

ГРАЖДАНСКИ АСПЕКТИ НА БЪЛГАРСКОТО ЛИТЕРАТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ

(Опит за историзиране)

Огняна Георгиева-Тенева

Училищните занимания с литература имат граждански измерения от самата поява на новобългарското образование. Традицията е на повече от 150 години, но се разгръща неравномерно – тя минава през етапи на подем и застои, дори на дългогодишно замиране, а сетне на възраждане и ново развитие. Тъй като образованието е част от социалния живот, то отразява неговите неравности, катаклизми и драматични обрати. Както е известно, държавното образование изначално е обвързано с официалната идеология и управленските политики, като неизбежно ги сменя в себе си под една или друга форма, в една или друга степен. Разбира се, литературното образование следва и свои вътрешно присъщи особености – доколкото заниманията с изящна словесност са занимания с изкуство, а това ще рече занимания, които съответстват на спецификата на образния език, съзиждащ един донякъде автономен, свободен свят на въображението и творческата игра.

Гражданските аспекти на българското литературно образование досега не са били обект на историческо изследване. Настоящата работа има за цел да представи в диахронен план взаимодействието на литературното и гражданското образование, като се спере на основни тенденции, етапни теоретични виждания и важни методически практики. Идеята ни е, че в обратната перспектива на гражданствеността, култивирана посредством литературното образование, може би ще се набавят опори за континуитета на минало и настояще, с което и ще се стабилизира съвременното хуманитарно знание, в частност изпълнението на държавните стандарти за гражданско образование от 2000 г. Защото е известно, че онова, което е исторично, има повече шанс да съществува и днес, както и да бъде осветено като желано бъдеще.

Историческият разказ по презумция е субективен и съвършено правомерно е да съществуват множество историзиращи дискурси.

Настоящата статия е един от тях – първият, който се отнася до интегрирането на литературното и гражданското образование у нас. Независимо от множествеността в историзирането, нека кажем, че така или иначе конституиращи за историческото познание са аргументите. Ето защо изложението по-нататък ще обосновава твърденията си с доказателства, почерпани от различни педагогически извори.

Интегрирането на гражданското и литературното образование днес едва ли буди учудване. Неговата „естественост“ се дължи на присъщия на художествената литература интерес към обществото и държавата, към сложните съотнасяния между тях и индивида – интерес, който датира от Античността и с непроменима сила и жизненост съществува до днес. Оттам и „естествеността“ на гражданската проблематика в училищното изучаване на литературата: логическата верига *гражданско съдържание на литературния образ – гражданско съдържание на училищните литературни коментари* изглежда спонтанна, безизкуствена. На практика обаче тази обусловеност не е закономерна, тъй като училищните занимания рядко имат само „чисти“, „безпримесни“ образователни основания, а неизбежно са детерминирани и идеологически. В периоди на силна централизирана власт и на авторитарни режими идеологемата налага догми, обслужващи политическия интерес и потискащи собствено образователните задачи. При такива режими гражданското образование е подложено на особено силен натиск.

Гражданствеността въобще е исторически изменчива категория. Гражданствеността в образованието – също. През дългия период, който обглеждаме тук, гражданските приоритети претърпяват съществени промени. Но каквито и да са тези промени, техният субект винаги се вмести в дефиницията за „гражданин“, която настоящото изследване приема за релевантна: „Гражданинът, за разлика от поданика, е активен участник във входния политически процес – процеса на взимане на решенията“ [1, 157].

Първият гражданин в Новата ни история е Паисий Хилендарски. Нека не забравяме, че „История славянобългарска“, която мислим като Книга, като вид библия на българския XIX век, по своята функция е „учебник“. Този учебник е колкото по история, толкова и по български език – защото българският език е митоло-

гизиран като свещен родов идентификатор, при което инструмент на митологизацията е самият български език. Гражданското в „История славянобългарска“ се проявява в своята историческа неотделимост от националното. Това всъщност е и конкретната времева безпаяност на гражданското съзнание през цялото Възраждане.

Българският XIX век, както знаем, протича под знака на две преплитачи се и взаимно влияещи си обществени идеологии – националната и просвещенската. Излизането във от патриархалната капсула, преобразуването на родовото самосъзнание в българско, устремът към създаване на собствена държавна организация оставят отпечатък и върху обучението по Словесност, както тогава се нарича днешният предмет Български език и литература. Нека припомним, че занимания по Словесност разчитат на художествени текстове, които са силно дидактични. Всъщност възрожденското училище не толкова „приема“ готови, създадени „отвън“ литературни произведения, колкото самт създава нужните му текстове. Читанките и христоматиите са родилният дом на голямата част от първите творби в историята на българската словесна култура, предназначени специално за деца. Тези творби се стремят да подпомогнат нравственото възпитание и изграждането на национално самосъзнание. Наред с тези прагматични задачи словото за деца популяризира и идеите на Просвещението, сред тях и гражданските. Така възпитателските приоритети през разглеждания период, освен патриархално-моралистични – свързани с рода, трудолюбието, християнската нравственост, и национални – свързани с формирането на българско самосъзнание и с утвърждаване на националните ценности, са и *граждански* – свързани с либералния проект на модерното общество.

Както казахме, през Възраждането понятието „гражданин“ е тясно обвързано с националната кауза. Всеки граждански жест, тъй като по презумпция е реплика към държавата, в случая е насочен срещу османската държава, в чиито рамки живеем тогава. Опозиционни жестове прави и българското училище, в частност и обучението по Словесност. Погледът към съхранените до днес книги, свързани с този предмет, разкрива пъстра, но в същото време идейно целенасочена картина на придаване граждански характер на школските занимания със словото.

Текстове с гражданско съдържание откриваме още в Бероновия Рибен буквар¹. Един пример: в главата „Умни ответи“ се казва: „Македонският цар попитаха как може един самодържец да удържи здраво царството си; и той отвяща: ако обладава своите людие, каквото един баща своите чада...“ [4, 52]. Тук осмислянето на царя като баща на народа е съответно на изграждащия се идеал за бъдещата българска държава и за нейния глава като патер фамилия. „Български буквар“ от 1844 г. също съдържа идеята за гражданско възпитание на децата. В главата „К детям послесловіе“ се посочва, че буквите ще служат, за да „щеш да станиш истинен християнин, добар гражданин“ [7, 110]. В периода на Високото възраждане гражданската промисъл на обучението по Словесност става още по-ясна и видима. Днес ние все по-често твърдим, че литературното образование всъщност е образование по култура. Може да кажем, че на имплицитно ниво такова е било и образованието през Възраждането, като понятието за култура има и граждански измерения. „Добрите закони правят добрите граждани“, се казва в „Таблицы взаимоучителни“² от Неофит Рилски [34, 61]. Граждански аспекти имат и педагогическите разработки на Неофит Бозвели: „Да го приклонява (детето – б. м., О. Г.-Т.) да бъде добър християнин ... честен гражданин“ [6, 125].

След Освобождението, когато започва да се строи съвременна България, грижата за формиране на дейни и отговорни граждани става още по-осезаема. Понятието *гражданственост* променя смисъла си. Възникването на българска държавна институция закономерно води до нуждата младите хора да се възпитат като лоялни граждани. Официалната образователна политика едва ли е по-различна от онова, което Платон казва в „Държавата“ – че поезията може да бъде инструмент на възпитанието, който поддържа държавността и възпроизвежда нейните наличности. Но възможните паралели между

¹ За развитието на гражданската идея във възрожденската ни книжнина за деца и юноши и в следосвобожденската ни поезия, адресирана към същата аудитория, писах по-подробно в главата „Гражданският ангажимент в изданията за деца“ от монографичното ми изследване „Граждански идеи на българската детско-юношеска поезия (1878 – 1918)“ [13].

² Нека припомним, че част от тогавашните учебни помагала имат синкретичен характер и че материалът по словесност съжителства с природонаучни изложения и със задачи по математика.

Античността и Новото време едва ли свършват дотук. Както Платон има опоненти, в лицето на Аристотел например, така и у нас още в ранния следосвобожденски период паралелно с официалните образователни политики се разгръщат и самостоятелни линии на гражданското възпитание, някои от които белязани с резервираност, а други с несъгласие спрямо служебната норма.

Първоначално главен сподвижник на гражданствеността в полето на учебния предмет Словесност е учителят – автор на стихове в помощ на обучението. „...нему (на българския учител – б. м., О. Г.-Т.) преди всичко се дължи модерна България“ – ще напише покъсно Ив. Шишманов [42, 746]. До учителите застават съставителите на сборници, христоматии и читанки, които не изпускат от вниманието си, че у младото поколение трябва да се възпитават модерни ценности. Тук става дума за онзи ранен следосвобожденски период, когато програмите на Министерството на просвещението съдържат само най-общи постановки, а ролята на литературнообразователен регулатор изпълняват книги, издавани по частна инициатива. Гражданствеността на ранното ни литературно образование най-често се осъществява като лична идея, а не толкова като резултат на институционални усилия. Например в сборника „Училищни песни и стихотворения“ [36] на русенския учител П. Х. Григорев се посочва, че една от целите на художествените текстове е *гражданска младеж да образуват*.

От 1884 г. у нас се въвежда специалният предмет Гражданско учение. Това обаче не означава, че гражданският ангажимент на предмета Словесност отпада. „...още в училището трябва да се подготвят бъдещите поколения за своите политически задачи не само чрез гражданското учение...“ – пише Ив. Шишманов [42, 769]. Литературното образование продължава да бъде един от мостовете към гражданствеността. Гражданските послания в литературен образ и техните канали към ученическата аудитория се множат. Тук на първо място трябва да посочим учебната книжнина и преди всичко „Българска христоматия“ от Ив. Вазов и К. Величков [9] и христоматиите на Д. Мишев и Ст. Костов [20]. Значението на тези учебни книги се мери не само с безспорния им принос за литературния вкус и образованост на тогавашния ученик, но и за неговото гражданско

формиране³. Нека припомним, че тези христоматии съдържат не само класически художествени текстове, а и образци на политическата риторика, родена от високия граждански идеализъм. Впрочем ето какво пише Н. Атанасов в „Поезията в нашите христоматии“: „Ако литературните помагала нямат за цел само да създават у учениците известна естетична култура, а да им послужат да се формира в душата им мироглед, да ги подготвят за членове на семейството, на държавата, на обществото, то и четивата трябва да засегат теми в свръзка с тая цел.“ [3, 218]

В много читанки редом с художествените текстове се публикуват материали, които разясняват гражданските права на българите, отнасящи се до свободата на печата, на събранията и на сдруженията, до механизмите за народно представителство в трите власти и пр., публикуват се откъси от Търновската конституция, придружени от художествен разказ, който директно, почти безобразно изразява идеята за равенство пред закона [41].

Стихосбирките, които са част от тогавашния образователен дискурс, се издават при експлициране на тяхната приложимост в уроците по Словесност. Васил Попович, Иван Вазов, Петко Славейков, Марко Балабанов, Цани Гинчев, Константин Величков създават малки книжки със стихотворения, които имат пряк път към училището, а всеки от изредените автори пише и творби на гражданска тема. Тук няма разгърнато да анализираме гражданската образност у тези поети, тъй като това направихме във вече цитираното наше изследване [13], а само ще резюмираме основните си наблюдения. През 80-те години на XIX век гражданското послание в художествен образ най-често има за цел да внуши респект от институциите. Подкрепата на младата българска държава се представя като свещен ангажимент на всеки патриот. Образът на княза се превръща в средоточие на лирическото ликуване от постигнатия национален суверенитет. „Тамо княз народен // царува със слава“, четем в „Средец“ от „Стихотворения за малки деца“ на Вазов [8]. Стремещът на тогавашната школка детска поезия да съдейства за утвърждаване на държавните институции е може би най-изявен по отношение на българската войска – внушителен корпус стихотворения говорят

³ За гражданския план на „Българска христоматия“ вж. [14].

с възторг за въоръжените защитници на отечеството и възпитават чувство на дълг към него.

С времето обаче литературният отглас на обществените събития придобива критични интонации, като в много случаи те са твърде остри и подбуждат към непримиримост. Лирическият протест е предизвикан, както разкриват самите произведения, от политическото интересийство, от злоупотребите с държавния пост, от липсата на правосъдие, от журналистическото угодничество.

Гражданската насоченост на литературното образование се оглежда и в ред методически напътствия за учителите: „С тях (произведенията от читанките – б. м., О. Г.-Т.) може да се възбуждат всякакви симпатични социални интереси в душата на децата“, като „справедливостта ... отношенията, съгласието, единството ... идеята за правдата“ – се казва в преведеното методическо ръководство на Ст. Басаричек [34] – хърватски педагог, популярен у нас благодарение на учениците му в Загребското педагогическо училище [17, 239]. В своето „Практическо ръководство към букваря и първата ми читанка“ [25, 9] Ив. Самарджиев пише: „Въобще при съставянето на читанката ръководила ме е мисълта – да я направя жива нишка, която да изведе децата от тесните рамки на индивидуалния живот и да ги въведе в обществения.“

Педагогическият печат е другото образователно поле с подчертан ангажимент към гражданското формиране на младите хора. В своя статия Ангел Атанасов, учител, отбелязва, че поезията „спомога за развитието и напредъка на човечеството“. Като изтъква, че литературата обгръща в себе си „множество факти из действителността“, той сочи нейната способност да осмисля „вътрешния живот на обществото“ [2, 141]. В предговора си към „Българска христоматия“ И. Вазов и К. Величков определят литературата като извор не само на красота, но и на истина [9, 3]. К. Величков, който е трайно ангажиран с българското образование (като учител в Пазарджик и Солун, като директор на народното просвещение в Източна Румелия, а сетне и като министър на просвещението в Княжество България), се занимава с различни аспекти на училищното изучаване на литература. В статията си „Българският език и литературното образование в нашите училища“ той поставя специален акцент върху възможностите на училището да формира граждани: „Предпочитателно е

младежта ... да излезат с по-малко знание, но с по-твърд и мощен характер, със съзнание за своите човешки и обществени длъжности“; да бъде „проводник на светли и хуманни идеи в обществото, пазител на народните и обществените идеали, интереси и права“ [10, 56].

Един от аспектите на обучението по словесност, който има изключителна роля за формиране на самостоятелно, а оттам и на гражданско мислене, е широко препоръчваният тогава метод на обяснително четене. Този метод е конструктивен по отношение на аналитично-оценъчното разсъждение, свободното говорене, изразяването на собствено мнение, активността при обсъждане на важни въпроси – все базисни за гражданствеността умения.

Обяснителното четене („тълкувание“, „разбор“, „анализ“) заляга в учебните програми на Министерството на просвещението като нормативно изискване. Подходът предполага вникване в смисловите и структурните особености на творбата. Още първите следосвободенски програми насочват към „разбиране“ на литературната творба, макар и без да слагат акцент върху него. В общия поток от изисквания се споменава за „четене с разбор“ [26], „четене с разяснение“ [27]; препоръчва се четивата „да се разбират хубаво“; учителят „да упътва ученичките сами да изнамират значението“ [28]; учениците „...да усвоят и разберат най-добрите народни литературни произведения“ [29] и пр.

Обяснителното четене е тема на ред педагогически публикации. Никола Бобчев схваща този метод като „учебно средство, с което може тъй мощно възпитателно да се въздействува“, че да се стигне до „критична оценка на произведението“ [5, 116]. Към този метод е особено пристрастен д-р Кръстев, който изразява вижданията и оценките си за литературното образование с полемична жар и отривиста решителност. Разковничето на успеха според него е в подготовката на студента – бъдещ учител, и преди всичко в умението му да прави естетически анализ „без всяка чужда помощ“ – за да не се превърне учебният предмет Словесност в „затъпителна схоластика“ [18, 340]. Д-р Кръстев сочи самостоятелното мислене и способността за критично съждение като безусловен императив в литературното образование, без който интересите на обществото не може да бъдат удовлетворени. Големият мислител и демиург на българ-

ската култура отхвърля историко-литературната ерудиция като самоцел, заложена от тогавашното Министерство на просвещението, и изтъква, че учебната програма „не води до нищо друго, освен към заучаване на чужди мнения и присъди върху разни автори, творенията на които ученикът обикновено нито е виждал, а камо ли да ги е изучавал!“ [19, 570].

През 20-те и 30-те години на ХХ век учебните програми много по-целенасочено и с нарастваща методическа компетентност поставят въпроса за самостоятелното тълкуване на литературния текст. За индивидуален прочит настояват и най-авторитетните ни тогавашни методици. Сред тях е Малчо Николов, известен литературен историк и критик, учител и инспектор в Министерството на просвещението, автор на учебници по литература и на статии по различни въпроси на обучението по литература. За М. Николов самостоятелното мислене е не просто едно от многото образователни изисквания – то е обществена ценност, която той осъзнава като трагично дефицитна и вървяща ръка за ръка с безгражданствеността. В публикация за възпитанието на учениците чрез родния език и литературата М. Николов критикува „робската приспособимост на българина“, както и „липсата у българина на обществени добродетели, при една силна себичност, посочена още от стария Славейков“ [22, 75]. Аргументирайки нуждата да се изграждат личности с характер и собствена позиция, М. Николов се позовава на българските писатели индивидуалисти и категорично заявява, че „безличието не създава култура“ [22, 83]. Друга негова публикация – „Разкриване на художествени творения“, разгръща и допълнително аргументира методическия дискурс, според който ученикът трябва да чете литературния текст самостоятелно. За да насочи към „откриване тайната на текста“, М. Николов се позовава на френския литературовед Лансон, според когото „трябва да четем с размисъл, да четем, за да разберем“ [23, 275]. Същевременно М. Николов схваща и препоръчва литературата като път към изучаване на живота с цялото му многолико разнообразие, с неговата заплетеност и сложност, с големите му обществени проблеми. Тези постановки на М. Николов за литературното образование удостоверяват по убедителен начин, че литературното и гражданското образование имат своите пресечни точки не от вчера.

И у Любен Георгиев откриваме имплицитно схващането за литературното образование като подстъп към гражданствеността. В предговора си към „Българският език в прогимназиите (опит за методика)“ [11] видният педагог, позовавайки се, освен на собствени аргументи, и на немско- и англоезични трудове по методика на обучението по литература, отхвърля възприемането на готови истини, утвърждава самостоятелното решаване на проблеми и развиването на критическа способност. В разработка за писмените съчинения същият автор определя като пагубно за ученика безкритичното възприемане на чужди мнения, представяни като свои.

Самостоятелната съдна способност на ученика подкрепя и Стефан Младенов – световноизвестният специалист по индоевропейско езикознание и славист, който – нека припомним, е за известно време учител в Шуменското педагогическо училище и в една от най-големите софийски гимназии. В труда си „Съвременното езикознание и обучението по роден език у нас“ ученият настоява за тълкуване на прочетеното, а не толкова за „запомняне на имена, дати, биографии“ [21, 70].

Инвентивното мислене е сърцевина в методическите разработки на Иван Хаджов. В своята забележителна, в ред отношения актуална и днес „Методика на обучението по български език“ класикът на българската методика се противопоставя на педагогическата нивелация като източник на баналност и безличие: „А няма по-голяма опасност, по-разядлива ръжда за училището, за поколенията, които минават през него, а чрез тях и за самия народ от тези Shulemeister – и роби на калъпа, за които веднъж сложеното, изработеното, усвоеното има да се предъвка, да се „преподава“ [38, 37]. Проникновен строител на литературното образование, Ив. Хаджов вижда пагубните резултати от робуването на калъпа; учениците, народът според него са „продукти“ на занаятчийската рутинна в „преподаването“, което щифтно възпроизвежда собственото си схематично еднообразие.

Представените методически постановки за самостоятелно и критическо четене чертаят образователни хоризонти, задават цели, без да разкриват реално постигнат успех. Естествено, настоящото проучване, като всеки историзиращ дискурс, е лишено от „живия“ обект на своето внимание и съответно от възможността да наблюдава реалното осъществяване на метода на обяснителното четене

и неговите резултати⁴. Числата, статистическите данни в архивите не дават диференцираната информация какъв брой от завършилите даден клас наистина могат да мислят за литературната творба самостоятелно. По неизбежност историзиращото ни изследване ще продължи да се движи по документите, които определят литературно-образователните цели и задачи, както и по документите, които рефлексират върху тях.

Така или иначе в периода между войните изискването за критическо четене се установява като нормативно. А критическото четене е вид критическо мислене, което от днешна гледна точка оценяваме като основа на гражданствеността.

В контекста на казаното за обяснителното четене съвсем логично стои широко разискваният принцип за активна позиция на ученика. Няма съмнение, че и това изискване е в пряка връзка с бъдещото поведение на младия човек в обществото. Нека посочим няколко от многократно поставяните изисквания за активност на ученика в урока по литература: „...учителят трябва да умее да остави на учениците активна роля в работата“, пише Н. Бобчев в цитирания по-горе материал [5, 117]. За „дейно сътрудничество, обща работа между клас и учител“ настоява и Ив. Хаджов [39, 139]. Тези и още много подобни постановки имат пряко отношение към гражданствеността. Заемането на активна и свободно избрана позиция в дадена общност, сътрудничеството между нейните членове са умения, които, пренесени от образователното пространство в „големия“ социум, стават фундамент на гражданствеността. Неслучайно ред методически разработки, някои от които още от края на XIX век, поставят въпроса за диалогизма в образователния процес. Иван Пеев-Плачков говори за „беседване“, за „разговорното питане и отговаряне между учител и ученици“. Нека подчертаем – питането е „между“, т.е. то е взаимно, двупосочно, а не само от страна на учителя към ученика [24, 107]. Съвършено актуално звучат постановките на Ив. Хаджов за устната ученическа реч, защото са съотносими с днешния принцип на интерактивността и фасилитаторската роля на учителя: „Друго е, когато устната работа няма за учениците характер на нарочно оценъчно

⁴ Така е и днес: средното ни образование все още не разполага с държавни стандарти за оценяване.

изпитване – кога се говори върху поставена някоя задача-въпрос или тълкуване на някое творение... Тогава класът се превръща повече в *събрание за ръководено разискване*“ (курс. м., О. Г.-Т.) [37, 299–300]. Едва ли е нужно да обясняваме как действието, за което говори курсивираният израз, пренесено в „реалния“ обществен живот и конкретно в неговата гражданска сфера, би подкрепило гражданствеността. Впрочем в „Бележки върху методиката на устните упражнения“ Ив. Хаджов обособява самостоятелен абзац със заглавие „Говоренето в живота на ученика и на гражданина“, където подчертава: „Кога е дума за възпитанието на устната реч у ученика-гимназист и бъдещ гражданин, мисълта ни не е да направим от него говорител (оратор), а да го подпомогнем да изработи и създаде у себе си навици, щото в най-различни мигове от живота си да може да изложи смислено и сносно в повече или по-малко продължително време мислите си по известен предмет (тема)“ [37, 293].

Диалогът, както знаем, предполага равнопоставеност на участниците в него, желание и умение за речева изява и способност за изслушване – все качества, без които конструктивното общуване в социума е невъзможно. В „Методологически бележки върху класното четене“ д-р Никола Бобчев, позовавайки се на френския педагог Combes, посочва, че „учителят трябва да умее да остави на учениците активната роля в работата“ [5, 117]; А. Атанасов препоръчва „свободното участие на всички желаещи“ при работа с литературния материал [2, 161]; Ив. Хаджов говори за „дейно сътрудничество, обща работа между клас и учители“ [39, 139] и настоява учениците „да определят или изразят свое лично отношение“ [37, 339]. Но и това не е всичко. Мнозина учители и методици директно говорят за необходимостта у ученика да се стимулира *свободното* участие в литературните обсъждания. „Изучаването трябва да става драговошно“ – пише М. Николов в „Разкриване на лирическото творение“ [23, 281]. Л. Георгиев съветва учителите да водят учениците си към „повече индивидуализация и самобитно творчество“ [12, 316], а Ив. Хаджов мисли свободата като проявление на творческата мисъл [40, 283], поради което и съветва при изготвяне на писмено съчинение на ученика да „се предоставя правото на свободен избор“ [37, 334], без учителят да забравя, че дадената безгранична свобода смайва и води към лутане.

Тук е необходимо да припомним, че в периода 1918–1944 г. българското образование се развива под доминацията на националната доктрина. Социокултурната ситуация след края на Първата световна война е кризисна, белязана от един нов тип социокултурна „неовладяност“, водеща към „воля за катарзис“, ако се позволим на Ив. Еленков [15, 70]. Българското се схваща като тотално застрашено, а това извиква на живот позитивния общностен постулат, както и една нова, преимуществено „дясна“ вълна на оценностяване на „българското“, на стремеж за стабилизирането му в различни негови планове – история, култура, държавност. „Родното“ се превръща в образователна идеология с потенциала да потисне либералните нагласи. Началото на този засилен национален акцент в българското образование може да видим още след пораженията ни в Междусъюзническата война, когато на 17. X. 1913 г. се разпространява окръжно № 12 3531, станало известно като „окръжно за национално възпитание“ [16, 26–31]. В този документ се подчертава: „Ние трябва да създадем преди всичко вяра в националния гений, да се самоопределим като нация чрез един национален идеал.“ Либералните ценности попадат в сянката на националното, често преливащо в националистично. Литературното образование все по-често се мисли като извор на родолюбие. На учителите се възлага да работят за възпитанието на „силни духом, бодри и фанатично любящи отечеството си младежи и граждани“ [16, 26]. Гражданското често е сдвоявано с националното: „Българският език и литература като учебен предмет ... се изучава с цел ... да се закрепят и засилят националният и обществен дух на ученика“ [30, 7]; цел на предмета Български език и литература е „да се допринесе за създаването на здрав обществен и народностен дух у ученика“ [31, 6]. Нещо повече – налице са и случаи на плавно, трудно забележимо, „невинно“ идентифициране на гражданствеността с поданичеството. Така например в бележките към учебната програма от 1936 г. се сочи, че литературното образование трябва да изобличава себичността, подозрителността, безгражданствеността, *недоверието към власт и държава* (курс. м., О. Г.-Т.). Залогът тук очевидно е образованието да стане мост между „народа“ и „държавата“. И тъкмо под този идеен свод, изграден най-вече върху националната телеология, гражданствеността в лите-

ратурното образование все пак успява да се разгърне, както се опитаме да докажем дотук.

Нека приведем още един аргумент в подкрепа на тезата, че в междувоенния период гражданствеността на литературното образование никне и е жизнена независимо от доминацията на „родното“: това са произведенията с гражданска проблематика, включвани в учебните програми. Задължителни за изучаване са например произведения като „Не пей ми се“ и „Жестокостта ми се сломи“ от П. Р. Славейков. В „Основни мигове в осъществяването на един урок“ Ив. Хаджов препоръчва учебната тема „Граждански мотиви у П. Р. Славейков“ и сочи като подходящи за обсъждане освен горните две стихотворения още „Силният“, „Опитай се пак“, „Мудно ходи“ и „Епилог“ [39, 137]. Заради гражданския му потенциал се препоръчва и творчеството на Ал. Константинов: „Хуморът му (на Ал. Константинов – б. м., О. Г.-Т.) ни заразява, жаждата му да види българина културен гражданин ни подкупва...“ – пише М. Николов [22, 82]. Сред най-отчетливите проявления на гражданския профил на литературното образование обаче е включването на „Книга за българския народ“ от Ст. Михайловски в учебната програма. Нека подчертаем, че за чест на тогавашното Министерство на просвещението една от най-яръстните поетически критики на българската институционална бездарност и корупция години наред е част от задължителното обучение [35]. Сатирата на Михайловски развенчава политическия автократизъм, властта като самоцел и настъпващите като следствие от това деформации в целия обществен организъм. Тогавашните ученици са имали възможност да четат за тоталното обезличаване и потъпкване на личността, както и за перфидното прекършване на нравствените устои на индивида и за превръщането му в безмисловен изпълнител на чужда воля. Не е случайно, че тъкмо „Книга за българския народ“ носи на Ст. Михайловски най-голяма известност – поемата се изучава задължително от много випуски.

Горният исторически праг на настоящото изложение е Втората световна война. Следващите културно-исторически периоди – социалистическият и постсоциалистическият, довеждат гражданската идея в българското литературно образование до обрати, които ще бъдат предмет на друга публикация.

А тук, в плана на обобщенията, ще изтъкнем, че в своето многолетно съществуване литературното ни образование доказва изключителен ресурс да съдейства за утвърждаване на гражданствеността. Този ресурс започва да се оползотворява още в зората на новобългарското образование, а впоследствие това става традиция. Разбирането за гражданственост се променя според идеологическите приоритети на всяка културно-историческа епоха, но независимо от тях от Възраждането до 1944 г. литературното образование не спира да работи за преодоляване на антагонизма между „всекидневния човек“ и „гражданина“, между „частния“ и „обществения“ интерес. Литературното образование в разглеждания период, освен всичко друго, е и регулатор на социалния живот, който се стреми да подпомага съвместното съществуване на иначе анонимните човешки индивиди. Поколения писатели, учители, педагози и методици виждат в литературното образование възможности за формиране на гражданство, на конструктивно човешко общечитие, при което Другият все по-рядко е подозрителен непознат и все по-често – партньор в социалната самоорганизация.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алмънд, Гейбриъл, Сидни Верба.* Гражданската култура. София: Гал-Ико, 1998.
2. *Атанасов, А.* Литературата като учебен предмет в средните училища. // Незагълхнали извори. Христоматия по методика на обучението по български език и литература. Съст. Р. Русков. София, 2001.
3. *Атанасов, Н.* Поезията в нашите христоматии. // Незагълхнали извори. Христоматия по методика на обучението по български език и литература. Съст. Р. Русков. София, 2001.
4. *Берон, П.* Рибен буквар. София, фототипно издание на вестник Стандарт, 2009.
5. *Бобчев, Н.* Методологически бележки върху класното четене. // Незагълхнали извори. Христоматия по методика на обучението по български език и литература. Съст. Р. Русков. София, 2001.
6. *Бозвели, Н.* Кратка свещена история катехизис. Възрожденски педагогически текстове. София: Унив. изд. Св. Климент Охридски, 2012.
7. *Български буквар.* Москва, 1844.
8. *Вазов, И.* Стихотворения за малки деца. Пловдив, 1883.

9. *Вазов, И, К. Величков.* Българска христоматия. Т. I–II. Пловдив, Свищов, Солун, книж. Д. В. Манчов, 1884.

10. *Величков, К.* Българският език и литературното образование в нашите училища. // Незагълхнали извори. Христоматия по методика на обучението по български език и литература. Съст. Р. Русков. София, 2001.

11. *Георгиев, Л.* Българският език в прогимназиите (опит за методика). София, 1933.

12. *Георгиев, Л.* Писмени съчинения. // Незагълхнали извори. Христоматия по методика на обучението по български език и литература. Съст. Р. Русков. София, 2001.

13. *Георгиева-Тенева, О.* Граждански идеи на българската поезия за деца и юноши. София: Сеп-Инфома, 2014.

14. *Георгиева-Тенева, О.* Днешният живот на идеите от „Българска христоматия“ на Ив. Вазов и К. Величков. // Образование, 2011, № 3.

15. *Еленков, И.* Родно и дясно. София: Лик, 1998.

16. *Йорданов, В.* Нашето просветно дело през време на войните (1913–1919). София: М-во на нар. просвещение, 1925.

17. *Кирилова, Ем.* Избрани страници от историята на педагогиката и българското образование. В. Търново: Унив. изд. Св. св. Кирил и Методий, 2012.

18. *Кръстев, Кр.* За няколко абсурда в нашето висше училище. // Мисъл, 1904, № 6.

19. *Кръстев, Кр.* Катедрата по литература в нашия университет. // Мисъл, 1906, № 9.

20. *Мишев, Д, Ст. Костов.* Христоматия по изучаване на словесността в горните класове на гимназиите, петокласните, педагогическите и духовните училища. Т. I–II. Пловдив: Хр. Г. Данов, 1888–1889.

21. *Младенов, Ст.* Съвременното езиковедство и обучението по роден език у нас. // Незагълхнали извори. Христоматия по методика на обучението по български език и литература. Съст. Р. Русков. София, 2001.

22. *Николов, М.* Национално възпитание чрез родния език и литература. // Незагълхнали извори. Христоматия по методика на обучението по български език и литература. Съст. Р. Русков. София, 2001.

23. *Николов, М.* Разкриване на художествени творения. // Незагълхнали извори. Христоматия по методика на обучението по български език и литература. Съст. Р. Русков. София, 2001.

24. *Пеев-Плачков, И.* Обучението по български език. (Рапорт до Министъра на Народното просвещение) // Училищен преглед, II, 1897, с. 562–581.

25. *Практическо ръководство към букваря и първата ми читанка.* Ив. Самарджиев. Пловдив, Хр. Г. Данов, 1905.

26. *Програма за държавните и общинските мъжки и девически три-класни и за долните класове на петокласните училища, на реалните и класните гимназии.* София, 1890.
27. *Програма за основните училища в България.* София, 1894.
28. *Програма за петокласните девически училища и долния курс на девическите гимназии.* София, 1897.
29. *Програма за основните училища в България.* София, 1907.
30. *Програма на народните средни училища (гимназии и педагогически училища).* София, 1925.
31. *Програма за IV и V класове на средното реално училище.* София, 1934.
32. *Програма за народните основни училища.* София, 1939.
33. *Рилски, Н.* Таблици взаимоучителни. // Възрожденски педагогически текстове. София: Унив. изд. Св. Климент Охридски, 2012.
34. *Ръководство за букваря, читанката, предметното обучение и екскурзиите в първото отделение на основното училище.* Съст. Стефан Басаричек. Превели: Д. П. Игнатов и Д. Андреев. Издава: Книжарницата на Г. М. Качачев – Казанлък, 1896.
35. *Съкратена програма за мъжките и девическите гимназии и за педагогическите училища.* София, 1918.
36. *Училищни песни и стихотворения.* Съст. П. Х. Григорев. Русчук, 1881.
37. *Хаджов, И.* Бележки върху методиката на устните упражнения. // Незагълхнали извори. Христоматия по методика на обучението по български език и литература. Съст. Р. Русков. София, 2001.
38. *Хаджов, И.* Българският език – най-трудният предмет. // Незагълхнали извори. Христоматия по методика на обучението по български език и литература. Съст. Р. Русков. София, 2001.
39. *Хаджов, И.* Основни мигове в осъществяването на един урок. // Незагълхнали извори. Христоматия по методика на обучението по български език и литература. Съст. Р. Русков. София, 2001.
40. *Хаджов, И.* Творческа работа във връзка с обяснителното четене. // Незагълхнали извори. Христоматия по методика на обучението по български език и литература. Съст. Р. Русков. София, 2001.
41. *Читанка за втори курс на допълнителните училища.* Съст. Д. Грънчаров, М. Влайков, Д. Чолаков. София, 1911.
42. *Шишманов, И.* Основите на училищната ми политика и бюджетът за 1904 г. // Иван Шишманов. Избрани трудове. Съст. К. Топалов. София: Унив. изд. Св. Климент Охридски, 2012.

ГРАЖДАНСКИ АСПЕКТИ НА
БЪЛГАРСКОТО ЛИТЕРАТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ
(Опит за историзиране)

ОГНЯНА ГЕОРГИЕВА-ТЕНЕВА

Резюме

Статията представя основни аспекти от интегрирането на българското литературно и гражданско образование от Възраждането до 1944 г. Анализират се учебни програми, методически ръководства и педагогически статии с оглед на възможностите на литературното образование да съдейства за формиране на гражданско съзнание у учениците.

Ключови думи: литературно образование, гражданско образование, интегриране, гражданско съзнание, ученици

CIVILIAN ASPECTS OF BULGARIAN LITERARY EDUCATION
(An attempt to historicizing)

OGNYANA GEORGIEVA-TENEVA

Summary

The article presents the main aspects of the integration of the Bulgarian literary and civil education from the Renaissance to 1944. Resolved are curricula, methodological guidelines and pedagogical articles with regard to the possibilities of literary education to contribute to the formation of citizenship in students .

Key words: literary education, civil education , integration, citizenship , students