

ЗА ПИТАНЕТО В УРОКА ПО ЛИТЕРАТУРА

Теменуга Тенева

Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“

Резюме. Статията разглежда проблем, който не е поставян самостоятелно в методиката на литературното образование. Въпросът „**Как се задават въпроси в урока по литература?**“ няма изследователски отговор, изхождащ от по-различната постановка на въпросно-отговорната система в педагогическия дискурс. Същността на питането, като отваряне на възможности за опознаване на непознатото чрез словото, предполага, от една страна, някакъв интерес на незнаещия към новото, различно от предразсъдъците му, знание, а от друга – задава посоките за разкриването на опознавания обект (Х. Г. Гадамер). В комуникативната ситуация на урока обаче ролите за задаващия въпрос и отговарящия обикновено са разменени – пита повече знаещият (учителят), отговаря по-незнаещият (ученикът). Това обръщане на позициите променя и същността на питането – то би трябвало да помага на учениците да се научат как да задават **своите въпроси** към изучаваните обекти (за съжаление, в практиката доминира проверяващото, дисциплиниращото питане). Урокът по литература допълнително проблематизира формулирането на добри насочващи мисленото въпроси поради творческия, изначално нееднозначен обект на изучаване. В колективното образователно четене на художествени текстове въпросите на учителя подсказват възможния път за търсене и откриване на техния смисъл през жанровите указатели на пораждането му. Примерите в статията проявяват принципите за създаване на **модел на насочващо питане**, които да формират самите ученици като питачи, активни личности – искащи да знаят и да могат, каквото им е нужно в разноликата сегашност.

Keywords: question-responsible system; education; pedagogical discourse; the lesson of literature; the guiding question

„За да си в състояние да питаш, значи искаш да знаеш, т.е. знаеш за своето незнание“ (Gadamer, 1988: 495). Изяснявайки същността на въпроса в своята херменевтична теория за разбирането на непознатото (човек, текст) през словото, Гадамер отбелязва и други условия за неговото пораждане. И първото от тях е, че „разбирането започва, когато нещо се обръща към нас“. В този смисъл питането ни за него по някакъв начин разкрива битието на това нещо. **Същността на въпроса се състои в откриването на възможности** и необходимостта те да си останат открити. Питаният трябва да потисне предразсъдъ-

ците си (това, което вече знае) и да допусне съществуването на друго знание, тълкуване, разбиране за обектите, които провокират интереса му. **Формулировката на въпроса** дава **направлението**, в което може да се появи отговорът (напр. място – „Откъде си?“, време – „Откога живееш там?“, начин – „Как се озова тук?“...), т.е. питането се опитва да разкрие това, за което се пита, в неговата проблематичност, нееднозначност. Което означава, че **въпросът не може да се появи на съвсем празно място** – човек няма как да пита за нещо, което никога не е чувал и няма макар и минимална представа за него. (Ако до нас не е стигнала информация за вероятното съществуване на девета планета в Слънчевата система, няма как да зададем въпрос, който да ни помогне да разберем повече за нея.)

Най-откровено същността на въпроса и възможностите за отговарянето му се проявяват в отношенията **ученик – учител**. Незнаещият търси потвърждение за своето незнание, питайки по-знаещия. В книгата „Пророк“ на Джубран Халил Джубран хората се обръщат към просветения, за да научат повече за любовта, брака, децата, приятелството... Питанията са изказани като молба, настояване – „Учителю, кажи ни нещо и за Бракa“; „Кажи ни нещо и за Децата“..., но всъщност задават направлението на възможностите за отговор на въпросите „Какво е бракът?“, „Какво са децата?“. Пророкът споделя пред множеството своето разбиране за тези уж знаени, но неопознати (недоразбрани) смисли от човешкия живот: – *Вашиите деца не са ваши чада. Те са синове и дъщери на копнежа на живота за живот. Идват чрез вас, но не са из вас. И макар да живеят с вас, не ви принадлежат* (Dzhubran, 2011: 6). В Диалозите на Сократ (Platon, 2017) философът отправя множество питання към повече живелите от него, за да получи тяхната опитност и мъдрост. Други пък, по-млади от него, търсят отговорите му на своите търсения. Учениците на Иисус също очакват обясненията на своя Учител за смисъла на Пътя, Истината и Живота. Днес „най-знаещият“ от всички е Гугъл. И ние задаваме своите въпроси към него в търсачката, а той ни предлага стотици възможности за отговор – разноречиви и противоречиви, а кои ние ще приемем за верни, зависи от селективността на мисленето ни, от общата и специализираната ни култура в търсената област.

В **урока**, като основна форма, в която протича образователният процес в училище обаче, **въпросно-отговорната система има доста по-различна постановка**. Педагогическият дискурс, подобно на всяка друга комуникативна ситуация на информационен обмен, чиято цел е разширяване на хоризонта на познание за участниците в нея, също се осъществява чрез питане и отговаряне. Но **позициите на задаващия въпрос и отговарящия по-често са разменени** – пита повече знаещият (учителят), отговаря по-малко знаещият (ученикът). Т.е. учителят няма за цел научи/разбере повече за коментирания обект, а да провери какво ученикът знае за него (напр. „Колко водородни атома

съдържа формулата на водата?“ или „Как се е развила битката при Ахелой?“). Разбира се, тези проверяващи въпроси, които могат да бъдат определени като **имитативни** по отношение на обекта на питането, имат и скрита същинска същност – запомнил ли си, разбрал ли си, можеш ли да си служиш правилно с това, което си научил? Но знанието, което преподавателят получава от тях, също е имитативно по отношение на познанието (усвоеността на преподаденото) на ученика. Един точен отговор може да показва добра памет, но не и непременно разбиране на запомненото.

Подобно обръщане на въпросно-отговорната система е една от причините за нейното компрометиране като обучаващо средство в някои педагогически практики. Венцислав Везиров припомня, че още в края на XIX век у нас е публикувана статията на френския професор от Лионския университет С. Chabot, според когото „задаването на въпроси на учениците по-скоро развива тяхното чувство за дисциплина, за послушание, за съобразяване с това, което се изисква от тях, но не може да развие самостоятелно мислене“ (Vezirov, 2016: 41), създаващо модели за бъдещо прилагане на наученото в различни ситуации. Но този подход, заимстван у нас от немската педагогика, е много удобен за учителите, опитващи се да удържат контрола в урочната ситуация, и въпреки някои опити за разколебаването му през последните 100 години, той си остава доминиращ и почти неизменен. Доколкото ги има през последните десетилетия, промените водят към пределното му опростяване, свеждащо разговора до **констативни** и **репродуциращи** отговори на въпроси от типа „какво“, „кой“, „колко“... („Какво знаете за умерения климатичен пояс“, „Кои са простите числа до 10?“, „От колко елемента се състои Менделеевата таблица?“...).

Още по-специфично стои проблемът за **питането в урока по литература**. Като **творчески обект**, литературата няма еднозначни и само рационални/научни определения (можем да кажем кои/колко са героите в разказа „По жицата“, но не можем да ги етикетирате като добри или лоши, отчаяни или изпълнени с надежда...). Фикционалността на художествения текст е продукт на авторовото мислене за света и човека, предадено от въобразени ситуации, герои, настроения, които са инспирирани от личния му житейски опит, и колкото и да наподобяват някаква действителност, са повече или по-малко субективни. В този смисъл четенето на литературата е желание за вникване в персоналните гледни точки на твореца по темите, за които говорят произведенията му, и едновременно с това – провиждане през тях на провокиралата ги обективна реалност. И тъй като опознаването на непознатото се постига чрез търсенето на различията и подобията му с вече познатото (от света, от себе си), „обръщането“ на литературата към читателя поражда въпроси, задаващи перспективите на разбирането ѝ в интеракцията – между него и творбата, нейния автор, времето на създаването ѝ.

Интерпретацията (тълкуването, обяснението) е **методът** (Yoveva, 2002: 61 – 76) за постигане на субективния образ на художествения текст в съзнанието на ученика читател, т.е. привнасянето на опита, експлициран в прочетеното, в опитността на прочелия го, така както го е разбрал. А разбирането се случва с питане. И първите спонтанно възникващи въпроси са: **какво ми казва този текст?, какво от казаното (не) ми харесва?, имам ли някаква полза от прочетеното?** Отговарянето на тези въпроси се подпомага от други, които се опитват да разкрият същността на самата творба в нейната художественост – идейна, естетическа – **защо тя говори за това?, как го изказва?** Те, от своя страна, предизвикват други конкретизиращи питання, докато се достигне до някаква задоволяваща читателския интерес съвкупност от отговори, чрез която се изразява най-важният за читателя – отговорът на въпроса **какъв е смисълът за мен от прочетеното?** (с какво ми помага да бъда по-знаещ за живота, по-можещ, повече себе си).

Както вече стана дума в началото, питащият е човек, който съзнава незнанието си и иска да узнае. Слепият старец от Вазовия разказ „Дядо Йоцо гледа“ иска да разбере как изглежда българското, защото очите му са умрели преди идването на свободата, а по разговорите на съселяните си не може да усети промяната. Когато научава, че все пак тя се случва, започва да пита – за околийския началник, за завърналия се в селото войник, за железницата. Повечето от репликите му в разказа са въпроси и възклицания на почуда и радост от получените отговори (– *Ама български паца? /.../ – Наши си, българин? /.../ – Та и сабя ли носи? /.../ – Господи, видох!*). Въпросът е **какво искат да узнаят за литературата в училище учениците от поколението на визуалните технологии**. Много малко, понякога нищо. Литературата не се е „обърнала“ към тях. Нечетенето на художествени текстове ги поставя в ситуацията на „нямащи въпроси“ към нещо, което е извън обсега на интересите им. И когато то им се натрапва като задължителност, шансът му да попадне в този обсег, е минимален. В ситуацията на „унизеното слово“ (Elyul, 2002: 152) **възможността за реабилитиране на литературата** като приятна полезност (образование) **зависи почти изцяло от учителя**.

Пре-по-даването е пренос на знания през посредник, за когото се предполага, че е достатъчно компетентен да може да подбере и представи най-същественото от научните, културните натрупвания в дадена област така, че да заинтригува неизкушените от нея и да им помогне да получат това, което би задоволило новопородения им интерес да я опознаят с оглед на бъдещото ѝ използване в живота си. Следователно резултатът от **всяко преподаване** е усвояване на знания „от втора ръка“, защото **е преминало през субективността (разбирането) на преподаващия**. Но именно посредническата роля се оказва най-значима за „обръщането“ на непознатото към непознаващите го. Всеки настоящ или бивш ученик има поне по един учител, който го е за-

разил с любовта към „своя“ предмет, и за съжаление, доста повече, отказали го от преподаваните от тях дисциплини. Защото умението да достигнеш до другия и да му предадеш своите вълнения от това, което ги предизвиква, не е професия, а призвание. И **учителят по литература** е едно от най-убедителните (или обратно) проявления на увличащото във взаимодействие въздействие на преподаването.

Въпросите в урока по литература са елемент от образователния разговор за епохите, авторите, произведенията, изказали по уникален начин преживяванията на хората от различни времена и националности чрез най-ценния човешки дар – словото. Оглеждането в тях помага на учениците читатели да видят по-добре себе си сега – като техни наследници или отрицатели. **Виждането е разбиране** („Какво е виждането ти по този проблем?“) и за да се случи, е необходимо гледането към обектите да бъде насочено от най-добрия ракурс. Именно такава **насочваща функция** има и питането за литературата в уроците за нейното разпознаване, разбиране. За съжаление, в методиката на литературнообразователния дискурс **въпросът „Как се задават въпроси в урока по литература“** все още не е поставян самостоятелно. И не е заради очевидността на отговора. Системата някак предполага, че щом учителят знае какво трябва да преподаде, значи знае и как да го направи, помагайки си с питането. Всъщност всеки преподавател се бори сам с търсенето на най-добрия начин да подсказва на учениците си как да достигнат до своето разбиране на художествения текст, учейки ги да си задават „разкриващите“ го въпроси с въпроси указатели. Но невинаги им се получава.

Добре зададеният въпрос предполага и добрия/верния отговор. Гугъл ни го доказва всеки ден. Колкото по-насочващо зададем търсенето си – с правилните ключови думи и изрази, толкова вероятността като първи резултати да излязат нужните ни отговори, е по-голяма. В практиката си на учител по литература и преподавател по методика на обучението по литература съм установила, че формулирането на добре насочващи въпроси, подсказващи пътя за откриването на художествения смисъл, е една от най-големите трудности и за действащите, и за бъдещите учители. **Да постигне своето тълкуване на литературната творба**, за преподавателя е резултат от личния му разговор с нея, предпоставен от времето, когато е създадена, познаването на мирогледните и естетическите предпочитания на автора, проявленията на жанра в уникалността на употребата им във всеки текст, но и от условията на четенето ѝ – обстановка, настроение, концентрация, поредност на прочита... И това е достатъчно сложен и нееднозначен процес. **А да превърне вече постигнатото в насочващ ракурс**, който да подпомогне разбирането на по-малко умелите читатели, се оказва още по-трудна задача. Защото изкушението да сподели своите „виждания“, причинява нетърпението да изчака другите да минат по пътя на търсенето. Но преподадените наготово определения за автора, текста, контекста не

само не са убеждаващи за незнаещите, но и ги лишават от интереса, желанието да бъдат убеждавани. Защото няма как да бъдат заинтригувани от нещо, в което не са въвлечени като съучастници. Ако преподаването на Ботев започне с уверяването, че е гениален в изказването на времето си и провиждането на бъдещето, че поезията му е едновременно достъпна и философски задълбочена, много по-вероятно е учениците да се отдръпнат, отколкото да се окажат привлечени от желанието да се запознаят по-отблизо с личността и творчеството му. Всеки от тях трябва да достигне сам до усещането за неговата необикновеност, надвременност, т.е. да е приел в себе си, за себе си смисъла му, иначе няма никакво значение какво са мислили или мислят другите (те могат само да му помогнат или попречат да изгради своята представа).

Освен от нетърпението изпреварващото (натрапващото) говорене за литературата се причинява и от **неумението за задаване на тези насочващи въпроси**, които могат да отключат интереса към непознатото и да му помогнат да се разкрие. Като всяко познание и литературното се разкрива/усвоява в постъпателността **от простото към сложното, отвън** – чрез **наблюдаване** (гледане – какво?), **съпоставяне** с вече познати подобни обекти (какво е общото и различното?), **навътре** – чрез **анализиране** (как, от какво е направено?) и **интерпретация** (какъв е смисълът му? как го разбирам?). Логиката на тази постъпателност задава най-общата посока на художествената рецепция, която се персонализира вече в **специфичните питання към литературата като творчески обект**. А те, от своя страна, се насочват от **жанра**, като най-устойчивия обединител на художествената цялост и разграничител на нейното многообразие.

„Най-стабилната опора за изучаването на художествения текст е жанровата му принадлежност. Инвариантните характеристики на жанра очертават проектите, по които текстът се тълкува. При прилагането на който и да е проект обаче се зачита особеното битие на всеки елемент от поетиката в конкретния текст“ (Yoveva, 2002: 152). Потвърждавайки тезата си, Р. Йовева предлага **проекти за изучаване на основните литературни жанрове** (Yoveva, 2002: 161 – 248), илюстрирани с примери от учебното съдържание. Всяка една от жанровите характеристики в тях може да бъде изведена чрез въпроси, насочващи търсенето (от простото към сложното) на начина, по който тя функционира в конкретна творба на изучаван автор. Например проектът за интерпретация на епически текст предполага тълкуването чрез указващи въпроси от типа:

– Какво **заглавие** е избрал авторът? От какво се състои? (как е направено?) – части на речта, значението им) Какъв е смисълът му? (как го разбирате?, какви очаквания задава?)

– Коя е **темата** на разказа/повестта/романа? (за какво се разказва?) Как се заявява в творбата? (ключови ситуации, връзка със заглавието) Какво е значението ѝ във времето на автора? Как кореспондира със съвремението ни?

– Какви **проблеми** (значими въпроси за човека, обществото) се поставят чрез съдържанието на творбата? Как ги откриваме? (как, къде са заявени/проявени?) Какъв е смисълът им в представения исторически момент? (защо решаването им е важно за тогавашния човек?) Кои от тези въпроси са актуални и днес? (с какво опитът на тогавашните хора може да ви бъде полезен?)

– Кои са основните събития, изграждащи **сюжета** на разказа/повестта/романа? Как са организирани/подредени? (особености на композицията им) Какъв е смисълът на това подреждане? (как сюжетът разгръща, прояснява авторовия замисъл?)

– В какво **време и пространство** се случват събитията? (кога, къде) Как са зададени очертанията на художествения свят? Какво внушават образите на времето и пространството? (каква е връзката им със събитията, какви символични послания излъчват?)

– Кои са **героите** на разказаната история? (в какви групи са обособени – по възраст, пол, социалност – най-вече за обемните епически жанрове) Как е изградена персонажната система? (основни и съпътстващи герои, начини на изграждане на образите им – портретни описания, лични истории, реч, действия, обстановка, взаимоотношения, оценката на разказвача за тях...) Каква е функцията им (персонална, групова) за разгръщането и конкретизирането на авторовата представа за човека от времето на разказаното?

– Кой **разказва** историята? (повествователят – участник във или наблюдател на събитията?) Как се заявяват позициите му в творбата? (говорене в трето или първо лице, доминиращо или скрито присъствие; изразяване на мислене от времето, за което се разказва, и от времето на текстопораждането / на автора...) Каква е ролята на повествователя за изразяването на авторовите оценки за героите и събитията? А за формирането на вашите оценки към прочетеното?

– Какъв е **езикът**, на който се разказва? (обстоятелствен, архаичен, достъпен) Кои словоупотреби създават оригиналния изказ на автора? (исторически, социални, битови, личностно разграничаващи...) Как се гради художествената фраза? (синтаксис; описателност – средства; повествователност – средства; диалогичност, метафорика, символичност...) Какви въздействия постигат начините на говорене в творбата? (емоционални, познавателни, естетически)

– Какъв е **жанрът** на произведението? (кои от познатите ви характеристики на разказа/повестта/романа го потвърждават?) Как е проявен в творбата? (оригинални авторови решения) Как изборът на жанр служи на авторовите намерения, досетени чрез основните проблеми, чийто художествен отговор е произведението?

Така представен, **моделът на насочващото питане** следва логиката на четенето (постепенното влизане в художествения свят) на творбата, но в никакъв случай не е рецептурен, защото всяко произведение подсказва своите

различни отправни точки на разбирането. Освен това обикновено той не се случва в такава пълнота, защото някои от предходните тълкувания вече са достигнали до отговорите на констативните въпроси (какво?) към следващите жанрови равнища. Някои от тях могат да се коментират успоредно (сюжет и персонажна система, сюжет и хронотоп), което също предполага гъвкавост и съизразителност на питането за едното през другото. Проблемът е, че в сегашната практика на колективния образователен прочит, осъществяващ се в ситуацията на отказ на учениците да четат (задължителни) художествени произведения, **литературният разговор много често се изчерпва само с констативността**, която оставя някакви следи за съдържанието на творбите, но не и за тяхната художественост (как са направени? какви послания отправят с тези оригинални авторски решения?). Т.е. **изключва се играта на откриване на смисъла**, която освен че развива мисленето на по-неумелите читатели, може да придобие и характер на интелектуално забавление. Каквото всъщност е отправеното предизвикателство на всяко творчество към неговата предполагаема публика.

И като стана дума за заиграването с думите образи, ето малък пример за това как една и съща художествена направа отправя по различен начин тълкуването, разкривайки черти от творческата идентичност на двама писатели, възприемани от учениците обикновено като близки и по тази причина често обърквани – Елин Пелин и Йордан Йовков. **Съпоставката на заглавията** на техните разкази „По жътва“ и „По жицата“ би могла да помогне за разграничаването на авторите не само по отношение на двата текста, а и на естетическите им концепции. Първите прочити на произведенията са в основното училище, но задачата има по-голяма образователна ефективност в гимназиалния курс при контекстуалното представяне на творците. Познатостта на двата разказа може да бъде използвана в някой от въвеждащите уроци за Йовков, за да се създаде нагласата за възприемането му като „друг“ въпреки подобията му (жанрови, тематични) с вече прочетеното от Елин Пелин.

Очевидната близост на двете заглавни формули е и провокация да се открие различието в смисъла им. Въпросите насочват към направата им с анализ на лексикалните и морфологичните им значения: **От какво се състоят двете заглавия като части на речта? Какво означава всяка от тях?** – Първоначалните отговори, че и двете се състоят от един и същ предлог + съществително, се конкретизират с припомнянето на универсалния им смисъл (първо се пита за основната дума): **Какво е жътвата в живота на трудовия човек? Кога и къде се случва?** – Очертава се социалното и време-пространственото насочване към най-горещия (и в прекия, и в преносния смисъл) момент от трудовия цикъл, когато се осигурява хлябът на хората. Въпросите за **значенията на предлога „по“** (разполагане върху нещо, продължителност, повторителност/обичайност), **кое от тях е използвано в словосъчетанието и как се**

уточнява смисълът на съществителното чрез него, довеждат до **обяснението/разбирането**, че „По жътва“ обещава разказ за нещо, което обикновено (не еднократно) се случва по време на жътва – усилен труд с надежда за добра реколта, жарко слънце, от което житата узряват, но което може и да изпепелява земя и хора.

По аналогичен начин се коментира (непредубедено – без влиянията на текста) и заглавието „По жицата“, но вече с оглед на различните внушения, които поражда в сравнение с „По жътва“. Учениците признават, че представата, която извиква съществителното „жицата“, е много по-неопределена (въпреки определителния член) от „жътва“ (която е граматически неопределена). „Вижда“ се някакъв пространствен образ с някаква дължина (протяжност), предлогът „по“ в случая подсказва нещо, което протича по нея. Достига се до извода, че за разлика от Елин-Пелиновото заглавие, което задава основните перспективи на предстоящата история, от предварителните указания на Йовковото почти нищо не става ясно. С него писателят поставя загадка на читателя, която предстои да се разреши в разказа. Съзнателното изпускане на прилагателното „телеграфната“ допълнително затруднява очакванията „какво би могло да се случи“. (В последващата актуализация на основни моменти от интерпретацията значенията на това прилагателно освен като „посока на движението“ към надеждата – „все по теля, все по теля“, т.е. все по лястовичките – се допълват и с уточнението, че по телеграфната жица текат думите на хората, срещат се, разговарят се, както думите и съдбите на двамата герои).

Решенията/отговорите на съпоставителната задача предизвикват замислянето на учениците за по-различния начин, по който Йовков повежда читателя в „лабиринтите на смисъла“ (Stefanov, 1993). След представянето на **Елин-Пелиновия разказ, в който двуликостта на света и човека като „същност неразделна“** се заявява на всички жанрови равнища – в заглавията („Ветрената мелница“, „Занемелите камбани“), сюжетното преобръщане по формулата „запетая + но“, време-пространствените внушения и характеристиките на героите („Задушница“, „Косачи“), образователният разговор за **Йовков се отправя към усложнената поетика на психологическото проникване в нееднозначността и променливостта на човешкото**, което търси и открива себе си в общуването с другите. Разгадаването на „По жицата“ помага на учениците да открият **функциите на недоизказаното или заблуждаващото насочване** и в другите заглавия на автора – „Песента на колелетата“ (кой колелета?), „Индже“ (познатостта на името от фолклора създава очакване да се разказва за „Индже войвода“, но началото изненадва с историята на Индже кърджалията), „През чумавото“ (внушаващо очаквания, подобни на „Напаст божия“ на Елин Пелин, но не и история за любов) и т.н.

Обикновено най-големите затруднения при формулирането на въпроси за подпомагане на разчитането/разбирането се срещат в **уроците за интерпре-**

тация на поетически (лирически) текстове. Изразяваща „много смисъл в малко реч“, лириката е „най-противоречивият и най-парадоксалният тип речево общуване“, „тя вижда света по свой начин и гради свят с лирически връзки и закони“ (Georgiev, 1994: 19 – 21). Маниерната напрана на лирическата творба е следствие от сложните отношения между субективността на говорещия в нея и реалността, провокирала преживяванията, емоциите, размислите му. Затова и опитите за „разкриване“ на тази субективност чрез питането за нейната изразеност в текста също са нееднозначни, противоречиви и винаги недовършени. Все пак **многообразието на лирическото също има своите жанрови корективи**, които подсказват насочващите въпроси за разпознаването на оригиналните му проявления във всяко отделно изказване на всеки автор.

Проектът за изучаване на лирически текст на Р. Йовева (Yoveva, 2002: 209 – 210) набелязва основните определители на жанра и служи като основа на **модела за насочващото питане** в уроците за интерпретация. Следващият пример ще се ограничи с варианти за задаване на въпроси, разкриващи функционалността само на една от отбелязаните от Н. Георгиев особености на лирическата творба, чрез която се гради смисълът ѝ – **повторителността**. За разлика от повечето видове текст (не само художествени), в които повторенията се мислят като дефект на изказа, в лирическия те са **търсен ефект**, акцентуващ определени ключови значения и по този начин насочващ разбирането на изказаните по художествен път послания. **Повторителността се проявява на всички езикови/смыслеизграждащи равнища** в лирическата творба – фонетично (алитерации, асонанси), лексикално (думи, изрази, цели стихове и строфи), синтактично (синтактичен паралелизъм), архитектурно (рима, стихосложение), пунктуационно (напр. повторителността на тирето в поезията на Яворов).

Различните видове повторения в един текст се синхронизират в излъчването на най-важните му идейни внушения и по този начин смисловата замъгленост и многозначност получават някаква определена насока за тълкуване и разбиране. Така например асонансът на „е“ (повторено 17 пъти!) в строфата „Настане вечер, месец изгрее...“ от баладата „Хаджи Димитър“ на Ботев озвучава песента на Балкана (обобщаващият образ на възхвалата в поетическия фрагмент), която също е повторена в лексикалния план с етимологичната фигура „пее...песен“; „песенни“ са и женските рими – „изгрее – по-вее“, „небесен – песен“. Тоест песента се натрапва по няколко начина и няма как да остане нечута, незабелязана. Освен това в различните контексти на появата си повторенията надграждат, променят основните значения на повтаряното и така допринасят за развитието на смисъла в поетическото изказване.

Предложените урочни ситуации, илюстриращи питането за поетическия текст, са от урок за интерпретация на елегията „Обесването на Васил Лев-

ски“ като заключителен етап от **по-общата (двучасова) тема „Смъртта в поезията на Ботев“**. Повторителността се открива като един от начините за определяне на лирическият жанр и неговите проявления в композицията на творбата. В началото на часа се коментират заглавията на двете редакции – „Дякон Васил Левски“ (от публикацията във в. „Народно знаме“ през август 1876) и по-популярното в литературната ни история – „Обесването на Васил Левски“ (от сборника „Песни на Ботьова и Стамболова“, излязъл под редакцията на Захари Стоянов през декември 1876). Уточнява се, че няма сведения кое от двете е потвърдено от Ботев, тъй като и двете излизат след смъртта му, но в последователността на появата им се променят нагласите на очакванията, които задават.

На въпроса **какво обещава първото и какво – второто заглавие?** се постигат отговорите, че първото заглавие назовава личността на Левски заедно с неговия църковен сан, който е един от най-ниските, и по този начин той се възприема като обикновена историческа личност. Второто озаглавяване поставя акцент върху **акта на смъртта**. Нейният трагичен смисъл се задълбочава от съзнанието за насилствено отнемане на живота, което пък подсказва аналогията с мъченическата смърт на Спасителя. Така втората редакция създава един по-широк контекст за осмисляне на смъртта подвиг, изравняващ личността на Апостола с най-големите герои, принесли себе си в жертва в името на оцеляването на общността, на човешкото.

Припомня се казаното от предишния урок за озаглавяването на баладата „Хаджи Димитър“ – тя също има няколко редакции с различни заглавия: „В памет на Хаджи Димитра“, „Хаджи Димитър Асенов“ и последното – само „Хаджи Димитър“. От съпоставката с промяната в именуването на последната Ботева творба се извежда, че в работата си над баладата Ботев тръгва от признаването на смъртта на Хаджи Димитър, минава през неутралното заявяване на личността му (с двете му имена и хаджийската титла) и накрая оставя само малкото име на героя. Защото той вече се е превърнал в легенда и така се поддържа вярата, че хаджи Димитър е жив някъде „там, на Балкана“. В „Обесването на Васил Левски“ е избран обратният път – **от представата за Апостола като жив към заявяването на смъртта му**. Името му не е повторено нито веднъж в цялото стихотворение (както и на хаджи Димитър в баладата) и така провокира търсенето на потвърждения за аналогията с жертвената смърт на Христос.

Задачата към учениците по време на прочита на стихотворението е да помислят **коя е ключовата дума, която определя жанра на творбата чрез различните си форми в текста?** Учениците отговарят, че жанрът е елегия и потвърждава очакванията на заглавието чрез доминиращата емоция на жалбата, на ужаса от преживяването на смъртта на най-великия син на България. Тази емоция е изразена чрез **повторението на плача** като реакция на опечалените от непреодолимата загуба.

От въпроса **кои са проявите на плача в елегията?** се извличат присъствията му в отделните строфи:

1. *защо...плачеш?*
2. *зная, зная...ти плачеш..., затуй че...*
3. **Плачи!**
4. *майките плачат*
5. *плач без надежда*

Достига се до извода, че повторението на плача е една от най-очевидните връзки между лирическите фрагменти в композицията на текстовата цялост.

Коментира се **как са свързани и как се променят значенията на плача в последователността на появата му?** За да се насочи тълкуването на учениците, **основният въпрос** към наблюдаваното жанрово равнище, в случая – **композицията**, се разгражда в поредица **помощни**, подсказващи начините на оригиналното му изразяване в конкретната творба. В „Обесването...“ поетическото изказване е обръщение на лирическият аз към Родината като негов обобщен адресат и се разгръща в интересна реторическа структура. За да успеят да я „видят“, на учениците се задават въпроси, търсещи значенията на ключовия смисъл в комуникативната верига, например: **какъв вид е изречението, в което се появява плачът в началото на елегията?, какво указва граматичната форма на ключовата дума?, как контекстът уточнява и допълва внушенията на първото му прозвучаване?** В устния разговор тези питання също могат да получат своите помощни конкретизации. По подобен начин се пита и за следващите прояви на плача, като се проследява **как се развива позицията на говорещия към тези на които / за които говори?**

Отговорите също следват разкриването на значенията на плача от очевидното (простото) към дълбинното (многопластовото) на смисъла му. В първата строфа лирическият субект **пита** Родината за причините, породили плача ѝ, със синовна загриженост и любов (майка моя, мила). Глаголната форма „плачеш“ в сегашно време представя състоянието като действие на майката-родина в момента на говоренето, чиято въздейственост и тягостна протяжност се внушава с определенията му и повторението на наречието за начин – „тъй жално, тъй милно“. Втората строфа изказва **отговора на питането** като знание на сина, преживяващ заедно с майката мъката-робството ѝ. В третата плачът е натоварен с най-силния си емоционален заряд, но вече с по-различен знак. Отделен в дума-глагол-изречение, той прозвучава като **заповед-обвинение**: „Плачи!“ – за това, че майката е допуснала загубата на своя „един син“ (в случая числителното не означава, че майката има само един син, а че той е единствен, неповторим по значимост сред останалите), и плачът е наказание-страдание за живите, които не са го опазили. В четвърта строфа плачът на майките (вече в множествено число, което умножава и гласовете им) се появява между молитвите на старците и писъците на децата – при/(с)миренето на

отиващите си и безнадеждността на идващите в живота. Майките са разпънатите между миналото и бъдещето с болката от съзнаването за обречеността на децата си след смъртта на „единствения“. Преминаването на **изказа в трето** лица позволява да се види „отстрани“ глобалността на всеобщия ужас, под чертан и с обръщането на „линията на живота“ (старци – майки – деца). На финала безнадеждният плач – вече като **съществително** – втвърдено, непроменимо съществуващо, завършва преживяването на страданието от загубата с неговата несвършеност – липсата на надежда за „изплакване“ на болката я оставя като едно непрекъснато състояние.

В заключението на урочната ситуация към учениците се отправя задачата да обобщят **ролята на плача в елегията и посланието, което се отправя чрез повторението** му, като съпоставят с вече познатите отношения „песен – плач“ в други Ботеви стихотворения. Припомнят се значенията на **песента** (пеенето, запяването, възпяването) и **плача** (изплакването, оплакването) в „До моето първо либе“, „Хайдутти“, „На прощаване“, „Хаджи Димитър“ и се извежда разбирането, че в този текст акцентът е изместен изцяло в посока на страданието. Единствената поява на песента в последната строфа се свързва с парадоксално определение – „зла песен“, създаващо оксиморонен образ на злоещата празнота и всеобщата болка след смъртта на най-големия.

Наблюденията върху повторителността, като естетически принцип в организацията на елегията, продължават с въпроса **как се повтаря/развива темата за смъртта в композицията на творбата?** (кой са знаците на смъртта в отделните строфи?) – Коментира се появата на **гарвана** и **гроба** в първата; образът на **пустинята** във втората – празнотата, нищото, в което потъва гласът на поробената родина, се асоциира със смърт; **черното бесило** в третата; **грозното гравене на гарвана** (алитерацията, която създава звуков образ на „съобщената смърт“), **воят на псетата и вълците** в четвъртата; **зимата** не само като историческото време на смъртта, а и като метафора на смъртта в петата; „**злата**“ **песен** като допълнение на това злоещо усещане...

Оказва се, че в целия текст думата „смърт“ **не се появява нито веднъж**, но нейното присъствие се усеща навсякъде. **Повторението на смисъла с образни синоними** е другият художествен начин за акцентуването му. В случая знаците на смъртта подсилват градацията на отчаянието (безнадеждния плач) в композицията на елегията, което създава усещането, че не самата смърт, а **преживяването ѝ от живите** е същинската тема на лирическото изказване. Потвърждение на това твърдение се търси в съпоставка с **първата редакция** на творбата с въпроса **как се променя възприемането на елегичните послания с отпадането на последното четиристишие** от „Дякон Васил Левски“? – *Умря той вече. Юнашка сила// твойте тиране скриха в земята!// О, майко моя, родино мила,// плачи за него, кълни съдбата!*“ (Botev, 1978: 361). С помощни насочвания към начините на изказване – за **вида на изреченията**

и заявеното чрез тях; за връзките с първата строфа – се постигат отговорите, че в първата редакция съобщителното „Умря той вече.“ констатира окончателността на смъртта (за пръв и последен път в лексикалния план на творбата), а възклицанието в следващото е предизвикано от съзнаването за безвъзвратната загуба на спасителната за родината „юнашка сила“ с погребването/скриването ѝ в земята. Последните два стиха отправят към началото и третата строфа на елегията с мотива за оплакването на мъртвия син. Изводите за **смисъла на тази цикличност** определят първата редакция като насочена повече към конкретния исторически момент с акцент върху физическите измерения на смъртта на героя.

Следващите питання **каква е ролята на третия лирически фрагмент във втория вариант на елегията вече в 5 строфи?, какви са последиците от размяната на 4-ата и 5-ата строфа от първата редакция?** насочват мисленето на учениците към художествените резултати от композиционните промени в окончателния (получилия публичност) вид на творбата. Достига се разбирането, че останал в 5 строфи, текстът формира свой **вътрешен център** (3-тата строфа), където е концентрирано идейното и емоционалното свръхнапрежение – **лирическата поанта**: „И твой един син, Българийо, // виси на него със страшна сила“. В нея се събират смъртта (черното бесило) и внушаващата безсмъртие (по думите на Радосвет Коларов (Kolarov, 1999) сила на обесения (мъртвото тяло има само тежест). „Преместването“ на „Зимата пее своята зла песен...“ и превръщането ѝ във финал на елегията пък осъществява прехода от колективния образ на отчаянието („старци се молят богу горещо, // майките плачат, пищят децата“) към картина, лишена от човешко присъствие, създаваща асоциации със смърт (зимата) и пустота („вихрове гонят тръни в полето“). По този начин се смразява (обезживява) и плачът, оставащ „без надежда“ за изплакване на болката. Финалното връщане към второличния изказ с интимното, но неперсонализирано „на теб“ оставя посланието отворено към всеки, съпреживяващ скръбта, и към всякога. Така формираната поанта и несвършващият край на популярния вариант на елегията надмогат историческата конкретност с винаги сегашното (с всеки прочит) усещане за „страшната сила“ на неуспялата смърт.

Връщането към основния въпрос **каква е ролята на композицията за изграждането на смисъла в елегията „Обесването на Васил Левски“?** предизвиква обобщението на вече откритите значения с допълващото питане за **отношенията ѝ към героичното и трагичното** в позициите на лирическият говорител. Припомнянето на начините, по които се оценяват героиката (животът борба в името на значима историческа/обществена цел) и трагиката (смъртта по пътя към тази цел) във вече изучените творби на Ботев, подпомага разбирането за различните им художествени проявления в „Обесването...“. Въпреки изпълнения с трагизъм и песимистични внушения край на текста

творбата извежда героичното не като опозиция (както е в „На прощаване“), не като съизразяване (смъртта за свобода като безсмъртие в „Хаджи Димитър“), а в причинно-следствена връзка с преживяването на смъртта. Защото само загубата на най-големия герой може да предизвика всеобщ и непрекъсващ във времето плач (страдание).

Представеният урочен фрагмент е най-разгърнатият момент от интерпретативния диалог в часа и е пример не само за питането на учителя, указващо пътя на смислоизграждането, но и за **комплексната работа по няколко от жанровете развнища на текста**. В случая лексикалната **повторителност** се оказва основа за разкриване на **композиционната** направа – през нея се наблюдават и **субектно-обектните отношения**, изразени чрез реторическия модел „питане – отговаряне – оценъчност“; наблюдава се многозначността на ключовия смисъл в **образните му въплъщения**. Провокира се **контекстуалността на прочита** в съпоставките с вече изучени творби на Ботев и техните различни редакции. В оставащото време на учебния час интерпретацията се допълва и задълбочава с тълкуване на **време-пространственствените** значения – вертикалните, зададени от бесилото, хоризонталните – от пустинята/полето; на **цветовия контраст** (бялото на зимата, черното на бесилото), който се оказва синонимия на смъртта и безнадеждността; на **римовите акценти**, повтарящи вече назованите основни смисли (плачеш – грачеш; робиня – пустиня, бесило – сила); **силабическото стихосложение** – ритмиката на фолклорния 10-сричник (5 + 5), най-често използвания от Ботев песенен модел, който с удължеността на стиховете си мелодира елегичната протяжност. В края на урока учениците вече са убедени в ефекта на различните повторения, излъчващи основните послания на елегията, за смисъла, който има за обикновените хора една необикновена смърт.

Вярно е, че сложността на лирическата направа проблематизира преподаването, респективно начините на питане за опознаването ѝ, но още по-вярно е, че ако на учителя му се занимава и сам е достатъчно наясно с „обстановката“, той може да превърне трудния път в приключение, в което използването на жанровите указатели като водачи помага за случването от всеки читател на „неговото“ преминаване през „лабиринтите на смисъла“. Учениците играят подобни мисловни игри в други социални и виртуални жанрове и по време на срещите ни или по-късно, вече като студенти, възкликват: „То било интересно!“, и задават въпроса: „Защо никой не ни го е (по)казвал по този начин?“.

Придвижването от очевидното/простото (какво?) към разпознаването на неговите художествени проявления и функции (как е направено?, какъв е смисълът?) развива самостоятелното и моделното мислене на учениците, което може да им послужи и в нямаци общо с художествената реалност житейски ситуации. Това е образователният смисъл на „ученето на живота със/през литературата“. За разлика от „насочващите“ указания, **въпроси, изискващи отговор да или не**,

както и предлагането на **избор от две различни становища**, дават възможните отговори наготово и принуждават учениците да налучкват, да се съгласяват с вече изказани позиции за четената творба (например: „Последователно ли са свързани отделните случки в разказа „Една българка“? или: „Последователни или разместени във времето са епизодите в разказа „Една българка“?; същият резултат имат и питання от типа „Мислите ли, че...“).

Всъщност нека е ясно: **учителят съзнателно манипулира аудиторията си** със своите вече постигнати разбирания за литературата и не би могло да е друго – той също е читател със субективни представи за творбите, които преподава. Но в урочния разговор той е по-знаещият, повече мислилият върху тях и може да преведе по-неумелите по своите „пътища“ към смисъла им. Учениците обаче не следват сляпо своя водач. В разноречивата интерпретативна ситуация преподавателят многократно се изненадва от несъвпадащите с неговата читателски реакции на учениците. И в спонтанното случване на урока **предвидената литературоведска и методическа концепция се променя** – нещо се допълва, друго отпада, повече или по-малко се отправя в различна от урочния план посока. Важното е **с въпросите си учителят да помогне създаването на питащи, активни личности** (като дядо Йоцо, искащ да разбере „Де българското?“), за да „обръщат“ към себе си това, което би им дало удовлетворението на знаещи и можещи каквото им е нужно, за да бъдат.

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Botev, Hr. (1973). *Sabrani sachineniya*. T. 1, Sofia [Ботев, Хр. (1978). *Събрани съчинения*. Т. 1. София].
- Vezirov, V. (2016). *Nemskata literatura i kultura v zadalzhitelното учебно sadarzhanie po literatura v balgarskoto uchilishte – istoricheski i savremenni aspekti*. Slavena [Везиров, В. (2016). *Немската литература и култура в задължителното учебно съдържание по литература в българското училище – исторически и съвременни аспекти*. Славена].
- Gadamer, H.-K. (1988). *Istina i metod*. Moskva: Progress, 495 [Гадамер, Х.-К. (1988). *Истина и метод*. Москва: Прогресс].
- Georgiev, N. (1994). *Analiz na liricheskata tvorba*. Sofia [Георгиев, Н. (1994). *Анализ на лирическата творба*. София].
- Dzhubran, H. D. (2011). *Prorokat*. Sofia: Fama [Джубран, Х. Д. (2011). *Пророкът*. Фама].
- Elyul, Zh. (2003). *Unizenoto slovo*. Gal-Iko [Елюл, Ж. (2003). *Унизеното слово*. Гал-Ико].
- Yoveva, R. (2002). *Metodika na literaturnoto obrazovanie (Metod na interpretatsiya)*. Shumen [Йовева, Р. (2002). *Методика на литературното образование (Метод на интерпретация)*. Шумен].

- Kolarov, R. (1999). *Obesvaneto na Vasil Levski i poetikata na Botev*. V: *Radosvet Kolarov. Literaturni analizi*. Sofia: Ariadna [Коларов, Р. (1999). Обесването на Васил Левски и поетиката на Ботев. В: *Радосвет Коларов. Литературни анализи*. София: Ариадна].
- Platon. (2014). *Darzhavata*. Sofia: Iztok-Zapad [Платон. (2014). *Държава*. София: Изток-Запад].
- Stefanov, V. (1993). *Labirintite na smisala. Kriticheski rechnik za poeziyata na Hristo Botev*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski [Стефанов, В. (1993). *Лабиринтите на смисъла. Критически речник за поезията на Христо Ботев*. София: Св. Климент Охридски].

ON ASKING QUESTIONS IN LITERATURE LESSONS

Abstract. The article examines a problem that is not posed on its own in the literary education methodology. There is no research answer to the problem “How to ask questions in a literature lesson?” based on the different question-response system in the pedagogical discourse. The essence of asking as an opportunity to explore the unknown through the word implies, on the one hand, some interest of the ignorant towards new knowledge, different than his prejudices, and on the other - sets directions for the discovery of the object of study (HG Gadamer). In the communicative situation of a lesson, however, the roles of the questioner and the respondent are usually exchanged – more often the knowledgeable (the teacher) asks the questions, and the unknowing (the student) responds. This reversal of positions also changes the essence of the question - it should help students learn how to ask questions about the subjects studied (unfortunately in practice test and disciplinary questions dominate). The literature lesson further complicates the formulation of good questions guiding the thought process due to the creative, essentially ambiguous subject of study. In an educational group reading of fiction, the questions of the teacher suggest a possible way to search and discover the meaning of the text through genre pointers of its creation. The examples in this article illustrate the principles for creating models of guiding question that will help the students develop as asking, active individuals - wanting to know and to be able to achieve what they need to.

✉ **Dr. Temenuga Teneva, Assoc. Prof.**

University of Shumen
Shumen, Bulgaria
E-mail: t.teneva@shu.bg