

ИЗУЧАВАНЕ НА МИТА ЗА ПРОМЕТЕЙ В ОСМИ КЛАС – ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА СЪПОСТАВКИ

Николай Метев

91. Немска езикова гимназия „Проф. Константин Гълъбов“

Резюме. Статията представя варианти за организиране на изучаването на мита за Прометей в осми клас, замислени в опит да се разнообразят формите на взаимодействие между учениците и учителя. Предлага се да се направи съпоставка с две други произведения: стихотворението „Прометей“ (1774 г.) от Йохан Волфганг фон Гьоте и разказа „Наказанието на Прометей“ (поместен в книгата „Апокрифи“, 1932 г.) от чешкия автор Карел Чапек. Коментира се необходимостта да се създадат условия за самостоятелна работа на учениците, която да ги мотивира да се изявят пред класа, а и да доведе до по-задълбочено тълкуване на мита.

Keywords: myth for Prometheus; comparison; variants for organizing the study; self-dependent work of pupils

Новата учебна програма по литература за осми клас е свързана с цялостно преразпределяне на учебния материал за гимназиалния етап. Разкриват се нови възможности за усъвършенстване на литературното образование, а заедно с тях – и нови предизвикателства. Настоящият текст представя накратко един вариант за организиране на изучаването на мита за Прометей в осми клас, замислен в опит да се разнообразят формите на взаимодействие между учениците и учителя.

В своя анализ на новите учебни програми проф. А. Дамянова изтъква кои техни особености създават предпоставка за промяна и развиване на преподаването (спрямо традиционно прилаганите подходи): „Като образователна концепция, новите държавни образователни стандарти и учебни програми по литература предлагат *по-балансирано съотношение между предвидените за усвояване „нови знания“ и уменията за тяхното прилагане*. Обновата на съотношението знания – умения *предопределя намаляването броя на текстовете за задължително изучаване*. Повечето часове за т.нар. упражнения ще осигурят възможност нужните на вещия читател умения да се формират, развиват и поддържат дълго – чрез необходимите импровизации, чрез прено-

си на конкретни стъпки в различна от инициалната, но „фамилно сродна“ ѝ ситуация и/или контекст (...)“ (Damyanova, 2017: 10 – 11). Въз основа на този коментар би могло да се постави акцент върху идеята, че новият баланс между усвоявани знания и овладявани умения се постига чрез (частична) промяна на осъществяваните в клас *дейности* и чрез създаване на условия за по-голяма активност на учениците. Значима роля в тази промяна има учителят, който в ежедневната си работа търси конкретния „облик“ на новата образователна концепция за всеки отделен урок.

Тази роля поставя пред учителя нова задача и заедно с това отваря широко поле за изобретателност, за пораждање на нови идеи и тяхното изпробване. Представената тук организация на заниманията би подпомогнала търсенето на такъв нов баланс в един конкретен урок.

Предлага се изучаването на мита за Прометей в осми клас да включи съпоставка с две други произведения: стихотворението „Прометей“ (1774 г.) от Йохан Волфганг фон Гьоте и разказа „Наказанието на Прометей“ (поместен в книгата „Апокрифи“, 1932 г.) от чешкия автор Карел Чапек. Съпоставката цели да се създадат условия за самостоятелна работа на учениците, която да доведе до по-задълбочено осмисляне на мита чрез откриване на прилики и разлики спрямо изградения образ на Прометей в двете литературни произведения, но без да се изисква познаване на техния културен контекст (на този етап осмекласниците едва започват да се запознават с културата на Античността).¹⁾

Предпоставки в практиката

В началото ще очертаем някои предпоставки за предлагания проект, които се откриват в самата образователна практика. Необходимо е в подходящи моменти да се разглеждат текстове, които са по-близки и достъпни на учениците (по време на създаване, като тип изказ, дори изразен светоглед...) – особено в контекста на новата учебна програма за осми клас, според която изучаваните произведения са от Античността, Средновековието и Ренесанса. Без да оспорваме логиката на подреждане на материала в осми и девети клас, отчитаме, че ако се разгледат и някои по-нови текстове, ще се увеличат възможностите заниманията в клас да привлекат интереса (и заедно с това вниманието) на учениците. А без да се потърсят такива възможности, не може да се очаква повишаване на активността на учениците (което е една от целите на промените и в учебна програма). Учениците биха се почувствали по-уверени да се включват в заниманията, да формират и изразяват свои идеи, когато разглеждат по-близки до себе си произведения, които да тълкуват в контекста на своя опит. А вече добили увереност, открили, че словесното изкуство разглежда важни и за самите тях проблеми, ще могат да погледнат по-внимателно и на по-отдалечените произведения, да осмислят и тяхната проблематика. Ако се

използват разкриващите се възможности за *съпоставки* между текстовете, бързото „прехвърляне“ през векове и епохи не би създавало опасност от объркване и хаос. Ще се опитаме да илюстрираме, че съпоставянето е един от пътищата към задълбочено разбиране на конкретните творби – без непременно да се изисква цялостно познаване на епохите, каквото в осми клас не може да се постигне. Същевременно такъв подход би очертал модели за работа, които да помогнат на учениците в единадесети и дванадесети клас, когато им предстои да разглеждат произведения, свързани на тематичен принцип едно с друго в разделите на програмата, а не по автор или време на създаване.

През настоящата учебна година (2017/2018) предложените идеи за организация на урок са приложими както в осми клас (за който е в сила новата програма), така и в девети клас (в който по старата програма се изучава антична литература).

Основополагащи теоретични идеи

Ще очертаем накратко и някои литературоведски идеи, които дават насоки на разработения методически проект. От една страна, според Пол Рикьор „...всеки текст е свободен да влезе в отношение с всички останали текстове...“, нещо повече, „Отношението на текст към текст (...) поражда квазисвета на текстовете, или литературата“ (Rikyor, 1994). От такава гледна точка, същностно за осмислянето на *литературата* е вниманието към връзките между творбите, важна е самата нагласа да се изследва как един текст се отнася към друг. Съпоставянето е, от друга страна, инструмент на самото разбиране: „За да разберем, трябва да сравним...“ – убеден е Милан Кундера (Kundera, 2014). При паралелно разглеждане на обекти (сякаш „сами“!) изпъкват техни прилики и разлики, а откриването им дава тласък на разбирането. Може би именно затова, както изтъква Н. Георгиев в изследването си „Името на розата и на тютюна“, „Междутекстовият подход е универсален и не признава реалните или измислените граници между отделните национални литератури“. Съществени различия между културните контексти не бива да се пренебрегват, но не са преграда за съпоставянето.

От значение е и съответствието, което намира съпоставителният подход с един от основните принципи на конструктивизма в образованието: ученето да се фокусира върху връзките между понятията. „...процесът на учене се фокусира върху основополагащи понятия в мрежообразната им свързаност, а не върху изолирани факти“ (Damyanova, 2012). Може да се търси „мрежообразна“ свързаност както между понятия, така и между текстове – „отношенията“ между тях (в израза на Рикьор). В процеса на учене това би означавало *свързване* на непознатото с познатото и по този начин постепенно разширяване на знанието като осмислени представи, а не просто добавяне на изолирани нови „учебни единици“.

Форма на реализиране в практиката. Варианти

Ще представим как би могло да се реализира предлаганата съпоставка между мита и двете литературни произведения. Тук няма да разглеждаме цяла поредица от уроци за мита за Прометей. Само отбелязваме, че в началото на заниманията, за да се потърси връзка с личния опит на учениците, би могло да се организира дискусия по някоя от следните теми (или друга подобна): „Как се отнасям към това, което съм създал?“, „За какво съм готов да се разбунтувам?“. И двете помагат в познати и близки на учениците ситуации да се разгледат проблеми, които при следващия етап на заниманията ще бъдат открити в мита. Учениците биха могли да споделят как се чувстват като създатели например на рисунка, любителски видеоклип, макет, но също и на приятелство, доверие между тях и някого, да рефлектират върху своето отношение към „продукт“ на собствени действия; да определят какво желание или кауза може да оправдае поемането на рисковете на бунта (за какво, срещу кого...). Първата тема подготвя учениците да възприемат отношението на Прометей към хората (представен е като техен създател), а втората – отношението на Прометей към Зевс (неподчинението, за което бива наказан). Подобна дискусия може да намери място в заниманията независимо дали по-късно ще се премине към съпоставка на мита с Гьотевото стихотворение и с разказа на К. Чапек. Но ако се реализира съпоставката, тази начална дискусия създава по-добра възможност да се акцентира върху мотива за бунтарството (при Гьоте) и върху отношението *на хората към Прометей* (при К. Чапек).

Още в началото учителят се изправя пред необходимостта да избере между две основни форми на реализиране на съпоставката. Едната е след запознаването на целия клас с мита за Прометей да постави задача за самостоятелна работа вкъщи. Тя може да бъде зададена на двама или трима ученици, които проявят интерес, като учителят им предостави текстовете на непознатите произведения и даде кратки насоки (отделно ще коментираме какви точно могат да бъдат те). Предимството е, че така учениците избират да се заемат със задачата, което предполага по-голяма лична ангажираност при изпълнението, възможност за сътрудничество, а също и повече време за работа (в сравнение с работа в клас). В следващ учебен час екипът представя пред класа наблюденията и изводите си. Това е от значение за развиване на уменията на учениците да планират изложението си, като се съобразят с това, че темата е непозната за съучениците им, да правят по-разгърнати изказвания пред аудитория, да излагат разбираемо и убедително наблюденията си. (Подобни задачи могат да се обвържат и с предвиденото за усвояване в часовете по български език за осми клас *публично изказване*.) Недостатък на този вариант е, че само представянето пред класа запознава останалите ученици с новите произведения. Но в някои случаи личната ангажираност, проявена от двама или трима връстници,

може да привлече класа повече, отколкото поставянето на задължителна за всички задача при разглеждането на поредното ново произведение. Ако стане ясно, че дадено произведение е наистина интересно за двама или трима ученици, това може да повлияе върху останалите повече, отколкото ако виждат, че то е интересно за учителя. (Именно на този „механизъм“ се разчита при задачите за представяне и коментар на любима книга, когато ученикът може да бъде напълно независим в отзивите си.)

Втората основна форма е учителят да проведе урок, в който да бъде направена съпоставката. Предимството е, че целият клас ще се запознае с новите творби, но недостатък е, че учениците нямат възможност да направят избор, а и е необходимо повече учебно време. Тук ще разгледаме по-подробно първата форма, тъй като тя предполага по-разширена самостоятелна работа на учениците, които са избрали задачата, а за класа – разнообразяване на обичайния начин на организиране на урока, при който учителят има водеща роля. Подобно разнообразяване е необходимо, а в някои случаи може да се окаже дори решаващо важно за успешното педагогическо взаимодействие (учителят добре познава тези случаи: когато мотивацията на учениците за учебна дейност е твърде неустойчива, когато часовете са в края на деня и се е натрупала умора и т.н.). Ако учителят избере да води урока, учениците могат да проявят по-малко инициатива и задачите, които могат да изпълнят в часа, са ограничени от учебното време. Но пък предимство е, че ще могат да участват всички ученици (а не само двама или трима, които изберат задачата за самостоятелна работа). За да не бъдат текстовете на новите две произведения напълно непознати, би могло учителят да насочи учениците да ги прочетат предварително (достъпни са и в интернет, вж. библиографията) и по своя преценка да постави или не предварителна задача. В самия урок би могло да се включат и задачи за работа по групи (малкият обем на текстовете подпомага този вариант), като вниманието се фокусира върху отделни фрагменти. При подготвянето на такъв урок могат да се използват като ориентир бележките за съпоставката в съдържателен план, които излагаме по-долу.

Стигаме до въпроса за предварителните насоки, които ще бъдат дадени при поставяне на избираема задача за самостоятелна работа. Това е въпрос от ежедневието на учителя, който постоянно стои пред него. И в същото време е възможно да се окаже съществен методически проблем. Един вариант е формулирането на задачата и указанията да бъде *кратко*. Учителят предоставя на учениците текстовете на Гьотевото стихотворение и разказа на К. Чапек и „условие“, което би могло да бъде следното:

1) Потърсете кои моменти от действието в мита намират своеобразно продължение в произведенията на Гьоте и на Карел Чапек.

2) Направете съпоставка между трите произведения. Очертайте общото и различното при изграждането на образа на Прометей.

3) В началото на представянето прочетете пред класа части от двете непознати произведения.

Този начин на формулиране на насоките има предимството, че дава възможност на самите произведения да „заговорят“, да „подскажат“ посоките на наблюденията. Така се създава и по-голямо поле за откривателство на учениците, а те стават по-самостоятелни в разбирането и тълкуването на непознатите произведения. Недостатък е, че това формулиране би могло да определи по-висока степен на трудност (поне за част от учениците), а ако задачата се окаже прекалено сложна за някого, тя нито ще го мотивира, нито ще бъде изпълнена. Друг аспект е, че учителят няма да може да предвиди какви ще са направените коментари, докато не се запознае с подготвеното от учениците (това може да стане, разбира се, преди учебния час). Може да е необходимо учителят да се намеси след или по време на представянето, за да изяснява и допълва определени коментари, при нужда да насочва интерпретацията (а не само да даде финален отзив доколко добре обоснована е тя). Но подобна роля той изпълнява всеки път, когато изслушва отговор на поставен въпрос. В случая все пак предлагаме този кратък вариант на формулиране, защото разчитаме самите текстове, които са малки по обем и са експресивни, да дадат ориентири за посоките на размисъл и така да направят ненужни по-големи предварителни указания.

Другият вариант е при поставянето на задачата да се дадат подробни указания (например с поредица от въпроси или пък с план в повече точки). Предимството е, че те биха дали някаква гаранция за съдържанието на представянето. Но този вариант има недостатък – ще насочва вниманието на учениците повече към задачата и *изискванията* на учителя, отколкото към *текстовете* и към тяхното самостоятелно тълкуване, ще ограничи откривателството. Все пак този вариант е подходящ за ученици, които се ориентират по-трудно сами, но пък учителят се стреми да ги включи в работата. С по-подробни насоки те ще могат да се справят и така поне малко да развият уменията си за самостоятелна работа, а и ще имат възможност се изявят пред класа. (Тук не предлагаме конкретни формулировки за по-подробни указания, но би могло те да се извлекат от следващия сегмент на изложението.)

Ще скицираме накратко някои възможни посоки на наблюденията при съставката, но без да ги фиксираме като „цел“, която непременно да се поставя пред учениците. Направените от тях *самостоятелни* крачки в тълкуването ще са ценни дори когато са в малко по-различна посока или са в сходна, но не „покриват“ предложените тук акценти в съдържателен план.

Първо ще открием общи теми и мотиви, като ще потърсим и какви „трансформации“ намират те в творбите на Гьоте и Чапек. Ще започнем с някои паралели между мита и стихотворението „Прометей“. И в двата текста Прометей е представен като създател на хората. Но се забеляз-

ва съществена разлика. Ако според мита „Прометей смесил пръстта с дъждовна вода и създал първия човек. Той приличал на боговете“, то в Гьотевото стихотворение създадените хора не са по образ на боговете, а на самия Прометей. Проманата е от ключово значение за определянето на същността на човека, но неин далечен „предвестник“ може да се потърси още в самия мит. В неговото начало е заявена прилика между хора и богове, но тя остава само на думи, защото по начина си на живот хората нямат нищо общо с тях: „... *ходели по земята като насън [...] не знаели даже, че след лятото следва есента, след есента – зимата, а след зимата – пролетта*“. Всички свои знания и умения хората получават от Прометей, което укрепва връзката (и приликата!) им с него. Стихотворението на Гьоте още повече се отдалечава от словесната формула за приликата на хората с боговете, като двукратно утвърждава, че хората са създадени по образ на Прометей – „*Да, ето ме, създавам люде / по образ мой – / човешки род на мен подобен: / да страда, да плаче, / да тръпне в блаженство и радост / и да нехае за тебе, / както аз!*“. Тази финална строфа обединява обяснението за същността на човека със заявеното още преди това бунтарство на Прометей, който изтъква, че хората не получават никаква помощ от Зевс. В мита бунтарството е проявено само от наследника на титаните, но на сюжетно ниво се наблюдава постоянна дистанция между върховния бог и хората. Прометей сам и по своя инициатива открадва от Зевс огъня, който е бил отнет от хората, и им го връща, проявявайки последователност в своята грижа за тях. Когато разбира за престъплението, върховният бог решава да накаже не само наследника на титаните, но и хората. А Гьотевият герой не се колебава открито да заяви, че хората са подобни именно на него – по своя произход, по своята съдба и по отношението си към Зевс.

Друг паралел може да се открие по отношение на мотива за жертвоприношението. В мита Зевс упреква Прометей, че не е научил хората „*как да почитат боговете, как да им принасят жертви и как да им се кланят*“, като жертвоприношението е знак за изискваната почит към боговете, утвърждава властта им и подчертава подчинената позиция на хората. Потомъкът на титаните няма как да отмени този ритуал, но успява с хитрост да се намеси в определянето на частта от животното, която ще бъде принасяна в жертва: „*Оттогава хората принасяли в жертва на боговете кости и мазнина, а месото оставяли за себе си*“. А Гьотевият Прометей директно изразява убеждението си, че жертвоприношението създава измамно впечатление за величие на боговете; категорично отхвърля почитта към тях, а думите му са открито бунтарски: „*Не знам под слънцето да има / от вас по-жалки твари, богове. / Та вие вашето величие / подкърмате тъй скъдно / със жертвен дар / и с дъх молитвен, / и глад ви би измъчвал, да не бяха / децата, с тях и просеците ници, / глупци, изпълнени с надежда*“.

Ако митологичният Прометей все пак се съгласява, че хората трябва да принасят жертви на боговете, макар и сам да се противопоставя на Зевс, то Гьотевият Прометей уверено „демаскира“ ритуала като злоупотреба с надеждите на слабите и глупавите. След очертаването на тези паралели изводите могат да са в посока на това, че митът, дори и да разкрива огромното значение на стореното от Прометей за хората, не може да включи непокорството като черта в техния образ. На Зевс се противопоставя само Прометей, който заплаща своеволието и бунтарството със своите страдания. Животът на хората наистина бива променен по негова воля, но над всичко остава властта на Зевс. Божественият порядък бива запазен, което носи и идеята за устойчивостта на устройството на света, на Космоса – така важна за митологичното съзнание. Стихотворението на Гьоте обаче, напълно неангажирано с типичните за мита задачи, може да интерпретира свободно мотиви от сюжета на мита, да даде развитие на заложените в него предпоставки за конфликт и да представи както страданието, така и непочитанието към боговете като черти на човека.

В разказа на Карел Чапек действията на Прометей не са пряко представени. Те биват обсъждани от членовете на „извънредния сенат“, които трябва да решат какво да бъде наказанието му. В мита Зевс първоначално разговаря с Прометей, обяснява каква е вината му (не е показал на хората как да почитат боговете), след което, разгневен от измамата с жертвеното животно и от открадването на огъня, налага на бунтаря сурово наказание. Чапек разгръща мотива за обяснението на вината, но и го трансформира – като спор в какво точно се състои престъплението на Прометей, кое е най-подходящото наказание. От особено значение е, че този спор се води между хора, в него не участва нито Прометей, нито Зевс. Хората са единодушни, че делото на „подсъдимия“ е престъпление, като всеки от тях открива нови аспекти на нарушението, които само утежняват вината. Обстойните изказвания, в които е стилизиран административният език, разкриват предаността, с която хората заседатели защитават божествения порядък. Изглежда невъзможно те да възприемат стореното от Прометей като благодеяние за човешкия род. Наказанието е определено, намесата на Зевс се оказва излишна. Разговаряйки вечерта със сина си, председателят на съда забелязва, че *„печеният бут, бил по-вкусен от суровия; не ще да е толкова загубена работа това, огънят“*. Но дори и тогава не се поколебава дали присъдата е основателна – *„За това имаше съображения от обществен интерес, разбираш ли? Къде ще му иде краят, ако всеки вземе да открива нови и големи неща, нали така?“*. Използвайки като „предистория“ митологичния сюжет за стореното от Прометей, разказът на Чапек поставя противоположни смислови акценти – не върху стремежа към развитие, неподчинението, състраданието и благодеянието, а върху стремежа да бъде запазен установеният ред, върху

абсолютното подчинение, жестокостта... Открито е поставен и въпросът за ролята на държавните органи („извънредния сенат“) при определянето кое е от „обществен интерес“ и защитаването на този интерес...

Освен набелязаните дотук сходства и различия съпоставката дава добра възможност да се направят наблюдения, свързани с родовата и жанровата специфика на текстовете – мит, лирическо произведение и епическо произведение (разказ). Културният мит обяснява как хората са получили ценни знания и умения, в Гьотевото стихотворение е избрана формата на емоционален монолог (обръщение на Прометей към Зевс), а в разказа на Чапек – диалог между членовете на сената. И двете литературни произведения обаче използват митологичния разказ, без да го „повтарят“. Без да се съсредоточават върху негови ключови моменти (благоденията на Прометей и наложеното наказание от Зевс), те изграждат свои образи на известния наследник на титаните. Но средствата за това могат да се определят като противоположни: максимално „доближаване“ до героя при Гьоте (цялата творба като негов непосредствен и емоционален изказ) и максимално „отдалечаване“ от него при Чапек (поне като първи план на внушението на разказа, защото Прометей не е действащо лице, а говорещите за него съдебни заседатели уверено застават срещу него в преценката си). Съпоставката подпомага коментара на творческите подходи на двамата писатели, защото става видимо, че начинът на „подемане“ на митологичен мотив в литературата е въпрос на *избор, решение*, вариант измежду варианти, които могат да се окажат и силно контрастни.

След представянето на екипа от ученици учителят може да помогне да се обобщят наблюденията, като постави на тях (а по-добре – на целия клас) следните въпроси:

- 1) Защо въпреки многото сюжетни „липси“ двете литературни произведения изграждат ясни, разбираеми и въздействащи художествени образи?
- 2) Как чрез елементи от древния мит авторите насочват вниманието към нови хуманитарни проблеми?

Тези въпроси могат да насочат към разсъждения за това какво значение има липсата на „преразказ“ на мита и в двете литературни произведения, към коментар на ролята на мита като „контекст“ или „предистория“ спрямо новите творби. А също и към осъзнаване на способността на митологичния образ да възплъщава идеи, в които отделните епохи и творци да открояват нови и значими за себе си нюанси...

Ако учениците се ангажират със самостоятелно подготвяне на съпоставка, то тази тяхна дейност може да бъде един възможен вариант за „импровизация“ – и в когнитивен, и в поведенчески план. Те ще опитат да приложат уменията си за тълкуване при самостоятелно четене на непознати, но свързани с изучавания мит текстове. А представяйки пред съучениците си своите

наблюдения, ще влязат в нова роля – различна, но и все пак „сродна“ на своята привична роля в класната стая. Припомняме, че в анализа на новите учебни програми, на който се позовахме, възможността за импровизация е посочена като необходима и ценна характеристика на образователната среда. Надяваме се, че предложените литературни произведения са такива, че да направят изпълнението на задачата за съпоставка занимателно за избралите я ученици, а представянето – интересно и увлекателно за класа.

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. Необходимо е да направим уточнението, че в учебника по литература за VIII клас на изд. „Просвета“ (И. Иванчева, К. Мерджански, Е. Зашев, А. Хранова, Л. Шишкова, Л. Бояджиев) е предложено да се направи съпоставка между мита и Гьотевото стихотворение. А в „Комплект работни листове по литература за VIII клас“ на изд. „Булвест 2000“ (И. Кръстева, В. Герджикова, Б. Пенчев, О. Попова) в табличен вид е очертана съпоставка между „Прометей“ от Гьоте и „Руският Прометей“ от Христо Смирненски. Идеята да се изучава митът чрез съпоставки, не е нова. Но отличително за настоящия текст е разглеждането на мита в контекста едновременно на Гьотевото стихотворение и разказа на Чапек, както и предложеният методически коментар за реализацията в образователната практика.

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Georgiev, N. *Imeto na rozata i na tyutyuna*. <https://liternet.bg/publish/ngeorgiev/imeto/nie.htm> [Георгиев, Н. *Името на розата и на тютюна*. <https://liternet.bg/publish/ngeorgiev/imeto/nie.htm>]
- Gyote, Y. *Prometey*. <https://chitanka.info/text/22205-prometej> [Гьоте, Й. *Прометей*. <https://chitanka.info/text/22205-prometej>].
- Damyanova, A. (2012). *Hermenevtika, dekonstruktsiya, konstruktivizam v obrazovaniето po literatura v srednoto uchilishte*. Sofia [Дамянова, А. (2012). *Херменевтика, деконструкция, конструктивизъм в образованието по литература в средното училище*. София].
- Damyanova, A. (2017). *Za novoto v novite учебni programi po literatura. Balgarski ezik i literatura*, 2017, №1 [Дамянова, А. (2017). *За новото в новите учебни програми по литература. Български език и литература*, 2017, №1].
- Kundera, M. (2014) *Zavesata*. Sofia [Кундера, М. (2014) *Завесата*. София].
- Panov, Al., V. Stefanov, Ml. Vlashki (2017). *Mit za Prometey. Literatura za osmi klas*. Sofia [Панов, Ал., В. Стефанов, Мл. Влашки (2017). *Мит за Прометей. Литература за осми клас*. София].

- Rikyor, P. (1994). Kakvo e tekstat? *Literaturata*, 1994, № 1 [Рикьор, П. (1994). Какво е текстът? *Литературата*, 1994, № 1].
- Chapek, K. *Nakazanieto na Prometey*. <https://chitanka.info/text/10638-nakazanieto-na-prometey> [Чапек, К. *Наказанието на Прометей*. <https://chitanka.info/text/10638-nakazanieto-na-prometey>].

STUDY OF MYTH OF PROMETHEUS IN EIGHTH GRADE – COMPARISON POSSIBILITIES

Abstract. This article presents variants for organizing the study of the myth for Prometheus in eight grade, that are designed in attempt at diversify the forms of interaction between the pupils and the teacher. A comparison with two other works – the poem “Prometheus” of Johann Wolfgang von Goethe (1774) and the story “Punishment for Prometheus” of Czech author Karel Chapek (included in book “Apocrypha”, 1932) – could be made in the lessons. The article comments the necessity of creating such conditions for self-dependent work of pupils that can motivate them for appearance in front of the class. This also leads to a profound interpretation of the myth.

✉ **Dr. Nikolay Metev**

91. German Language School „Konstantin Gulubov“
26, Positano St.
Sofia, Bulgaria
E-mail: niki_m@abv.bg