

**Софийски университет „Св. Климент Охридски“**

**Факултет по славянски филологии**

**Катедра по методика**



**АВТОРЕФЕРАТ**

на дисертация за присъждане  
на образователната и научна степен „доктор“  
на тема:

**«Значение и смисъл на изучаването на съвременния български  
роман в средното училище»**

Изготвил:

Николай Метев

Научен ръководител:

проф. дпн Адриана Дамянова

**София 2017 г.**

## Съдържание

<b>УВОД</b> .....	4	
Мотивация за избора на темата .....	4	
Обект, предмет, цели, задачи, методика на изследването .....	5	
Понятията <i>значение</i> и <i>смисъл</i> .....	6	
Хипотеза на изследването .....	7	
Общо представяне на структурата на дисертацията .....	10	
 <b>ИЗЛОЖЕНИЕ</b>		
<b>ПЪРВА ГЛАВА</b>		
Литературни истории и контексти		
(Ученето на литературата като формиране на умения за изобретяване – откриване-и-създаване – на повествователни езици).....	11	
 Българите и техните езици („Възвишение” от Милен Русков и „Чичовци” от Иван Вазов) .....		11
„Възвишение” от Милен Русков и „Чичовци” от Иван Вазов (Методически бележки) .....	14	
„Като е тъй, защо го освобождаваме?” (Революционерите и народът в романите „Възвишение”от Милен Русков и „Под игото” от Иван Вазов) .....	18	
„Възвишение” от Милен Русков и „Под игото”от Иван Вазов (Методически бележки) .....	19	
„Европейци сме ний, ама все не сме дотам! ...” (Българите, европейците и взаимодействието между културите според „Бай Ганьо” и „Възвишение”) .....	23	
„Възвишение” от Милен Русков и „Бай Ганьо” от Алеко Константинов (Методически бележки).....	26	

## ВТОРА ГЛАВА

По следите на възможния смисъл

(Събитията на /не/разбирането – модус на неметодическото познание на литературата

като изкуство).....28

Фигури на повествователя в романа на Илия Троянов „Светът е голям и

спасение дебне отвсякъде” .....28

Илия Троянов – „Светът е голям и спасение дебне отвсякъде”

(Методически бележки) .....30

В лабиринта на писането („Физика на тъгата” от Георги Господинов) .....35

Фигури на повествователя в романа „Физика на тъгата” от Георги Господинов .....37

Модуси на повествованието в романа „Физика на тъгата” .....38

„Физика на тъгата” (Методически бележки) .....39

Време и разказ в съвременния български роман (Методически бележки) .....46

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Съвременният български роман в днешното училище (Обобщение) .....50

Приносни моменти в дисертационния труд .....54

Цитирана библиография .....55

## У В О Д

### Мотивация за избора на темата

Мотивацията за избора на темата „Значение и смисъл на изучаването на съвременния български роман в средното училище” се корени в две наблюдения. Първото е, че съвременната българска литература, писана след 1989 г. (и в частност романите), не е представена в реалната образователна практика. А училището не бива да изключва от ползването си съвременната литература, оставайки безразлично към нейната хуманитарна проблематика и художествената ѝ специфика. Така то няма как изпълни една съществена своя задача – да помогне на учениците да се ориентират в съвременната литература и култура, да им даде възможност за досег с непосредствено протичащи процеси, да ги запознае с актуални творчески търсения на днешни писатели. Поради създаването си в съвременния социокултурен контекст може да се очаква най-новата литература да бъде близка на учениците – като светогледни нагласи, начини на изразяване, разглеждани проблеми... Тази особеност би съдействала за повишаване на мотивацията на учениците да четат, за привличането им към литературата. Като това не означава да се оформи автоматично разделение на съвременна и класическа литература като съответно интересна/желана и безинтересна/скучна/излишна. Вместо това може да се създадат образователни контексти за съпоставки, които биха помогнали за *разбирането* – и на новите, и на класическите произведения. Освен това съпоставките могат ясно да разкрият увеличеното разнообразие в учебния материал, като така биха го направили и по-интригуващ.

Второто наблюдение, изиграло роля при избора на темата, е, че когато изучаването на литература (без значение на самата тема на урока) е така организирано, че включва учениците като активни участници, насърчава ги да мислят и съпреживяват, да тълкуват самостоятелно, да споделят идеите си и да общуват помежду си, в резултат на това по непреднамерен начин се оформят и интересът към четенето, и разбирането за ценността на литературата. Интерес и разбиране, които смятаме за особено важни. Представяме разработения методически сценарий с надежда той да помогне в първите стъпки на търсенето на продуктивни подходи при изучаване на съвременни български романи в училище.

## **Обект, предмет, цели, задачи, методика и хипотеза на изследването**

**Обект** на изследването е съвременният български роман като ингредиент на учебното съдържание по литература в гимназиалните образователни етапи.

**Предмет** на изследването се явява ученето на съвременни български романи като „инструмент“ на обучението по литература (за формиране и развиване на умения за обяснение/анализ на наративни и в частност – на романо­ви, структури) и като „инвестиция“ в литературното образование (в „нарастването на смисъла“ чрез разбиращото четене) в гимназиалните образователни етапи.

**Целите** на изследването можем да опишем като: да се обосноват значението и смисълът на ученето на съвременни български романи в гимназиалните образователни етапи; да се разработи примерен методически сценарий за учене на съвременни български романи в гимназиалните образователни етапи, който да моделира предмета на дисертацията в неговата динамика.

**Задачи** на изследването:

- Да се проучат и селектират по функционален критерий теоретични източници, фокусирани върху концептите *значение* и *смисъл* (в корелативната им обвързаност), и въз основа на това да се очертаят семантичните обеми на тези понятия.
- Да се проучат литературнокритически трудове, фокусирани върху съвременния български роман, както и изследвания (философски, културологични и под.), фокусирани върху съвременната социокултурна ситуация като „изначална ситуация на дискурса“ (Рикъор) на съвременния български роман.
- Да се конструират и опишат възможни междутекстови отношения (на структурно равнище) между повествователни текстове от общообразователния минимум и съвременни романи и по-конкретно – сходства и разлики между текстови структури и проекти за светове, като условия за създаване на значения.
- Да се експлицират общите черти на съвременния български роман и съвременната социокултурна ситуация като мотивационен ресурс за „разбиращо четене“ (с оглед предразсъдъка, че всяко усилие към разбиране е в крайна сметка усилие към себеразбиране).

- Да се конструират методически идеи, интегрирани в примерен сценарий, за формиране и развиване на умения за анализ/обяснение на повествователни структури в режим на междутекстова съпоставка и за аранжиране на дейности, ситуации и контексти, осигуряващи оптимални възможности за разбиращо четене на съвременни български романи.

### **Методика на изследването**

- Проучване на теоретични и литературнокритически трудове;
- Интерпретация на съвременни български романи и на теоретични, критически, философски и др. източници;
- Конструирание на методически идеи и на конкретен сценарий за изучаване на съвременни български романи в диалог с класически текстове от българската литература.

### **Понятията *значение* и *смисъл***

В уводната част очертаваме смисловия обем на понятията *значение* и *смисъл*. Значителен принос за тяхното разграничаване има немският математик и философ Фридрих Лудвиг Готлоб Фреге (1848 – 1925), ето защо първо се обръщаме към неговото съчинение „Върху смисъла и значението” (Фреге 2000а). Значението и смисълът са свързани със знака, но не съвпадат помежду си: „...като свързано с един знак (*име, словосъчетание, писмен знак*) следва да се мисли освен обозначеното, което може да се нарече *значение на знака, още и това, което аз бих искал да наричам смисъл на знака и в което се съдържа видът на даденост.*” (Фреге 2000а: 9)<sup>1</sup>. Формулирано накратко, знакът има следната употреба: „*Ние изразяваме с един знак неговия смисъл и обозначаваме с него неговото значение.*” (Фреге 2000а: 13). За нас е важно разбирането за значението като нещо, което се наблюдава, възприема (предмет), и за смисъла като нещо, което се изразява: смисълът се приписва на означения от знака обект от изразяващия се, т.е. от говорещия.

Ако се приеме, че значението на знака е реален предмет (и съобразно схващането, че художественият свят не съвпада с реалния, а е мислим и въображаем), то знаците, които изграждат литературата, би трябвало да са лишени от значение.

---

<sup>1</sup> В немски език думите за *значение* и *смисъл* са съответно *die Bedeutung* и *der Sinn*.

В статията „Семиологията на езика” Е. Косериу отбелязва, че *„ролята на знака е да заема мястото на нещо друго и да го представя в качеството си на заместител”* (Косериу 1990: 140). От особена важност за нас е разбирането, че *„всеки знак трябва да се разглежда и изследва в рамките на дадена система от знаци”* (Косериу 1990: 134) и че *„Стойността на даден знак се определя единствено в системата, в която той е включен.”* (Косериу 1990: 142). Но ако знаците в тяхната системна свързаност се изучават от семиологията, то *„Със семантичния метод навлизаме в специфичната област на означаването, свързана с РЕЧТА (le DISCOURS). (...) Семантичният порядък се идентифицира със света на изказването (l'enonciation) и на речта (le discours).”* (Косериу 1990: 153). Ако функционирането (и значението) на знака се определя от мястото му в системата от знаци, то смисълът се определя от употребата на езика и от функцията му да предава послания. Знакът и неговото значение се разглеждат в контекста на дадена (затворена) система от знаци, а смисълът се разглежда в контекста на (света на) изказването и на речта. Коментираното разграничение е ясно видимо и в изследването на Е. Бенвенист „Формата и смисълът в езика”. Очертани са две области. Едната е на отношенията между знаците, като различието на един знак от останалите прави възможно неговото значение (което е основно положение и в концепцията на Сосюр за езиковия знак): *„Всеки знак влиза в мрежа от отношения и опозиции с други знаци, които го дефинират и обособяват в рамките на езика.”* (Бенвенист 1993: 164). Другата област е тази на езика в действие, на общуването, което във всеки отделен случай носи специфични черти и нюанси. Смисълът е белязан от тези специфични черти.

Резюмирам очертаното разграничение така: значението на езиковия знак се основава на неговите системно-структурни (вътрешноезикови/вътрешносистемни) отношения с другите знаци в езиковата (под)система, които могат да бъдат обективно анализирани – като опозиции, устойчиви обособявания. А смисълът се поражда в друго поле – в употребата и действието на езика, в контакт с различни контексти. Затова и неговото разбиране е субективно.

### **Хипотеза на изследването**

**Значението** е ефект от различаването в затворена система от краен брой знаци с устойчиви (структурни) отношения помежду им. Това предполага, първо, *обяснението* (или анализа) като корелат на (безличните/обективните) структури и техните функции, второ, – проектирано в методически контекст – *преподаване и изучаване* на езикови и текстови структури и функции, или кодове. От семиотична гледна точка литературата, съставена от

прочетени (от някого) текстове, може да се мисли като „затворена“ – към конкретен времеви момент – и съставена от краен брой „знаци“ (творби) система. Според Сосюр всичко, което образува един знак, е всичко, което го различава. Ако знакът е съставен от различителни признаци и значението му се поражда от разликите му с другите знаци в асинхронната (на практика) система, то в обучението по литература в училище съвременни български романи биха позволили конструиране на значения в резултат от откриването на различия между някой/някои от тях и някой конкретен роман от фигуриращите в задължителната програма. Системно-структурните (обективни/безлични) отношения корелират с анализа като метод на научното познание. Традиционното преподаване на (история на) литература в училище се основава на представата за периоди и за непрекъснато линейно развитие. Докато при преподаване на съвременните романи може да се използва една по-фрагментарна представа за културните процеси (която е и по-близка до постмодерната фрагментарна поетика), което обаче позволява по-динамично конструиране на връзки между произведения от различни периоди, както и по-голяма свобода за разглеждане на творбата в различни контексти. Прилагането на всеки от двата подхода има свое значение, а отликата между тях разнообразява преподаването.

Значението като концепт можем да отнесем най-адекватно към обяснението (като начин на познание) и обучението (мислено като единство от преподаване-и-изучаване – учене под вещо ръководство, водачество, контрол...). За разлика от него можем да положим **смисъла** в съответствие с *разбирането* и *образованието* – тъкмо той е тяхната пресечна точка. Защото, ако нещо се *разбира* в строгия смисъл на думата (диференцирано от *разпознаването* на знака), то се разбира винаги по друг начин и е не друго, а смисълът. Неговото нарастване съставя никога незавършилия докрай процес на „въздигането в хуманност“ (Хердер), т.е. *образованието*. Бидейки не идентификация на наличности, а конструиране, смисълът в/на литературното образование предполага, първо, множествеността/безкрайността на събитията на интерпретациите – в синхронен и в диахронен план: множество различни интерпретации „тук и сега“ за различните интерпретатори – множество различни интерпретации за един и същи интерпретатор, но в различни моменти от живота му, в различни контексти... Още повече, че програмите по литература предвиждат изучаване на едни и същи автори и текстове (например на „Под игото“ в VI и X клас, „Бай Ганьо“ в VII, X и XI клас) в различни образователни етапи. Препрочитите – преконтекстуализации на даден текст (откъс от съвременен български роман) – биха удържали континуитета на паметта (във времето) за „себе си като интерпретатор“. Културата е памет, в която „нещо“ (една творба) може да промени значението си и дори да го изгуби, но смисълът от общуването с нея се запазва въпреки това. Четенето на „същото“ в



различни текстови (и не само) контексти би следвало да съдейства за развиване на когнитивните структури и да ги прави по-гъвкави, да сгъстява свързващата ги мрежа и по този начин да ограничава пораженията, нанасяни от Мрежата върху паметта<sup>2</sup>. Второ, смисълът в/на образованието по литература предполага индивидуалносубект(ив)ната уникалност на разбирането. То припознава в обяснението (на безсубектните структури) свое необходимо условие, но застава на мястото на *разкомплектоването* на текста (което изглежда понякога самоцелно) толкова, колкото и на *аграматизма* на емоционално-психологическото вживяване и патетичния отклик на (апела на) текста. Задължителните за изучаване в училище български произведения, чийто списък е, меко казано, устойчив през последните няколко десетилетия, са обрасли с респектиращо количество критически прочити, охотно въздигани в образователна среда като интерпретативни „образци“. Техният авторитет прави твърдението на Сирак Скитник „Цял живот заучаваме, а своето и себе си не знаем.“<sup>3</sup> тревожно валидно за днешните ученици. Съвременните български романи – най-вече поради невписаността си в училищните програми, не се радват на подобно привилегировано критикоинтерпретативно внимание. Това дава шанс на гимназистите за автентично общуване с тях – на (случването на) събитието и (разбирането на) смисъла на индивидуалния прочит. Освен това, въведени в диалог помежду си, и класическите, и съвременните романи биха могли да провокират изобретяване на „свои“ специфични смисли, недостъпни за тяхното „затворено“ четене.

Необходимо е да се подчертае, че изследването *различава, без да противопоставя* значението (на обучението) и смисъла (на образованието): смисълът е немислим без значението (той е укоренен в него) също както образованието – без обучението.

Конкретната хипотеза на изследването може да бъде сведена до ангажимента да се конструира такъв (примерен) методически сценарий на учене на съвременни български романи в гимназиалните образователни етапи, който да обезпечава осъществяването както на обучителния/значния, така и на образователния/смысловия им потенциал, като същевременно осигурява по-пълноценна реализация на същия потенциал и на класически повествователни произведения, включени в гимназиалните програми за общообразователния минимум. Значението и смисълът на изучаване на съвременни български романи в училище ще бъдат

---

<sup>2</sup> По въпроса за начина, по който интернет влияе върху паметта, вж. *Кар, Н.* Под повърхността. Как интернет влияе върху четенето, мисленето и паметта. София: ИнфоДАР, 2012.

<sup>3</sup> *Сирак Скитник.* Тайната на примитива. – В: Манифести на българския авангардизъм (съст. Виолета Русева). Велико Търново: Слово, 1995, 33–39, с. 34.

*снети* в методическия сценарий, като по този начин дисертационният турд ще ги *показва* повече, отколкото ще ги рефлексира.

### **Общо представяне на структурата на дисертацията**

Дисертационният труд съдържа увод, две глави: *Литературни истории и контексти (Ученето на литературата като формиране на умения за изобретяване – откриване-и-създаване – на повествователни езици)* и *По следите на възможния смисъл (Събитията на /не/разбирането – модус на неметодическото познание на литературата като изкуство)* и заключение (обобщение). Уводът изяснява мотивацията за избора на темата, предмета, обекта, целите, задачите, методиката и хипотезата на изследването. Първата глава полага (изучаването на) съвременния роман „Възвишение” от Милен Русков в контекста на класически повествователни произведения, но се конструират и връзки на неговата проблематика с непосредствения житейски опит на учениците. Във втората глава изучаването на романите „Светът е голям и спасение дебне отвсякъде” от Илия Троянов и „Физика на тъгата” от Георги Господинов се полага в други контексти – съвременната социокултурна ситуация, както и на учебните дисциплини „История и цивилизация”, „Етика и право” и „Свят и личност”, като отправната точка отново се търси в познати на учениците житейски ситуации. И двете глави са разделени на сегменти от два типа. Единият представя наш литературнокритически прочит на произведенията, а другият тип е фокусиран върху конструирането на методически идеи и разработване на сценарий за изучаване на романите в клас. Заключениеето обобщава и преконтекстуализира резултатите от изследването.

Съобразно проектите за нови Учебни програми (обявени към месец април 2016) предлагаме изучаването на романа „Възвишение” да бъде в десети клас, на „Светът е голям и спасение дебне отвсякъде” – в единадесети клас (във връзка с разделите *Родното / Миналото и паметта / Властта и насилието*), а на „Физика на тъгата” – в дванадесети клас (във връзка с раздела *Избор и раздвоение*). Надяваме се предвиденият в проектите увеличен брой за часове, в които да се разглеждат произведения по избор на учителя и учениците, да създаде възможност съвременните романи да намерят място в реалната образователна практика.

*Изказвам специална благодарност към моя научен ръководител – проф. дпн Адриана Дамянова! Не само за насоките и съветите, които ми даваше, за редакциите и отзивите за всички текстове. Но и за нейното голямо търпение, за насърчението, за свободата при*

*разработване на всеки въпрос, която ми даваше, както и за откриването на нови хоризонти на мисленето!*

*Изказвам благодарност и към всички членове на Катедрата по методика във Факултета по славянски филологии на СУ „Св. Климент Охридски” – за неизменната подкрепа и за създадената позитивна атмосфера през целия период на докторантурата ми.*

*Николай Метев*

## **П Ъ Р В А   Г Л А В А**

### **Литературни истории и контексти**

**(Ученето на литературата като формиране на умения за изобретяване – откриване-и-създаване – на повествователни езици)**

### **Българите и техните езици**

**(„Възвишение” от Милен Русков и „Чичовци” от Иван Вазов)**

Както е известно, в романа на Милен Русков „Възвишение” (2011) разказът на Гичо за придвижването от едно място към друго е съпроводен от спонтанно породилите се у героя разсъждения. Едно от заключенията му провокира предложената тук интерпретация. Когато дружината върви по билото на Сливенския балкан, Гичо се пита за смисъла на „захванатата” революция. Разочарован от усещането, че *„Никой ся не интересува от народа, а и народ ся не интересува от никого”*, спомняйки си твърдението на Димитър Обци, че *„народ не съществува”*, стига до противоречието: несъмнено е, че български език има, но това не го убеждава в съществуването на единен народ. Гичо заключава, че *„Български език има, но български народ няма.”* Вглеждането в (единството на) българите и в езика им напомня за едно друго литературно произведение, което активно тематизира характера на „обществото” и езиците, на които се говори в него – повестта на Иван Вазов „Чичовци” (1885). Този сегмент от

дисертационния текст е и опит да се обоснове, че е продуктивно едно възможно бъдещо съпоставително изучаване на двете произведения в средното училище.

Каква представа за българите изграждат двете произведения? Къде според творбите намира опори идеята за *народа* (като единна общност)? Как това, че българи използват коренно различни типове изказ (дискурси), се отразява върху идеята за единен език? Оказват ли се различията в мисленето прекалено големи? Странстванията на Русковите Гичо и Асенчо по следите на Левски дават възможност да се съберат много впечатления не само за нравите на съзаклятниците, но и за характера на хората, срещнати случайно по пътя. Русковият герой си дава сметка, че „расите” не са само две (на покорната рая и на революционерите), че разделителните линии са повече: „(...) в кой един смисъл са от един народ тез ратаи, на кои им ся пот от чело лей да работят за някои си чорбаджии, и самите тия чорбаджии, кои ги лъжат и грабят при всяка възможност и живеят на техен гръб?”. Идеята за „един народ” влиза в противоречие с наблюдаваната реалност. Съществува „едно име” (което е елемент от езика!), но не и достатъчно единно и сплотено множество хора.

Ако романът „Възвишение” показва, че е проблематично назоваването с едно име (българи) на крайно различни (социални) групи, то в повестта „Чичовци” с твърде сходни „образи” се оказват две коренно различни личности (в нарисуваната от Иванчо Йотата сатира). Зад един знак (името или образа) се крият означаеми, несводими към едно множество. И двете литературни произведения приканват да се забелязват и признават дълбоките вътрешни различия, които могат да се крият зад външното сходство.

Вазовата повест „Чичовци” говори не за единен български народ, а за отделни „*типове и нрави български*”. Говори за „*благочестивата навалица*” или за „*голям куп любопитни*”, като цяло – за „обществото” в рамките на населеното място, но не за народ като обособена цялост (каквата идея носи например изразът „*цял руски народ*” при обсъждането на политически въпроси). Специфичният облик на героите пък е такъв, че предопределя обрисуването им в отделна глава, която, съгласно „принципа на галерията”, носи съответното име: „Варлаам Копринарката”, „Иван Селямсъзът”, „Хаджи Смион”, „Иванчо Йотата”... Първа глава носи названието „Общество”, но общността на чичовците не е твърде задружна. Заглавието „Чичовци” насочва към сходствата между героите (като начин на живеене), но не прикрива това, че тяхното общество все още не е (а и нелесно би станало) „пораснал народ” – в смисъла на този образ, който одата „Каблешков” създава, а „Под игото” и проблематизира.

Някои от героите на „Възвишение” осъзнават и коментират разединението сред българите. С присъщата за характера си крайност Димитър Общи твърди, че: „*народ не*

*съществува*” и това е дълбоко пазена тайна или дори неоткрита до този момент истина. Гичо обаче, повече склонен към размисли, търси „началото” на идеята за народа: *„Народа го измисли мой велик съгражданин Раковски, мене ако питаш, или поне българският народ го той измисли. И бача ти Паусия преди това. Десетина души да са тез, кои измислиха българският народ. Хайде двайсет. Сто да са. Но туй е измислица, мечтайност, или пък е грешка.”*. Това обяснение не бива да се възприема само като една от изявите на абсолютния пиетет на Гичо към Раковски. От особено значение е, че народът е представен като „продукт” на дейността („мечтайност” или може би „грешка”) именно на хора на *словото*. Самият Раковски („най-големия български революционер”) на страниците на „Възвишение” е преди всичко *авторът* на „Горски пътник”. А Паисий Хилендарски носи безспорен авторитет именно на човек на *словото*.

В сюжета на романа „Възвишение” е поставен акцент върху още един образ на човек на *словото*: Петко Славейков. Уплътнява не само представата, че именно въздействието на книжнината формира народността, но също и вече не така безпроблемната идея, че народността съществува като устойчива цялост най-вече в езика...

Именно *словото* е полето, в което се постига българското единение – и то в свободолюбивия порив, в благородното рисковано Дело. Очертават се връзки както на фрагменти от Гичовите съчинения „Гората...” и „Обръщение...” с речта на господин Фратю, така и връзки на всички тези текстове с един първообраз (намерил обаче в романа на Русков и в повестта на Вазов различни по функциите си отгласи) – поезията на Д. Чинтулов: „Вятър ечи, Балкан стене”, „Стани, стани, юнак балкански” (Чинтулов 1999). В желанието си да въздействат с езика си (като „казват слово” или в специално „обръщение”) героите на Вазов и на Русков се опират на образци от поезията. Въздействието на тяхното ново слово обаче се оказва не самостоятелно, а силно зависимо и на практика немислимо без опората на познатите образци, доказали, че могат да сплотяват и разпалват сърцата. Да, това явно потвърждава значимостта на стореното от „тез десетина души” *„кои измислиха българският народ”*, но заедно с това повдига съществен въпрос. Може ли едно ново въздействащо слово да разчита само на „колаж” от познати образи и опори на смислоизграждането (като така обаче рискува в даден момент да започне да изглежда твърде книжовно/литературно), или трябва да добавя и нови, свои – образи, основания, мотивировки? Ако господин Фратю остава в рамките на първото, то Гичо опитва да направи по-скоро второто, за което свидетелстват дългото обмисляне, пренаписванията и най-вече личното участие в Делото.

Според Д. Камбуров *„Русков си е поставил за цел да оголи несъзнаваното на Възраждането, структурирано като език (...)”* (Камбуров 2012). Направената тук

съпоставката на романа „Възвишение” с Вазовата повест „Чичовци” дава основание да мислим, че двете творби разкриват нещо, което за националната идеология на Възраждането остава по-скоро „несъзнавано” – народът е „направен” („въобразен”, по израза на Б. Андерсън) от/в езика.

## **„Възвишение” от Милен Русков и „Чичовци” от Иван Вазов**

### **(Методически бележки)**

Използваме като основа направените досега наблюдения, но в същото време се стремим предложението за методическа реализация в съдържателен план да не се ограничава до направената по-горе интерпретация.

*Образователни цели.* Чрез участието си в изпълнението на предложените задачи всеки ученик: (1) да конструира разбиране за това с какво един съвременен роман може да привлече вниманието му и да го мотивира да го прочете; (2) да развие/упражни умения за селектиране на откъс от текст с голям обем по определени критерии, за самостоятелно ориентиране в такъв текст; (3) да приложи уменията си за интерпретация на художествен текст в изпълнение на задачи, насочващи към съпоставка на произведения, отдалечени от повече от век по време на създаване; (4) да съотнесе хуманитарната проблематика, очертана при съпоставка на романа „Възвишение” и повестта „Чичовци”, със съвременната социокултурна ситуация.

#### *Първи етап*

Въвеждането в предстоящата работа може да започне с очертаване на предварителните нагласи и/или очаквания на учениците за съвременните български романи. Една възможност за това е след изписване на дъската на словосъчетанието „съвременен български роман” първо чрез дискусия да се изясни какво означават за учениците „съвременен” и „роман”, както и какви асоциации правят те с названието „български роман”.

- *С какво един съвременен роман би събудил вашето желание да го прочетете? Ако „днешно време” означава времето на написване на съвременния роман, тогава ще го възприемат ли хората например след петнадесет години пак като съвременен, при положение, че той запазва качеството си да говори именно за това време? А вие тогава бихте ли гледали на него отново като на съвременен роман? Обосновете позицията си.*
- *Възможно ли е роман, написан в днешното време, да говори не за него, а за миналото (да гради някакъв образ на миналото), тогава обаче остава ли той съвременен?*

- *Изразяването в съвременния роман трябва ли „по условие” да съответства на това на днешните хора, или е въпрос на избор на пишещия дали да бъде така, или да не бъде?*

Алтернативен вариант на задаването на горните въпроси е да се постави задача на учениците да напишат „програма” (или „рецепта”) за писане на съвременен роман. При изпълнението на тази задача ще се проявят разбиранията на учениците за съвременен роман, но това ще стане по различен „механизъм” – не като отговор на въпрос (при което ученикът остава в обичайната роля на питан), а като даване на съвет, напътствие (при което ученикът влиза в роля на „съветник”). Поставената задача може още повече да се приближи до своеобразна ролева „игра”, ако условието се допълни – учениците да изберат от каква „позиция” да съставят „програмата”: на читател, на млад писател или на издател. Отчитането на различията между дадените съвети ще помогне да се открие значението на избраната роля. Отчитането на различията между написаното от ученици, „влезли” в една и съща роля, ще открие значението на индивидуалните предпочитания. „Програмите” могат да се запазят и да се използват в подходящи моменти при следващите занимания.

Възможност за въвеждане в предстоящата работа конкретно с романа „Възвишение” е първо да се привлече вниманието на учениците към хуманитарен проблем – без да се навлиза още в контекста на литературата (но проблем, към който романът има отношение). Като такъв идентифицираме проблема за разноезичието на различни социални групи. За да се привлече интересът на учениците, е добре да се потърсят проявления на този проблем в реални ситуации от тяхното ежедневие: в младежката култура – например обединения около един или друг любим музикален стил, обединения около спорт/техника/хоби.

### *Втори етап*

Въвеждането на романа „Възвишение” от М. Русков след изучаването на Вазов в 10. клас може да стане без специално въстъпление в съвременния литературен контекст, също и, разбира се, без да се разчита на знания за литературата от всички периоди преди началото на ХХІ век. Преходът между първия и втория етап на заниманията може да се направи така:

- *В съвременната социокултурна ситуация се проявява силен интерес към проблемите на общуването, към осъзнаването значението на различията между хората, също и към употребите на езика<sup>4</sup>. Предстои да се запознаем с произведение, което също се*

<sup>4</sup> В самото занимание с учениците това обяснение може да се направи без специално позоваване на теоретичен труд. Но тук привеждаме един цитат, с който може да се подкрепи последният акцент: „А в това време светът се превръща в смешение от факт и фикция, медиите свеждат историята до случване [...] Дори в дълбините на "езиковото безсъзнателно" на Лакан, по-непроницаемо и от космическите черни дупки – навсякъде попадаме на иманентността, наречена Език, с цялата ѝ литературна многозначност, епистемични ребуси и политически главоблъсканици.” (И. Хасан, „Към понятието за

интересува от езиците, на които говорят хората и с които постигат или не постигат разбирателство. Съвременно произведение, което гради един фикционален модел на отминала епоха. Ще опитаме да включим романа „Възвишение” в междутекстов диалог с повестта „Чичовци”, а после и с романа „Под игото”.

Следва работа по два откъса от романа „Възвишение”.

Откъс 1: от „А защо, ще речеш, сте тръгнали вий, майчинсинковци, в таз голяма виелица и снегонатрупък през прясните” (с. 9) до „Но аз не ща абаджийство да блъскам, за турци да работя! Аз съм ся на Делото обрекъл и на Революцуката!” (с. 10)

Откъс 2: от „Пък и тая революция, с коя сме ся ний зафанали юначно – какъв е нейний един смисъл?...” (с. 379) до „Ще та трепят, да знайш.” (с. 381).

Преди тяхното прочитане могат да се зададат следните въпроси:

- Какво е отношението на Гичо към революцията, делото и народа според единия и според другия откъс?
- Какво значение има това, че изказаното отношение е на герой, на действащо лице в романа, а не например на дистанциран повествовател, оставащ само разказвач?
- Как е мотивирано изразеното от Гичо мнение във втория откъс?

Принадлежността към един народ е преценена като формална, нямаща голямо значение: „...и ако те са от един народ, какво туй значи изобщо? Аче то не значи нищо! Дори да би било тъй!”. На фона на тази представа на Гичо за българите може ясно да се отвори това, което формира идеята за единна българска народност.

- Като имате предвид това, че Гичо почита Раковски най-вече като автора на поемата „Горски пътник”, и това, че Раковски и Паусий са според Гичо главните сред тези, които са „измислили” българския народ, обяснете как разбирате твърдението, че народът е измислен. „Продукт” на какво е (идеята за) народът?

Въпросът насочва към въздействието на книжнината при формиране народността. Може да се направи извод, че в този исторически момент (а може би и не само) народността като устойчива цялост съществува най-вече в езика. Става ясно, че „Възвишение” не бяга от „трудните” въпроси в/на историята.

Следващите въпроси насочват вниманието обратно към „Възвишение” и към двусмисления „статут” на свободата.

- Защо отношението към свободата в родното място на Гичо (Котел) е наречено „двусмислено”? Защо за свободата спокойно може да се говори или да се пише?

постмодернизъм”, подч. мое – Н. М.).



*Тълкувайте думите на Гичо „За свобода ти може да говориш на вечеринки и дори в кръчмата и може книжки биля да списваш”. Какво не бива да се прави според героя? Потърсете паралели с познати образи и сюжетни ситуации от повестта „Чичовци”.*

В коментара се засяга ролята на иронията при определянето на родното място на Гичо като „гордо” („*мое гордо родно място*”). Съпоставянето може да включи припомняне на идеята за гордостта, каквато е позната тя например от одата „Кочо” („*дни на борба горда*” – гордата борба на Перушица, „*гнездо на герои*”), и наблюдения за използването на една дума за назоваване на различни явления, за механизмите на иронията и самоиронията, използвани във „Възвишение”, за основанията за тази ирония (в случая: отношението към свободата в „гордия” Котел).

Очертава се значимостта на проблема – лутането на индивида между „измисления” и „истинския” образ на народа, между „проект” (имащ вид на „*мечтайност*”) и действителност, между възторг и разочарование.

Задачата за домашна работа се отнася и към двете произведения, като се разгледа каква представа за сънародниците си добива Гичо по време на дългото странстване и каква представа за „обществото” на българите е изградена в повестта „Чичовци”.

Обобщението би могло да се направи с помощта на следните насочващи въпроси:

- *Коментирайте следната „творческа програма” на Гичо при писането на „Обръщението”: „Реших тъй по-возвишено да го напиша, хем бунтовно, хем художествено тъй да иди, с думи малко по-извъртени, леко стародавно звучащие.”. Съотнесете начина, по който Гичо се стреми да пише своето обръщение, и начина, по който е написан романът „Възвишение”.*
- *С какви залози е натоварено словото в десетилетията преди Освобождението? С какви значими цели се използва и какво се създава с него? Отговорете, като се аргументирате въз основа на съпоставените две произведения.*
- *Ако решим да мислим романа „Възвишение” като обръщение, отправено днес, кой е (би могъл да бъде) неговият адресат? С какви послания според вас?*
- *Кое от всичко прочетено и обсъдено в изминалите занимания преценявате като значимо във вашия собствен читателски опит? Защо?*

**„Като е тъй, защо го освобождаваме?“**  
**(Революционерите и народът в романите „Възвишение“**  
**от Милен Русков и „Под игото“ от Иван Вазов)**

Романът на М. Русков „Възвишение“ (2011), подобно на Вазовия роман „Под игото“ (1889), включва в проблематиката си отношенията между революционерите и народа. Въз основа на тази особеност съпоставяме произведения, отделени от повече от век по време на създаване, но стремящи се да представят в разказ свое мотивирано обяснение на някои исторически процеси от десетилетията преди Освобождението. Интерпретацията опитва да онагледява защо съпоставителното четене би било продуктивно с оглед на възможността Русковият роман да се изучава в средното училище.

Търсим паралели между двата романа относно следните проблеми: „привичките“ на живота под робство; колебанието между благоразумието и жертвоготовността; вярата в идеала; предателството. Заглавията „Под игото“ и „Възвишение“ със своята „разнопосочна“ пространствена символика създават очакване за силно полемично съотнасяне на творбите, но тук ще разглеждаме втория роман по-скоро като продължение на проблематизацията на мисленето за миналото, направена в първия.

В двата романа робството е не само време на страх и угнетяваща подчиненост, а и време, в което са познати „мъничките обикновени и лесни блага на живота“. Представата за народа и в двата романа е нееднозначна. Във „Възвишение“ той е видян и като образоващ се, възвисяващ се „не с дни, а с часове“. Този израз препраща към цитираните в „Под игото“ стихове, според които в „няколко деня“ се осъществява порастването „на няколко века“. Ако в плана на реториката явно се утвърждава вярата в това възвисяване и израстване, то в плана на сюжета тази вяра силно се разколебава.

Революционерът Гичо се замисля за съветите на баща си да не пада жертва за народа. Думите му „Но кой знай, кой знай...“ (повтарящи тези на бай Марко от „Под игото“) показват, че се колебае дали да не се „вразуми“. „Възвишение“ цитира Вазовия роман, но изразява различна идея: възможен е и „противоположният“ тип колебание – на поборници, попаднали под влияние на благоразумните хора. Гичо остава верен на първоначално избрания път, но епизодът с колебанието показва, че „преобръщането“ на роба в свободен човек съвсем не е кратка и винаги „еднопосочна“ промяна.

„Под игото” и „Възвишение” завършват със смърт на главните герои. Не по едно и също време спрямо националната история, не при едни и същи взаимоотношения между героите, но все в резултат на предателство, все в планината. Мотивът за предателството търпи „развитие”. Гибелта на *предадените* е представена като мъченическа. Финалът на „Възвишение” е маркиран от едно забележително преобръщане. До този момент „Горски пътник” се мисли от Гичо като абсолютен израз на Истината (и художествен образец), като това отношение към него го сродява с епопеята в разбирането на Бахтин. Пред лицето на смъртта обаче Гичо трансформира цитираната строфа от „Пътника” – отхвърля добре запомненото, доверява се на собствения настоящ опит и заключава, че „По-добре живот все безчестен,/ нежели смърт с юнашка борба!/ По-добре цял век жизни рабствен,/ нежели свобода минут’ една.” В драматизма на ситуацията се преоценяват стойностите на живота, смъртта и свободата. Но заедно с това „Възвишение” се оттласква от епическото (като приеман до този момент светогледен модел) и утвърждава романното (си) начало. Защото „Опитът, познанието и практиката (...) определят романа.” (Бахтин 1983, 508). Допуснато е индивидуалното възприемане на живота да не съвпадне с повелята на авторитета от идеалното минало. След усъмняването в свободата като ценност мисълта на Гичо се връща към „наследеното” от авторитета, само че като лично изпитано: „*Но без свобода животът не е тъй сладък.*”. Именно в романа, а не в епоса, е възможно това сложно отхвърляне-приемане на ценностите на авторитетните предци.

Според М. Бахтин „всяка голяма и сериозна съвременност се нуждае от истинския облик на миналото, от истински чуждия език на чуждото време.” (Бахтин 1983: 523). Романът като жанр, който стои най-близо до потребностите на незавършеното настояще, може да изгради представа за миналото, надмогваща всяко схематично виждане. Русковият роман „Възвишение” влиза в продуктивен диалог с Вазовия роман „Под игото” и препотвърждава нуждата от себеразбиране на индивида и на общността, на която именно Литературата може да отговори.

## **„Възвишение” от Милен Русков и „Под игото”от Иван Вазов**

### **(Методически бележки)**

*Образователни цели:* Чрез участието си в изпълнението на предложените задачи всеки ученик: (1) да конструира (или да диференцира) своето разбиране за свободата днес, да го представи в писмена форма или в условията на дискусия (като и в двата варианта развива наблюдателността си за начина на изразяване, избора на похвати, както и собствените си умения за изразяване); (2) да се запознае с теоретична постановка за една от ключовите разлики между

епоса и романа и да е в състояние да я използва продуктивно в хода на интерпретиране на произведения; (3) да интерпретира съпоставително откъси от романите „Възвишение” и „Под игото”; да съотнася тяхната хуманитарна проблематика с условията на съвременността; (4) да развива наблюдателността си за противоречивостта на художествения текст, което да подпомогне тълкуването на произведенията, а също и да ги разкрие като интригуващи.

### *Първи етап*

Като подготовка за предстоящите занимания може да се организира дискусия или да се даде задача за писане на есе (за домашна работа). Тема: свободата на индивида и свободата на обществото днес. В такава дискусия учениците ще могат да разсъждават свободно върху непосредствения си жизнен опит. А след това, когато се премине към литературните произведения, да могат да погледнат на важните хуманитарни проблеми, засегнати в тях, като на относими към опита на днешния човек дори в случаи, когато литературните герои са поставени в обстоятелствата, много по-различни от тези, в които живее съвременният човек.

При следваща подготвителна стъпка вниманието на учениците може да се насочи към една от отликите между епоса и романа, които анализира Михаил Бахтин: „Паметта, а не познанието е основната творческа способност и силата на древната литература. Така е било и да се промени това не може – преданието за миналото е свято. Още го няма съзнанието за относителността на всяко минало. / Опитът, познанието и практиката (бъдещето) определят романа.” (Бахтин 1983: 508).

Учениците може да се поканят да „проверят” тази теза, като я съотнесат с това, което знаят за Омировия епос. След това може да им се даде задача да потърсят пример в подкрепа на това, че като епос „Епопея на забравените” също се опира на паметта. (Отделен въпрос, който също може да се повдигне, е за начина на осъществяване на „припомнянето” в „Епопея на забравените” – като конструиране на памет. Повече за този проблем виж в статията на А. Дамянова „Националната митология като литература/„деконструкция”: между „мрака” на робството и „тъмнината” на безславността”, Дамянова 2012: 141–147).

Във връзка с темата за паметта и условностите на „връщането към миналото” може да се подложи на коментар разбирането на Милан Кундера за това, което разделя човека от миналото. След съвсем кратко представяне на автора (чешки писател и есеист, емигрирал през 1975 г. във Франция, автор на книги на чешки и на френски език) може да се прочете следният откъс от есеистичната книга „Завесата” (Кундера 2014):

„...човекът е разделен от миналото (дори от изтеклото преди няколко секунди минало) от две сили, които незабавно се залавят за работа и охотно си сътрудничат: силата на забравата (която заличава) и силата на паметта (която преобразява).”

За да може в коментара да се засегне конкретно практическо проявление на разглеждания проблем, е уместно учениците да актуализират собствен опит с паметта и да го рефлексират.

- *Изберете нещо, което сте преживели заедно със свои съученици. (Може да работите в групи по няколко души.) Първо всеки самостоятелно да опише спомена си за конкретната ситуация в рамките на 200 думи. След това ще прочетем текстовете с цел да проследим сходствата и различията. Ще опитаме да намерим обяснение на различията, като имаме предвид, че текстовете представят спомени за едно и също събитие.*

#### *Втори етап*

Във втория етап на работата на учениците може да се предложи да направят съпоставка между романите „Възвишение” и „Под игото” по отношение на четири теми. По преценка на учителя последователно с четирите теми може да се занимава целият клас или с по една тема да се занимават синхронно четири групи ученици, като на всяка група учителят даде различни насоки за работа, след което всяка група представи накратко наблюденията си.

#### 1) Образи на живота под робство.

- *Каква представа за живота под робство изграждат двата романа?*
- *Как двата романа свързват представата за всекидневието с представата за изключителното? Как различни герои на романите „Под игото” и „Възвишение” гледат на идеята за (коренна) промяна на познатото и установено всекидневие? Можете да вземете отношение и към твърдението на Милан Кундера „Единствено романът е успял да открие огромното и тайнствено могъщество на незначителното.” („Завесата”, с. 31)*

#### 2) Колебанието между благоразумието и революционния плам.

- *Припомнете си кое повлиява върху чорбаджи Марко от „Под игото”, скептичен към бунтовните идеи, да повтори няколко пъти „Кой знае, кой знае!...”, а след това и да промълви своята нова молитва – за България. Как романът обяснява разколебането на трезвия човек, познаващ много добре живота в робство, допускането, че „людите” може да имат право?*

- Прочетете пасажа, в който Гичо си спомня за съветите на баща си: „...за народа жертва недей пада.”. Направете съпоставка с колебанието на чорбаджи Марко.

### 3) Вярата в идеала.

- Направете извод за начините, по които двата романа представят характера на времето и вярата в идеала. Защо според вас са включени разсъждения (на Русковия герой Гичо и на повествователя от „Под игото” ) на тази тема? Как тези разсъждения се съотнасят със сюжетното действие в двата романа?
- В какви отношения влизат разказване и коментиране на събитията? Какви са разликите между гледните точки на разказвач-герой и разказвач-повествовател?

### 4) Предателството.

- Коментирайте сюжетния финал на двата романа. Направете съпоставка. Кои герои загиват и при какви обстоятелства? По какво мотивът за предателството във финала на „Възвишение” се различава от същия мотив в „Под игото”?
- Обърнете внимание на разсъжденията на Гичо за свободата. Припомнете си мисълта на Милан Кундера, че романистът гледа на Историята като на прожектор. Кои страни на човешкото съществуване – в трагичните часове след предателството – са „осветени” в двата романа?

#### Трети етап

Работата би могла да продължи със съпоставка на откъси само от романа „Възвишение”, които да открият противоречия, несъгласуваности в „проекта за свят”, изграден от творбата (след което може да се припомнят/потърсят подобни несъгласуваности в „Под игото”). Образователнопродуктивно е да се насърчат учениците да конструират връзки между несъседни текстови фрагменти, да наблюдават противоречията на художествения текст не като „препятствие” пред четенето, а като даващи възможност за интригуващо съотнасяне на различни идеи. Съвременните литературоведски подходи (за разлика от „естетически отзивчивото” четене) са остро чувствителни към противоречията в текста. Деконструкцията, „експлицираща вътрешните несъгласуваности в текста” (Дамянова 2012: 79), постановява „невъзможността за читателския избор между две четения” (Дамянова 2012: 69), а разработената от Пол Рикъор версия на херменевтиката определя като възможно в тълкуването да се осъществи „мислене заедно на немислимото заедно, към което непрекъснато ни приканва литературата.” (Дамянова 2012: 69). Не следваме „в пълнота” методологичните принципи на дадена литературоведска школа. Отбелязваме, че подобно „мислене заедно на немислимото

заедно” М. Кундера открива като дълбоко присъщо на романа. В книгата си „Изкуството на романа” той изтъква убеждението си, че мъдростта на романа е мъдрост на несигурността.

Подходящи за съпоставка са например откъси от романа „Възвишение”, които тематизират пътищата към Освобождението – с Революция и с „*поддавки*” (подкупи), а и въобще представата на хората за нуждата от Освобождение. В интерпретацията може да се потърси паралел с романа „Под игото”, който също не дава еднозначен отговор на въпроса дали преобразението на българина от роб в свободен човек се е осъществило. Романът създава поле, в което *несигурността* по толкова значими въпроси може да подпомогне критичното самоопознаване на човека, а и на общността.

Обобщението може да се направи при изпълнение на следната задача:

- *Тълкувайте мисълта на Бахтин, че „всяка голяма и сериозна съвременност се нуждае от истинския облик на миналото, от истински чуждия език на чуждото време.” (Бахтин 1983: 523), като я отнесете към романа „Възвишение”: към образа/облика на миналото, който той изгражда, както и към езика на това време, чужд на нашето време.*

***„Европейци сме ний, ама все не сме дотам!...”***

**(Българите, европейците и взаимодействието между  
културите според „Бай Ганьо” и „Възвишение”)**

Проблемът за диалога между българи и европейци, много актуален в днешната ни действителност, е разработван и в много литературни произведения – както класически, така и съвременни. В тази си част настоящото изложение ще търси образите на межкултурния диалог в съпоставката на две произведения – книгата „Бай Ганьо” (1895) и романа „Възвишение” (2011).

Силен подтик за такава съпоставка дава обстоятелството, че в романа е перифразиран известният финал на прощаването на „автора“ с героя в Алековата книга:

*Аз питая в себе си вяра, че ще дойде един ден, когато ти, след като прочетеш тази книжка, ще се позамислиш, ще въздъхнеш и ще речеш:*

*Европейци сме ний, ама все не сме дотам!...*

(„Бай Ганьо журналист”)

*Абе европец и той, ама не чак дотам.*

Тази явна препратка приканва читателя да мисли романа „Възвишение“ в съотношение с текста на А. Константинов, като *свързан с него*. Съотнасянето е зададено не само от проблема за (осъзнаването на) „непълната принадлежност“ на българите към общността на европейците. Междутекстовите връзки са както на нивото на фразата и „неточното“ цитиране, така и на други нива – съпоставими ситуации (общуване на българи с чужденци), сходни проблеми (контактът с европейското и диалогът между култури се възприема главно през призмата на извличането на пряка материална изгода). И още нещо – разглежданите тук произведения са свързани и от това, че всяко от тях представя по свой начин различни визии за образа на възрожденския българин. Ако Милен Русков проследява преживелиците на революционера и разкрива сложния му и противоречив характер, то Алеко Константинов гради образа на „един съвременен българин“ като „антипода на възрожденския идеалист“ (Дамянова 2002: 56).

За да се осмисли съотнасянето на цитираните по-горе фрагменти, трябва да се отчита техният контекст. Цитатът от „Бай Ганьо“ е в позиция, заявена като финална спрямо цялото произведение (*прощаването* на „автора“ с читателя и с героя). Това, както и отликата на субекта на изказа тук (*автора*, а не някой от разказвачите на историите за Бай Ганьо), ясно откроява цитирания израз спрямо целия текст. Признанието „*Европейци сме ний, ама все не сме дотам! ...*“ е ключ за интерпретиране на книгата „Бай Ганьо“.

В романа „Възвишение“ твърдението „*Абе европец и той, ама не чак дотам.*“ не е композиционно обособено, не е отличено и чрез различен, „необичаен“ субект на изказа. Това, което го откроява в текста, е може би не нещо друго, а препратката към „Бай Ганьо“. Коментарът идва като рефлексия спрямо наблюдавана реалност. Но при „Бай Ганьо“ това е цялостно обобщение, *само един от аспектите* на което е свързан с външния вид на „съвременния“ българин. Този аспект е загатнат чрез логиката на съотнасянето на края (*прощаването* на „автора“ с героя) с началото на творбата (знаковите детайли от портретна характеристика – „*агарянския ямурлук*“ и новата „*белгийска мантия...*“). А при „Възвишение“ коментарът на Гичо се отнася именно за външния вид на друг герой (Хаджи Станю).

Как общува българинът с европейците според „Бай Ганьо“ и „Възвишение“? Какъв диалог между културите се осъществява? Общи за ситуацияите в двете произведения, при които протича това общуване, са три елемента – стремежът към извличане на изгода за сметка на чужденците, неразбирането поради непознаване на чуждия език и твърдото убеждение на българина при установяване на някакво разминаване между наблюдаваните в чужда среда и



неговите привички, че той е прав, а чужденците бъркат. Тези три повтарящи се елемента се откриват в множество сюжетни ситуации от двете творби.

Хумористичният ефект е насочен към акцентирането върху това, че заключението „*Поради езиците голяма разлика има и полное недоумение.*” се очертава като голямо откритие за героите. Осъзнаването на разноезичието едва започва... Разпознаването на човешкото зад „преградата” на другостта също е само в началото си. Според полския социолог и философ Зигмунт Бауман: „анонимният Друг е извън или отвъд социалното пространство. Този друг не е истински обект на познание (...) За всички практически цели и намерения той изобщо не е човек, доколкото хората, които познаваме, винаги са „определени хора”...” (Бауман 2001: 206). В ролята на такъв „анонимен Друг” е поставен и френеът при срещата си с Гичо и Асенчо.

Ако Асенчо направо предлага да откраднат общите пари за Делото, да заминат далече и да заживеят нов живот, то Гичо не се поддава на тези изкушаващи призови. В романа „Възвишение” образът на българския революционер се оказва неединен, проблематизиран, сроден повече с образа на Алековия Бай Ганьо и неговите (смятани за) „следосвобожденски” пороци и по-малко с високите образци на Вазовите герои-идеалисти от „Под игото” или „Епопея на забравените”.

Проблемът за избора е сред важните етични проблеми. „Обаче когато дойде въпрос за оценка, става очевидно, че „ползното” невинаги е „добро”, или „красивото” невинаги е „истинно”. (...) Някога единственият и неделим „прав път” започва да се разцепва (...) Действията могат да бъдат правилни в един смисъл, погрешни – в друг.” (Бауман 2001: 12). Сюжетът на романа „Възвишение” проследява как „единственият и неделим прав път” на Делото, ясният път към „Революцията”, по който заедно поемат и дълго време в сговор вървят Гичо и Асенчо, „започва да се разцепва”. Романът проблематизира идеята за единствения и неделим ясен път на Делото, прав път към Доброто, по който всички и в съгласие вървят.

Романът на Милен Русков не следва всички постмодерни тенденции, но се съсредоточава върху езиковия експеримент, който откроява наново това, че мисълта (на герой и автор) и смисълът (на намерение, действие, кауза, епоха...) ни се явяват като конструирани именно в/чрез езика. Използва също и „постмодерната перспектива”, която, по думите на З. Бауман „... означава преди всичко сваляне на маската на илюзиите, признаването на определени тенденции за неистински и определени ценности за недостижими, както и за нежелани (на същото това основание).” (Бауман 2001: 10). Тази перспектива разкрива защо се разделят съратниците, защо Делото може да бъде изоставено, а героичността – нежелана. Ив. Мешков смята, че: „у Бай Ганьо... умира героят, идеалистът народник от Възраждането ни” (цитат по Дамянова 2002: 56).

А. Дамянова интерпретира творбата „Бай Ганьо” като „контрамит”, който е иронично настроен към стереотипите на възрожденската литература и подрива опорите на идеализираната и в крайна сметка митологизирана представа за българина (Дамянова 2002). Тази свързаност на „Бай Ганьо” с мисленето за/на Възраждането, върху която акцентират изследователите, е важна, защото, както видяхме, съвременният роман „Възвишение” от своя страна влиза в интензивен диалог не само с възрожденската литература и образност, но и с Алековата книга като текст и дух и явно заема твърде особено място в така очертания контекст.

## **„Възвишение” от Милен Русков и „Бай Ганьо” от Алеко Константинов** **(Методически бележки)**

*Образователни цели:* Чрез участието си в изпълнението на предложените задачи всеки ученик: (1) в контекста на житейския си опит да конструира свое разбиране за различията между (езиците на) културите и за значението на тези различия; (2) да интерпретира съпоставително текстове от „Възвишение” и „Бай Ганьо”; (3) да тълкува съвременния роман „Възвишение” с оглед не само на изграждането на образи на миналото, но и на връзката му с проблемите на съвременността.

Съпоставителното разглеждане на романа „Възвишение” може да продължи с установяване на паралел с Алековата книга „Бай Ганьо”.

### *Първи етап*

В началната част на заниманията учителят отново може да се насочи към тема, която е близка до житейския опит на учениците, но е и свързана с произведенията. Предлагаме в случая това да бъде „Разноезичието на културите”. В началото може да се предложи на учениците да споделят свои лични впечатления от общуването с представители на различна култура. Освен това може да се постави на обсъждане въпросът „Доколко сме европейци днес?”.

### *Втори етап*

Във втория етап на заниманията се прави опит за съпоставително четене на романа „Възвишение” и книгата „Бай Ганьо”. Вниманието първо се насочва към значението на това, че в романа е перифразиран известният финал на „прощаването” на повествователя с героя. После се търсят паралели по отношение на общуването на българите с европейците – такова, каквото е представено то в двете произведения. Коментарът може да засегне и една по-обща особеност на съвременната литература, чието частно проявление учениците са разгледали до този момент.

- *Според вас в Русковия роман разчита ли се читателят да разпознае перифразата от Алековата книга? Обосновете се. Доколко разпознаваме мислите, че е неточният цитат? Защо според вас романът „Възвишение” като съвременно произведение се обръща не просто към идея от класическо произведение, а и към използваната словесна формулировка, към езиковия израз?*

Класът може да се раздели на групи и всяка група да избере една от следните задачи, а в следващия учебен час да представи наблюденията си. За първите три групи условието е общо, но са различни текстовете, върху които да работят. За първа група – „Бай Ганьо пътува”, за втора – „Бай Ганьо и Иречека”, за трета – „Бай Ганьо на гости”:

- *Как текстовете от частта „Бай Ганьо тръгна по Европа” разработват проблемите, върху които е акцентирано в композиционната рамка? Прочетете ... и наблюдавайте основните цели на Бай Ганьо, които той преследва във взаимоотношенията си с чужденците. След като коментирате примерите, опитайте да синтезирате най-същественото, с което се отличава отношението на Бай Ганьо към европейците и тяхната култура.*

Без да ограничаваме посоките, в които да се разгърнат наблюденията, маркираме някои съществени черти на общуването, които се открояват: стремежа към извличане на изгода за сметка на чужденците, неразбирането поради непознаване на чуждия език и твърдото убеждение на българина при установяване на някакво разминаване между наблюдаваните в чужда среда и неговите привички, че той е прав, а чужденците бъркат. (Обосновката е изложена в предходния интерпретативен сегмент на работата ни.)

Учениците от четвърта група разглеждат епизода от романа „Възвишение”, в който Гичо и Асенчо срещат „френеца” и го обират. Учениците от пета група коментират мисълта на Асенчо „*Поради езиците голяма разлика има и полное недоумение.*” в контекста на епизода с обира на „френеца, учениците от шеста група тълкуват епизода с оглед на мисълта на полския социолог и философ Зигмунт Бауман, че „анонимният Друг е извън или отвъд социалното пространство. Този друг не е истински обект на познание (...)” (Бауман 2001: 206).

В края на заниманието може да се направи обобщение, подпомагано от следните въпроси:

- *Какво научихте от разгледаните откъси от „Бай Ганьо” и „Възвишение” за проблема за разликите между (езиците) на културите, за човешките стремежи и постъпки в условията на тези разлики? Кое от наученото би могло да ви помогне да се ориентирате по-добре в ситуации, в които попадате или за които разбирате в днешно време? Какво още бихте искали да научите за този проблем?*

Финалните задачи са отнесени към предходни занимания с романа „Възвишение” и целят да се достигне до изводи за някои важни черти на Русковия роман.

- *В своя труд „Епосът и романът” Бахтин твърди, че съществува непосредствена връзка на романа с актуалната действителност: „Тъкмо такъв може да бъде жанрът, който се гради в зоната на непосредствения контакт с развиващата се действителност.” (Бахтин 1983: 533). От тази гледна точка оценете контакта на романа „Възвишение” (2011 г.) с актуалната действителност в България. В разсъжденията си обърнете внимание и на това, че дори според сюжета си Русковият роман да може да се определи като исторически, то проблематиката му – както показва съпоставката с „Бай Ганьо” – засяга и някои въпроси, оставащи особено актуални и в днешния ден. Направете изводи за начините, по които романът „Възвишение” като съвременно произведение гради ярки образи на Миналото, но и намира пътища към проблемите на Настоящето.*

Завършваме очертаването на един възможен сценарий на изучаването на романа „Възвишение”, оставяйки го отворен за промени и усъвършенстване.

## В Т О Р А Г Л А В А

### По следите на възможния смисъл

(Събитията на /не/разбирането – модус на неметодическото познание на литературата като изкуство)

### **Фигури на повествователя в романа на Илия Троянов**

#### **„Светът е голям и спасение дебне отвсякъде”**

В романа на Илия Троянов „Светът е голям и спасение дебне отвсякъде” са съпоставени различни начини на възприемане на света и на мястото на човека в него, „въплътени” в разкази, направени от различни гледни точки. Настоящата интерпретация се фокусира върху фигурите на повествователя в отделни сегменти от сюжета. Потърсено е и значението на промените на субекта на разказване в съотношение с изграждането на повествователната интрига.

В „Светът е голям и спасение дебне отвсякъде” наблюдаваме система от разказвачи, различни фигури на повествователя: ако в някои части на романа разказът се води от името на „всезнаещ разказвач” (и страничен наблюдател), то в други тази функция изцяло се поема от герои – Алекс и Бай Дан – нито „всезнаещи”, нито „странични” спрямо действието. Даването на такъв значим приоритет на гласовете на герои позволява да се разкрият по специфичен начин тяхната гледна точка към събитията и към света, разбирането им за себе си – през призмата на подчертано индивидуалното и субективното. Всичко това позволява да се направи паралел с теорията на Бахтин за полифония в романа.

Разглеждаме последователно три фигури на повествователя в романа „Светът е голям и спасение дебне отвсякъде” – на страничен наблюдател/„всезнаещ разказвач” (или „нулева фокализация” в термините на Ж. Женет) и на герои – разказвачи: Алекс и Бай Дан („вътрешна фокализация”).

Първият тип разказвач се изявява както в главите, образуващи композиционната рамка на романа („Първи зарове” – „Последни зарове”), така и във фрагменти от всички останали глави. Романовият сюжет от втората, третата и четвъртата глава е вписан в ситуацията на едно разказване-споделяне, за която само е загатнато в последната глава. Независимо от това е утвърдена нуждата от споделяне, оценяване на историите.

Разказът на повествователя – всезнаещ разказвач за живота на Алекс започва със самото раждане. Още в началото е въведен топос, който разширява пространствените представи, загатвайки колко е значимо разположението на мястото, което човек обитава: *„дом на ръба на Европа, там, където тя свършва, но никога не започва”*. Важно е, че още тук е въведен образът на границата, определена именно като *„ръба на Европа”*. Преминаването на тази граница ще се окаже съкровена мечта за родителите на Алекс (най-вече за Васко) и върхово изпитание за цялото семейство.

Разказът на порасналия Алекс се включва още във втора глава на романа и започва да тече паралелно с този на всезнаещия разказвач. Тематизира се монотонното ежедневие, актуалното и предимно битовото. Пълното примиряване с мисълта за болестта, за собствената слабост и уязвеност проличава от разказа на Алекс. Това е и една от посочените от Бахтин роли на словото на героя – да експлицира представата на героя за самия себе си.

Бай Дан поема ролята на разказвач едва в началото на четвърта глава – при пристигането си в една непозната страна, в която трябва да намери кръщелника си Алекс. След трудностите по издирването героят на Троянов се изправя пред още по-голяма – разбира какво е душевното състояние на преживелия операция Алекс. Срещите между двамата се представят ту през

погледа на единия, ту през погледа на другия. За решителната намеса на Бай Дан е разказано от гледна точка на момчето, усещащо промяната у себе си.

Различен разказвачески глас „звучи” в различни фрагменти от романа. Необходимо е да обърнем внимание и на разположението на тези фрагменти един спрямо друг, което също поражда значения. Композицията позволява по-общо съотнасяне: между светлите надежди на родителите, дали им сили по време на бягството, и ежедневието на сина, останал сам след автомобилната катастрофа, загубил надежда за по-добър живот; между живота на Запад от гледна точка на планиращия да емигрира човек и от гледна точка на отдавна установил се човек.

Героите разказвачи разкриват себе си в историята на преживяното. Така романът гради образи на *живеещия* и *разказващия* човек, който осмисля и цени живота.

## **Илия Троянов – „Светът е голям и спасение дебне отвсякъде”**

### **(Методически бележки)**

Вторият роман, предлаган за изучаване в средното училище, е „Светът е голям и спасение дебне отвсякъде” на Илия Троянов. Той може да бъде разглеждан в различни контексти. От една страна, в раздела с водеща тема „Родното” (мотивите на едно младо семейство да избяга от родината, но и изпитанията на емиграцията). Възможен е и паралел с „Бай Ганьо” от Алеко Константинов – съотнасянето на родно и чуждо; възприемането на чуждото пространство в главата „Разказ за „обетованата земя”; пътуването в главата „Голямото пътешествие около малкия свят”. От друга страна, в контекста на раздела с водеща тема „Властта и насилието” (механизмите на властта отсам и отвъд „стената”). От трета страна, в раздела „Миналото и паметта” – представа на човека за себе си във времето; влияние на паметта за миналото върху настоящето; превъзможване на травма от миналото. В настоящото изложение избираме първата възможност, но споменаваме и за другите две, за да се види колко разнообразни варианти за работа се разкриват. (Това разнообразие само по себе си е ценно!)

*Образователни цели:* Чрез приносното си участие в изпълнението на предложените задачи всеки ученик: (1) да съотнесе съвременната социокултурна ситуация с хуманитарната проблематика, интерпретирана в романа на Ил. Троянов; да идентифицира идеи от романа, които остават особено значими в контекста на проблемите, пред които е изправен днешният свят; (2) да избере източник на информация, нужна за разрешаване на поставен проблем, да развие (чрез прилагане в нова/нестандартна ситуация) уменията за извличане на информация от

историографски текст, да опознае историческия контекст на романа и да тълкува препратките към него; в хода на заниманията да конструира разбиране за отношенията между историография и литература; (3) да добие начален опит в литературно (творческо) писане и в рефлексия на написаното; (4) да приложи уменията си за интерпретация на художествен текст, да разшири представата си за спецификата на романовия жанр.

Началото на заниманията може да се съсредоточи върху актуални социокултурни условия със следните два акцента: 1) защо много млади хора напускат България с цел да се установят трайно в друга страна; 2) как учениците гледат на мигрантите, които преминават през България, и на тези, които остават (временно) тук. И двата въпроса имат връзка с проблематиката на романа: първият – с решението на Васко и Яна, вторият – с описанието на живота в бежанския лагер „Пелферино”.

При следващата стъпка може да се припомни задача, която учениците са изпълнили преди време.

- *Както вероятно помните, миналата учебна година съставихте „програма” за писане на съвременни романи. След разговора ни до този момент помислете какви според вас са основанията един съвременен роман да се фокусира (или не) върху темата за емиграцията/преселението. Как бихте посъветвали да се реализира това – да бъде основна, водеща тема в произведението или да бъде второстепенна, периферна тема? Какви възможности за съотнасяне с други теми намирате? От какво зависи изборът на конкретен вариант? А в романа, който би бил/е най-интересен за четене лично за вас, какъв вариант е избран?*

При прехода към разглеждане на романа „Светът е голям и спасение дебне отвсякъде” обсъжданата до този момент проблематика може да се свърже с очакванията за текста, които създава заглавието. Уместно е още при първите стъпки на заниманията да се разгледа въпросът за съотношението между сюжета и фабулата на романа.

Следващата група въпроси и задачи насочва към начална обща характеристика на сюжета на романа „Светът е голям и спасение дебне отвсякъде”. Могат да се разграничат следните сюжетни линии: 1) раждането на Алекс и животът на семейството му в България; 2) самотното ежедневие на порасналия Алекс в чужбина и болестта (тези две линии са „разделени” на малки отрязъци, които са представени паралелно в главата „Из живота на тайната столица на играчите”); 3) животът на Алекс и родителите му в италиански бежански лагер (в „Разказ за „обетованата” земя”); 4) издирването на Алекс от Бай Дан, срещата им, постепенната промяна в състоянието на Алекс, съвместното пътуване (в „Голямото пътешествие около малкия свят”).

Според хронологията редът на сюжетните линии е следният: първа, трета, втора, четвърта. Връзките се основават на причинно-следствени отношения, но и на отношенията между мотивите за (без)действията на героите и (очакваните/планираните) резултати от тях, но и неволните следствия от тях, а също и непредвидените обстоятелства: мотивите на Васко и Яна да емигрират и надеждите, с които тръгват (първата сюжетна линия), им дават сили да продължат да търсят възможност за по-добър живот въпреки преживените несгоди (третата линия); разказът на Алекс за ежедневието му и болестта (втората линия) е необходим, за да се разбере какво е състоянието му и защо е толкова трудно да се промени то, както и какво значение има направеното от Бай Дан (четвъртата линия).

Уместно е вниманието да се насочи към историческия контекст, към който произведението има отношение.

- *Потърсете пасажи от романа, в които е посочено времето, в което се развива действието. Въз основа на тях очертайте какъв в общи линии е „историческият фон“ на действието. Използвайте и вече направените наблюдения за връзките между отделните сюжетни линии.*

Очертаването на историческия контекст може да започне с обръщане първо към представата на учениците за периода на Студената война. Тази представа не е непосредствено изградена и не почива на личния опит, но е формирана в семейна среда.

След това учениците могат да бъдат поканени да се запознаят с урочната статия „Студената война“ от учебника на Милен Семков по история за десети клас (Семков 1998). От съществено значение е веднага да направим уговорка: не става дума за дословно „проверяване“ доколко написаното в романа съответства на написаното в учебника по история, т.е. доколко то е „правилно“ – това би означавало да се гледа на литературата като на вярно и точно рефериране на действителността, да се очаква тя да бъде/предложи такава. Целите са други: от една страна, да се очертае към кои „пунктове“ от сложния исторически контекст романът взема отношение (а романът открито препраща към този контекст, назовавайки известни исторически реалии), от друга страна, да се даде възможност за съпоставка на дискурсите – *литературния (романовия)* и *историографския* – и начините, по които те представят сходни проблеми на човешкото съществуване. Ще потърсим паралели между урочната статия и романа с оглед на три аспекта: присъствието на „политическата лексика“ в публичното слово, образът на „желязната завеса“ и пропагандата като едно от средствата на противопоставянето. При всеки от паралелите коментират конкретни текстови фрагменти, задават се насочващи въпроси.



- *Направете съпоставка между дефиницията на Студената война в учебника и речта пред войниците в романа. Как в речта се борави с „ключовите думи” от политическата лексика и какво въздействие се цели? Как войниците възприемат чутото и какво значение има тяхната реакция? Направете обобщение за разликите между начините, по които в учебника и в този епизод на романа са представени основни характеристики на Студената война.*

Вторият паралел засяга *желязната завеса* като историческа реалия, а третият паралел засяга пропагандата. Романът на Троянов не подминава проблема за пропагандата като средство за въздействие върху хората. Насоки към учениците:

- *Какви цели има пропагандата през Студената война според текста в учебника по история? Каква представа за пропагандата като начин за въздействие върху хората изгражда романът на И. Троянов? Какъв е „механизмът” на създаването и разпространението ѝ?*

Обобщението в края на това урочно звено може да се направи с изпълнение на няколко задачи. Първата е ориентирана към читателското отношение на учениците към двата типа текст – този на учебника и този на романа, към индивидуалния читателски опит с тях.

- *Как бихте довършили изреченията „Чета учебника по история, за да...” и „Чета романа „Светът е голям и спасение дебне отвсякъде”, за да...”? Всеки от вас да запише своя вариант. След това ще можете да ги прочетете и да коментираме.*
- *Да направим извод за разликите между начините, по които в двата текста се представят едни и същи проблеми на хората в даден исторически период. Как се гради тази представа в урочната статия и в художествения текст? Свържете разсъжденията си с това, което знаете за жанра на романа.*

В следващия сегмент от заниманията се преминава към интерпретация на отделни епизоди от романа, като вниманието първо се насочва към живота на семейството на Яна и Васко в България и бягството към „обетованата земя”. Проследява се как постепенно бива разкрита мотивацията на героите да напуснат родината си, как е разказано за напрегнатото преминаване на *стената*; как е представен животът и на изток, и на запад от нея.

В този контекст е много подходящо да се предложи създаването на художествен текст – опит за литературно писане, който има за своя отправна точка откъс от разглеждания роман. Отчитаме образователния потенциал на задачите за творческо писане, изследван от Наталия Христова-Пеева в книгата „Литературното писане в училище” (Христова-Пеева 2012:17).

- *Сега ви предлагам една творческа задача. Първо прочетете отново следния откъс – от началото на фрагмента „Водачът оправя брадата си...” (II гл.) до края на фрагмента с начало „Пазарен ден! Много вкуснотиши на квадратен метър...” – „Трябва да е паднал от небето, право в каруцата на добрия стар Колоре.” (III гл.). В този откъс повествованието се води от името на разказвач, който не е участник в действието. Представете случилото се така, както за него би разказал герой – участник: Алекс, Васко или Яна (вие изберете един от тях!). Не става дума да направите „трансформиращ преразказ от името на герой”! Пишете творчески и свободно, можете да пропускате детайли и/или епизоди и да добавяте свои. Съобразете се с личните качества на избора от вас герой (да бъде разказът именно „негов”).*

Опитът за творческо писане може да бъде интригуващ за учениците, да привлече вниманието им, да им донесе много позитивни емоции. (От значение е и възможността за избор – учениците да предпочетат един от три възможни варианта). А за да бъде добре изпълнена, задачата изисква и внимателно прочитане на художествения текст, и негово осмисляне. В чисто практически план е важно задачата много ясно да се разграничи от познатия на учениците трансформиращ преразказ, при който съдържанието на текста се преразказва в съответствие с оригинала, а трансформацията е най-вече граматическа.

В следващия сегмент от заниманията вниманието се насочва към представянето на живота в бежанския лагер (главата „Разказ за „обетованата земя”). Като първа стъпка могат да се разгледат откъси, които представят характеристики на пространството. А след съпоставка на топосите на лагера и града (намиращи се в една държава, близо един до друг, и все пак разделени), е логично да бъде разгледан проблемът за границите. От значение е и да се обърне внимание на коментарите за съдбата на преселниците, които прави повествователят. От значение е да се коментира ролята на наслова на главата. Дори и при кратка съпоставка със смисъла, който носи изразът „обетована земя” в Библията, могат да се направят интересни наблюдения. Героите на Троянов познават мълга, „приказка” за тази земя, но не са получили *обещание*, няма висша сила, която да им е обещала успешно преселване. Те нямат и водач, който да ги преведе и да ги напътства (и в буквален, и в преносен смисъл). Направеният в романа *Разказ за „обетованата земя”* е прекъснат, когато героите отново са поели на път. За установяването им на ново място се разбира от по-късните спомени на порасналия Алекс. Разказът в трета глава си остава разказ изцяло за *прехода* и за *пътя*...

В следващия сегмент от заниманията вниманието се насочва към повествователните инстанции в романа – очертаване на фигурите на повествователя. Това е необходимо както за

характеризирането на повествователния модел, така и за по-добро осмисляне на начина, по който произведението говори за опасностите и спасението, за начина, по който човекът опознава света и себе си. Същевременно впечатленията от практическия опит за литературно писане могат да подпомогнат разсъжденията върху повествователния модел.

С цел да се тълкува ролята на заглавието на романа (и след като учениците вече са се занимавали подробно с произведението) може да се постави следната задача:

- *Заглавието на Трояновия роман съдържа две твърдения: светът е голям, спасение дебне отвсякъде. Потвърждава или опровергава според вас сюжетът на романа второто твърдение? Обосновете се! В отговора си вземете предвид не само съдбата на главния герой Алекс, но и случилото се със стария африканец на станцията на метрото в Париж. Каква роля има поставането на двете твърдения в заглавието?*

Вижда се как формулировката на едно *твърдение* позволява еднозначност и категоричност, но *сюжетът на романа* дава основания и за потвърждаване, и за усъмняване в „дебнешото“ спасение, като нюансира представите за него.

## **В лабиринта на писането**

### **(„Физика на тъгата” от Георги Господинов)**

Романът на Георги Господинов „Физика на тъгата” може да се интерпретира от гледна точка на проблема за отношенията между *история*, *разказ* и *лабиринт*. Това предполага да се разгледа тяхното „метатекстово” обсъждане в „тъканта” на творбата, в което писането е видно като свързване и осмисляне на множество истории.

В различни отзиви и коментари на преводи на романа лабиринтът се тълкува като много важна структурна особеност, проблематизираща разбирането за жанра.

В романа „Физика на тъгата” разказвачът представя множество истории, но и коментира връзките между тях. Възможност за дистанциране от конкретиката на историите предлагат обособените в текста „места за спиране”. С наслова си те показват, че заемат странична позиция спрямо отделните „коридори” на историите. Историята обаче сама по себе си е подобна на лабиринт, защото крие свои разклонения. Ориентацията в лабиринта е трудна; бързите преходи от една история към друга са предизвикателство. „Колебливият писател” си позволява да зададе въпрос за непосредствено предстоящото (да се напише), като така отгласква своя образ от този на уверения в решенията си („класически”) Автор. Повествованието не е линейно, то

наподобява лабиринт от истории. В него се залага на фрагментарността и свободното отклоняване в различни посоки, а не на постъпателното движение в ясно определена посока.

„Изтриването” на времепространствените граници между отделни разказвани истории и акта на разказването/писането им разколебава фигурата/идентичността на разказвача.

В романа *история, разказ и лабиринт* се осмислят чрез съпоставяне. История и лабиринт са уподобени по нелинейност: „*никой лабиринт и никоя история не е линейна.*” (I гл.), а разказ и лабиринт са уподобени по безкрайност: „*А разказът е безкраен. Както е безкраен лабиринтът.*” (VI гл.). Съпоставките открояват две идеи за текста, които са много важни за повествователния модел на „Физика на тъгата”: нелинейност и безкрайност. Направените наблюдения отвеждат към една важна особеност, характерна като цяло за постмодерната литература – тематизирането на творческия процес, на самата литература.

В романа „Физика на тъгата” лабиринтът е метафора на конструиран по определени начини текст, но и *топос* (в историите за Минотавъра и за детството на момчето), както и символен образ на колебанието на човека, поставен в сложна среда. Господинов дава и онагледяващ пример, като се позовава на френския есеист и литературен критик Ролан Барт (Барт 2006: 223). Лабиринтът натоварва човека с *отговорност* за направения избор.

Романът на Господинов поставя особен акцент върху разказването и писането. Твърди се, че не просто припомнянето, а именно *разказването* на собственото минало може да донесе просветление: „*Разказването е част от Страшния съд, защото кара хората да разбират.*” (VI гл.). А в един от съкровените образи на романа *писането* е представено като рисковано навлизане в неизвестни зони, което обаче оставя словесна следа, способна да лекува: „*...следа от думи. Едва ли някога ще се върне по нея, но пътем, без дори да го иска, тя може да се окаже лечебна за нечия язва. Рядко за собствената му.*” (I гл.). Това разбиране за словото е идеалистическо и хуманистично и отвежда към възможната значимост на литературата днес.

Направената интерпретация на отношенията между *история, разказ и лабиринт* очертава прилагането на постструктуралистка концепция за текста в романа „Физика на тъгата”, а донякъде може би и илюстрира правотата на тезата на Ролан Барт за ползата да се изучава разказът/разказването като лабиринт. Наративните техники, характерни за постмодернизма, не са самоцелно експлицирани и наложени. Подобното на лабиринт повествование е художествената форма, която съответства на специфичен модус на мислене и чувстване, достъпен за съвременния човек. В този модус светът се вижда като подвижен, а не като фиксиран, откликва се на чуждите емоции и се съпреживява тъгата, проявява се любопитство

към чужди истории и се помнят собствените, търсят се и се пазят връзките между истории и връзките между хора, между живите същества...

## Фигури на повествователя в романа „Физика на тъгата”

При интерпретацията на романа „Физика на тъгата”, наред с проблема за отношенията между *история*, *разказ* и *лабиринт*, интерес представляват и фигурите на повествователя. Романът не само тематизира разказването, но и гради образи на тези, които разказват. Обърнато е специално внимание на техните фигури, които имат своя значимост в романовия свят – не само като „изказващ глас”, а като личност със свое минало и свои оценъчни позиции.

В настоящата част от изложението си първо разглеждаме идентичността на повествователя – такава, каквато я разкрива неговото самонаблюдение, след което се спираме на обособените негови „лица” като отделни фигури, като опитваме да очертаем разликите и подобие то между тях. Въпреки че лесно се създава впечатление за един доминиращ повествовател, в романа на Господинов са въведени множество разказвачи. Няма да се стремим да предложим точен „списък” на множеството от разказвачи и строго да ги класифицираме. Основание да се въздържим от такъв опит дава самата творба. Изпитващото силна емпатия момче нееднократно усеща промените, настъпващи с възрастта. Разказващият (и пишещ) възрастен, припомняйки си детството, сам признава: „*пращам друг в минните полета на миналото*” („Домашна аптечка...”).

Разказвачът проявява изострена наблюдателност не само към заобикалящия го свят, но и към самия себе си. Коментарите му често засягат собствените способности, както и настъпилите в тях промени. Основни проблеми в романа са как човек възприема себе си и какви образи на собственото АЗ изгражда посредством езика. Разказвачът преживява (дори и от дистанцията на позицията на равносметката) емпатията като превръщане и това свидетелства в каква степен идентичността му би могла да се определи като „множествена”. А доколкото идентичността се гради въз основа на собствената житейска история и нейното осмисляне, то признанието „*преживявах всяка чужда история като своя*” показва трудността да се отдели личното от чуждото – като опит, памет за протекли във времето събития, обяснение за нещата – като история. Самото заглавие „Физика на тъгата” задава основния „модус” на емоционалността, който остава валиден до края на романа. Човекът с множествена идентичност е повече съчувстващ, по-добре опознаваш околните, но с това не постига лесно и безоблачно щастие. Все

пак мисълта за търсения излаз се прокрадва и не е случайно, че е свързана с един от централните мотиви в романа – този за детството.

Усложняването на идентичността на повествователя произтича и от това, че субектът усеща себе си като неединен, като различни същества (при това в едно и също време), а също и от желанието му тя да бъде променена. Героят иска самият той да стане друг: „*По-бързо да се махам оттук. Да съм друг. Да съм друг другаде...*” („Ето как”). Недвусмислено са свързани ключовата за романа тема за тъгата и проблемът за изчерпвания смисъл. Адекватен език, на който (може) да се говори за този проблем се оказва метафоричният, а в по-общ план – *литературният език*. И лекарят, и повествователят използват метафори, които се оказват необходими, за да „описат” кризата на индивида. От този именно пункт – от осъзнатото и назовано усещане за изчерпан смисъл – да опитаме да погледнем на превъплъщенията на повествователя, на неговите „фигури” в романа.

Спираме се първо на образа на повествователя като *писател*. Писателският „занаят” бива използван като прикритие, когато героят иска да си осигури спокойствие за работа, или като средство за поддържане на „нормален” имидж, а истинската същност на героя е много по-сложна. Героят е раздвоен – между самотните занимания и вътрешната си мотивация за тях, от една страна, и външното съобразяване с общоприетото. Това е показателно за разликата между лицата на писателя в романа „Физика на тъгата”.

Повествователят в романа „Физика на тъгата” има и други лица/„фигури”. Тяхното разграничаване е до голяма степен условно, а и те не са така широко представени, както тази на писателя. И все пак – можем да посочим следните: експериментатор, турист и баща. Независимо доколко са успешни, експериментите са израз на изследователския дух на героя повествовател.

### **Модуси на повествованието в романа „Физика на тъгата”**

Романът на Господинов акцентира не само върху личността на водещия повествованието, но и върху начина на изказ. Коментарите на разказващия често свидетелстват за нагласа към самонаблюдение. Тя се изразява както в диахронен план (представите му за себе си *преди* и *сега*), така и в синхронен план (изтъкване на особености на избория в даден момент начин на разказване). Понякога са споделяни и идеи за други възможни „модуси” на разказването. Вероятно тъкмо съзнанието, че има много начини да се разказва, е предпоставка да се коментира избраният начин – той не е единствен и „неминуем”, затова заслужава внимание със спецификата си.

В условността на фикционалния свят на романа повествованието се води както като „говорене”, така и като „писане”. Отделни фрагменти фиксират по различен начин речевото действие на повествователя – в устна форма (като повеждане на своеобразен „диалог” с читателя) или в писмена форма (съставяне на списъци, водене на записки, но и оставяне на лечебна „следа от думи”). Говорещо лице в пряко общуване и автор на текст, „достъпен” само чрез написаното, проявяват себе си подчертано различно. В романа на Господинов повествователят се стреми да се прояви и по двата начина. Стремехът към *общуване* – било „пряко” (в плана на „устното” разказване) или чрез написаното и неговото значение – е една от важните негови характеристики.

Ако романът „Физика на тъгата” акцентира върху желанието за непосредствено споделяне, върху говоренето, то в същото време не подминава съответстващото на него „противоположно” действие – вслушването. Необходимо е внимание към *другия*.

Повествователят си дава сметка за различни възможни последствия, до които може да доведе написаното. Надява се те да бъдат в позитивен план, но не изключва възможността да бъдат и силно негативни. Фрагментът „Бъдеще номер 73” (IV гл.) разгръща кратък сценарий, в който постапокалиптичният човек, отличаващ се с това, че не може да мисли абстрактно, намира случайно оцелели откъслечи от стар текст (обикновени идеологически подплатени клишета от XX век, писани не от повествователя) и ги разчита в буквален смисъл. Но понеже ги възприема като завет от миналото и гледа на тях крайно доверчиво (в това можем да видим метафора на наивното и абсолютно безкритично четене), променя коренно начина си на живот и в крайна сметка разрушава новоизградената цивилизация. Още по-тревожно предупреждение отправя фрагментът „Машина за минало” (VIII гл.) – история-кошмар, в която написани от самия повествовател текстове стават основа за опасен експеримент. Посочени са две опасности: неразбирането на текста и манипулацията, извършвана чрез злоупотреба с текста.

## **„Физика на тъгата”**

### **(Методически бележки)**

*Образователни цели:* чрез приносното си участие в изпълнението на предложените задачи всеки ученик: (1) да конструира разбиране за ролята на емпатията при човешките взаимоотношения, за проявленията на глобализацията и индивидуализацията в съвременния свят; (2) да идентифицира хуманитарната проблематика, интерпретирана в романа „Физика на

тъгата”, като я съпостави с непосредствения си жизнен опит и бива подпомаган от предложените връзки с учебните предмети *Етика и право* и *Свят и личност*; (3) да открие специфични черти на поетиката на романа „Физика на тъгата” и да ги интерпретира в отношение към начините на изграждане на художествения смисъл.

### *Първи етап*

Заниманията с „Физика на тъгата” от Георги Господинов също могат да намерят изходна точка в свързването на проблематиката на романа и личния житейски опит на учениците. Обвързване може да се потърси и с проблеми, разглеждани от учениците в заниманията им по други учебни предмети: *Етика и право* (10. клас) и *Свят и личност* (12. клас). Двете „посоки” изглеждат на пръв поглед отдалечени една от друга, но ще видим, че те съвсем не влизат в противоречие. Предметите от цикъл „Философия” които целят да ориентират ученика в отношенията му към себе си, към другите и към света, и съдействат за неговото самоопределяне като автономна личност и свободен гражданин.”<sup>5</sup> Концепцията на предмета *Свят и личност* също е силно обвързана с опита на ученика, също полага своите „учебни единици” и задачи като вписани в този опит. Правим уговорка, че учебните дейности, които предлагаме, макар да са в известна степен интердисциплинарни, биха били функционални най-вече в полето на предмета *Български език и литература*. За да имат те съществена приносна образователна стойност в полето на предметите от цикъл *Философия*, би ни била нужна по-различна компетентност.

Един от водещите принципи на конструктивизма в образованието е, че „конструирането на значения изисква разбиране на цялото толкова, колкото и на частите, които пък трябва да бъдат разбрани в контекста на цялото, ето защо процесът на учене се фокусира върху основополагащи понятия в мрежообразната им свързаност, а не върху изолирани факти.” (Дамянова 2012: 98). Можем да гледаме на междупредметните връзки като на „нишки” на свързаност между понятия и представи, които подпомагат процеса на учене.

Процесите в съвременния свят поставят сериозни предизвикателства както с политически и икономически, така и с подчертано етически аспекти. Все по-динамични са отношенията между *регионално* и *глобално*. С оглед на това изглежда особено оправдано насочването на вниманието към въпросите за емпатията между хората и за възприемането на света от човека в един *съвременен* роман.

Въпросите и задачите, с които да започне очертаването на междупредметни връзки, могат да се основават на различни концепции. Вместо да се насочват учениците към

---

<sup>5</sup> УП по *Етика и право*, 10. клас. <<http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28>>



припомняне на вече познат учебен материал по *Етика и право* и *Свят и личност* може в началото да се разгледа проблем, който присъства в ежедневието им.

- *Помислете и запишете в две колонки три най-съществени трудности, които срещате в живота си, и три най-съществени трудности, пред които се изправя човечеството днес. След като всеки ги отбележи в тетрадката си, да запишем на дъската (отново в две колонки) тези отговори, които имате желание да споделите.*

Очакваме поне част от посочените отговори да са пряко свързани с междуличностните отношения и с отношенията между различни групи в обществото, т.е. с проблеми, които имат етични измерения. Разговорът може да продължи, като учителят предложи на учениците да изберат от всяка колона по една (или две, три, в зависимост от времето, с което разполага) от записаните трудности, свързани с взаимоотношенията, и да предложат как да се преодолее/разреша тя или поне как може да започне търсенето на решение.

- *Какво е необходимо, за да се осъществи разбирането?*

При „сглобяване” на различни дадени отвори или дори от директно даден отговор е уместно вниманието на учениците да се насочи към следното обяснение: ***необходимо е да се поставиш на мястото на другия***. В този момент може да се премине към разглеждане на откъси от романа „Физика на тъгата”. Ако в предходен учебен час е било уговорено кога ще започне разглеждането на произведението, направо се предлага на учениците да идентифицират откъси, които тематизират „поставянето на мястото на другия”.

Ако по преценка на учителя учениците не са били предварително ангажирани с това да (започнат да) четат текста, вниманието да се насочи първо към фрагмента „Хлябът на тъгата” (от I глава).

В хода на интерпретацията могат да се открият градации, както и да се тълкуват алегорични образи (на страха като вода; хляба на тъгата). Следващият въпрос въвежда друг етичен проблем:

- *Една от важните „теми” на етиката е тази за **избора** на поведение – когато човек трябва да вземе решение как да постъпи. От какво според вас зависи изборът, как човек прави избор, с какво се съобразява и с какво не се съобразява? Какво затруднява човек, когато прави избор, какво може да му попречи да реши?*

При изслушване на дадени отговори на учениците може да се очертаят няколко акцента, а след това да се предложи да вземат отношение към следното определение на това какво е „добър избор”: *„Добрият избор изисква да сме максимално наясно какво точно избираме, защо го избираме, какви искаме да станем в резултат на нашия избор, с какво ще се промени животът*

ни, от какво се отказваме и с какво в никакъв случай няма да направим компромис.”<sup>6</sup>. Предложеното определение ще може да се съпостави със собственото разбиране за избора.

- *Кои герои в разглеждания откъс от романа са поставени в ситуация на избор? Как са представени от разказвача реакциите на героите, когато попадат в тази ситуация? Какво значение има мълчанието и какво – казаното? От чия гледна точка е „видян” решителният момент, пред кого героите правят своя избор?*

Този въпрос насочва към ситуациите на избор. Изборът е обвързан със съпреживяването, с отношението към другия. Ако във „Физика на тъгата” изоставянето е ключов етичен проблем, лайтмотив, то фрагментът „Хлябът на тъгата” представя изоставянето като решение, което има шанс да бъде поправено. Романът се опитва да осветли „механизмите” на човешкия избор.

В обобщение на тази част на заниманията може да се коментира мисълта на английския философ и юрист Френсис Бейкън: „Колкото по-достоеен е човек, толкова на повече същества той съчувства.”<sup>7</sup>.

Въвеждането в темата на следващата част от заниманията може да стане с диалог за това какво за учениците означава „глобализация” и кои са нейните проявления. За основа на по-нататъшната работа може да послужи запознаването на учениците със следното разбиране за глобалност в пет ключови точки<sup>8</sup> (изказано от английския социолог Мартин Олброу в книгата „Глобалната епоха”):

- *Английският социолог Мартин Олброу определя следните пет ключови проявления на глобалността. Запознайте се с неговото разбиране за глобалността.*
  - *глобалност в смисъл на изправяне срещу екологичните последици за цялата планета от съвкупните човешки действия;*
  - *глобалност в смисъл на загубване за усещане за сигурност при наличието на оръжия с глобална разрушителна сила;*
  - *глобалност в смисъл на възникване на икономика, неподвластна на ръководен център или центрове;*
  - *глобалност в смисъл на глобален транспорт и на глобални системи за комуникация;*

---

<sup>6</sup> Колев, Ив., Д. Тафков, Р. Пожарлиев. *Етика и право за 10. клас*. С., 2001, с. 28.

<sup>7</sup> Колев, Ив., Тафков, Д., Пожарлиев, Р. *Етика и право за 10. клас*. С., 2001, с. 73.

<sup>8</sup> Грекова, М., Л. Деянова, Ив. Дичев, П. Кабакчиева, К. Коев, И. Шикова. *Свят и личност за 12. клас*. С., 2002, с. 15.

- *глобалност в смисъл на възприемане на ценностите на глобализма, при което хора и социални групи от всякакъв вид схващат земното кълбо като непосредствено поле за изява на убежденията си.*

В заниманията с романа би могли да се очертаят конкретни паралели с разбирането на Олбруу за глобалността. Фрагментите „Домашна аптечка за след края на света” и „Двойна готовност” (IV гл.) дават възможност да се коментират отношенията между глобално и локално, всеобщо и лично, както и заплахата от унищожение, разпростряна над целия свят.

В следващата част на заниманията акцентът пада върху представите за *личността*. Като отправна точка може да послужи следният текст от учебника по *Свят и личност* за 12. клас:

*„Като става дума за начина, по който глобалната ситуация предопределя **естеството на всекидневния живот**, не можем да не обърнем специално внимание на феномена **индивидуализация**. (...) За разлика от **класическата модерност**, днес индивидът не само може да конструира различни свои идентичности много по-свободен от опека на различни социални организации. Сега вече върху отделния индивид пада бремето да взема решения в ситуации, в които преди периметърът на неговия „избор” е бил фамилно, традиционно или институционално предначертан. Това, разбира се, означава не само **разширяване на индивидуалната свобода, но и умножаване на поеманите рискове.**”<sup>9</sup>* Свързване с романа:

- *Посочете фрагменти от романа „Физика на тъгата”, които тематизират ограничаването на човешкия избор. Посочете фрагменти, в които героят повествовател се стреми да се освободи от опека на различни социални организации. Направете обобщение за това каква представа за разширяването на индивидуалната свобода в съвременния свят изгражда романът.*

В края на тази част от заниманията може да се коментира една от трите основни особености на жанра на романа, които според М. Бахтин („Епосът и романът”) го отличават принципно от всички останали жанрове: *„нова зона за изграждане на литературния образ, поточно зона на максималния контакт с настоящето (съвременността) в неговата незавършеност.”* (Бахтин 1983: 504). Разговорът до този момент е експлицирал много от връзките на произведението с контекста на съвременната социокултурна ситуация.

### *Втори етап*

По преценка на учителя е необходимо да се припомни значението на някои основни понятия (в зависимост от това доколко уместно и уверено ги използват учениците) – сюжет,

---

<sup>9</sup> Грекова, М., Л. Деянова, Ив. Дичев, П. Кабакчиева, К. Коев, И. Шикова. *Свят и личност за 12. клас*. С., 2002, с. 19.

сюжетна линия, композиция. След това вниманието на учениците може да се върне към „програмата” за писане на съвременен роман, но с акцент само върху сюжетното изграждане.

- *Кои точки от вашите „програми” за писане на съвременен роман се отнасят към изграждането на повествованието, към сюжетното развитие на действието? Ако досега не сте посочили какъв „подход” предпочитате, обмислете и предложете такъв!*

При изпълнението на следващите задачи се използва припомненото за сюжет и сюжетна линия, но вниманието се насочва към началото на романа „Физика на тъгата”. Проследяват се разказаните в първия фрагмент на романа събития. Разграничават се отделни събитийни вериги, обособяват се отделни истории. След това се търси въвеждането на нови нишки и подемането на стари в следващите фрагменти. Установява се, че в I глава на романа се наблюдават преходи не *от един към следващ епизод* в рамките на една история („сюжетна линия”), а *от една към друга история*.

Работата продължава с коментар за спецификата на първия фрагмент с наименование „Място за спиране”, подобие то му на метатекст, както и с установяване на сходства и различия между двата фрагмента с това наименование в I глава. В края на изпълнението на задачите учениците ще са си изградили сами представа за някои от съществените особености на повествованието в тази глава на романа.

В този момент е подходящо непосредствените наблюдения върху текста на „Физика на тъгата” да се съотнесат с едно по-общо разбиране за романовото повествование: „... повествованието, такова, каквото съществува от незапомнени времена, се превръща в роман в момента, когато авторът вече не се задоволява за разкаже обикновената story, а отваря широко прозорците към околния свят. Така към „историята” се добавят други „истории”, епизоди, описания, наблюдения, размисли и авторът се оказва пред една много сложна, много разнородна материя, на която е длъжен, подобно на архитекта, да придаде форма” (Кундера 2014: 167).

Учениците могат да бъдат поканени да изобразят текста по неговото самоописание! Тази задача е насочена към отношението между словесно и визуално, което текстът активно използва. В игрова форма и с помощта на рисунка се „демонстрира” разбирането на образния език. В коментара на изображенията, които учениците създадат, всъщност ще се засегне сложният въпрос за самоописанието, което прави романът „Физика на тъгата”.

Следващата задача предполага по-разгърнато включване на учениците в работата.

- *Изберете един от коментираниите „принципи” на писането, изтъкнати в самия роман. Отбележете с цитат кое е неговото „заявяване”. Изберете два фрагмента от романа, в които е приложен този принцип. Писмено опишете: 1) по какво личи, че е използван*

*именно избраният от вас принцип на писането; 2) какво отношение има този принцип към композицията на текста; 3) какъв според вас е художественият ефект от употребата му – в контекста на конкретните фрагменти от романа.*

Отговорите на тези въпроси разкриват „техниката“ на работата, което има значение както по отношение на развиване на уменията на учениците за интерпретация (не само *какво* тълкуване правят, а *как* стигат до него), така и по отношение на уменията за сътрудничество и работа в екип. Тази рефлексия има значение и за формирането, развиването и поддържането на такива житейски умения (life skills) като опознаване на силните и слабите си страни и уменията за учене.

В следващия сегмент от заниманията се коментира представата за идентичността на повествователя, която изгражда текстът, разграничават се отделни „фигури“ на повествователя. Отново вниманието се насочва първо към начина, по който учениците разбират идентичността, към идеята за множествена идентичност на човека, разгледана в плана на жизнения им опит. Любопитно е да се тълкуват и думите на френския философ Пол Рикъор, че „Личната идентичност е времева идентичност“.

След това вниманието се насочва пряко към фрагмента „Остаряването на един емпат“, IV гл., разглежда се начинът, по който повествователят отговаря на въпроса „Кой съм аз“. Може да се обърне внимание на думите му „*Най-често съм на 10.*“:

- *Как се съотнася изразът за повторителност „най-често“ с обичайната представа за праволинейно израстване/остаряване с годините. Какво отношение на повествователя към детството проличава тук? Потърсете други фрагменти в романа, които представят отношението към детството.*

Коментарът на фрагментите „Ето как“ и „Съвет от XIX век“ (VII гл.) разкрива нови акценти в представата за идентичността на повествователя.

Дотук във втория етап работата в голяма степен се направлява непосредствено от учителя в диалога му с учениците. В следващия сегмент от заниманията е подходящо да се даде възможност за повече самостоятелна работа на учениците. Откриването на „фигурите“ на повествователя може да стане с помощта на следните въпроси:

- *Какви са значенията на думата фигура? Включете я в различни изречения – в различен контекст. Какви асоциации правите с израза „човешка фигура“? Дайте примери и обяснете по какво различавате една фигура от друга.*
- *Кои са „фигурите“ на повествователя в романа „Физика на тъгата“? След като ги определим, ще използваме извода си при следващото занимание.*

- *Съотнесете определените от вас фигури на повествователя с проблема за изчерпаните „запаси“ от смисъл. Какви връзки можете да откриете?*

Следващото занимание може да се организира като игра. Всеки ученик избира една от двете роли: на начинаещ писател или на съветник (опитен и известен писател или редактор). Оформят се групи по четирима ученици. Отделните групи разговарят за замисляне на сюжет за роман с: 1) главен герой – писател; 2) главен герой – експериментатор; 3) главен герой – турист; 4) главен герой – баща; 5) повествовател, който едновременно е и герой (по избор: писател експериментатор, турист, баща или комбинация от две или повече роли); 6) водене на повествованието като „говорене“ пред слушатели/събеседници и/или като „писане“ (по избор: комбинация от две или повече роли). начинаещите писатели изказват въпроси, свързани със своя нов творчески план, а съветниците дават насоки и ги аргументират, като използват не само свои собствени доводи, но и интерпретация на откъси от романа „Физика на тъгата“ (като илюстрация на съветите си, като помощно средство в обяснението си за съветите).

Последният въпрос подпомага да се хвърли поглед към направената дотук интерпретация. Но не и да бъде завършено или „изчерпано“ тълкуването на романа.

- *Според Милан Кундера „В изкуството на романа екзистенциалните открития и преобразуването на формата са неделими.“ (Кундера 2014: 21). Според вас кои екзистенциални открития прави „Физика на тъгата“ и с кои преобразувания на художествената форма са свързани те?*

## **Време и разказ в съвременния български роман**

### **(Методически бележки)**

*Образователни цели:* чрез приносното си участие в изпълнението на предложените задачи всеки ученик: (1) да конструира разбиране за начина, по който човек възприема времето, както и на ролята на разказа при изграждане на словесни образи на човека; (2) да идентифицира теоретични идеи, свързани с отношенията между време и разказ; (3) да диференцира проблематиката на времето и разказа в съвременни български романи, за да открие паралели между тях и да диференцира интерпретацията.

#### *Първи етап*

Първият етап на заниманията е насочен към кратко въвеждане в проблематиката на времето и разказа чрез намиране на опори на мисленето в непосредствения опит на учениците.

Въпросите и задачите дават възможност да се очертаят идеи на емпирично ниво, с които във втория етап да се свържат избрани теоретични схващания. След това погледът се обръща и към вече изучаваните съвременни български романи.

В началото може да се състави схема, в която да се отбележи с какво учениците асоциират времето. Постепенно в разговора може да се очертае трудността да се мисли за времето, а след това и да се достигне до идеята за „*върховната непредставимост на времето*” (Рикьор 1999: 6). Коментират се набелязаните асоциации и същевременно се подготвя основа за въвеждането теоретични идеи за времето.

Поставянето на следната проблемна ситуация подпомага очертаването на други идеи, които са необходими в предстоящите занимания:

- *Помислете за следната ситуация: вие искате в разговор да добиете подробна представа за човек, когото не познавате, но ваши приятел познава много добре. (Опишете ситуацията с конкретните хора!) Запишете това, което ще кажете на вашия приятел, думите, с които ще се обърнете към него (въпрос(и)/молба/подканяне), за да започнете разговора! Нека всеки от вас да запише своите варианти, след това ще прочетем и ще коментираме.*

Очертаваме някакви варианти на това, което може да се очаква да запишат учениците, единствено с цел да изясним „механизма” на задачата и нейната функция в урока. Наред с въпроси като „*Какво знаеш за X?*” и „*Какъв е X като човек/приятел?*” очакваме и молбата (подканянето) „**РАЗКАЖИ** ми за X!”. Без да пренебрегва другите варианти, учителят може да обърне особено внимание на тази молба.

- *Говорейки за даден човек, можем да го опишем, можем и да разкажем за него. Кои са приликите и кои са разликите между двете действия? Кое според вас можете да научите само когато вашият събеседник се отзове на вашата молба „РАЗКАЖИ ми за...”, а не можете да научите, ако той отговаря на някакви въпроси? Защо разказът се оказва незаменим? Направете извод за ролята на разказа при изграждането (с помощта на думите) на представа за даден човек в ежедневно общуване!*
- *А каква според вас е ролята на разказа при изграждането на представа за/образ на даден човек в литературата? В кои други жанрове – освен в жанра „разказ” – срещаме разказ за герой? В отговора си дайте пример с произведение, което ви е впечатлило и ви харесва и за което смятате, че добре илюстрира какъв е потенциалът на разказа. Обяснете какъв според вас е този потенциал въз основа на избрания от вас пример!*

*Втори етап*

Вторият етап на заниманията предвижда да се разгледат някои теоретични идеи, свързани с времето и разказа.

- *Припомнете си вашата „програма” за писане на съвременни романи. Сега определете каква роля в нея заема не пишещият, а четящият текста човек. Опишете читателите на романите, за които давате съвети как да бъдат написани!*
- *Ако заниманията ни със съвременни романи показаха какво значение при тяхното четене има съпреживяването, разбирането на другия (всеки от героите може да бъде „друг”, но и може да стане и близък по отношение на читателя), то какъв ефект в днешно време поражда това, че романите построяват свят, който може да бъде обитаван от множество читатели?*
- *Според френския литературовед Ролан Барт „в съвременността (повествованието) в литературата поема функциите на архаичния мит – да построи смислен, възможен за обживяване от човека свят” (Дамянова 2002: 7). Коментирайте това становище, като го отнесете към своя опит в писането на програмата и към опита си на читатели на съвременни романи.*

След това учениците могат да се запознаят с различието между субективна човешка представа за времето и предположението за обективната същност на времето, което прави френският философ и теоретик на литературата Пол Рикъор („Време и разказ”). Тематиката е пряко свързана с първоначално обсъдените въпроси, което улеснява разбирането ѝ, но тук вече за същите въпроси се заговаря на друг, теоретичен език.

### *Трети етап*

Ще илюстрираме как би могло в третия етап на заниманията да се погледне на вече познатите съвременни романи през призмата на очертаните по-горе теоретични идеи. Скицираме само някои възможни посоки на интерпретацията.

- *Посочете кои специфични черти на характера смятате, че са разкрити именно благодарение на разказа за живота на романовите герои: Гичо и Асенчо от „Възвишение”; Васко, Яна, Алекс и Бай Дан от „Светът е голям и спасение дебне отвсякъде”; героят писател и изследовател от „Физика на тъгата”.*  
*- Как бихте определили ролята на разказвача? Какъв отпечатък върху представата за наративна идентичност поставя разказването за себе си?*



- *Ако погледнем на трите романа като на „лаборатории“ за мисловни опити и преживявания, то до какви изводи за променящата се човешка природа достига читателят изследовател?*

Като обобщение в края на заниманията по проблема „Време и разказ“ може да се коментира следната тема (или тя да се постави като заглавие на интерпретативно съчинение): *Разказването – опит за разбиране на времето и на човека.* За края на методическия сценарий предлагаме следните въпроси и задачи, но ги мислим не като край, а като междинен пункт в четенето и тълкуването на произведенията, които никога не завършват.

- *Кое в прочетените романи преценихте лично за себе си като интересно и ценно? Кое – като забавно? Кое – като скучно, безинтересно? А кое – като странно и озадачаващо?*
- *Кой съвременен роман бихте препоръчали на ваши връстници? Защо? (Можете да включите и романи, които не сме разглеждали в клас!)*
- *Кой пасаж от изучаван съвременен роман дава най-добър израз на вашето моментно (актуално):*
  - *разбиране за общуването с другите;*
  - *разбиране за необходимостта на човека да избере, да следва и да постигне кауза;*
  - *разбиране за изпитанията пред човека в съвременния свят;*
  - *разбиране за творческия потенциал на човека в съвременния свят;*
- *Какво научихте за себе си и за днешния свят с помощта на прочетен съвременен роман?*
- *Какво от вашата първоначална програма за писане на съвременен роман бихте променили, ако я съставите наново сега? Защо? Имате тази възможност, направете го!*

Важна е рефлексията на учениците върху прочетеното и осмисленото. Задачите създават възможност да се проследи какво се е променило в представите на учениците, а и как самите те са се променили в немалкия тригодишен период от своето израстване.

## **Съвременният български роман в днешното училище** (Обобщение)

В тези заключителни редове ще опитаме да погледнем на възможността за изучаване на съвременни български романи в училище с оглед на актуалната социокултурна ситуация. Заедно с това ще маркираме накратко на кои специфични черти на тази ситуация „откликва” предложеният от нас методически сценарий.

Особено значение за развитието на културата у нас в последните десетилетия има обстоятелството, че „...след 1989 г. страните от Източна Европа навлязоха едновременно в ерата на демокрацията и в ерата на глобализацията.” (Знеполски 2007). В контекста на този процес добиват значение някои съществени въпроси. Какви сме българите, кои са силните и слабите ни страни? Как навлезлият в съвременната епоха българин вижда/преоценява близкото (си) минало? Какво означава да си свободен? Защо е необходим критичен поглед към минали и бъдещи (обществени) проекти, основаващи се на монопол над мисълта? Какво е отношението българско – европейско днес? Как възприемаме новия глобализиран свят? Какво място намира индивидът в света днес? Кои са новите предизвикателства пред общуването? Предложените за изучаване три български романа търсят свои отговори на едни или други от горните въпроси. По хронологическа/историческа референция на сюжетното действие „Възвишение”, „Светът е голям и спасение дебне отвсякъде” и „Физика на тъгата” се различават значително един от друг: Възраждането (но мислено без идеализация и без нихилизъм), десетилетията преди 1989 г., наше време... Но по проблематика те пряко засягат нерешените въпроси на съвременността.

Знаем, че изучаването на литература в училище, дори нейното *прочитане*, се изправя пред съществени трудности. Ще споменем само някои от тях, след което ще маркираме с кои предложения настоящият проект, надяваме се, би помогнал на учителя.

Обмислянето на предложение за добавяне на нови произведения в учебната програма като че ли се натъква на сходен проблем с набелязания от Вл. Атанасов преди двадесет и пет години: обръща се внимание на критическия език, търсят се нови подходи при интерпретацията, но не се обръща достатъчно внимание върху възможностите за изучаване на други и/или нови литературни произведения: „...*проникването в различните „черни дупки” и „бели полета”, колкото и да разгръщат методологията и методиката на критическите процедури, обогатяват единствено метаезиковата и металитературната част от динамичното цяло, което наричаме БЪЛГАРСКА ЛИТЕРАТУРА.*” (Атанасов 1992: 1). Наред с осъвременяването на критическия инструментариум е необходим и поглед към самата литература от по-ново време.

Върху училището и върху начина, по който се гледа на всеки учебен предмет, несъмнено оказва влияние постмодерната тенденция на „... *превръщането на знанието в нещо външно по отношение на "знаещия" поради самата роля на последния в процеса на познанието. Древният*

*принцип, че придобиването на знанието е неотделимо от формирането (Bildung) на духа и дори на личността, все повече и повече губи валидността си.*” (Лиотар 1996). В условията на постмодерната културна среда учителят трябва да положи специално старание, за да покаже каква стойност (може да) има за учениците му неговият „предмет”.

В настоящия проект следваме конструктивисткия принцип, че е необходимо учителят да създава/открива значими за учениците контексти. В тези контексти литературата като учебен „предмет” (и знанието за нея) може да се приеме за значима. Както отбелязва А. Дамянова, доколкото литературата *„непрекъснато подема и обновява питането какво е това да си човек, най-достъпен „мост” между едно литературно произведение и неговите читатели е проекцията на интерпретираната от него проблематика върху екрана на жизнения свят на ученика. Предшестващата запознаването с творбата дискусия върху (част от) тази проблематика едновременно би я открила като открито за размисъл и избор (на действия) пространство, би ангажирала вниманието на учещите и би събудила любопитство около решението ѝ, предложено (...) от произведението.*” (Дамянова 2012: 118).

Актуалната социокултурна ситуация поставя и други предизвикателства пред изучаването на литературата. Особено основателен е въпросът *„как е възможно възпитанието и образованието във време на постоянно медийно разсейване и разстройване на вниманието, доколко е постижимо трансмисията на култура, минало, памет в епоха, управлявана от логиката на спешното, от диктатурата на късия срок (...) Как е възможно да се случи „въздигането в хуманност”, каквато е целта на образованието, ако маркетингът и консумеризмът са прицелени в регресиване до влеченията, автоматизмите, инфантилността?”* (Христова 2014: 162). Децата и младежите са едновременно и основна група, към която маркетингът насочва стратегиите си, и особено податливи на въздействие поради своята възраст. Проблемите, разгледани в статията на Н. Христова, засягат всяка образователна инициатива. Несъмнено новите технологии предоставят изключително ценни възможности за съхранение и обмяна на информация, създават нови полета на комуникация. Но заедно с това и въздействат върху мисловните процеси на човека. Това въздействие е подробно изследвано от Н. Кар в книгата *„Под повърхността”* (Кар 2012). Редуцирането на способностите за задържане на вниманието и за запазване в паметта не просто на информация, а на (осмислени и споделени) следи от културния опит на човечеството ни изправя пред особено голяма заплаха: *„За са остане жива, културата трябва да се подновява в ума на членовете на всяко поколение. Ако аутсорснем паметта, културата ще загине.*” (Кар 2012: 228).

Очертаните предизвикателства пред всеки образователен проект са такива, че е ясно, че не могат да се предложат бързи и лесни решения. И все пак! Кои елементи на проекта ни за изучаване на съвременни български романи са поне някаква начална стъпка в рефлексията и реакцията на преподавателя спрямо променената и усложнена културна ситуация?

Първо, отказваме се от лекционно поднасяне на учебен материал – излагане в клас от учителя на фактология, история на литературата, интерпретация, критически отзиви и т.н. Вместо това произведенията се поставят в контекста на собствения житейски опит на учениците, а интерпретацията се прави съвместно от тях и учителя. Използва се потенциалът на съвременните произведения да „проговарят” ясно на съвременния читател.

Второ, стремим се педагогическото общуване да се води като диалог, в който учениците да участват повече заради пробудени интерес към предмета и желание за изява, отколкото заради институционално определената си позиция на „обучаеми”. Възможностите, които диалогът като форма на взаимодействие предоставя на литературното образование, са задълбочено изследвани от А. Дамянова (Дамянова 2002б). Надяваме се в настоящия методически сценарий да е използвана поне част от способността на диалога да превърне *„срещу-стоенето на учителя и учениците”* в *„събитие на срещата им”* (Дамянова 2002б: 49).

Трето, предвид затрудненията да се задържа вниманието (а това означава и да се прочете самостоятелно дълъг текст), не се разчита, че учениците предварително сами ще прочетат в цялост разглежданите произведения. Предпочетен е подходът да се работи най-често по малки, обозрими откъси, които не изискват многочасово четене. Едва в хода на работата, при „натрупване” на такива откъси, представата за произведението постепенно се разширява.

Четвърто, използваме конструктивисткия принцип, че *„процесът на учене се фокусира върху основополагащи понятия в мрежообразната им свързаност, а не върху изолирани факти”* (Дамянова 2012: 98). Откриването и експлицирането на тази свързаност значително подпомага конструирането на значения. Но и още нещо: самото определение *„мрежообразна”* подсказва, че разглеждането на понятия в такава връзка съответства на по-общата настройка, формирана и усилвана от Мрежата. Съвременният ученик е привикнал да „сърфира”. Може да се използва градивното в тази нагласа на младите хора – да възприемат нещата във връзка (отношение) едно с друго. Залагаме изучаването и на трите съвременни романа да бъде съпроводено от съпоставки, от търсене на паралели. При „Възвишение” те се осъществяват с три други литературни произведения – „Чичовци”, „Под игото” и „Бай Ганьо”. При „Светът е голям и спасение дебне отвсякъде” и при „Физика на тъгата” са потърсени възможности за

междупредметни връзки – с учебните дисциплини „История и цивилизация”, „Етика и право” и „Свят и личност”. Предложени са и паралели с идеи от областта на литературната теория.

Във връзка с търсенето на нови перспективи в образователен контекст, които могат да се разкрият при конструиране на междутекстови връзки, Вл. Атанасов отбелязва, че, „...като че ли всеки текст (...) е имплицитал междутекстовост, всеки от текстовете е в едно преманентно състояние м е ж д у, „отворен” към присъствията, които го заобикалят. (...) Осъзнаването именно на тази ситуация позволява да се говори все по-настоятелно за още една от възможните цели на литературното образование – формирането на междутекстова култура.” (Атанасов 1992: 4). Но в тази ясно набелязана посока след това не е направено много – особено по отношение на съвременната литература и нейното изучаване в училище.

Пето, потърсени са възможности за динамизиране на педагогическото общуване. Според конструктивизма „учениците учат едни от други толкова, колкото и от учителя.” (Дамянова 2012: 108). Ето защо са предложени задачи за работа по групи, както и за индивидуално или колективно представяне на резултатите, за избор на средствата при това представяне (съобразно предпочитанията на учениците), ролева игра.

Шесто, насърчава се способността за рефлексия и саморефлексия у учещите – нещо, за което настоява и конструктивизмът (Дамянова 2012: 107). В настоящия проект са включени задачи за преценка на продукти от дейности на учениците. Саморефлексията се подпомага от въпросите за споделяне от учениците как е преминало лично за тях изпълнението на дадена задача, какви трудности са срещнали, как са опитали да ги преодолеят, кое е било лесно за тях, какво при изпълнението на задачата е било любопитно за тях.

Систематизираме тук тези черти не защото смятаме, че са разгърнати по най-продуктивен начин в нашия методическия сценарий, а защото сме убедени, че тяхното обсъждане е част от пътя към намиране на отговор на предизвикателствата, пред които се изправя един проект за изучаване на литература в училище в днешната социокултурна ситуация.

Съвременните български романи като предмет за изучаване не само биха запълнили една празнота в учебните програми, но и биха увеличили възможностите за привличане на учениците към литературата като словесно изкуство. Изграждането на връзки между съвременни и класически произведения, между литературата и различни области на познанието разширява полето, в което се търсят отговори на сложните въпроси на съвременността.

### **Приносни моменти в дисертационния труд**

- Осъществяват се оригинални интерпретации на „Възвишение“ (М. Русков), „Светът е голям и спасение дебне отвсякъде“ (И. Троянов) и „Физика на тъгата“ (Г. Господинов).
- Обосновават се смисълът и значението на изучаването на съвременни български романи в гимназиалните образователни етапи.
- Разработва се примерен методически сценарий за учене на съвременни български романи в средното училище.
- Аранжират се дейности, ситуации и контексти, които осигуряват оптимални условия за разбиращо четене на съвременни български романи в училище.

## ЦИТИРАНА БИБЛИОГРАФИЯ

- **Атанасов 1992:** Атанасов, Вл. „Поетика” на премълчаването? – В: *Български език и литература*. 1992, март – април.
- **Барт 2006:** Барт, Р. *Подготовката на романа*. С., 2006.
- **Бауман 2001:** Бауман, З. *Постмодерната етика*. С., 2001.
- **Бахтин 1976:** Бахтин, М. *Проблеми на поетиката на Достоевски*. С., 1976.
- **Бахтин 1983:** Бахтин, М. *Епосът и романът*. – В: Бахтин, М. *Въпроси на литературата и естетиката*. С., 1983.
- **Бенвенист 1993:** Бенвенист, Е. *Формата и смисълът в езика*. – В: Бенвенист, Е. *Езикът и човекът*. С., 1993.
- *Български тълковен речник*, С., 1994.
- **Вазов 1964:** Вазов, Ив. *Чичовци*. – В: Вазов, Ив. *Съчинения в четири тома. Том 2*. София: Български писател, 1964.
- **Вазов 1976:** Вазов, Ив. *Под игото*. С., 1976.
- **Влашки 2014:** Влашки, Мл. *Романология ли?*, Пловдив, 2014.
- **Господинов 2012/1:** Господинов, Г. *Естествен роман*. С., 2012. (Първо издание – 1999)
- **Господинов 2012/2:** Господинов, Г. *Физика на тъгата*. С., 2012.
- **Грекова, М, Деянова, Л., Дичев, Ив., Кабакчиева, П., Коев, К., Шикова, И.** *Свят и личност за 12. клас*. С., 2002.
- **Дамянова 1996:** Дамянова, А. *За текстовете на чичовците в текста на „Чичовци”*. – В: *Творби и прочити*. Съст. М. Кирова, Н. Чернокожев. С., 1996.
- **Дамянова 2002:** Дамянова, А. *Mythos & mimesis*. С., 2002.
- **Дамянова 2002б:** Дамянова, А. *Диалогът в литературнообразователния дискурс в средното училище*. С., 2002.
- **Дамянова 2012:** Дамянова, А. *Херменевтика, деконструкция, конструктивизъм в образованието по литература в средното училище*. С., 2012.
- **Дамянова 2012б:** Дамянова, А. *Време, памет, идентичност в съвременната българска литература (опит върху три прозаически текста)*. – В: *Littera et Lingua.*, лято 2012.  
<<http://slav.uni-sofia.bg/naum/node/1863>> (13.02.2015; 12:08)
- **Дамянова, Георгиева, Чернокожев** *Литература за 5. клас*. С., 2006.

- **Знеполски 2007:** Знеполски, Ив. *Глобализацията: културна и социална идентичност в периферните култури.* – В: *Култура.* 2007, № 39 (2478).  
<<http://www.kultura.bg/bg/article/view/13510>>
- **Игов 2011:** Игов, Св. *Роман за българското Risorgimento.* – В: *Култура.*, 2011, № 36.
- **Игов 2012:** Игов, А. *Пътешествие към началата.* – В: *Култура.*, 2012, № 2.  
<<http://www.kultura.bg/bg/article/view/19226>> (15.07.2013)
- **Камбуров 2012:** Камбуров, Д. *Първолични носталгии.* – В: *Култура.*, 2012, № 35.  
<<http://www.kultura.bg/bg/article/view/20198>> (12.06.2013)
- **Камбуров 2015:** Камбуров, Д. *Тъгите ни в неволи: „Физика на тъгата” от Георги Господинов.* – В: *Култура*, 25.12.2015.  
<<http://www.kultura.bg/bg/article/view/24231>> (30.12.2015; 16:10)
- **Каприев 2011:** Каприев, Г. *Метафизика на тъгата.* – В: *Култура*, брой 43, дек. 2011.  
<<http://www.kultura.bg/bg/article/view/19154>> (12.06.2013; 23:40)
- **Кар 2012:** Кар, Николас *Под повърхността.* С., 2012.
- **Колев, Ив., Тафков, Д., Пожарлиев, Р.** *Етика и право за 10. клас.* С., 2001.
- **Константинов 2000:** Константинов, Ал. *Бай Ганьо.*, 2000.
- **Косериу 1990:** Косериу, Е. *Семиологията на езика.* – В: Косериу, Е. *Лекции по общо езикознание.* С., 1990.
- **Кундера 2007:** Кундера, М. *Изкуството на романа.* С., 2007.
- **Кундера 2014:** Кундера, М. *Завесата.* С., 2014.
- **Кьосев 2013:** Кьосев, Ал. *Що е разказ? Между парадигмите.*  
[запис на лекция, публикуван на адрес:  
<<http://inso.bg/%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%86%D0%B8%D0%B8/%D1%89%D0%BE-%D0%B5-%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BA%D0%B0%D0%B7-%D0%BC%D0%B5%D0%B6%D0%B4%D1%83-%D0%BF%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%B4%D0%B8%D0%B3%D0%BC%D0%B8%D1%82%D0%B5-%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%86%D0%B8%D1%8F-954.html>>] (10.02.2015)
- **Лиотар 1996:** Лиотар, Фр. *Постмодерната ситуация.*  
<<http://www.litclub.bg/library/kritika/lyotard/postmoderne/index.htm>>



- **Личева 2005:** Личева, А. *Постмодернизъм*. – В: Панчева, Личева, Янакиева *Теория на литературата. От Платон до постмодернизма*. С., 2005.
- **Мануилов 2006:** Мануилов, Ал. *Два пула плюс Илия Троянов*. – В: *Култура*. 2006, № 20. <<http://www.kultura.bg/bg/article/view/11837>> (12.02.2015)
- **Пелева 2003:** Пелева, И. *Няколко думи за Българското възраждане*. – В: *Разночетенията на текста. Юбилеен сборник в чест на 60-годишнината на проф. д-р Кирил Топалов*. С., 2003.
- **Пелева 2013:** Пелева, И. *XIX век – днес и на български*. <[http://litenet.bg/publish20/i\\_peleva/XIX-vek-dnes.htm](http://litenet.bg/publish20/i_peleva/XIX-vek-dnes.htm)> [цитиран 9.10.2014]
- **Пенчев 1992:** Пенчев, Б. *Постмодернизмът и безконечният български модернизъм*. – В: Пенчев, Б. *Тъгите на краевековието*. <<http://www.slovo.bg/showwork.php3?AuID=113&WorkID=8598&Level=3>> (1.05.2014; 18:44)
- **Пенчев 2011:** Пенчев, Б. *Високо, високо, високо*. <[http://www.capital.bg/light/revju/knigi/2011/11/24/1211306\\_visoko\\_visoko\\_visoko/](http://www.capital.bg/light/revju/knigi/2011/11/24/1211306_visoko_visoko_visoko/)> (18.10.2014)
- **Пенчев 2012:** Пенчев, Б. *Господинов, тъгата и Минотавър*. – В *Капитал*, 5.01.2012. <[http://www.capital.bg/light/revju/knigi/2012/01/05/1739133\\_gospodinov\\_tugata\\_i\\_minotavura/](http://www.capital.bg/light/revju/knigi/2012/01/05/1739133_gospodinov_tugata_i_minotavura/)> (2.05.2014; 14:32)
- **Пенчева 2014:** Пенчева, М. *Множествената идентичност на героя разказвач в романа „Физика на тъгата” на Георги Господинов*. Електронно списание LiterNet, 20.03.2014, № 3. <<http://litenet.bg/publish29/maria-pencheva/fizika-na-tygata.htm>> (28.03.2014, 16:57)
- **Рикьор 1994:** Рикьор, П. *Какво е текстът?* – В: *Литературата*, 1994, № 1.
- **Рикьор 1996:** Рикьор, П. *Едно подемане на „Поетиката” на Аристотел*. – В: Рикьор, Пол. *Прочити*. С., 1996.
- **Рикьор 1999:** Рикьор, П. *Време и разказ*. – В: *Език и литература*. 1999, № 2.
- **Рикьор 2001:** Рикьор, П. *История и реторика*. <<http://archive.is/inJ8b>> (14.06.2016)
- **Рикьор 2006:** Рикьор, П. 2006. *Паметта, историята, забравата*. С., 2006. (цит. по Дамянова 2012)
- **Русков 2011:** Русков, М. *Възвишение*. Пловдив, 2011.
- **Семков 1998:** Семков, М. *История. 10 клас.*, С., 1998.

- **Сирак Скитник 1995:** Сирак Скитник. *Тайната на примитива*. – В: *Манифести на българския авангардизъм* (съст. Виолета Русева). Велико Търново, 1995, 33–39, с. 34.
- **Славейков 1947:** Славейков, П. Р. *Избрани съчинения*. С., 1947.
- **Стефанов 2010:** Стефанов, В. *Българска словесна култура*. С., 2010.
- **Тодоров 1994:** Тодоров, Цв. *Повествованието като процес на изразяване*. – В: *Литературата*, 1994, № 2.
- **Тодоров 2004:** Тодоров, Цветан *Четенето като изграждане*. – В: Тодоров, Цв. *Поетика на прозата*. С., 2004.
- **Троянов 2007:** Троянов, Ил. *Светът е голям и спасение дебне отвсякъде*. С., 2007.
- Учебна програма по *Етика и право* за 10. клас. <<http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28>>
- Учебна програма по *Свят и личност* за 12. клас. <<http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28>>
- **Фреге 2000а:** Фреге, Г. *Върху смисъла и значението*. – В: *Периодично издание за съвременна философия*. 2000, № 1 *Разграничението на Фреге между смисъл и значение*.
- **Фреге 2000б:** Фреге, Г. *Разяснения върху смисъла и значението*. – В: *Периодично издание за съвременна философия*. 2000, № 1. *Разграничението на Фреге между смисъл и значение*.
- **Хасан 2000:** Хасан, И. *Към понятието за постмодернизъм*. <<http://litenet.bg/publish1/ihassan/hassan.htm>>
- **Хранова 1995:** Хранова, А. *Литературният човек и неговите български езици*. <<http://www.slovo.bg/showwork.php3?AuID=99&WorkID=2333&Level=1>> (22.09.2014)
- **Христова-Пеева 2012:** Христова-Пеева, Н. *Литературното писане в училище*. С., 2012.
- **Христова 2014:** Христова, Н. *Новите медии и съвременният неолиберален икономически ред като предизвикателства пред съвременното образование*. – В: *Паисиеви четения. Литературознание. Методика*. Научни трудове, том 52, кн. 1, сб. Б, ПУ „Паисий Хиленарски”, 2014.
- **Чинтулов 1999:** Чинтулов, Д. *Поезия*. Велико Търново, 1999.
- *Как Италия чете „Физика на тъгата”* – 2013 (превод от италиански Дария Карапеткова). Публикувано на 25.11.2013 в сайта news.bg: <[http://news.ibox.bg/news/id\\_40024304](http://news.ibox.bg/news/id_40024304)> (2.05.2014; 14:28)