

Адриана ДАМЯНОВА

СУ „Св. Климент Охридски“, България

**НОВИТЕ УЧЕБНИ ПРОГРАМИ ПО ЛИТЕРАТУРА:
ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА И ВЪЗМОЖНОСТИ**

Adriana DAMYANOVA

St. Kliment Ohridski University of Sofia, Bulgaria

**THE NEW NATIONAL LITERATURE CURRICULUM:
CHALLENGES AND OPPORTUNITIES**

The article presents some of the educational opportunities that the new national literature curriculum provides, as well as some of the challenges it brings to the teaching of literature at school. Its foundations are to be sought in the characteristic features of the legal documents regulating the educational process. The latter are not self-explanatory as that would make them too informationally overloaded and impair their specific discursive mode. What is more, their educational meaning is not self-evident.

Ключови думи: литература, образование, компетентности, учебни програми.

Keywords: literature, education, competencies, national curriculum.

В съответствие с влезлия в сила от август 2016 г. Закон за предучилищното и училищното образование по всички учебни предмети бяха разработени нови държавни образователни стандарти (ДОС) и учебни програми (УП), които поетапно и към момента продължават да се въвеждат в училище – през учебната 2020/2021 година дванайсетокласниците ще бъдат последният випуск, който ще завърши средното си образование по „старите“ програми. Един от фундаментите на философията на Закона е идеята цялото образователно поле да се разчертае наново така, че фокусът на педагогическите усилия да се измести от отделните предмети към ключовите компетентности, а вътре в границите на дадена компетентност – от знанията към уменията. Това предполага преди всичко сериозна промяна в нагласите не само на преподавателите, а и на обществото, и по-конкретно – преодоляване на често неререфлексирания предразсъдък за (ценностния приоритет на) ученето като запамятаване на предва-

рително формулирани от науката и установени веднъж завинаги знания, формирането и затвърждаването на който предразсъдък през последните години се дължи най-вече на преобладаващо репродуктивния характер на важни за образователния маршрут на учениците външни оценявания като това след VII клас и държавните зрелостни изпити. Сред условията на случването на промяната са осъзнаването на смисъла ѝ и възможността да се свържат нейните абстрактни формулировки с конкретиката на задължителното учебно съдържание¹ и очакваните резултати от обучението, фиксирани в учебните програми. Самите ДОС и УП не се самообясняват – това би ги претоварило информационно и би накърнило специфичния им дискурсивен модус, но и образователнословните залози, инвестирани в тях, не са самоочевидни. Тъкмо експликацията на поне част от предизвикателствата, пред които стандартите и програмите по литература изправят преките си бенефициенти – учителите по български език и литература (БЕЛ), и на възможностите, които им откриват, е и задачата на този текст. Веднага трябва да добавим, че ракурсът ни към избраната проблематика носи отпечатъка на участието ни в екипа, работил по създаването на стандартите и програмите, и да поемем ангажимента да удържим в достатъчна степен една критическа дистанция спрямо тях, налагана ни от научните стандарти.

С оглед уплътняване и актуализиране контекста на изложението е необходимо да се направят някои уточнения. Първото от тях се отнася до УП по литература за прогимназиалния образователен етап (V – VII клас), които според възложеното на работния екип задание трябваше да бъдат оптимизирани – за разлика от УП за двата гимназиални етапа, които бяха зададени като изцяло нов продукт. Приемствеността между „старите“ и новите програми се осигурява в най-голяма степен от списъците с изучаваните произведения – на практика единственото, към (промените в) което не само обществото ни като цяло, но и преподавателите по БЕЛ проявяват свръхчувствителен интерес и ревност към образователните традиции. Затова едва ли за някого е изненада, че макар и в немалко случаи преразпределени по класове и структурирани като ансамбли съобразно принципи, различни от тези на досега действащите програми, съществени сегменти от „стария“ и „новия“ списък се припокриват. Именно в тяхната сянка остава сякаш незабелязано същински новото в стандартите и програмите, откриващо се преди всичко на ниво очаквани резултати от обучението. Съчетанието между припознаването на „все същото“ и negliжирането на „невидимото“/недогледаното различно може да подведе към продължаване инерцията на учене и преподаване на литературата по рутинния – разчетен върху репродуктивността – начин. Друго неотложно уточнение е свързано с

¹ Без да подценяваме профилираната подготовка, ограничаваме референциите на текста си с оглед на ограничения му обем до общозадължителната, доколкото разликите между двете не са от съществено значение за интерпретираната в него проблематика. На ДОС също не се отделя специално внимание, тъй като стандартите са „снети“ в учебните програми.

осъвременените през май 2018 г. с Препоръка на Съвета на Европейския съюз ключови компетентности. Независимо че за нас сред тях остават приоритетни *езиковата грамотност*² и *компетентността за културна осведоменост и изява*, а също и *личностната компетентност*, *социалната компетентност* и *компетентността за учене* и *гражданската компетентност*, както се подчертава в цитираното издание, „всички ключови компетентности се считат за еднакво важни, те се припокриват и са взаимосвързани ... и се придобиват интегрирано чрез обучението по всички учебни предмети“ (МОН 2019: 8). Следователно съвременното литературно образование в Р България – доколкото тя е член на ЕС, би следвало да култивира не само споменатите дотук компетентности, но още и *комуникативната компетентност*³, *математическата компетентност* и *компетентността в областта на природните науки, технологиите и инженерството*, *дигиталната компетентност* и *предприемаческата компетентност*. Дали и ако да – в каква степен, УП по литература са проактивни в отношение към овладяването на ключовите компетентности от страна на учениците?

За проясняване на отговора на горния въпрос може да помогне очертаването на разликите между „старите“ и новите програми в пространството на образователните цели, или очакваните резултати, и не само. Най-едроформатната от тях се отнася до т.нар. области на компетентност. За повече удобство сравнението би могло да си послужи със следната таблица:

Таблица № 1.

Нови ДОС / УП	„Стари“ ДОО / УП
1. Социокултурни компетентности	1. Социокултурна компетентност
2. Литературни компетентности	2. Литературна компетентност
3. Комуникативни компетентности	3. Социокултурни и литературни компетентности: общуване с художествената творба
	4. Социокултурни и литературни компетентности: създаване на изказвания и писмени текстове

² „Езиковата грамотност се свързва предимно с компетентностите за общуване на роден език и е насочена към грамотността в областта на четенето“ (МОН 2019: 8, бел. под линия № 5). Названията на компетентностите в текста ни се дават според цитираното издание.

³ „Комуникативната компетентност частично се припокрива с езиковата по отношение на компетентностите за общуване, но акцентът е в областта на чуждите езици“ (МОН 2019: 8, бел. под линия № 6).

Смело може да се твърди, че разграфяването на компетентностните зони е оптимизирано в новите документи, доколкото в тях е проследима логиката на диференцирането и взаимосвързаността на компетентностите и са преодолени излишното многословие, повторенията и неясният, объркващ режим на употреба на названията им, явяващи се ту в единствено, ту в множествено число. Друга, по-съществена разлика очертават използваните в дескрипторите на очакваните резултати глаголи. За разлика от преобладаващите в „старите“ ДОО и УП глаголи *владее, (о)съзнава, осмисля* и под., *анализира, идентифицира, интерпретира, обяснява, оценява, различава, разпознава, свързва, тълкува* и т.н. са глаголи, които назовават конкретни наблюдаеми и затова и подлежащи на оценяване действия (вместо пасивни и недостъпни за мониторинг състояния), респективно – продукти от тези действия. Това дава възможност на преподавателите да формулират за всеки свой урок реалистични (обозрими и постижими) цели и да наблюдават, измерват и оценяват тяхното осъществяване.

Едно от най-значимите предимства на новите програми представя систематичното и последователно въвеждане на комуникативната дименсия на езика като дискурс. Сега вече се остойностяват не само структурно-композиционните и книжовноезиковите параметри на ученическия текст или изказване, но и преди всичко постигнатостта на комуникативните цели, което означава оценностяване и на реторическата ефективност на речта, и на адекватността на дискурсивните ѝ стратегии на конкретната комуникативна ситуация. Изместването на фокуса от „правилността“ към успешността на (продукта от) речевата дейност дава шанс за изтегляне на инвестираните образователни ресурси от така или иначе несъществуващия/непостижимия „идеален носител на езика“ и пренасочването им в подкрепа на изграждането на „независимия ползвател на езика“ (ОЕЕР 2006: 15). Както от системно-структурна гледна точка езикът е (потенциална) възможност за общуване, така у „идеалния носител на езика“, овладяващ преди всичко металингвистични знания, се предполага някакъв потенциал за действие (за „вършене на неща с думи“⁴), чиято актуализация обаче не е задължителна, затова и очертаващите профила му глаголи назовават състояния. Както от дискурсивна гледна точка ние, хората, действваме чрез словото, говорейки (казваме нещо за нещо на/заради някого), така „независимият ползвател на езика“, преди всичко формиращ комуникативните си компетентности, твърди, пита, моли ... повече или по-малко успешно, затова и очертаващите профила му глаголи назовават действия. „Идеалният носител на езика [като система]“ е в корелация с високи, но непостижими и/или необозрими (идеални) цели и се припокрива с пасивния „владетел на знания“, също както „независимият ползвател на езика [като дискурс]“ корелира със способността „да се ползваш от разсъдъка си без ръководството на някой друг“ (Кант

⁴ Перифразираме назова на труда на Дж. Остин „Как с думи се вършат неща“ (Остин 1996).

2001) и с активното „умно действие“, т.е. с уменията. Аргумент в подкрепа на току-що проведеня паралел намираме в неудовлетворителните резултати на българските петнайсетгодишни ученици от участието им в Програмата за международно оценяване на учениците (PISA) в областта на функционалната грамотност по четене, която се измерва не през повече или по-малко успешно възпроизведени знания, а през способността да се мобилизират нужните ресурси (знания, умения) за решаване на конкретни реалистичнопрактически задачи (да се прави нещо с наученото)⁵.

В сравнение с дотук откритите следващите разлики между „старите“ и новите програми са по-очевидни, дори и само поради факта, че фокусирането на публичното внимание върху тях сработва като увеличително стъкло. Става дума за осезаемата редуция на броя на произведенията, предвидени за задължително изучаване. Само един пример. Творбите на български автори, включени в учебно-изпитната програма за държавния зрелостен изпит (актуалността на чийто формат изтича през 2021 г.), са 96 на брой (броят на задължително изучаваните в XI и XII клас произведения според „старите“ програми е много по-голям), докато броят на задължително изучаваните литературни текстове в XI и XII клас според новите програми е 27, като същевременно от много от обемните повествования в програмите фигурират един, два или най-много три откъса. Освен това забележимо е и контрахирането на задължителния за усвояване металитературен език. Поне две са важните следствия от това съкращаване. То осигурява на учителите свободата и отговорността да изготвят своя собствена програма около задължителното „ядро“ (или да останат в неговите граници), по която да провеждат литературното обучение – програма, съобразена с интересите, предпочитанията, възможностите на техните ученици, като е възможно тя да се окаже различна дори за различните паралелки от един и същ клас, на които преподава един и същ учител. Художественият текст прекъсва, обезвластява текущата действителност, той ни отнема (от) света, но за сметка на това ни въвежда в квазисвета, наречен литература, в който „всеки текст е свободен да влезе в отношение с всички останали текстове“ (Рикьор 1994: 54). И съвсем не става дума само и непременно за някаква екстензивна „компенсация“ на „малкото“ количество задължителни текстове, а и за много други възможности, като например за „бавно“ четене, внимаващо в детайла и конструиращо част от неизчерпаемото множество интратекстуални връзки и контексти, или за опцията във вече „изучени“ текстове, въведени в полето на интертекстуалността, да се създават смисли, останали недоловими в „затвореното“ четене, или за проследяване и рефлексия на ефектите от прилагането на различни методологии на четене върху един и същ текст, или за „диалог между изкуствата“...

⁵ Повече за постиженията на българските ученици в областта на функционалната грамотност по четене вж. в докладите за участието на Р България в PISA на сайта на ЦОПУО.

Образцовата структурираност на Елин-Пелиновия разказ „По жътва“ – едно от задължителните за изучаване произведения в VII клас, набавя основания например за „близко“ и „бавно“ четене, да кажем, чрез съотнасяне на сегменти от дискурса на текста помежду им. Съполагането на една от встъпителните фрази: „... морни работници се мяркат там ...“, с една от финалните: „... но из нивите не се мяркаха работници ...“⁶, не само би подпомогнало осъзнаването на смислогенеративността на структурата на повествователния текст, но и би противодействало на нерядко срещаното в училище „разпарчестване“ на произведението, при което тълкуването безпомощно следва линейността на дискурса и акцентира върху отделни негови елементи, без да ги събира в значещи взаимовръзки и без да се стреми към смисловия синопсис на разбирането на художественото цяло. По аналогичен начин може да се проследи присъствието на Бог в творбата: „Бог тия дни даде страшна жега ...“ – „Бог обилно наспори тая година ...“ – „Бог ни помага!“ – „Боже! Пак жертва!“, което би могло да насочи към по-адекватно разчитане на основния конфликт в разказа, към осмисляне на отношението между *дара* и *жертвата* (особено ако се актуализира символното значение на *жетвата*), на космическото по своя характер възстановено равновесно състояние, „оправдаващо“ забележителната художествена интерпретация на смъртта/погребението като *празнуване на тъжен празник*. Освен сюжетно-композиционни могат да бъдат съотнасяни и езикови елементи. Високо фреквентното повторение на кореновата морфема *мор-* в разказа: „... морни работници ...“ – „... уморени се синееят ...“ – „Неуморно те жънат ...“ – „Ободриха се морни души ...“, „скришно“ въвежда темата за смъртта от самото му начало и същевременно сродява човека и природата, от една страна, от друга, проектира конфликтното напрежение като преживяване на персонажа (работниците са „морни“, но жънат „неуморно“). Опитът с наблюдаваното повторение, който би бил още по-плодотворен, ако то се съпостави с репетитива на противоположния мотив: „Усилна жътва кипи ...“ – „... душата без сила остава ...“ – „полека-лека се засили ...“, освен това би представлявал практическо приложение на знанията за морфемния строеж на думата (част от учебното съдържание по български език в VII клас), а също и основание да се забележи как Елин-Пелиновият разказ ползва за изграждането си дискурсивни стратегии, присъщи повече на лириката. Лексикалното повторение, ритмизиращо описанието на смъртта на Пенка и реакцията на Никола: „Град да бе паднал ...“ – „... бе паднала възник ...“ – „... пребрадка ... бе паднала ...“ – „... падна разбит ...“, може да се разчете като своеобразна метафора на жътвата, на равномерното *падане* на ръкойките... Опряната на подобна методология на четене интерпретация на „По жътва“ би могла да се съизмери с други, „по-доверчиви“ към тълкувателни стереотипи като разкриването на тежкия селски труд, на страдалческата участ на българския селянин или пък вгледани повече в индивидуалното преживяване на любовта и смъртта, като по този начин чрез

⁶ Подчертаното в цитатите от „По жътва“ тук и по-нататък – наше, А. Д.

емпиричния опит би се разкрила състоятелността на теоретичната постановка за независимостта на различните интерпретативни маршрути един от друг, за самоосноваването на всеки от тях. А когато в IX клас се изучава „Хаджи Димитър“ на Ботев, прочитът на Елин-Пелиновия разказ би могъл да се сдобие с нова перспектива, отворена от цитирането на „Жетва е сега... Пейте, робини“ като негово мото при публикацията му през 1904 г., както и романтикогероическата версия на жертвата в Ботевото стихотворение би се открила по-отчетливо, оглеждайки се в укоренената в древния земеделски мит своя контраверсия, изградена в „По жътва“. Така би се прояснила още и една от алтернативите на т.нар. литературноисторически (а всъщност – хронологически) принцип на структуриране на учебното съдържание, като каквато ни се открива непрестанният диалог между литературните творби.

Друго важно следствие от редуцирането на задължителното учебно съдържание няма как да не бъде промяната във формата на задължителния държавен зрелостен изпит по български език и литература, който всъщност пише „скришната“ програма на литературното образование в гимназиалния етап. Нереалистично изглежда очакването матурата да се ограничи до възпроизвеждане под една или друга форма на знания, свързани с 27-те задължителни за изучаване в XI и XII клас художествени произведения на български автори. Оправдаването на очакванията ни би означавало ученето като наизустяване и преподаването като възсъздаване (и дори диктуване в клас!) на нечии металитературни текстове да се окажат – освен безсмислени, дисфункционални (за развитието на интелектуалния, психо-емоционалния и т.н. потенциал и за литературните компетентности на учениците) и подривни спрямо доверието в образователната система, каквито винаги са били – още и съвършено безполезни. Алтернативата да се използват (и) невключени в общообразователния минимум (откъси от) художествени текстове, със сигурност значи да не бъдат задавани (само или най-вече) въпроси, насочени към паметта, а да се проверяват и оценяват умения за намиране и извличане на информация, за тълкуване, рефлексирание и критично преценяване на структурата и смисъла на текста ... накратко, онези умения, които са разписани в ДОС и УП. Тъкмо към формирането и развиването на функционалната грамотност по четене (reading literacy) си струва да бъдат насочени ученето и преподаването на литературата в училище, още повече, че тя е фундамент и пресечна точка на всички ключови компетентности. Необходимо е да поясним, че не става дума за валоризация на уменията като компонента на компетентностите за сметка на обезценяване на знанието, а по-скоро за прекоцептуализирането му. В перспективата на конструктивизма в образованието ученето се мисли не като узнаване на „вечни“ истини, а като конструиране на значения – схващане, което съвършено непротиворечиво кореспондира с литературното образование, доколкото същинският му залог се състои в разбирането на по условие множествения и неизчерпаем художествен смисъл. „Щом изобщо се разбира, нещо се разбира

по друг начин“ (Гадамер 1997: 408) – „друг“ от авторовата интенция, от разбирането на кой да е друг читател и дори от собствено предишно разбиране. Ако си позволим да перифразираме Хераклит, не може да прочетеш два пъти един и същ текст...

Корелативно на съкращаването на задължителното учебно съдържание в новите учебни програми се увеличават часовете за т.нар. уроци за упражнения. Освободеният от уроците за нови знания времеви ресурс е безусловно необходим за формирането и развиването на кое да е умение. Както вече стана дума, умението е „умно действие“, а всяко действие се осъществява във времето. Нужно е време за всеки от етапите на формиране на умението – както за „аз“-включването (вземането „присърце“ на умението), така и за „включването в умението“ („сливането“ на аз-а с умението)⁷; нужно е време за поддържане на ефективността на умението чрез т.нар. „необходима импровизация“ (Минчев 1991: 76) и т.н. От друга страна, именно защото е действие, защото ексекутивният елемент е негова съществена компонента, умението не може да се преподава – да се екстериоризира без остатък в езика. Единствен шанс за култивирането му представя опитът, осъществяван в многообразни и същевременно „фамилно сродни“ ситуации. Ето защо е от такова значение включването на незадължителни за изучаване – а това значи: неизтълкувани в учебници и помагала – текстове в литературното образование. „... за да се развива дълго едно умение, много съществено е дали ситуацията, в която то се разгръща, се схваща като неизчерпаема, вътрешно проблематична и открита, или пък като рутинна, закрыта за промени и творчество“ (Минчев 1991: 93 – 94).

Редукцията на задължителното учебно съдържание създава и сериозни предизвикателства пред организирането и структурирането на литературно-образователния процес с оглед на разписаните в стандартите и програмите цели. Например един от очакваните резултати от ученето на Елин-Пелиновия разказ „По жътва“ в VII клас изисква от ученика да разпознава и обяснява функциите на структурни елементи на разказа и да ги тълкува съобразно конкретното проявление на жанра. Може би вследствие на зле разчетена програма, на търсене на някакъв въздигнат в норма ригиден структурен модел на разказа, според който във всеки вписващ се в този жанр текст могат отчетливо да бъдат обособени експозиция, завръзка, кулминация, развързка и под., в някои учебници се откриват спорни или направо несъстоятелни твърдения като това, че сюжетна завръзка на „По жътва“ представлява съобщаването от страна на Никола, че Пенка ще стане снаха на майка му. Като оставяме настрана основателния въпрос какво общо има така идентифицираната „завръзка“ с *жетвата* и *жертвата* като преживявания на общността, без съмнение акцентирани в творбата не по-малко отколкото преживяването им в индивидуален план, подчертаваме, че идентифицирането във всеки изучаван текст на

⁷ Повече за уменията и конкретно за етапите на формирането им вж. у Минчев 1991: 95 – 96 и сл.

„универсален“, нетърпящ вариации жанров модел като минимум би изопачило и структурата, и смисъла на повечето (ако не и на всеки) от тях и би svelo интерпретацията им до токсичната за развиването и поддържането на уменията рутина. Проблем, свързан с жанровата идентификация на текста, би могъл да възникне например и в ученето и преподаването в X клас на „Под игото“, от който роман обаче в задължителния „списък“ фигурират само три глави, а според един от очакваните резултати от литературното обучение в този клас учениците трябва да разпознават жанрови характеристики на романа, проявени във Вазовата творба. Според друга от целите на литературното обучение в X клас ученикът трябва да различава светогледни идеи, отличителни за българската литература от периода след Втората световна война, а този период е представен чрез две глави от романа „Тютюн“ (1951) и чрез два разказа („Дърво без корен“ на Н. Хайтов и „Нежната спирала“ на Й. Радичков). Независимо от разнопосочността на идейно-естетическите търсения на задължителните за изучаване творби, две произведения и два откъса от трето са крайно недостъпни, за да се правят въз основа на интерпретацията им мащабни обобщения за цял литературен период, още повече, че въпросният период сам по себе си е незавършен. В този контекст е поне толкова важно, колкото и в случая с разпознаването и т.н. на структурни елементи на разказа и на романа от предходните примери, да се обърне внимание на граматичната форма на думите в дескрипторите – да се забележи нечленуваността/неопределеността им (*структурни елементи, жанрови характеристики, отличителни идеи*). Иначе казано, ученето и преподаването на литературата да се съобразят с факта, че програмите не настояват за изчерпателност и завършеност на знанията, че фокусът е по-скоро върху когнитивните процеси, върху „умните действия“ *разпознаване, обясняване, различаване ...*

Текстът ни със сигурност не само също е далеч от изчерпателността на „списъка“ на възможностите и предизвикателствата, които новите ДОС и учебни програми отварят пред литературното обучение, но и изобщо не говори за техните несъвършенства, каквито без съмнение могат да бъдат открити. Ето защо в края на изложението си ще изразим надеждата въпросните документи да избегнат участта на предшествениците си – да не се „осветят“ от традицията, навика, комфорта на рутината, а да сработват като автентичен инструмент – наблюдаван „в действие“ и своевременно усъвършенстван – за постигане на неизбежно актуализиращите се цели на съвременното образование.

ЛИТЕРАТУРА// BIBLIOGRAPHY

Гадамер 1997: *Гадамер, Х.-Г. Истина и метод* (прев. от немски Д. Денков). Плевен: ЕА. [**Gadamer 1997:** *Gadamer, H.-G. Istina i metod* (prev. ot nemski D. Denkov). Pleven: EA.]

Кант 2001: *Кант, И.* Отговор на въпроса „Що е Просвещение?“ (прев. от немски Д. Денков). [**Kant 2001:** *Kant, I.* Otkovor na vaprosa “Shto e Prosveshchenie?” (prev. ot nemski D. Denkov).] Online: <http://www.litclub.bg/archiv/broi33/kant.htm> (15.05.2020).

Минчев 1991: *Минчев, Б.* Ситуации и умения. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. [**Minchev 1991:** *Minchev, B.* Situatzii i umenia. Sofia: Universitetsko izdatelstvo “Sv. Kliment Ohridski”.]

МОН 2019: *Компетентностният подход – методологическа основа на съвременното образование. Компетентности и образование.* София: Министерство на образованието и науката. [**MON 2019:** *Kompetentnostnijat podhod – metodologicheska osnova na savremennoto obrazovanie. Kompetentnosti i obrazovanie.* Sofia: Ministerstvo na obrazovanieto i naukata.]

ОЕЕР 2006: *Обща европейска езикова рамка.* София: Релакса. [**OEER 2006:** *Obshta evropeiska ezikova ramka.* Sofia: Relaksa.]

Остин 1996: *Остин, Дж.* Как с думи се вършат неща (прев. от английски Т. Петков). София: Критика и хуманизъм. [**Ostin 1996:** *Ostin, Dzh.* Kak s dumii se varshat neshhta (prev. ot angliiski T. Petkov). Sofia: Kritika i humanizam.]

Рикьор 1994: *Рикьор, П.* Какво е текстът? (прев. от френски К. Михайлов). – Литературата, I, № 1, 50–73. [**Rikior 1994:** *Rikior, P.* Kakvo e tekstat? (prev. ot frenski K. Mihailov). – Literaturata, I, № 1, 50–73.]