, парламентът**. Артикълът в българския език има голяма фреквентност, което силно увеличава нивото на погрешност, както показва анализът на резултатите. При обучението и методическите указания следва да се обърне специално внимание на артикулацията на твърдите звукове, характерни за българската вокална система.

Гласната [и] се произнася подобно на украинския звук [и] – риба, *рыба*, довгий, *длинный*, тихий *вечір*, **тихий вечер** и гр.

Гласната [е] е по-затворена от [э] и почти не се подлага на редуция. В неударена позиция е възможно да се приближи до [и] (подобно на руски), реч, *речь*, звезда, *звезда*.

Гласната [о] е по-отворена в ударена позиция, а в неударена често се доближава до [у] – господин, *господин*, море, *море*.

Интерференцията е причина за значителния брой грешки при усвояването на български език, особено по отношение на фонетиката.

Оттук следва, че при обучение в четене и артикулация е необходимо да се обърне внимание на произношението на [ъ] – най-голямата трудност за украинските студенти (35%) и за всички рускоговорящи студенти, а също и да се работи върху създаване на навици за избягване редуцирането на вокалите [э] и [о] в неударено положение.

Срещат се грешки (31%) и при произнасянето на гласните с по-малка гължина, при произнасянето на гуми с голяма сила: **модно изложение, голям човек**; при твърди консонанти – **управителен, кръстопът, бледен**; в групи гласни при определени позиции – **година, отивам, петдесет**; пог ударение – **в операта, големия** и гр.

Морфологични трудности

Сред номиналните категории първо място заема членуването, което е сред трудноусвоимите категории в българския език като чужд.

Най-голям процент грешки се наблюдава при граматическата категория **определеност/неопределеност**. Наличието на определителен член е най-голямата трудност при изучаването на българския език като чужд, особено за обучавани, говорещи славянски езици. Както може да се предположи, украинските студенти не правят изключение от тази тенденция.

Употребата на постпозитивния артикъл зависи както от контекста и от семантичните функции, така и от синтактичните правила, и заедно с многото изключения, води до голямо объркване на обучаемите – **цена... на кафе..., тя се качва в автобус..., тетрадка... е на маса..., момиче... отива, работа... е хубава, тест... е труден** и др.

При провеждане на различни видове тестове и групи писмени форми на контрол и при оценяване на уснатата и писмената реч на обучаемите се наблюдават много грешки и много високо ниво на погрешност (58%) при употребата на категорията определеност. Те също се дължат на отсъствието на тази категория във всички славянски езици, а също и на различна езикова интерференция както от украински, така и от руски език.

Грамматическата категория *род* и нейните реализации в речта на украинските студенти също показва повишена степен на трудност – въпреки наличието ѝ в украинския и във всички славянски езици. Освен класификационна категория, *родът* в българския език е и „синтактична и частично морфологична категория“ (Ницолова 2008, 52). Това определя важността на *рода* и от гледна точка на лингводидактиката.

Ето защо като определяща за цялата номинална система категория, *родът* при съществителните имена винаги се въвеж-

га в началото на почти всички методики и учебни системи. Тъй като нормата е ясно определена и точно маркирана, с неголям брой изключения, рогът се възприема добре и не представлява голям трудност за украиноговорящите. Категорията се усвоява плавно и без затруднения като цяло, както илюстрира емпиричният и ексцерпираният материал (29%). Типични грешки се срещат както при маркираните, така и при немаркираните членове на опозицията. Маркираните се усвояват по-бързо, но и тук се срещат примери на езикови колебания: „**Витоша**“ **е дълго булевард**; **лесно тест, топл кафе, едно сандвич, този метро, един капучино, голям пица, ново компютър** и др.

Грамматическата категория *число* във всеки език е неразривно свързана с морфологическата структура на езика – „това е най-безспорната от общите категории“ (Куцаров 1998, 366). Категорията *число* изразява броя и реда на предметите и явленията. Форми за единичност или множественост притежават всички изменяеми части на речта: съществителните, прилагателните, някои числителни, местоименията, глаголите, някои нелични глаголни форми и др. И макар категорията *число* в украинския език да е сходна, и тук са регистрирани случаи на дефективност. Те засягат словообразуването на множествено число и случаи на езиков пренос:

В София има **големи молы**.

Ние нямаме **учебники**.

Те правят хубави **селфа**.

В България има много **гор**.

Колко **бюрота** има в кабинета?

Предположението, че бройната форма ще се окаже „препъни-камък“ и за украинските студенти, както и за всички други, се потвърждава напълно от получените резултати. Тук степената на погрешност е 32%. Множество грешки са фиксирани както при формообразуването, така и при употребата:

три речници, два прозореци, пет леви, три приятелка, много молива, два тести, Две кафи, моля! Колко левове имаш? и гр.

Друга логично очаквана и предполагаема трудност е аналитичният характер на българския език – за разлика от гругите славянски езици. Загубата на падежната му система силно затруднява студентите от славянските страни при изучаването му. Вместо падежи, широко се използва конструкцията **предлог + име**, както и богатата система от предлози. Именно полисемантичността на предлозите обърква студентите, защото за правилната им употреба е необходимо трайно овладяване на нормата и правилата на българския език. Още повече, че в украинския език са запазени 7 падежа. Тук също се наблюдават грешки (41%), които се дължат на интерференция и на неправилно усвояване – ***чакам те у входа, влизам на стая, те разхождат в булевард „Витоша“, живея в трети етаж, в спирката, на таксито, к мениджъра, отиват на парка*** и гр. Често се срещат грешки и при предложни конструкции в словосъчетания, като ***без право на..., за разлика от..., хората вярват повече на медиите, отколкото на политици***.

Настоящата статия маркира още една трудност, която изисква специално внимание, и това е глаголът. В системата на българския глагол се наблюдава изключително разнообразие на форми: прости и сложни, лични и нелични. Глаголът представлява голямо препятствие за обучавани от различни страни със своята сложна система от форми, времена, вид, наклонения, залог и гр.

Видът на глагола като структурно образуваща категория е сред най-трудноусвоимите глаголни категории и често се оказва непосилен за множество обучавани. Аспектуалността логично предпоставя голям брой грешки при всички деривационни конструкции, като темпоралната система (бъдеще време и всички минали времена), императив, пасив, евиденциалност и гр.

Може да се предположи, че вигът се усвоява по-лесно поради наличието му в славянските езици, но и тук резултатите показват грешки:

- както при формите на свършен и несвършен виг, така и при употребата им – **сега отида на лекции; сутрин се изкъпя, всеки ден тя направи фитнес, той тръгне за университета, сутрин разходя се и др.;**
- също и в могоални конструкции – **искам да правя, трябва да запознавам с това момиче, сега иска да дава парите, мога ли да затварям прозорец и др.**

За украинските студенти освен изброените категории трудноусвоими са и времената, особено характерното за българския език минало свършено време. Именно аористът и преизказното наклонение са причина за високия процент грешки в тази категория. Грешките при използването на аорист (31%) се дължат на неправилно образуване на глаголните форми от свършен и несвършен виг, а също и на неправилната му употреба от студентите, в чийто език това време липсва – **вчера бил на ресторант, ходила в магазин, дадал наем, отварял прозорец, направили тест** и др.

Що се отнася до преизказните форми, те се усвояват сравнително добре, защото са близо до славянските и руската темпорална система – **тя запознала с едно момче, был в Бургас, ние купили пица**. Изключение прави съчетаването на различните времена и трансформирането им, където също почти всички обучаеми допускат грешки.

Разбира се, грешки има при почти всички глаголни категории, но те са обект на друга – по-пространна статия. Императивът също изисква усилие при усвояване и тук е налице езикова интерференция, както и неправилно формообразуване и погрешна употреба – **Дойди! Яди! Правяй! Закусни! Не купи! Тръгните!** и др.

Синтактични трудности

По отношение на синтаксиса проблемни са въпросителните ли-конструкции, полипропозиционните изречения, наротивните въпроси.

Искаш да отиваш в библиотека? Тя ходи на лекции вчера? Ние свободни вече? Вие имате време ли? Как правиш?

Специално място следва да се обърне на употребата на глагола **съм** и мястото му в потока на речта на украинските студенти, или по-точно на неговата липса. Оттук следва не само дефективност в строежа на изречението, в синтактични конструкции и устойчиви фразеологизми, но и промяна в семантиката. Правилен изказ се среща след обръщане на изрично внимание и при изпълнението на конкретни задачи (устни и писмени), но като цяло при речепораждането се наблюдава много устойчива тенденция глаголът **съм** да се изпуска: ***аз ... студент, тя ... болна, ние ... заети, той ... в библиотека, преподавателка ... в кабинета, ние ... украинци*** и гр.

Това е поредната илюстрация на междугезикова интерференция, която трябва да се отчита при лингводидактически задачи и при конструирането и преподаването на учебния материал.

Лексикални грешки

Много от лексикалните грешки (21%) също са резултат на езикова интерференция, която изисква сериозен анализ и внимание, защото се отнася до основни сфери в комуникацията – ***дитина*** вм. ***дете***, ***грозен*** вм. ***страшен***, ***направо*** вм. ***надясно***, ***итоги*** вм. ***изводи***, ***открил врата*** вм. ***отворил вратата***, ***приложение*** вм. ***приложение***, ***просить*** вм. ***моля***, ***телевидение*** вм. ***телевизия*** и гр. Най-често (29%) се наблюдават грешки при словсъчетания, конкретни термини, синонимия, неправилна употреба, калкиране и гр. Близостта на българския с украинския и руския по лексика-

лен състав до известна степен улеснява, но също така може да доведе до заблуждение поради редицата съществуващи различия.

Гореописаният анализ е първата фаза от дългосрочно изследване, което би улеснило фиксацията и типологията на грешките и би допринесло за намиране и избор на средства и начини за тяхното по-нататъшно преодоляване. Резултатите подпомагат изработването на стратегии за избягване на проблемните езикови явления и категории. Навременното предвиждане и предотвратяване на отклоненията от езиковата норма и на грешките дават възможност за повишаване ефективността на учебния процес, за създаване и автоматизиране на правилни езикови навици и повишаване на комуникативната компетентност при украински обучавани.

ЛИТЕРАТУРА

- Bialystok, E., ed., 2000. *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, P., 1967. The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, vol. 5, 161–170.
- Gass, S.M., L. Selinker, 1994. *Second language acquisition: An introductory course*. Hillsdale, NJ etc.: Lawrence Erlbaum.
- George, H.V., 1983. A model of error production. In: B.W. Robinett, J. Schachter, eds. *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hamers, J.F., Blank, M.H.A., 1989. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T., 1990. *Language transfer: Crosslinguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sanz, C., ed., 2005. *Mind and content in adult second language acquisition: methods, theory, and practice*. Georgetown, DC: Georgetown University Press.
- Selinker, L., 1997. *Rediscovering interlanguage*. London, New York: Longman.
- Бонгарко, А.В., 2005. *Теория морфологических категорий и аспектологические исследования*. Москва: Языки славянских культур.
- Виноградов, В.А., 1983. Стратификация нормы, интерференция и обучение языку. В: *Лингвистические основы преподавания языка*. Москва: Наука, 44–65.
- Данчев, А., 2001. *Съпоставително езиковедие. Теория и методология*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Дебрени, М., 2006. *Французский язык в речевой практике русских. Межъязыковая девиатология*. Новосибирск: Изд-во Новосибирск. гос. ун-та.
- Залевская, А.А., 2009. Вопросы классификации языковых и речевых ошибок. В: А.Б. Шевнин, ред. *Перевод и сопоставительная лингвистика: Периодический научный журнал*. Екатеринбург: Уральский гуманитарный институт.
- Красиков, Ю.В. 1980. *Теория речевых ошибок (на материале ошибок наборщика)*. Москва: Наука.
- Куртева, Г., 2015. Категорията род на съществителните имена в българския език като чужд. В: *Юбилеен сборник в чест на проф. д.ф.н. Мария Китова-Василева*. София: Нов български университет.
- Куртева, Г., 2016. *Реализация на категориите род, число и определеност в номиналната система на българския език като чужд (през призмата на отклоненията от нормативната граматика)*. София: Нов български университет.
- Куцаров, Ив., 1999. *Морфология*. София: Петър Берон.

- Ницолова, Р., 2023. *Българска граматика. Морфология*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Плунгян, В.А., 2003. *Общая морфология*. Москва: Эдиториал УРСС.
- Фрэнсис, У. Н., 1983. Проблемы формирования и машинного представления большого корпуса текстов. В: *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. XIV. *Проблемы и методы лексикографии*. Москва: Прогресс.
- Цейтлин, С.Н., 1982. *Речевые ошибки и их предупреждение*. Москва: Просвещение.
- Шевнин, А.Б., 2004. Ерратология и междугуезикова комуникация. *Вестник ВГУ, Серия „Лингвистика и межкультурная комуникация“*, № 2.

БЪЛГАРИСТИКА
В МОСКОВСКИЯ ДЪРЖАВЕН ЛИНГВИСТИЧЕН
УНИВЕРСИТЕТ
(Съвместен проект на НБУ и МДЛУ, 2002–2022)*

Татяна Фег
(*Нов български университет*)

Резюме: Статията съдържа сведения за съвместния проект „Българистика“ на НБУ и Московския държавен лингвистичен университет (2002–2022). За двадесет години сътрудничество са подготвени четири випуска студенти с втори чужд език български в различни специалности: „Региознание“ (2004–2008, 10 студенти), „Международни отношения“ (2008–2012, 8 студенти), „Връзки с обществеността“ (2012–2016, 8 студенти), „Преводознание“ (2016–2020, 8 студенти) и в магистърската програма „Преводознание“ (3 студенти). Преподаването по български език е реализирано предимно от преподаватели на НБУ. Всяка година от 2004 до 2021 г. (с прекъсване през 2014–2016 г.) е реализирана студентската мобилност между двата университета. През октомври 2017 г. при подкрепата от Посолството на Р България в Москва и Българския културен институт бе открит Център за български език и култура в МДЛУ. Проектът вече продължава да „живее самостоятелен живот“, като в момента се обучават студенти в бакалавърската програма „Преводознание“ (8 студенти). От есента на 2022–2023 академична година преподават випускници на МДЛУ и НБУ, съчетавайки традиционното и новото в работата си.

Ключови думи: *НБУ, МДЛУ, българистика, преводознание, Център за български език и култура*

* Текстът без снимките е публикуван в: *Българистиката по света. Филологията у дома. Сборник статии от Международната научна конференция „Българистиката по света. Филологията у дома“ 12–14.10.2023 г. Благоевград: ЮЗУ „Неофит Рилски“, 2023, 37–44. Сборникът е издаден в рамките на Националната научна програма „Развитие и утвърждаване на българистиката в чужбина“.*

BULGARIAN STUDIES AT
THE MOSCOW STATE LINGUISTIC
UNIVERSITY
(Joint Project of NBU and MDLU, 2002–2022)

Tatiana Fed
(New Bulgarian University)

Abstract: The article contains information about the joint project “Bulgarian Studies” of the NBU and the Moscow State Linguistic University (2002–2022). For twenty years of cooperation, four graduations of students with Bulgarian as a second foreign language have been prepared in different specialties: “Regional Studies” (2004–2008, 10 students), “International Relations” (2008–2012, 8 students), “Public Relations” (2012–2016, 8 students), “Translation Studies” (2016–2020, 8 students) and in the master’s program “Translation Studies” (3 students). Teaching in Bulgarian is mainly carried out by teachers of the NBU. Every year from 2004 to 2021 (with a break in 2014–2016) student mobility between the two universities was realized. In October 2017, with the support of the Embassy of the Republic of Bulgaria in Moscow and the Bulgarian Cultural Institute, a Center for Bulgarian Language and Culture was opened at MDLU. The project already continues to “live an independent life”, as students are currently being trained in the Bachelor’s program “Translation Studies” (9 students). From the fall of the 2022–2023 academic year, MDLU and NBU graduates are teaching, combining the traditional and the new in their work.

Keywords: *New Bulgarian University, Moscow State Linguistic University, Bulgarian Studies, Translation Studies, Center for Bulgarian Language and Culture*

Предистория на проекта „Българистика“

Договоротът за сътрудничество между Нов български университет (Официален сайт на НБУ) и Московския държавен лингвистичен университет (Официален сайт МГЛУ) е подписан през декември 2002 г. в София по време на посещението на академик Ирина Халеева, г.н., тогавашен ректор на МДЛУ (от 1986 до 2016 г.), с двамата ѝ заместници – проф. Сергей Гончаренко, г.н. (зам.-ректор по научната дейност), и проф. Юрий Сухарев, г.н. (зам.-ректор по международната дейност). Събитието е отбелязано като извънредно – за първи път в България след промените от ноември 1989 г. пристига ръководство на руски университет. За подписването предварително детайлно са проучени от двете страни участнички в Договора следните въпроси: какво представлява всеки един университет: история на създаване, структура, брой студенти, ръководен екип, учебни програми, контакти в страната и чужбина и др. На базата на взаимен предварителен анализ, който заема повече от половина година – от май до декември – се установява, че НБУ и МДЛУ имат сходен брой студенти, в учебните програми са застъпени чужди езици, има 80% сходни направления във висшето образование, близка структура на управление, което съчетава иновативни методи с класически, заложен в системите на висшето образование на България и Русия.

Московският институт за нови езици (първото название на МДЛУ) възниква в Москва в края на 1920-те години на базата на няколко курса по различни чужди езици. От юли 1930 г. се създава Институт за нови езици в Москва: английски, френски и немски, с две направления – педагогическо и преводаческо (Истоци: от курсов до института). За 90 години университетът става един от водещите по подготовка на специалисти в Русия и Европа по 38 чужди езика – от търсените западноевропейски (английски, немски, френски, испански, италиански), арабски, корейски, китайски, японски – до езиците на бившите съветски републики (украински, молдовски, казахски, киргизки, белоруски) и грузи.

През 2002 г. МДЛУ има подписани споразумения със 78 университета от 35 гържави, което дава възможност на изучаващите даден език да провеждат езикови практики в съответната страна. В руския университет са намерили правилната стратегическа линия за подготовка на своите студенти – те изучават различни специалности – политология, дипломатически отношения, международни регионални изследвания, информационна сигурност и други, но заедно с това овладяват два или три чужди езика.

Дейности по проекта „Българистика“

Съвместният проект „Българистика“ на Нов български университет и Московския гържавен лингвистичен университет стартира през февруари 2004 г., когато в руския университет е въведен български език като втори чужд в специалността „Региознание“.

Могат да бъдат определени три етапа на проекта, според международната обстановка: първи етап – февруари 2004 – март 2020 г. (от стартирането на български език като втори чужд език до пандемията на КОВИД-19); втори етап – март 2020 – февруари 2022 г. (от пандемията на КОВИД-19 до началото на войната в Украйна); трети етап – от март 2022 г. (скоро след началото на войната в Украйна) до днес.

Първи етап на проекта „Българистика“: февруари 2004 – март 2020 г.

От 2004 г. в МДЛУ стартира проект „Българистика“ (координатор – гоц. г-р Татяна Фег от страна на НБУ). По този проект в МДЛУ е въведен български език като втори чужд език – първо в специалността „Региознание“ (2004–2008), след това в „Международни отношения“ (2008–2012) и последно във „Връзки с обществеността“ (2012–2016). През пролетта на 2017 г. стартира български език като чужд в специалността „Преводознаване“ до април 2020 г. В момента се обучава поредният випуск студенти преводачи с втори език български, които следва да се дипломи-

рат през пролетта на 2024 г. Студентите абсолвенти на МДЛУ намират работа с български език във Външното министерство на Руската федерация и в Посолството на Руската федерация в България.

Преподаването по български език се реализира предимно и основно от щатни и хонорувани преподаватели на НБУ, като всеки преподавател получава възможността да работи в библиотеките на Москва и да пише научни трудове, като се консултира с водещите специалисти от МДЛУ от направление „Филология“. Това допринася за хабилизацията на преподаватели от академичния състав на НБУ и за осъществяване на съвместни семинари и проекти. Сред най-изтъкнатите преподаватели са проф. Румяна Павлова, г.н., проф. Тотка Сроева, г.н., доц. г-р Анушка Леви, доц. г-р Ирина Георгиева, доц. г-р Галина Куртева, доц. г-р Татяна Фег, гл. ас. г-р Марияна Конова, гл. ас. г-р Иво Велинов, проф. Петя Александрова, г.н., гл. ас. г-р Аглия Маврова, ст. ас. Владимир Игнатов, г-р Росица Хаджигеоргиева.

Методиката на чуждоезиковото обучение, прилагана в проекта, е „ноу хау“ на МДЛУ. Вторият чужд език започва да се изучава от втория семестър на първи курс, като от 2-и до 6-и семестър часовете са по 10 седмично, 7-и и 8-и семестър – по 6 седмично. Специфичното в обучението е разделянето на тези часове по компоненти: след уводния фонетичен курс (5 учебни седмици) следват 2 часа граматика, 4 часа лексика, 2 часа региознание на страната на езика (България), 2 часа домашно четене. В 3-и и 4-и курс се изучава писмен и устен превод от/на руски/български. Подобна методика позволява студентите да завършат с ниво С2 – нивото на носителя на българския език, и да говорят почти без акцент.

Първите учебници, по които се преподава в проекта, са:

- Антонова, Юлия, Елга Кирякова, Татяна Накова. *Български език. България и българите*. София: ИЧС, 1997.
- Антонова, Юлия, Елга Кирякова. *Говорите ли български? Видеокурс* (учебник + 3 видеокасети). София: Наука и изкуство, 1991.

- Пашов Петр, Христо Първев, Василка Радева. *Болгарский язык (учебник для иностранцев)*. София: Наука и изкуство, 1986.
- *Граматика на съвременния български книжовен език*. Т. 1. *Фонетика*. Т. 2. Ч. 1, Ч. 2. *Морфология*. Т. 3. Ч. 1, Ч. 2. *Синтаксис*. София: Абагар, 1998.
- Стоянова, Милка, Емил Стоянов. *Учебник по български език за чужденци*. София: ИЧС, 1994.
- Макреева, Райна, Катерина Савова. *Български език за лекторите в чужбина*. София: Наука и изкуство, 1985.

От 2013 г. в обучението се прилага модерната учебна система *Здравейте!* (нива А1 – В2) на доц. д-р Галина Куртева и екип. Учебникът се състои от три части с дискове към всяка от тях. Той позволява на студентите да се запознаят с реалиите на съвременна България, да се потопят в днешна София, а също така да се подготвят за академичния обмен в Нов български университет.

За нуждите на съвместния проект „Българистика“ в МДЛУ Посолството на България в Москва и издателството „Захарий Стоянов“ гаряват през 2006 г. 100 тома класическа литература на библиотеката на МДЛУ. Всеки един лектор по проекта попълва фонда с книги на български език.

На свой ред МДЛУ командирова преподаватели и специалисти за участие в семинари на НБУ с финансиране от страна на МДЛУ. Така например през декември 2007 г. МДЛУ финансира семинар „НБУ в Болонския процес“ с участие на 30 преподаватели от МДЛУ. Проведени са през годините и два семинара за учителите по руски език със смесено финансиране от двете страни по Договора.

Всяка година от 2004 г. до 2014 г., след това от 2018 г. до 2019 г. се реализира студентска мобилност между двата университета: български студенти от различни бакалавърски програми на НБУ – „Русистика“, „Туризъм“, „Икономика“, „Масови комуникации“ и гр., отиват за три месеца в МДЛУ през есенния семестър да изучават своите предмети на руски и английски език, също така руски и втори чужд език (те отсягат в общежитието на МДЛУ безплат-

но). На свой ред руски студенти от специалността Българистика и от Института по право и икономика към МДЛУ идват в НБУ за три месеца през пролетния семестър (техните квартири се осигуряват от българските студенти). От 2014 г., след заглъбочаването на кризата в Русия и България, за студентските семейства става непосилна издръжката на студентите, пътуващи по този договор за мобилност. Мобилността е важна, тъй като и двата университета са много реномирани в образователните пространства на своите страни. Освен добрата подготовка на студентите и възможността на преподавателите да споделят своя опит, полезна става и административната мобилност.



Снимка 1. Проф. Румяна Павлова, д.н., със студентки от МДЛУ (есента на 2004 г., София)

През 2012 г. е подписан Договор за съвместна магистърска програма в областта на туризма, по която се дипломират две руски студентки и един студент от НБУ. Това дава възможност на руските дипломанти да получат европейска диплома и да развият успешен бизнес в България, а българският студент, който е от семейство, притежаващо верига хотели, след дипломирането си прилага всичко научено в МДЛУ в семейния бизнес.

Всички изброени инициативи са подгържани до февруари 2022 г. на правителствено ниво от МОН и посолствата на България в Русия и Русия в България, както и от културните центрове на двете страни.

Разпространяването на резултатите от проекта се е осъществявало чрез семинари, на сайта на департаментите на НБУ и на двата университета, в социалната мрежа Фейсбук и в групи социални мрежи.

През февруари 2017 г. по инициатива на МДЛУ е подписан анекс за създаване на Център за български език и култура в МДЛУ. По този анекс НБУ дарява компютърна конфигурация за Центъра. През октомври 2017 г. с подкрепата на посолството на Р България в Москва и на Българския културен институт е открит Център за български език и култура в МДЛУ (с директор Анна Фьодорова), който съдейства за популяризиране на НБУ в Русия с цел привличане на чуждестранни студенти в програмите на НБУ. Новооткритият център е обзаведен в традиционен български стил, в него са поставени портрети на български възрожденци, снабден е с литература на български език, с изображения на български носии от различни области, с картата и флага на България. След тържественото прерязване на червената лента пред вратата на Центъра и дежустацията на български специалистите официалните гости отиват в актовата зала на МДЛУ. Тържественото събитие продължава с празничен концерт, подготвен от студентите от българската група във 2-и курс на преводаческия факултет на МДЛУ. Студентите изнасят презентация за България и НБУ, рецитират стихове на български поети и пеят песента „Вървят ли дъвама“ от филма „Козият рог“. В концерта участва Мария Жекова, лауреат на конкурси за млади оперни изпълнители, и танцовият колектив „Българската роза“ към Посолството на Република България в Русия с национално българско хоро. Камо финал всички присъстващи са поканени да разгледат новооткрития център (Открытие Центра болгарского языка и культуры).



Снимка 2. На откриването на Центъра за български език и култура през 2017 г.: народната певица Мария Жекова (отляво), танцьорки от ансамбъла за народни танци към посолството на Република България в Москва (вдясно) и групата студенти българисти от МДЛУ



Снимка 3. Новооткритият Център за български език и култура в МДЛУ

До февруари 2022 г. студентите българисти от НБУ усъвършенстват знанията си за културата на България, имат възможност да получат учебни материали от НБУ и да проведат стаж в София. В българския център редовно се организират срещи с български писатели, журналисти и преводачи. Така през юни 2019 г. делегация от НБУ участва в Общоруската научно-методическа конференция на неезиковите университети в МДЛУ и представя образователната мисия на НБУ с доклад „Обучението по чужди езици като основна съставка на учебните програми в Нов български университет: традиционно и ново“ (Всероссийская научно-методическая конференция неязыковых вузов в МГЛУ „Векторы современного развития системы подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе“).

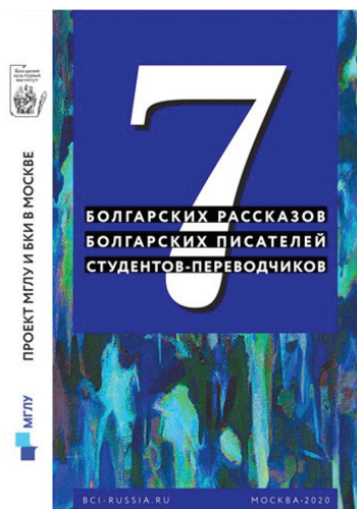
Втори етап на проекта „Българистика“:

март 2020 – февруари 2022 г.

(пандемия на КОВИД-19 и постпандемия)

Пандемията на КОВИД-19 налага своя отпечатък върху проекта, като студентите от четвъртия випуск Българистика преминават на дистанционно обучение последния месец и се дипломират през лятото на 2020 г. Лекторът г-р Майя Праматарова успява да запали студентите по превода на художествен текст, в резултат на което се реализира съвместен проект на Българския културен институт в Москва и МДЛУ, подкрепен от Библиотеката за чуждестранна литература на името на академик М. И. Ругомино, „7 български разказов. 7 български писатели. 7 студенто-преводчици“. В колекцията са представени произведения на именити български писатели с редица издания и награди в България и по света, любими и прежежгани. Текстове в сборника са на Алек Попов, Александър Секулов, Георги Господинов, Елена Алексиева, Здравка Евтимова, Иванка Могилска, Йордан Д. Радичков. Авторските права са предоставени безвъзмездно. Писателите консултират процеса по превода и

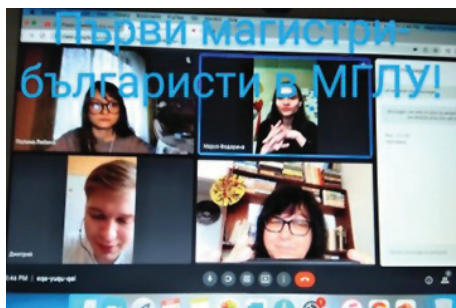
участват в различните форми на презентация на колекцията. Разказите са преведени от студентите българисти на МГЛУ Анастасия Гореликова, Виктория Сорокина, Дмитрий Лучаев, Катерина Шведченко, Мария Федорина, Наталия Бикова и Полина Либина. Научен ръководител наред с г-р Майя Праматарова е и г-р Елена Кудинова от МДЛУ, преподавателка по английски език (7 български разказов, 7 български писатели, 7 студенто-переводчици, 2020). Колекцията е представена в две книжни издания (едното е за слабозрящи хора, с нова корица за целта и голям размер букви), в електронна версия и в аудио формат. Сборникът е представен в Българския културен институт в Москва (гумата „български“ звучи десетки пъти при откриване на новия сезон на БКИ).



Снимка 4. Сборник с преведените от студентите от МДЛУ текстове на български автори: Алек Попов, Александър Секулов, Георги Господинов, Елена Алексиева, Здравка Евтимова, Иванка Могилска, Йордан Д. Рагичков.

Преводът така ентусиазира младите хора, че трима от тях записват магистратура с български език, която стартира за първи път в историята на МДЛУ през 2020 г. След дипломирането си през пролетта на 2022 г. едн от абсолвентите –

Дмитрий Лучаев, решава да стане преподавател по български език в МДЛУ.



Снимка 5. Студенти магистри с български език в МДЛУ и г-р Майя Праматарова – онлайн обучение, 2021 г.

*Трети етап на проекта „Българистика“:
от март 2022 г. (началото на войната в Украйна) до днес*

Войната в Украйна променя заложения план студентите българисти от випуск 2020 г. да пристигнат на езиков стаж в НБУ поради спиране на полетите между България и Русия. През пролетния семестър на 2021–2022 академична година те се обучават дистанционно чрез виртуалните класни стаи на Мугъл в НБУ.

От есента на 2022 г. в МДЛУ проектът заживява свой собствен живот: преподавател става Дмитрий Лучаев, випускник на магистърската програма по превод с български, поканена е да преподава и е назначена на длъжност „доцент“ г-р Мария Бистрина, алумни на НБУ и Руски университет за гружба между народите (РУДН).

Випускникът на Московския гържавен лингвистичен университет, а сега преподавател в катедрата по английски като втори език на Факултета по превод Дмитрий Лучаев изгава

първия си учебник по български език със заглавие „Учебно пособие по български език по произведението на Димитър Димов „Осъдени души“, който вече се използва от студентите по български език от 3-и курс по време на занятията (Первое учебное пособие в первый год работы, 2023).

Само година след дипломирането си Дмитрий Илич вече има в академичния си актив научна статия и учебник, а по гумите му се подготвят за издаване още два ръкописа, които ще бъдат посветени на различни български литературни произведения.

Доц. д-р Мария Бистрина завършва бакалавърска степен по Туризъм в НБУ (2013), три магистратури: в НБУ – Публична администрация със специализация Менеджмънт и лидерство, 2015), в Националната спортна академия в София – Спортен менеджмънт, 2014, в РУДН, Москва, 2017 – Туризъм. Тя е редовен докторат в РУДН (2017–2020) и защитава докторат на тема „Политиката на Европейския съюз в региона на Западните Балкани: предизвикателства и перспективи за насърчаване на европейската интеграция“. От есента на 2022 г. е преподавател в МДЛУ като носител на българския език.



Снимка 6. Книгата „Quo Vadis, Западни Балкани?“, издадена през 2022 г., на доц. д-р Мария Бистрина, алумена на НБУ и сега преподавател по български език в МДЛУ

Студентите от МДЛУ участват през 2023 г. за пореден път в конкурса по писмен превод „Проба пера 2“ на Шуменския университет (Втори международен конкурс – 2023) и се класират на следните места: Публицистични текстове: 1-о място: Дзерасса Дзусова, 2 място: Диана Шомахова, 3 място: Асия Семёнова. Научнопопулярни текстове: 1 място: Денис Никитин, 2 място: Олег Прудников, 3 място: Ксения Кайсина.

Резултати

Съвместният проект „Българистика“ на НБУ и МДЛУ, стартира през февруари 2004 г. и продължил до февруари 2022 г., гоня редица положителни резултати. Дипломират се няколко випуска бакалаври и един випуск магистри с втори чужд език български в МДЛУ. Десетки студенти от НБУ получават възможност за стаж по руски език. Осъществена е преподавателска и административна мобилност. На 12 октомври 2017 г. е открит Център за български език и култура в МДЛУ. Студенти от двата университета се дипломират с две дипломи в областта на туризма. Проведени са съвместни семинари и конференции. Обучението преминава в роговна и дистанционна форма.

В МДЛУ работят двама преподаватели по български език. През лятото на 2024 г. предстои дипломиране на поредния випуск студенти българисти. Бъдещето ще покаже как ще се развие специалността Българистика в МДЛУ.

ЛИТЕРАТУРА

Всероссийская научно-методическая конференция неязыковых вузов в МГЛУ „Векторы современного развития системы подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе“ [онлайн]. МГЛУ [прегледан на 30.03.2024]. Достъпен на: https://linguanet.ru/ob-universitete/news/?ELEMENT_ID=6410

Думата „български“ звуча десетки пъти при откриване на новия сезон на БКИ 18.09.2020 г. [онлайн]. Български културен институт – Москва. Достъпен на: https://l.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fbci-russia.ru%2Fnews%2F1709%2F%3Flang%3DBG%26fbclid%3DIwAR034AmOOQ2WOCp1y6Pid0sG3QB61T4YiQKFQFm_1yS77NlWNg2t9UKmuWs&h=AT1m33Cu5ltAdf2-TBwTfhR8A6EFa8yYW8wRtePsNfM_aeN4MOzm5JGpYFpRMhLXE2p6rIBNe-qbRsPK2gU4mRO2197Escw_LTlj1t9gYp4CnkpK2fjXKxhF3qpwLASFcEA

Истоки: от курсов до института [онлайн]. МГЛУ [прегледан на 30.03.2024]. Достъпен на: <https://linguanet.ru/ob-universitete/istoriya-universiteta/>

Мугъл НБУ [онлайн]. НБУ [прегледан на 30.03.2024]. Достъпен на: <https://e-edu.nbu.bg/>

Открытие центра болгарского языка и культуры [онлайн]. МГЛУ [прегледан на 30. 03. 2024]. Достъпен на: https://linguanet.ru/ob-universitete/news/?ELEMENT_ID=2820

Нов български университет [онлайн]. [прегледан на 30.03.2024]. Достъпен на: www.nbu.bg

МГЛУ [онлайн]. [прегледан на 30.03.2024]. Достъпен на: www.linguanet.ru

Первое учебное пособие в первый год работы [онлайн]. МГЛУ [прегледан на 30. 03. 2024]. Достъпен на: https://linguanet.ru/fakultety-i-instituty/perevodcheskiy-fakultet/novosti-perevodcheskogo-fakulteta.php?ELEMENT_ID=17754

Праматарова, Н. Българската литература с нови читатели по света [онлайн]. *БНР* [прегледан на 30.03.2024]. Достъпен на: <https://bnr.bg/hristobotev/post/101277718>

Виртуална класна стая на НБУ [онлайн]. *НБУ* [прегледан на 30. 03. 2024]. Достъпен на: <https://e-edu.nbu.bg/course/view.php?id=23157>

Центр българского языка и культуры в МГЛУ [онлайн]. МГЛУ [прегледан на 30.03.2024]. Достъпен на: <https://www.linguanet.ru/sotrudnichestvo/tsentr-bolgarskogo-yazyka-i-kultury/>

7 болгарских рассказов. 7 болгарских писателей. 7 студентов-переводчиков 2020 г. [онлайн]. *Български културен институт – Москва* [прегледан на 30.03.2024]. Достъпен на: <https://www.bci-russia.ru/media/4133/7-болгарских-рассказов.pdf>

КОЛОКАЦИЯТА КАТО ЕДИНИЦА НА ПРЕВОДА (върху материал от руския и българския език)

Ирина Георгиева
(Нов български университет)

Резюме: Статията прави кратък преглед на резултатите от лингвистични изследвания в областта на колокацията. Сравнява различни гледни точки относно обхвата и съдържанието на понятието „колокация“. Анализът на проблематиката на превода на колокациите е свързан с набор от въпроси, чиято същност може да се обобщи по следния начин: *какво и как се превежда*. В случая имаме предвид езиковите единици (думи, изрази, словосъчетания), изграждащи гаген текст, видовете текст, както и езиковото разслоение по стилове и уникалността на самия процес на превод.

Ключови думи: *колокация, превод, единица за превод, лексикални съответствия*

COLLOCATION AS AN UNIT OF TRANSLATION (On Material from the Russian and Bulgarian Languages)

Irina Georgieva
(*New Bulgarian University*)

Abstract: This article presents a brief overview of the results of linguistic research in the fields of studies such as collocation. The article compares different points of view on the scope and content of the concept of “collocation”. The analysis of the problematic of translation of collocation is related to a whole range of questions, the essence of which can be summarized as follows: what is translated, how? In this case, we mean the linguistic units (words, expressions, phrases) that make up a given text, the types of text, as well as the linguistic stratification by styles, as well as the uniqueness of the translation.

Keywords: *collocation, translation, unit of translation, lexical correspondences*

Анализът на проблематиката на превода е свързан с цял кръг въпроси, чиято същност можем да обобщим по следния начин: *кое и как се превежда*. В случая имаме предвид езиковите единици (гуми, изрази, фрази), които влизат в състава на даден текст, видовете текст, а също така езиковото разслояване по стилове, както и своеобразието на самия превод.

Наред с това трябва да споменем уметото пресъздаване на авторското съдържание и особеностите на езика на оригиналния текст от преводача, който използва целия арсенал от средства на преводния език. В този списък можем да добавим всичко, което смятаме за невъзможно (или трудно) за превод, многостепенната еквивалентност, въпроса за езиковите норми и узуса, а също така съвместимостта на гумите.

Колокацията, за която напоследък много се пише в научната литература, се разглежда предимно от гледна точка на синтаксиса, фразеологията, лексикографията и теорията на превода. Без съмнение, тази тема е изключително актуална. Отличното владеене на родния и на чуждия език предполага, наред със знанията по лексика и граматика, отлично познаване на устойчивите словосъчетания в двата езика. Ние използваме колокацията почти несъзнателно и интуитивно, когато говорим или пишем на родния си език. Нееднократно обаче възникват значителни трудности във връзка със съвместимостта на гуми при употребата на чужд език. Този проблем се отнася както към езика на ежедневното общуване, така и към превода на художествени, научни и специализирани текстове. В първия случай, имайки предвид родния си език, ни е много по-лесно да забележим нарушенията в свързаните съчетания и да отстраним възможните грешки.

В рамките на това изследване нашето внимание е насочено към колокацията като единица на превода върху материал от руския и българския език. Нееднородният характер на този материал е повлиял върху тълкуването в съвременното езикознание и е породил разнообразна терминология. Така например, освен

термина **колокация**, който използва Дж. Катфорд (Catford 1965), Е. Борисова (Борисова 1995), се употребяват и други наименования, като **фразеологично съчетание**, **устойчиво съчетание**, **аналогична конструкция** или **идиом**. Според повечето изследователи колокацията е устойчиво съчетание, което се характеризира с ограничена съвместимост с други гуми. Това съчетание се състои от две гуми с преосмисляне (в различна степен) на един от компонентите му. Колокацията, като провило, може да има гума еквивалент, която успоредно да съществува в езика. Например: *да постигнеш успех – да успееш; да дадеш отговор – да отговориш; да окажеш помощ – да помогнеш* в българския език; *обержать победу – победить; дать ответ – ответить; оказать помощь – помочь* в руския език. Това свойство на колокацията го доближава до фразеологизмите в двата езика.

За да определим в какво се състои съотношението **колокацията – единица на превода**, трябва да разгледаме по-внимателно споменатите вече признаци на това словосъчетание. Устойчивата употреба в определени речеви ситуации и относително еднаквия ѝ състав води до заключението, че колокацията е цялостен комплекс в преводния процес, а нейните компоненти не трябва да се превеждат поотделно. В днешно време все още не съществува отделно ръководство, посветено само на превода на колокациите. Въпреки това в специализираната литература се подчертава необходимостта от намиране на готови единици, фиксирани в езика на превода. Тук можем да добавим, че смисълът на колокацията се доближава до значението на нейните компоненти, но не се равнява на сбора от тях. Следователно, преводът на свързаните фрази чрез метода „гума по гума“ трудно може да се приеме за правилен подход.

Да разгледаме въпроса за самата единица на превода. Как се определя тя?

Според Леонид Бархударов „единица на превода – това е най-малката, минимална езикова единица в текста на рогния език,

която има съответствие в преводния текст“ (Бархударов 1975, 175, прев. мой – И.Г.).

Понятието „минимална единица“ изисква допълнително уточнение. В зависимост от езиковото ниво минималната единица може да бъде фонема, морфема, гума, словосъчетание, изречение или текст. Както вече споменахме, колокацията е едно цяло в процеса на превод. На това основание е напълно оправдано да признаем колокацията за единица на превода.

В същото време възниква въпросът за преводаческите съответствия, които се появяват между единиците на изходния/оригиналния и преводния текст. В нашето изследване вземаме за основа класификацията на Л. Бархударов (Бархударов 1975, 74–82), представляваща характеристика на съответствията. Това са пълни и частични съответствия; също така се посочват ситуации, в които липсват такива съответствия. В своята класификация А. Богуславски (Boguslawski 1997, 7–9) отделя голямо внимание на словосъчетанията. Съгласно с тази класификация съществуват: пълни съответствия, такива, които не са еквивалентни изрази, но в дадената ситуация са най-подходящи, както и преводачески съответствия, свързани с езиковата употреба.

Предлагаме класификация на езиковите единици в руския език на базата на лексикалната им съвместимост, като примерите са взети от различни научни текстове. Анализираните устойчиви съчетания са обединени в три основни групи: предикативно-субстантивна, атрибутивна и адвербиална.

Предикативно-субстантивна група

В съвременната лингвистична литература колокациите от тази група са най-чест предмет на изследване. В същото време те са и най-многобройната група. Тяхната разнородност обуславя разделянето им на следните подгрупи:

- 1) Глагол + име съществително във винителен падеж, без предлог:

вводить понятие, ввести условие воплотит идею, выдвинуть критерий, выдвинуть понятие, выражать значение, выражать мысль, давать основание, дать определение, делать замечание, делать наблюдения, делать упор, достигать результата, достигать эффекта, задавать позицию, изучать материал, иллюстрировать примерами, иллюстрировать тезис, иметь значение, иметь место, иметь содержание, иметь структуру, иметь толкование, иметь часть, иметь характер, менять направление, накладывать условия, обратит внимание, оказать влияние, определять позицию, определять смысл, отдавать предпочтение, отметить черты, подытожить идеи, получить оценку, посвящать статью, привлекать внимание, приводить случай, признавать идею, признавать факт, принимать решение, приносить результат, приобрести оттенок, приобрести статус, провести идею, развивать взгляды, развивать теорию, разрабатывать методы, разъяснять значение, рассматривать пример, сделать замечание, соблюдать условия, составлять процент, устанавливать факт, сформулировать правило, устанавливать отношения и т.д.

- 2) Глагол + съществително име в косвен падеж (със или без предлог):

вводить в заблуждение, ввести в рамки, вступать в отношения, довести до точки, заслуживать внимания, заслуживать упоминания, зачислять в разряд, иметь ввиду, иметь в распоряжении исключать из числа, обращаться к теме, подчинять влиянию, прибегать к помощи, прийти в голову, служить примером, становиться предметом, стоять на месте, являться критерием, являться предметом, являться свойством, закончиться результатом и т.н.

3) Глагол + съществително име (+ предлог):

анализ показываает, вариант имеется, внимание привлекается, возможность вытекает, вопрос остается, идея лежит, значение выражается, материал иллюстрирует, мнение существует, мнение сходится, наблюдения делаются, направление меняется, необходимость возникает, отличие состоит, попытка приводит, пример показывает, процесс приводит, результат достигается, стремление проявляется, слова рассматриваются, тенденция крепнет, теория складывается, термин используется, упор делается, эффект достигается.

Както се вижда, колокациите от последната група носят субектно-предикативен характер. Една част от тях едновременно се съотнасят с колокациите от първа група. Това са: *слова рассматриваются – рассматривать слова; предпочтение отдается – отдавать предпочтение, наблюдения делаются – делать наблюдения* (рус.) От своя страна повечето колокации от първа група могат да се съотнасят с помощта на страдателен залог с колокациите от трета група: *отмечать черты – черты отмечают*, и т.н.

Ще дадем няколко примера на преводически съответствия:

а) еквиваленти с гвучленна структура (две лексеми); устойчиви съчетания, съществуващи както в руския, така и в българския език: *дать определение – давам определение, делать замечание – правя забележка, делались наблюдения – правят се наблюдения, заслуживают внимание – заслужават внимание, носят характер – носят характер, обратил внимание – обръща внимание, приобретать характер – придобива характер, привлекают внимание – привлека внимание, разрабатываются методы – разработват се методи, иметь ввиду – има предвид* и т.н.

б) еквиваленти с едночленна структура (една лексема), в това число пълни глаголи и функционалните им аналози: *отдаётся предпочтение – предпочита, прибегают к помощи – прибегва към, найти отражение – отразява се, не давал основания – без основание, упор делается – акцентира* и т.н.

От тези примери става ясно, че в дадения превод колокациите се запазват. С невъоръжено око се вижда численото превъзходство на еквивалентните гуми с двучленна структура (две гуми). Тъй като колокациите, в частност от предикативно-субстантивната група, имат синтетични синоними, то въвеждането на еквивалента с едночленна структура (една гума) се смята за преводаческа стратегия. В преводния текст многократно се срещат свободни съчетания от гуми (или дори една гума), фигуриращи в текста като аналози.

Въпросът за побора на най-подходящо съчетание или гума много често се решава с помощта на самия контекст. Например опитът да се определи съотношението на единиците в изходния и в преводния език в двойката изрази *в ней воплощена идея – тя съдържа идеята*, като се отчита само речниковото тълкуване, без да се има предвид контекстното значение, показва, че би било много трудно между тях да се постави знак за равенство. Конкретната употреба на дадените съчетания до голяма степен предопределя тази интерпретация и избора на преводача. Съгласно с лексикографските наръчници пълн еквивалент на словосъчетанието *иметь в своем распоряжении* е *да имаш на разположение*. От наша гледна точка в даденото семантично обкръжение тази буквалност не е задължителна, тъй като достатъчно ясно сам за себе си говори глаголът *имам* (т.е. синоним, състоящ се от една гума, който не води до никаква загуба на съдържание).

Използваните в преводния текст трансформации не се отнасят непосредствено до колокациите, а по-скоро до тяхното обкръжение. Трудно е напълно да се избегнат лексикално-

граматичните трансформации, чието въвеждане се дължи на разминаването в системите на изходния и преводния текст. Така например, може да имаме работа с различен словорег в едно изречение, самото изречение да има различна структура, разчленяване на сложното изречение на прости или въвеждане в преводния текст на изречения с по-малък брой подчинени членове и т.н. Може да се предположи, че понякога се използват трансформации на ниво цяло изречение (или група изречения) с цел съхраняване на устойчивите съчетания от гуми.

Атрибутивни колокации

Структурата на тази група в руския език също така не е еднородна.

1) Прилагателно име + съществително име:

внимательный анализ, детальный анализ, плодотворное влияние, сильное влияние, особое внимание, долгое время, существенный вопрос, общая идея, детальное исследование, жестокий критерий, окончательный критерий, общее мнение, интересные наблюдения, серьезный недостаток, строгое определение, тонкий оттенок, трезвая оценка, основной подход, общее правило, существенный признак, следующий пример, четкое различие, заметное различие, широкие рамки, интересное свойство, обязательное свойство, ясное содержание, общая теория, строгая теория, крайняя точка, общая часть, общие черты, особое упоминание, мелкий факт, конечный этап, требуемый эффект.

2) Съществително име + съществително име в рогуителен падеж:

круг фактов, оттенок значений, пара слов, правильность суждения, предмет анализа, предмет теории, признание идеи, проверка фактов, развитие взглядов, рамки теории, ряд условий, сходство значений, точка зрения, смысл слова,

ряд требований, соблюдение условий, установление фактов, формулировка критерия.

Ще анализираме преводните съответствия от тази група: *сильное влияние – силно влияние; строгое определение – строга дефиниция; общее мнение – общо мнение; мелкий факт – незначителен факт; серьезный недостаток – голям недостаток; конечный этап – заключителен етап.*

Сравнявайки отделните гвойки единици от изходния и преводния език, забелязваме тенденция за съхраняване на атрибутивните колокации в преводния текст. Подобни комбинации не предизвикват съмнения у преводача или у носителя на езика. Ще се спрем на колокацията от оригиналния текст *плодотворное влияние*. Тя е преведена буквално на български език като *плодотворно влияние*. Думата *плодотворный* в руския език обикновено се среща в комбинация със съществителните *труд, идея*, но *влияние* се съчетава с прилагателните *сильное, глубокое, благотворное, дурное, тлетворное*. Същото наблюдаваме и в българския език: *плодотворна идея, плодотворна дейност, плодотворен труд*, а съществителното *влияние* се комбинира в повечето случаи с прилагателните *голямо, положително, благотворно, отрицателно*. В други случаи, когато нямаме съответствия в изходния и в преводния език, преводачът е в правото си да извърши промени спрямо оригиналния текст, ако всички нарушения на езиковите норми са оправдани и обосновани от специфичния маниер на автора, от целесъобразното изкривяване на езика или целят комичен ефект.

Ще дадем пример със съчетанието *строгое определение* в руския език, съответстващо в българския език на *строга дефиниция*.

Анализът на контекстуалното значение на словосъчетанието *мелкий факт* в руския език дава пълно основание да преведем думата *мелкий* като *незначителен* на българския език.

Агвербиални колокации

В групата на агвербиалните колокации присъстват словосъчетания, които обозначават обстоятелства за време, място и начин на действие. Сравнявайки честотата на тези устойчиви комбинации, не можем да не забележим, че те са много по-малко в сравнение с другите групи. Но не честотата на употребата им определя дали даденото съчетание се разпознава като колокация, или не.

Примери за агвербиални колокации в руския език:

- а) наречие + глагол: строго определять, хорошо изучать;
- б) прилагателно име (местоимение) + съществително име: *главным образом, детальнейшим образом, двояким образом, одинаковым образом, сложным образом, таким образом;*
- в) предлог + прилагателно име (местоимение, числително име, съществително име) + съществително име в косвен падеж: *на первый взгляд, в последнее время, в свое время, в любом контексте, в достаточной мере, на первом месте, в этом отношении, в первую очередь, в свою очередь, в рамках подхода, в большинстве случаев, во всяком случае, в данном случае, в лучшем случае, в общем случае, в этом случае, в противном случае, в буквальном смысле, в известном смысле, в некотором смысле, в определенном смысле, в строгом смысле, в узком смысле, в конечном счете.*

Агвербиалните колокации се превеждат по два начина: или като словосъчетания, или като състоящи се от една дума еквиваленти. Например: *двояким образом – двояко; очевидным образом – очевидно; таким образом – по такъв начин; в буквальном смысле – буквално; в свою очередь – на свой ред; в самом деле – наистина; в конечном счете – в крайна сметка; в данном случае – в този случай* и т.н.

Следователно, въз основа на посочените по-горе характеристики можем да смятаме колокацията за неделима единица на превода. Подборът на най-добър еквивалент е тясно свързан с въпроса за преводаческите съответствия, както и с референциалните и прагматичните значения на езиковите знаци. Във всеки език съществува огромно количество такива комбинации, които често пъти се различават по отношение на изразяването, макар да означават едно и също. Несъмнено това усложнява процеса на превод и преподаването на всеки чужд език. Нашето изследване показва, че за повечето несвободни комбинации от изходния руски език могат да се намерят еквивалентни устойчиви съчетания в преводния български език. В това число отбелязваме значителен брой пълни съответствия, които изглеждат като огледално отражение на езика източник.

Съгласно с формалната еквивалентност преводът се опира на определена буквалност, а преводачът е длъжен да запази формалните черти на езика източник; при динамичната еквивалентност начинът за предаване на смисъл се обуславя от прагматиката на текста. Преглед на несъответствията между лексикалната и граматичната система на двата езика предмет на това изследване е динамичната (прагматичната) еквивалентност. Внимателният анализ на примерите от двата езика убедително показва, че преводът на колокациите е възможен без значителни загуби както по отношение на това, което се обсъжда, така и по отношение на начина, по който тази информация се предава. Изглежда, че от съществено значение е своеобразието на научния текст. Неговата особена стилистика изисква специфични езикови средства, което в определена степен обуславя употребата на колокациите в подобни текстове. В този случай словосъчетанията се прилагат в съответствие с основното им значение. Във връзка с това няма нарушение на езиковите норми или правила на обичайната комбинация от гуми (за което нагледно свидетелства езикът на съвременния печат

и телевизионните предавания). Това го голяма степен улеснява анализа и съпоставката на изразите на изходния и преводния език по отношение на тяхната еквивалентност.

Колокацията е устойчиво словосъчетание, което, както беше отбелязано по-рано, има своите постоянни еквиваленти в чуждия език и към което преводачът по правило трябва да прибегва. Обобщавайки всичко казано, ще обърнем внимание върху стратегиите за превод, използвани в нашето изследване. Наблюдава се закономерност в техния избор: колокация с колокация; колокация с неин синтетичен синоним; колокация със свободна комбинация от гуми. Решаващ фактор често пъти е контекстът, като трансформациите на устойчивите съчетания са оправдани преди всичко от лексикалните и граматичните несъответствия в системите на изходния и преводния език.

ЛИТЕРАТУРА

- Бархударов, Л., 1975. *Язык и перевод*. Москва: Международные отношения.
- Борисова, Е., 1995. *Колокации. Что это такое и как их изучать*. Москва: Филология.
- Борисова, Е., 1995. *Слово в тексте. Словарь коллокаций (устойчивых сочетаний) русского языка с англо-русским словарем ключевых слов*. Москва: Филология.
- Влавацкая, М., 2011. Понятия коллокации и коллигации в диахроническом рассмотрении. *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков*, № 5, 19–26.
- Иорганская, Л., Мельчук, И., 2007. *Смысл и сочетаемость в словаре*. Москва: Языки славянских культур.
- Кузнецов, С., 1998. *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург: Норинт.

- Левицкая, Т., Фитерман, А., 1976. *Проблемы перевода*. Москва: Международные отношения.
- Ожегов, С., Швегова, Н., 1997. *Толковый словарь русского языка*. Москва.
- Boguslawski, A., Medelska, J., 1997. *Wspolczesny jezik polski i rosijski. Konfrontacja przekladowa*. Warszawa.
- Catford, J., 1965. *A Linguistic Theory of Translation*. Oxford: Oxford University Press.

МЕТОДИЧЕСКИ АСПЕКТИ НА РАБОТАТА С ТЕКСТА В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД НА СТУДЕНТИ МУЗИКАНТИ ОТ КИТАЙ

Бонка Василева

(Национална музикална академия „Проф. Панчо Владигеров“)

Резюме: Статията разглежда проблема за видовете текстове в обучението по български език като чужд на студентите музиканти, предизвикателствата при изучаването на специализирани текстове, породени от спецификата на групата обучавани, и споделя методически опит за работата с текста в урока с чуждестранни студенти от Китай. Въз основа на текстовете в учебниците, създадени за чуждестранните студенти от Националната музикална академия в София, се посочват водещите идеи, на които е необходимо да се подчинява изборът им, дефинират се трудностите в работата с тях със студентите от Китай и се предлагат начини за преодоляването им, базирани на комуникативния подход в обучението и на добрите методически практики в България от миналото.

Ключови думи: обучение по български език като чужд, комуникативен подход, методика, текст, студенти музиканти, Китай

METHODOLOGICAL ASPECTS OF WORKING WITH THE TEXT IN LEARNING IN BULGARIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS MUSICIANS FROM CHINA

Bonka Vassileva

(The “Prof. Pancho Vladigerov” National Academy of Music)

Abstract: The article focuses on the problem of texts in Bulgarian language as foreign to students musicians, the challenges in working with specialized texts caused by the specificity of the group of students, as well as shared methodological experience with the text in the lesson with foreign students from China. On the basis of the texts in the textbooks created for the foreign students by the National Academy of Music in Sofia, the leading ideas to which it is necessary to obey their choice are determined. Difficulties in working with students from China are pointed out and ways to overcome them are suggested based on traditional good methodological practices in Bulgaria.

Keywords: *learning Bulgarian as a Foreign Language, communicative approach, methodology, text, student musicians, China*

Въведение

Ние не живеем, за да учим езика, а учим езика, за да живеем. С тази перифраза на мисъл на един от забележителните лингвисти на XX век – Шарл Бали¹, бихме искали да започнем наблюденията си върху изследвания проблем, тъй като тя изразява според нас особено точно целта и смисъла на обучението по чужд език – да бъде прагматично подчинено на речевите потребности на учещите. Как да се погберат и да се интерпретират езиковите явления, как да бъдат представени пред учещите, са въпроси, които постоянно трябва да си задаваме в търсене на по-успешен вариант на обучение.

I. Обръщайки се към нашата традиция в преподаването на български език като чужд, ще видим, че именно прилагането на т.нар. „функционално-комуникативен подход“² към „езиковите явления за практични нужди“ (Пейчева 1988, 19) в съчетание със „системния“³ и „структурния подход“⁴, които отразяват важни аспекти на езика, носи успехите на методиката ни от 70-те и 80-те години на миналия век. Водещото място сред тях на функционално-комуникативния подход дава възможността за „сложно многоаспектно научно търсене и описание както на общите закономерности на функционирането на езика, така и

¹ „Ние не живеем, за да мислим, а мислим, за да живеем“ (Бали 2003, 29).

² Като негови прояви се разглеждат „изследване на езика в речевия акт и в ситуацията“, „изследване на езиковите средства за изразяване на глобалните функции, цели и задачи на езика, характерни за един или друг стил на речта и гр.“ (Пейчева 1988, 19). Днес общоприето в езиковото обучение е използването на термина „комуникативен подход“ (Communicative Approach или Communicative Language Teaching, CLT).

³ Той е „най-важен начин (изходна позиция) за осмисляне на основните значения на езиковите явления, на чиято база те функционират, за формиране на обобщени виждания на закономерностите на езика [...] в техните системни връзки“ (Пейчева 1988, 20).

⁴ Негова „най-важна проява е моделирането на езика в типови фрази [...], изграждане на автоматизми на равнището на изречението (извън комуникативния акт)“ (Пейчева 1988, 20).

на конкретните [му – бел. м., Б. В.] прояви в речта“ (Пейчева, пак там). Прилагането на системния и на структурния подход е разработено и утвърдено с основните учебници, издавани през годините в Института за чуждестранни студенти в София и в Департамента за езиково обучение на Софийския университет. Въпреки работата на голям брой опитни педагози на това поле и до днес, по наше мнение, методиката ни разполага само с най-общо виждания за равнищата, на които езикът трябва да се изучава функционално (имплицитно те са изразени в създавани през последното десетилетие учебници) и това е валидно както за изучаването на езика за общи, така и за изучаването му за специализирани, свързани с професията цели. Направихме тази препратка към традицията, защото тя е солидна основа, върху която се стремим да нагъраждаме съвременното обучение.

При поставянето в центъра на обучението по български език като чужд на *работата с текста* виждаме най-голяма възможност да се осъществява *комуникативно ориентиран учебен процес*, което ще даде възможност езиковите явления да се представят в тяхната цялостност и закономерност. Това, от една страна, ще подпомогне разбирането, осмислянето и съответно запаметяването им, ще представи структурни модели на високо честотни изрази, ще формира („изработи“) умения на синтактично равнище – словосъчетание и изречение, а от друга страна, ще включи обучаваните в реални за тях комуникативни ситуации и ще им даде модели за речево поведение, което, като цяло, може да повиши мотивацията за изучаване на езика именно поради възможността за конкретното му прилагане в речевото обкръжение.

Специализираното изучаване на езика вероятно дава по-голяма възможност за това поради компактността на групите и общата сфера на професионалната им насоченост, въпреки че особеностите на музикалния стил и наличието на множество подстилилове в съответните специалности поставя много предизвикателства.

Определянето на текста като основен ориентир и център в учебната работа естествено води до въпроса за „обхвата“ на текстовете от тази професионална област⁵, за критериите, на които те трябва да отговарят. Няколкогодишният ни опит със студенти музиканти оформи у нас схващане за видовете текстове в обучението и тематиката им. То е подкрепено и от резултатите от една анкета, която направихме през месец май тази година с единадесет студенти от Китай от Националната музикална академия за текстовете, с които са работили в учебника за студенти от Вокалния факултет (Василева 2022).

II. Текстовете в специализираното обучение по български език на студентите музиканти е необходимо да отговорят на няколко условия, наложени от практиката и от следването на споменатите по-горе три подхода към учебния процес: 1) да дават информация (включително и нови знания) по определен проблем, свързан с изучавана дисциплина, като въведат по естествен начин предварително избрана (високо честотна) лексика; 2) да представят модел за общуване в конкретни комуникативни ситуации – от всекидневното общуване в Академията или ситуации, свързани с творчески изяви на студентите по време на следването им; 3) да демонстрират характерни за музикалния стил и за езика на музикантите лингвистични явления, които да бъдат осмисляни в процеса на обучение, за да се формира у учещите обобщена представа за явлението и за употребата му в речта; 4) да съдържат типични синтактични модели, които могат да бъдат трансформирани в синтактичен и в парадигматичен план, нещо, което дава възможност за „разработването“ и за „нарояването“ на множество техни варианти, които потенциално могат да се използват в речта. В крайна сметка именно учебните текстове имат задачата да въведат студентите в музикалния език и като им покажат как функционира той, да

⁵ „Професионалната област обхваща всичко, което се отнася до действията и отношенията на лицата при упражняване на професионалната им дейност“ (Трим и др. 2006, 25).

съдействат за развиването на основните речеви дейности по овладяване на езика – слушане и говорене, четене и писане.

Специализираните текстове в музиката преобладаващо са наративни и носят всички характерни стилкови черти на научния текст: „точност, яснота, логичност, абстрактност, обобщеност, обективност, информативност“ (Йосифова, Илиева 1999, 33). Тъй като предмет на изследването ни сега е методиката на работа с текста при определена група студенти, тук няма да разглеждаме особеностите на музикалния стил. Ще подчертаем само някои от съществените характеристики на езика на специализираните текстове, които имахме предвид при подбор и включването им в учебниците за студентите музиканти. Това са: 1) Висока честота на употреба на имена и на именни словосъчетания (със съгласувани и особено с несъгласувани определения – често с по няколко компонента, основно за изразяване на притежание, предназначение, произход. (Например: „лекции по история на музиката“, „нотната стойност на едно време“, „знаци за алтерация“, „вокално-инструментални жанрове от барока“, „постоянна честота на трептене“ и др.); 2) Различни начини за изказване на посесивност, разглежда се като структура „с два компонента – притежател и притежаван обект, формиращи заедно една именна група или включени в рамките на една и съща именна група (Хаджиева 2014, 17)⁶. Например: „музиката на Средновековието и Ренесанса“, „четене и свирене на хорони и оркестрови партитури“, „началото на първото петолиние“, „Любимата ми роля е ролята на Кармен“ и др.; 3) Натрупването на именни словосъчетания в рамките на изречението. Например: „Най-старото запазено до днес произведение е груга опера на Джакомо Пери – „Евридика“; 4) Богата синонимия, включително и в утвърдената терминология. Например: „диапазон, обем на гласа, тонов обем“ или „тембър, цвят, окраска“; 5) Висока степен на

⁶ Посесивната структура разглеждаме и като „езикова структура, изразяваща посесивност в рамките както на словосъчетанието, така и на простото и сложното изречение“ (Хаджиева 2014, 33).

метафоричност и креативност (достигаща често до идиолект) при използването на лексиката; 6) Високочестотна употреба на термини, което значително увеличава броя на новите гуми гори в кратък текст; 7) Синтактична сложност (много често използване на разширени прости изречения, на сложни съставни изречения), преобладаващо използване на страдателен залог (и възвратно-страдателни, и причастно-страдателни форми) и др.

Тази сложност е необходимо да бъде преодоляна (или поне намалена в значителна степен), за да се направи учебният текст достъпен за учещите и да не се понижи мотивацията им за учене, тъй като е известно от психологията, че труднодостижимата цел може да доведе до нежелание за учебна дейност. За целта е необходимо да се търсят механизми за опростяване на текстовете, като например използване на комуникативни стратегии за отбягване на трудности на различни езикови равнища – замяна на лексеми, опростяване на глаголните времена, използване на синтактична синонимия, преформулиране на смисъла и др.

Дейността ни по създаването на учебници за студентите музиканти⁷, както и наблюденията ни върху работата с текстовете в урока, ни насочиха към следните важни изисквания към учебните текстове, които е необходимо да се спазват, за да се подобри качеството на образователния процес.

а) Изисквания към **тематиката**. Главният критерий тук е *достоверност* и *практическа полезност*. Те се проявяват в избора на истинна, но и близка до учещия тема и речева ситуация. Това приемаме за особено важно за студентите, защото то може да засили или, напротив – да намали мотивацията им за учене и за четене в частност. Цитираната по-горе анкета със студентите също потвърждава това наше наблюдение. Към тях бяха зададени два основни въпроса за текстовете в учебника, по който са работили през учебната година: „Кои три текста харесвате? Защо?“ и „Кои три текста не харесвате? Защо?“.

⁷ Василева 2021; 2022; 2023.

В обосновката за избора си „харесвам“ те основно избират отговорите: „Защото има гуми, които са много важни за мене“ (гаген 11 пъти от общо 35 отговора) и „Защото е полезен“ (11 пъти). Ако разгледаме предпочитанията за темите, ще видим, че там критерият за одобрение от страна на студентите не е дали текстът е на строго специализирана, научнопопулярна или свързана с всекидневното общуване тема, а дали има възможност да използват наученото от него. Например (от предложените за избор 14 текста и една опция за записване на групов текст – по избор на студентите) често посочвани са текстовете, свързани с музикалния живот („Покана за концерт“ – 38%) и с живота на студентите в Академията („Мила и Бояна“ – 46%, „Животът в Музикалната академия“ – 38%), но някои от специализираните текстове са също толкова харесвани: „Музиката“ – 46%, „Грижа за гласа на певеца“ и „Певческата стойка“ – по 36%). Автентични разкази от чуждестранни студенти от Академията, в които те споделят впечатления и описват преодолени трудности, са предпочитани пред текстове, разказващи сюжет на музикално произведение – вероятно точно защото дават възможност на учещите се за емпатия и съответно модел за изразяване на собствени преживявания. Интересно е, че в свои изказвания по същата тема след това те включват цели фрази от изучен текст, който са почувствали близък. Достоверността не е свързана с автентичността на текста. Текстовете – особено в началното и в средното ниво на изучаване на езика, според нашия опит е добре да са преобладаващо адаптирани или специално съставени.

б) Изисквания към **съдържанието**. Важно е текстът да е *интересен* и *емоционално наситен*. Първото означава да включва нова информация – социокултурна, строго специализирана или научнопопулярна, която обогатява. Творческата нагласа на студентите, креативността им, деликатната им чувствителност навярно прави необходимостта от наличие на преживявания в текста още по-голяма. Отново, ако се обърнем към анкетите, ще видим, че от общо 35-те избрани отговора на въпроса: „Защо харесвам този текст?“, 10 са: „Защото ми е интересно това,

което пише в него“. Двама от студентите по класическо пеене в своя списък на харесвани текстове поставят този за образованието в България, което също е показател за оценяването от тях на важността на темата. Един студент посочва като нехаресван текста „В библиотеката“ с аргумента, че темата не е интересна за него.

в) **Достъпност**. Трудно е да се „измери“ сложността на текста. Критерии за това могат да бъдат например: броят на непознатите думи, дължината на текста, сложността на граматиката, степента на специализираност – специфичните знания, които са необходими за разбирането му, културологичната отдалеченост на съдържанието и гр. За студентите обаче сложността е важен критерий за приемането или отхвърлянето на един текст. В отговорите си, в които аргументират защо харесват даден текст, само един студент е отговорил „защото е труден“, един отговор е „защото е лесен“ и един „защото в него няма много нови думи“. Критерият лесно/трудно е по-значим при текстовете, които не са харесвани. Там от дадени общо девет обяснения защо не е харесван посоченият текст, четири отговора са: „защото е труден“, като в два от отговорите е уточнено, че в текста „има много нови думи“; два отговора са аргументирани със: „защото е лесен“, един със: „защото не е полезен“ и гръц със: „защото не е интересен“. Прави впечатление, че един и същ текст е посочен от различни участници в анкетата като „труден“ и „лесен“, което може да бъде обяснено с индивидуалните постижения или нагласи за учене на съответните анкетиранци;

г) **„Динамика“** в текста, вътрешна диалогичност, наличие на случка, развитие на действие. Това условие е важно както за наративните текстове, така и за диалозите, тъй като наличието на „сюжет“ задава някаква логична история, показва причинно-следствени отношения, което спомага за по-лесното разбиране. Това засилва интереса към изучаваното, а и дава възможност за повече и по-разнообразни задачи, които изискват речева продукция. Особено интересни за работа според нас са текстовете, в

които има „но...“, т.е. неочакван обрат в разказваната история. Това дава възможност за по-сложни обяснения и спомага за запамятането на новата лексика. Такъв е например текстът за руския цигулар Вагим Репин, който първо отказал поканата на българите да участва в концерт в зала „България“ поради натоварена програма, но след като видял своя снимка от първия си концерт в София, изпратена му от диригента на Софийската филхармония, приел поканата. Нашето предпочитание към този и подобни текстове е подкрепено и от резултата в анкетата със студентите. Именно текстът „Покана за концерт“ е един от най-често посочваните като „харесвани“ (38%) и от никого не е поставен в категорията „не харесвам“ въпреки немалкото нови гуми и сложната граматика, свързана с него. Интересно е едно от обясненията за „нехаресван“ текст: „Съдържанието е монотонно, предпочитам други текстове“, защото то също поставя проблема за вътрешната динамика на текстовете в обучението;

г) Изисквания към **учебната стойност** на текста. Има се предвид полезността му по отношение на овладяването на граматиката и лексиката. Текстът трябва да демонстрира типични за професионалния език лингвистични явления, да съдържа полезна лексика. Осъзнаването на този критерий от студентите се потвърждава от отговорите им. Обяснението „Харесвам текста, защото в него има гуми, които са много важни за мене“ е дадено 11 пъти от общо 35 отговора;

е) Технически изисквания. **Дължината на текста** е критерий, от който зависи сложността му. Тук имаме предвид броя гуми, изречения, абзаци, но и разглежданата (включената) в текста информация. По наше мнение фокусирането на съдържанието върху две или най-много три смислови ядра е оптимално за средното ниво на владеене на езика при работата със студенти от Китай.

Друго важно условие е **оформлението на текста**, разделянето му на абзаци, които биха улеснили възприемането му, както

и използването на изображения (снимки, таблици, диаграми) за илюстриране на информацията в него.

Също като технически похват, но с голямо значение за подобряване на качеството на цялостната работа с текста с китайските студенти смятаме поставянето на **речника след текста**, а не изнасянето му в края на урочната единица. Това улеснява като цяло работата при семантизирането на новите думи, но и дава възможност за многократно прочитане и повтаряне на думата в процеса на четене и за „разработване“ на текста, което улеснява запаметяването.

В обобщение: важен критерий за студентите музиканти от Китай е текстът да носи **нова за тях информация** – не само **специализирана**, но и **културологична, социокултурна**. Отношението към учебния текст зависи и от степента му на трудност, като трудността е посочвана не само като негодност, но и като предимство на текста. Критерият **полезно / неплезно** също се приема за важен и се свързва основно с **комуникативната стойност на текста** – доколко той дава модели за общуването. Студентите от Китай ценят и често посочват като аргумент за отношението си към текста и това, че **лексиката** в него е важна за тях.

Трудно е учебният текст да отговори на всички тези изисквания. Затова, по наше мнение, е целесъобразно и практически обосновано при съставянето или при избора на текстове за обучението да си поставяме конкретна основна методическа цел, на която да подчиним текста, и съобразявайки се с нея, да планираме работата си. По отношение на тази цел смятаме за обосновано условното разделяне на учебните текстове на два вида:

- 1) С преобладаващо информативна функция – за *въвеждане на нова лексика – по позната тема и речева ситуация* (от социокултурното или професионалното обкръжение). Преобладаващата част от тези текстове показват особеностите на специализирания език и въвеждат в характеристиките на научния музикален стил;

- 2) За *демонстриране на лингвистично явление*. При тези текстове е уместно да се работи с вече позната на учещите лексика или с по-малко нова лексика, за да може акцентът да бъде върху овладяваното лингвистично съдържание.

И едните, и другите текстове могат да бъдат във формата на диалог и на монолог и да съдържат комуникативни модели за речево поведение, с което да бъдат подчинени на комуникативния (функционално-комуникативния) подход в обучението. В практиката ни при работата със студентите от Китай често специализираният наративен текст е предшестван от диалогичен, в който по адаптивен начин – чрез поставяне на основни въпроси и даване на отговорите им, насочваме вниманието към важната за темата информация и въвеждаме една част от новата лексика. Следващият специализиран текст вече е по позната тема и може да добави още нови гуми, при необходимост, и да стане основа за наблюдение на специализирания език, използван в него (Василева 2022, 144–145, 152–153).

III. Методиката може да влияе и да допринесе за качествена промяна на знанията и уменията на учещия, но и той, като равнопоставен участник в процеса на обучение и комуникация, може да повлияе върху нея. В този смисъл изборът на *методика за работа с текста* със студентите музиканти от Китай, от една страна, е необходимо да бъде подчинен на традицията в обучението по български език като чужд, на вече утвърдени модели на работа. От друга страна обаче, тя би следвало, основавайки се на вече признати и утвърдени подходи, да бъде адаптирана с цел да се отчетат онези особености на учещия, произтичащи от родния му език и култура⁸, социални и познава-

⁸ Има различни схващания за понятието култура. Например холандският социален психолог Х. Хофстед свежда културните различия до пет основни измерения: „гистанция на властта, индивидуализъм – колективизъм, мъжко – женско, избягване на несигурността [...] времевата ориентация“ (Жилерт, А. Концепции за межкултурно обучение [онлайн]. Intercultural Learning T-Kit, с.21 [прегледан на 9 юни 2024]. Достъпен на: d3665748-f29f-45a6-9641-97ede6fd9889 (coe.int))

телни умения и гр., които могат да попречат на напрегъка му в учебния процес и достигането до желаните резултати. Преподавателят не би следвало да налага (най-често това се прави несъзнателно) своето мислене и културна представа за нещата, за ученето и гр., а да възприеме един универсален модел за работа, който се опира на общочовешките познавателни способности (логическо, критическо, творческо мислене), разбирания, ценности.

Изборът на методика за работа с текста се основава на вида текст и на заложения в него „потенциал“ за работа (учебните цели, на които е подчинено създаването му). Зависи и от нивото, на което се изучава езикът. Ефективността и качеството на педагогическото взаимодействие зависят от стила на преподаване, от педагогическата и методическата компетентност на преподавателя. Познаването на състава на групата, на родния език и националната култура на учещия, използването или неизползването на контактен език допълнително променя средата на учене и влияе върху избора на методи на работа с текста.

В обучението по български език на студентите от Китай като контактен език се използва английският, а не родният им, което значително утежнява комуникацията и „натоварва“ езиковото съзнание на учещите. При по-високите нива на овладяване на езика (A2, B1, B1+, B2) за професионално общуване този начин на контакт става проблемен поради факта, че обучението сблъсква студентите музиканти с лексика, която те не владеят на английски език, а често не познават добре значението на използвания термин и на родния си език (основно това е валидно за студентите бакалаври). В този смисъл при работата с тези студенти за преподавателите по български език е от голямо значение установяването на тясна връзка с преподавателите по специалните предмети (когато има възможност за такова сътрудничество) и особено важно (зависещо изцяло от

преподавателя по български език) – насочване на работата към онези страни от усвояването на езика, които предизвикват най-големи затруднения у студентите. Те са породени най-често от рогноезиков пренос (на всички нива на езика – фонетично, морфологично, синтактично, лексикално, речево) или свръхгенерализация („вътрешноезикова интерференция“ или „аналогично изравняване“ (вж. Данчев, 1988, 99). Това налага необходимостта от последователно прилагане и обогатяване на успешната традиция в методиката ни за преподаване без контактен език, разработена в Института за чуждестранни студенти през 70-те – 80-те години на миналия век (вж. Курякова, 1970, 1977; Маняфова 1972; Макреева, 1974; Илиева и др. 1972, 1974, 1984). Разбира се, тази методика не може да бъде прилагана във вида, в който е създадена, поради развитието на обществото и навлизането на новите технологии в живота на студентите, което променя тяхното мислене, техните нагласи и навици за учене, но е възможно да бъдат заимствани и успешно адаптирани идеи от нея. Като резултат от търсенето от нас на ефективни методи за работа със студентите от Китай е преводът на гумите от речниците в учебниците за студентите от първи курс на китайски език, а също и създаването на речник за студентите музиканти⁹ с превод на английски и на китайски език. Думите във всички речници са преведени на китайски от студенти в Академията, което е пример за уникално сътрудничество между преподавател и учещи и има висока образователна стойност за участниците в проекта.

Типични трудности в работата със студентите от Китай и начини за преодоляването им

Трудностите при овладяването на българския език от китайските студенти са предпоставени от самата природа на езика

⁹ Василева и др. 2022; 2023.

като психологичен, физиологичен¹⁰ и социален феномен. Например за много студенти е трудно да „пренастроят“ постановката на говорния си апарат, за да произнесат звукове, които липсват в родния им език (р, л), да изговорят ясно характерни за българския език звукосъчетания (при натрупване на съгласни и гр.) или гуми с три и повече срички от типа: „продължителността на трептенията“, „дирико-граматични гласове с характерна окраска“ и гр. Необходимо е да се преодолеят и множество социални и културни различия в мисленето и разбиранята. Една част от студентите не познават или слабо познават културния и исторически контекст в Европа, у тях отсъстват базови знания за значими, емблематични за Европа и европейската музика културни реалии – например Ла Скала, и музикални личности (и това е напълно обяснимо с отдалечеността на страната и липсата на културни контакти през годините). Адаптацията към нашата образователна система е трудна, особено за бакалаврите, поради по-малкия им познавателен, житейски, социокултурен опит. Студентите често се озовават пред необходимостта да променят или развиват вече установени навици за учене. Системата и структурата на езика ни, която е много различна от тази на китайския, също предизвикват затруднения, да признаем – по-малки, тъй като се опират основно на универсалното за човека логическо мислене.

За съжаление, все още няма изследвания на типичните грешки на студентите музиканти от Китай при усвояването на българския език, но наблюденията от практиката ни ни насочват към необходимостта при работата с текст от:

- Специална работа на *фонетично* и на *фонологично равнище*. Усвояването на новата гума не включва само разбиране на семантиката ѝ (усвояване на денотативното ѝ значе-

¹⁰ „Езиковите процеси представляват серия от неврологични и физиологични процеси в рецепция и продукция на писмена и усна реч“ (Трим и гр. 2006, 20).

ние или значението, което е проявила в текста) и запаметяването ѝ, но и правилния ѝ изговор, различаването ѝ в потока на речта при слушане и върното ѝ изписване на кирилица (и при гуктовка), правилното ѝ слухово възприемане в потока на речта – при слушане и при четене. Затова важно място в работата имат *упражненията за правоговор, интонация и ритъм* като: повторение, интониране – на гума, словоформи, словосъчетание, фраза, изречение, абзац, текст (групово, заедно с преподавателя; групата без преподавателя; самостоятелно; отново цялата група заедно и поотделно); записване на ударенията в гума, изречение, абзац и четене на глас и гр.;

- Подпомагане на запаметяването на новата лексика чрез предоставяне на *стратегии за запаметяване и проверка на запаметеното*. Задаване на опори за запаметяване: посочване на връзката с други гуми – със същия корен, на антоними, посочване на асоциация и гр. Тук аналогите са винаги с българския език, а не с родния език. Това е по-ефективен начин за запаметяване, експериментално доказан и от психолингвистични изследвания, според които заучаването на нови гуми „с подаване на родноезикова опора“ е на „съществено по-ниско равнище“ в сравнение с това, получено „без родноезиков посредник“. По този начин „пълно заучаване без родноезикови посредници“ се постига и с по-малко повторения на гумата „средно 2 повторения“ в сравнение с „пълно заучаване с опорни родноезикови гуми“, което се постига със „средно 4 повторения“ (Герганов 1988, 73);
- По-често използване на *ситуативност* – при обяснение не само на фраза или изречение при работата с текста, но и на езикови явления (примери за употреба се дават с близки до учещия ситуации);

- Използване на *сравнение* и *противопоставяне*, на *аналогии* – на граматично, на лексикално, на текстово и на речево ниво. Например сравнение и разграничаване на формите и употребата на прилагателно име и на наречие („Той има тих глас“ // „От стаята се чува тиха музика / тихо пеење“, но „Сега пее / пееш ... тихо“); на минало свършено и минало неопределено време и гр.;
- *Опростяване на структури* (на ниво фраза и изречение), *преформулиране на съдържание* – чрез отговор на зададени въпроси към него, чрез задаване на нови въпроси (от студента) – със / без посочена от преподавателя въпросителна дума, с посочен отговор и гр.;
- *Проверяване по няколко начина* на правилното разбиране на дадена дума, фраза, изречение, абзац: чрез въпроси, чрез употреба – съставяне на изречения (със / без зададена речева ситуация), чрез превод. Преводът се използва, за да се даде възможност на студентите да „сверят“ своето разбиране за текста, а също и изказвайки на родния си език съдържанието, да го осмислят по-загълбочено. Често той се прави от посочен от преподавателя студент, но също и по желание – всяко изречение от текста се превежда от различен студент, а останалите следят за коректността на превода. Това определено повишава вниманието и концентрацията им. Желанието на все повече студенти да се включат в превода (или липсата на такова) е знак за преподавателя за нивото на разбиране на текста от тяхна страна;
- *Непрекъснат контрол* върху усвояването и запомнянето на конкретни думи, изрази. Разговорите ни със студентите за образователната система, от която са били част досега, ни разкриха разлики по отношение на организацията на учебния процес, модела на преподаване и учене. Адаптацията за тях към нашата образователна система е трудна,

особено за бакалаврите, поради по-малкия им познавателен, житейски, социокултурен опит и неодоизградените навици за самостоятелно учене. Проверката от страна на преподавателя на запамяването на учебното съдържание е очаквана и добре приемана, както и поставянето на прегварителни загадки върху текст, който предстои да бъде работен в час;

- *Включване в различни „роли“, свързани с комуникативните ситуации, заложен в текста, и др.*

IV. Какви **подходи при работата с текста** избираме?

За по-прагматично представяне на работата с текста със студентите музиканти от Китай определяме два основни варианта за работа с текста, при които се прилагат в различна последователност основните подходи към представянето на езика: функционално-комуникативен, системен и структурен. Те са предпоставени и от вида текст и заложената в него основна учебна цел:

- 1) Функционално-комуникативно представяне на езика с акцент върху усвояването на лексиката и овладяването на речеви умения за използването ѝ, или: *от структурата към съдържанието и лексиката;*
- 2) Функционално-комуникативно представяне на езика с акцент върху усвояването на лингвистично явление и извеждането на общи закономерности за езиковата употреба, или: *от съдържанието към структурата.*

В първия случай се тръгва от познатата структура на изречението или от фразата и се разкрива лексикалното значение на новите думи и смисъла, вложен във фразата, в абзаца и в текста като цяло – глобално и детайлно разбиране. Във втория случай пътят е от съдържанието на текста към преподаването на знания за езиково явление, изработване на умения за употребата му (например чрез трансформиране на съответната

езикова единица по синтагматичната и/или парадигматичната ос) и извеждане на общи закономерности на функционирането на езика на системно и структурно ниво.

Насоки за работата с текста в урока

В методическата практика обикновено работата с текста започва и завършва с четенето му. И докато при първото четене има напрежение и неувереност от страна на студента, свързана с негостатъчното разбиране, то финалното четене трябва да носи лекота и удовлетворение от вече усвоеното и да стане основа за речева продукция.

Първоначалното запознаване с текста може да бъде чрез слушането му (от преподавателя или на запис) или чрез четене на глас пред цялата група от един, двама или трима студенти – според вида на текста (диалог) или броя на абзаците (всеки абзац от различен студент), последвано от самостоятелно четене от студентите с предварително поставена задача – например да се подчертаят новите за тях гуми, с обяснението на които да започне същинската работа по текста; да се отговори на предварително поставен въпрос и т.н.

Друг подход, много подходящ за студентите от Китай, когато лексиката, която се съдържа в текстовете, може да ги затрудни (нова е за тях или трябва да се актуализира в съзнанието им), е провеждането на **предтекстова работа**. При нея се въвеждат някои от основните (ключови) гуми в текста със *значението* им, с *формите*, с които са употребени в текста (като се започне от основната им форма и се стигне до тази, която се среща в текста), и с *речевата им употреба*, която се съдържа в текста. Важно е още при това начално въвеждане да се работи и върху правоговора и интониранието, затова гумите се изписват с ударението им, а ако има звукова промяна, тя се записва фонетично след гумата. Например, ако въвеждаме глагол, който ще бъде употребен в текста в минало свършено време,

следва първо да се запише (с ударението) основната му форма в несвършен вид, след това формата за свършен вид, формата за минало свършено време. Да се подчертае рекцията му (основно тази, която се среща в текста), да се даде пример (в ситуация) за употребата му – в словосъчетание, в изречение, като за пример трябва да се даде и изречението, в което е употребен в текста. По този начин даваме „опора“ за разбиране на новия текст. Много полезно, когато въвежданата нова дума е глагол, е да се образуват въпроси с различни въпросителни думи с него (отново за ситуации от речевото обкръжение на студентите). По този начин се „разиграват“ повече форми на думата (за разлика от българския език, в китайския език например има само една форма на глагола за всички лица в съответното глаголно време), разширява се представата за употребата ѝ и се дава речев модел за нейното използване. Неколкократното повтаряне на думата и формите ѝ спомага и за запаметяването.

Добре е преподавателят да установи еднотипен модел за записване на различните части на речта, за да може студентът да ги разграничава и чисто визуално. Това е много добра опора за *запаметяването на думата и като част на речта* предвид особеностите на китайския език, в който има друг подход към тях.

Прилагане на двата подхода за работа с текста

След първоначалното слушане и четене на текста се продължава според задачата, която се преследва с него – лексикална работа или усвояване на граматиката.

1) В първия случай основно е *разбирането на речевата употреба на думите*. Затова се тръгва от познатата структура на изречението или фразата и след това се представя лексикалното значение. В началото се работи на *ниво изречение* (ако е необходимо и на *ниво фраза*), след това на *ниво абзац* и *текст*. При работата „изречение по изречение“ се тръгва от сказуемото и с помощта на въпроси, образувани с него, се изяснява съдържани-

ето му. Например при изречението „В ранните барокови опери се смесват трагични и комични елементи, което гразни част от по-образованата публика“ най-добрата опора е сказуемото в главното изречение „се смесват“. Задават се въпроси, за да се изясни основната връзка в изречението: Кои се смесват? Къде се смесват тези елементи? (Според нивото на учещите – ако е необходимо, може да се разгледа структурата на двете именни словосъчетания и да се изясни значението им чрез синтактичен синоним „ранните барокови опери“ = „оперите от ранния барок“ или чрез контекстов синоним „оперите, създадени/ писани/ композирани в началото на барока“.) По същия начин продължава работата с второто словосъчетание от главното изречение и със сказуемото от подчиненото изречение. Семантизирането на другата нова гума (в случая „гразния“) може да стане чрез описание на употребата с пример, чрез съпоставка, чрез превод и гр., след което се продължава със задачите за употреба на лексемата в текст с определена речева ситуация. Повторението на формите на гумата, употребата ѝ, свързването ѝ с конкретна ситуация (още по-добре с конкретно преживяване) способства за помнянето ѝ. При семантизирането на новите гуми е добре да имаме предвид наблюдението на психолингвистите, че факторите „абстрактност / конкретност на значението на гумата“, „честота на поява в речта“, „дължината им в срички“ влияят върху запаметяването. „По-конкретните се запомнят по-лесно от абстрактните [...], по-честите гуми се заучават по-лесно от по-редките [...], по-дългите се запомнят по-трудно от по-късите (Герганов 1988, 65).

След семантизирането на всички нови гуми се задават въпроси към съдържанието на текста – по абзаци, за намиране на конкретна информация. Отговаря се устно, а след това писмено на тях. Поставят се и задачи за проверка на запаметеното, например назоваване на описана от преподавателя гума; описание от студентите на значението на гуми; попълване на гуми в

текст, близък до изучавания; съставяне на собствени изречения с новите гуми (въпросителни, съобщителни), отговор на въпроси, които изискват употреба на новите гуми, съставяне на текст с няколко от новите гуми и т.н. Задаването на гва или гори три „контролни“ въпроса от преподавателя за проверка на разбирането е също добра стратегия за проверяване на качеството на работата и за посочване на пропуските в нея.

Специализираните текстове поставят по-големи предизвикателства в работата предвид по-високия брой на термини, многозначни гуми, гуми с абстрактно значение, нискоасоциативни гуми или гуми, за изясняването на чието значение не може да се използват асоциации, близки и познати на студентите от Европа например. При работата с тях от особено важно значение е задаването на **езикови опори** за запаметяване, подбиране на подходящ начин за семантизиране и създаване на условия за употребата им в речта в ясна и актуална за студентите речева ситуация.

2) При *текстове, които са насочени към представянето на лингвистично явление*, работата тръгва от разбирането на съдържанието – глобално (чрез отговаряне на въпроси по текста: за формулиране на темата, обяснение на заглавието и гр.) и детайлно (отговаряне на поставени от преподавателя или в учебника въпроси, задаване от студентите на въпроси към съдържанието на изречение, абзац, попълване на гуми и т.н.).

Следват задачи за наблюдаване на лингвистичното явление в текста (например за преизказан могоус) и поставяне на проблемен въпрос за значението му. (Например: Защо Даниел казва на Бояна: „Репин приел поканата на диригента.“? Какво ни казва формата „приел“? Даниел вижда ли това, или не?) Явлението и закономерностите му се описват от преподавателя – с таблица, с примери. Това е важен момент, тъй като доброто систематизиране на новата информация и използването на съпоставки подпомага разбирането. На следващ етап се изпълняват задачи за разби-

ране на формите, за заучаването им, за четене (на ниво гума, фраза, изречение); за използване на езиковото явление в реални за студентите ситуации, в които те трябва да се включат с верни за тях твърдения и гр. (Диалозите се разиграват между преподавателя и всеки студент, между самите студенти, като се включват различни трансформации на формите.) Отново устните задачи се следват от писмени, за да се автоматизира овладяването на формите. Връщането на студентите към текста след разбирането и осмислянето на новата за тях лингвистична информация спомага да се достигне до същността на комуникативната ситуация, заложена в него.

Формирането на представа за **лингвистичните закономерности**, характерни за текстовете на музикална тема, е цел, следвана през целия учебен процес. Затова показателни за успешността на работата са въпросите на студентите, които показват развити степен на „прогностичност“ по отношение на езика у тях. Например студентите сами образуват нови форми на гумите по аналогия с изучените; очакват съществуването на отглаголно съществително, образувано от новия глагол, който изучат; питат за формите му за свършен вид, за минало свършено време и страдателно причастие; сами преформулират или трансформират изречения от страдателен в деятелен залог, за да достигнат до смисъла на текста и гр. Творчески настроени, креативни и в същото време много прецизни, с усет към детайла, те дават възможност на преподавателя да твори и експериментира.

Заключение

„Едно произведение на изкуството не се завършва от артиста, а от слушателя или от наблюдателя. Така то се променя спрямо различните хора“ – с тази мисъл на френския художник и теоретик на изобразителното изкуство Марсел Дюшан завършваме нашите наблюдения върху работата с текста в

обучението по български език като чужд на студентите музиканти от Китай. Аналогията е на пръв поглед странна, но е напълно обоснована, тъй като ни позволява да видим гейността на преподавателя по чужд език в цялата ѝ сложност – той е творец, който трябва да представи „творчеството“ си пред хора с различен персонален, езиков, социокултурен опит така, че да постигне предварително набеязаната си крайна цел и тя да бъде възприета от тях еднозначно и ясно. Верен помощник по този нелек път може да бъде прилагането на методика, която се опира на потребностите на учещите, на тяхната подготовка, култура, способности, мотивация и която може да докосва умовете и сърцата им.

ЛИТЕРАТУРА

- Бали, Ш., 2003. *Язык и жизнь*. Москва: Едиториал УРСС.
- Василева, Б., 2021. *Български език за чуждестранни студенти по музикално и танцово изкуство: втори курс*. София: НМА „Проф. Панчо Владигеров“.
- Василева, Б., 2022. *Български език за чуждестранни студенти по вокално изкуство: първи курс*. Второ допълнено и преработено издание. София: НМА „Проф. Панчо Владигеров“.
- Василева, Б., 2023. *Български език за чуждестранни студенти по инструментално изкуство: първи курс*. Второ преработено издание. София: НМА „Проф. П. Владигеров“.
- Василева, Б., Г. Добрева, Ййчи Фън, Сие На, Ин Циен, Би Синджен, Сун Линсяо, 2022. *Българско-английско-китайски речник за студенти по музикално и танцово изкуство*. София: НМА „Проф. Панчо Владигеров“.
- Василева, Б., Г. Добрева, Ййчи Фън, Сие На, Ин Циен, Би Синджен, Сун Линсяо, 2023. *Българско-английско-китайски речник за сту-*

- денти по музикално и танцово изкуство*. Второ ревизирано и гопълнено издание. София: НМА „Проф. Панчо Владигеров“.
- Данчев, А., 1988. Към описанието на „българския английски международен език“. В: *Проблеми на овладяването на чужд език*. София: Народна просвета, 93–110.
- Герганов, Е., Кр. Рангелова, 1988. Усвояване на чуждоезикова лексика от психолингвистично гледище. В: *Проблеми на овладяването на чужд език*. София: Народна просвета, 62–72.
- Йосифова, Р., М. Илиева, 1999. *Стилистика. Теоретични бележки. Задачи и текстове за упражнения*. В. Търново: Фабер.
- Пейчева, Сн., 1988. Някои съвременни виждания за овладяването на чужд език. (Състояние и проблеми). В: *Проблеми на овладяването на чужд език*. София: Народна просвета, 3–33.
- Трим, Д., Б. Норт, Д. Кост, Д. Шийлс, 2006. *Обща европейска езикова рамка. Учене, преподаване, оценяване*. Варна: Релакса ООД.
- Хаджиева, Кр., 2014. *Посесивността в българския език – типологичен аспект*. Автореферат на дисертация за присъждане на образователната и научна степен „доктор“. Благоевград.

V.
Исторически
ракурси



УЧЕНИЧЕСКОТО ТВОРЧЕСТВО – НАСТРОЕНИЯ И ТЕМИ

Стилиян Стоянов

(Югозападен университет „Неофит Рилски“)

Резюме: Статията разглежда поезията и прозата, писана от ученици и публикувана в списание „Българска реч“. Анализират се две негови годишници: год. IX (1934–1935) и год. XV (1940–1941). Коментират се темите и настроенията в поезията и прозата, писана от ученици: тъга, самота, от една страна, а от друга, готовност за саможертва в името на родината, любов към труда. Защишава се тезата, че ученическото творчество е асинхронно спрямо процеси и явления в националната литература, както и че в по-голямата си част то подражава на авторитетни автори и произведения. Обърнато е внимание, че в списанията за ученическо творчество правят своя дебют много от класиците на българската литература.

Ключови думи: проза и поезия, писана от ученици, тематика, сюжети, асинхронност, подражание, социокултурни контексти

STUDENT CREATIVITY: MOODS AND THEMES

Stilian Stoyanov

(Southwestern University “Neofit Rilski”, Blagoevgrad)

Summary: This article examines poetry and prose written by students and published in the magazine *Bulgarian Speech*. Two of its anniversaries are analyzed: year IX (1934–1935) and year XV (1940–1941). The themes and moods in the poetry and prose written by students are commented on: sadness and loneliness on the one hand, and on the other, readiness for sacrifice for the sake of the homeland, love of work. The thesis is defended that student creativity is asynchronous to processes and phenomena in national literature and in its greater part it imitates authoritative authors and works. It is noted that many of the classics of Bulgarian literature made their debut in students' magazines.

Keywords: *prose and poetry written by students, themes, subjects, asynchronicity, imitation, socio-cultural contexts*

Ученическото творчество е почти неизследвана тема в историята на българската литература. Връзката поезия – училище като че ли най-силно или по-скоро най-шумно е експлоатирана по отношение на Петя Дубарова, като подходите най-често са извънлитературни, породени от акта на самоубийството и гравитиращи около тезата как системата убива таланта. Другата пречка е огромният и като цяло некаталогизиран и не-систематизиран масив от ученически вестници, листове, списания, в които битува тази литература. Общо всяко едно училище поощрява създаването им, а битуването им като правило е в ръкописна форма. Разбира се, средношколската младеж винаги е имала трибуна, на която да покаже талантите и трепетите си: безусловно най-авторитетното място да видиш стиховете или прозата си са списания: „Българска реч“ (1926–1943) и вече в новите политически условия – „Родна реч“ (1947–2011). Дори и бегъл поглед върху българската периодика обаче ще покаже характерни имена: „Ученическа беседа“, „Ученическа брошура“, „Ученическа гума“, „Ученическа заря“, „Ученическа зора“, „Ученическа искра“, „Ученическа мисъл“, „Ученическа пробуда“, „Ученическа реч“ и т.н.

Акцентът в настоящия текст е поставен върху ученическо творчество, появило се преди 1944 г. Мотивите са, че феноменът се заражда в първите следосвобожденски години и по-късно, с експоненциалното нарастване на броя на грамотното население, бурно се развива. Другият мотив е, че по онова време печатното слово е почти единствената медия и съответно присъствието по страниците на литературната периодика е белег за личностен престиж и реализация, неща, към които ученическата (а и не само) възраст прегразполага и към които се стреми. Учениците започват да публикуват още в първите следосвобожденски списания за деца. Да речем, в кн. V, май 1900 г. на списание „Младина“ намираме стихотворението „Пролет“ на Тогорка Габе, бъдещата Дора Габе. Видни са датата и мястото на написването му: с. Харманлък, 30 март 1900 г. По страниците на литературната

периодика дебютират Ангел Каралийчев със стихотворението „Орелът“, публикувано в „Ученическа мисъл“ през 1919 г., а ученическите години на Смирненски са свързани не просто с публикуването в ученически списания, но и в дейното участие в списването и издаването им. По страниците на „Българска реч“ пък откриваме прощанулника на Невена Стефанова, Рагой Киров, Георги Джагаров, Вълчо Раковски, Владимир Голев и т.н.

Ученическото творчество би следвало да бъде разглегано и в контекста на юношеската възраст, в която, вече стана гума, стремежът към себедоказване/себепоказване е доминиращ. Стиховете ти, отпечатани във вестник или списание, са белег за твоята значимост, а споделените дълбоки (или „дълбоки“) и интимни размисли те вписват в групата действителност – възвишена, меланхолична, героична, трагична. Нормално е, че имената на повечето поети и прозаисти си остават в разделите за ученическо творчество и не преминават към голямата (каквото и да значи това) история на българската литература. Феноменът „ученическо творчество“ обаче е неотменна част от литературните и социокултурните процеси. Наивно е да имаме амбицията в рамките на една статия да го очертаем цялостно и в дълбочина и по тази причина ще наложим няколко ограничения.

Размислите в настоящия текст ще са основани върху анализ на поетиката, настроенията и темите на поезия и проза, публикувана в две годишнини на списание „Българска реч“ – година IX (1934–1935) и година XV (1940–1941). Първата е свързана с преврата от 19 май 1934 г. и идеите за обнова, които доминират в обществения живот, като важна част от тях са целенасочените усилия, които се полагат за възпитание на младежта, а литературата е неотменна част от това възпитание; втората – с ентузиазма, породен от Крайовската спогодба (7 септември 1940 г.), според която Южна Добруджа е върната на България, и вярата, че лошите

гни за България са останали в миналото и че светлото бъгдеще и националният възхог са неизбежни.

През 30-те години обаче в ученическата поезия преобладават тъгата, самотата; любимо време от геноноцието е залезът, после ноцта, а любими сезони – есенга и зимата; лирическият говорител/герой е тъжен и неразбран, а мисълга за смъртта здраво се е загнездила в съзнанието му. Синтез от всички тези чувства и настроения намираме в стихотворението „Тъжна песен“ на С. Йосифов („Българска реч“, гог. IX, кн. 4–5), което ще си позволим га цитираме изцяло:

*В неволя гасна като лист във есен,
в неволя мрачна и във суета –
в сърцето си не чувам тиха песен,
не чувствам радост във света...*

*С сломена гръд в среднощ аз тихо броя
и мисля все за онзи тих
живот, кога без всякаква неволя
аз дните си на радост посветих.*

*Но всичко в тая черна ноц е глухо
и моят взор немее в мрачина,
сърцето бие тъжно и все тихо
във мен замира всяка ведрина!...*

Лирическият герой на Александър Стоянов пък заявява, че „Ще кова аз свойте бѣднини / все самин, самин, самин“ (гог. IX, кн. 4–5), а фонът на тези самотни мисли е зимната вечер, в която гробна тишина цари навън. В стихотворението „Ноц“ на Мелникова, ученичка от София, „Вятърът носи скръбни песни/

в непрогледните тъми“ (200. IX, кн. 4–5). Примерите могат да се умножат до солидна по обем антология на тъгата в ученическата поезия. А и проза, както се убеждаваме от импресията на Панайот Панайотов, ученик от Враца (200. IX, кн. 4–5). Разказът се води от първо лице, обект на съзерцание е залезът, гледан от брега на Дунав. Финалът: „Прозвучават навяващи скръб звуци, изтръгнати от ръцете на някой чужен цигулар... Тръпки лазят по тялото ти, като мравки ... и ти става страшно. Това са може би гушите на угавените...“.

Водата като цяло е в унисон и гаже катализира тъжните настроения на поетите и разказвачите. Виждаме го например в „Една пролетна нощ“ от С. Б., ученик при русенските слети гимназии (200. IX, кн. 7). Разказвачът гледа дълбоките и спокойни води на езерото, силно напомнящи впрочем „Спи езерото“, но за разлика от Пенчо-Славейковата миниатюра, в която видимото човешко присъствие липсва, в импресията на С. Б. то е заявено по следния начин: „Да бих могъл като едно цвете бързо да израсна, да изживея своя живот и да умра!“ И на финала: „Изведнъж една кукумявка изкръска в близкия храст“.

Ученическата поезия и проза като правило са асинхронни спрямо явления, процеси и настроения в литературата. Тъгата, самотата, усещането за бездомност, за безсмислено живян живот, за умора, маркират едно друго време в историята на българската литература – това от първите две десетилетия на XX век. Дебеляновски, яворовски, николайлилевски мотиви се откриват без усилие двадесетина години по-късно в ученическата поезия и е трудно да се каже дали в случая става въпрос за реални емоции на младите поети, породени от спецификата на възрастта им, или пък за литературна мода. Или пък по малко и от двете. Нека отбележим, че редакторите на „Българска реч“ полагат усилия да пресекат безкрайната тъга, лееца си от стиховете. Списанието има рубрика „Поща“, в която редакцията съветва

младите поети. Ето какво пишат на М. Ив. Стоянов от Плевен по повод на стихотворенията, които е изпратил: „Хубавки са, но им мина времето. Пратете груги“ (зог. IX, кн. 6). До Ив. Кавлаков: „Имате стихотворна техника, но пишете много литературно“ (зог. IX, кн. 7). Или пък до Люлин: „Празник“ е много гълго и мрачно. Пратете нещо по-късо и естествено“ (зог. IX, кн. 7). Редакцията, види се, се опитва да направлява творческия полет на своите сътрудници и в някаква степен успява. В кн. 8–9 (май–юни 1934 г.) е публикувано стихотворението „Вей ти, ветре!“ от Иван М. Матов, ученик от VI (сегашен X) клас на врачанските слети гимназии. В него действието се развива през пролетта (не есента или зимата), птичките пеят в гората. Мъката я има, очевидно е, че без нея не би могло да има изобщо поезия, но повикът е следният: „Вей ти, ветре, тихо вей / да олекне на гушата! / Вей, повявай и лети / над горите и полята, / с мойта мъка отлети / там, галече през полята! / Мойта лира нек попей / гнес за радост на къщята. / Мойта мъка нек линей / хе, галече заг морята!“

Тъгата в ученическата поезия има не само личностни, но и социални измерения. И ако в първия случай модел за пограждане е символистичната поезия от началото на XX век, във втория лесно се открива влиянието на поетите от 20-те години и най-вече на Смирненски. Стихотворението „Зимна вечер“ от Чило Шишманов, ученик от Пловдив, (зог. IX, кн. 8) е тотално повлияно от Смирненски: като настроение, образна система, дори лексика.

*Блед и тъмен, сякаш цвят във есента,
Сведе погледа денят,
И под траурния плащ на вечерта
Скри се хилядният град.*

*Среди синкавия, тайнствен полумрак
Лампите едва блестят,
И съзвездия от падащия сняг
Бликат, светкат и трептят.
А край ъгъла с сандъчета на гръб
Ваксаджийчета седят, –
С влажни погледи, залети с тиха скръб,
Те снежинките ловят.*

*А пък хилядният – вечно шумен – град
Глъхне в сивите мъгли:
Там – на ъгъла – децата все седят,
И снегът вали, вали.*

Редакцията все пак е допуснала, че става въпрос за влияние, а не за плагиатство, и е публикувала стихотворението. Към Т.А.Т. от Шумен обаче е безкомпромисна: „Да не се опитвате да заблуждавате редакцията със заети от друг автор стихове, защото това е непочтено и много грозно за млад човек, и то ученик в гимназия!“ (зод. IX кн. 8).

Основна черта на литературата, писана от ученици, е нейният погрателен характер – и това е нормално. Учениците харесват един или друг тип поезия или проза и му погратват – съзнателно или несъзнателно. Има писане в символистичен маниер, в маниер Смирненски, Пенчо Славейков, Вазов. По страниците на „Българска реч“ откриваме подобие на „Капчици гъжговни“ – стихотворението „Летен гъжг“ от Маньо Първовски, ученик от VIII (сегашен XII) клас при Шуменската мъжка гимназия:

ЛЕТЕН ДЪЖД

*От небето потъмняло
Падат гребни капчици гъждец
Жадно пие ги земята
С попукана суха гръд.*

*Всеки лист и всяка трънка
Свойто земно щастие позна:
Духа вятър и в простора
Пак засмяно слънцето изгря.*

(зод. IX, кн. 6)

„Копнеж“ на Александър Тенчев от Пловдив пък напомня на „При Рилския манастир“ на Вазов:

*Да литна искам там, в гората гъста,
Във девствения лес, в сред вечни стволи!
Там в царството на тайнствен мир, свобода,
Далеч от грижи и неволи!*

*В гората! – младост и любов где лъхат,
Где птичка волна с радост тиха пее.
Там пролетна омая вред царува,
И бог на любовта в покой живее. (...)*

*Блажен, блажен е кой живее тамо, –
Живот със радост – никой где не страда.*

(зод. IX, кн. 8–9)

Димитър Зеленогорев, ученик от V (сегашен IX) клас при вилнските слети гимназии публикува в кн. 7 разказа „Вършитба“, който, ако употребим един съвременен термин, е римейк на Елин-Пелиновия разказ „По жътва“. Във „Вършитба“ слънчевите лъчи яростно се сияят над куповете златни снопи. Момък и девойка флиртуват заг снопите, но девойката се бои, че ще гоиде баща ѝ и гвамата се уговарят да се срещнат вечерта. Девойката, заедно с гружките си, работи и пее, после се чува ужасен писък. Ремъкът на вършачката е изскочил и е убил Младен: „Младият момък, който преди малко говореше с девойката заг снопите, лежеше възник край разхвърляните класове. Лицето му, сгърчено от болка, бе зацапано с кръв... Лявата му ръка бе стиснала края на ризата и го смачкала, а гясната, която се гържеше само на късче кожа, висеше отстрана. Гърдите му не се повдигаха, смачкани и окървавени. Грамагният ремък лежеше захвърлен наблизо, оплискан с кръв. Той бе отпязал ръката и премазал гърдите на невнимателния момък...“. Финалът на разказа също е елинпелиновски: „Един слънчев лъч полага по безжизненото тяло и се отгърпна ужасен“.

* * *

Книжка 1 от год. XV на „Българска реч“ излиза през октомври 1941 г. и логично основната тема в нея е връщането на Южна Добруджа към Царство България, факт, който става възможен след Крайовската спогодба от 7 септември 1940 г. На първа страница, преди уводната редакционна статия, е публикувано стихотворението „Победа“ на Марийка Ив. Христова, ученичка от Нова Загора:

*Ний вярвахме, Майко, във твойта победа,
В зората на твоите слънчеви дни,
И днеска, подели победната песен,
Ний вярваме – щастие в теб ще цари.*

*Прелитат стоманени птици в небето...
Един вик се носи над твоите поля –
Добруджа наша е! ... Веригите рухват!...
Ликува народът сред дъжд от цветя!*

Настроенията, лексиката, тонът в него напълно се вписват в голямата стихотворна и прозаическа продукция, посветена на темата „Добруджа“, участие в която вземат Елисавета Багряна, Дора Габе, Ангел Каралийчев, Илия Волен и куп още представители на българската литература. Връщането на Добруджа се представя почти като военна победа („прелитат стоманени птици в небето“), макар че актът е абсолютно мирен – румънската администрация и войска просто се изтеглят от Южна Добруджа и на тяхно място идва българската. Времето от 1940 докато 1943 г. е време на оптимизъм, на вяра, че тялото на разкъсаната майка родина най-после ще бъде възединено, че историческата справедливост най-после ще възтържествува и че България неизбежно я чака светло и бляскаво бъдеще. Тъгата (почти) изчезва от стиховете на ученическата поезия, любим сезон става пролетта, а нощта, без да изчезне съвсем от поетическия ученически свят, дава шанс и на утрото: „Така копнежнo е туй утро! / И тоз захласнат в блян безкрай! Той сякаш е размахал кърпа / и вика бодро: „Добро утро!“ / Сега е май, сега е май!“ (финалът на стихотворението „Майско утро“ от Васил Боянов, ученик от Вигин, публикувано в кн. 1). В ученическата поезия трайно се настанява виталността, която има различни измерения. Някои от тях много напомнят Багряна, да речем стихотворението „Скитнишка песен“ от Марина Христова, ученичка от Стара Загора: „Аз съм скитница и волна като вятъра. / Ти недей ме търси във света. / Мене никой, нигде ме не чака – / аз съм скитница и сам сама“ (зод. XV, кн. 2). Други пък са свързани с много популярната по онова време и щедро подкрепяна от гържавата доктрина „Труд чрез радост“. Ето какво е желанието на лирическият говорител от

стихотворението на Иван Дочев, ученик от Плевен: „Да бѣга сред народа беден/ и в знойно лято с сърп в ръка/ в полята волен га запая,/ га жена зрелите жита“ (год. XV, кн. 3).

Напълно вписващ се в контекстите на времето е и „Браннишки химн“ от Никола Ангелов, ученик от Велико Търново. Ето финала на химна: „Води ни, Царю, в пътя верен / и вярвай в браннишката мощ, / Наг българския дух победен / Бди вечно българския Бог...“ (год. XV, кн. 4–5, януари – февруари 1942). Стихотворението е писано по горещите следи на историческите събития, доколкото организацията „Бранник“ е създадена на 29 декември 1940 г. и е пряка функция и резултат от Закона за организиране на българска младеж, предложен от правителството на Богдан Филов. През 1941 г. започва да излиза печатният орган на организацията – редактираното от Илия Волен списание „Орле“, чийто първи брой започва със стихотворението на Багряна „Орлета“. Неговият финал добре описва духа на времето и показва класическата максима, позната ни от автобиографията на Бранислав Нушич, че по-малкият вол се учи да оре от по-големия:

*И щом донякога, родино мила,
гласът ти майчин нас ни призове,
ще посветим на теб живот и сили, –
ний, преданите твои синове!“*

Спектърът на оптимизма по страниците на „Българска реч“ не се ограничава само в направлението „труд чрез радост“ или „саможертва пред олтара на родината“. В стихотворението „Сърце“ от Георги Джагаров, тогава ученик от Сливен, добре са очертани теми, образи и настроения, характерни за лявата поезия от 30-те години: борбата за нов, справедлив и свободен живот, оптимизмът, породен от единението на човешкия дух и силата на машината, саможертвата: „Аз се радвам, / че можеш / с времето, / с аероплана, / с моторния шум / га премеиш / ти

силите бликнали / в теб, / немирно / младежко / сърце! ... И когато отпагнеш / в годините / на дълбоката старост, / ще си спомниш, / че даде си силите / в борбата / за светъл живот!...“ (зог. XV, кн. 4–5).

И като говорим за спектъра на настроенията, да добавим, че редакторите на „Българска реч“ наистина го очертават в неговата пълнота, без да превръщат списанието в трибуна на една или друга идеология, което през 1940-те години не ще да е било лесна работа. Наред с цитираните вече било браннишки, било гжагаровски (във вапцаровски маниер), било пейзажни стихове, по страниците списанието през зог. XV (1941–1942) откриваме стихотворения, които може да свържем като образи и настроения с градската тема. Като количество те не са много, но като образност, език и внушения и изобщо като качество на поетическия език (колкото и условно да е неговото определяне) те се отличават от общия поетически фон. Такова е, да речем, „Негърка“ на Невена Стефанова, тогава ученичка от София:

*Във една витрина се оглежда
черната жена.
Зъбите ѝ греят, греят бели,
а лицето – саждено.*

*Хората по пътя я разглеждат,
смеят се, сравняват я
със дим над покрива разстлан
като одеяло. (...)*

*Мъничко момченце я пресреща,
тича да я гледа отстрана,
вярва то, че черната жена
от страните топли е донесла пролетта.*

(зог. XV, кн. 1)

Списание „Българска реч“ прекратява своето съществуване през декември 1943 г. В края на последната издадена книжка (год. XVIII, кн. 3, декември 1943 г.) намираме следния анонс: „Книжка 4/5 ще излезе от печат към 10 февруари 1944 год.“, но това така и не става. За период от около три години средношколската младеж губи своето място за изява, докато през 1947 г. започва да излиза „Родна реч“. И тази приемственост, въпреки разломното време, достатъчно добре говори за нуждата от печатен орган – трибуна на ученическото творчество, както и за значимостта на феномена „ученическо творчество“, добре осъзнавана и в Царство България, и в Народна република България.

УЧЕБНИКЪТ ПО ПОЕТИКА ЗА СРЕДНИТЕ УЧИЛИЩА НА БОЖАН АНГЕЛОВ ОТ ЗОРАТА НА ХХ ВЕК

Петър Михайлов

(32. училище с изучаване на чужди езици, София)

Резюме: Представеният текст се фокусира върху „Кратка теория на прозата и поезията за II клас на мъжките и девическите гимназии“ (1912 г.) – учебно помагало, съставено от Божан Ангелов. Книгата има своя биография, тъй като е принадлежала на Иван Хаджов – учител и методик отпреди 1944 г. Между страниците има съхранен лист с бележки върху баладата, водени от Ив. Хаджов. Макар и от началото на ХХ век, когато реално се създава българската литературна наука, това помагало илюстрира на какво добро ниво се е намирало литературознанието в България. Академичният изказ е достъпен, фактите са ясно изложени, проследени са логично, изводите са актуални и днес. Термините са простичко изяснени, като се привеждат конкретни примери, за да могат лесно да се разберат теоретичните постановки. Интерес предизвиква употребата на понятието „прагматизъм“, което в наше време е добре познато и изучавано (откъм семиотичната гледна точка на Чарлс Пърс).

Ключови думи: Божан Ангелов, Иван Хаджов, теория, проза, поезия, лирика, епос, драма, балада, роман, повест, методология, наратив, обучение, учебно помагало, учител, поетика, балада, романа, прагматизъм

THE TEXTBOOK OF POETICS FOR SECONDARY SCHOOLS OF BOZHAN ANGELOV FROM THE DAWN OF THE TWENTIETH CENTURY

Petar Mihaylov

(32. Foreign Language School, Sofia)

Abstract: The presented text focuses on *A Brief Theory of Prose and Poetry for the II Class of Boys' and Girls' Gymnasiums* (1912), a teaching aid compiled by Bojan Angelov. The book has its own biography, as it belonged to Ivan Hadzhov, a teacher and methodologist before 1944. Between the pages there is a sheet with notes on the ballad kept by Iv. Hadzhov. Although from the beginning of the 20th century, when Bulgarian literary science was really created, this aid illustrates the good level of literary studies in Bulgaria. The academic statement is accessible, the facts are clearly stated, they are followed logically, the conclusions are still relevant today. The terms are simply explained by giving specific examples so that the theoretical statements can be easily understood. Of interest is the use of the concept of pragmatism, which is well known and studied in our time (from the semiotic perspective of Charles Peirce).

Keywords: Bojan Angelov, Ivan Hadzhov, theory, prose, poetry, lyrics, epic, drama, ballad, novel, story, methodology, narrative, training, study aid, a teacher, poetics, ballad, romance, pragmatism

Непрежалимият проф. Никола Георгиев често споделяше, че най-занемарено в нашето литературознание е отношението към поетиката на художествената творба. Трудовете в тази посока са сравнително малко. Радостно е, че периодично се публикуват подобен род изследвания. Сред последните отличаващи се книги е „Йордан Йовков: изкуството на разказването“ на проф. Александър Панов, който гълги години посвети на благородната кауза да се квалифицират постоянно учителите по български език и литература. Преди 30 години в средното училище се използваше като едно от задължителните помагала неговата „Теория на литературата. За гимназиалния курс“ (1995) и така попълвахме празнотите в теоретично отношение. Вероятно проф. Н. Георгиев би се поусмивнал, че съвета му сме възприели като завет. Днес е така. А как е било преди век?

Още в 1912 г. Божан Ангелов отпечатва чрез пловдивското книгоиздателство „Христо Г. Данов“ третото издание на „Кратка теория на прозата и поезията за II клас на мъжките и девическите гимназии“. Ръководството е одобрено от Министерството на народното просвещение. Екземплярът, който гържа в ръцете си, е в много добро състояние, тъй като е принадлежал на Иван Хаджов. И ето как още в началото на своето изложение въведох имената на две знакови фигури за българската методология на литературното и езиковото обучение. Кои са били те? Защо днес сме ги позабравили? Не им ли оставаме дължници?

Серията от реторични питання завършва с тъжното признание – дължници сме им, позабравили сме ги, нямаме ясна памет за тях. Някак моето поколение е свързано с методици като проф. Мария Герджикова, проф. Кирил Димчев и по-младите им колеги, които пряко работеха с нас: г-р Мая Падешка, проф. Ангел Петров, г-р Людмила Берковска, гоц. Огняна Георгиева-Тенева. Заочно сме се запознавали с проф. Румяна Йовева. Знаехме, че гоц. Лозан Ницолов, бащата на проф. Руселина Ницолова – строгия езиковед, е имал учебник по методика на литературното обучение. И готам... Неуде ми се е мяркало името Иван Хаджов, спорадично

може и за Божан Ангелов да съм попрочел. Ала това не променя търсения отговор: кои са те?

Съвсем кратко ще припомня, че Божан Ангелов¹ е литературен историк и теоретик с ценен принос в българската литературна наука. Учебниците му „Стилистика“ и „Теория на прозата и поезията“ са първите сигурни стъпки в полето за изучаването и преподаването на поетиката. Една област в българското литературознание, която се разгръща по-системно от 60-те и 70-те години на XX век благодарение на постиженията на проф. Искра Панова (Панова 1967), проф. Симеон Янев (Янев 1975; 1977), проф. Мирослав Янакиев (в полето на стилистиката), проф. Никола Георгиев (по-специално върху лириката), проф. Рагосвет Коларов (Коларов 1982), проф. Розалия Ликова (Ликова 1978). Разбира се, тук трябва да открия и епохалната „Поетика на прозата“ от проф. Цветан Тодоров (Тодоров 1985), появила се по това време. Днес поетиката на прозата е по-скоро наричана наратология и по-системно с нея се занимава проф. Александър Панов (Панов 2023).

Иван Хаджов² е сред авторите, изготвили читанки и учебници по български език преди 1944 г. За съжаление в нашето съвремие неговите трудове са библиографска и библиофилска рядкост, но не

¹ Божан Ангелов (1873–1958) завършва славянска филология в Софийския университет. Бил е учител в Свищов, Русе, Видин и София. Директор е на Народния театър в София (1909–1920), а след това оглавява Народната библиотека в София (1923–1928), става главен инспектор по български език към Министерството на просвещението. Загълбочено изследва народните песни, пише авторска „История на българската литература“ (1914; 1923; 1924). Пише също учебници – „Стилистика“ (1906); „Кратка теория на прозата и поезията“ (1907), които се използват в средните училища до 1944 г. Повече вж. в Цанев 1976, 22–23.

² Иван Хаджов (1885–1956) завършва славянска филология в София. Специализира по-късно в Германия и Австрия. Дълги години е учител. Уважаван езиковед и литературовед. Специалист е по синтаксис и лексикология и това му помага да е сред съставителите на първия в България „Правописен и правоговорен речник“ (1911). Изследва по-системно творчеството на Хр. Ботев, пише книга за братя Миладинови (1944). Ценен принос е „Методика на обучението по български език“ (1941). Интерес предизвиква и „Македония

е невъзможно да бъдат намерени. Впрочем в екземпляра от 1912 г. е забравено и листче, оставено от ръката на Иван Хаджов... Та си загадох груг въпрос: той няма ли архив? Личната му библиотека не е ли приютена нeйде? Защо се разпрогава? Тъжни отговори ще получим. Ала нека все пак разгърнем книгата и писмото.

„Кратка теория на прозата и поезията“ от Божан Ангелов съдържа около 180 страници. Те са разпределени в два основни дяла: 1) *Теория на прозата* и 2) *Теория на поезията – поетика*, който е по-обемен. Още в самото начало се разграничават основно двете форми: прозаична – тази, която „търси истината“, и поетична, която е „емоционална и естетическа“. Разбира се, условно е обяснено и разграничението: „прозата е в немерена реч, търси обективност“, а понятието „поезия“ е преведено от старогръцки с фразата „правя творение; субективност; илюзия“. Дадени са наистина начални познания по теоретичното разделение на лириката и прозата (не както днес използваме – епос, или наратив, сиреч – разказана история³). Слег това се разясняват погребно видовете прозаични форми – описание (изобразяване), повествование (има събитие, хронология⁴; разказва се) и разсъждение (обяснение, тълкуване). Прави силно впечатление, че за илюстрация на всеки един вид Божан Ангелов привежда подходящ пример: откъс от „Немили-недраги“ (Вазов) – „В кръчмата на Знаменосеца“, е за описателното изложение; примерът за повествование отново е от Вазовата повест – след като хъшовете са насядали около

под иго. 1919–1929. Документи и свидетелства“ (1931). Повече вж. в Цанев 1982, 518–519.

³ Разяснението относно *наратив* е съвсем грубо и условно. Използвам го в случая, за да ситуирам представата за сюжетно разказана и разгърната в хронологичен план история, разказ в класическия смисъл на понятието (с начало, среда и край – по Аристотел).

⁴ Днес такъв тип композиционно погрещане наричаме фабула. Божан Ангелов не използва тук този термин, но *хронология* успешно замества съвременния. В главата „Поетически видове“ (с. 81) е въведено и понятието *фабула*. Случката е определена като сюжет, а разказът за нея – фабула. Смислово е прав в съжденията си.

масата, старият Знаменосец им е сипал, скарват се и почти се сбиват, но намесата на Странджата преготвратява скандала; разсъждението е илюстрирано чрез друг известен епизод от „Немили-недраги“ – „Речта на Странджата“. След като детайлно запознава със спецификите на всяко едно изложение, Божан Ангелов заключава: „Тези три форми за изложение се срещат размесом почти във всяко съчинение. В едни случаи обаче преобладава един вид, а в други по-широко е застъпен друг вид. И според това коя от тези три форми по-широко е приложена, всяко съчинение се определя и класифицира като *описателно* или *повествователно* или *разсъждение*“ (Ангелов 1912). Оказва се, че имаме повече от вековна традиция (почти 120 години!) в интерпретацията на класическата Вазова повед на ученическо ниво, тъй като и до днес в репертоара на нашето средно училище присъства тази художествена творба. Още по-интересно е, че когато разяснява термина *повествование*, Божан Ангелов въвежда следната новост в нашата литературна наука: „... всички промени се разкриват откъм отношението си на причини и последици, т. е. *откъм прагматическата си връзка*. Според всичко това *хронологията* и *прагматизмът* са основните начала, върху които почива градежът на повествованието, с други думи, те са основните методи на всяко повествование“ (Ангелов 1912: 14). Сам авторът е изписал с италиански понятията *хронология* и *прагматизъм*. Доскоро бяхме убедени, че за пръв път за прагматизъм пише проф. Иван Саръилиев (Саръилиев 1938) през 1938 г. Оказва се обаче, че терминът е използван още в 1912 г., т. е. почти три десетилетия по-рано⁵. Още по-интригуващото е, че през 1912 г. Чарлз Спенсър

⁵ В главата „История“ (с. 30–34) е обособена отделна част – „Прагматическа история“. Там се казва: „... изобразява в рамките на хронологията историческия живот на една обществена единица, като гири да открие вътрешните връзки на фактите. Тя свързва отделните елементи на историческия живот като причина и последица“. С други думи, акцентира се върху логическата обвързаност на явленията и се проследяват техните закономерности. А според Чарлз Пърс прагматическият принцип се основава на теоретична постановка, според която „ние можем да дефинираме значе-

Пърс (1839–1914) е все още жив. Дали Божан Ангелов е знаел нещо за теорията на Чарлз Пърс? Дали в нашата наука се е говорело за прагматика и прагмати(ци)зъм? Бихме ли могли да сложем някой ген самото начало на темата, въведена в нашето литературознание? И то точно от Божан Ангелов?! Ала какво ли не става в литературата – както някога се учуду един наш голям теоретик. Вероятно някой ген бихме могли да оформим научен разказ и за това явление – прагматизмът в България, скрит в „Кратка теория на прозата и поезията“.

Следващ епизод от вглеждането в учебното помагало на Божан Ангелов е прокарването на междупредметни връзки. В главата „Наука. Задача и метод на научното изследване“ ученият гради връзки с геометрия, алгебра, физика, ботаника. Там са въведени понятия като *хипотеза, наблюдение, експеримент, теория, метод, система, опит*, за да отграничи *прозата и поезията*. В заключението на своето въведение в темата той споделя: „Научната проза според формата за изложение, която преобладава у нея, се разделя на три дяла: *описателна, повествователна и разборна проза*“⁶. Описателната проза Божан Ангелов представя през жанра на пътеписа, а примерът му е от „В неграта на Родопите“. Пътните бележки, или записки, ученият позиционира на границата на научното говорене (география, исторически сведения, топография, етнография) и художественото *природописно*. Впечатление прави поставянето на акцент върху помашкото население в Родопите: „Между обичаите и нравите на помашкото население особено привличат вниманието на автора [на Вазов – поясн. мое, П.М.] ония, които ясно говорят за българско потекло: езикът им, сватбарските им обичаи, хорото на Великден“.

нието на едно интелектуално понятие според практическите последици, които биха проистекли от боравенето с него. Така например твърдостта на гуаманта се разкрива в това, че той не може да бъде ограскан. Прагматическият принцип е насочен против неясните понятия във философията и в науката, като в определена степен изисква класическата метафизика да бъде подложена на критика“. Повече виж на: https://bg.wikipedia.org/wiki/Чарлз_Пърс

⁶ Курсивът е на Божан Ангелов.

Уважението, с което сам Вазов говори, а също и Божан Ангелов, са достойни за уважение. В края на тази част сме свидетели на литературноисторическите стремления на Божан Ангелов – към открояващите се автори в жанра на пътеписа той посочва Алеко Константинов с „До Чикаго и назад“, Вазов с „Великата рилска пустиня“, а също така и Константин Иречек с „Пътуване из България“, Константин Величков с „Писма из Рим“, Васил Кънчев с „Великденска разходка по Поленинско“, Любомир Милетич „На гости у банатските българи“.

В разгела за мемоаристиката (с. 24–26) се маркира, че тази прозаична форма се доближава до дневниковата, като се уточнява, че това са „исторически записки или споени, стройно обработени бележки“, „в които авторът е бил съвременник, очевидец или деятелен участник“. Изтъква се и елементът на субективизъм, но и най-същественото: „... мемоарите са твърде полезно и поучително четиво“, чийто стил понякога е „богат и груховит“. Като отличими произведения в тая посока са отбелязани „Българо-гръцката църковна разпря“ на Тодор Бурмов, „Сборник от статии“ на Петър Карапетров, „Записки по българските въстания“ на Захари Стоянов, „Миналото“ на Стоян Заимов, „Страници из политическото ни възраждане“ на Марко Балабанов, тоест свидетели сме как Божан Ангелов гради и литературноисторически сюжет. За всяка теоретично обговорена жанрова форма той привлича специфични художествени образци – така е и при биографичните съчинения – акцентира се върху „Ботев – опит за биография“ на Захари Стоянов, „Васил Левски“ на Стоян Заимов, „Константин Фотинов“ на Иван Шишманов. А автори като Сава Доброплодни, Петко Славейков и Григор Пърличев са изтъкнати със своите автобиографични опуси.

С демократизъм, толерантност и обективност респектира отделната подглава „Критика“: наедно с положителната рецензия „Поетическата творба на Иван Вазов“ от Александър Теодоров-Балан (в 1912 г. е само г-р и ползва второто си име – Теодоров) са упоменати и „Млади и стари“ и „Емюди и критици“ на г-р Кръстьо Кръстев. Същевременно са привлечени и изкуствоведските съчинения „Театър, изкуство и литература“ и

„Книгата и живота“ на Иван Ст. Ангрейчин. На няколко места е цитирана и авторската „Българска литература“, 1896, от Александър Теодоров-Балан (Теодоров-Балан 2007). Всъщност това е меродавният справочник за първото десетилетие на XX век. Другата подобна книга е на Димитър Маринов, 1887 (Маринов 2006). Бихме могли да споделим, че за 1907–1912 Божан Ангелов сглобява адекватна картина, разкриваща случващото се в българската литература – било като творчество, било като нейно изследване.

Втората част – „Теория на поезията“ – изобилства с великолепни лирически примери относно стихосложението, стихотворните стъпки, които са обяснени ясно, прегледно, схематично. Започва се от народните песни и балади (Божан Ангелов е твърд ценител на този вид творчество и една от фундаменталните му книги е посветена на него – в съавторство с Михаил Арнаудов). „Поезията трябва да въздейства, а това се постига чрез размерената реч“, отбелязва той. Привлечени са образцови строфи от Кирил Христов, Петко Р. Славейков, Любен Каравелов, Иван Вазов, но и от Трифон Кунев, Пенчо Славейков, Яворов, Стоян Михайловски, Константин Величков. С изключение на Константин Величков, Петко Р. Славейков и Пенчо П. Славейков – всички останали са все още живи през 1912 г., като Трифон Кунев и Кирил Христов са все още млади. Бихме могли да кажем, че със своята практическа работа – помагало по литературна теория, Божан Ангелов сглобява поетически канон, който в годините се допълва и уплътнява от историците на нашата литература.

Следват наблюдения и разбори на народни приказки – фантастични и битови. За фантастичната приказка е изведено основното смислово ядро – да се възстанови нарушеният ред в космоса на хората. Като образцови събирачи на фолклорното творчество са посочени Братя Миладинови, Петко Р. Славейков, но и Кузман Шанкарев.

Примерът за епопея е „Кървава песен“ на Пенчо П. Славейков, впоследствие са анализирани „Илиада“, „Одисея“, „Енеида“. Лирическата поема е представена чрез „Грамага“ на Иван Вазов, но

са посочени и „Колегари“ (Пенчо П. Славейков) и „Хоро“ на Кирил Христов.

Върху „Жив е той, жив е“ е разборът за балага. Тук трябва да дам разяснения за ръкописа от Иван Хаджов, за който споменах в началото на изложението си. Както вече изтъкнах, книгата е принадлежала на библиотеката на образцовия учител. Погнуса е и е датирана – 7. септември 1912 г. Листът е с формат А4, прегънат е на две и е оформен като четири странички. Те са изпълнени с красивия почерк на Иван Хаджов, който си е водил бележки за жанра на балагата. Вероятно написаното е четено като доклад или е преподавано на ученици. Тази бележка на Иван Хаджов допълва съдържанието за т. нар. „романц“, или романс, – предложението му е да се назовава лиро-епически разказ. Ръкописът доказва, че през 1912 г. у нас има висока научна мисъл, теоретично силно оформяне на понятия, които могат да се определят като ненаписан речник, но вече оформящ се. Може да се каже, че тези европейски по мащаб лингвисти и литературоведи са достигнали до водещи идеи в хуманитаристиката. Твърде възможно е прагматизмът и Пърс да не са били чужди за тях. Най-малкото – погучили са нещичко, попрочели са някоя и друга страничка на немски, на френски или на английски.

Като романи (романца) са качествени „Ралица“ на Пенчо П. Славейков и „Русалка“ на Кирил Христов. Отделно място заема и игулията, тук примерът е „Ръка“ от Петко Ю. Тодоров. А в рубриката за романа челно място заема „Пог изото“, като са изредени и класически образци, като „Гаргантюа и Пантагрюел“, „Дон Кихот“, „Утопия“. Такова съполагане реално осъществява лелеяната мечта за европеизиране на българското от кръга „Мисъл“. Тясно е изведена връзката на Вазовия роман с „Война и мир“, „Клетниците“, с романите на Евгений Сю. Главата, посветена на романа, макар и сбита, е ценна откъм паралели и посочки – „Казаларската царица“, „Таус“ (Анатол Франс), „Пиер и Жан“ (Мопасан), „Есенни дни“ (Антон Страшимиров) – обединени са като типологическа близост – роман на нравите.

В полето на повестта са открити близости, като „Чичовци“ на Вазов и „Мъртви души“ на Гогол, кратка е определена жанровата характеристика на новелата.

Последен от епическите видове е разказът. Там са споменати творби на Иван Вазов, но и на Алеко Константинов („Бай Ганьо в Европа“) и Елин Пелин („На браздата“).

Делът, обхващаш разбора на лирическата поезия, започва с анализа на „Заточеници“ на Яворов – друга репертоарна творба, нагхвърляща вековна традиция в изучаване в нашето средно училище. Примерът за ода е великолепната „Перушице бледна...“ (за съжаление този разтърсващ Вазов текст днес е въвн от учебните програми).

Към края на помагалото е поместена рубриката „Драма“. Там е разборът на „Антигона“ – творба, която също има наг вековна традиция в изучаването и в тълкуване на гумите „Не за вражда, за обич съм създадена“. За жалост днешните ученици не се срещат с „Макбет“, а върху този шедевър на Шекспир Божан Ангелов предлага добър анализ. От комедиите – разбира се – Молиер. На финала съвременната грама е представена чрез „Народен враг“ от Ибсен, като преводът на български език е дело на г-р Кръстев. Помагалото завършва със статия за музикалната грама (опера, оперета, водевил).

Затваряйки кориците на това помагало, си давам сметка, че днес нямаме подобно налично. Излязло през 1912 г., то е било актуално и полезно през кризисните военни години, когато процъфтявало първото стръкче на нашето литературознание, когато укрепва методологията, когато грижата за учениците от страна на техните учители е предана. Академичното познание е изказано на лек и гостъпен език. Загължителен спътник на теоретичната книга (учебник) е Христоматията, съгържаща текстовете. В това отношение днес се доближаваме до гостужението отпреди 110 години. В профилираната подготовка в XI и XII клас има наченки за осъвременяване на репертоара. Но в теоретичен аспект е по-проблемно. От друга страна, опитни методолози и литературни теоретици, като Александър Панов,

публикуват силни книги, като тази за Йовков. Липсват ли сърцати учители като Божан Ангелов и Иван Хаджов? Определено – не! Но трябва да си припомним за тях. Оказва се, че четенето на техните помагала може да разшири нашия кръгозор. Може да ни вдъхнови. Може да ни накара да повярваме, че нашата работа си струва. Че винаги си е струвала.

ЛИТЕРАТУРА

- Ангелов, Б., 1912. *Кратка теория на прозата и поезията. За II клас на мъжките и девическите гимназии*. Пловдив: Хр. Г. Данов.
- Коларов, Р., 1982. *Звук и смисъл*. София: БАН.
- Маринов, Д., 2006. История на българската литература [онлайн]. *Литернет* [прегледан на 21.02.2024]. Достъпен на: https://liternet.bg/publish17/d_marinov/istoria/content.htm
- Панов, Ал., 2023. *Йордан Йовков: изкуство на разказването*. София: Диоген.
- Панова, И., 1967. *Вазов, Елин Пелин Йовков – майстори на разказа*. София: Български писател.
- Цанев, Г., гл. ред., 1976. *Речник на българската литература в 3 тома*. Т. 1. София: БАН.
- Цанев, Г., гл. ред., 1982. *Речник на българската литература в 3 тома*. Т. 3. София: БАН.
- Сарълиев, Ив., 1938. *Прагматизъм. Принос към историята на съвременната философия*. София: Софийски университет; второ изд.: Сарълиев, Ив., 2002. *Прагматизъм*. София: Нов български университет.
- Теодоров-Балан, Ал., 2007. Българска литература [онлайн]. *Литернет* [прегледан на 21.02.2024]. Достъпен на: https://liternet.bg/publish16/a_t_balan/bylgarska/content.htm
- Тодоров, Цв., 1985. *Поетика на прозата*. София: Народна култура.
- Янев, С., 1975. *Традиции и жанр*. София: Наука и изкуство.
- Янев, С., 1977. *Тенденции в съвременната проза*. София: Български писател.

ЗА КАКВО И КАК ПИШАТ УЧЕНИЦИТЕ ПРЕЗ 20-ТЕ И 30-ТЕ ГОДИНИ НА ХХ ВЕК И КАКВА Е КРИТИЧЕСКАТА ОЦЕНКА ЗА ПУБЛИКАЦИИТЕ ИМ

Борислава Стефанова
(СУ „Отец Паусий“, Самоков)

Резюме: Настоящият текст представя резултатите от проучване на ученическото творчество, публикувано в сп. „Българска реч“ в периода 1926–1943 г. Прегледът показва, че поетическите текстове доминират над белетристичните и че върху творчеството на учениците оказва силно влияние символистичната традиция. Преобладават идеите на антропоцентризма и херметичното самотничество. Настроението е елегично-минорно, налице са образи на бягство от действителността в посоката на спомена и мечтата. Разработва се и патриотична тематика, като се подгържат традициите на Възраждането, но се следва и междувоенното разбиране за „родното“. Критическите статии, включително от Гео Милев, Константин Гълъбов и Любен Георгиев, са скептически към младежкото творчество заради прекалената му сантименталност, клишираните образи и маниерното писане, заради липсата на оригиналност и гарба. Към младите автори се отправя съвет да черпят теми от съвременността, независимо дали се насочват към естетиката на реализма или на авангарда.

Ключови думи: списание „Българска реч“, ученическо литературно творчество, подражателство, реализъм, символизъм, авангард, литературна критика, Гео Милев, Константин Гълъбов

WHAT AND HOW STUDENTS WROTE IN THE 1920S AND 1930S AND WHAT IS THE CRITICAL ASSESSMENT OF THEIR PUBLICATIONS

Borislava Stefanova

(“Otets Paisiy” Secondary School, Samokov)

Abstract: This paper presents the results of a study of pupils' literary creativity published in the journal “Bulgarska Rech” in the period 1926–1943. The review shows that poetic texts predominate over fiction texts and that the Symbolist tradition has a strong influence on pupils' work. The ideas of anthropocentrism and hermetic solitude predominate. The mood is elegiac and minor, there are images of escape from reality in the direction of memory and dream. Patriotic themes are also developed, maintaining the traditions of the Bulgarian Renaissance, but also following the inter-war understanding of the ‘native’. Critical articles, including those by Geo Milev, Konstantin Galabov, and Lyuben Georgiev, are skeptical of youthful creativity because of its excessive sentimentality, clichéd images, and mannered writing, because of its lack of originality and even of talent. Young writers are advised to draw themes from modernity, whether they turn to the aesthetics of realism or the avant-garde.

Keywords: *Bulgarska rech (journal), student literary works, imitation, realism, symbolism, avant-garde, literary criticism, Geo Milev, Konstantin Galabov*

Всеки един от нас в определена част от живота си е бил поет – поне във възприятията и мислите си. Поетичният поглед към действителността е присъщ най-вече на тийнейджърската възраст, когато чувствителността е изострена, когато всичко, което ни заобикаля, се възприема по-граматично, а преживяванията са изключително интензивни. Точно в ученическата възраст се появява и потребността емоциите да бъдат облечени в гуми, да се споделят с повече хора. И тази потребност, заедно със стремежа към себеуизява, ражда ученическото творчество.

За какво пишат учениците, е малко изследвана тема, а всъщност ученическото творчество е индикация за мислите и интересите на съответното поколение. Насочвам вниманието си към ученическото творчество през 20-те и 30-те години на XX век и към влиянията, които то изпитва. За основа на проучването служат творби, публикувани в сп. „Българска реч“, издавано в периода 1926–1943 г.

Както е известно, времето между войните се характеризира с подчертана идейна конфронтация и несигурност в обществения живот. Националната катастрофа след Първата световна война разрушава много илюзии, поражда социално напрежение, което кулминира в кървавите сблъсъци през 1923 и 1925 г.; извършват се преврати, атентати, бунтове. Литературният живот през периода е белязан от противоречиви и разнообразни естетически търсения. Това е време на полемики за основните ценности в българския свят – родината, свободата, мисията на художника и пр. Появяват се естетически провокации, свързани с художествените практики на експресионизма и диаволизма. Символизмът не отмира през войните, както понякога се посочва. Издаваното от Теодор Траянов и Иван Радославов в периода 1922–1931 г. списание „Хиперион“ удържа в голяма степен водещите позиции на символистичната традиция, Христо Смирненски си служи с езика на символистите, създавайки своето иначе социално по тематика творчество, а през 30-те години се появяват и поетически сборници в духа на символистичния канон,

например „Златно и синьо“ на Иван Мирчев и „Елен и гора“ на Иван Хаджихристов.

Именно символизмът оказва най-голямо влияние върху творчеството на средношколците в периода между войните – тенденцията е към антропоцентризъм, лирическият герой на младите хора е страдац самотник, често без перспективи, търсец утеха в спомена за миналото. В този дух е стихотворението на Д. Сотиров, ученик от Горнооряховската непълна смесена гимназия:

*Отдавна лъчите
на запад се скрива,
безмълвно отмина
умиращия ден;
вълните потайно
и тихо разкрихаха
копнеж по минали
скърби и блян.
Шумят и пошъпват
те своите болки
шумят и пошъпват
те сънната песен –
и в стихнала горест
душата се моли
за своя живот
тъй рано отнесен.*

(Сотиров 1926, 25)

Творбата е елегично минорна, в нея се откриват познатите символистични мотиви: за отсъствието на светлина и житейски ориентири, за носталгията по миналото – като време на мечти, за попарената младост, за живота-неживот.

Угасващият ден, вечерният зграч, зvezдите в притихналата самота са водещите образи символи в стихотворението

„Една вечер“ на Симеон Маринов от Ловешкото педагогическо училище (Маринов 1927, 83). Лирическият герой е самотен скитник, приласкан единствено от настъпващата вечер. Със скръб е изпълнено и стихотворението „Есен“ на Георги Червенков (Червенков 1927, 88). Есента, падащите листа, сравнени с есенни сълзи, са метафори на увехналите мечти и осланената младост. Нощта като образ на екзистенциалното страдание, камбаната като символ на житейския край откриваме в стихотворение на Веселин Сукнаров от Шуменската мъжка гимназия, публикувано в същия брой на списанието:

*На скръбна симфония воалите бели
На бисерни струи текат;
Въздишка нечута в гърди премалели
Във сълзи сподавени мрът,*

*Във сините мрежи на здрача вечерен
Камбана далечна заби,
Нощта се наведе и с плаща си черен
Душата ми морна обви.*

(Сукнаров, Веселин 1927, 88)

Живота като нощ вижда и Минко Салийски от Плевенската мъжка гимназия. Лирическият герой на стихотворението „Нощен пътник“ е скитник, който се лута без посока и светлина с предчувствие за един самотен и безсмислен живот и за „своята черна гибел“. На принципа на антитезата е изградено стихотворението „Песен“ на Т. Димитров от Априловската гимназия. Утрото в природата, символ на младостта, е противопоставено на мрака и пустотата, които царят в гушата на героя.

Както се вижда, учениците си служат със стереотипна символика – нощ, есен, мрак, песен, рисувайки гушевни състояния на страдание, самота и безпътница. Типично символистичен е и мотивът за разминаването между мечта и реалност, за помръкването на човешките стремежи към добро и красота. Показателни са стихотворения като „Мечта“, в което блянът

за „цветни призрaчни фонтани“, „стрaни галечни, непознати/кътгето всеки миг е цветен ген“ са противопоставени на действителността, изпълнена с вечерен мрак, със „загрямали фонтани“ и „цветя самотни, бледосини“ (Салийски 1928, 196). Надеждите на младостта в началото на житейския път, който се превръща в кошмар, пълен с горест, сълзи и гняв, е темата и на неозаглавената творба на Люгмил Дринов¹ (Дринов 1932, 305). В края на стихотворението срещаме и познатия от Яворов мотив за нирваната, характерен и за творчеството на Дебелянов. В края лирическият герой се завръща към себе си, надживял е гнева и в настоящето е с възстановена способност да мечтае, което го прави „неуказано щастлив“.

Друга позната символистична опозиция е дом – път, мислена в контекста на миналото и настоящето, детството и по-късните години. Домът стереотипно се представя като място на топлина, уют, родителска ласка, място, в което неизменно присъства майката, показана като свят, безгрешен образ, който гарява утеха. В противовес пътят е изпълнен със стуг, самота и разочарования. Детството е отминало време на радост и безгрижие, а настоящето е пълно със сълзи. Във „Връщане“ на Лилия Николова четем:

*Аз уда след тежки, усилни години,
Сломена от земни тегла.*

.....

*Аз уда при тебе и знам, че ме чакаш
Да ме притиснеш до твоите гърди.
Аз уда при тебе и знам ще заплачеш
Ти, майко, за моите беди.*

(Николова 1928, 264)

В „Старата къща“ на Георги Хрусанов на спомена за детските години, изпълнени с щастие, са противопоставени болката и

¹ Син на известния детски поет Стоян Дринов.

самотата в сегашното битие на героя, когато той е „почернен от скръбта“ и „никому немил“ (Хрусанов 1928, 114). Споменът обаче е ненужен, причиняващ болка, защото „тая стара къща днес/е вече пуста“. Завръщането в бащиния дом е тема и на стихотворението „В родния край“ на Стефан Гечев (Гечев 1928, 162). Това завръщане изгълва Аза с противоречиви чувства – скръб, защото родното пространство не е същото като в детството, а пусто място, макар и усецано като пристан.

Причините за подобен поглед към родния дом трябва да се приписват не само на символистичния канон. Такъв поглед е характерен за българската литература и в преходни периоди (майката е най-близкият човек у Ботев, тя е създател на човешки ценности у Вазов). От груга страна, привързаността към дома е част от българската народопсихология. Да не забравяме, че в разглеждания период голямата част от населението живее в селата, учениците са напуснали бащината къща, за да учат в града и естествено, тъгуват за семействата си.

В духа на символистичната традиция учениците създават картини на гушевни състояния, свързани със зимни пейзажи, ветрове, мъгли. Природата е представена в нереалистична светлина – призрочни върби, звезди, далечни тайнствени гори. Сиви и жълти поля, вихри, отвяващи листата „без милост“ и смразяващи земята – такава е природата в стихотворението „Вихър“ на Димитър Съботинов (Съботинов 1927, 88). Далечни и самотни върби, тънеци в мъгли, „почупени от есенния вятър“, неспирен гъжг виждаме във „Върбите“ на Офелия Велева от Старозагорската педагогическа гимназия (Велева 1927, 221).

Силното влияние на символизма върху ученическата поезия през 20-те и 30-те години на ХХ век очевидно се дължи на осмислянето му като израз на модерни гушевни терзания и търсения. Усецането за безпътница и разочарование вероятно се дължи и на краха на националните идеали, на кървавите конфликти и социалното напрежение. Младият човек е в голяма степен интровертен – неговият поглед е обърнат навътре, към собствените

преживявания, чието изображение в онзи момент е погвластно най-вече на символистичната поезика.

Изображението на любовта (защото ученическите години са време на любовни трепети) също стъпва на познати образци, като блян на гушата, който умиротворява и се противопоставя на мрака. Любимата е пламенна, нежна, мила, любовта възражда, белязана от знаците на пролетта, утрото, зората – така е например в стихотворението „Портрет“ на Стефан Гечев² (Гечев 1927, 178), в което обектът на чувства, дори когато не присъства физически, топи тъгата и „носи радостта, погодно цъфнал блян,/ венчетата погалва на цветята“. В „Любов“ на Симеон Маринов (Маринов 1928, 162) любовта е сакрализирана, като лирическият герой очаква тя да му донесе светлина и да го дари със съзидателна сила.

В ученическото творчеството между двете световни войни битуват и теми, свързани със селския живот, социалните конфликти и войните.

Селото е представено като идилично пространство, изпълнено с труд, чисти взаимоотношения и хармония. В разказа „Еньовден“ на Георги Хрусанов (Хрусанов 1928, 114) са пресъздадени празникът, дал заглавието на текста, и свързаните с него обичаи. Момите са се събрали под стария бряст и гаяят своята съдба по китка, потопена във вода. Самият обред, както и гървото, под което се извършва той, се свързват с традиционното, вечното, устойчивото. Появява се и фолклорният мотив „пристанала“ – Яна приставя на Дели Ангел, но общността не осъжда този акт, въпреки че нормата е двойно нарушена: липсва родителско съгласие и между двамата съществува социално неравенство.

В стихотворението на Кръстьо Генов³ „Майчина клетва“ образът на героя – млад бунтар, е в духа на фолклорната песен.

² В бъдеще известен поет, белетрист, драматург и преводач.

³ Впоследствие изследовател на литературата.

Конят му е „харамийски“, препасал е „вихър-сабя“, готов е да извърши всякакви подвизи в името на „първото либе“. Единственото, което не би направил, е да се противопостави на майчината воля, да погази майчината клетва, защото:

*...кой майка си намрази,
И завета ѝ погази,
Той живее, но линее, –
Камък става му сърцето,
Той не люби никой вече,
Че за него мрак е вечен
И земята, и небето!...*

(Генов 1928, 217)

Селото е представено като място на игличен труг и чиста любов гори при нарушена патриархална норма, според разказите „Пролет“ (Кънчев 1930, 35), „Косач“ (Радовенски 1931, 4), „По жътва“ (Ников 1932, 199) и др. Селската иглия в ученическите текстове често е стереотипно противопоставена на града, който е място на екзистенциална самотност, а през 1930-те години все по-често присъства като място на разврата, страданиято и социалните конфликти. Стихотворението „През прозореца“ също е изградено върху опозициите граг – село, минало (спомен) – настояще. Лирическият герой наблюдава през прозореца есенния граг, на който са присъщи всички белези на тъгата и разрухата – гъждовен, мъглив, миришещ „на гнила влага“, със стени, приличащи на оголени ребра „свс свлечената си мазилка“. И се ражда споменът за есента на село с безгънното небе, кристалните води, тишината, нарушавана от звуците на кавала (Христов 1934, 112). В стихотворение на Р. Ставрева големият граг е също мъгливо пространство на „сиви къщи“, на задимени кафенета, на вино и на гърмяща музика. Пространство, изпълнено през нощта с „развратен писък на жени/ в подземни яки кабарета“, а през деня с „труг и сълзи“ на тези, „които през нощта са спали“ (Ставрева 1934, 202).

Социалните мотиви – бедността, страданието – присъстват в ред ученически творби от 1920-те, но през 1930-те като че ли се засилват. В „Есенна песен“ от 1928 г. социалното страдание е показано отново чрез изразните средства, присъщи на символизма: есен в природата, есен в сърцата на бедните хора. Природната картина е изпълнена с мрак и сивота. Схлупеното небе, гъжгът, гракът на гарвани кореспондират с липсата на простор, със сълзите и ужаса в сърцата на хората (Николов 1928, 12).

В стихотворението „В черния граг“ Марин Ерусалимов по пограждане на Смирненски рисува грага като гробница – „Тук всеки дом със черно е белязан...“ – като място на бедните хижи, на скръб и грижа за хляба, „на гим“ и на „гробовен мъртъв хлаг“. Грагът, пак под влияние на Смирненски, е персонифициран – той се присмива на страданието, „куска се циничен и злораг“ (Ерусалимов 1932, 17).

В произведенията на младите хора често присъства и „рогното“, с традиционните образи на пространството, като Балкана – символ на високия героизъм, Пирин – място на подвига и на орлите, Огоста – тайнствена и мистична, Магара – със сенките на предците. Родината е майка, тя е прекрасна, но изстрадала. В стихотворение от К. Краев Добруджа е изгубеният рай, красива, но поробена рогна земя, която ще бъде освободена от своите синове „пламенни младежи“ (Краев 1927, 176). В „Есен“ отечеството е видяно обвито в мъгла, в него не се чува песен, а воят на вятъра и писъкът на „черни врани“ вещаят идването на зимата (Георгиев 1928, 70). В „Сонет“ България е „скована от мъката на тези черни дни“, но в „бъдещия Ден“ ще бъде възродена (Ерусалимов 1932, 17). В „Дъб“ образът на столетно гърво е алюзия на рогното, което устоява на всички бури (Тенчев 1935, 102). В „Родина“ на Драган Ангелов (Ангелов 1935, 66) по аналогия с Вазов са очертани границите на рогното – „горда Стара планина“, „на север бавний Дунав лей / води възсину“, „на изток Черно море пей / чутовен химн“. Българското пространство е тайнствено,

пространство на преганя за славното минало, на възхновение и вяра в „светли бъднини“.

Самотата, разочарованието, любовта, социалното битие, съдбата на земята ни са част от темите, вълнували българските ученици през 20-те и 30-те години на XX век. При тяхното разработване младите хора се опират на познати образци – знак на литературна начетеност, но не и на житейски и поетически опит.

Как критиката посреща ученическото творчество от 1920-те и 1930-те години? На фона на големия интерес към образованието и възпитанието, както и на големия брой младежки литературни издания, статиите, насочени към творчеството на учениците, не са много. Обикновено те са силно критични, като укорите са за липса на оригиналност, излишна сантименталност, използване на клиширани образи, бягство от действителността, маниерност, декагентство.

В ученическия вестник „Литературен преглед“ Евгени Тогоров пише остро: „Колко списания, пълни с ученическо творчество, колко мастило, колко хартия, колко еротични, символистични и декагентски стихчета и колко... чувствания без чувства“ (Тогоров 1922, 4). Според автора поезията няма нужда от самозванци, прочели „няколко правилници из стилистиката, граматиката и букварчетата по версификация“, които се занимават с *подреждане на думи*, така че да има ритъм и „горе-долу някакво звучене в края на стиха – рима“ (Тогоров 1922, 4). Тогоров иронично нарича ученика, чиито стихотворни опити рецензира, поет *парнасист*, разбиращ „истинската поезия като такава, че читателите никак да не я разбират“ (Тогоров 1922, 4). Тонът се изостря при определянето на пишещите млади хора като „гении“ с глушава нагменност и оригиналчине. Поезията им е пример за „уровена на умственото им равновесие“ и „дилетантските им физиономии“ (Тогоров 1922, 4).

Евгени Тогоров дава като отрицателен пример „Антология на най-младите поети с ликовете им“, която определя като

„телешки изблик на куха фразеология“, пълна с „бисери“ на символизма: „разни „пролети бели“, „безмълвен говор“, „неми вогонпаги“, „говорещо мълчание“, „сини мечти“, „горящи в рози чар“, „сладък гъжг“, „леген пек“, „душна легена пустиня“ (Тогоров 1922, 4). Статията определя поетическите опити на гимназистите като обикновено *римотворство*, разраснало се до „епидемична модна болест“. Младите хора се приканват първо да открият себе си, а сетне и собствения си почерк, да имат реална представа за възможностите си. „Преди да започнете да публикувате по страниците на списанията, задайте си въпроса *Was bin ich?*“⁴ – призова Евгени Тогоров (Тогоров 1922, 4).

В същия дух е едно читателско писмо, изпратено до редакцията на списание „Погвиз“. Авторът на писмото, погнисал се с псевдонима *Валерий*, се представя като част от младото поколение, за чието творчество изразява мнение. Според Валерий това, което създават гимназистите, е „един персонен модернизъм“, от който „лъха чувство на омраза към живота“ (Валерий 1924, 226). „Сякаш в нея (в поезията – бел. моя, Б.С.) виждате не младежи, а старци с набръчкани чела или изобщо хора с „мирова скръб“ в гърди“. Валерий отправя обвинения в пограждане на произведения без художествена стойност, както и в демонстриране на неоправдано високо самочувствие: „Има такива младежи „поети“, които, увлечени във вярата на празношумящи дилетанти, тръгват подир изтърсаците на изкуството“. И по-нататък: „Пишат стихове без смисъл – само римите звучат в уши. Поезия ли е това...“.

Кои са *празношумящите дилетанти и изтърсаците в изкуството*, чийто пример не трябва да се следва, Валерий не уточнява. Обвинения са насочени и срещу училището, което според него е в остра криза и се е превърнало във „фабрика за хора без характер“ поради прекалено книжните знания, които дава. Апелът е за по-голям оптимизъм и връзка на младите поети с

⁴ „Какво съм аз?“ (нем.).

действителността: „И повече жизнерадост, другари! Взрете се в живота – той все нещо ще ви открие!“

Критиката към младежкото творчество, от една страна, е обективна – що се отнася до неговия погрателен характер и шаблонната образност. От друга страна, упреците отразяват и литературните спорове на времето. Пример за това е статията „Къде е пътят?“ на Любен Георгиев, публикувана в литературния лист „Светоструй“ (Георгиев 1922, 1). Патосът на Любен Георгиев е насочен преди всичко срещу експресионизма и експресионистичните влияния върху младежта, в частност – срещу младежкото списание „Лебед“, което се списва в Ямбол от ентузиазирани младежи, по-голямата част от които са още ученици, между които и Кирил Христов. Публикуваните ученически стихове в „Лебед“ са основно в духа на символизма, но са налице и експресионистични образи, носещи „свежия лъх на модерната поезия“. Въвеждаща в този смисъл е статията „Градът“ от К. Друмев (вероятно Константин Друмев – бел. моя, Б.С.), публикувана в първия брой: „Поезията на града – една нова поезия, израз на кошмарните видения и сънища в живота на оня вътрешен град – модерната гуша“ (Друмев 1921, 1).

Според Любен Георгиев съществуват много ученически списания, „които боравят твърде свободно с въпроси около декагентството, експресионизма, модернизма и пр. понятия, които надали се разбират“. Те оборват всичко, което не отговаря на естетиката им „до степен на абсурд“, и публикуват младежки творби, „лишени да търсят чувство за естетика“ (Георгиев 1922, 3). Това в пълна степен се отнася за „Лебед“, „достоеен ученик на шумнобурните, безгарноманиячните и неуравновесени „Везни“ – критикува Любен Георгиев в „Къде е пътят?“ (Георгиев, Любен 1922, 3).

„Истинският поет е и реалист, и символист, и сантимиенталист, но не и декагент модернист“, чието творчество Любен Георгиев определя като *тенденциозно* и като „израз само на индивидуални идеи и чувства неразбираеми... то е безжизнено,

мъртво, защото е мимолетно и мигновено, а не вечно“. Списанията, подобни на „Лебед“, които вървят по експресионистични и въобще модернистични пътища, „увличат лековерните младежи и [...] убиват надеждите им [...] литературният им хоризонт потъмнява“, затова и *са вредни*. В печатните издания, подобни на „Лебед“, се сричат авторитети и се отричат „бяновете по целокупна България като отживелица“, смята Любен Георгиев. Към модернистичните тенденции той проявява нетърпимост, нарича ги *геомилевицина*, а младите автори характеризира като хора с *наивни възгледи* и *мизерни разбирания*. И възкликва реторично: „Кой си ти? Кой си ти, който тъй лекомислено и нахално отричаш един Ботев, един Вазов, един Яворов?“ (Георгиев 1922, 3).

Въпросът „къде е пътят на младите“ остава открит, но насоката е за следване на литературните образци и преди всичко на „техните бянове за целокупна България“, т.е. за завръщане към класиците, действителността и националните идеали.

Един по-различен път – към провокативното, хулиганското, варварското, каквото трябва да проявят младежите в своите стихове – вижда самият Гео Милев в статията „Поезията на младите“. Авангардистът също упреква младите хора в създаване на *формално*, *погрателно* творчество, лишено от индивидуалност. В повечето случаи се стига до „една мъртва поезия“, до „една епигонска поезия – типична проява на епохата... без смисъл и без ценности“, до „поезия без поезия“, отбелязва Гео Милев (Милев 1924, 67). Според него младежкото поетическо изкуство се заключава в това „да се събират красиви, редки и странни гуми и да се нареждат в звучни съчетания“. Младите вземат, твърди Гео Милев, една готова форма, която вече е на разположение, и сръчно я манипулират. Използват „гуми, фрази, образи, епитети, метафори – на и теми“, взети от Яворов и символистите, „които дадоха поне на българската поезия – усъвършенствани изразни средства“.

Творчеството на младежите се изчерпва според Гео Милев с това „да владееш „поетическата форма“ и да ти гоиде наум някой

сантиментален мотив: гъжг, сняг, есен, жълти листа, повехнали рози, нощ, луна, самотна свещ в изоставен дом, забравено любовно писмо, печалните извивки на гума от цигарата ми, насълзени очи, странни акорди, окъсани струни...“. Резултатът е „гуми, рими, образи, епитети, метафори, звънки, звучни, стилизирани, фризирани, сладки, нежни, топли и – бездушни“.

В същата своя статия Гео Милев критикува символизма и списания „Златороз“ и „Хиперион“, Христо Ясенев и особено Николай Лилиев. В Лилиевата поезия „предварително необходимият емоционален елемент е изстуден до скромния градус на прост мотив – мотив, който се съдържва обикновено в една само странна и необикновена гума, към която се прилепят други, сродни по звук гуми, за да се получи желаната плетеница от рими, наречена стихотворение. Стройно, звучно, плавно – и разплавено до безконечността на ефира – дето неумолимо зее ужасът на пустотата. Една метрическа постройка от странни гуми и редки рими, без онова вътрешно движение, което прави поезията поезия и изкуството изкуство: ритъма“. По подобен начин са оценени и Людмил Стоянов и Христо Ясенев, защото използват техника и образи като у всички символисти.

Примерът на символистите – твърди Гео Милев – „е лесен за пограждане. Защото не се иска нищо; не се иска най-главното: творчество... Затова гнес всеки гимназист може да пише отлични стихове...“. Но пограждането прави младежките творби гладки и фини, но и формални, сладникави, безлични, скучни: „Сред отегчението на тая банално-сладка и шаблонно-гладка лирика човек е петимен да чуе поне един вик, който да пробие над общото унисонно тананикане от „безкрайна жал“, „нечакана печал“, „сгълъхнала надежда“, „хладни крила“, „мраморни чела“, „устни безгрешни“, „сълзи безутешни“ и т. н...“ (Милев 1924, 69). Резултатът е едно *анахронично* творчество, „една упадъчна епигонска литература – една литературна епоха без цел и идеал – затова и без борба. Не само без борба – но и без труд“ (Милев 1924, 68).

А истинското изкуство за поета авангардист е различно. То е *тревога и вик*, а не „слажки тонове, рими и съзвучия“ (Милев 1924, 70). „Българската поезия има нужда от оварваряване – твърди Гео Милев. – От сурови сокове, в които има първобитен живот – за да ù гадат живот“. Тя се нуждае не от „толкова поети с бледи чела, минорни погледи и устни с печална усмивка“, а от „варвари, хулигани, печенегу – с пламък в очите и с железни зъби. Варвари, нова раса – която да влее нова кръв на българската поезия“ (Милев 1924, 70).

Независимо какви пътища се сочат на пишещите млади хора – да следват Ботев и Вазов и националните им идеали, да обърнат поглед към действителността или да се вляят в редиците на авангарда – навсякъде в разгледаните статии се сочат едни същи недостатъци: липса на оригиналност и индивидуален почерк, прекалена сантименталност, шаблонни образи и техника, заимствани от символистите. Гимназистите се упрекват в епигонство, анахронизъм и упадъчност. И дори в липса на талант – те са *дилетанти* (Тодоров 1922), *обхванати от епидемична модна болест* (Милев 1924).

Същото е заключението и на Константин Гълъбов през 1934 г., който в „Психология на българина“ пише: „... дори и когато (учениците – бел. моя, Б.С.) пишат стихове [...], тия млади хора са далеч от едно съкровено отношение към изкуството: увеличат ги чисто външни ефекти, защото са любители на изкуството, станали такива от модно увлечение“ (Гълъбов 1994, 223). Причините отново се търсят в училището, в гимназиите, които са „повече образователен, отколкото възпитателен институт [...], защото главната им задача е да натърчат главите на младите със знания [...], но за емоционалното възпитание не полагат никакви грижи“ (Гълъбов 1994, 222). Когато училището и най-вече литературното образование, започнат да приучават „не на кухи формални фрази“, а на „въодушевление от красивото и благородното“, да възпитават в „устойчивост на усета за действителната нужда, на преценката за себе си, на погледа за

действителността“, тогава и младежите ще започнат сами да създават стойностно изкуство, смята Константин Гълъбов (Гълъбов 1994, 223).

В обобщение, ученическото творчество, представено в сп. „Българска реч“, като цяло е погражателско, лишено от оригиналност и собствен стил. Не бива обаче да се подценява фактът, че в изданието публикуват и млади хора с обещаващи постижения, сред които Стефан Гечев и Люгмил Дринов. От друга страна, поместените стихотворения и разкази стъпват на значителна литературна начетеност, без която копирането на готови художествени модели не би било възможно. Литературната критика се отнася скептично към безкрилото епигонство и насочва младите хора, правещи опити в литературното писане, да търсят свой собствен почерк.

ЛИТЕРАТУРА

- Ангелов, А., 1935. Родина. *Българска реч*, X, № 2.
- Валерий, 1924. Между читателите. *Подвиг*, № 7.
- Велева, О., 1927. Върбите. *Българска реч*, I, № 7.
- Георгиев, Й., 1928. Есен. *Българска реч*, II, № 2.
- Генов, К., 1928. Майчина клетва. *Българска реч*, II, № 7.
- Георгиев, Л., 1922. Къде е пътят? *Светоструй*, II, № 1.
- Гечев, Ст., 1928. В родния край. *Българска реч*, II, № 4–5.
- Гечев, Ст., 1927. Портрет. *Българска реч*, I, № 6.
- Гълъбов, К., 1994. Психология на българина. В: *Защо сме такива?*
София: Просвета.
- Дринов, Л., 1932. *Българска реч*, I, № 8–9.
- Друмев, К., 1921. Грагът. *Лебед*, I, № 1.
- Ерусалимов, М., 1932. В черния граг. *Българска реч*, VII, № 1.
- Ерусалимов, М., 1932. Сонет. *Българска реч*, VII, № 1.

- Краев, К., 1927. Добруджа. *Българска реч*, I, № 6.
- Кънчев, К., 1930. Пролет. *Българска реч*, V, № 1.
- Маринов, С., 1927. Една вечер. *Българска реч*, II, № 3.
- Маринов, С., 1928. Любов. *Българска реч*, II, № 4–5.
- Милев, Г., 1924. Поезията на младите. *Пламък*, I, № 2.
- Ников, Г., 1932. По жетва. *Българска реч*, VI, № 6.
- Николов, Б., 1928. Есенна песен. *Българска реч*, III, № 1.
- Николова, Л., 1928. Връщане. *Българска реч*, II, № 8–9.
- Раговенски, Т., 1931. Косач. *Българска реч*, VI, № 1.
- Салийски, М., 1928. Мечта. *Българска реч*, II, № 6.
- Сотиоров, Д., 1926. Нощ. *Българска реч*, I, № 1–2.
- Ставрева, Р., 1934. Градът. *Българска реч*, VIII, № 6.
- Сукнаров, В., 1934. *Българска реч*, VIII, № 6.
- Съботинов, Д., 1927. Вихър. *Българска реч*, II, № 3.
- Тенчев, А., 1935. Дъб. *Българска реч*, X, № 3.
- Тодоров, Е., 1922. За младежкото творчество. *Литературен преглед*, I, № 7–8.
- Христов, И., 1934. През прозореца. *Българска реч*, IX, № 3.
- Хрусанов, Г., 1928. Еньовден. *Българска реч*, II, № 7.
- Хрусанов, Г., 1926. Старата къща. *Българска реч*, I, № 2.
- Червенов, Г., 1927. Есен. *Българска реч*, II, № 3.

За авторите

АДРИАНА ДАМЯНОВА е професор, доктор на педагогическите науки.

Преподава повече от 30 години във Факултета по славянски филологии на Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Интересите ѝ са в областта на литературното образование, на философията на образованието, на приложните аспекти на литературните теории. Автор е на статии в реферирани и индексирани издания, като сп. „Български език и литература“, на разработки в сборници от конференции, на учебници и учебни помагала по литература за средното училище. Сред публикациите ѝ могат да се открият монографиите „Диалогът в литературнообразователния дискурс в средното училище“ (2002), „Mythos & Mimesis“ (2002) и „Херменевтика, деконструкция, конструктивизъм в литературното образование в средното училище“ (2012).

Електронна поща: adamyanova@abv.bg

АЛЕКСАНДРА АНТОНОВА е доцент в Института за литература при БАН, доктор по филология. Специалист е по нова българска литература. През 2009 защитава дисертация на тема „Чавдар Мутафов – в търсене на художествения лик“. Автор на монографиите „Чавдар Мутафов – в търсене на художествения лик“ (2011) и „Константин Константинов: възможности на разпознаването и себеразпознаването“ (2015), както и на редица научни и научно-приложни статии. Ръководител на проект „Актуални прочити

на новата и съвременната българска литература“ към секция „Нова и съвременна българска литература“ на Института за литература при БАН (2015), както и на проектите „Дигитална библиотека „Българска литературна критика“ (2018–2023) и „Българската литература за деца и юноши XX – XXI в.“ (2021–), финансирани от Фонд „Научни изследвания“.

Електронна поща: alexandra.a.antonova@gmail.com

БОНКА ВАСИЛЕВА е доктор по методика на обучението по български език. Завършила е българска филология във ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“. Автор е на две монографии и на множество статии и доклади в областта на методиката на обучението по български език като роден и като чужд и на межкултурната комуникация. В момента е старши преподавател по български език като чужд в НМА „Проф. Панчо Владигеров“, София. Работила е като старши асистент по методика на обучението по български език в ДИУУ и като главен асистент в катедра „Български език“ на ДЕО–ИЧС, Софийски университет „Св. Климент Охридски“. Била е лектор по български език, литература и култура в Сегедския университет, Унгария, и в Московския гържавен лингвистичен университет, Русия.

Електронна поща: bvassileva@abv.bg

БОРИСЛАВА СТЕФАНОВА е доктор по филология. През 2022 г. защитава дисертационен труд по теория и история на литературата, разработен в ЮЗУ „Неофит Рилски“. Понастоящем е старши учител и в СУ „Отец Паусий“ – Самоков.

Електронна поща: borislava.st@abv.bg

ВЛАДИМИР АТАНАСОВ е професор, доктор по филология. Завършва българска филология в СУ „Св. Климент Охридски“ през 1980 г. До 1986 г. е учител по български език и литература. След конкурс става преподавател в СУ „Св. Климент Охридски“ – Факултет по

славянски филологич, катедра „Методика на обучението по български език и литература“. Има над 95 публикации – монографии, студии, учебници, статии в специализирания печат. Член е на експертна група по проекта на Световната банка (1999–2001) за модернизация на българското образование. От 2000 г. е оценител в НАОА. В периода 2001–2003 г. е министър на образованието и науката. От 2004 до 2008 г. е извънреден и пълномощен посланик на Република България в Република Словения. Ръководител и оценител е на научни проекти на университетско и национално равнище. Член е на Сдружението на българските писатели и на Съюза на филолозите в България. Главен редактор е на сп. „Български език и литература“ (1999–2012). Член на Обществения съвет и оценител на проекти на Фондация „Глобални библиотеки“. От март 2022 г. е член на журито за определяне на годишните награди на Фондация „Аскеер“, секция „Българска драматургия“. От февруари 2024 г. е член на Управителния съвет на Национален фонд „Култура“.

Електронна поща: vlatanas@abv.bg

ГАЛИНА КУРТЕВА е доцент в Нов български университет, доктор по филология. Дългогодишен преподавател по български език като чужд. Завършва българска и английска филология в СУ „Св. Климент Охридски“. През 1994 г. защитава дисертация в РАН – Москва. Автор е на учебници, монографии и статии в областта на чуждоезиковото обучение, българския език като чужд, анализа на грешки, методиката и лингводидактиката, интеркултурната комуникация и др. Работила е в ИЧС, СУ „Св. Кл. Охридски“. Работила е и е специализирала в Китай, Германия, Русия, Португалия, Полша и др. Участва с доклади и презентации в семинари и конференции в България, Сърбия, Франция, Полша, Италия, Русия и др. В НБУ е ръководител на Секция „Български език за чуждестранни студенти“. От 2008 г. е директор на Лятната школа по български език и култура към НБУ. Дългогодишен ръководител на проект „Еразъм + Български език за Еразъм студенти“. В периода 2012 – 2020 г. е автор и ръководител на проекта на НБУ

за създаване на цялостен учебен комплект по български език за чужденци, нива А1 – С1+ „Здравейте“ – I, II част (съвместно с Кр. Бумбарова, Ст. Бъчварова) и III част (съвместно с Дейвид Кируан). Учебникът е едно от най-успешните издания на НБУ и е основно пособие в много университети и езикови школи у нас и по света, както и в центровете на родната и чуждестранната българистика. Основател и председател (2020-2022) е на Асоциацията на преподавателите по български език като чужд. *Електронна поща: gkurteva@nbu.bg*

ДЕСПИНА ВАСИЛЕВА е доцент по методика на обучението по български език, доктор. През 2012 г. издава монография, посветена на проблемите на гражданското образование в обучението по български език, а през 2021 г. – хабилитационен текст на тема „Развиване на когнитивни и метакогнитивни умения за четене чрез обучението по български език“. Научните ѝ интереси са в областта на методиката на обучението по български език, гражданското образование, медийната грамотност, използването на съвременни технологии за проследяване на четенето като когнитивен процес.

Електронна поща: despina.vasileva@gmail.com

ЕВГЕНИЯ ТОПОЛСКА е доцент в секция „Педагогика“ към департамент „Чужди езици и култури“ на Нов български университет, доктор по педагогика. Води лекционни курсове в областта на педагогическите науки и методиката на обучението по български език и литература в начален етап. Автор е на концепцията за специализирана методика за допълнително обучение по български език на деца с различен семеен език „Пътстър свят“ и е съавтор в три от учебните помагала. Автор е на методика „За твоя успешен старт“, насочена към превенция на трудности в процеса на ограмотяване. Има проучвания върху спецификата на речевото развитие при деца с различни образователни потребности. Публикувала е статии, свързани с професионално-педагогическата подготовка на учителя. Провеждала е кур-

совете за прогължаваща квалификация на учители за обучение по български език и литература при ученици с груп семеен език.

Електронна поща: etopolska@nbu.bg

ЕЛКА ТРАЙКОВА е доцент в Института за литература при БАН, доктор по филология. Изследовател е на литературните полемики, на българския литературен авангард, на творчеството на видни фигури от българската културна история. Автор е на монографиите „Българските литературни полемики“; „Вестник „Развигор“ в българската култура“; „Списание „Златорог и неговият редактор Владимир Василев“ (съвместно с проф. М. Негелчев), на книгите „Литературноисторически и критически сюжети“; „Биографичните сюжети на литературния историк. Анкета с Михаил Негелчев“, както и на над 100 студии, статии и рецензии, публикувани в научни сборници и периодични издания у нас и в чужбина. Ръководител е на престижни международни и национални научни проекти. Национален координатор е на научната програма „Развитие и утвърждаване на българистиката в чужбина“. В периода 2012-2020 е директор на Института за литература, а от 2021 г. е научен секретар на направление „Културно-историческо наследство и национална идентичност“ в Българска академия на науките.

Електронна поща: elkatraykova@gmail.com

ИВАН ВЕЛЧЕВ завършва специалност „Славянска филология“ в СУ „Св. Климент Охридски“. От 1989 г. работи като учител по български език и литература, понастоящем – в 91. немска езикова гимназия „Проф. Константин Гълъбов“ – София. Автор е на статии, учебници и учебни помагала. През 2021 г. защитава докторска степен по специалността „Методика на обучението по литература“ в СУ „Св. Климент Охридски“. Интересите му са в областта на медийната теория, дигиталната хуманитаристика и теорията на образованието.

Електронна поща: velchev_i@abv.bg

ИВАНЕ КОНЕДАРЕВА е доктор по съвременна българска литература.

В момента е главен асистент по теория и история на литературата в Нов български университет. Научните ѝ интереси са в областта на съвременната българска литература и теорията на романа, автофикцията в прозата и наративните теории. През 2014 г. защитава дисертация на тема „Българският роман след 1989 година: промени в поетиката“. Продължава своята изследователска работа върху културата и литературата на Прехода, като публикува статии, посветени на тази тематика. Професионално се интересува също от методика на обучението по български език и по литература.

Електронна поща: ikonedareva@nbu.bg

ИРИНА ГЕОРГИЕВА е доцент в Нов български университет, доктор по филология. Преподава съвременен руски език (фонетика, лексикология, фразеология, морфология, синтаксис, стилистика, култура на речта, практически руски език), межкултурна комуникация, руска лингвокултурология, бизнес руски език, традиции и менталитет, езикова картина на света. Автор е на над 50 научни публикации, сред тях са монографиите „Темпоралные предлоги в русском и болгарском языках и их синонимия“; авторефератът „Темпоралные конструкции в современном русском языке в сопоставлении с болгарским языком“; „Денонощието като част от модела на цикличното време в българската и руската езикова картина на света“.

Електронна поща: igeorgieva@nbu.bg

КРИСТИНА ЙОРДАНОВА е главен асистент по българска литература към Факултета по славянски филологии на Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Защитава докторска степен върху образите на жената в българската литература и в културния живот между двете световни войни, за която е награден със стипендия от Дом на науките за човека и обществото (София). Обсегът на изследователските ѝ интереси включва история

на българската литература, културна история, литературна антропология и джендър изследвания. Последните ѝ изследователски проекти са насочени към съвременната българска литература. Авторка е на оперативна критика в периодичния специализиран печат.

Електронна поща: kristina_jordanova@abv.bg

МИЛЕН ТОМОВ е доцент в Института за български език при БАН. Защищава докторска дисертация по книжовен език и езикова култура, специализира в Института за чешки език към Чешката академия на науките и в Института за немски език в Манхайм, Германия. Хоноруван преподавател в Нов български университет – департамент „Нова българистика“. Научните му интереси и публикациите му са в областта на съвременния български език, теорията на книжовните езици и езиковата култура, теорията и историята на правописа, историята на българското езикознание и езиковедската книжнина. Съавтор е на нормативните издания „Официален правописен речник на българския език“ (2012), „Официален правописен речник на българския език. Глаголи“ (2016), както и на интернет платформата „Берон. Официален правописен речник на българския език“.

Електронна поща: m_tomov@abv.bg

МОРИС ФАДЕЛ доцент по теория на литературата в Нов български университет, доктор на филологическите науки. Той е автор на книгите „Пол де Ман: опити с невъзможното“ (2002), „Животното като литературна провокация: „анималистиката“ на Емилиян Станев“ (2010) и „Детективи, разузнавачи, Студена война: криминалната и шпионската литература в сравнителна перспектива“ (2021), както и на множество статии и рецензии в литературни медии и научни сборници. Ръководител е на департамент „Нова българистика“ в НБУ.

Електронна поща: mfaedel@nbu.bg

НАТАЛИЯ ХРИСТОВА е доцент по методика на обучението по литература и информационни и комуникационни технологии в образованието и работа в дигитална среда при Факултета по славянски филологии на СУ „Св. Климент Охридски“. Работила е като учител по български език и литература в 9. ФЕГ „Алфонс го Ламартин“, София. Нейните изследователски интереси са в сферата на литературното писане в училище, етическия обрат в литературознанието и методиката на обучението по литература, критическите дигитални изследвания. Специализирала е в Католическия университет Лувен-ла-Ньов, Белгия (2005) и в Лозански университет, Швейцария (2016). Автор е на книгите „Литературното писане в училище“ (2012) и „Трансхуманизъмът и бъдещето на образованието (по литература)“ (2021).

Електронна поща: natalija@abv.bg

НАТАША КРУМОВА-ХРИСТЕМОВА е старши учител по български език и литература в 91. немска езикова гимназия „Проф. Константин Гълъбов“, София. Доктор е по методика на обучението по литература. Базов учител е към СУ „Св. Климент Охридски“ – Факултет по славянски филологии, Катедра „Методика на обучението по български език и литература“. Хоноруван асистент е към същата катедра. Носител е на първа професионалноквалификационна степен от СУ „Св. Климент Охридски“ – София, ДИУУ. Хоноруван преподавател е в Нов български университет – департамент „Нова българистика“. Участва в множество проекти, конференции, семинари, комисии. Отличена е с Грамота за принос към столичното образование от МОН и РУО София – град. Сътрудничи на специализирания филологически и педагогически печат. Съавтор е (съвместно с Любомир Джалев и Марта Джалева) на помагалото „Как да се подготвим успешно за зрелостен изпит по български език и литература“ (изд. „Анубис“, 2008), както и (съвместно с Владимир Атанасов) на „Книга за учителя по литература за 11. и 12. клас – профилирана подготовка: Могул 4: Критическо четене по учебната програма за 2020/2021 година“ (изд. „Просвета“, 2020).

Електронна поща: hristemova@abv.bg

ОГНЯНА ГЕОРГИЕВА-ТЕНЕВА е доцент в Нов български университет, доктор на филологическите науки. Научните ѝ интереси са в областта на историята на българската литература, литературата за деца и юноши, методиката на литературното образование и гражданското образование. Била е завеждащ редакцията на сп. „Български език и литература“. Автор е на монографиите „Литература и исторически мит“ (2002), „История славянобългарска“ от Паусий Хилендарски. Методически модел“ (2003), „Литературното образование в гражданска перспектива (VIII–XII клас)“ (2020), „Детската литература и раждането на личността“ (2020), „Граждански ценности на българската поезия за деца и юноши“ (2021) и „Големите периодични издания и литературата за малките“ (2024). Работи по множество проекти, свързани с историята на литературата и литературното образование.

Електронна поща: ogteneva@nbu.bg

ПЕТЪР МИХАЙЛОВ е учител по български език и литература в 32. средно училище с изучаване на чужди езици „Св. Климент Охридски“ – София. Докторант е в Института за литература при БАН. Темата на дисертацията му е „Женската белетристика през 30-те години на XX век в българската литература“. Автор е на книгата с литературна критика „Очерци, рецензии, студии, статии върху съвременната българска литература“ (2023).

Електронна поща: pmihailov@abv.bg

СТИЛИЯН СТОЯНОВ е професор по теория и история на литературата в Югозападния университет „Неофит Рилски“, Благоевград. Автор е на монографиите „Литературата на гвора“ и „Литература и технологии“. Научните му интереси са в областта на теорията и социологията на литературата, популярната и масова литература, историята на украинската литература и култура.

Електронна поща: stilyan61@hotmail.com

ТАТЯНА ФЕД е доцент в Нов български университет, доктор. Преподава руска литература, културологични основи на комуникацията, уснен, консекутивен, симултанен и писмен превод, писмена и вербална комуникация, дипломатическа кореспонденция и практика. Води специализирани курсове по руски език в туризма и по английски език. Автор е на монографиите „В зеркале малой прозы“, 1995, и „Николай Гоголь: творчество и судьба (Литературные искания и художественные открытия)“, 2004, и на над 50 статии и студии, публикувани в България, Русия, Сърбия, Гърция. Участва в авторския колектив (заедно с Л. Янкова, Т. Николаева, И. Георгиева) на учебника „Русский язык в мире бизнеса“, 1997. От 1999 г. до 2022 г. е координатор на договора за сътрудничество между НБУ и Московския държавен лингвистичен университет. Участва в множество научни проекти. Член е на Съюза на учените в България и на Съюза на русистите в България.

Електронна поща: tnfed@nbu.bg

Колкото и разнообразни да са тематичните ракурси и гласовете в настоящата книга, те са обединени около няколко основни въпроса:

как работи езиковото и литературното образование в дигиталната епоха, кои са точките на напрежение в него, кои утълкани и нови пътища водят към пълноценно езиково и литературно общуване.

Предложените отговори изразяват професионална компетентност, заг която стоят критическо съзнание, теоретичен и практически опит и стремеж към изграждане на независими, предприемчиви и социално отговорни личности.



ISBN 978-619-233-341-6 (печатно издание)
ISBN 978-619-233-342-3 (електронно издание)