

ЛИТЕРАТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОБЛЕМЪТ СВОЕ – ЧУЖДО В БЪЛГАРСКОТО УЧИЛИЩЕ ОТ ОСВОБОЖДЕНИЕТО ДО ПЪРВОТО ДЕСЕТИЛЕТИЕ НА XX ВЕК

Венцислав Везиров

Стопанска академия „Д. А. Ценов“ – Свищов

Резюме. В статията се прави опит в исторически план да се изясни понятието литературно образование при конструиране на учебно съдържание с текстове от националната и световната литература. Развива се концепцията, че от точното изясняване на неговия смисъл и дидактическа определеност зависи целият образователен процес. Проследени са вижданията на естетическата и културно-историческата школа, разграничени са негативният и позитивният принцип при въвеждането на сравнителното изучаване на българската и другите европейски литератури. Коментирани са статии на Д. Страшимиров, К. Величков, Б. Ангелов, А. Атанасов и др.

Keywords: native, foreign, literature education, content, aesthetic school, cultural-historical school

През Възраждането е намерена формулата за развитието на българското образование – да е съобразено с „природата на нашия народ“ и да е баланс между изкуство и наука¹⁾. Предстои обаче решаването на частния проблем – какво ще се разбира под литературно образование на учениците и доколко то ще бъде постигано и изразено чрез съотнасяне на родна и чужда литература. Този въпрос е трябвало да бъде разрешаван след Освобождението, когато се създават новите учебни планове. Първото десетилетие – 80-те години на XIX век все още минават под знака на чуждата литература в образователната система. Доказателство за това е „Христоматията“ на К. Величков и Ив. Вазов (1884 г.), но през 90-те години вече се търси друго решение, формулирано от Д. Т. Страшимиров в статията „За литературното образование на нашите средни училища: „Под литературна подготовка – отбелязва авторът – се разбира вътрешното образование на младежта в духа на националната и всесветска литература. Това образование може да се постигне с изучаване на народната книжнина и на всеобщата литература. Тъй като историята на литературата у кой да е народ е история на духа и образованието на тоя народ, то ученикът, като я изучава, поемва в себе си духа на достигнатия

напредък – образова се вътрешно⁽²⁾. Какво обаче ще се разбира под „народна книжнина“ и „всесветска литература“?

Оказва се, че когато те трябва да бъдат приети като учебен предмет, то подлежат на оценка от гледна точка на възпитателния ефект. При това положение според Димитър Страшимиров отпада старата българска литература, тъй като не може да се очаква тя да образова ученика. „Старата наша книжнина е от голямо значение за нас, като паметник на езика, историята и народното ни име, но литературно-възпитателен интерес тя не представлява, защото не е била развита именно в тоя дух. Тя е била и си е останала черковно-византийска книжнина и има голям исторически и езиковословен интерес, но литература тя не е“⁽³⁾. Изненадващо е, че влизат в противоречие естетическият и образователният канон. Естетиката от миналото, свързана с християнската религия, не може да има образователен ефект, при условие че в училище се изучава вероучение и в крайна сметка е необходимо да се знаят български светци като св. Патриарх Евтимий и св. Иван Рилски. При това положение най-малко може да се отрече възпитателната страна на тази литература, при условие че религиозното възпитание съставлява същността на нравствеността в края на XIX век.

Още по-изненадваща е оценката на възрожденската литература от гледна точка на образователния резултат. „Също и новата литературна епоха не е отразила в себе си никакви други стремежи от народния живот освен политическите идеи за освобождение. А и новият ни живот от Възраждането и до днес като е твърде кратък, тия политически идеи го изпълват досущ, за други не оставя място. Образователни борби не е имало. Литературата, като не е имало подтик и време да се доближи до народния живот и да се вдъхнови с по-други – образователни, общочовешки – ламтежи, не е могла никак да се доближи до всесветската литература и да се повлияе от нея. Така тя е останала изолирана и с твърде ограничен хоризонт, задръстен от тъмнината на политическите борби“⁽⁴⁾. Едва ли е давана по-едностранчива оценка за българската възрожденска литература от тази на Д. Страшимиров. Отказът тя да се означава като учебен предмет означава, че все още не е достатъчно оценена в българското изкуство, а и статиите на К. Величков за Л. Каравелов и на Ив. Вазов за Хр. Ботев, показват, че има по-силна нагласа за ревизия на стойностите на тази литература, отколкото за утвърждаването ѝ като значим национален капитал. И така – старата българска литература е черковна, а новата възрожденска е политическа и при това положение те не могат да се мислят от естетическа гледна точка, т.е. те не са литература и следователно изводът на Д. Страшимиров е, че „литературно образование въобще се и не дава на нашите ученици“⁽⁵⁾. Същевременно изследвачът знае, че на Запад – визира конкретно Германия, се задоволяват само с изучаването на националната си литература. Знакова обаче е разликата: „Но в Германия националната литература е всесветска, в своето развитие тя е поела в себе си идейните струи на всеобщата литература и може сама да даде на младежта достатъчна душевна храна – нашата литература не можем да сравним с нея“⁽⁶⁾. Това е безспорна

истина, но тя не може да се утвърждава, като се отричат изцяло възможностите на собствената ни литература, тъй като тя отразява народностния дух за дадена епоха. Необходима е била малко повече концентрация върху нашите ценности, за да могат да се уточнят техните възпитателни възможности, а не да се прибегва толкова бързо до отрицанието. За чуждата литература е лесно – народите, които я представляват, са означили своите естетически постижения, знае се кои са големите им автори, получили признание и отвън. При това положение е лесно те да се вземат и да се внедрят в учебните програми, за да са сигурни педагозите в положителния резултат от обучението чрез тях. Не е така с родната литература, на която ние трябва да даваме оценка и да остойностяваме и същевременно да прогнозираме възпитателния ефект. В тази посока дори влиянието на културно-историческата школа – у нас по скоро чрез руските автори – А. Пипин и В. Спасович, отколкото чрез френските – Иполит Тен, които настояват художествените творби да се разглеждат исторически, а не естетически и съобразно това, доколко отразяват народния дух, не помага автори като Г. С. Раковски да намерят място в образователната система, независимо от това, че е писал на „ползу роду“. При това положение следва „един общ извод“, който ще предопредели по-нататъшното присъствие на литературата в образователния процес: „Преподаването на всеобща история на литературата в нашите средни училища – реални и класически – е крайно необходимо: без това ние не даваме на младежта никакво литературно образование и изобщо я лишаваме от възпитание. Въвеждането на литературната история няма да бъде трудна задача за нашата и тъй пряко мяра обременена програма, защото може да стане твърде добре за сметка на многото часове по словесност“⁽⁷⁾. Тази необходимост е очевидна, тя не би могла и да бъде оспорена, поне що се отнася до края на XIX век, смущаващо обаче е разбирането, че нашата литература не може да възпитава, при условие че автори като Петко Р. Славейков, Л. Каравелов, В. Друмев, Хр. Ботев изразяват народния дух, чрез който е сътворено Българското възраждане.

Оказва се, че формулирането на понятието „литературно образование“ е ключово и определянето на неговия смисъл и дидактическа определеност има отношение към целия образователен процес. В реч пред Народното събрание през 1897 г. във връзка с девическите гимназии министърът на просветата Константин Величков започва с констатацията: „Отсъствието на солидно литературно образование е за жалост един голям недостатък на тия, които свършват нашите мъжки и девически гимназии. В нашите училища недостатъчно е обърнато внимание, така да се каже, на хуманитарните знания. Ние сме силни по математика, по физика, по химия, но не сме силни в знанията, които са назначени да дадат историята, литературата, психологията и които тъй високо могат да способстват за нравственото възпитание на нашата младеж“⁽⁸⁾. За определяне на литературното образование той въвежда две действени понятия – „припада“ и „възхищава“. Първото определя недостатъчността на литературното образование, тъй като свидетелства за една необработена първичност: „Не се учи литература, за да припада човек от един стих на Лермонтова

или Пушкина, трябва да дадем едно сериозно литературно образование на нашите девици – ще прибавя и на нашите момчета – именно за да не припадат лесно от прочитането на един стих. Един човек, който има истинско литературно образование, няма да припада, а ще се възхищава от хубавите произведения на литературата⁹⁾. Не е твърде ясно защо К. Величков разграничава „припада“ от „възхищава“, при условие че първото би следвало да се мисли и като удивление, като примиряване (Найден Геров) пред и за нещо хубаво. То е първа и непосредствена реакция. Очевидно именно това има предвид К. Величков, че трябва да се отива отвъд тази първа реакция, да има съответно културно и естетическо ниво, за да се стигне до пълноценно преживяване, каквото за него е възхищението. К. Величков изхожда от едно много важно правило – при отвореност на българското общество отвън неизменно ще дойдат идеи, но ще бъде много опасно, ако ние не сме подготвени за тях. Много сполучлив е изразът му: „Идеите идат у нас, за да ги измачкаме в ръцете си“. Независимо от многозначността на тази фраза поради образния ѝ характер, все пак става ясно, че у нас бързо прагматизираме идеите, преди да сме ги пренесли в сферата на духа, за да бъдат част от устойчивото ни духовно развитие. Струва ми се, че целият XX век у нас свидетелства за това, че искаме бързо да се нахраним (в буквалния смисъл) с идеите, отколкото да ги излъчим като състояние на духа. „На тия идеи – казва К. Величков – не можем да запретим пристъп в България. Те ще дойдат и ще съдействат за напредъка на страната, но ако подготвим люде, които да бъдат достойни да ги разберат и достойни да им служат. Тогава не ще има да се боим от тях, каквито и да били те и може смело и широко да отворим за тях границите на България, защото те ще бъдат ферменти за напредък, когато при едно поколение, непригответено да ги разбере, те да могат да съдействуват за разложение на обществото“¹⁰⁾. В този смисъл към понятието „литературно образование“ К. Величков прибавя необходимостта от естетическа наслада, възхищение, но разбира тяхното постигане само чрез чуждата литература – гръцката, римската, западноевропейската. Без тях ще се получи „понижение“ на литературното образование, а младото поколение ще бъде лишено от „възможността да почувствува най-великите наслаждения, които са достъпни за човешката натура“.

Все пак културно-историческата школа си казва думата чрез представители като Боню Ангелов, следствие на което се заплита спор с почитателите на чисто естетическата школа. Оказва се, че възловият проблем е намирането на решение доколко старата българска литература може да бъде учебен предмет. При създаването се положение нашето да се преценява чрез чуждото авторите използват примери от западноевропейската литература, за да докажат, че подобни ситуации са възможни и у нас. Боню Ангелов дава пример със старата френска литература от X – XIV век. Като уточнява, че тя също служи на християнската религия – едва през XIV век се появяват „произведения с истински поетически характер и форма. И немската литература, макар и немският гений ни се показва по-самобитен, като представя добре запазени предания, песни и приказки от езическата

древност, сглобени някои от тях във форма на епопея – песен за Нибелунгите, песен за куруните – и немската литература, казвам, в началото носи отпечатъка на нововъведеното християнство⁽¹¹⁾. Така е според Б. Ангелов и в английската литература до XV век и в тази връзка отбелязва: „Ето защо ние не можем, па и не трябва да искаме повече от нашата средновековна литература, която напълно изказва какви са били духовните потреби на нашия народ, или по добре на онази класа, която стоеше начело на този народ и беше се нагърбила с една религиозна и културна задача. Тези съпостави струва ми се напълно отбиват всички при-бързани и безогледни критики, които имат за цел да малооценяват историята на българската литература като учебен предмет“. Предимството на Боню Ангелов, че той не изхожда от позицията да възхвалява старата българска литература – той съзнава недостатъците ѝ и разбира, че те са сериозен аргумент за противниците на въвеждането ѝ като учебен предмет. Но аргументът, че тя отразява „грубата култура на времето, отсъствие на изтънчени нрави, развито въображение и вкус“, не е достатъчен, за да бъде тя отречена. Ценното в подобно виждане е, че започва една тенденция на съотнасяне на нашата литература към западноевропейската, но не с цел тя да бъде омаловажена, а за да се открояват сходни процеси, които да позволят обективизирането на явления в българското училище, които да бъдат обяснени и защитени чрез подобни в западноевропейските образователни институции. Успоредно с това става ясно, че възгледите на естетическата критика не биха позволили в училище да влязат старата и възрожденската литература, тъй като ги виждат като лишени от художествени стойности. Макар и представителите на културно-историческата школа да вземат идеите отвън, то те се оказват по-пригодни за културната и образователната ситуация в България, най-малкото защото намират начин да остойностят културата на миналото. „Естетическата критика пренебрегваше произведенията, що се пораждат в началото на една литература, отхвърляше ги в областта на неинтересните и нехудожествените произведения. Но това време мина вече отдавна. Днес господствува историческата критика в литературата. „Сега, както казва професор Владимиров, паметниците на литературата се разглеждат в тясна връзка с всичките техни отношения към историческия живот и обстановка, изобщо в свързка с условията на народния, обществен и частния живот“(...) Във всеки случай, непосредствената задача при обучението на този предмет не се съвпада напълно с тази цел: история на литературата има за задача да ни запознае с духовния живот на един народ. Ето тази непосредствена и специална задача на тази дисциплина съдържа оправдание за българската литература като учебен предмет⁽¹²⁾. Лошото е, че самият Боню Ангелов не е наясно с конкретната реализация на тази задача. В Западна Европа са адаптирали езиково текстовете на старите си литератури, а у нас това все още не се е случило. Той разбира, че трябва да се оценява една „средновековна литература“, но все още не знае как това ще се случи в училище. Осъзнава, че жанровите форми на тази литература – „похвални слова, беседи, жития, апокрифни и канонически книги“,

са знакови за нея, но не се ориентира как те трябва да бъдат въведени в обучението. И основната пречка – липсват текстовете. „Както е знайно, паметниците на нашата литература са пръснати в различни научни издания из чужбина, които в повечето случаи са недостъпни не само на учениците, но и за самите учители“⁽¹³⁾. При това положение трябва да се ползват критически бележки или „биографически известия“, които придават схематичен и формален характер на обучението. В тази връзка Б. Ангелов цитира мисълта на френския литературовед Лансон, че ползата за ума е „съвсем нищожна или по-добре вредата е явна“⁽¹⁴⁾. Излиза, че преподаването на старата българска литература не е въпрос само на възгледи и разбирания за нейната същност, но и на практически действия, свързани с представянето ѝ като текстове. Процесът е започнал още през Възраждането (изданията на Иван Момчилов и Любен Каравелов), но не се ускорил достатъчно в края на XIX век. Излиза, че Боню Ангелов може да защити тезата, че старата българска литература трябва да се изучава в училище, но реално липсват необходимата подготовка и условия това да се случи.

Почти до края на първото десетилетие на XX век литературната образованост не се мисли като формиране на естетически вкус чрез изучаване на изкуството на словото, а като част от усвояването на знания за историята. „Ето защо – отбелязва А. Атанасов – изучаването на литературата – нашата и чуждата, служи, покрай другото, като необходимо допълнение при изучаване на историята, още повече днес, когато в последната се обръща по-голямо внимание на културната и на битовата ѝ страна, отколкото на войните и лицата“⁽¹⁵⁾. Подобно разбиране прави възможна връзката между българската и чуждата литература и най-важното съотносимостта между тях, защото и двете се разглеждат като „отражение на самия живот“, пораждащо у читателя „симпатичното въображение, чрез което се създава сближение и взаимно уважение между хората“. Подобно разбиране прави възможен следващия етап в съотношението между българска и световна (всесветска) литература – **сравнителното изучаване**. В крайна сметка и чрез двете литератури може да се види „смяната на мирогледите и цяла редица типове, в които са възплетени съмненията и мислите на европейското общество, борбите и победите на отделните съсловия“⁽¹⁶⁾. За първи път А. Атанасов поставя необходимостта изучаването на художествените текстове в училище да се изразява чрез проследяването на типовете герои, защото именно чрез тях литературната образованост ще бъде и функционална образованост, тъй като учениците ще имат модели и за житейското си поведение. „Като вникне в оплакванията на Фауста, че научните знания не му разяснили тайните на мирозданието, и като види, че той се ползувал от великите завоевания на точните знания за богатата на човечеството, ученикът ще схване добре и ще знае как да отнесе към съвременните учения на Брюнетiera, Толстой и др. за банкротирането на науката. Също така като види последиците от крайния индивидуализъм, той ще се отнесе критически към Ницшеанството, Ибсенизма и др.

Леко ще схване той научните течения и социалните борби на XIX в. и тяхното отражение в литературата, ще разбере, най-сетне, и специфичните особености на руската литература с нейните разновидности на „излишния“ човек¹⁷⁾. Видно е колко сериозни задачи се поставят пред литературното образование и всичко това – чрез открояване на типовете герои и на идеите, свързани с тях, но чрез сравнителното им изучаване, което не само трябва да бъде новата методология на обучението, но и да характеризира съставянето на учебното съдържание. В тази връзка А. Атанасов прави критика на учебната програма от 1907 г. „Освен това в тая програма само тук-там прозира нуждата от сравнително изучаване на литературата, но то не е прокарано навсякъде: новата българска литература стои уединена, като че ли изникнала и се развивала самобитно. Наистина малцина от нас ще продължават да мислят, че е достатъчно да изучаваме в училището само българската литература, или ако вземем нещо от другите, да се ограничим само с няколко писатели“¹⁸⁾. Сравнителното изучаване на литературите се основава на негативен и позитивен принцип.

Негативният принцип се основава на духовната недостатъчност на българската литература, породена от непълноценността на родния характер – „българската литература е бедна откъм съдържание и форма; какъвто е нашият живот – сух, бледен, еднообразен и делничен, лишен от силни и разнообразни бои, такива са и нашите поетически произведения; в тях няма онова богатство от идеи и съвършени форми, които изобилстват в литературите на западно-европейските, па и на другите славянски народи, прекарвали един по-дълъг период на културно развитие¹⁹⁾.

Позитивният принцип се основава на съотнасянето към чуждата култура и литература, чрез което може да се издигне духовното ниво и на българина и същевременно да се развие способността за по-задълбочено вникване в специфично нашето. „По-ясно и по-пълно представление ще имаме напр. за нашата литература през време на Възраждането, ако сме се запознали с немския романтизъм, особено с онази негова страна, която се характеризира с обръщане към миналото и изучаване на народната старина. Тоя сравнителен метод има още по-голямо значение за последно време, когато народните взаимодействия са добили такъв интензивен характер, щото литературните влияния почват да се кръстосват по най-разнообразен начин и да внасят нови елементи в произведенията на този или онзи народ. Поради това и в Западна Европа, и в Русия престават да се задоволяват от преподаване на училищата само на своите национални литератури, колкото и богати да са те, и се стремят да въведат в него и чуждите, особено новите и по-главните от тях“²⁰⁾. Ползността от подобен сравнителен подход е очевидна, само че трудно може да се разбере как един краен негативизъм по отношение на българската култура и начин на живот може да се преобрази чрез един благодатен позитивизъм. Как отрицанието ще стане утвърждаване. То реално и не става, тъй като се търси преди всичко внушението, а не чистата естетическа наслада

от художествените текстове. Сравнителен подход – да, добре, но кой сравнява и какво се сравнява, при условие че учениците трябва да се доверят на словото на учителя, тъй като нямат възможност да се ползват от творбите. В учебниците за шести и седми клас в първото десетилетие на XX век има само очерк „Кратка обща литературна история“, в който са дадени сведения за писателите и обяснения за техните творби. Ученикът просто трябва да ги наизусти. И тук формулировката за въвеждането на сравнителния метод се оказва ялова, тъй като няма необходимите преводи, чрез които учениците да се запознаят с препоръчаните в учебното съдържание творби. В образователната система, ако една педагогическа идея не е видяна като постижима на всички нива, съобразно нивото на учителя и възможностите на учениците, тя е само едно добро упражнение в новаторство. Положителен е стремежът на Министерството на просветата да отпуска средства за осъществяване на преводи на застъпените в учебното съдържание чужди автори, но то не е толкова последователно в създаването на една библиотека, с която да бъдат снабдени училищата. Но това естествено поражда и един друг проблем – ако се избегне схематичното изучаване на световни автори не чрез бележки и обяснения, а чрез художествените им текстове, то ще бъде необходимо повече учебно време, а имам чувството, че в българското училище този проблем не се е решавал никога разумно. Ние притежаваме великолепната способност на разпиляваме учебно време, първо, като не съотнасяме темите от отделните учебни предмети (интегративните проблеми), които в програмите до 1944 г. са мислени в отделни функционални концентрични кръгове, а след това в проблемно-тематични ядра, и второ – като създаваме противоречие между тежко учебно съдържание и ограничено учебно време. Дори и сега е така – леко конструиране на държавните зрелостни изпити с облекчена проблематика, а пък широко и обстоятелствено учебно съдържание в училище. Ученикът няма интерес да го усвоява, защото той съвсем прагматично търси да овладее само знания, определени от стандарта на зрелостния изпит.

Параметрите на литературното образование у нас се оказват най-трудно определими, тъй като, от една страна, то се мисли като проява на комплекси, когато се основава само на родната литература, а от друга – като поражение на депресии, когато ученикът представя себе си повече чрез чуждото. Този психологически феномен на литературната образованост според мен характеризира и днешното състояние на българското училище.

БЕЛЕЖКИ

1. Снегаров, Иван. Принос към биографията на Неофит Рилски (гръцки писма до него). С., 1951. с.296 – 297.
2. Училищен преглед. 1897. Кн.10. с.1040.
3. Пак там. с.1043.
4. Пак там.

5. Пак там.
6. Пак там, с.1044.
7. Пак там.
8. Училищен преглед. 1897. Кн.3.с.298.
9. Пак там.
10. Пак там, с.299.
11. Ангелов, Боню. Историята на българската литература като учебен предмет. Училищен преглед. 1898. Кн.2. с.169
12. Пак там. с.167.
13. Пак там, с.171.
14. Пак там.
15. Атанасов, А. Литературата като учебен предмет в средните училища. Училищен преглед. 1907. с.671.
16. Пак там, с.672.
17. Пак там, с.673.
18. Пак там. с.682.
19. Пак там, с.683.
20. Пак там.

LITERATURE EDUCATION AND THE PROBLEM NATIVE-FOREIGN IN BULGARIAN SCHOOL FROM THE LIBERATION TO THE FIRST DECADE OF THW 20TH CENTURY

Abstract. The article attempts historically to clarify the concept of literature education in the construction of educational content with texts from the national and world literature. It develops the concept that the exact clarification of its meaning and didactic determination depends on the entire educational process. It traces the views of the aesthetic, cultural and historical school and distinguishes between the negative and positive principle in introducing a comparative study of Bulgarian and other European literatures. There are comments on articles of D. Strashimirov, K. Velichkov, B. Angelov, A. Atanasov and others.

✉ **Mr. Ventsislav Vezirov**

Foreign Languages Department
Academy of Economics „D. A. Tzenov“
2, Emil Chakarov Str.
5250 Svishtov, Bulgaria
E-mail: v_vezirov@mail.bg