

ОБЕКТИ НА НАРАТИВНАТА ПЕДАГОГИКА В КОНТЕКСТА НА ТЕЗАТА ЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ЯВЛЕНИЕ

Любомир Попов

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Обект на анализ в статията са разнообразни нарративни педагогически текстове. Те засягат както различните компоненти на педагогическото явление, а именно: педагогически субекти, цел, съдържание, принципи, методи, средства, резултати и организационни форми, така и обстановката, в която функционират – институциите и социалната среда. Предлагат се три модела на педагогическото явление, които са изведени от нарративните текстове: абстрактен, конкретен и динамичен. Така се защитава тезата, че идеята за тези модели на педагогическото явление е необходимата „призма“, през която нарративните педагогически текстове стават по-разбираеми за читателя.

Keywords: pedagogical phenomenon, abstract model of the pedagogical phenomenon, specific model of the pedagogical phenomenon, dynamic model of the pedagogical phenomenon, components of the pedagogical phenomenon

Съдържанието на нарративните текстове може да се интерпретира чрез идеята за педагогическото явление. При този контекст обектите на нарративните текстове се свеждат до описания на различни елементи на педагогическите явления и „обстановката“, в която функционират. Анализът на нарративните текстове дава основание да се изведат три основни модела на педагогическото явление, а именно: абстрактен модел, конкретни модели и динамичен модел. По-долу те са представени в същия последователен ред.

1. Абстрактен модел на педагогическото явление

Педагогическото явление е връзка между субекти, при която целенасочено се предава/овладява частичен социален опит (малко по обем съдържание) по рационални начини. Педагогическите явления са присъщи на различни институции, както и вън от тях, и изпитват въздействията на средата, в която функционират. Техният всеобщ (или абстрактен) модел може да се представи чрез **фигура 1 – Абстрактен модел на педагогическото явление**. Моделът е пределно абстрактен, защото може да илюстрира всякакви педагогически

явления в различни институции, както и вън от тях, и е валиден за всяка среда. На дефинитивно равнище за отделните му компоненти може да се каже, че:

Ръководещ е този субект, който в рамките на педагогическото явление притежава съдържателна и методическа компетенция, т.е. той е много добре ориентиран в дадена житейска или научна област и притежава умения за сполучливо (разбираемо) „поднасяне“ на съответната информация.

Ръководен е този субект, който в рамките на педагогическото явление притежава съдържателна и методическа некомпетенция или компетенцията му е по-малка в сравнение с тази на ръководещия.

Педагогическата цел е предварителната идея/представа на двата субекта за резултатите от тяхната дейност.

Педагогическото съдържание е съвкупност от знания, умения, навици, възгледи, убеждения, ценности, отношения, норми и форми на поведение, която се предава/овладява в педагогическите явления.

Педагогическите принципи са идеи, правила или максими, от които двата субекта се ръководят в своята дейност.

Педагогическите методи са действията, които двата субекта извършват, за да постигнат целите.

Педагогическите средства са разнообразни материали, предмети, технически устройства, които улесняват педагогическата дейност на двата субекта, а с това – и постигането на целите.

Педагогическите резултати са промените у ръководения субект, настъпили като следствие от педагогическата дейност.

Педагогическите (организационни) форми представляват начините за специфично организиране на всички компоненти в педагогическото явление, благодарение на което педагогическите цели или резултати се постигат по олекотени пътища (уроци, лекции, тренировки, проповеди).

Педагогическите институции са тези, в които (по предназначение) се реализира научнообоснована педагогическа практика – предучилищни заведения, училища, ВУЗ, казарма и т.н. В редица наративни текстове обаче се описват ситуации, които, казано най-общо, протичат извън каквито и да са институции, като например на улицата, на спирката, в парка, в двора и т.н. Ето защо коректността изисква понякога да използваме думата „място“, вместо институция.

Среда (природна и социална) – съвкупност от външни фактори, оказващи влияние както върху институциите, така и върху формирането на хората.

Важно е да се отбележи, **че в наративните текстове този модел не се среща в такъв „чист вид“, както е на фигура 1.** Той е присъщ на научното мислене и съществува в съзнанието на професионалните педагози. Именно с този си статус той изпълнява роля на „призма“, на „педагогически очила“, благодарение на които педагогът професионалист възприема и пречупва педаго-

гическите наративи в съзнанието си. Казано с други думи, професионалистът „така чете“ наративните педагогически текстове. Той се стреми, съзнателно или не, да обобщава конкретните модели за педагогически явления, описвани в наративните педагогически текстове, оприличавайки ги на едни или други компоненти, присъщи на абстрактния модел. Подобна екстраполация извършват примерно професионалните медици, четейки медицински наративи или възприемайки филми с подобни епизоди; икономистите, сблъсквайки се с такава проблематика; юристи, инженери, специалисти по рационално хранене и т. н., изобщо всякакъв род специалисти при контактите си с наративни текстове от своята област. Т.е. подобни екстраполации са естествено явление от профилирането на общественото съзнание в различните професионални области, превръщайки хората в различно компетентни респонденти при общуването с наративни текстове от различни области на живота.

2. Конкретни модели

Наративните педагогически текстове предлагат **пределно конкретни модели на педагогически явления**. В тях посочените в абстрактния модел компоненти съществуват в конкретна форма, съответстваща на дадени педагогически институции, включително и семейството, посочва се и конкретната среда – в исторически и в географски план. Такива типични по-конкретни модели са например:

А) На предучилищни институции с компоненти: детски учителки и деца; цели; съдържание; принципи, методи, средства, резултати и форми на предучилищното възпитание и обучение. Например в следния текст авторът Димитър Христов (1994) показва един аспект на **педагогически резултат от обучението и възпитанието в детската градина**:

„Заварих вкъщи шестгодишната П. с двете баби. Едната ѝ шиеше откъснатата презрамка на гащеризона, другата ѝ приготвяше следобедната закуска. Когато детето пое дрехата и високо и ясно каза ѝ „Благодаря ти, бабо, за услугата“, бабата, с тон, който не търпи възражение, заяви: „Кой те научи да ми благодариш? Та ние сме си свои, това е мое задължение!“. Детето за миг се поколеба, но твърдо отговори: *„Госпожата в детската градина така ни каза – да благодарим и на родители, и на бабите и дядовците си, когато ни правят услуга“* (Христов, 1994: 22).

Б) На училището с компоненти: учител/и и ученик/ученици, цели; съдържание; принципи, методи, средства, резултати и форми на училищното възпитание и обучение. Пределно конкретни разновидности на този модел са тези на различните видове и степени училища. В следния наративен текст Бранислав Нушич (2011) иронично описва **метода онагледяване в сръбското училище**:

„Иначе доста лесно научихме азбуката, благодарение на метода, на който ни привикна учителят. Той започваше така:

– Милане, виждал ли си някога жаба?
– Виждал съм, господине!
– Такава ли е: горе ѝ е главата, долу опашката, а отстрани четири крака, два изпънати напред, а два назад?
– Такава!

– Ето така! – и той написваше с тебешира на дъската буквата **Ж**, която в този миг на всички ни изглеждаше като жаба с глава, опашка и четири крака. И наистина по този начин ние добре запаметихме буквата **Ж**.

Така той намери как да оприличи и всички останали букви: **Б** например беше токмакът, с който циганите удрят тъпана; **Г** – бесилка; **О** – дупка; **Ш** – стобор, с който е оградена овоцната градина; **Х** – магарето за рязане на дърва; **У** – стойка за ръжен; **Т** – закачалка за дрехи; **Д** – турски нужник, а **Ф** – леля Перса, жената на училищния прислужник, която наистина се тътреше по училищния коридор, като винаги ходеше с ръце на хълбоците, та приличаше на буквата **Ф**. И понеже запомнихме всичко, това му помагаше много, като ни изкрецеше на дъската.

– Иване, напиши думата „Бог“!

Разбира се, най-напред Иван се объркваше и тогава учителят добавяше:

– Токмак, дупка, бесилка.

И думата веднага биваше написана.

– Хайде сега, ти Перо, напиши думата „дуд“!

Разбира се, Перо се объркваше, докато учителят не му кажеше:

– Представи си агне на шии между два турски нужника.

Така Перо веднага се сецаше за думата и я написваше“ (Нушич, 2011: 84 – 86).

В) На семейството с компоненти: родители (вкл. трето поколение или други роднини) и деца; цели, съдържание, принципи, методи, средства и резултати от възпитанието в семейството. Например **идеалът за мъж** (като разновидност на възпитателен идеал) при жената/момичето мюсюлманка е представен от А. Пашова (2003) по следния начин:

„Аз си представям идеалния мъж така: да е работлив, с къса, черна коса, да ми се доверява, да не ми изменя, да има голяма хубава къща и да е добър. Искам да уважава своите и моите родители и да е поне две години по-голям от мене, да си обича децата и да има моята вяра. Искам да е такъв, какъвто го избере моя Бог и да е чистотен и да ми помага понякога в семейните задължения. Да бъде и с добро образование“ (из: есе на момиче от VIII клас; в: Пашова, А. и др., 2003: 69).

Г) На казармата с компоненти: командир/и и войник/войници; цели, съдържание, принципи, методи, средства и резултати от воинското обучение и възпитание. Например Георги Стаматов представя някои **особености на „ка-**

зармения живот“ (институция, в която се реализират съответни по характер педагогически явления) през 30-те години на ХХ век в България по следния начин:

– „*Де, холан – обади се друг запасен полковник. – Какво сме дали на България в замяна на даваното от нея толкова години? Тя ни е пазарила да я пазим от разни врагове и да умрем, ако стане нужда... Плащаха ни повече от четвърт век – повишения, отпуски, ордени. Имахме слуги – като руски помешчици. А какви бяхме? Прибраха ни от улицата – от кол и въжсе. Помниш ли как ни хранеха във Военното училище? Сутрин – чай. В 10 часа – руски „пирожки“, с месо или зеле. В 12 часа – „завтрак“ – чорба. В 4 – обяд – супа, готвено или печено. Вечер пак чай. В тържествени дни – „девета разкладка“ – цели агнета, вино и торти от сладкарницата. Обличаха, учеха безплатно, преподаваха танци – и станахме офицери, без да похарчим стотинка. Сега имаме къщи, лозя и пенсии...“ (Стаматов, 1966: 127).*

Д) На ВУЗ с компоненти: преподаватели и студенти, цели, съдържание, принципи, методи, резултати и форми на обучение и възпитание във ВУЗ. Ив. Славов ни представя наративен текст, в който се предлага фрагмент от **лекция** в Софийския университет след 9. IX. 1944 г., и по специално – **поведението на ръководещ педагогически субект и характерът на учебното съдържание** (със съкращения):

„*Да надникнем в аудитория № 65, където се очаква първата лекция не за историята на философията, а за някаква партия с абревиатура „ВКП(б)“!... На подиума се качват някакъв професор и неговият асистент. Човек около шейсетгодишен с прошарени коси, с леко подпухнало лице на алкохолик, с отпуснат вид, с панталон, издут на коленете от сядане. Професорът имаше повишено самочувствие, преиграваше с контактуването, вярвайки в своята неотразимост. Първият час бе посветен на темата: „Основи на марксистко-ленинското учение“! Смуцаваща, неразбираема за повечето комбинация, за мене повече от абсурдна!... Монотонното бърборене с непознати имена, събития, факти на руско-български език ни умори преждевременно. Само послушниците по вяра и убеждения не откъсваха поглед от професора, завършил „червена професура“ в Москва...“ (Славов, 2012: 298 – 299).*

Е) Модели на неформално педагогическо общуване между хората. Тези модели отразяват случайни и нерегламентирани срещи между хората, попаднали в някакви педагогически ситуации. Тъй като в наративните текстове събеседниците са най-различни по своите личностни характеристики – пол, възраст, образование, социален статус, професия, семеен статус, житейски опит, обща култура и т.н., моделите на такъв вид общуване също са най-различни. Например проф. Б. Китанов споделя един епизод от своите ученически години, в който съдбата го среща с изтъкнатия български ботаник Иван Урумов. Между тях „протичат“ типични **неформални педагогически**

взаимоотношения, макар че двамата не се познават и не са обвързани с някакви институционални роли на педагогически субекти. Ситуацията обаче ги прави такива:

„Недалеч от училището се намираше една къща с желязна ограда и добре поддържана цветна градина. По-късно научих, че в тази къща живее Иван Урумов – най-старият наши ботаник, член на Българската академия на науките. Тази градина ме привличаше като магнит и аз често влизах и си късах по някое растение, което много ядосваше Урумов. Веднъж няколко момчета влязохме в градината. Изневиделица изскочи Урумов и с вдигнат бастун тръгна срещу нас. Всички се разбягаха, а аз, с един минзухар в ръка, останах като вцепенен и едва намерих сили да попитам: „Господин Урумов, това крокус сативус ли е?“. Урумов беше толкова изненадан от това, че един хлапак му казва латинското име на растение, че изпусна бастуна си, но дойде при мене, прихвана ме през рамо и ме поведе към къщата си. Със страх прекрчих прага, като си мислех какъв ли бой ще ми стовари вътре. За моя най-голяма изненада старият академик ме заведе в кабинета си, почерпи ме, разпита ме подробно и накрая ме попита дали съм съгласен да му помагам. След това взе една току-що излязла своя книга, надписа ми я и ми я подари. Като стрела излетях от къщата на Урумов и едва ли не цялото училище разбра за станалото“ (Спомени за..., 1988: 134 – 135).

Освен описания на конкретни компоненти на конкретни педагогически явления, наративните текстове визират конкретни институции и конкретна среда. Обикновено това са текстове с по-общо описания.

Ж) Общи описания на педагогически институции. Например биографът на Фр. Шуберт – Хари Голдшмид (1973), описва **обстановката в едно австрийско училище** по следния начин:

„Училището в Химелфортгрунд беше истинско училище за бедни: то имаше премного деца, съвсем малко учители и твърде тесни класни стаи. Там децата седяха сред задушия въздух, наблъскани като сардели в тесните чинове и жестоко потиснати в детския си копнеж за игра и движение... Особено като се прибави и строгият надзор на духовенството, което безпощадно бдеше за спазването на жестокия училищен ред“ (Голдшмид, 1973: 82).

Обстановката във Възрожденското училище е описана от Н. Григоров и Г. Бодуров (1998) в следния текст:

„Учебната стая е голяма и просторна, за да побере голям брой ученици. За разлика от килийното училище, в стаята са поставени дълги чинове, приковани за пода. Всеки клас заема определен брой чинове, а обучението се води като в слети класове. Покъщнината е оскъдна – маса, чинове, пясъчници, показалки, уругица, звънец. На всеки чин имало пясъчници, на които децата са пишели. Със специална дъсчица изглаждали пясъка и го подготвяли за ново

писане. В края на всеки чин е закрепен прът с дъсчица отгоре – уруглища, на която означавали номера на чина с буква от едната страна и буква от другата страна. За показалка е служела дълга пръчка. С нея учениците показвали на взаимоучителните таблици” (Григоров & Бодуров, 1998: 58 – 59).

3) Общи описания на средата. Д. Талев (1982) предлага текст, в който се описва характерът на социалната среда в Преспа през Възраждането. Там пристига учителката Иванка Руменова, която трябва да учи момичетата в още неоткритото девическо училище. Тя е посрещната от младите общинари Бенков и Лазар Глаушев и от учителя Вардарски. По нейно настояване те преминават през чаршията (градския площад) на Преспа. Тъй като в Преспа не е прието жени да вървят през чаршията, това събитие се обсъжда дори в общината, и то когато трябва да се одобри назначаването на учителката. Ето част от „речта“ на Таки Брашнаров, в която личи **характерът на общественото мнение** като елемент от социалната среда:

„Ние ли се намерихме тука, в Преспа, да събираме от цялото турско царство най-недостойните люде за учители на нашите деца? А сега някои са довели кой знай откъде некаква си учителка и сички видеха вчера що направи тя пред целия град. Кажете ми вие, почтени преспанци, коя честна и пръксана жена ще тръгне посред бял ден из чаршията и да я задирят пияните турци! Никой от нас не пуска в чаршията ни жена си, ни майка си, ни сестра си, та сички мъже там да си чешат...хм...с нея. А тая жена, кой знай откъде дошла, вчера мина през цялата чаршия безсрамно и наши някои граждани вървеха с нея. Не се намери никой от них да ѝ каже, че това могат да правят само развалените жени. Ама не само това. Вчера същата тая жена пушила тютюн в хана. А снощи събрали се там някои со същата жена, яли и пили до полунощ и песни пеяли. В ръцете на такава безсрамна жена преспанци нема да предадат своята женска челяд, та да учи децата ни да пушат тютюн и да се задеват со секи срещнат турчин. Не и не! Да си върви тя, откъдето е дошла“ (Талев, 1982: 192).

3. Динамичен модел на обектите на наративната педагогика

Третият модел за представяне на обектите на наративната педагогика е **динамичният**. Той е естествено „продължение“ на абстрактния и на конкретните модели, доколкото компенсира основния им недостатък – тяхната статичност. Те са статични, защото предимно само посочват компонентите, без да могат да илюстрират (а понякога само загатват за) многобройните връзки, процеси, отношения и емоции, които протичат в рамките на педагогическите явления: **между субектите, между тях и институциите и между тях и средата**. А в действителността те съществуват реално, поради което също са обект на много наративни текстове и повествования. Техният анализ дава основание за различни типизирания на тези връзки и отношения, един от вариантите на които е следният:

а) Връзки и отношения между педагогически субекти. Разновидности са:

а.а.) Връзки и отношения „ръководещ – ръководен“ (между учители и ученици; преподаватели и студенти; родители и деца; командири и войници; духовни лица и вярващи и т.н.). Например в романа „Ахилесова пета“ Д. Димов (1975) описва отношението на учителя по гимнастика Полихронов към учениците. То е подчертано автократично, поради което учителят се слави като „най-свирепия и омразен учител в гимназията“. В един от неговите часове той строява учениците и ги държи дълго време под горещото юнско слънце на двора, докато си говори с разсилния. Целта му е просто да измъчва учениците. Авторът описва случката чрез „аз“-повествование на героя:

„Особено ме вбеси обстоятелството, че Полихронов, воедейки разговора с разсилния, продължаваше да ни гледа с подигравателна усмивка как се пържим на слънцето. Най-сетне не издържах и за всеобщо удивление на класа извиках високо и гневно:

– Господин учителю!... Докога ще ни държите така безмилостно на слънцето?... Докато някой от нас получи слънчев удар ли?

– Кой се обажда? – попита Полихронов, като тръгна бавно към нас.

– Аз!... – отговорих дръзко.

– Ти ли!... – рече той с дълбоко удивление, като дойде при мене. – Не мога да повярвам.

Наистина минавах за най-кроткия и прилежния ученик в гимназията.

– Трябва да повярвате – заявих сухо. – Безобразията ви с учениците изчерпаха дори моето търпение.

Дружно възкликание, в което ехтеше възторг, поздрави смелостта ми. Червеното лице на Полихронов стана мораво. Обикновената му реакция в този случай бе да зашлеви тежка, парализираща ученика плесница и той повдигна ръката си, за да направи това.

– Внимавайте!... – рекох високо, за да чуят всички. – Ако посмеете да ме ударите, ще си счупите ръката!... Баща ми ще поиска веднага анкета от министерството, а списъкът на протестите срещу вашите побоища и без това е дълъг...

Ръката на Полихронов замръзна във въздуха, а лицето му стана бледо. Едва ли някой се бе осмелявал да срине така страшно моралния му авторитет пред учениците. В продължение на няколко секунди той ме гледаше с широко отпулени очи и мислеше без съмнение за предстоящото назначение на баща ми за инспектор в министерството. Видях как благоразумието на подлеца победи бързо гнева на простака. Ръката му се спусна безпомощно надолу...“ (Димов, 1975: 55 – 56).

а.б.) Връзки и отношения „ръководещ – ръководещ“ (учител – учител; директор – учител; родител – родител; родител – учител и т.н.). Например в

същия роман Д. Димов (1975) описва отношенията *между родителите в семейството* на главния герой (ученик; „аз“-повествование; със съкращения):

„Той (баща му – Л.П.) бе едър и здрав като бик. Обичаше да яде, да пие и да люби жени. Най-мъчителните спомени от детинството ми са свързани с пристъпите на леден и мълчалив гняв, в който изпадна майка ми, когато откриеше връзката му с някоя нова любовница... Моята майка бе чувствителна, леко неврастенична, но много достойна жена, която баща ми изобщо не заслужаваше... Баща ми я беше избрал по същия начин, по който се избира предвидливо къща, лозе или апартамент, т.е. с оглед на плодоползването през целия живот. Той бе предвидил у нея много добродетели, които донжуаните са наклонни да изискват от собствените си съпруги: да бъде скромна и вярна, да му роди деца и да му създава къщни удобства. Той бе предвидил у нея всичко, с изключение на нейната чувствителност, на мълчаливото и хладно презрение, което тя бе започнала да изпитва към него навярно още през първите месеци след сватбата им. Има жени, които остават верни на недостойните си съпрузи цял живот. Те правят това от уважение към себе си, а не към нравствените норми... Твърде често, когато се прибирах от гимназията, аз заварвах вкъщи непоносима атмосфера на ледено мълчание, което се създаваше от майка ми, но чийто повод бе винаги някоя постъпка или решение на баща ми. Няма нищо по-угнетяващо за децата от безмълвната враждебност между родителите. Дори в най-крехката си възраст те усещат инстинктивно, че зад тази враждебност стои някаква заплаха, която може да разруши семейния мир и да ги остави беззащитни“ (Димов, 1975: 15 – 16).

а.в.) Връзки и отношения „ръководен – ръководен“ (между студенти, между ученици, между деца, между войници и т.н.). В същия роман авторът описва *отношения между ученици*:

„Следващия час имахме класно по алгебра. В междучасието мелничарският син, който седеше на чина зад мене, ме помоли да държа през време на класното рамото си малко наведено, за да може да препише задачите. Отговорих грубо, че нямам намерение да му услужа по този начин, и в същото време се залових да обяснявам на други двама решението на предполагаемите задачи. Постъпката ми бе забелязана веднага от него.

– Ако не беше даскалски син, щяхме да те вразумим много лесно – заяви той.

Даскалски син!... Тоя изрод, чийто баща имаше само прогимназиално образование, си позволяваше да ме нарича даскалски син!... Кръвта нахлу в главата ми. Ако имах възможност, щях да се нахвърля върху него и да го разкъсам на части. Но аз бях тънък и слаб като върлина. Засрамах се от своята кръвожадност и казах с достойнство:

– **Не желая да разговарям с тъпаци.**

Кой е тъпак? – диво изкрещя мелничарският син.

– Ти!... – отговорих спокойно. – Оставах във всеки клас по две години и не можеш да схванеш най-прости неща по физика и математика.

Съкласниците се изсмяха високо. Мелничарският син почервеня от срам и с опулени очи тръгна мълчаливо към мене. Стиснах юмруци и се приготвих за отчаян бой. Не последва нищо, защото в този миг влезе учителят по математика... Реших задачите много бързо и в продължение на пет минути се наслаждавах на безпомощните пъшкания на мелничарският син, който седеше зад мене. Взех грижливо всички мерки да не види нито едно въгълче от тетрадката ми. След това преписах на едно малко листче решението на задачите и го предадох великодушно и ловко на редицата пред мене. Всичко това докара мелничарският син в делириум от безсилна злоба. Той започна да ме псува полугласно по най-мръсен начин“ (Димов, 1975: 51 – 52).

а.г.) *Отношението „аз“ – роля;* тук се отнасят наративни текстове, отразяващи преживявания на педагогическите субекти във връзка с изпълнението на ролята. Иван Вазов (1962) в главата „Радини вълнения“ от „Под игото“ описва **емоционалното състояние на учителката** Рада Госпожина по време на изпита на своите ученички:

„Рада свенливо подреждаше ученичките на чиновете и им даваше някакви наставления. Миловидното ѝ лице, оживено от вълнение, по причина на тържествения час, и осветлено от големи влажни очи, ставаше обаятелно-прелестно. Прозрачни розови облачета, играещи по бузите ѝ, издаваха трептенето на свенливата ѝ душа. Рада чувстваше, че стотина любопитни погледи падат сега върху нея, и ней ставаше неловко, тя губеше самообладание... Рада с напрегнато внимание следеше за отговорите на ученичките и техните случайни запинания се отзоваваха болезнено върху чертите на лицето ѝ ...Рада стоеше като тресната. Капка кръв не беше останала в лицето ѝ; мъченически тръпки подръпваха бледните ѝ бузи; по челото ѝ, дето одева се четяха толкова деликатни усещания, няколко едри капки пот избиха и измокриха сколуфите ѝ. Тя не смееше да вдигне очи. Чинеше ѝ се, че потъва в земята. Нещо я душеше в гърдите, идеше ѝ да заплаче с глас и едвам се одържаше“ (Вазов, 1962: 73 и сл.).

Връзката „аз“ – роля визира и Елин Пелин (1973) в разказа „Самичка“:

„Учителката се унася в своите нерадостни мисли. Тя е младо, хубаво момиче, сираче, отраснало при далечни роднини. Тая година е първа от учителството, но ней ѝ се вижда тежка и непоносима. Тя чувства, че не може да утрае повече тука, и ѝ се иска да избяга...От очите ѝ закапват едри, топли сълзи. Тя чувства, че няма сили да разкаже за своята скръб, оставя перото и дълго плаче с лице, скрито в престилката. И през задушителните си хълцания тя чува как в стаята влизат кметът и писарят и как сърдито, дрезгаво и грубо говорят:

– Тук има ли учител, или не? Децата ще се изпотрепят въвн! Няма началство да ги смири...И никакво разпореждане, и никакво педагогическо възпитателство! Тежко и горко!” (Елин Пелин, 1973: 98 – 99).

б) Връзки и отношения педагогически субекти – институции. Основни разновидности са:

б.а.) Връзки и отношения „ръководещ – институция“. Ив. Вазов ни представя *отношението на родителите и учителите към училището през Възраждането* по следния начин:

„Бащите и учителите бяха съгласни върху светостта на пръчката, „растение, излязло из рая”. Бащата, който завеждаше за пръв път сина си на училище, казваше тържествено:

– Даскале, месо ти го давам, кокали ми го върни, човек да го направии “... (Вазов, 1976: 407).

В „Преспанските камбани“ пък Д. Талев представя две противоположни мнения на родителите за нуждата от училище за момичета:

„– Пък аз – ето: каквото рекох вчера, ще река и днеска: не искам женско училище. Две девойчета имам вкъщи – не им трябва на них книга, друга наука им трябва, домашна.

– Ти, Миле Рибар, не се ли грижиши да нахраниши, да облечеш и двете девойчета, както другите си деца? Ние се грижиме за просветата на мъжките деца в Преспа и не е право да държиме в тъмнина и невежество женските деца. Какви са тия тъмни мисли в нас за мъжко, за женско? Какъв е тоя робски, нечестив дух в нас да мислиме, че само мъжът е човек, а жената не е човек и не трябва на нея книга и наука?... Щастлив е секи народ, който има просветени мъже и жени, просветени бащи и майки, просветени синове и щерки... ние накъде така...” (Талев, 1982: 200 – 201).

б.б.) Връзки и отношения „ръководен – институция“. На много места в своята „Автобиография“ Бр. Нушич (2011) изразява *ироничното отношение на учениците към училището*. Авторът използва „аз“/„ние“ – и „той“/„те“-повествование:

„Ето, така някак си вървяха нещата; но все пак се пробутвах от клас в клас. Как ставаше това и до ден – днешен не мога да обясня. Единственото, което мога да кажа, е, че всъщност не минавах от клас в клас, а превземах клас по клас. Всички ние, които учехме заедно в един клас, изглеждахме като рота доброволци, на които им е поставена задачата да превземат окоп след окоп вражеските позиции. Битките бяха отчаяни, имаше и ранени, имаше и мъртви, които оставаха по пътя; но ние, останалите, край които смъртоносните куриуми само префучаваха, настъпвахме нататък, предчувствайки, че колкото победата е по-близо, толкова по-близо и по-голяма, и по-голяма става опасността. Защото, щом превзехме няколко окопа от прогимназията, пред нас се издигна огромната крепост на гимназията, въоръжена с

най-модерни уреди за унищожаване на учениците. По стените и кулите на тая крепост бяха затъкнати разни синуси, косинуси, хипотенузи, катети, корени, логаритми, склонения, спряжения и различни непознати смъртоносни величини. Може да си представите колко смелост беше необходима и колко жертвеност, за да се удари с голи гърди една такава крепост, каквато представляваше гимназията“ и т.н. (Нушич, 2011: 75 и сл.).

в) Връзки и отношения „педагогически субекти – среда“. Те могат да се типизират на:

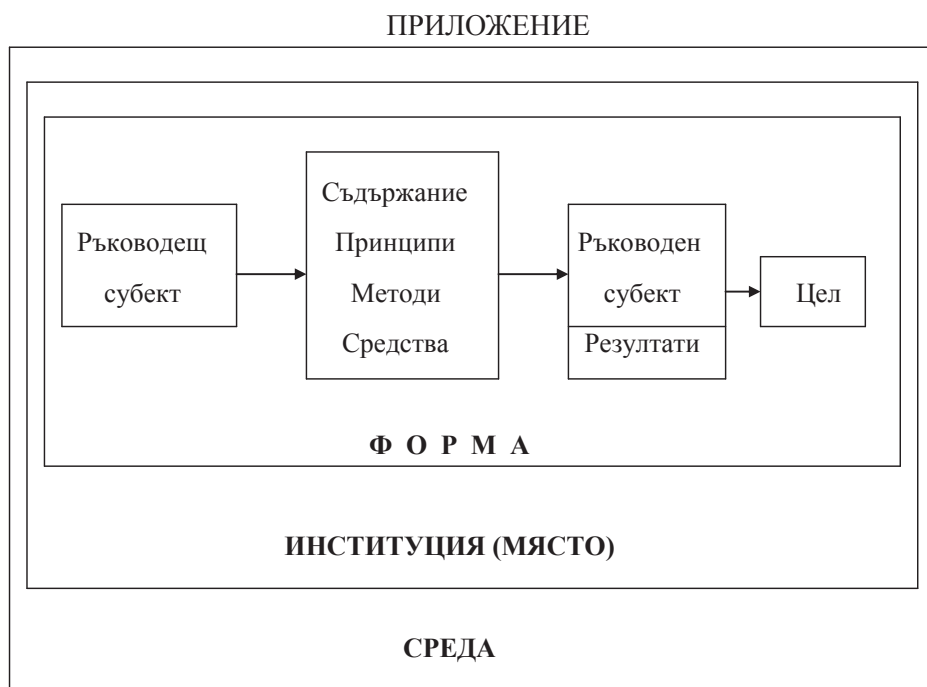
в.а.) Връзки и отношения „ръководещ – среда“. В разказа „Два таланта“ Г. Стаматов предлага горчивата самооценка на един учител за живота му в малко провинциално градче в България през 30-те години на ХХ век. Така тези разсъждения визират връзката „учител – среда“.

„Ах! Вие не знаете, господин Ирмов, как провинцията убива човека, особено нас, учителите. Тя ни изсмуква всичката кръв и ние се обръщаме най-после на консерви. И не че няма какво да четем... не, но за какво? За да живея и умра тука, и туй, което съм чел, е много. България ни принася в жертва и ние я приемаме за едно парче хляб. Ние сме изгубили тук апетит към живота, а без този апетит човекът, ако не труп, поне е болник... Иде ми да отида в София, да стана келнер в някоя бирария – там животът е все пак по-съдържателен от нашия. Да бях Наполеон – бих унищожил малките градове и села. Не е толкова страшен гладът, мизерията – колкото е ужасна самотията тук... туй пожизнено изолиране от всичко. Та ние тук не на железница, а на фойтон се радваме като деца. Отвикнали сме от музика, поезия, песни. Забравихме женски милвания. Ние сме се атрофирали тука и приличаме на мумии...“ (Стаматов, 1966: 75).

в.б.) Връзки и отношения „ръководен – среда“. В една дописка във в-к „Цариградски вестник“ от 1859 г. се отправя критика към поведението на учениците. По същество тя илюстрира **изискванията на средата към учещите се**:

„Едно нещо обаче е жално и намерението ми е да го съобща: кога пред двадесет години мы ся учехме, ако и толкова високо обучение да не придобивахме и тогдашните наши учители да не бяха украсени с разни науки, пак мы почит достойна им отдавахме, смирени към вси се ползвахме, послушливи към родителите си бяхме, хвала от вси получавяхме, и за скромността и въздържанието на езикът ни отличавахме се от простите, които не бяха честити да ходят на училище и да се учат. А сега що гледаме от младите наши ученици, не искаме да разумея и другите градища, а ми ограничавам ся на ямболските наши младежи. Туй, гледаме ги, да ся се надумали и гордост и високомерие. Ученикът е ученик и той има поведение похвално, да е покорен на по-горните си, да почита старците и да има благочестие“ (Григоров & Бодуров, 1998: 59 – 60).

Анализираните по-горе наративни педагогически текстове са от тип „мозайка“ (или „разпръснат тип“). В тяхната краткост се изразява и удобството им като примери, илюстриращи обектите на наративната педагогика. Наред с тях съществуват и наративни текстове с много по-голям обем, поради което е трудно да се използват в качеството си на илюстративен материал. В тях „педагогическото“ е разтворено в рамките на целия роман, очерк или разказ, каквито са например „Педагогическа поема“ (Макаренко) или „Ревизия“ (разказ от Чудомир). Във всички случаи обаче те изпълняват основния замисъл на авторите – да информират читателите за многобройните проявления на педагогическото.



Фигура 1. Абстрактен модел на педагогическото явление

ЛИТЕРАТУРА

- Вазов, Ив. (1962). *Под игото*. София: Български писател.
- Вазов, Ив. (1976). *Събрани съчинения в двадесет и два тома*. София: Български писател.
- Голдшмид, Х. (1973). *Франц Шуберт. Жизнен път*. София: Наука и изкуство.

- Григоров, Н. & Г. Бодуров. (1998). *Училището. Образованието в Ямболския край от килийното училище до наши дни*. Ямбол: ЕТ „Еврика“.
- Димов, Д., (1975). *Ахилесова пета*. В: *Съчинения в пет тома. Том пети*. София: Български писател.
- Елин Пелин (1973). *Разкази. Гераците*. София: Български писател.
- Нушич, Бр. (2011). *Автобиография*. София: Издателска къща „Пан“.
- Пашова, А. и др. (2003). *Семейство, религия, всекидневие на мюсюлмани в Западните Родопи (историко-антропологически аспект)*. София: ИК СЕМА РШ.
- Славов, Ив. (2012). *Живот в чакалня*. София: Издателско ателие Аб.
- Спомени за Софийския университет* (1988). Съставители Н. Димитрова, К. Нешев, Ив. Попиванов, Б. Биолчев, Д. Томов и Р. Яновски. Том първи. София: Климент Охридски.
- Стаматов, Г. (1966). *Избрани разкази*. София: Български писател.
- Талев, Д. (1982) *Преспанските камбани*. София: Български писател.
- Христов, Дим. (1994). *Семейството – обич и болка*. Ямбол: ИПК Ямбол ООД.
- Чудомир. (2013). *Събрани произведения в шест тома*. Велико Търново, Изд. АБАГАР.

REFERENCES

- Vazov, Iv. (1962). *Pod igoto*. Sofia: Balgarski pisatel.
- Vazov, Iv. (1976) *Sabrani sachinenia v dvadeset i dva toma*. Sofia: Balgarski pisatel.
- Goldshmid, H. (1973). *Frants Shubert. Zhiznen pat*. Sofia: Nauka i izkustvo.
- Grigorov, N. & G. Bodurov. (1998). *Uchilishteto. Obrazovaniето v yambolskia kray ot kiliynoto uchilishte do nashi dni*. Yambol: ET “Evrka”.
- Dimov, D., (1975). *Ahilesova peta*. V: *Sachinenia v pet toma*. Tom peti. Sofia: Balgarski pisatel.
- Elin Pelin (1973). *Razkazi. Geratsite*. Sofia: Balgarski pisatel.
- Nushich, Br. (2011). *Avtobiografia*. Sofia: Izdatelska kashta “Pan”.
- Pashova, A. i dr. (2003). *Semeystvo, religia, vsekidnevie na myusyulmani v Zapadnite Rodopi (istoriko-antropologicheski aspekt)*. Sofia: IK SEMA RSH.
- Slavov, Iv. (2012). *Zhivot v chakalnya*. Sofia: Izdatelsko atelie Ab.
- Spomeni za Sofiyskia universitet* (1988). Sastaviteli N. Dimitrova, K. Neshev, Iv. Popivanov, B. Biolchev, D. Tomov i R. Yanovski. Tom parvi. Sofia: Kliment Ohridski.
- Stamatov, G. (1966). *Izbrani razkazi*. Sofia: Balgarski pisatel.

- Talev, D. (1982). *Prespanskite kambani*. Sofia: Balgarski pisatel.
- Hristov, Dim. (1994). *Semeystvoto – obich i bolka*. Yambol: IPK Yambol OOD.
- Chudomir. (2013). *Sabrani proizvedenia v shest toma*. Veliko Tarnovo, Izd. ABAGAR.

OBJECTS OF THE NARRATIVE PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF THE IDEA FOR THE PEDAGOGICAL PHENOMENON

Abstract. The article focuses on various narrative pedagogical texts. They concern the different components of the pedagogical phenomenon, namely: pedagogical subjects, goal, contents, principles, methods, results and organizational forms as well as the context into which they function – the institutions and the social environment. Three models of the pedagogical phenomenon are being offered, all three based on narrative texts: abstract, specific and dynamic. This is the way to support the idea of these models of the pedagogical phenomenon as the necessary “prism” that makes narrative pedagogical texts better comprehensible for the reader.

✉ **Prof. Dr. Lubomir Popov**
University of Sofia
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504 Sofia, Bulgaria
E-mail: lubomir_popov@mail.bg