

ЛИРО-ЕПОСЪТ И ЛИРИКАТА В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Румяна Йовева

Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“

Резюме. Текстът предлага теоретични и технологични аспекти на методика за изучаване на лиро-епос и лирика в началното училище. Основопологащият принцип за работа по литература е: изучаването на художествения текст е съобразно неговата жанрова идентичност. Този принцип, както и мястото на включените обекти в учебното съдържание, определят логиката и структурата на текста. Прегледът на жанровата характерология аргументира проект за изучаване на лиро-епически текст и проект за изучаване на стихотворение. Проектите визират компонентите/равнищата за осмисляне на творбите в учебния процес по литература във 2. – 4. клас и са адаптирани за ученическата аудитория. Многото примери с текстове от читанките конкретизират и валидизират теоретичните постановки и особено – функционирането на проектите.

Keywords: fiction text, genre, lyric poetry, lyric epos, poetry, verse, lyric speaker, lyrical hero

Методиката на литературата за началното училище у нас – все още несинхронизирана, а може би и неубедително обоснована от литературната наука, поставя учителя пред необходимостта да се справя с учебното съдържание по спомени и асоциации от ученическите години или с импровизации. Но от друга страна, ако тази методика се вторачи скрупулوزно в теорията на литературата като коректна и неоспорима основа на методикотеоретични и технологични решения, рискува да тласне учебния процес към академичност, която категорично ще убие крехкия интерес на децата към художествения текст. Сговарянето между теоретичните и прагматичните аспекти на методиката за 2. – 4. кл. с обектите на изучаване доведе до обединяването, до редопоставянето на лириката и лиро-еписа в една статия. Подобно обединяване не се мисли като некоректно отношение нито към жанровата идентичност, нито към литературното образование в началното училище. То е мотивирано от факта, че повечето стихотворения за деца са сюжетни. Направената уговорка съдържа и основанията за логиката на този текст – т.е. за причините, поради

които най-напред се тематизира не лириката, а лиро-епосът, при това по-обстоятелствено се извеждат неговите характеристики.

Лиро-епосът е междинен жанр и както сочи неговото наименование, притежава особености и на двата основни жанра. Към лиро-епоса спадат романът в стихове, поемата, баладата, приказка в стихове, баснята в стихове и много стихотворения за деца. За разлика от лирическите, лиро-епическите творби са сюжетни и това ги сродява с повествователните. Техните сюжети обаче са неразгърнати, често случките или събитията са само назовани, а често са редопоставени с моменти, които не се отличават от поетическите. Лиро-епическите текстове имат общо и с народните песни, повечето от които също са сюжетни или имитират сюжет. Но те са авторски, реализация на авторови намерения, а не на позициите на фолклорната общност – от този факт произтичат и много други различия (например човешкото присъствие, ритмопораждащи механизми и т.н.), които не са обект на внимание в този текст. **Общото между поетическите и лиро-епическите текстове е стиховият им строеж**, а това означава и сходства в композицията, в словоупотребите.

Лириката включва безсюжетната проза и поезията.

Поезията, както и лиро-епосът, се отличава от прозата като тип организация на речта. **Основна формална единица на поезията и на лиро-епоса е стихът**, на прозата – абзацът. **Стихът – един ред в поезията, е ритмична цялост**, която не се съобразява с правилата на граматиката. Той може да е от една или повече синтактични цялости, но може да е част от изречение, от едно изречение и част от друго („Приятелство мое, какво си?“; „Питат ли ме де зората“; „Там роден съм! Там деди ми“). Смесово-синтактичният пренос – анжамбманът, е необходимост на институцията Поезия, но той има не само формални функции – т.е. ако едно изречение или фразеологично словосъчетание е разделено, разположено в два съседни стиха, то е не само за да се спази ритмът. Например в „Лудият вятър“ на Д. Габе трета строфа представлява една синтактична цялост, разположена, за разлика от другите, в пет, а не в четири стиха: „През комина // разпилява // пепелища и жарави // пилци и кокошки гони // и прекършва сухи клони“. Ако се обединят първите два стиха, т.е. ако се напишат на един ред, новият ще е с размера на началните стихове на останалите строфи. Но Д. Габе поставя чрез петте стиха акценти, които само по този начин можем да забележим. Така вниманието се съсредоточава най-напред върху комина, през който излиза димът. Но в случая дим не се вие, не излиза, а някой нещо разпилява – от предходните строфи знаем кой – вятърът. *Разпилява* потвърждава заглавието, изразява безредицата, а в съчетание с „през комина“ изразява стихията, която не признава прегради. Следващият ред: „пепелища и жарави“ усилва това впечатление и бидейки обособен, откроява невероятното, странното, дори парадоксалното – пепелища и жарави – през комина – пореден шрих върху стихията на вятъра, върху неговата

та неударима сила. Стиховото членение ни поставя загадка (защо, с каква цел, какъв е смисълът), чийто отговор е в контекста на строфата и на цялата творба. Лудият вятър, подобно на палаво дете, си прави глума, създава весела безредица, радва се и тържествува – „с бурозана песен свири“. Лудият вятър си играе по земята и небето, играе си с човека, с дома, с пилци и кокошки, с клоните на дърветата. И чрез двата стиха „През комина // разпилява“ можем да усетим неговата неударима и непредсказуема фантазия.

Ритъмът на реда/стиха може да не се повтаря в следващите стихове, но и тогава той е самостоятелен, той изисква от читателя да бъде призната неговата отделност, независимост от другите.

Освен на общоезиковото членение на думи и изречения **стихът разчита и на извънезикови средства – графика и пауза**. В поетическия и в лиро-епическия текст стиховете могат да се обособяват така, че всеки следващ да повтаря зададения ритъм от първия ред (равен брой срички, едни и същи стъпки), без тази повторителност да е задължителна. Стиховете често са римувани, но и римата не е задължителна (вж. напр. белия стих „Светулка“ на Ив. Давидков). Но дори свободният стих („Дует“ на Л. Милева) – без съотносимост на редовете по брой срички, стъпки, без римуване и т.н., с графическата си обособеност принадлежи към жанра (лирика или лиро-епос) и не е тъждествен на прозата. Стихът е сигнал за въвеждане в художествен свят с по-голяма сложност, с по-висока степен на предсказуемост. В този свят речевият акт се отличава от съобщението, от езика на ежедневно общуване, от епоса и драмата. Той носи „информация“, която не дава нито един от посочените речеви актове. Елементите на стиха, както и на целия текст, невъзможни в обикновената езикова конструкция, не са само сигнал за отнасяне на текста към някакъв клас – те са значещи, смислоносещи.

Организацията на стиховете в строфи¹⁾ или астрорични²⁾ цялости откроява ритъма (цикличното повторение на различни елементи в еднакви позиции – например еднакъв брой срички). Ритъмът разчита и на **римата** – т.е. на съзвучието на думи, стоящи на определено място в ритмическото построение. Това фонетично повторение създава музикалното звучене на текстовете. Музикалното звучене на римите акцентува семантиката. *Дантели – бели; красиви – живи* – смислово несъвпадащи думи, в поетическия текст на П. Дубарова „Морето“, създават в звуковата си съпрегнатост ореол на изящество, на кристална чистота, на хубост и очарование. Дантелите (в случая те назовават вълните) – фино творение на женските ръце, разкрасяват и дрехата, и бита, внасят празничност в дома, в света на човека. В контекста на двусътишието: „Морето се обвива с прелестни дантели. // Ах, какви са нежни и сребристо бели!“ те съизразяват представи на едно въображение, зачаровано от красотата, с усет за невидимите, неподозирани на пръв поглед аналогии между природния и човешкия свят, асоциират характеристики и оценки. Чрез

тях морето е като дете, което си слага чудесната празнична дрешка, за да го обгърне нейната хубост и ласка, за да се хареса само и да му се възхитят всички. *Бели* в римната двойка усилва внушението на дантели, а чрез символиката на белия цвят – чистота, невинност, безкрайност – вълните, морето са не само прелестни, те са безбрежни.

Ритъм може да има във всеки друг текст, в прозата, но не се постига със същите средства, там той е факултативен признак (срвн. първи абзац от „На браздата“ с „Тихият пролетен дъжд“). Схемата на звуковия ритъм се нарича метрика. В поезията и в лиро-епоса се повтарят звукове, морфеми, думи, фразеологически словосъчетания – анафори, епифори, анаепифори; стихове; строфи. Значещо е и всяко нарушаване на ритъма – например чрез въвеждане на допълнителни паузи в границите на стиха или чрез промяна на „дължината“ му: „тамо, / аз ще / отговоря“.

Поетическият език е език в стихове. Той е организиран съгласно техническите конвенции, които съблюдава текстът. Поетическият език съществено се отличава от езика на ежедневно общуване. Езиковият израз в поезията е „затруднен“, „усложнен“, „остранен“ (в смисъл на *остранен* – по мнението на В. Шкловски). Споменатите особености на поетическия език се дължат и на други фактори, които „действат“ едновременно, комбинирано със структурацията на словото в стихове – например лаконичността, в сравнение с други жанрове, мрежата от различни стилистични фигури, повишената употреба на тропи и т.н. Многообразните, неизчерпаеми характеристики на поетическия език обуславят многозначността на текста. Тя е резултат и от смислово-синтактичните преноси – анжамбманите, от инверсиите, от разположението на думите в словесния ред. „Поетическият образ е дълбоко променлив. Той не е изграждащ като понятието“⁽³⁾, затова от читателя не се изисква да го възприеме като предмет или заместител на предмет, а да осмисли специфичната му реалност. Основното значение на венец е: „Изплетена от цветя и клонки дъга или колело за украса“⁽⁴⁾. В „Песен на синчеца“ обаче никой не разчита образа (полския венец) буквално, като изплетена от полски цветя дъга или кръг. В контекста на творбата венецът е цялото поле – всичките цветя и тревички във „всяка нива, слог и хълм“. В контекста полският венец изразява естествената хубост на природата, нейната свежест и хармоничност.

Тъй като в поезията няма сюжет, темата, проблемите се разгръщат в речевото действие на лирическия персонаж, на субекта на изказа – т.е. на този, който „говори“ в творбата. За какво може да е неговото слово или коя е **темата на лирическия/поетическия текст**. Темата може да е емоция, настроение, драма на мисълта, прозрение, блян, да съчетава емоция и настроение, чувства и прозрения и т.н.⁽⁵⁾ Категорично неприемливи са твърденията, че в основата на лириката са чувствата. Чувства има и в романа, и в повестта, и в приказката, и в драмата – там те са обект на описание, те са в словото на героите, на

повествователя. Те не се измерват с количествени мерки, за да се постанови, че в лириката са повече, отколкото в другите жанрове – в „Майчина сълза“ например ще открием и мъка, и тъга, и обич, и тиха радост. В лириката и в частност – в поезията – те са един от възможните обекти. В „Татковина“ на П. Р. Славейков чувствата са на обич, възхита, те изразяват отношението на героя към родината. В „Майска нощ“ на Ас. Разцветников не преобладават емоции, а настроение – ведро, спокойно, – породено от настъпващата нощ, приютяваща света, от хубостта на звездното небе, от песента на славей, от грижата на май за всяка жива и нежива твар. И чувства, и настроения ще открием в „Детство“ на Петя Дубарова – обич, радост, удивление, ведрина. Темата, каквато и да е – чувства, настроения, чувства и настроение, винаги е обвързана с определен обект – родина, майка, дете, цвете, природен свят.

Темата в лиро-епоса (поеми, приказки в стихове, стихотворения с елементи на сюжет и др.) се съдържа както в случката, така и в поетическите моменти. Разбира се, в поемата сюжетът, в сравнение с лирическият сюжет на стихотворението, е по-разгърнат, затова на него се базира конкретизацията на темата. Например темата на „Хубавец“ се извежда от ситуацията, в която плашилото прогонва гладните врабчета, но и от стиховете, изразяващи чувствата на героите преди и след подвига на плашилото – т.е. средоточието на текста е как грозникът се превръща в хубавец. При определяне на темата на стихотворенията за малките акцентът е върху поетическите чувства и настроения, които загатнатият, понякога само назован случай, мотивира. В „Скучен дъжд“ на А. Германов на едно момче много му се иска „да се наглупостим“ – заедно с батко си. Случката, чието „продължение“ иска детето, е спомената в първа строфа: „Пошляпахме със батко // във локва край зида. // Уж бе съвсем за кратко, // а пък сме вир-вода!“. Нейното следствие – „и ние се сушим“ – какво „нещастие“ е принудителното бездействие, особено когато имаш безброй идеи за лудории (съюзът за противопоставяне *а* откроява поларитета между бездействие – действие, между антиценност и ценност от позициите на детето). В словото на лирическият герой споменатата случка се изживява без никакво съжаление за стореното. Но тя мотивира съжалението за неосъществимите в момента „смешни лудории“, „луди олелии“, чието сбъдване е мечта на всяко палаво дете. Разгърнатата в текста тема предполага и изводите за героя – че е палавичък и добричък (признава си белята, примирява се с последствията, измисля си безобидни шеги, изявявайки и фантазията, и неукротимата си енергия). „Самотна гургулица“ на А. Германов се съсредоточава в скръбта на майката, причинена от загубата на нейните рожбички. Темата се формулира така, че да обедини чувствата, настроенията и това, което ги поражда.

Човешкото присъствие е също родово диференциращ признак. В епоса и в драмата то е представено в характери, типове, които винаги имат свой шрих на поведение.

Този, на когото принадлежи речевото действие и в поезията, и в лиро-епоса, е лирическият говорител (ще го срещнете и като лирически субект, а редом с това – лирически аз, но само за текстове с експлицирана първолична форма на изказ). Подобно на повествователя той е „посредникът“ между автора и читателя – изпълнява структуроорганизиращи, смислоносещи и оценъчни функции. Той не е тъждествен на автора. Неговата същност се постига чрез тълкуване на словото му, на темата, разгърната в речевото действие. Той обикновено няма име – например в „Зелено“ на Ив. Вазов, в „Детство“ на П. Дубарова и т.н., а ако се именува или ако се причислява към категория – българче, син синчец – нито името, нито „самоотнасянето“ изчерпват смисъла и значението му. В „Песента на синчеца“, ако се доверим на това самоназоваване, ще се отдалечим от същностното за героя. Трудно, а и едва ли е и необходимо да определим с една дума лирическият говорител. Във всеки текст той е различен (дори текстовете да са на един автор). Той изразява отношение към ценност или към антиценност, към различни въпроси на битието. В „През прозореча“ на Ел. Багряна лирическият говорител или герой е дете, опиянено от падащите снежинки, от преобразования, разхубавения свят, нетърпеливо да отиде на пързалката. Лирическият говорител в „Самотна гургулица“ на А. Германов не се самоназовава, той изразява и съчувствие, и състрадание към майката, към малките птички, и тъга, че „без песен ще остане старата гора докрай“.

За идентификацията на лириическия говорител е необходимо да се вгледаме и във **формите на изказ** – аз, ти, то, ние, вие, надличностна – той-форма, особено когато в рамките на един текст те се сменят. Целта е не да бъдат констатирани промените, а да се открият функциите им. В началните четири стиха на „Де е България“ на Ив. Вазов – „Питат ли ме...“, формата е *те*, в следващите – аз – „тамо, аз ще отговоря“, а в последната строфа – обръщението към България е в *ти*-форма. „Питат ли ме“ в контекста се разчита *ако ме питат*, чрез повторението в третия ред акцентува желание, готовност за отговор. „Аз ще отговоря“ изразява увереността на лирическият герой в истинността на отговора. Обръщението акцентува неговата синовна обич, привързаност, благодарност, коленопреклонение към Отечеството.

Човешкото присъствие в поезията не се изчерпва с наличието на лирически говорител, който в начална степен ще наричаме и лирически герой, за да не обременяваме децата с термини⁶⁾. Но **лирическият/те герой/и** от гледна точка на теорията на литературата са обект на словото на лириическият говорител – в стихотворенията за деца най-често са мама, баба, татко, братче, сестриче...

В лиро-епоса лирическите герои са също обект на словото на лирическият говорител, но образите им се изграждат и с похватите на епоса – име, портрет, слово, поведение. Съпоставени с героите на стихотворението, те притежават по-голяма „плътност“, разбирана като резултат на мотивация

на състояние – емоционално или рационално, на действие или бездействие, на индивидуализиращ шрих на поведение. По тази причина лирическите герои на поемите могат да бъдат обект на отделен урок. Лирическият герой в стихотворение за деца със сюжет пребивава в творбата, назован с неособствено име (майка, рожба) или със собствено (Ванчо, Пенчо); с шрихи от портрет, от външност („на чела им левски знаци“, „с гол в ръката нож“); с елементи на телесността (очички, ръчички, пръсти); с качества (добричък, пакостлив). Той може да е застинал в безмълвие („Очички звездички“ на Н. Соколов), но може и да „заговори“ („Ще посвирия на флейтата“ – „Дует“ на Л. Милева).

Освен човешки същества, в качеството на лирически герои встъпват природни елементи, птици, растения, същества, рожба на фантазия, които изразяват различни страни на човешката природа. В поемата „Хубавец“ на Леда Милева лирическият говорител представя и случката, и лирическите герои – черешките, плашилото, врабците. Представата за плашилото се гради чрез името му, което назовава и неговата роля – да плаши, чрез елементи от неговия портрет – „с тънък дървен крак, // с черен стар калпак, // с проскубана метла в ръката“, чрез решителността, бързината и смелостта, с които се хвърля срещу нападателите – размаха метлата и... врабците – „сто и пет чифта крила // с глъчка голяма // дим да ги няма“. В словото на лирическия говорител то е потиснато, с ниско самочувствие – „знаеше, че е грозно, горкото“, но една дума „горкото“ го обгръща с топлота и нежност. Промененото отношение на узрелите черешки с червени дрешки (открито чрез словото на говорителя и чрез техните думи), поканата им да си почине при тях го вълнува и подмладява – „подскочи. // И право – // на най-високия, // най-горния клон“. Стиховото членение също акцентува промяната на героите. В стихотворението „Сбогом“ на Ас. Разцветников лирическият говорител е този, който изживява края на лятото, раздялата на трепетликата с птичките. Но лирически герои са и трепетликата, и ятото птички. Всеки лирически герой, макар да притежава автономност, участва в съграждането на смисъла и значението на целия текст – съобразно повторителността си, реда, в който е положен, съотношенията, в които е включен. С риск да се повтори – лирическият герой е конкретизираното и конкретизиращо битие на темата, на чувства, настроения, прозрения на лирическия говорител.

В словото на героя на поетическия и на лиро-епическия текст се срещат глаголи в минало, сегашно, бъдеще време – например „и днес напускаме гнездата“, „в зори събрахме си нещата“, „Ще отида и тогава // всеки тук ще съжалява“. Всички времеви пластове съизразяват състояние, позиция на лирическия герой. Например Български всеучилищен химн „Кирил и Методий“ – в първите три строфи глаголите, с едно изключение, са в сегашно време, повелително наклонение – *върви, поднови, е, грей, живей*. Те създават мобилизиращо звучене, те са пронизани от неудържимото желание на лирическия говорител за духовен

възход на народа, за неговата вечност чрез знанието. Тези, а и други изводи, са базирани и на контекста. Във втората строфа се появява и бъдеще време – *ще те благослови*. Бог благославя добрите помисли и дела, а пътят „към светла бъднина“, към „мощната просвета“ е богоугодно дело, то е свято, то ще бъде прославено от Него. По този начин настоящето е залог за бъдещност. Глаголите в следващата строфа са в минало и в сегашно време, като миналото е безславно: „Безвестен беше ти, безславен!“, но и победно: „завладя със меч“, то настоява за действие, за духовна победа. *Покори* – в сегашно време – повелява постигането ѝ. В текста миналото е и на светите братя, на тяхната обич и грижа за българите, за тяхното знание и език. Бъдещето се свързва и с паметта за равноапостолите, за делата им сега и „во век веков“. Този текст не е подходящ за коментар на пространствените реалии – те не съвпадат и не изчерпват духовните мащаби на лирическия герой. Неговата положеност е и не е в границите на България, тя е в недефинируемата сфера на духовното. В учебното съдържание има много стихотворения, които да се коментират по проблема пространство – „Де е България“, „Песента на синчеца“ на Ив. Вазов, „Татковина“ на П. Р. Славейков, „Оттука почва обичта“ на Хр. Радевски, „Гичайте, вълшебни колела“ на Ив. Николов. Например „Паун“ на Д. Жотев дава материал за осмисляне на опозиции, които най-малко съграждат модел, аналогичен на всекидневната представа за света. Опозицията близко (свое) – далечно („на края на света“) в творбата акцентува безмерната обида на героя, задето са го нарекли самохвалко, желанието му да „накаже“ простите птички, несъответствието между самочувствие (ще премине през гори и през блата) и същност.

Логиката на структуриране в лиро-епоса, както и на поезията, за разлика от епоса, невинаги е причинно-следствена, често тя е „алогична“. Становището на Н. Георгиев⁷⁾ е очевидно от десетки текстове – например безкрайно дълго изтичащата кръв в баладата „Хаджи Димитър“. Но в стихотворенията за деца тя може да е напълно логична, да следва детските възприятия или дидактичната задача, която авторът си поставя.

Особена е и **словоупотребата**, в която може да се съвместят думи от различни лексикални пластове, от различни стилове, но тази словоупотреба винаги демонстрира своята другост, своето различие от естествения „говор“.

Проект за работа с лиро-епически текстове

1. Заглавие
2. Тема и мотиви
3. Лирическите герои – кои са, какво се случва с тях, какви са
4. Лирически говорител, форми на изказа
5. Съотношение лирически говорител – тема в структурата на текста:
 - битието на темата в лирическия сюжет – място на случая, роля, връзка с другите поетически моменти;
 - стихова, строфична/астрофична организация;

- графическо оформяне;
- поетически синтаксис, морфология, лексика, фонетика;
- художествена логика.

6. Словоупотреба

Обръщаме внимание върху незадължителната последователност на въпросите и незадължителното включване на всички подвъпроси при тълкуването на текста.

Изучаването на поетически и лиро-епически текстове в началния етап се осъществява чрез работа върху всички посочени въпроси, като логиката се коментира само в особено показателни случаи за несъответствието си с житейската. Термините *обект, тема, проблем, лирически говорител и герой, структура* и т.н. не се въвеждат, знанията за тях се усвояват на емпирично равнище. Не се оразличава на теоретично равнище поетът от лирическият говорител. Теоретичният минимум за разбиране на жанровата институция (стих, куплет, рима, повторения и др.) се набавя в поредицата уроци за художествени текстове от 2. до 4. кл.

Първият въпрос от проекта обикновено се коментира при подготовка за възприемане на текста. Разчита се на опита, на представите на децата за значението на думите в заглавието – например за „Огнище“ на Ал. Геров – *Какво означава огнище* – ако учениците не знаят отговора, представят се речниковите значения. Въпросът не е за самоцелно семантизиране на заглавието, а за открояването на връзката му с текста, затова се поставя питане *кога / къде се появява в творбата*, коментира се значението в контекста – в случая то е центърът, светлината и топлината на дома, край него децата четат чудна книга, край него сядат и майката, и бащата. Обръща се внимание на наличието на съюз, предлог и членна форма в заглавието. Например „Край огнището“ на В. Петров „обещава“ случване в определено, познато пространство.

Вторият въпрос – **темата** се уточнява след изпълнението или прочита на текста – тя обединява емоционалното му излъчване и лирическият сюжет (изобразения случай/и). Затова въпросите и задачите са за двата аспекта на творбата: първият – от рода на: *Какви чувства/настроения създава текстът?*; *Какви чувства или настроения преобладават?*; *Мотивирайте мнението си*; вторият – *От какво са породени/мотивирани чувствата или настроенията?*; *Открийте/прочетете стиховете (строфите, моментите), които ви дават основания да назовете чувствата и настроенията*. За обобщението на сюжета/сюжетните елементи има и други варианти: *Кои са героите?*; *Какво се случва с тях?* или ако заглавието сочи или намеква лирическият сюжет, се насочва вниманието към него. Не е коректно темата да се сведе до едно основно чувство, за да не се стеснява смисълът и значението на литературната творба. Също така е недопустим въпросът за какво разказва текстът. В началото темата може да не бъде напълно обозряна, да не бъдат почувствани и назовани нюансите – целта на въпроса е да се открие средоточието на текста.

„Сбогом“ на Ас. Разцветников като заглавие обещава раздяла. Възможна идея за насочване към темата е речниковото значение на думата. Днес обикновено на раздяла си казваме довиждане, доскоро, чао. Сбогом означава благослов и благопожелание – върви с бога, бог да е с теб, и е ориентиран към тези, с които се разделяш (могат да се изрекят и от тези, които заминават, и от тези, които остават). „Сбогом“ прошепва трепетликата на изпроводяк. Но за да се докоснем до ореолите на думата, необходимо е да коментираме целия текст, започвайки от чувствата, настроенията, които извиква раздялата на трепетликата с птичките. Преди изпълнението на текста се поставя задача, чието разрешаване търпи отлагане във времето – *Защо поетът е озаглавил по този начин творбата.* Пътят към формулиране на темата може да е и друг – като се използва опитът, знанията на децата – *Как се променя природата през есента (дърветата, прелетните птици)* – въпросът се поставя преди изпълнението на текста. Отговорите базират повишена чувствителност към художествената реалност, която очовечава и поетизира природен процес. И отново преди прочита се насочва вниманието към битието на неотменимите природни закони в творбата на Ас. Разцветников – *Ще чуете/откриете как в „Сбогом“ се изживява раздялата.* Въпросът след изпълнението може да звучи по различен начин – *Какви чувства и настроения са изразени в стихотворението?* или *Какви чувства и настроения поражда то у вас?* С отговора на питането *От какво са породени?* се очаква темата да се конкретизира.

Третият и четвъртият въпрос могат да сменят местата си. Те предполагат концентрация както върху лирическият говорител, така и върху другите лирически герои, представени в неговото слово, през неговия зрителен ъгъл. Коментарът на въпросите: *Кои са героите; Какво се случва с тях; Кога; Къде; От кои стихове (куплети, думи) разбирате какви са те; Как лирическият говорител (героят, дори авторът – за 2. кл) ги представя?; Прочетете стиховете, в които е представена случката, или хубостта на внучката на морския цар, или морската трапеза* и т.н. изискват наблюдение над подвъпросите на **петия въпрос**, както и на словоупотребите – **шести въпрос**.

В примера със „Сбогом“ чрез третоличната изказова форма говорителят се осъществява в отношението към трепетликата и птичките. След въпросите: *Кои се прощават; Кога се прощават; Какви чувства изпитват едни към други?*, естествено със задължителното позоваване на текста, последователно се работи върху образите на лирическите герои. Тъй като трепетликата изрича „сбогом“, тъй като тя е в началото и в края на творбата, коментира се най-напред нейното състояние, проследява се нейното настроение под знака на задачата: *Да проследим настроението на трепетликата.* Тази задача е твърде обемна за децата, затова се декомпозира в система от въпроси и задачи от рода на: *Каква представа за трепетликата създават началните две двустийшия; Откъде съдите или Посочете думите, от които правите тези изводи?*

Целта не е само да се открие, че тя е висока, крехка, чувствителна, красива, загадъчна; да се почувства състоянието ѝ – тя е плаха, но не е тревожна, а и начините, по които се съгражда представата – от името, от „леко люлка бели грани“ – т.е. от символиката на белотата, от значението на думите леко, люлка, плаха, неразбрани. Трепетликата „под синята небесна стряха“ е и самичка, но и закриляна. До такъв извод ще се достигне, ако се тълкува първият стих – *Как разбирате този стих?* Посочват се основните значения и функции на стряха – „долна крайна част от покрива, която излиза извън стените; покрив на сграда изобщо; малък покрив над нещо, навес, заслон, сушина“⁽⁸⁾. Тя закриля и заслонява дома, под нея се крият хората, когато завали, под нея вият гнезда птици. Небесната стряха е домът, покривът над трепетликата, заслонът на нейната несигурност. Стряха, римувана с плаха, подчертава така изведените значения. В края трепетликата е много по-развълнувана – „люшна клони“, „лист отрони“. Тя е вгледана не в нещо смътно и неясно, както в началото – „шепне думи неразбрани“, вгледана е в ятото – „разбра на птичките езика“. Съпоставката на образа ѝ с началния ще открие и сходства, и различия, ще базира обобщението за причините за промяната. Примерни въпроси: *Какво е нейното състояние в края?*; *От кои думи правите изводи или кои думи от началото и края изразяват състояние?*; *Защо се заменя „трепетлика плаха“ със „замислената трепетлика“?*; *„леко люлка... грани“ с „люшна клони“ или промяната люлка – люшна; грани – клони?* Така например люлкам и люшкам са частични синоними, но изразяват различна степен на раздвиженост. Люлкам – в сегашно време и в съчетание с леко, издава едва доловимо движение, вълнение, постоянно състояние, а люшна – с миналото си време, със значението и звученето си, обозначава начало на силно движение, т.е. вълнение.

Следващият централен въпрос е за образа на птиците – по аналогичен начин, отново с изострено внимание към думата. Например *Как се появяват в творбата?* или *Как се променя атмосферата на спокойствие с тяхното появяване?*, или *Прочетете стиховете, в които се създава най-напред представата за птичето ято*, или *Как си представяте птичките – на кои стихове или думи се позовавате?*; *Кои думи от тяхното обръщение към трепетликата потвърждават вашите представи?*; *По какъв начин се обогатяват тези представи?* Подобни или други въпроси стимулират желанието за разбиране на текста, за изразяване на собствените впечатления. Ятото за миг преобразява пейзажа („и ей“ – съюзът *и* и частицата *ей* – съкратено от *ето* – сочи настъпващата промяна). Птичките – малки (от умалителните *птички*, *очички*, *крилца*), игриви, закачливи, гласовити, весели, заякнали – приличат на весели, пакостливи, но добри дечица. Обхванати от радостна възбуда, преди да отлетят далеч, те не са забравили тази, която ги е приютявала, тази, която в лудориите са наранявали. Обичта към трепетликата трепти в прощалните им думи: „Прощавай, трепетлико бяла! // Прости на лудото ни ято // листата,

скършени сред лято, // и малките незнайни рани // по твоите нежни, бели грани!“ От тези думи ще открием колко те са искрени, чувствителни за хубостта и нежността на трепетликата, да повторим – и добрички. Те извикват и разбирането, и прошката, и благослова на трепетликата. За да не бъде самоцелна работата над образите на лирическите герои, се поставят въпроси от рода на: *Какви чувства предизвиква раздялата?*; *Как разбирате думите „първи златен лист отрони“?*; *Защо трепетликата прощава на птичките?* По този начин се обобщава мястото и ролята на „случката“ в структурата на творбата. В този пример не е отделено внимание на битието на съотношението лирически герой – темата в стиховата организация, в синтактичните конструкции, а морфологичното, лексикалното и фонетичното ниво са бегло досегнати.

В границите на един текст не е нито възможно, нито необходимо да се работи по всички подвъпроси от предложения проект. Учителят притежава свободата и задължението да подбере онези от тях, които са репрезентативни за изучаваната творба и които са достъпни за неговата аудитория.

Във 2. клас тълкуването се свежда до коментар на заглавието, на текста по простички, достъпни въпроси, до четене и изпълнение. Например „Пътечки“ на Леда Милева – стихотворение за ползата от сговарянето, сдружаването, за радостта и удоволствието от резултата, може да се осмисли чрез актуализация на представите на децата за път, пътека, пътечка, къде по-лесно, по-безопасно и по-бързо можем да пътуваме или да се придвижим. Подходяща форма е беседата – дали са ходили по пътека, къде; а по пътечка; как изглежда тя в спомените им; може ли по нея да се движи кола или автобус. Поставят се въпроси за заглавието, за героите, за посланието на текста. Например: *Стихотворението се нарича „Пътечки“ – защо?* (защото са две, защото и двете са герои на творбата, защото по този начин се подчертава колко са теснички, малки); *Какво се случва с тях – отговора потърсете в последните три стиха* – (не се пренебрегва начинът, по който се представя сливането – то предизвиква радостни чувства – „И три-ли, ли-ли, // двете пътечки се съединили.“ – стиховете звучат като весело тананикане – „И три-ли, ли-ли“ напомня на познатото тра-ла, ла-ла, но защо ли поетесата не го е предпочела, защо ли го е заменила – отговорът е в края на следващия стих – ли-ли се римува със съединили. И дори да не използваме понятието рима, сравнението със звученето на тра-ла, ла-ла ще доведе до осмислянето ѝ. Коментира се възклицателното изречение „Ех, че хубав бил новият път!“ – радостта е примесена с възхищение). *Да проследим как се стига до сливането; Първо прочетете началото – първите три стиха и отговорете кои творби започват по подобен начин; По какво това начало се различава от приказките?*; *Какви са пътечките – намерете думите, според които те са мънички?*; *Прочетете думите на втората пътечка – какво предлага, защо (как разбирате думите ѝ: „По-добре да вървим заедно, // както всички умни пътечки вървят.“); Можем ли да твърдим, че*

първата пътечка не е умна – защо? или Втората пътечка не отговаря, но как ще я окачествите – умна или глупава е тя – защо?

В 3. кл. опитът на учениците е по-богат, повече са знанията им по български език, по-добра – ориентацията им в понятийния апарат. Семантизират се термини като стих, куплет, повторение. Затова и въпросите са прицелени към различни равнища на творбата, например в урок за всеучилищния химн на Стоян Михайловски „Кирил и Методий“ се уточнява понятието химн, на кого е посветен, проследяват чувствата – мобилизиращи, тържествени, на обич, на възхита, на благодарност и на коленопреклонение, причината за промяната в емоционалното звучене, промяната на изказовите форми (ти-форма – във връзка с въпроса *На кого принадлежат думите в началните куплети; Откъде разбрахте?*; те-форма – във връзка с аналогичен въпрос *Кой изрича думите в последващите строфи?*). Без да представяме възможните въпроси и задачи за работа с този текст, обръщаме внимание, че обектът се изяснява и чрез тълкуване на повторенията (върви, напред), на повелителните глаголни форми, на разположението на изреченията в стихове, на някои от смислоносещите римни двойки (върви – поднови; грей – живей), дори на начина за постигане на ритъм (сричкват се стиховете от един куплет и срещу всеки стих се отбелязва броят на сричките; подчертават се думите със звуково съответствие в краесловието) и др. Химнът предоставя материал за наблюдение и на думи от по-стари лексикални пластове (достославни, пресвещени, преблагословени). Изложените идеи нямат задължителен характер – те очертават границите на постижимото в 3. клас.

Проектът е напълно приложим за 4. клас.

Лириката в началното училище е представена чрез безсюжетни стихотворни творби. Образци от лирическа проза не са предвидени в учебното съдържание, но в разкази, повести, романи има лирически отклонения, описания – в тях няма случки, по същността си те са лирическа проза, но нямат статут на текст, отделен, независим, несвързан с този, в който е вграден. Затова при изучаване на повествователни текстове се предвижда коментар на описанията (*обект на описанието; чувства и/или настроения; как са изразени; ролята на описанието в текста*).

Технологичните аспекти на работа с лирически текст, в частност – със стихотворенията, са мотивирани от характеристиките на жанра и са съобразени с рецептивните нагласи на децата.

Проект за работа със стихотворение

1. Заглавие
2. Тема
3. Лирически говорител, форми на изказа
4. Съотношение лирически говорител – тема в структурата на текста:
– битието на темата – образна конкретизация, „движение“, нюансиране на чувствата и настроенията;

- стихова, строфична/астрофична организация;
- графическо оформяне;
- поетически синтаксис, морфология, лексика, фонетика;
- художествена логика.

5. Словоупотреба

Първият въпрос – коментира се заглавието по аналогичен начин на лиро-епическите творби.

С втория въпрос се конкретизира темата, а тя в текстовете за началния етап е: чувства; настроения; чувства и настроения към... или породени от... Чувствата, настроенията не са безадресни. Те изразяват отношение (към майка, родина, родна стряха, родна реч, дете, природа, другарство и др.) или състояние (на ведрост, на радост, на копнеж, на удовлетворение, на възбуда). Обикновено за темата се пита след прочита или изпълнението на текста: *Какви чувства изпитахте?; Кои/какви са чувствата в стихотворението?; Какви са настроенията?; Чувства или настроения преобладават в текста?; Посочете ги.* И както и при лиро-епическите творби, тя се доуточнява с въпроси: *От какво или от кого са породени?; Към какво или към кого са насочени?; Кое или какво ги поражда?* Отговорите на тези въпроси, освен че конкретизират темата, сочат лирическият или лирическите герои. И тъй като с тях не приключва работата по темата, предстои да се проследи образната ѝ конкретизация, нюансирането на чувствата и настроенията в цялата творба.

Чрез **третия и четвъртия въпрос** се изяснява **от кого и как тази тема е разгърната в текста**, как магията на словото ни прави съпричастни към внушенията на автора. Логиката подсказва назоваване или уточняване на **лирическият говорител**, след като е открита темата. Подходящи за подобна последователност са текстовете с изказова форма *аз, ти, ние, вие*.

Например „Песента на синчеца“ на Ив. Вазов – след коментара на заглавието (с въпроси от рода на: *Кога се пеят песни?; За какво са песните?; Какво „обещава“ песента – думата е членувана, освен това песента е на цвете?; Какво знаете за синчеца?*), след като се посочват чувствата и настроенията и това, което ги мотивира – *За какво пее синчецът?; Как ви въздейства стихотворението; С какво?;* или *Какви чувства изпитва?* (радост от живота, обич към света, гордост, че синчецът е част от природната хубост, че е божие творение и т.н.), се поставят въпросите за героя на стихотворението: *Защо се нарича син синчец? (нали се знае, че цветето е синьо, името му го показва); Каква представа гради текстът за синчеца?; По какъв начин?* Чрез тях се изяснява и **битието на темата** – т.е. наблюдава се как във всеки куплет представата за синьо цвете се обогатява. Питането за представата се декомпозира – *Прочетете първия куплет и направете изводи за героя или Как се представя синьото цвете в началото? или Каква е представата ви за цветето от първите два стиха?; Какви са чувствата и настроенията му в*

първия куплет?; Какво е самочувствието му?; Прочетете думите, от които разбрахте, че има високо самочувствие или Как разбирате думите му: „кича полския венец“? – не всички въпроси се задават – изброяването им е с цел да се ориентира учителят в тяхната насоченост. Тук не присъства информацията за значенията на „венец“ – тя може да се предложи и в подготвителния етап. Желанието ни е децата да открият, че цветето е представено като дете (в 4. кл. се изучава олицетворение), че е малко, дребничко, почти незабележимо сред полето, но че това не го тревожи. Спокойното, ведрото му настроение в първите два стиха имат своята мотивировка във вторите два, които изповядват обич към природния свят, гордост, че е част от него, че допринася с присъствието си за неговата хубост. Тълкуването може да се съсредоточи в следващата или в следващите строфи с въпроси като: Как се обогатява представата за синчеца в следващата строфа?; Намерете, прочетете стиховете, които ни карат да вярваме, че синчецът е горд със своята съдба; Защо синчецът се харесва – отговорите потърсете във втория и в третия куплет; Как си обяснявате честото повторение на местоимението аз?; Прочетете третия куплет и подчертайте повтарящите се думи; Какво очаквате след думите аз съм (изразът насочва към самооценка: аз съм добър, хубав, палав и т.н.); Как синчецът се окачествява в първия стих; А в другите стихове? (В първия стих – като цвете, но и като радост – като нещо хубаво, драго, желано. Радост е другото име на синчеца. В последните два стиха се окачествява със сравнения: „просто като радост“ – изразява чистота, нещо много хубаво – наречието просто означава само, направо; „мило кат дете“ – означава, че е обичливо като дете, че е чисто, невинно, добричко). Възможно е да се поставят и други въпроси: Защо поетът го сравнява с дете? (по-коректният въпрос е: Какво се постига със сравнението на цветето с дете?, но за учениците в началния етап той звучи по-абстрактно). Дали поетът е допуснал несъзнателно грешка, като два пъти употребява кат – от ежедневно общуване, вместо книжовното като? Обосновете мнението си!; Последният куплет повтаря първия, как мислите, защо?; Как ще го прочетете, ако изпълнявате творбата – по същия начин или с промени? Обосновете се!; Кои думи ще акцентувате, защо? (така се открояват и ключовите думи, и римните двойки).

Тези, както и много други въпроси, имат смисъла на указания за работа с различните равнища на текста. Логиката на задаването им обаче подлежи на промяна. В случая, както и във всички други стихотворения с непроменяща се схема на звуковия ритъм – т.е. метрика (те са с еднакво структурирани куплети – равен брой стихове във всеки, едни и същи ритмоорганизиращи фактори – брой срички, стъпки, рими и др., т.е. тъй наречените класически стихотворения) подходящо начало е звученето. За „Песента на синчеца“ има мелодия – какво в творбата е позволило да се създаде песенният ѝ вариант? – вниманието се концентрира върху ритъма и начините за пости-

гането му. Освен въпроса уместно е да се прочете и да се коментира кратък текст от ботаническа енциклопедия за синчеца – *Какво научихте за синчеца; По какъв начин е представена информацията; Кой от текстовете се заустява по-лесно; Защо?; Да се опитаме да разгадаем тайните на стихотворението, които го отличават от информативния текст и са в основата на мелодията. Прочетете първия куплет, сричквайте всеки стих, запишете броя на сричките. Поставете ударенията на думите! Тъй като ритъмът разчита на повторенията на едни и същи елементи на равни интервали, чрез задачата се работи върху стиховата организация. Сричкуването и поставените ударения откриват някои от малките тайни на творбата – равен брой срички през стих (8 – 7; 8 – 7) и закономерно редуване на ударени и неударени срички. Високата предсказуемост на стихотворния текст се дължи и на звуковите повторения – т.е. на фонетично равнище – откриват се римуваните думи и се коментира какъв е ефектът от употребата им в контекста. Въпросите са от типа: *Открийте римуваните думи в първия куплет. Каква е връзката между тях? За да отговорите, прочетете отново куплета – какво е за синчеца полето? А небето?* (Полето е мястото, което обитава, небето е това, което обича, знаем, че въздухът, небето са животът и закрилата и на полето, и на всяко живо същество. Но всяко същество се чувства уютно в своето – така римуваните думи акцентуват това, което синчецът обича). Изводът се потвърждава, но и обогатява от другата двойка – синчец – венец, защото венецът е полето, цялата негова хубост, която синчецът не само обича, с която се гордее, която му дава самочувствие. Всеки – и синчецът, и венецът, отдава своя и приема ореола на другия. Чрез римуваните думи синчец и венец са едно цяло. В работата с този текст учениците проверяват (може и на групи) дали изводите за първа строфа са валидни за другите. Интерпретацията на втората строфа не пренебрегва нито ритъма, нито римите, особено в *синея – хубавей*, но през тях разчита и други равнища на текста. Констатиран е еднаквият ритъм, но каква е цената на запазването му. *Защо е употребена думата кат вместо като; Какво означава думата „ако“ в стиховете: „Кат небето се синея, // ако ситно и да съм,“? Защо е използвана? Отговора ще получите, като замените „кат“ с „като“ и „ако“ – с „въпреки че“ или „макар...“.* Така откриването на думи от различни лексикални пластове не е самоцел, винаги се подчинява на стиховата организация (както е в този случай) или на авторовия замисъл. Вторият куплет предлага възможности и за работа на морфологично равнище – ако се припомни самоназоваването – *син синчец*, еднокоренни думи (прилагателно и съществително), ако се потърси друга дума със същия корен – *синея* (глагол), но за да се изясни ефектът от римуването ѝ с *хубавей*. Глаголите означават траене, чрез сравнението цветето е прекрасно като небето. В контекста *хубавей* се разчита като *разхубавявам, разкрасявам* (цялата природа). *Синея – хубавей**

обозначава и красота, и вечност (винаги синчецът ще се синее, винаги ще хубавее светът).

От примера е ясно, че всяко равнище на текста дава тласък за осмислянето му. Предложените процедури в този вариант не се прилагат с голяма честота, за да не се създаде впечатление у учениците, че тълкуването е равно на сричкване и подобни.

Работата със стихотворение не налага коментар на всички въпроси и подвъпроси от предложения проект. Учителят притежава свободата и задължението да подбере онези от тях, които са репрезентативни за изучаваната творба и са по възможностите на неговата аудитория. Например всичко в поетическата творба на В. Ханчев „Под дъжда“, наситена с ведро настроение, съизразява желание час по-скоро да се открие синият небесен прозорец, „та да влязат // в него всички // ветрове, лъчи и птички“. Обикновеното природно явление – дъждът – не е обект на текста. Дъждът е отминал, както свидетелства заглавието, но сивите облаци все още забулват небето, все още не е възстановен природният ритъм. Кой е този, който разпознава в тополите две съседки, дето „махат с клони // като с четки“, за да изчистят небесния свод – текстът не уточнява. Без да се назовава, лирическият герой се саморазкрива като някой, който обича слънчевия ден, песента на птичките, полъха на вятъра, като някой, който вижда, чувства, одухотворява света подобно на дете. Текстът се състои от едно изречение, разположено в 17 стиха. Уместно е при такава кратичка творба, която напомня игрословица, средоточието на коментара да е върху представата, която гради, и върху начините за обговаряне на тази представа – *Как изглежда светът след дъжда?; Откъде е видян*. Въпросите са напълно сводими към детската аудитория – първият е базиран на конкретността на образите, вторият – на обсега на вижданото (наблюдавана отвън – от улицата, от двора – картината ще е по-богата, по-обхватна, наблюдавана през прозореца, тя е плоска като в рамка). Извеждането на образната представа означава да се работи върху олицетворенията, уподобяването, върху ролята на стиховото членение – т.е. върху ролята на преносите на части от изречението от един стих в друг. Редът за коментар на посочените равнища не е регламентиран – може да се започне от началните четири стиха – *Какво се „вижда“; Как е „видяно“; Защо изречението е обособено в четири реда? или Ако редовете са два или един, по какъв начин ще ги прочетете? или На какво приличат тополите, а клоните?*, след това се отделя специално внимание върху действеното желание – „да прогонят“, върху акцента, което то получава с обособяването си в ред. И за да се избегне еднотипното и обременително виждане във всеки стих, се поставя по-машабен въпрос, чийто отговор се основава на по-голям текстов отрязък – например: *Как работливите съседки ще променят гледката?* Друг начин свързва представата с ритъма и с нарушаването на ритъма – очевиден

при сричкване/тактуване на стиховете. Това не означава процедурата да се приложи върху всеки ред – достатъчно е да се ограничи върху първите (по 4 срички), а след това – върху по-дългите (по 8 срички) и да се обсъдят следствията за изпълнението на тези стихове. Подобно вглеждане в направата на творбата не ощетява смисъла ѝ, тъй като не се отделя от значението на думата, на словосъчетанието.

Работата с поетически текст изисква внимание върху лирическия говорител (герой), върху неговото слово, върху образите, чрез които се изявяват и нюансират чувствата и настроенията. Това може да се постигне и като се проследи проблемът последователно във всяка строфа – от първата до последната, и като се коментира ролята на началото и края – ако има пълно или частично повтаряне, а след това се тълкуват тези, които са оградени от тях, и ако се работи с ключови думи.

Често учениците се затрудняват да посочат лирическия герой, защото той невини се самоназовава, защото той е тъждествен на позиция, която се открива с наблюдения над целия текст и едва тогава се обобщава. Например „Родна стряха“ на Ран Босилек – детето от втори клас не е в състояние да отговори на директното питане *Кой е лирическият герой?*, а и не е необходимо. Но детето може да осмисли какво е за героя (автора) бялата спретната къщурка, защо в последния куплет той се обръща към нея, може да открие защо стихотворението е озаглавено така. Коментарът на заглавието позволява да се постави въпрос *Как изглежда родната стряха според първите два стиха?* (с акценти на бяла – информация за символа на белия цвят, на спретната – в смисъл на чиста, подредена, на умалителното къщурка, дори на безглаголното изречение, в което домът е като неподвижно видение. Като че някой е затворил очи и вижда картина, прилична на детска рисунка). *А как е названа тя в последния куплет?* (с акценти на обръщението: „къщичке..., кът свиден и мил“, на значението на словосъчетанието „дните златни“). *Как разбирате стиховете: „И за царските палати // не бих те сменил!“; Защо тя е толкова скъпа за героя?* – отговорът е във второто двустийе на първата и във втората строфа. Тълкуването може да е по последователността на куплетите. Ако включим и наблюдения над времето и наклонението на глаголите в тях (*сетих, скачах, смях се / не бих*), постижим е изводът за поета, за човека, който не е млад, но който носи в сърцето си спомена за родния дом, за майчина милувка, за безгрижно детство, спомен толкова мил, „че за царските палати не бих те сменил“.

Примерът не е единствен, не е изолиран – в „Ах, колко е хубаво...“ на Валери Петров лирическият говорител също не се самоназовава и третокласникът също трудно би го идентифицирал в началото. Уместно е да започнем с въпроси за значението на възклицанието, в какви случаи се употребява; за чувствата в заглавието и в частта от първия стих, в която

то се повтаря, но с удивителен знак, да потърсим в текста отговора на въпроса *Какво е толкова хубаво; Как стихотворението убеждава, че е толкова хубаво?* (чрез разменените реплики на ясена и на бука, чрез багрите, умалителните и др.). Така се стига до лирическият говорител – в трети клас ще го наречим автор, поет, но и лирически герой. Питането *Какъв е той?* задълбочава разсъжденията – обича природата, обича есента, цветовете, багрите, има буйна фантазия. Могат да се посочат още аргументи от неговото слово, които сочат отговора – той е дете, радостно, възторжено, изцяло владено в магията на есента.

В първия пример изказовата форма е аз- (в първите два куплета) и ти- (в третия), а във втория – те-, ти-, ние-. Промяната, смесването на изказови форми могат да поставят учениците, особено по-малките, пред силно интелектуално затруднение, по тази причина не е нужно във всеки текст те педантично да се коментират, колкото и да са функционални за смисъла на творбата. Примерите показват, че не е задължително след конкретизирането на темата да се обобщава кой е лирическият говорител и да се правят изводи за ролята на изказовите форми. Освен това те са показателни за необходимостта от адаптация на проекта за всеки клас.

Работата по **петия въпрос** на проекта не се обособява в урока. Този въпрос напомня необходимостта от наблюдения, осмисляне на думите (пряко, преносно значение, повторения, инверсии, лексикални пластове и т.н) в контекста – в стих, строфа, изречение, в цялата творба. „Песен за родината“ на В. Ханчев е изпълнена с обич, възхита към родната страна, с чувства за пълнота и пълноценност на живеенето, на радостно опиянение, в което „сама се ражда песента“. Песента в заглавието сочи отношение, ценност, думата не е членувана – т.е. песента не е единствена, а една от многото песни за родината. Лирическият герой не се самоназовава, но се саморазкрива чрез отношението си към родината. Въпроси като: *Как чрез думите на героя можем да я разпознаем?* (първи и втори куплет – роля на повтореното наречие за място там, знакови образи – връх на Рила, морска далнина, вместо географски граници, аромати, цветове и звуци); *Как се чувства героят в родината (или по пътищата на родината)?* (свой сред свои); *Защо? Как я нарича героят?* („мойта татковина мила, мойта свидна българска страна“, родина мила); *Защо в последните два стиха героят се обръща пряко към родината?* не изчерпват всички възможни задачи за творбата, но предпоставят достигане до нейния смисъл, като разчитат и на значенията и ореолите на думите в нея. Например татковина – синоним на родина, но и нещо ценно, наследство, което бащата оставя на синовете (по Найдено Геров); назовава не само отечеството, но и синовната връзка на героя с него. Възможна е и асоциативна връзка с „Татковина“ на П. Р. Славейков – текстът е включен в някои читанки за III клас, както и с ме-

довина – питието на някогашните българи, но и питие, опияняващо като вино – и двете сложни думи са по един словообразуващ механизъм: татко и вино; мед и вино.

С риск да прозвучи дидактично, лиро-епическите и лирическите текстове се тълкуват съобразно жанровата си природа, без да се забравя, че те са художествени, т.е. че са многозначни, че една дума, образ, сегмент означава много неща и всички те са относими, валидни за тази дума или образ, или сегмент. Дадените примери, надявам се, предлагат идеи по проблема за всички класове на началното училище. Ако учителят изисква поне два отговора, а защо не и повече, на въпрос за функции на компонент на текста, интересът на децата ще се повиши, защото вместо само да цитират или кажат първата мисъл, която им е хрумнала, повече ще се задълбочават, ще мислят, ще разгадават. И може би така те ще се докоснат до магията на литературата, и може би някога сами ще предприемат пътешествие из лабиринтите на сложния ѝ смисъл....

БЕЛЕЖКИ

1. Строфа (от гръцки – обръщане) – група стихове, обединени по формален признак – рима, ритъм, който се повтаря във всяка следваща строфа. Строфата може да се състои от едно или повече изречения, може краят на изречението да е в следващата – тя не е обособена по смислов признак. Броят на редовете в строфата на един текст не е голям – от 2 до 16, най-често – 4. Обикновено в практиката се употребява куплет като синоним на строфа. Куплетът е строфа на песните, а в поетиката на класицизма – строфа на ниските жанрове.
2. Астрофичността е противоположна на строфичната организация на текста. Тя обозначава група стихове, свързани синтактически и смислово, затова и броят на редовете не се повтаря в следващата астрофична цялост/блок.
3. Вж. Башлар 1988.
4. Вж. БТР: 2.
5. В учебното съдържание за начална училищна възраст не са включени стихотворения на другите изброени теми, което е естествено, като се има предвид по-голямата им сложност. Например „Борба“ на Хр. Ботев изживява чувства на пустота, на гневно непримирение, на тъга и признание към борците, които са „в мъки, в неволи мрели“, на тържество, на радост, че идва ден първи на противопоставянето. Но текстът е съсредоточен и върху драмата на мисълта на субекта. „Болница“ на Ат. Далчев прозира всичката мислима абсурдност на битието, парадоксалната отделеност на човека от света, не-живота, излъчва настроение, меланхолично до безнадеждност. И двата текста са неподходящи за деца – те могат да ги заизустят, но трудно ще проникнат в смисъла им.

6. При изучаване на поетически и лиро-епически творби в начална степен не се оразличават лирически герои и говорители, освен на прагматично равнище, т.е. при всеки изучаван текст се коментират и говорителят, и лирическите герои.
7. Вж. Георгиев: 1985.
8. Вж. БТР 1963: 878.

THE LYRIC EPOS AND LYRIC POETRY IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. The article suggests some theoretical and technological aspects of the methodology of teaching lyric epos and lyric poetry in primary school. A fundamental principle of literature lessons is: studying a fiction text depends on its genre. This principle, as well as the units included in the educational content, determines the logic and the structure of the text. The overview of genre characteristics is the reason for a project studying a lyric epical text and a project studying a poem. The projects focus on the components/levels of understanding of literary works in the learning process in 2nd – 4th grade and they are adapted for the student audience. The great number of text examples in the reader books specifies and validates the theoretical principles and especially – the functioning of the projects.

✉ **Prof. Romyana Yoveva, DSc.**
University of Shumen
115, Universitetska Str.
9700 Shumen, Bulgaria
E-mail: ryoveva@abv.bg