

СЪДЪРЖАНИЕ

| | |
|--|-----------|
| ПРЕДГОВОР | 3 |
| ПЪРВА ГЛАВА. ВРЪЗКИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ ХУМАНИТАРНИТЕ ДИСЦИПЛИНИ ЗА ИЗГРАЖДАНЕ МЕТОДОЛОГИЧНАТА БАЗА НА ЛИТЕРАТУРНАТА МЕТОДИКА | 6 |
| А/ Емпирично равнище на взаимодействие на дисциплините от хуманитарното познание за изграждане на методологичната база на литературната методика | 9 |
| 1. Взаимодействия на психологията и дидактиката за изясняване характера и особеностите на познавателния образ за художествената творба във времето на обучението I- XII клас | 9 |
| 2. Основни психологически и логически методи за сетивното (конкретно-образното) възприемане на художествената творба | 17 |
| 3. Методологични въздействия на психологията за формиране на психични качества у възприемащия | 23 |
| Б/ Теоретично равнище на взаимодействие на дисциплините от хуманитарното познание за изграждане на методологичната база на методиката на обучението по литература | 26 |
| 1. Основни методи за теоретичното изучаване на художествената творба | 26 |
| 2. Взаимодействия между литературознанието и естетиката за изграждане теоретическите основи на анализа в средното училище | 36 |
| В) Въздействия на дидактиката за организиране на учебно-възпитателния процес в обучението по литература | 56 |
| ВТОРА ГЛАВА. АНАЛИЗ НА ХУДОЖЕСТВЕНАТА ТВОРБА | 69 |
| А/ Анализ на лирическата творба | 70 |
| 1. Анализ на елегия и ода | 74 |
| 2. Анализ на литературната балада | 80 |
| 3. Анализ на епическа поема | 85 |
| Б/ Анализ на епическата творба | 91 |
| 1. Анализ на разказ | 97 |
| 2. Анализ на повест | 102 |
| 3. Анализ на роман | 108 |
| 4. Анализ на пътепис и мемоарна творба | 117 |
| 5. Анализ на басня | 130 |
| В/ Анализ на фолклорната творба | 136 |
| 1. Анализ на народна приказка | 136 |
| 2. Анализ на народна песен | 143 |
| 3. Анализ на фолклорната гатанка | 155 |
| Г/ Анализ на драматичната творба | 162 |

| | |
|---|------------|
| 1. Анализ на трагедия | 166 |
| 2. Анализ на комедия | 174 |
| 3. Анализ на гражданска драма | 178 |
| ТРЕТА ГЛАВА. ПРОБЛЕМЪТ ЗА ИНТЕГРАЛНОСТТА В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЛИТЕРАТУРА | 182 |
| А/ Междупредметни взаимодействия в основния курс на обучението | 186 |
| 1. Литературната и музикалната творба | 186 |
| 2. Литературата и изобразителното изкуство /живописиста/ | 189 |
| 3. Литературната творба, театърът, киното и телевизията | 192 |
| Б/ Междупредметните взаимодействия в горния курс на обучението | 198 |
| 1. Вътрешнопредметен синтез | 198 |
| 2. Междупредметен синтез | 201 |
| 3. Практически синтез | 207 |
| ЧЕТВЪРТА ГЛАВА. СИСТЕМА НА ЛИТЕРАТУРНИТЕ ПИСМЕНИ УПРАЖНЕНИЯ В СРЕДНОТО УЧИЛИЩЕ | 212 |
| 1. Писмените упражнения в I-III клас | 213 |
| а/ логическо конструиране | 213 |
| б/ Редактиране | 216 |
| 2. Писмени упражнения в IV-VI клас | 219 |
| а/ преразказ | 219 |
| б/ Свободно съчинение | 224 |
| 3. Литературните упражнения в VII - VIII клас | 227 |
| а/ Съчинение-разсъждение | 227 |
| б/ Отговор на литературен въпрос | 232 |
| 4. Писмените упражнения в IX-XII клас | 237 |
| а/ литературно-научно съчинение /литературна тема/ | 237 |
| б/ Есе | 240 |
| в/ Реферат | 244 |
| г/ Писмените упражнения за проверка и оценка на знанията | 248 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ | 251 |
| РЕЗЮМЕ НА РУСКИ ЕЗИК | 300 |
| РЕЗЮМЕ НА ФРЕНСКИ ЕЗИК | 301 |
| РЕЗЮМЕ НА АНГЛИЙСКИ ЕЗИК | 302 |
| ЛИТЕРАТУРА | 304 |

ПРЕДГОВОР

Натрупаният вече не малък опит при подбора на различните жанрови форми в двете степени на обучението, диференцирането на дейностите предвид възрастовите особености на учениците и стремежът за приложение на някои подходи на теоретическото литературознание в анализа на художествената творба изведоха на преден план нов кръг от проблеми. Те надхвърлят далеч представата за методиката на обучението по литература като приложна сфера, в която въпросът се свеждаше преди всичко до откриване на пътя към творбата и формиране на ценностната система у младия човек.

До този момент основното изискване в изследователската работа извикваше необходимостта от примиряване на двете крайности, залегнали в основата на разбирането на методиката като средишно звено между дидактиката и литературознанието. Усилията в тази насока обаче останаха не съвсем успешни и свидетелство за това са определенията на методиката като частна дидактика или педагогическо литературознание, без да се даде ясна сметка за тяхното съдържание, т.е. да се стигне до привеждането на убедителни аргументи по отношение на едно от тях. Причината за това се корени във факта, че и в двата случая методиката се разглеждаше като следствие: в единия случай на дидактиката, а в другия - на литературознанието.

Ако се опитаме да класифицираме по съдържателен признак известните до този момент изследвания, без особени усилия можем да ги отнесем към една от тези две групи. Като краен резултат първата от тях роди описателния подход в разработване на въпросите на методиката, в чиито словесни лабиринти трудно може да бъде открита художествената творба, докато вторият в отсъствието на цялостно изградена /и единна/ методологична база на литературната методика, създава впечатление за откъсването на творбата от учебния процес, тъкмо поради неизменното си внимание към нея /предвид на немалкото възможности за анализаторски решения/.

Несъответствието между тези две страни /тенденции на развитие/ в самата методическа практика поставя въпроса за изясняване на методологичната същност на литературната методика. В този смисъл употребата на термина *методология* препраща вече към въпроса за разглеждане на методиката преди всичко като самостоятелна дисциплина, чиято приложна сфера е учебният процес. Именно от тази гледна точка можем не само да примирим посочените по-горе крайности, но и във връзка с тях да открием нови страни - философски, естетически,

Обучението по литература в средното училище

© Емил Кръстев

ISBN 954-680-159-3

Благоевград, 2000

исторически, психологически и пр., които всъщност са страни на самата художествена творба - единственият обект на изучаване в учебния процес.

Подобна теза навежда на мисълта за разглеждане на методиката като *синтезираща дисциплина*. Като такава тя изключва възможността за откриването на "своя" предмет на изследване извън контекста на дисциплините от хуманитарното познание. В случая сходството между тях е продиктувано както от общата родова същност на съответния клас дисциплини, системно организирани и определени в зависимост от една и съща форма на познанието, така и от възникналите нови отношения помежду им в процеса на неговото изследване и изучаване.

Своето съдържание обаче като самостоятелна дисциплина методиката получава единствено от собствения си предмет на изследване - познавателния процес на литературното обучение. Именно в него са включени определени знания, които са присъщи на дисциплините от хуманитарния цикъл, които обаче не се съдържат в автентичния си вид. В случая методологичното им въздействие е свързано непосредствено с: а) изясняване характера на учебното съдържание и на неговото структуриране; б) с откриване на подходите, формите и средствата за изучаване спецификата на художествената творба /философия, логика, литературознание, естетика, история и пр./; в) с процеса на възприемането /психология/ и г) с целите и задачите на обучението и с организацията на учебния процес /дидактика/. Следователно методологичните въздействия разкриват предимно връзката между учебния предмет и методите за изучаване на неговото съдържание.

Ролята на обединително звено между дисциплините от хуманитарното направление играе понятийният апарат. С помощта на него се обозначават и различните обекти, подлежащи на изучаване. Откриването на корелация между тях е и основната предпоставка за включването им в учебния процес на различни равнища - експериментално, аналитично, при обработката на крайните резултати и при създаване на самата теория /възгледът/ за творбата.

Извън този контекст методиката наистина остава само приложна сфера, в която неминуемо властва стихията от приложението на различни принципи и постановки на отделните дисциплини, които имат пряко отношение към художествената творба, без да бъдат включени активно в процеса на изграждане на методологичната ѝ база.

Трудът не представлява методическо указание за разглеждане на конкретни литературни творби (задача, която ще бъде предмет на друго изследване), а е обобщаващо изследване за методологията

на дисциплината методика на обучението по литература. Няколкото приложени примерни разработки на уроци имат съвсем друга цел - да осветлят един или друг теоретичен проблем. До каква степен авторът е успял да направи това е въпрос на преценка от страна на читателя. Едно обаче е безспорно - по-нататъшните усилия за разработване проблемите на литературната методика неминуемо ще бъдат насочени и в такава посока. И не желанието или надеждата за успех ни подтиква към подобно мнение, колкото *изключителната продуктивност на застъпените подходи за научно изследване, на чиято основа е разработена проблематиката в труда.*

Авторът

ПЪРВА ГЛАВА

ВРЪЗКИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ ХУМАНИТАРНИТЕ
ДИСЦИПЛИНИ ЗА ИЗГРАЖДАНЕ МЕТОДОЛОГИЧНАТА
БАЗА НА ЛИТЕРАТУРНАТА МЕТОДИКА

Както всяка частна методология¹ и методологията на методиката на обучението по литература не може да бъде разработвана извън контекста на научното познание, без разкриване на същностната му цялост и приложните му аспекти. Поради това изграждането на нейната методологична база се свързва преди всичко с откриване на различните въздействия на сродни дисциплини и с равнищата на тяхното приложение, създаващи условия за приложението на различни методи и принципи в процеса на обучението. В него следва да бъдат включени онези, чрез които ще се изяснят както специфичните страни на литературното обучение, така и редица сходни в структурно отношение образувания. В действителност това означава да бъдат открити пътища за построяване както на дедуктивни, така и на аксиоматични системи, които разкриват връзката на емпиричните теории с опита и налагат включването и на съответни принципи и подходи за емпирична интерпретация.

В хода на познавателния процес /в случая обучението по литература/ постоянното съчетаване на емпиричното и теоретичното е и условие за изграждане на основна /базисна/ част на литературната методика именно на тези две равнища.² В този случай обаче методиката на литературното обучение носи общите белези на всяка частна методология. Отличителните ѝ черти свързваме с възможността за разкриване на различните страни на познавателния процес на цялостното хуманитарно познание, включено в процеса на обучението и представено посредством художествената творба.

¹От многото и различни определения за методологията авторът се позовава на обобщеното ѝ тълкуване, което отнася нейната област на валидност както за изграждането на познавателни системи, така и на системи от действия.

²В хода на познавателния процес постоянното взаимопроникване между емпиричното и теоретичното само по себе си предполага и условния характер на това деление, но то безспорно се прави с цел разграничаване на проблемите, които се изучават, и в тази връзка на различни методи и принципи за това.

На емпирично равнище на взаимодействие методиката на литературното обучение открива възможността изучаването на художествената творба да се осъществява на езика на наблюдението, което е и съществена предпоставка за нейното предметяване. В случая обаче интерпретацията на творбата е винаги частична, тъй като почива само на онези теоретични термини, които съдържат в себе си наблюдаемите величини.

Откриването на художествената творба предимно от позицията на сетивността е условие тя да се възприеме на едно изначално равнище на постигнатия образен синтез между емоционалното и рационалното. В този начален етап на възприемане на художественото познание се създава впечатление за гъждественост на сетивно-познавателния образ, изграден в съзнанието на ученика с действителните характеристики на творбата.

Следователно на тази степен в съдържателно отношение методиката открива художествената творба предимно като знание за външните свойства и отношения, което изключва теоретичното знание за същността ѝ.

На емпирично равнище на възприемане на творбата¹ се очертават контурите на познавателния ѝ образ и се обективира връзката между знанието за него /значението на образа/ и страните, които го изграждат. Практически тук се откриват и различните методи и средства за изучаване на познавателния образ и се очертава общата стратегия на обучението.

Процесът на откриване на известна логическа последователност в дейностите, свързани с емпиричното възприемане на художествената творба предполага и проява на по-сложно детерминирана и постоянно функционираща в хода на обучението понятийно-мисловна дейност, която води до изграждане на завършена представа за различните художествени явления. Макар и да не могат да бъдат обхванати цялостно действителните им параметри, техните характеристики насочват към един значително по-събирателен познавателен образ за творбата, чието изучаване се осъществява по абстрактно-логически път. На теоретично равнище междудисциплинните взаимодействия откриват възможността за постигане на обобщенията за творбата, за изграждането на различните страни на познавателния процес. На тази

¹В методическата литература терминът "възприемане" се използва за означаване на процеса, който протича на равнищата на сетивното познание и на абстрактното мислене и обхваща твърде широка сфера от човешката психика.

степен методологичната база на методиката на обучението по литература включва следните по-важни моменти:

- проектиране на основните тенденции /откриване на пътищата/ за теоретичното изучаване на художественото познание;
- подбор и систематизиране на категориалния /понятийния/ апарат;
- подбор и характеристика /с оглед приложимостта на подходите/ на различните форми и средства за изучаване на познанието;
- изграждане на завършена система от методи за изучаване на художественото познание.

Практико-приложната насоченост на методиката на обучението по литература изисква освен изграждане на емпирико-теоретичната ѝ база да бъдат открити още и средства за цялостната организация на учебната дейност. В действителност, разбираана като система от определени сетивно-логически операции, действия и пр., чрез които се реализира познавателният процес в обучението, методиката постига собствената определеност само и единствено като една постоянно разгръщаща се, целенасочена система. Всичко, което ни дава емпирията и теорията като форми на познание в обучението по литература открива своя смисъл единствено в широкия контекст на учебната практика. Именно в нея на тях се отрежда насочваща и стратегическа роля. Впрочем, този факт е от изключителна важност не само за методиката на литературното обучение, тъй като освен специфичните черти на всяка една частна методика, той открива и съществения момент в развитието на самото научно познание - възвръщане отново към него посредством практическата дейност. В този случай практиката /респективно методиката/ придобива гносеологическо значение и ценност не само предвид на познанието, придобито в резултат на осъществяваните взаимодействия в познавателния процес на обучението.

На тази степен на изграждане на методиката на обучението по литература особено ярко се откроява ролята на дидактиката.

А/ ЕМПИРИЧНО РАВНИЩЕ НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ НА ДИСЦИПЛИНИТЕ ОТ ХУМАНИТАРНОТО ПОЗНАНИЕ ЗА ИЗГРАЖДАНЕ НА МЕТОДОЛОГИЧНАТА БАЗА НА ЛИТЕРАТУРНАТА МЕТОДИКА

1. Взаимодействия на психологията и дидактиката за изясняване характера и особеностите на познавателния образ¹ за художествената творба във времето на обучението I- XII клас

В литературното обучение обикновено знанието за творбата включва елементи както на емпирично, така и на теоретично равнище. В този случай по-скоро би могло да се каже, че ако литературното обучение започва предимно с операции на първото ниво, за да завърши на теоретичното, то в очертаните негови познавателни граници предхождането на едното пред другото остава неотменно. В хода на обучението изборът на едно от тях се предопределя както от специфичните страни на познавателния процес, така и от процеса на обучението и възпитанието. Това е и причината изходното начало в обучението по литература винаги да се свързва с разчленяване на познавателната страна на художествената творба и в тази връзка с определяне и на съответните принципи, форми и методически средства за това.

На тази степен методологичното въздействие на психологията и дидактиката е непосредствено адресирано към очертаване границите, обхвата и съдържанието на отделните етапи на литературното обучение, т.е. към изясняване на цялостната структура на познавателния процес и проектиране на основните методологични тенденции, безспорно ориентирани към психологичното.

Същност и особености на познавателния образ за художествената творба /времето на обучението I-XII клас/

Съществената особеност на литературното обучение в I и II клас е картинното онагледяване и възприемане. То изключва възможността за възникване на по-цялостна представа за художествената творба, и преди всичко на субективния аспект като основен съдържателен елемент на възприемането. Субективното се проявява като способност за преодоляване на репродуктивното възпроизвеждане на отразеното

¹Терминът е употребен с условно значение и има за цел разграничаване на познанието, заложен в творбата (гносеологическата ѝ страна) от представата за него, възникнала в съзнанието на ученика в процеса на художественото възприемане.

в творбата (нагледа). От тази гледна точка в обучението е невъзможно логическото извеждане на елементите на творбата. Тяхното възприемане се осъществява чрез самата дума, сигнализираща за смисъла, заложен в творбата. В конкретно-сетивната форма същността на предмета се открива като непосредствена даденост. Тя предполага "видимата" достъпност, сравнително лесното разпознаване на жизненоподобните факти и наред с това е носител и изразител на образното обобщение. В процеса на сетивното възприемане в думата се "запечатва" резултатът на крайния продукт, отнасящ се до цялостната информация за творбата, в която са "закодирани" и основните характеристики и наред с това връзките между тях по начина, по който те биха били възприети.

Следователно в I и II клас литературното обучение не открива същностната си страна. По-скоро то е познавателен процес, разкриващ пътя на отнасяне към общото. В тази степен "се овладява чисто външната структура" и се осъществява преходът към осмисляне на "сливането на външния материален звуков комплекс със значението" (вж. 23, с.с. 31, 119).

В практически аспект дейностите, свързани с обучението в I и II клас, изискват усвояване на следните подходи:

- умение за речева дейност и речеви операции, в основата на които е заложено разбирането на езиковите факти и явления като средство за общуване;

- умения за словесно рисуване и илюстрация;

- установяване на временната и причинно-следствената връзка между епизодите (елементите) на творбата (картината);

- анализ на ситуацията, разкриваща поведението на литературния герой (персонаж);

- умения за сравнение и анализ на художествените картини;

- формиране на начални умения за утвърждаване на функционално-стилистичен подход към отделните речеви единици;

- изграждане на първоначална представа за системния характер на езика.

По време на обучението в III и IV клас съществената особеност се свежда до относителното обособяване на емоционалното и рационалното начало във възприемането на творбата, в резултат на което се създават предпоставки за отграничаване на думите от конкретните им значения. В случая отграничаването предполага възможността за избор на онези от тях, които разкриват различни страни на художествената образност на творбата. Разгледан в този контекст, въпросът

за обособяването на емоционалното и рационалното е резултат на възможността за откриване не само на взаимодействието между тях, но и на въздействието на едното спрямо другото, при което, ако не се стига до игнорирането на връзката помежду им, са налице условията за тяхното изолиране в определени случаи в зависимост от целите, насоките и характера на анализа. Това е причината акцентът в литературното обучение в III и IV клас да бъде поставен върху образната същност на творбата, която се разкрива на основата на словесната й даденост. В едни случаи, анализът има за цел да извика у ученика стремеж за зрително-слуховото възприемане на творбата, осъществено на основата на конкретното значение на думите. Целта е да се формират умения за откриване същността на езиковото й оформяне, т.е. на онези думи, които по своето звуково съдържание отговарят на условията за постигане на асоциация между звуков гласеж и съответната зрителна, слухова или устна представа. На това равнище разграничаването на думите става на базата на техните основни и производни значения (повече вж. 48, с. 318-354).

В други случаи, в центъра на вниманието е системата на тропите. Наблюденията на представените чрез тях признаци на предметите насочват към експресивната и стилистичната оцветеност на поетическата реч. Стилистичната й окраска е всъщност условията за включването й в процеса на изграждане на художествената образност на творбата и същевременно израз на честотата и употребата на думите. Следователно основното в работата над тропите остава свързано с откриване на съдържателните им страни, на постигнатото съответствие между изразено и изразяващо, на зависимостите и връзките между тях. В един значително по-широк контекст изниква и необходимостта за формиране на умения за цялостното възприемане на творбата, в т.ч. и на редица особености на композиционното й изграждане.

В практически аспект анализът изисква формиране на следните подходи:

- умение за изразително четене на художествената творба;

- умение за откриване на изразителните и изобразителните възможности на отделните думи;

- способност за определяне характера на емоционалността и откриване на връзката й със съдържанието на творбата;

- способност за възприемане на художествените картини като носители на определено идейно-емоционално съдържание;

- умение за откриване специфичния начин на изграждане на лирическата творба, на интонационните и ритмическите й особености и пр.;

- умения за писмено изразяване с елементи на описание и повествование.

Специфичните особености на детската възраст са основната причина осъществяването на анализа да се извършва в една предварително създадена "игрова" ситуация¹, която е условие да се излезе извън предмета на конкретната даденост на творбата и тя да остане включена в един значително по-широк контекст, откриващ и други страни в познавателната дейност на учебния процес. Наред с това игровата ситуация подхранва и насочва процеса на личностното изграждане на ученика и "вътрешно" го мотивира за учебна дейност. По тази причина анализът изисква активно волево действие. Оценката е крайният резултат на постигнатото в него единство на емоционалното и рационалното (повече вж. 68, с. 20-38).

По време на обучението в V и VI клас ученикът в общи линии е по-цялостно формирана емоционално-мисловна индивидуалност, в която особено силно е мотивирано неговото участие в учебния процес. Вътрешната мотивация е предпоставка и за активизиране на мисловната дейност не само предвид натрупаните знания, но и по отношение на логическата дейност., съпътстваща литературното обучение. Оттук и онази подчертана склонност към съждения и стремеж към самоопределение. Това се постига в резултат на формираните умения и реализирани възможности. Появява се необходимост от лична изява, откриваща недвусмислено връзката между мотивите и целите. Следователно по време на обучението в V-VI клас знанието за творбата е синтез най-малкото на две страни - на самата творба и личността на ученика. В своето единство те създават предпоставки за предизвикване на отношение към изобразеното. Така че за разлика от първоначално изградения в съзнанието на ученика образ за творбата тази "единична конкретност" носи белега на обобщеното. В него познанието се гради върху логически разсъждения, а не въз основа на интуитивно възприемане. Конструираният в съзнанието на ученика модел на действителността придава на образа на творбата нещо субективно, свързано с определен възглед за света. По тази причина художествената творба се възприема относително самостоятелно, в резултат на което художественото и обективното са скрепени от личното отношение. В литературното обучение става възможно изграждането и формирането на обобщителната функция на мисленето - теоретико-литературното понятие. Този момент е от особено значение за литературния анализ. С

¹Този термин е известен в методическата литература. С него се означават условията на анализа в началните класове на средното училище.

него свързваме постигането на теоретичното обобщение за съдържателните страни на творбата. Кога и как да пристъпим към въвеждане на литературните понятия в анализа и наред с това дали да се позовем на научни или спомагателни определения е основният въпрос, който остава актуален не само за обучението по литература в основното училище. Става дума за това в процеса на изучаване на теоретико-литературните понятия кой от двата известни в методиката пътища да изберем?

Дали да не се позовем на един от основните дидактически принципи - в хода на обучението да се върви от частното към общото, от познатото към непознатото, от анализа към синтеза.

Подобен подход както в науката въобще, така и в методиката конкретно, задължава учителя да разкрива теоретико-литературните понятия по време и място, когато и където те се срещат за пръв път в най-чист вид в художествената творба, и разбира се, достъпно за възрастта на учащите се. Това е известният индуктивен метод. В този случай обаче, е почти невъзможно да се изгради стройна система от теоретико-литературни понятия. До известна степен това би могло да се постигне в годишния преговор, ако учителят си постави задача да ги извлече и систематизира. Но и то няма да се окаже много резултатно, защото понятията са взети в отделните класове не от съответни дялове на теорията на литературата, а от изучени творби, където те са срещнати.

В горната училищна степен постановката е почти същата, но там учителят би могъл при определени понятия да отдели част от тях или да ги постави като самостоятелна тема при обобщенията на поголеми творби или при дефинирането на литературни периоди, направления или течения.

Другото схващане отстоява тезата, че теоретико-литературните понятия могат да се изучават в система, съобразно дяловете на литературознанието, като предварително им се правят определения, разкрива се значението и ролята им в художествената творба. В този случай първенствувашо значение имат теоретичните понятия, а художественият материал се използва като илюстрация. Наистина това би могло да стане при изучаване на тропите, но и в този случай се губи силата им, те остават откъснати от контекста. Тая трудност, която не е в полза на системното изучаване на теоретико-литературните понятия, е разбрана много отдавна, вижда се и днес, и в нашата и чуждата методическа литература са изказвани мнения да се въведе нов учебен дял, в който като в система да се изучават теоретико-литературните понятия.

В известна степен този подход се доближава до първия, но дотолкова, доколкото той е само предпоставка за постигане на системността.

Това е причината авторът да предложи друг път: в учебния процес теоретико-литературните понятия да се възприемат с оглед изучаването на литературната творба като една динамична система, съставена от различни взаимосвързани и взаимообусловени елементи.

В VII-VIII клас представата за творбата се изгражда също на основата на конкретното значение, включено в познавателния ѝ образ, но наред с това в него се съдържа и обобщението, изразено чрез елементите на творбата. Диференцирането на познавателния ѝ образ е следствие на осъществената логическа връзка между страните на творбата. Това е причината в процеса на анализа някои от тях да подлежат на логическо извеждане /сюжет, персонаж/, а други да се включат в процеса на самото художествено възприемане (повече вж. 74, с. 206-212).

На тази степен на обобщеност изграденият в съзнанието на ученика образ за творбата се отличава със своите пространствено времеви граници, които остават свързани с "еднопосочното" движение и "саморазвитието" на неговото съдържание. В този процес са включени и взаимоотношенията между отделните елементи на творбата, което води до откриване на нови отношения между тях, до определяне на цялостния смислово-съдържателен обхват на познавателния образ и разграничаване на страните му.

Следователно на това равнище обучението свързваме с възможността за представяне мислимите страни на процеса на "скрепяване" на отделните обобщения за елементите на творбата, които се постигат на основата на тяхното индивидуално битие, но винаги в непосредствена връзка помежду им.

В процеса на обучението в VII-VIII клас особено важно място заема теоретичното обобщение. То е следствие на представените вече отличителни черти на образа на творбата и е свързано изцяло със стремежа за прекрачване границите на конкретните значения, заложи в него. Оттук в хода на анализа проявлението на различните елементи е в зависимост от тенденцията за отграничаване от всичко онова, което няма пряко отношение към идейната същност на художествената творба.

В практически аспект в обучението по литература в VII-VIII клас същественото се свежда до следното:

- осмисляне елементите на творбата и откриване на връзките

между тях;

- способност за осмисляне на композиционното и сюжетното изграждане на творбата;

- умения за прилагане на система от похвати за извършване на редица самостоятелни дейности като: наблюдение, сравнение, анализ, синтез и др.;

- овладяване особеностите на лирическото, епическото и драматическото изграждане на творбата;

- откриване на жанровите белези на художествената творба;

- насочване към субективния характер на художественото творчество;

- откриване на връзката автор - събитие - персонаж;

- изграждане на първоначални умения за овладяване анализа на художествената творба.

Във времето на обучение в гимназиалната степен ученикът в основни линии е формирана мисловна и емоционална същност. "Това означава, че се разширяват забележимо възможностите за абстрактно мислене, за абстрахиране; такова качество, като целенасоченото възприемане, заема вече значително място в умствената дейност на ученика от тази възраст, развиват се волевото внимание и логическата памет. Наред със синтезиращите, обобщаващите способности се усъвършенства и речта, развиват се и такива способности, които му помагат да усвоява предметния свят, да конкретизира и диференцира явленията от действителността, да създава точни и ярки образи на предметите и явленията" (87, с. 45). Способността му да възприема по-задълбочено художествената творба е резултат на придобитите литературоведски, исторически, философски и естетически знания, които създават предпоставки за по-цялостно изграждане на познавателния образ за творбата. Той е следствие преди всичко на постигнатото единство между сетивното и рационалното, между емпиричното и теоретичното. На тази степен на литературно обучение се променя и самото отношение между процесите на образната конкретизация и на образното обобщение, в резултат на което и възприемането се проявява като самостоятелен акт. В немалка част и обобщението за творбата е плод на осъществените интеграционни връзки в обучението. В хода на представяне на обобщението превес има приложението, освен на по-голяма част от теоретико-литературните понятия, още и на естетическите категории. Тяхното овладяване в процеса на литературния анализ създава предпоставки за възприемане и вникване във вътрешнотекстовите връзки, в резултат на което в съзнанието на ученика