

Такива заглавия теми, формулирани като тропи, все още се задават на учащите се от V до XI клас.

Темите „Кой е за мене Смирненски“ и „Нашият Вапцаров“ са действени, конкретно насочващи и богати откъм съдържание. Мнозинството от нашите ученици един десетокласници обаче трудно ще достигнат успешната им разработка без едно системно подпомагане на писмените работи. Необходима е още и теория на съчинението, която принципно да изясни идейно-естетическия облик на такива и други теми, пътя на тяхната разработка. А такава теория няма.

Разговорът ми със споменатия редактор на литературно издание затвърди у мен впечатлението, че нашата водеща културна общественост не познава малките на пръв поглед „школски проблеми“ на обучението и възпитанието по роден език и литература. Но за да бъде съвсем обективен, трябва да добавя: така е изглежда не само у нас! Иначе не би било възможно да се обясни фактът, че още не е създадена и научно обоснована приемлива система на писмените работи.

Съвсем друго би било, ако водещата ни литературна общественост би отделила време да проследи как протича в нашите училища литературното обучение от първия до последния клас на общото и специално средно образование, да види кое именно спъва това обучение, да помисли с какво може да му се помогне. А излишни са каквито и да било аргументи, че намесата ѝ в разрешаването на проблемата за система на писмените работи по роден език и литература би била колкото желана, толкова и резултатна. Разрешението на тази проблема би запълнило и други празноти в литературното обучение не само за момента, а за десетки години напред! Прочее с такива надежди учителите-литератори и цялата ни културна общественост посрещнаха официалното

ПОСТАВЯНЕ НА ПРОБЛЕМАТА

Но тя се наложи за разрешаване не по канцеларски път. През течение на приблизително 90 години свободен живот я наложи националната ни култура. Анализирани и обобщени слабости в писмения изказ на учениците посочиха основната празнота — липсата на система в обучението и възпитанието чрез писмените работи.

Печатът у нас (педагогически, методически, литературен) особено през последните 4—5 години даде централно място на десетки статии, посветени на обучението по роден език и литература изобщо.¹ МНП с Научноизследователския институт по педагогика и с активното участие на институтите за усъвършенстване на учителите организира и проведе две национални съвещания с учителите по роден език и литература от средния и горния курс специално върху системата на писмените работи — през 1965 г. за средния курс и за горния — м. г.

Както в печата, така и в съвещанията на учителите проблемата се постави за разрешение многопланово, широко. Всичко, което тегнеше пряко и косвено на обучението по роден език и литература, сега намери израз. Всеки въпрос в неразривна връзка с проблемата се изясняваше аргументирано, задълбочено. И правдиви бяха констатациите: ненаучна висота на художествения

¹ В потока от публикации, засягащи под различни форми обучението на литературна писмена реч, заслужава внимание книгата на И. Котова „За видовете писмени работи и тях-крупен опит у нас цялостно да се обърнат в теоретичен и практически аспект най-парливите въпроси на обучението чрез писмената реч.

анализ, слабости в учебници и програми, недостатъчни часове за пълноценно обучение, извънкласна претовареност на учителите по литература и т. н. Искаше се максималното: с един замах да се отстранят всички препятствия, изобщо обучението по роден език и литература да се постави на идеални начала.

Че в резултат на публикации и съвещания се пристъпи към изготвянето на новата учебна програма (а тя вече се експериментира), че много страни на тази програма са действително завоевание за обучението и възпитанието по роден език и литература, че в тази нова опитна програма са допуснати нови слабости — това са отделни въпроси. Истината е, че проблемата се постави за разрешение, че нейното поставяне насочи вниманието към слабости в литературното обучение от най-различно естество, които са непосредно и по аналогия свързани с писмените работи, но не и с тяхната система, не и с нейния вътрешен логически строеж. Истината е, че проблемата се постави за разрешение, че се разрешиха твърде наболели, но непряко засягащи я нейни страни, без да се докосне сърцевината на системата на писмените работи и тяхното научно обосновано разположение по класове и по срокове за всеки клас.

Така завършиха двете национални съвещания. Казано по-образно: атакуваха се фланговете на основната слабост, а в центъра тя остана непоклатимо на старите си позиции. Настъпи обаче и неочакван обрат. Започна да си пробива път убеждението, че „системата“ в програмата (става дума за програмата от 1964 г.) „е само предпоставка“ и че „нейното детайлно разработване е п р а в о и д ъ л г н а в с е к и у ч и т е л (к. Ц.) от горния курс“¹. И това не са тенденциозно изказани мисли на ръководител, заставен да администрира при особена ситуация, а писмен изказ на литературатор, на когото не липсва речник, за да облече този изказ в подходяща форма, без да противоречи на действителността. Не, това са мисли, разкриващи една погрешно заета позиция, едно ненаучно отношение към нерешената голяма проблема. У нас са хиляди учителите по роден език и литература, а това означава хиляди системи, сир. бъркотия, хаос! Прочее да се обърнем към логиката. Как се достига до научно изградена система? Какви са

ЛОГИЧЕСКИТЕ ОСНОВИ НА СИСТЕМАТА

Пътят на всяка система на дадена група от предмети или явления минава през задълбочената им научна класификация. А класификацията като особена форма на логическо деление изисква първо да се уточни нейната основа, нейният най-съществен признак, от който зависят всички други признаци на класифицираните предмети или явления. Така учи елементарната логика.

Другояче казано, преди да се пристъпи към изграждане системата на писмените работи, трябва да се изгради теория на системата им, за каквато липсваше и намек в работата и на двете национални съвещания. Че в практиката на даден учител може да съществува целенасочен ред на писмените работи през дадена учебна година, че този ред, постигнат благодарение на учителска интуиция или учителско майсторство, може да се доближи до съвършеното, до идеалното — това все още не е система. Даже да приемем, че даден учител в даден курс е постигнал идеално разпределение на писмените си работи по срокове и класове за целия курс, като се е съобразявал с програмните изисквания и учебния материал, все пак и това не можем да наречем система на писмените

¹ Вж. сп. Нар. просвета, кн. 10, 1966 — Д. Христов, училищен инспектор, Варна, стр. 13.
а. 4.

работи по две причини: даденият курс е една от трите степени на средното образование, а не и трите едновременно. От друга страна, пресилено ще бъде да се твърди, че в програмата е постигнато разпределение на учебния материал, идеално съобразено с учениковото развитие в език и мислене. В такъв случай би могло да се възрази, че и най-стројно изградената система на писмените работи ще бъде с пукнатини и че никога няма да се достигне до създаването ѝ. Напротив! Стројно завършената система ще се превърне в безпогрешен указател за отстраняване недовидени слабости от различно естество, включително и слабостите в разпределението на учебния материал по срокове и класове. Жив пример е Менделеевата периодична таблица на химическите елементи или периодическа система на елементите. Тя поставя жалони по пътя и на развитието, и на изучаването на химията като наука. Жив пример е научната класификация на Маркс и Енгелс относно историята на обществата. Тази класификация превръща историята в наука, очертава и етапите на нейното изучаване. Тук не може да става дума за някакви въображаеми съпоставки, а до типичните функционални зависимости и взаимоотношения между двете явления материал и система: материалът се оглежда в своята хармонична завършеност чрез системата, а системата обгръща материала, като прережда неговите части въз основа на някакви закономерни връзки между тях.

Пътят, който сочи логиката за изграждане система на писмените работи, е само един: възходящо разпределение по видове и жанрове на писмените упражнения от първия до последния клас на средното образование, разпределение, съобразено с естествените закони в интелектуалното развитие на ученика дете, юноша и младеж. И още по-конкретно — разпределение, което да се гради не на формулата „с възможностите на класа“, а на средния уровень в развитието на дадена възраст за цялата страна.

Там, където има система, нямат място двуплановите препоръки: изключва ги системата, защото е изградена въз основа на закономерности, всяко отклонение от които руши устоите на цялата система. Там, където има система, има строго начертан път, по който задължително трябва да се върви. Там, където се работи по системата, има основен критерий, заковани оценки за постигнати резултати, единност в изисквания, точно определени цели за постигане.

Напоследък твърде много се възлага на „личната преценка на учителя“ в подреждането на писмените работи, в подбора на видовете им дори за даден клас „съобразно с условията, при които работи“. Оттук разноезичието и слабостите на досегашните учебни програми по български език и литература, включително и на новата опитна програма по отношение на системата. А самото понятие система на писмените работи повелява: всеки вид съчинение и всяка негова разновидност съвсем точно, както химическите елементи в таблицата на Менделеев, трябва да заеме своето място по възходящата линия на обучението и възпитанието по предмета.

Системата на писмените работи следва да се изгради в неразривна връзка с точно определен материал от учебната програма, а учебната програма следва да се доуточни чрез системата на писмените работи. Такова е диалектичкото единство между материал и система, такова следва да бъде то между учебна програма и система на писмените работи: двете заедно са едновременно и мозъкът, и неразкъсваемата клетъчна тъкан, и пулсиращото сърце в монолитната педагогическа дейност на образованието, обучението и възпитанието по роден език и литература.

Ясно е от казаното дотук, че първата задача, която е наложително да се реши и от решението на която трябва да се започне логическата структура на системата на писмените работи, е задачата да се уточни основата или

на тяхната класификация. Без да се постигне това, изобщо не може да се говори първо за класификация, а още по-малко за система, за установяване на ред в писмените работи, който да се обуславя от научно обоснованото им разположение по класове и по срокове за всеки клас. Ще се опитам да уточня този признак, доколкото наблюдения, опит и сили ми позволяват това. Що се касае до втората и по-важна степен — класификацията на писмените работи по видове и жанрове от I до XI клас включително, дълбоко съм убеден, че то може да се постигне само с усилията на голям компетентен колектив.

Под писмени работи по роден език и литература в нашето училище се разбират видовете съчинения, задавани на учащите се за домашни и класни упражнения. Всяко съчинение учителят задава на възпитаниците си като тема под някакво заглавие. И фактически заглавието тема е фокусът, заглавието тема е центърът на всички видове съчинения с тяхното жанрово разнообразие. Свързани преди всичко с литературното обучение, заглавията теми се задават на учащите се и се разработват от тях най-вече въз основа на литературен материал, после — жизнен, а в някои случаи — въз основа на литературен и жизнен материал едновременно. Най-вече заглавието тема насочва, заглавието тема определя вида съчинение, а след това поръчението на учителя или личното (на ученика) предпочитание. Другояче казано, да търсим характеристични признаци на писмените работи, това означава да търсим характеристичните признаци на техния обединяващ ги център — заглавието.

Даден материал, литературен или нелитературен, може да бъде предмет на различни видове съчинения и да се превърне в база за разработка на неопределен брой теми. Но от това, как ще се озаглави темата, се определя до голяма степен успешната ѝ разработка от даден клас. Например различен ще бъде резултатът, ако се зададе за класно упражнение, даже на единадесетокласници от три различни паралелки с приблизително равен успех по една от трите теми: „Патриотизмът на Вазов в разказа „Една българка“, „Патриотичното верую на Вазов в разказа „Една българка“ и „Патриотизмът на героинята в разказа „Една българка“ от Вазов“. Първите две теми имат проблемен характер (първата по-лека от втората), а третата е частична характеристика (възприет термин от учителите) и най-лека за изяснение от учениците. Материалът е един и същ. И още един пример. Пак различни ще бъдат резултатите, ако се зададат при същите условия за класно упражнение на седмокласници по едно от трите заглавия на литературно-творческите съчинения: „Първи май“, „Първи май у нас“ и „Как отпразнувахме Първи май в нашето училище“. Изводът от двата примера: Достъпността или трудността на заглавието тема е първият съществен признак за класификация на писмените работи.

Когато заглавието тема едва се откроява в даден материал, ученикът изчерпва изяснението му с две-три самостоятелно построени мисли. В такъв случай обемът на съчинението е малък, недостатъчен за едно пълноценно писмено упражнение. И обратно. Когато заглавието тема се откроява многостранно, в една от друга по-ярки, по-своеобразни изяви в даден материал, ученикът не е в състояние да ги обгърне: обемът на съчинението надхвърля възможностите му, затормозява неговата психика, разсейва вниманието му и от неговия поглед се изплъзва същественото, типичното за изяснение на темата. В този случай обемът на съчинението е необозрим за ученика и пак непълноценен за писмено упражнение.

Пример за незначителен по същество обем на съчинението е темата: „В какво учителят Венценцо Кросети вижда смисъла на своя живот“ (Едмондо

де Амичис). Шестокласничката Р. С., пълна отличничка, притежаваща бърза, точна и логична мисъл, виновно моли: „Не зная какво да пиша. Помогнете ми!“ В литературния материал е подчертано, че старият учител живее със спомените си. Нищо повече. И докато другите шестокласници „разработили“ темата, запълвайки 3—4 листа (по задължение на учителя) с данни за автора, за творчеството му, с преразказ на материала, Р. С. по интуиция разбира, че „не това е темата“.

Осмокласникът П. Б., всестранно надарен юноша, начетен необичайно за възрастта си, търси компетентна консултация за разработка на зададените от учителя им две теми: „Капиталистическата действителност в поезията на Вапцаров“ и „Спротивата на нашия народ против фашизма според поезията на В. Андреев и В. Ханчев“ — необходим за него материал.

Както в първия, така и във втория случай учителите не са помислили покрай другото първо за обема на тематичната разработка — втори съществен признак на класификацията на всички видове писмени работи от първи до единадесети клас включително.

В приведените примери с Р. С. и П. Б. учителите не са взели под внимание и учениковите възможности в език и мислене за работа над темата. Че могат да се направят различни изводи и обобщения за героя Венченцо Кросети от подтекста, това е отделен въпрос. Но литературните явления не се възприемат от шестокласника (и не само от шестокласника!) под такъв ъгъл, а още по-малко — от подтекста да ги доизяснява и обобщава. Друг е въпросът, че и П. Б. би могъл самостоятелно да разработи посочените теми, но да бе не 14—15-годишен, а 17—18 и не в VIII, а в XI клас. Ясно е, че основната причина за неуспеха на упоменатите теми не е само обемът на разработката им от шестокласници и осмокласници. Този неуспех неразривно е свързан с учениковите възможности в език и мислене, възможности, над които много и много учители у нас упражняват неоправдан свръхнатиск. В развитието на абстрактно-логичното мислене у човека и респективно у децата, юношите и младежите революционни скокове не могат да се очакват и наивно е да се очакват. Може би в недалечно бъдеще научно ще се докаже точно какви поражения нанася върху психиката им този свръхнатиск. Но и в момента никой не може да се съмнява, че това е път, по който се убива вярата на учащия се в собствените му сили, неусетно се подрязват крилете на детския му, юношески или младежки полет и настойчиво се внедрява в съзнанието му най-лошото самочувствие — самочувствието за безсилие, немощ. Затова именно признакът ученикови възможности в език и мислене за самостоятелна работа над съчинението вземам като основен класификационен признак в системата на писмените работи от I до XI клас включително.

Вид на съчинението ще посоча като четвърти съществен признак за класификация на писмените работи.

Преди няколко години на четвъртокласници от единно училище бе зададена за домашно упражнение темата „Образът на комуниста“ в откъси от творчеството на 4-ма писатели. Детето четвъртокласничка играе на двора, а родителите му задълбочено четат откъсите и се чудят откъде и как да започнат съчинението. . . Коментарът е излишен. Видът съчинение не може да не се включи като един от най-съществените класификационни признаци в системата на писмените работи.

Единадесетокласникът К. Б., със заслужено много добър успех, самостоятелно е разработил в продължение на пет часа темата „Пролетарският интернационализъм на Н. Й. Вапцаров в поезията му“. Писмената работа на ученика с плана бе приблизително към 5150 знака или към три стандартно отпечатани страници на пишеща машина. Несъмнено е, че ако такъв ученик започне

да разработва самостоятелно темата „Априлското въстание в българската литература“, ще му са необходими не часове, а дни поред. В практиката с писмените работи обаче толкова често се пренебрегва от учителите факторът време за тематичната разработка, който ще отбележа като пети пореден признак за класификацията на писмените работи.

Отбелязаният първи признак — достъпност или трудност на темата, се определя не толкова от вида съчинение, колкото от насочеността на темата. Например темата „Есен“, с която някои учители започват писмените упражнения в трети клас, е с чисто природонаучна насоченост. Тя изисква обективни знания, съсредоточено наблюдение и абстрактно-логично мислене, чужди на предметно-осезателната и емоционална природа на детето ученик. За специфичната насоченост на темата е необходима още напрегната и усреднена мисъл. Затова детето третокласник с по-голям успех би писало върху тема с по-разнообразна насоченост и все пак под вещото ръководство на учителя. С общественно-политическа, трудово-възпитателна и патриотична насоченост е например темата „През есента в двора“ или „По полетата на ТКЗС“. За ученика дете тя е с по-широк обхват от темата „Есен“, но затова пък по-пъстър е материалът. А пъстротата притежава електромагнитна сила за детската природа, за активизиране на детското мислене. И колкото са по-силни усещанията, толкова по-трайно асоциират възприятията му. Разбира се, че в писмената си работа детето не ще обгръне осъзнато насочеността на темата. Без помощта на учителя то не ще е в състояние да подреди и впечатленията си. Но насочеността на темата след съответно наблюдение, ще мине по осезателно-емоционален път през детското сърце, ще се почувствува. Изводите и обобщенията, внушени от учителя, ще утвърдят нови, морално-етични чувства в детската душа.

Пъстротата в насочеността на темата внася разнообразие за учениците, създава интерес, предлага им възможността да засегнат различни явления. Затова именно цялостната характеристика на даден литературен герой до IX клас включително е по-достъпна, по-лека за учениците, отколкото частичната характеристика особено ако е абстрактна (например „Хуманизмът на Шекспировия герой Хамлет“). И това е напълно нормално: с пълноценно абстрактно-логично мислене ученикът започва да си служи след 17-годишна възраст, сир. към средата на учебната година в X клас (не става дума за изключения!). А всичко това подсказва: Колкото е по-тясно ограничена, колкото е по-специфична насочеността на темата, толкова по-трудна за учениците е нейната разработка. Голямото обаче, претовареното многообразие на тематичната насоченост е диаметрално противоположната крайност, също така несъвместима с възможностите на ученика (например трудно се поддава на описание една богата откъм теми и идеи художествена изложба). Другояче казано, насочеността на темата или на съчинението е съществен признак за класификация на писмените работи.

От изброените шест най-съществени признака за класификация на писмените работи признакът насоченост на темата заглавие като понятие обгръща по обем и съдържание признака достъпност или трудност на темата (това се изясни по-горе), а признакът обем и признакът насоченост на тематичната разработка заедно включват в себе си признака време за работа над темата. Остават четирите признака:

- 1) вид на съчинението;
- 2) насоченост на темата или на вида съчинение;
- 3) обем на тематичната разработка или на съчинението;
- 4) ученикови възможности в език и мислене за самостоятелна и резултатна работа над съчинението.

Тези четири признака именно са компонентите на единния и неразкъсваем най-съществен признак за класификация на писмените работи от първи до единадесети клас включително.

Насочеността на темата и обемът на разработката ѝ са най-общи признаци за всеки вид съчинение с жанровете му разновидности или на всички видове писмени работи. Когато говорим за насоченост на дадена тема, свързваме я с насочеността в обема на нейната разработка, т. е. с нейното съдържание, чрез което се определя видът съчинение. А това не е излишно да се подчертае, съдържанието на всяко съчинение се откроява на фона на някаква отделна или комбинирана насоченост — трудово-възпитателна, морално-етична, историко-познавателна, патриотично-героична и т. н. От друга страна, видът съчинение със своите насоченост и обем на разработката всякога трябва да се съобразява с учениковите възможности в език и мислене. Другояче казано, четирите компонента на единния признак на писмените работи са непосредно свързани, взаимозависими понятия. Нещо повече. Взаимозависимостта им е чисто функционална и по пътя на аналогията може да се построи

БУКВЕНАТА СТРУКТУРА НА КЛАСИФИКАЦИОННИЯ ПРИЗНАК

чрез символично буквено равенство функция. Предназначението, смисълът и оправданието на равенството е в силата на неговото обобщение. А всяко обобщение, както е известно, обгръща неопределен брой сродни величини или явления, като разкрива между тях различни закономерни връзки и взаимоотношения. И ако то, символичното равенство, върно и точно аналогизира съотношението на символичните му части, неговите преобразования ще дадат съвсем нова, несъмнена и точна информация за действителното състояние на връзките, зависимостите и взаимоотношения на аналогизираните явления.

Ако символично означим с

- x — вида съчинение
- p — насочеността на вида съчинение
- v — обемът на съчинението и с
- y — учениковите възможности в език и мислене

за самостоятелна и резултатна работа над съчинението и ако приемем за върно съждението, че насочеността на вида съчинение и обемът на неговата разработка трябва идеално да се съобразят с учениковите възможности в език и мислене за самостоятелна и резултатна работа над съчинението, ще получим символично изразения показател на единния признак за класификация на писмените работи от първи до единадесети клас включително:

$$px + vx = y \dots \dots \dots \text{I,}$$

което следва да прочетем така: насочеността на вида съчинение и обемът муса равни на учениковите възможности в език и мислене за самостоятелна и резултатна работа над съчинението.

Ако извадим пред скоби повтарящия се показател x от лявата част на равенството, ще получим:

$$x(p+v) = y \dots \dots \dots \text{II, а отгук}$$

$$x = \frac{y}{p+v} \dots \dots \dots \text{III,}$$

което равенство представя символично изразената стойност на вида съчинение и означава: Всеки вид съчинение се определя от отношението на учениковите възможности в език и мислене към насочеността и обема на разработката му. Тук обаче не е логично да се приеме, че щом символичните показатели p и v се доближават до възможностите на ученика, той ще е в състояние да раз-

работи всеки вид съчинение. Например безрезултатни ще бъдат усилията на учителя да пригоди или, по-точно казано, да открие подходяща насоченост p и подходящ обем v за работа над вида съчинение фейлетон в началния или в средния курс: възможностите в език и мислене на учащите се в тази възраст далече не са дозрели за вида съчинение фейлетон. В такъв случай можем „да решим“ уравнението така: $y=0$, а нулата, на каквото и да се дели, е нула!

Ако и двете части на уравнение II разделим с y , ще се получи:

$$\frac{x(p+v)}{y} = 1 \quad \dots \quad \text{IV}$$

Тази втора символична форма (първата е $px+vx=y$) на единния признак за класификация на писмените работи информира: Идеалното отношение на вида съчинение с двете си части (насоченост и обем) към учениковите възможности в език и мислене е равно на идеалния резултат единица. Казано с други думи: Самостоятелно и пълноценно завършена писмена работа средният ученик от даден клас и през даден срок може да достигне само тогава, когато насочеността на вида съчинение и обемът на разработката му са идеално съобразени с неговото (на средния ученик) развитие в език и мислене.

Нека насочим вниманието си сега върху

ЕЗИКА НА СИМВОЛИТЕ

Да разгледаме някои частни случаи в равенство IV, а едновременно да потърсим и тяхната аналогия в практиката с писмените работи из нашите училища.

Ако на p се даде по-голяма числова стойност, например p_1 , а v остане непроменено, ще се получи смесена дроб, сир. повече от единица. Символично това ще се изрази така:

$$\frac{x(p_1+v)}{y} > 1$$

В практиката с писмените работи такава аналогия съществува, когато обемът и съдържанието на тематичната насоченост като понятие надвишава или пък стои извън обсега на учениковото мислене. Например в темата „Естетическият идеал на Омир в „Илиада“ за IX клас колкото и добре да са усвоени програмно включените и извънпрограмно разгледаните песни от „Илиада“, насочеността p_1 не е по силите на деветокласника: все още непълноценно отзвучават в съзнанието му отвлечените обобщения из теория на литературата, все още му са чужди синтетичните конструкции на мисълта. Той не е подготвен за тях, нито пък може свободно да борава със съответния речников материал. Другояче казано, тук p_1 („естетическият идеал“) като понятие по обем и съдържание надвишава или стои извън обсега на учениковото мислене. Ясно е, че p_1 е по-голямо ($>$) от y (учениковото мислене) и че само отношението $\frac{p_1}{y}$

ще се превърне в неправилна дроб, по-голяма от единица — величина, която приехме да символизира идеален за учениковите възможности през даден срок и клас резултат от самостоятелната му работа над съчинението.

Не е нужно да се разглеждат и други комбинации, в които лявата част на неравенството е неправилна дроб. Трябва само да се отбележи: колкото повече цели единици можем да изключим от нея, толкова по-нереална е и възможността ученикът самостоятелно да работи над съчинението. („Изключване на цели единици“ е казано математически, а до такава аналогия в практиката може да се достигне приблизително с най-общи съждения.) Да вземем за пример темата

„Новият гражданин у нас“, зададена за домашно упражнение на третокласници. Тук идейната насоченост е съвсем ясна. Но и неясното е съвсем очевидно. Третокласникът със своето предметно-осезателно възприемане на заобикалящата го действителност, с придобития си жизнен опит и със знанията си, разширени от прочетените детски стихотворения, приказки и разказчета, може би има някаква представа за понятието гражданин. Но еволюцията на гражданина (а и на българина въобще) у нас в бит, душевност, морално-етично поведение и т. н. е тема, най-меко казано, не за ученици и от горния курс. В тази тема p_1 е по-голямо от u и v_1 е по-голямо от u . Материалът „у нас“ обхваща един неопределен исторически период преди 9. IX. 1944 г. до днес. И ако приемем, че от всеки по-горен курс ученикът се обогатява с опит, знания, писмена реч, които вкупом да са равни на единица, то на третокласника, за да разработи съчинението „Новият гражданин у нас“, са му необходими още 9—10 такива единици!

От казаното следва изводът: Колкото по-голяма от единица е лявата страна на символичното неравенство, т. е. колкото повече е извисено несъответствието между насочеността и обема на вида съчинение, от една страна, и учениковото мислене, от друга страна, толкова по-безрезултатна е учениковата работа над съчинението. А равностоеен е и вторият извод — толкова по-недообмислено е формулирана и темата.

Продължавайки изследването на символичното равенство IV, нека приемем, че $p=0$. Тогава

$$\frac{x(0+v)}{y} < 1 \quad \text{или} \quad \frac{xv}{y} < 1$$

Изключеният символичен показател p превръща равенството в неравенство: на вида съчинение липсва насоченост. Тази празнота в практиката се запълва с така наречения основен тезис на съчинението, оформил се като идея в експерименталната работа на челин съветски методици, официално възприет и в нашата учебна програма. Този тезис обаче трябва да се съобрази с основната насоченост на материала и особено ако този материал е литературен.

Например характеристиката „Образът на Бойчо Огнянов от Вазовия роман „Под игото“, както и на всеки действително художествен образ на герой, е многостранна и ако ученикът се постарее да я обгърне цялостно, рискува да разлее писмената си работа в самоцелно изреждане на случки и събития, чрез които се открояват или доизграждат отделни черти на героя. Но и един неверен тезис би дал невярно тълкуване на идейния авторов замисъл, вложен в образа. А ако тезисът формулира основната черта идея на образа, той (тезисът) действително ще стане линия на съчинението, организиращ съдържанието елемент.

Литературно-творческото съчинение „Един ден в София“ би се превърнало в разпокъсано описание на видяно, чуто и преживяно, ако една основна насоченост не пониже впечатленията от този ден. Ролята на тезиса в случая е идентична с ролята на основната идея в дадено словесно-художествено произведение.

Самият факт, че се търси основен тезис на съчинението, когато в него не е изразена насочеността, изобщо доказва действителната стойност на аналогията между основния признак за класификация на писмените работи и символично изразеното му буквено равенство, от една страна, и практическата жизненост на информацията, извлечена от равенството и неговите преобразования, от друга страна. Информацията в случая би могла да се формулира така: Когато $p=0$, нарушава се равновесието между вида съчинение с неговите части (насоченост и обем) и учениковите възможности в език и мислене за самостоятелна и пълноценна работа над съчинението. И ако ученикът не се школува

при подобни ситуации предварително да възобнови това равновесие, разработката на съчинението всякога ще е под неговите възможности.

Между многото комбинации при преобразуването на равенство IV да се спрем и на една последна комбинация, чието съответствие в практиката е твърде актуално. Показателите p и v могат да бъдат равни на нула, а с тях ще е равен на нула и показателят x — видът съчинение. Ето и символичната буквена картина на това преобразуване.

$$\frac{x(0+0)}{y} = \frac{0}{y}$$

В темата не са посочени типичните признаци на съчинението. За учениците тази неопределеност се превръща в неразрешима задача, в загадка. Примери: „Щастието на човека“, „Прекрасното в живота“, „Красотата на младостта“ и подобни. Това са теми, с които, както и опитите показват, трудно се справят не отличниците, а действително даровитите ученици единадесетокласници. Как да се разработят? Като разказ? Или като научна студия, философски трактат, етюд? Тук на учащите се и основен тезис не ще помогне: истината е, че на огромното мнозинство от тях липсват писателски дарования, ерудиция, философски мировъзрения.

Такъв е тук езикът на символите. След информацията на този език обаче съвсем естествено възниква въпросът, в какво конкретно ще се изрази то,

ПРАКТИЧЕСКОТО ПРИЛОЖЕНИЕ НА КЛАСИФИКАЦИОННИЯ ПРИЗНАК

при подредбата на писмените работи? Подчертах преди, че подредбата или класификацията на писмените работи по видове и жанрове може да се постигне само с усилията на колектив от учители, научни работници, лекари и др. Касае се не до разпределение и свързване на физически елементи, а до разпределение и свързване на задачи в непосредна връзка с една недостатъчно изследвана област — как психиката на ученика се развива от първи до единадесети клас включително под прякото въздействие на педагогическата дейност на учителя. Ще взема за пример само един вид съчинение.

Новата „Опитна програма по български език и литература за V—XI клас на общообразователните трудовополитехнически училища“ на МНП и НИИП към МНП (София, 1966), сочи в VIII клас началото на вида съчинение „Характеристика на литературен герой от епическо произведение (пълна, частична, подчинена на проблем)“.

Основното в класификационния признак $x(p+v)=y$ е y — учениковите възможности в език и мислене за самостоятелна и резултатна работа над съчинението. (Говорейки за „ученикови възможности“, за „ученици“ или „ученик“ от даден клас, разбирам средния по успех ученик от всички училища у нас в дадения клас). В светлината на този основен показател на признака ще се оценяват останалите компоненти. Първият въпрос е: подходящ ли е за осмокласници видът съчинение „пълна характеристика на литературен герой от епическо произведение“, но ще добавя: от подходящо епическо произведение? Разновидността, с която правилно е посочено в програмата да се започне, е уместно начало: в VII клас учениците са се упражнявали в „презказ на епическо произведение с елементи на характеристика“ (терминът е взет от програмата), сир. новият вид е свързан с придобити знания и умения в прекия клас. Изисква съсредоточено мислене, с което осмокласникът може да борава: натрупал е опит и от останалите учебни дисциплини. Новото сега за него във вида е многостранното разглеждане на едно литературно явление.

Следващият признак — насочеността на вида съчинение (п), която е лийт-мотив на писмената разработка, по моему, не се нуждае от формулировка („основен тезис“ — термин от програмата): учителят е длъжен да разкрие, да изясни на учениците си художествената идея, вложена в образа, и тази идея ще бъде насочеността на съчинението или организиращият неговото съдържание първоелемент. В това именно се изразява и трудността на „пълната характеристика на литературен герой от епическо произведение“ — в изяснението на образа според вложената в него художествена идея, която не може да се „наниже“ и в най-сполучливо формулирания „основен тезис“.

Третият компонент на признака — обемът на разработката (V) се определя, както вече изтъкнах това, изключително от литературния материал. Затова именно подчертах „от подходящо епическо произведение“. Например пълната характеристика на героинята от Вазовия разказ „Една българка“ предлага на ученика осмюкласник пълноценен обем на разработката: и насочеността — дълбоко хуманна и патриотична, и материалът изобилствуват с емоционално-осезателно възприемащи се случки и събития, чрез които най-вече (за него — ученика) е изграден образът. Например незначителният на пръв поглед детайл от авторовото повествование в началото на разказа „... някой не знаеха, а други и нехаеха“ се изплъзва от вниманието на осмюкласника, ако и да се откроява образът на героинята върху фона на този детайл (вложената от Вазов семантика в глагола нехая е така богата откъм съдържание, че обгръща и мъжествеността, и безстрашието, и решителността, и упоритостта, и волята, и хуманността на героинята и насища с нова, свежа и толкова привлекателна сила нейния патриотизъм). Соча за пример това класическо произведение на Вазов не за да подценя прекрасния разказ на Й. Йовков „По жицата“, с който започва литературното обучение на осмюкласниците по програмата. На свой ред и той е класическо произведение в нашата белетристика. Тъкният психологически рисунок в мимика, жест, движение, поза, недоизказаност в „По жицата“ не се използват от осмюкласника (средният по успех във всички училища у нас!) поради степенята в развитието на неговата естетическа култура. Без тази дълбоко художествена отлика на изображението какво остава у героите в „По жицата“ (мястото на разказа е в XI клас). Художествените идеи, вложени от Йовков в образите тук, осмюкласникът възприема по интуиция и неизбистрени са те в съзнанието му, неясна е насочеността, а с нея — непълноценен е и обемът на разработката, който му предлага този разказ за пълна характеристика на литературен герой. Оттук и смисълът на казаното за „логически основи на системата“: „Системата на писмените работи следва да се изгради в неразривна връзка с точно определен материал от учебната програма, а учебната програма следва да се доуточни чрез системата на писмените работи“.

Втората разновидност — „частична характеристика“, е по-трудна от първата. Тя е и качествено нова: да се изясни цялото под обектива на негова относително самостоятелна част. Изисква нови умения, за теоретичното и практическо усвояване на които са необходими и време, и упражнения. Мнението ми е тази разновидност да се разработва през втория и третия срок, а „характеристика с поставен проблем“ — през първия срок в IX клас.

Трудността на третата разновидност произтича както от насочеността, така и от обема на разработката. За да се разреши пълноценно обществено-значимия характер на дадена проблема, необходима е зряла мисъл, все още неукрепнала у деветокласника. Затова по-уместно е да се говори за теми с проблемен характер, но открит по обем на разработката в литературния материал и близък, достъпен до неговото доминиращо образно-емоционално възприемане на литературните явления. Въпросът е да се достигне до активи-

зиране самостоятелното мислене на ученика, но въз основа на конкретно определен литературен материал, от който да се извлече и изясни проблемната насоченост на вида съчинение. Това изисква творческо овладяване на материала, в което значителен дял заема и абстрактно-логичното мислене — умениято да се обобщават литературните явления. Например темите: „Привличащото“ или „Отблъскващото в образа“ на даден литературен герой; „Съвременното“ у даден литературен герой, конкретно посочена черта на епохата у даден литературен герой са теми с проблемен характер. Насочеността на вида съчинение за първите три най-общо формулирани теми е комбинирана, диктува се и от литературния материал, и от отношението на ученика към него, т. е. многообразието на насочеността, за което говорих в началото, е налице, но сега то е стиmul към обобщения или все едно първа целенасочена стъпка по пътя на абстрактно-логичното мислене. Третата тема изисква боравене и с нелитературен материал, поради което учителят предварително трябва да го набележи в клас, за да се отвори за ученика обемът на разработката ѝ. За последната тема в литературния материал пълноценно трябва да се откроява обемът на разработката, сир. типичната черта на епохата у дадения литературен герой осезателно да се възприема от ученика деветокласник.

Във всеки вид съчинение изобщо и във всяка негова разновидност трябва да има нещо ново, което отчетливо да се осъзнава от ученика като ново. Новото създава интерес, организира вниманието, действа стимулиращо. Що се касае до новото в класификационния признак, то ще се изрази в усложняване на вида съчинение, а с него ще се съобразява насочеността: по-трудният вид изисква по-обща насоченост, а по-специфичната насоченост — по-овладян вид и по-ярко открит обем на разработката. Всички възможни взаимовръзки и взаимоотношения на тези три компонента в единния класификационен признак трябва да се съобразяват с възможностите на средния по успех ученик. Защото за извисяване езиковата култура на учащите се може да се заговори само тогава, когато и този ученик заработи над писмените съчинения самостоятелно и резултатно. А той може. Необходимо е да му се създадат условия. Изправим ли на крака средния ученик, отличникът, или още по-добре, даровитото безпрепятствено ще полети. При ясно определени за ученика вид, насоченост на съчинението и обем на разработката, но съзнателно и целенасочено съобразени с възрастовите му възможности, можем да приемем, че отношението

$$\frac{x(n+v)}{y} = 1.$$

В примерите за практическото приложение на класификационния признак преобладава съждението: този признак е символично, интелектуално ръководно начало. Абстрактно-логичен е материалът, абстрактно-логични са компонентите на класификационния му признак и само по абстрактно-логичен път могат да се подзвуват в подредбата или в класификацията на писмените работи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

За системата на писмените работи от I до XI клас включително трябва да се заговори с езика на точността. Точност до най-малките и най-незначителни подробности. С кой вид съчинение да се започне обучението? Колко и кои негови разновидности да се обгърнат, да се усвоят творчески от учащите се? Кога, през кой срок и след какъв учебен материал? С кои видове следва да се продължи и защо? Учителят трябва да бъде убеден, за да заработи с цялото сърце, за да гори в работата, за да бъде творец. Точно от такова уточняване обаче се боят някои учители, училищни инспектори и с недоволство говорят за „шаблон в темати-

ката на писмените съчинения“. Наистина в много от посочените теми няма шаблон. Мисълта е кратка, нова за учениците, изразителна по строеж и звучност, но несъобразена с възрастовите им възможности, недостъпна по съдържание за тях. А това е нещо по-лошо от шаблон.

Понятието система означава ред, закономерна последователност, непосредни връзки и точност в подреждането на величини, предмети, явления. Означава да се създаде цикъл от конкретно посочени съчинения (литературни задачи!), разпределени по срокове, по класове, обосновано свързани, премислени по насоченост, по обем на разработката, съобразени с възрастовите особености в развитието на ученика. Това е система. А система без теоретично изградени опори няма. Теория на системата. С нея трябва да се започне. Предложеният единен признак за класификация на писмените работи е опит по пътя на тази теория. Отделен е въпросът доколко той е сполучлив. Може да се спори. Но безспорно е, че единният признак на класификацията трябва да се уточни като еталон, като основна мярка за сверяване и преценка на всичко постигнато досега и в практиката на най-добрите, и в новата опитна програма, изградена по отношение на писмените работи въз основа на тази практика.

ЗА СИСТЕМАТА НА ПИСМЕНИТЕ РАБОТИ ПО РОДЕН ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА

Александър К. Цветков

ФАКТИЧЕСКО СЪСТОЯНИЕ

Не един път и официално, и по съвещания на учителите, и в печата с отделни статии е подчертавано, че темите за домашни и класни упражнения по български език и литература трябва да се формулират конкретно, да се степенуват по трудност за даден клас и по класове — за даден курс. Ноточно в тази така важна и комплицирана област на обучението и възпитанието чрез писмената реч не е имало единност в разбиранията, в изискванията. Разноезичието във формулировките на темите за даден клас се е обуславяло и обуславя не от някакви принципи, а от чисто индивидуални предпочитания и склонности на учителите, понякога дори от щастливи хрумвания или пък от необоснован стремеж към външен блясък, към парадна форма на изказа, без да се държи сметка, че мисълта заглавие е неясна за мнозинството от тези, които ще я разработват като тема.

Преди две години колегка от горния курс с многогодишна практика на въпроса, какви теми е задавала на деветокласниците си, отговори: „Фактически най-сбити, най-изразителни теми са темите с тирета. . . И аз страшно много ги обичам! . . .“ Ето няколко от любимите ѝ формулировки: „Хамлет — философ“, „Фауст — борец за човешко щастие“ — за IX клас, „Евгений Онегин — представител на прогресивното дворянство“, „Пушкин — народен поет“ — за X клас, „Ленин — най-човечният човек“ (от поемата на Маяковски „Ленин“), „Валцаров — изразител на стремежите и борбите на фабричния пролетариат“ — за XI клас. На едно съвещание на учителите по литература от горния курс бе официално посочен и друг учител с подобни предпочитания на „теми с тирета“: „Хамлет — типичен образ на хуманист“, „Инсаров — типичен образ на възрожденец-революционер“ и „Давидов — типичен образ на комунист“ — за IX, X и XI клас. Тук темите са идентични по езиков строеж. И в трите случая логическото ударение чрез еднотипността на словоредата е поставено върху понятието „типичен образ“, и в трите случая постройката на тематичното заглавие елипса е неясна за средния по успех ученик. С такива теми обаче някои учители започват обучението и възпитанието чрез писмените упражнения в горния курс и с такива теми го завършват.

* Списание „Литературна мисъл“ въвежда тази рубрика с намерения да предизвика откровеното обсъждане на някои наболели въпроси във връзка с преподаването на литературата в началните, средните и висшите училища. С готовност ще предоставим място на наши читатели и сътрудници, които биха изказали мнения или направили препоръки по тези въпроси.

Заслужават внимание и грешките на някои учители при озаглавяване на литературно-творческите съчинения, задавани за домашни и класни упражнения пак в горния курс. „Недоумение будят — подчертава в доклада си окръжен училищен инспектор пред учителско съвещание, посветено на писмените работи и тяхната система в горния курс — теми от типа на съобщителни или възклицателни изречения или мисли цитати като: „Много са чудните неща, но пръв сред тях е човекът“, „Човекът е украса на света, венец на всички живи твари“ (из „Хамлет“), „Ах, утре като премина тиха бяла Дунава“, „Отечество любезно, как хубаво си ти!“ и т. н. Не се и съмнявам, че такива теми безрезултатно ще разработят и авторите на озаглавяването им. Ботев например претворява едно историческо събитие чрез гениална лирическа изповед, а на учениците се задава едно възклицание от нея за тема! . . . За отделни мисли на героя Хамлет наши и световноизвестни тълкуватели на художественото слово все още спорят, доизясняват, познавайки до най-тънки детайли не само гениалната и философски задълбочена трагедия „Хамлет“, но и цялото творчество на Шекспир. А първокурсници и деветокласници, разбрали или недо-разбрали основното в образа на Хамлет, ще разработват като тема отделни негови реплики! . . .

И през тази учебна година преобладават в практиката на някои учители непосилни за учениците им теми, дадени като домашни и класни упражнения през първия срок и в провинцията, и в София, и в средния, и в горния курс. Например зададох се за класни упражнения темите „Идейното израстване на пролетариата според (к. Ц.) „Юноша“ от Христо Смирненски“ и „Образът на революционера според (к. Ц.) „Йохан“ от Христо Смирненски“ за VIII клас в две различни столични прогимназии. Дали семантиката на многозначния предлог според е ясна в случая за осмокласниците? И още по-важно — дали е ясно на учителите им каква обиграна аналитико-синтетична мисъл е необходима, за да се изяснят подобни теми? Възможно ли е осмокласници да обобщат типични социални явления, базирайки се на конкретното, единичното? Колежка от горния курс чистосърдечно заяви, че е получила „лоши резултати“ от темата „Христо Смирненски — певец на угнетените“, зададена за класно упражнение през първия срок т. г. на XI-класници. Затова именно с увереност може да се каже, че не са съобразени със силите на учениците зададените за домашни и класни упражнения и през тази учебна година теми, като: „Капитализмът в поезията на Смирненски“ — за VIII клас, „Величието на човешката любов, разкрита в поемата „Илиада“ — за IX клас, „Патриотизъм, демократизъм и народност в „Мъртви души“ от Гогол“ — за X клас, „Елин Пелин и неговите герои“, „Социалистическият реализъм в световната литература“ — за XI клас.

Не бива и не може да се отмине практиката с писмените упражнения на някои учители от началния курс, който знае по силата на каква логика невключен в системата на писмените работи за средното образование.

На второкласници тази учебна година е зададено домашно упражнение характеристика на образ („Характеристика на Минчо ли беше, на Манчо ли — не си спомням“ — споделя директор на гимназия тук, чудейки се как да помогне на собственото си дете второкласник, което все още пропуска букви при изписването на думите). А на четвъртокласници — „Щастливо детство“, „Моят приятел“, „Мислено пътешествие по река Дунав“, „Вечната пътешественица“ или „Една капка разказва“.

Знае се колко трудно е човек да съсредоточи вниманието си върху една основна мисъл. А нашите деца се насилват да прескачат цели етапи в развитието си! . . . Че не е ли това свръхнатиск върху психиката им, заставяйки ги да правят характеристики или философски обобщения за собствената си въз-

раст, като възрастни да пишат доклади, въображаеми пътешествия и по яворовски да углъбяват душевен взор към чудния свят на една капка вода?

Все още сме далече от каквато и да било система, но защо в предвижданията за изграждането ѝ се отминава началният курс? Единният и неразкъсваем строеж (тухла по тухла, не с панели!) на 11-етажната сграда на средното образование не започва направо от петия етаж! От образно-емоционалната и предметно-осезателна възраст на детето ученик започват да се градят знания и умения за последователен писмен изказ. Началото, първите стъпки, логическите основи на целенасочената писмена реч се полагат тук, а не в пети клас. Железобетонна база на новите знания и умения в юношеската възраст е придобитият опит от началния курс, колкото малък, колкото незначителен, колкото и ограничен да е. И точно това ми дава основание да твърдя, че се направи съществен пропуск: в националното съвещание за система на писмените работи по български език и литература в средния курс не се даде думата на учители от началния курс, а в разискванията на еднородното национално съвещание на учителите от горния курс следваше да вземат участие и учители по български език и литература от средния курс. Защото фактите говорят, че в приемствеността на писмените упражнения в практиката на много учители и от провинцията, и от столицата, е настъпил тежък обрат и тази „приемственост“ продължава да пролича по обратен път — отгоре надолу, тематиката на писмените работи в XI клас устремно навлиза и прелива в тематиката на подолните класове, до началния курс включително.

Ако безсистемната практика с писмените работи по български език и литература от началния до горния курс и от горния до началния се обгърне като цяло, обликът на това цяло ще предизвика тежки размисли: хиляди и хиляди учащи се — деца, юноши, младежи и девойки се обучават и възпитават в писмена реч по пътя на остри зигзаги, без ясна и стъпаловидно отчетлива перспектива, без съществено движение нагоре и напред. Такова е фактичкото състояние на немалка част от действителността с писмените работи по роден език и литература от първи до единадесети клас включително. Но за съжаление подробностите, от които произтича тази действителност, по начало се приемат като въпроси, засягащи творческите търсения на отделния учител, спецификата на метода му. Нещо повече. Смята се дори, че е дребнаво такива незначителни явления на обучението да се превръщат в обект на проучване. Може би това е една от първопричините за неосведомеността.

НАШАТА КОМПЕТЕНТНА ОБЩЕСТВЕНОСТ ПО ДЕТАЙЛИТЕ НА ОБУЧЕНИЕТО

С писмените работи в родното училище по български език и литература. Прочее, фактите по-красноречиво говорят.

В една литературна редакция се повдигна въпросът за формулиране на заглавието тема. „Темата — се намеси в разговора зам.-главният редактор — трябва да импулсира ученика, да му дава широка възможност да изяви себе си. Образът на един герой е тясна, ограничена тема. А още по-стеснена е тя за ученика, когато една черта на образа се формулира за тема.“ Опитах се да възразя. „В озаглавяването на темата — ме прекъсна той — трябва да се вложи широта, размах на мисълта, за да може ученикът съвсем свободно, неограничено, без стеснение да насочи вниманието си към онези страни на темата, които действително го привличат.“ И сам формулира няколко заглавия, между които: „Защо обичам Вазов“, „Кое ме вълнува у Ботев“, „Кой е за мене Смирненски“, „Нашият Вапцаров“.

Темата заглавие твърде много прилича на словесна алгебрическа задача, в която нещо се търси въз основа на нещо дадено¹. Търсеното в темата е това, за което следва да се говори или пише — предметът на темата, обектът на темата или тематичният обект. Даденото е материалът (литературен, нелитературен) или тематичната база, въз основа на която и в непосредна връзка с която следва да се изясни тематичният обект. Тези две части в заглавието трябва ярко да се открият, за да е съвсем ясно и на слабия ученик за какво ще пише (в словесната задача — какво ще търси) и въз основа на какъв конкретен материал (даденото в словесната задача). Не бива да се забравя, че учениците с широки литературни интереси и дарования се броят на пръсти във всяко училище. Останалото — това са с други склонности и предпочитания деца и темата трябва да се формулира с оглед на техните възможности. Просто формулираната тема, в която отчетливо се открояват (както в словесната алгебрическа задача) двете ѝ основни части — тематичен обект и тематична база, дава възможност на всички ученици да работят над нея и доколкото творчески са усвоили материала, да покажат и умения, и знания едновременно.

Какви възможности предлага на ученика десетокласник например темата „Защо обичам Вазов?“ Метонимията „Вазов“ е неопределена по обем и съдържание като понятие за средния и добрия по успех ученик. А много добрият и отличникът дълго ще се колебаят кое именно от творчеството на Вазов да включат в плана си за разработка на темата. Дали няма да пропуснат нещо съществено от изучения материал, който е задължителен тематичен материал и така обширен!... Защото всяка задача, всяка тема (литературна или нелитературна) е не само средство за упражнение и утвърждаване на преподаденото, но и средство да се види доколко творчески е усвоен материалът, а усвоеното съответно да се оцени. Оценката е награда. Оценката импулсира. И ученикът знае: в разработката на темата той е длъжен да покаже и знания, и умения едновременно.

Втората трудност, в която ще се заплете и отличникът, е във въпроса „защо обичам“ (в действителност този въпрос е нещо като дробно число, на което нито числителят се знае, нито пък знаменателят може да се определи: чувства, които се изказват по принуда, под натиск, всякога ще крият в себе си и изкуствен патос и плакатност. А натискът и принудата се обуславят от реалната опасност ученикът да получи по-ниска оценка от желаната, ако не докаже, че... обича). Този въпрос („защо обичам“) е част от тематичния обект, на който тук липсва център, тематична същност². Обичам, но точно какво? Стилно-езикови средства, образи, картини, завладяващ възрожденски патос на изображението в „Епопея на забравените“? Ами „Немили недраги“, „Под игото“? А разказите? Кое по-напред? Но ученикът не е литератор, за да изгради от такъв обширен материал тематична същност или център, който да изясни под светлината на онези негови отлики, непринудено извикващи у читателя светлите и възторжени чувства на благодарност, признателност, възхищение — на неподкупна обич към Вазов. А тези отлики на обич се формират по пътя на неосъзнато за ученика просмукани в сърцето и съзнанието му идейно-естетически усет и чувства. Обаче никой не го е научил как да анализира този „самоизградил се“ у него вътрешен свят. Затова именно матуритетната тема „Защо обичам поезията на Христо Смирненски“ можеше да изясняват отделни единици от стотици абитуриенти, действителни отличници.

¹ Вж. подробности в статията Как да се разработват литературно-критичните теми, сп. Нар. просвета, бр. 3/1965 г.

² Вж. подробности в статията По някои съществени въпроси на литературно-критичната тема, Народна просвета, бр. 12/1963 г.