

ЗА ЗАЛОЗИТЕ НА ЕДНО УЧЕНИЧЕСКО ТЕЛЕВИЗИОННО СЪСТЕЗАНИЕ ПО ИСТОРИЯ¹⁾

Снежана Димитрова

Югозападен университет „Неофит Рилски“

Резюме. Тръгвайки от ученически грешки по време на телевизионно състезание по история в националния ефир, симптоматични за „състоянието на нещата“, и основавайки се на теорията за афекта, статията поставя въпроса за теоретични и емпирични дефицити в историческото образование и културното формиране на учениците. Тя тематизира през исторически примери ролята на отношенческия контекст, в който се усвоява и възприема знанието, за да се проблематизира и другият контекст на познанието – афективният. И със самото това тя обръща научния фокус към ролята на скритите учебни програми за гражданско образование по история, които практически днес залагат нашето утре.

Ключови думи: теория на афекта; социална история; гражданско образование; културно формиране; отношенчески контекст; история на тялото; микроистория;

Заради Ева Николова*

„Историята е тъмен вилает, засмя се жената,
влязъл-невлязъл, винаги се каеш“

Давид Албахари, Гьоц и Маер

I. След предаването. Част 1.

Приемайки да участвам в „Клуб история.бг“ – един от новите формати на проекта на БНТ1 – история.бг, от чиито издания бях гледала бяло само едно – третото, аз не допусках с какво практически се заемам. С този текст, бързо нахвърлян след неговия запис, но после бавно обмислен, аз признавам, че преживяването е *уникално кризисно* заради неговия обществен залог – историческото знание и свързаното с него гражданско образование (и формиране). Осмисляйки ученическото състезание, с риск да попадна в нов капан – на дидактиката, аз исках да продължа разговора с ученици, за които историята е смислено занимание. Но няхах илюзии, че поводът е *горчивият* привкус, оставян от каскадно връхлитащи въпроси – „каква *всъщност* за тях е историята, какво *практически* това познание

* Тя е ученичка в 3-ти клас, четвърто поколение, в 19-то училище „Елин Пелин“, училището на загубилия състезанието отбор.

им дава, *на тях, зрелостниците*, кой тук *наистина* победи и кой загуби?“. Надявам се, че не само за мен състезанието *не излъчи* същински победители и победени – всички участници, включително *обществото и държавата*, сме колкото губещи, толкова и печеливши, ако *не оставаме* при *полуистини* за историческото образование *днес*, а това *днес* изисква историческата *наша* образованост да бъде неделима част от културното *ни* формиране. Тези състезания заради медийния си формат рязко отдръпват завесата от „състоянието на нещата“, предизвиквайки образователните политики и конкретни формиращи практики, които засягат всички области на социалния живот и различни сфери на публичното и частното. Затова и първото тук предизвикателство е към *самите наши* очаквания и нагласи – *какво всъщност трябваше да бъде това състезание?*

Ако професионалните и обществените *ни* нагласи са за състезание между ученици, които трупат фактологични познания, но и имат формирано историческо съзнание, то тогава ние очакваме *те* да се справят с емпирията по определен начин, а именно – да откриват връзките между събитията, да осмислят фактите в контекст, времеви и пространствен, да разбират същността на историческия феномен (като игра между скритото и явното в историята). Оттук те ще ни уверят, че мислят исторически и боравят с историческо знание, артикулирано през съответната теория и методи – важните измерения за всяка наука, белегът за нейния прогрес. Наличието на този капацитет у учениците и неговите проявления (в качества и способности) ще ни успокоят, че тези зрелостници могат да извеждат скритите логики в историята и да усвояват опита на нейните невидими практики, но с определена цел. А тя е те да мислят заобикалящото, осъзнавайки историчността на *своето днес* (откъде всъщност идваме и накъде вървим), за да имат свобода да се намерят в света *си*, ставайки така негови съзнателни съ-творци (субекти на историята и на своя живот) – оттук така ще се създават и *условия* за *мислимост на техния свят*. Зад тези нагласи и предразположения стои и определен хоризонт на обществени очаквания за историята (като образование и формиране), който съвсем *не е утопичен*, а по-скоро е в съгласие с културната ѝ функция – *ние* тук и сега, казва дидактиката, извличаме с помощта на разказа опита от миналото, правейки го релевантен на настоящето, за да ориентираме бъдещето. За тази дидактика, която всъщност е дял от философията на историята (в Германия), историческият дискурс *е и дискурс на идентичността* – неговите режими и практики градят идентичността на своите автори и на техните слушатели (Rüsen, 2002/2005). Или съвсем не е утопично да мислим, че *днес историята* (знание и познание) има *своя* социализиращ потенциал – тя може да създава ресурс за изграждане на „политически информирани граждани“ (във века на „въоръжения мир“), които знаят и могат „да си служат критично с разума“ (когато „Прекрасните Нови Хора“ на Олдъс Хъксли не е само утопичен хоризонт на една дистопия), за да биват „социално чувствителни“ (в условията на засилващи се структурни неравенства, съвсем не без участието на политики, които търсят да корумпират на макро и микро ниво).

Но съдействаме ли *всички ние* – семейство, училище, общество, държава – за подобна *скрита учебна програма по история*, която да капитализира нейния културен и социален заряд? Замисляхме ли се с кого всъщност се солидаризираме по време на предаването? Накратко, като част от обществото и държавата, *дали всъщност ние самите всекидневно* (да, тук е ударението) пораждаме контекст за историческо образование и културно изграждане, което да *ни* накара да се насладим на битка между „ето така формираните *наши* ученици“ – практически *друго* знаещите и можещите. Това е проблемът, пред който настоятелно ни изправят тези предавания. А неговият горчив, остатъчен привкус е условие за възможност за *обществено нова* принадлежна стойност, доколкото ресентиментът в определена фаза е творчески (по Ницше) – самите емоции, като радостта и огорчението, които предаването генерира сред *победители и победени* (или у всички нас като общност и общество), са признак за определена критическа позиция към случващото се (не само на екрана). Нейната социална ефикасност обаче ще остане функция на способността *ни* да превърнем този афективен опит в друго, а именно – от критика в самокритика, тогава и в *друго* себеоглеждане: *къде и защо са те, къде и защо съм аз?*; успелите в това усилие ще бъдат сред *истински печелившите* в тази игра. Следвайки логиката на тези аргументи (и оставайки при теорията на афекта), аз ще настоявам, че ако очакваме да се наслаждаваме, но вместо това се вгорчаваме, то това е началото на позитивен опит, доколкото неговият критичен потенциал извлича още обществена принадлежна стойност от *труда ни* – тя се трупа от усилието да поемем част от отговорността за онова „какво всъщност ни предизвиква?“ (когато сме зрители), всъщност това е и самото усилие да *разберем* (и миналото, и настоящето *си*), за да *се променим* (като така на практика ставаме модерни, в смисъла на М. Мамардашвили).

Нека допуснем, че онова *друго*, което поражда раздразнението *ни*, е фактът, че пред нас *не се изправят мечтаните и въобразени ученици*, а действителните *други*. Скрита и подмолна сякаш, а не толкова ясна и очевидна *наша* засегнатост, но от чиято афективна среда изплува друго наше *отношение към ставащото* – нашата *неудовлетвореност*, но от какво всъщност и от кого практически, е въпросът тук. Ясно е, че появата ѝ е самоговореца за нагласите *ни* за общ културен интерес, обвързан с приноса на историческото образование, формиращо *онези други ученици* – например тези, които са свободни, а не сконфузени, които разбират какво всъщност казват, изказвайки се *за*. Но ако вместо с *ето тези ученици* – знаещите и можещите (в хоризонта на очакванията *ни*), ние се срещаме с техните *други*, то би трябвало да попитаме от какво сме ги лишавали (като образование и формиране) и как ние сме се превръщали в съ-участници в *нещо*, което днес ни изправя пред *не-нашите ученици*, а всъщност те са *самите наши*. Нека се запитаме дали е случайно, че ние се радваме, когато те знаят *само факти и събития*, но пък оставаме и неудовлетворени, тогава и вътрешно критични, защото гледаме състезание между ученици, сякаш отчуждени от онова, което изказват, само сякаш цитиращите, а не размишляващите – те обаче ще могат да мислят и да се изразяват (съгласно високите ни критерии),

при условие че са свободни и освободени *от* в познанието си *за*; или инак казано, ще правят това (да застигат високите ни културни очаквания), ако са изминали *друг* път, по който знанието не се превръща в *скафандър* за *тях*, но ако вече то е такова (според *очевидността* на живото предаване), то тогава трябва да се питаме *от как-во всъщност* сме ги предпазили, за да ги ‘сковем’ така?

В този контекст ще удържа един симптоматичен момент – смеха и побутванията сред ученическата публика (неслучайно отразено от камерата) и неловкостта (ясно забележима) на състезаващите се при споменаване на думата „сифилис“ във връзка със социалните болести (в началото на XX век). Тяхното отношение към значим социален проблем красноречиво говори за състоянието на образователната политика в областта на историята на пола и сексуалността – те са *важният ресурс за преговарящите идентичности*, индивидуални и колективни, през XXI век (Sociological Problems, 2018, 50 (2): 495 – 769). И ако полюсните отношения – срам, мълчание, страх, цинизъм, арогантност и незнание, бележат и *днес ученическата култура по отношение на рода, пола и секса*, то *вината е и в историческото образование* и неговите идеологизации и политизации. Факт, който стана очевиден и в *ученическото говорене*, когато те се опитаха да осмислят историческата реалност в „Гераците“ през драмата на Елка, зад която *не чуваха как* роптае ужасът на принудителното нейно положение, разкривайки лицето на женската ситуация в патриархалната култура – *принудителна пасивност и социално нещастие*. Оттук те ни показаха своята ‘невинност’ по отношение *историята на тялото*, която освен другото, разкрива как *то* (в неговите желания) се превръща в *място на болка, срам, страх* (оттук и на *социална и културна сконфузеност*) в нормативните хоризонти на определен морален ред, но и през какви образи и представи (удържащи ценностните мрежи на дадено общество) *то* се контролира и каква практически власт се установява над него (Dimitrova, 2002: 19 – 32; 45 – 54; 77 – 88). Още повече че тъкмо интересът към *тялото*, като предмет на историята, отваря важни архиви на *други политики* към „жените и децата“, чиито документи са симптом за едно *друго* кризисно критично „състояние на нещата“ в европейската цивилизация и култура, а именно – „търговията с жени и деца“ и свързаната с нея проституция (на малолетни); а днес, 100 години по-късно, още ли ще се мълчи от отговорните институции за нейните корени? Нещо повече: една от първите международни мобилизации в рамките на Лигата на нациите е свиканата през 1921 г. конференция за борба срещу тази търговия; тя не само изработва и налага конкретни практически мерки за интернационализация на битката срещу „опасно засилващото се социално явление“, но и ясно показва залога на тази битка – *социалните условия и политики*, в които се поражда „търговията с жени и деца“. Като освен другото тя търси подобрения в националното законодателство, които да криминализират подобни деяния, за да се засилват условията за практически действаща юриспруденция на превенцията – *как* непълнолетните момичета да не бъдат обект на „неморалните практики“, често прикривани и обемащи широк кръг от съучастничества на различни нива: лични и

институционални; нещо, което е видно и от трудно събираните полицейски анкети за подобни случаи (България не предоставя подобни, а от другите балкански страни са оскъдни)²⁾. После, мерките атакуват условията за възможност за „неморалната търговия“ – *бедността*, и свързаните с нея жизнени условия като *отсъстванията или лоши: образование, семеен контрол и грижа за децата*, но и разкриват и другото нейно лице – *социална болка и страдание* на засегнатите *от* (Kozma, 2017; Dimitrova, 2019).

Този факт е показателен за една нова обществена мобилизация и различна социална чувствителност към изключените други – *жени и деца*, но и за онова, което все повече ще придърпва (отдолу) и ще задържа (*там* надолу) погледа на Политиката (и Историята), а именно – човешката ситуация, при това на онези други, сякаш никога неживелите (от света на „сивота, бедност и маргиналност“), невидимите и безследните; всъщност онзи сякаш друго публично невидим свят, който Голямата война рязко и кризисно оголва, създавайки така условие за възможност за *нови исторически парадигми* (Dimitrova, 2018). Те все повече настройват научния фокус към *другите пространства на историята* – на емоциите, на чувствата, на първичните възприятия, на сънищата и мечтите, които текат отдолу като мътна река (за Фуко), но от чиято практически друга реалност (афективната) изплуват нови исторически феномени, а тъкмо зад тях играят сенките на *нови субекти* или *други* дейтели на историята – *засегнатите от*, но и отговорилите *на*. Критичният *заряд* (теория и метод) на тези нови парадигми допуска анализът на структурите на екзистенцията (например как се раждаме, работим, правим любов, умираме) да се движи „от антропологични форми към онтологичните условия на екзистенцията, и обратно“, бивайки съсредоточен върху „ето тази екзистенция, носеща ето това име и преминала през ето тази история“ (всъщност самият „опит с лично име“), ако обобщим в реда на Фуко (Binswanger & Foucault, 2017). Връзката между научните обрати и интердисциплинарния прогрес в историческо поле тук ще заскобим, но пък ще удържаме ефекта на теоретични и емпирични дефицити в нашата историография, особено видим в ученическата обърканост и затруднение.

Затова нека не пропускаме, че самата наша историография често остава ‘засрамена и мълчалива’ пред свидетелствата за *лошата полава и сексуална култура на момчетата в училището* (през средата на XIX век), която по-сетне силно впечатлява протестантските учители в Робърт колеж (Sabev, 2015). Тогава и ученическата ‘невинност’ по отношение на другите парадигми на социалната и културната история – род, пол, секс, ще е по-скоро очаквана, след като се натъкваме на *общи историографски замълчавания* около сякаш невинен исторически факт (свързан с тематиката на ученическото състезание). Всъщност се мълчи около особено *незабележим момент* от сивото и банално всекидневие, само сякаш невидима случайност, но която *преобръща времето* (индивидуално и колективно), произвеждайки друга историческа събитийност (на променени *човешки съдби и посоки на историческото*) – тя предизвиква залавянето на деятелите на ЦК

на БМОРК (по-късната ВМОРО) и разплитането на конспиративната мрежа на революционната организация, неуловена дотогава от добре развитата шпионска мрежа (основно сред мюсюлманското население) при режима на Абдул Хамид II. Затова *тя*, пренебрегваната като дребно всекидневна (*от Историята*), всъщност е симптоматичната за „състоянието на нещата“, доколкото се състои в следното, ако се доверим на Иван Гарванов (Garvanov, 1927). На път за *публичен дом* в Солун двамата куриери на ЦК носят оръжие (*а са предупредени да не го правят*), обискирани от турската полиция, те са заловени и разпитвани защото са въоръжени³). След това историята е известна – разкрития, арести, самоубийства, петиции на жените на арестуваните до чужди консули и накрая процес и заточение на „цвета на организацията“ (хора с образование и кауза, много от тях учители), нещата, след които „нищо повече няма да е същото“ (Matov, 1928; Silyanov, 1933; Tatarchev, 1980)⁴). Това е и *началото на събитията*, които разтрисат *организацията*, известни в историята като „Солунската афера“ (1901 г.), за чийто силен отзвук сред тогава напредничавите среди свидетелства и появата на *Заточеници* на П. Яворов; тази „афера“ обаче говореше малко (всъщност нищо) на учениците – те не само трудно познаха автора и епохата, но и продължиха объркването си с всеки следващ въпрос, търсещ разплитането ѝ през ученическото знание за нейния предмет и герои (всъщност засегнатите *от*, но и отговорилите *на*).

На анализа на тези грешки ще се посветим след малко, защото тъкмо *тях ние* сме склонни да прикриваме и различно мълчаливо опрощаваме, при условие че учениците демонстрират *някакви фактологични знания* („нали нещо знаят все пак!“); и със самото това по-скоро очевидно предпочитаме да замълчим пред *какво всъщност друго* ни изправят ученическото недоумение и сконфузеност при определени исторически въпроси, които са *само сякаш от друг* (на училищното знание) характер и ред. Още повече че част от тъкмо тези ‘така издайнически’ незнания (симптом за това от какво всъщност сме лишавали нашите ученици) са изрязани от излъченото предаване (записът надхвърли ефирното време). Силно добронамерена позиция, чийто своеобразно ‘цензуриращ’ жест обаче предава друго *наше* социално и културно засрамване – от тяхната *невинност* по отношение на теми от социалната и културната *наша* история, артикулирана в *различни* на конвенционалната събитийна история подходи, които тъкмо в историческата си перспектива говорят много за тежестта на миналото върху настоящето *ни*; натежаване, зад което обаче настоява неусвоен и неосмислен исторически опит. Още повече че *тъкмо тези наши ученици* през грешките си *ни* направиха очевидци *как* теоретичните и емпиричните дефицити са условие за възможност да бъдат *обезличавани* (в различни идеологически присвоявания) колкото съвсем небезлични личности (Н. Вапцаров, П. Яворов, Г. Делчев, Хр. Матов), толкова и онези сякаш никога неживелите и невидимите (Елка и Захаринчо) – всички те, с животите *си*, тъкат канавата на историята. И като такива да бъдат сливани в общите категории: „народ“; „маса“; „класа“; „мъже“; „жени“; „деца“, но и „нашите герои“, а те, на свой ред, да бъдат изгълвани

с различно съдържание през друго структуриращ поглед (на нормата и властта), за да бъдат с лекота превръщани в *друг субект* на Историята и Политиката – жертвите, или апатичните към и обезверените *от*, а всъщност само обезнаследените *от*. Техните *обезличени лични истории* правят възможно и самите така ‘обезвредени’ *техни животи* откъм критичния си потенциал – бивайки замълчани за афективната среда на опита: *тяхната* болка, гняв, страдание, радост, надежда през хомогенизиращия ефект на големите исторически наративи: на *нашите* поражения и победи – да се превръщат в *легитимационен ресурс* (в публичното пространство) на *борещите се за власт политически* (но и научни) *елити*. Защото кризисният заряд на миналото се удържа в *техния афект*, заключващ травматичното, практически *друго* (на официалната история) тяхно събитие – например неизказаната болка на Елка за сякаш невидимото от Историята (*нейната* женска ситуация) или на много от *Заточениците* (за условията на *тяхната* екзистенция) са онези други практики на историческото (болката и социалното страдание), в чиято действеност миналото и паметта са афективни. И ако *афектите като превърната форма на страстите* (в смисъла на З. Фройд) са свидетелство за конфликтите, в които индивидът (но и колективът) влиза в обществото, то тогава нека се замислим какво всъщност се случва, когато *тя, историята* ще хваща само контурите, *а вътре ще бъде празно*, защото няма „кой да разказва за простата човешка драма“ и *нашата мъка* ще остава задълго сама в пространството да се скита“; ако удържаме гениалното прозрение на убития поет, но не мъртъв, защото прозира бъдещето на *истините за животните ни заради отношението на Историята към тях*.

И ако ние днес сме в подобна обектно субектна позиция (*пасивност и апатия, сякаш безчувствени*), кризисно задълбочавана в свръхтехнологизиран свят, то тогава не трябва ли да се питаме защо всъщност сме *такива*? И още: нека напомним, че *изследванията на* пола, сексуалността, историята на жените (и мъжете), на детството, разкриват и историческата перспектива в *натрупаните противоречия и потискани конфликти в днес проблемни социално-културни сфери* – образование, здравни политики (включително биоетика), трудово и социално законодателство (включително пазар), отношенията между половете (като залагани властови структурни неравенства). Затова *те* правят публично друго видими и *въплътените отношения на власт*, които често се закрепват, *вграждат в производството на знание*, но и всекидневно възпроизвеждат от него, изправяйки ни пред още много други насъщни въпроси за днешното *наше* историческо образование и културното *ни* формиране, но и за самата ни историческа наука.

Затова и удържаната (тогава и някак си *така* насърчавана) ученическа *невинност* по отношение на *съвременни исторически парадигми*, както тя самата се удостовери (в своята повтаряемост) заради въпроси, които ги извеждат от комфорта на заученото тяхно познание (факти, събития, личности), е важна за нас. *Тя* сякаш се превръща в ‘предпазен за тях колан’, за да не се изгубят и каят, че влизат в *оня тъмен вилает* – историята, особено когато трябва да се докоснат до онова *дру-*

го, което настоява зад нея, бивайки невидимо за *обикновения* поглед: *животите ни*. Казвайки това, аз по-скоро мисля за трудно усвоим в нашата историография и до днес завет, оставен от самия Б. Пенев дни преди Балканската война в личния му дневник, към който ме върна симптоматиката на ученическите грешки. „*Зад историята има нещо*, за което не е достатъчен един обикновен поглед. *Това е животът ни – и който не го съзре, няма право да ни съди*“, пише той (Penev, 1973: 96). И ако това дълбоко изстрадано откровение, което се безпокои за *друго* скритата в историята реалност – *афектите*, чиито следи са оставяни в друга модалност (чувствата и настроенията: най-субективното на субективността за Л. Бинсвангер, както свидетелства самият Пенев дневник), за да напомнят за онова *друго* сякаш исторически непроницаемост (света на индивида в неговата афективна реалност), не бе останало само интуиция, а се бе превърнало в изследователски метод (на историята), то и *нашите ученици* сега щяха да *ни* се явяват *други*. Нека само да припомним, че свеждането на научния обектив към ‘шляката на историята’ – *преживелищния опит*, е залогът на много от напредничавите *днес* парадигми на западната интердисциплинарна историография. *Как* индивидите (или общността) *преживяват дадено историческо събитие*, е важно, макар че то *ни* казва малко за самото събитие (както твърди микроисторията), защото оттук индивидът ще се въведе различно в историята, а именно чрез мисленето ѝ в екзистенциални категории.

Изправени, при това само сякаш парадоксално през литературни текстове, пред онова *друго историческото*, артикулирано от *друго* невидимите практики на историята *огорчение, болка и страдание, гняв, завист, но и радост, надежда, любов, наслада*, онова там другаде, откъдето изплуват други практически субекти на историята – засегнатите *от*, но и отговорилите *на*, учениците продължиха да се объркват и сконфузват. Те изглеждаха сякаш *оставени сами на себе си*, за да се справят със своето стъписване, доколкото навлизат в тъмния вилает на историята, а именно в *самото опако* на историята – *преживяната*, която всъщност *ни* казва *как* историята (но и политиката) практически влиза в *животите ни*, засягайки *ни*, когато тя невидимо за самата нея отнема тъкмо на *мен (нас)* всичко *мое (наше)* ценно. Изглеждаха така, защото оставаха ‘невинни’ за онова, което Х. Уайт определя като *практическо минало*, а именно – *социално* контекстуализираните, но *мои* съновидения, мечти, надежди, радости, вяра, страхове; тъкмо тяхното изучаване разкрива *как* драматургията на всекидневното се разгръща от победите, но и от пораженията, че тя се тече от великите, но и от обикновените, че има различна историческа перспектива не само на историята „отгоре“, но и на тази „отдолу“ (от шляката); и тъкмо в историческите истини на последната се ‘препъват’ големите исторически наративи. Или биваха несведущи за всичко *онова другаде*, откъдето идват и героите в това състезание – убитият Вапцаров, самоубилият се Яворов, завършилият в лудница Христо Матов, много от Яворовите *Заточеници*, които са личности, ставащи исторически само сякаш за миг, с критична и тежка съдба, но бързо забравени от историята; такава е и *доведената до лудост* Елка, чийто образ оглежда много ре-

ални женски съдби от епохата, още повече че навярно *натам*, откъдето идват те, се запътва и нейният син, ако останем не само при повестта на Елин Пелин, но и удържаме неговата историчност (Yanulov, 1906/1927; Pelin, 1959).

Зад тази своеобразна *тяхна самота*, осезаема в различни ситуации на ученическата сконфузеност (пред специфични въпроси от двете рубрики: „Историята в Литературата“; „И киното обича Историята“), говорят разкъсаните социални връзки, характерни за всяка социална самотност, които обаче често се пораждат и в сблъсъка с полуистините *за*; а те в случая остават основно ефект на *големия исторически наратив*, бил той консервативен или либерален, традиционен или модерен, ако се доверим на ученическите грешки.

II. Историята в ефир: За клопките на историческото⁵

Победилният отбор (*Асеневици*) претърпя поражение със *Заточеници* на П.К. Яворов, не разпознавайки стихотворението, автора и епохата, а отборът (*Ведущите*), който го позна, също сгреша, отнасяйки го към друго време. На следващите въпроси – „За какви исторически събития говори то?“, „На коя историческа личност е посветено?“, отборът, познаващ творбата, не успя да отговори. Да!, свърза го с Т. Александров, но посвещението идва едва през 1914 г. (Boshnakova, 2014), но това тяхно знание ме кара да допусна, че оттук те механично пренесоха погрешно събитията към времето на войните, мисля, че казаха Балканските, защото вероятно ги свързват с Яворовото участие. Но докато това е само предположение, то тогава бихме могли да се замислим и за друг сценарий, а именно доколко при осмислянето на творбата *и като* преработка на историческото, но всъщност на друго скритата негова реалност – *миналото като практическо*, тогава и като афективно, то тъкмо така бихме допринесли учениците с лекота да познават какво всъщност ‘диша в нея’. Защото те така ще имат и *друг ориентир* във времето и пространството – *емоциите*, но пораждани в определен времеви контекст, оттук те ще знаят какво още пълни историческото пространство и различно измерва историческото време (превърщайки го в хетерогенно), а именно *моевостта на опита* или „опитът с лично име“. И със самото това ще проникват в другите пространства на историята – *чувствата и настроенията*, пораждани *във* и удържачи *отношенческия контекст*, в които обаче се правят индивидуални и колективни избори (исторически в същността си). Затова и знанието за този друг *ориентир* (афективния) във времето и пространството (на историята) е важно – то е и залог за културното формиране на днешните ученици; факт, заради който пиша този текст. Ако учениците, разбирайки, осмисляйки и усвоявайки през етическите и естетическите категории на *самата* творбата и *самия* „дух на историческото време“, а именно – идеали; каузи; мечтателни хоризонти; образите на вътрешни и външни врагове, но и на свободата, дълга, достойнството..., практически всичко онова, което само сякаш различно *изпълва* историческата фактуалност, то ние бихме допуснали, че *техните така* давани *сега отговори*, освен другото и свидетелство за изгубеност в сякаш ‘гола

фактология' (всъщност оголвана *откъм*), биха били отстранени от ученическото състезание; те биха имали друг заряд, идващ от афективната реалност на историческия опит (индивидуален и колективен), всъщност от практически живото минало (като афективно), което не изтича между пръстите на историците (ако се обърне към друга метафора на Фуко или Албахари).

Още повече че отборът на *Асеновци*, който припозна в това стихотворение стилистиката на Ботев (и го отнесе уверено към Априлското въстание), се включи в отговора на същия въпрос, цитирайки първото заглавие („Към Подрумкале“) на публикуването му (в списание „Мисъл“ през 1901 г.) – интересен акт на превключване, който е показателен за *задълбочеността на техните знания*, доколкото е характерен и за другия отбор; всъщност сякаш тяхно само *бързо и механично преминаване* (през дати, факти, събития, личности) в различни скорости на историята (социална, културна, политическа). Затова, в инерцията на заученото, те не можеха да се вслушат в грешките *си* и да чуват *другия* (в случая журито). И затова и този отбор отново *механично* отнесе стихотворението към различни и по-късни исторически събития – „Солунските атентати“ (1903 г.), при които повечето от младежите загиват и няма как *те да са тези много заточеници* от Яворовия текст. Ясно бе *произнесена годината на публикуваното стихотворение* от журито – **1901**, но те, сякаш 'глухи', продължиха да съобщават *факти от 1903 г.*, обвързвайки ги със *Заточеници*, за да онагледят *как* събитията, фактите, личностите увисват самотно във времето и пространството и механично се организират в друга *грешна събитийност* през техните *уж* стабилни фактологични знания. Те посветиха стихотворението на Г. Делчев, като тук навярно през други *следи* от знание отново се приплъзваха към подобие то – „гемиджийската афера“ (вероятно заради използвания от младежите динамит от основаната от революционера фабрика за бомби). Предполагам тези операции, защото те продължиха да цитират добре заучени биографични данни за Г. Делчев, навеждайки ни на мисълта, че те в случая би трябвало да знаят защо той не е съден и заточван за разлика от героите на „Солунската афера“ – Хр. Матов, Хр. Татарчев и още тридесетина други революционери. На първия – изпъкналия тогава с „достойно поведение“ деец, е посветено стихотворението, той е героят на процеса срещу ЦК на БМОРК, който, освен другото, пречупвайки биографичните траектории на подсъдимите, практически променя и съдбата на организацията. Въпреки опитите да им се подсказже, че не се ориентират в процесите, те видно бяха убедени в знанието си и заключиха, че Г. Делчев е историческият персонаж, разбудил Яворовата емоционалност; те вероятно знаеха, че поетът е биографът на убития революционер, цитираха датата и мястото на неговото убийство като възможна компенсация за друго свое незнание; всичко това е *изразено* от излъченото предаване. Но тук аз *само допускам* такъв обем и състояние на техните знания, тъй като те показаха, от една страна, доста информираност (и в случая с „Гераците“), но от друга страна, не усетиха капана, който сами, с тези отговори, и в двата случая, *си заложиха*. Сега от тях се очакваше друго – да търсят различно *кризисно* събитие от революционните

борби в Македония (*с които те самите уверено обвързаха стиха*), но вместо това те сякаш само *‘цитираха знания’*. Последното е и вътрешната предпоставка така бързо да бъдат слети и съгъстени (почти по метода на съня в психоанализата, използван и при анализите на идеологиите в големите наративи) две и повече сходни събития и техните герои в едно, а именно – „Солунските атентати“ (през 1903 г.) със „Солунската афера“ (от 1901 г.). И независимо че според Хр. Силянов второто събитие остава обвързано с първото, то ученическото *тук* обвързване (*през обвъркване*) на събитията *е от друг ред* – обратно, тъкмо *то* показва как и защо те губят разпределителя време (в мисловните си процеси като в сънуването) и със самото това *историческата същност* на събитието като проявление на невидимите пружини на историята (включително случайността); само сякаш друга непроницаемост на историческото, в която *историкът* Силянов прониква през биографичния си опит, на участник *във*⁶⁾. Или за тях *то*, събитието, *не е проявление* нито на дълбоки социални, културни и икономически процеси, нито на личностни избори. И със самото това удостовериша как *заради* тяхно *друго незнание* – за действеността на „неговите творци“ (отдолу и отгоре) и нейния *друг исторически ресурс* (афективния опит), действеността, в чийто *само ефект фактите* се превръщат в *събитие* (и обратното), става възможна друга операция (условие за идеологизация и политизация на *миналото*), а именно различни герои (и техните времена) да се сливат в един предмет и един субект на историята; всичко онова, което се върши от големите наративи – на нация, класа, партия, пол, род, народ. Така тяхната *‘невинност’* за други историческа реалност – *преживелициният опит* на индивида и колектива, който *друго изпълва* историческата фактуалност, продължи да им залага капани.

Така запомнените факти и събития продължиха „да увисват самотно“ във времето и пространството, за да удостоверят *затруднението* на учениците с краткото време на факта/събитието заради възприемането му (също леко подвъп-росно) като причинно-следствена връзка, а не като феномен (*съ-битие*) – изучаването на последното води до обратите в науката, ако се доверим на метода на *Новата история на Анали*. Затова те не се справяха и с *времето на конюнктурата* – променливата на историческото: колебания, трептения, връзки и зависимости на фактите (в структури, условия, процеси), чиито признаци се улавят във времетраенето на събитието като феномен⁷⁾. Затова отговорите и при двата отбора често създаваха впечатление, че тяхното тъкмо *сигурно знание* ги затруднява да интерпретират *същите* заучени *факти, събития, личности в контекст*, установявайки *само механични и оттук често погрешни свързки между тях* – те така разкриха, че всъщност не разполагат със знание, артикулирано в ясни понятия и категории на съответната историческа теория и методи; например на национализма, модерността и модернизацията, история на всекидневието, на частния живот, на тялото..., а всички тези принадлежат вече на миналия XX век. Всъщност те сякаш бяха *уж* сигурни и уверени в сферата на *само събитийната, фактологична история*, но през познание, което *не им* помага да изявят формиран аналити-

чен капацитет и историческа логика, развити любопитство и чувствителност, насърчени лични качества (устременост и смелост), които да ги правят свободни да размишляват *върху*. Казвам това, защото те блокираха в ситуации, които предизвикват възприетото (или по-скоро *наизустеното*) тяхно знание, доколкото се изисква замисляне *върху* и усвоен опит в проследяване на историята като процес (самият режим на *longue durée*). Но през определени феномени – пречупените биографии на Н. Вапцаров, на П. Яворов, но и на *Заточениците* (реалните исторически герои), както и на Елка и Захаринчо, доколкото в тях се разкрива скритото в историята; всъщност *онова друго*, което води до кризисно критично събитие или верига от свързани такива, в които биографията е *особено счупена* – „на преди“ и на „след това“, за да започне и индивидуалното време да тече по-начин, по който трудно ще се впише в колективно историческото. Като при всеки опит за неговото изказване (като „опит с лично име“) по отношение на официални истини (които са други на неговите) не само ще се създават условия за подкопаване на големите наративи, но и ще се оставят следи (в гнева, яростта, болката) към тези други пространства на историята, които текат отдолу като мътна река, но откъдето само изплуват и *структурно определящите* за „ето тази екзистенция“ *събития* (смърт, раждане, любов, приятелство, предателство...) – онези други, сякаш само банално, сиво всекидневните, но през чийто само анализ се разкриват през антропологични форми (*моевостта на опита*) онтологичните условия на екзистенцията (и обратното). Но всичко това, доколкото остава дефицит в историческото *ни* образование (явно и в историографията ни), както удостовериша ученическите грешки в ефир, все повече ще ни прави свидетели на онова как (и защо) *учениците* (но не само те) не ще се явяват наследници на *противоречивите* залози на едно друго историческо наследство – *преживелициният опит от сблъсъка с Историята и Политиката* (бил той на Н. Вапцаров, П. Яворов, Елин Пелин); неговите следи са оставяни и в своеобразни артефакти – документите на поезия, литература, кино, само сякаш други, *несъщински* архиви на историята, с които учениците не се справяха. И със самото това те онагледиха как биват дистанцирани *от другото* историческо наследство – *практическото минало*, тогава и от другите практики (на историята): чувства, настроения, отношения. Затова тъкмо това състояние на ученическото знание (и историческо съзнание) в определен политически контекст би могло да се превърне в апатия, а *тя* – в условие за възможност да се създават обезнаследените *от*, тогава и обезверените *за*. Защо казвам това?

Защото всичко това се разкри през *стъписване и последвала обърканост*, когато учениците трябваше да се справят с въпроси, които изискват *не само да се положи* фактът, събитието, личността в съответен исторически контекст, *но и историческото да бъде осмислено* в друг режим – на категории и понятия, но които не остават само абстракции (отново само заучени понятия), а са приближени до учениците, говорят им, *засягайки ги*. Но как практически се постига това? Казвам това и заради ученическите отговори (или отказ от тях) на академичния въ-

прос⁸⁾, от който се очаква да изпита точно това състояние на ученическото знание (и културно формиране), поне в собствените ми представи. Затова се чувствах лично отговорна, но и огорчена, когато самата аз, там на живо, се усещах изключена от собствения си опит и знание (емпирично и теоретично) – не успях да ги направя съобщими (и ясно споделими) за учениците. Затова явно и сега не спирам да се питам за следното: ако историческото време в „Гераците“ се осмисля през понятия от реда на: модерно и традиционно, голямо патриархално и малкото нуклеарно семейство, капитализъм и социализъм, социалистически кръжоци, идеологически проекти, политически програми, социални болести, трудово законодателство, закрила на женския и детския труд в индустрията (понятия, зад които стоят дебати и научни постижения и в интердисциплинарното поле на историята), то *само това стига ли*, за да не бъдат учениците *ни* толкова ‘невинни’ относно *противоречията на историческото наследство*? Не съм сигурна, че само *това* е достатъчното за отбора на *Ведущите* да не бъде *толкова* парализиран, за да не се осмели да произнесе онова, за което се *догади* (че предмет на закона е *трудът*), а отборът на *Асеневици*, който отгатна единия от обектите (и субектите) на закона – жените, да даде верния отговор, защото ще удържа не само неговия ключ (думата социален), но и факта, че жените получават доста по-късно избирателни права; всъщност да направят *всичко онова друго* – мислене, логика, а не механични връзки в цитиране, всичко, което бе и залогът на самия въпрос.

Явно е, че за изпълване *днес* на културната функция на историята (в смисъла на Рюзен) не стига само образованието (и формирането) *да се отвори* за онова знание, което прави учениците *сведущи* към съвременните напредничащи изследвания, независимо че *това отваряне* е насъщна вече необходимост. Защото ставаше ясно, че *отказът* на учениците да произнесат „сифилис“ в ефир, предпочитайки „срамна болест“, не беше само ефект от метода на историчността – да се описва епохата в *собствените ѝ* термини и понятия. *Залогът* сега е как да се създаде условие за възможност за съобщимостта на опита (включително и на емоционални състояния), т.е. как да се произведе *взаимно засегнатото битие* на слушатели и публика, за да се породят съ-участници *във* през други исторически знания – факт, към който ще се върнем през спомена на Д. Благоев за неговото начално училище.

Аз казвам това заради противоречията на наследството на първия български марксист, имайки предвид неговия принос в изработване на *исторически метод* в края на XIX и началото на XX век, който не губи евристичния си заряд и днес⁹⁾; като тук само ще посоча начина, по който той осмисля своя ученически опит. Спомнянето идва от явно криминална случка от 80-те години на XIX в., която потриша София, а в нея е замесен негов съученик – споменът гради историческата канава за статията *Учителю Динката (Една страница от историята на Македония)*, която се смята за първото му историческо произведение; в нея Благоев отстоява, че „историята е непрестанна битка с невежеството, бедността и робството“, като последното е *метафора за безправие, потисничество, но и апатия* (Blagoev, 1957:

110 – 125; Blagoev, 1945: 7 – 10). Но статията, само сякаш парадоксално, не се възприема за *марксистка* от българската марксистическа историография (Veleva, 1985), въпреки че тъкмо *тя рязко* (през перспективата отдолу, на обезправените, обезнаследяваните, лишените и мизерните) отдръпва завесата от „състоянието на нещата“ в културната сфера (в ерата Танзимата, на нов ред и преобразувания през средата на османския балкански XIX век). *Друга историческа фактуалност*, за която само ще загатнем, че се отнася до селското училище, в етнически смесен район, където *учителят* превръща *апатичните и културно обезнаследени ученици* в други, действени и променящи се, за да променят и заобикалящото *ги, заразявайки ги с друго културни страсти*, които всъщност само сякаш парадоксално са национални. *Те* обаче са важната следа към *друга* икономия на национализма, *и то на микро ниво*, която ни казва много за практическата ефикасност (културна и социална) на един скрит неин заряд (чувствата и настроенията), давайки *още плътност* на фазата на културнацията (по М. Хрох), в която, следвайки теорията, нацията не е аскриптивна (и изключваща). *Плътност*, която всъщност е *онова друго скритото в историята* – уникалността на човешкото преживяване, задълго смятано за *шлаката на историята*, но днес един от залозите на микроисторическата парадигма, тъкмо *тя допринесе* литературата и киното да стават важен за историята архив, а защо те са такъв, се уверихме и от ученическите грешки.

Казвам това заради учениците, които бяха изкушени, но и резистентни, любопитни, но и скептични, че драмата на Елка е важна и като фикционална реалност (за историка), чийто афективен архив (чувственият *неин* свят: радост, болки, страдания, надежди, трепет, сваян, страх, любов, смърт) е подстъп към нови документи, важни не само за социалната история – например срамът на Елка е част от патриархалната норма, който затваря болницата за нея, оставяйки я сама в болестта, и така предreshава и съдбата на сина ѝ; *но за това първо говори литературата, а историята дълго мълчи*. Но тук и сега, ние отново трябва да настроим различно фокуса, търсейки да разберем доколко *само един нов* теоретичен подход би възбудил *любопитството им*, в случая към особеното в *социокултурната българска ситуация* като симптом за същността на модернизацията *ни*? – тя практически е част от националния проект, т.е. и от самите политики на еманципация *от*. Или кога *всъщност те не биха оставали апатични* към тогавашните проблеми на половата и сексуалната култура, на жизнена индивидуализация през любовта, но и за срама и страха в патриархалната култура като място на друга власт върху мъжа и жената, какво означава *да си мъж и жена в тогава нормативните хоризонти* и кризите на идентификация с нормативни роли, образи, качества...? Кога практически те няма да бъдат отчуждени от *онова* друго историческо знание, което е релевантно на техния опит, за да биват оттук така и друго ориентирани в *тяхното тук и сега*? Как всъщност те няма да бъдат обезнаследявани *от*? Днес достатъчно ли е да социализираме учениците през опит, артикулиран в ясни понятия и категории (самото друго условие за нормализация на кризисен опит, през осмисляне и разбиране в

дистанция от), за да не бъдем *свидетели* на неловкост (и ученически симптоматични побутвания), когато трябва да говорим за рода, пола, секса, любовта, наладата, семейството, отговорността? А последните са критично кризисните места на идентификациите (на индивиди и общности) със заобикалящото през ХХІ век, който е белязан от новата психическа икономия – „налада на всяка цена“, а това всъщност е икономията на „човека без гравитация“ (в смисъла на Ш. Мелмон) в условията на неолиберализма, напомнящ ни на „прекрасните нови хора“ (Huxley, 2006)¹⁰.

III. След предаването. Част 2

Изтъквам това, защото мисля, че пропускаме, освен другото, че *днес* тъкмо определено историческо формиране, а именно *как* в съзнателно изграждан отношенчески контекст на съ-афектиращи се *друго* културни субективности между учители и ученици, ще се създава онова, което мълчаливо или гласно определяме като *насъщни липси* у подрастващите. Ще се създават както аналитичен капацитет, любопитство и чувствителност *към*, включително и важни етически и естетически измерения на света – доброто и злото, красивото и грозното, така и рефлексивните нагласи – самата рефлексия като рефлекс, е състояние далеч от апатия, което бива подтик за действено, при това друго рефлексивно отношение към заобикалящото, през осъзнаването *къде и защо съм аз, къде и защо са другите?* Или всичко онова друго, което видимо и невидимо превръща знанието в изминат път и личностен акт – познанието бележи учениците, променяйки ги, но и те го преобразяват и друго насърчават, факт, които изисква отделен текст. Тези *качествено* други предразположения *към* и *днес* са самото *вътрешно условие* за създаване на онези *други хора*, които не са „прекрасните нови“, защото ще имат „умни сърца и чувствителен ум“ – залогът на напредничавите хуманитарни и социални парадигми, които трябва да артикулират и скритите програми за гражданско формиране на учениците. Още повече че от съвременното *училище* се очаква да се бори за „душите и сърцата“ на възпитаниците си, битката, в която от модерни времена *то* винаги е имало не само видимите си съучастници (или съперници) като църквата и семейството, но и един невидим, но много по-опасен – *улицата*, доколкото тя е самата *тяхна сянка*. Казвайки обаче сянка, ние мислим за силата ѝ като метафора, тъй като тъкмо тя привлича към онова друго хвърляното от „тялото ни“, но оставащо неотделимо от него – самата негова тъмна, неразгадаема страна, която ни плаши.

Как дългата ‘слепота’ относно сенчестите страни на *местата и институциите*, които се борят за „душите и сърцата“ (на младите), е залагала днешното *ни* *друго* бъдеще, за което силно ни алармира дистопията на Хъксли *още* през 1932 г., то *историята* има какво да каже. Още повече че *тя* дълго е мълчала (или е била замълчана), че: „той расте под своеобразната строгост на баща си и прекалената благост на майка си – расте при домашни обстоятелства, които в нашия живот, заедно с пияната улица и с гламавото училище, могат само да похабят едно дете“ (Yavorov, 2017: 26). *Тя* задълго остава замълчана за тези условия, които П. Яворов

описва като детството на Гоце Делчев, но проявявайки така и своята ситуация, според М. Арnaudов (Arnaudov, 1970), а навярно и такава е била и тази на куриерите на БМОК (които са в основата на „Солунската афера“ от 1901 г.). Още повече че подобни са и обстоятелства и в с. Загоричани през 60-те години на XIX в., зад които играят отново сенките на онези други пространства на историята, заради които тя е *тъмен вилает* – афектите като превърната форма на страстите, но сега видими през призмата на училището като отношенчески контекст и емоционална среда.

„... Сред учениците господстваше страшна деморализация – шпионство, жестокост в отношенията един към други, недоверие към учителя и пълен разврат и отсъствие на всяко желание да учат. ... господстваше буквоедството на гръцкия алфавит... среди учениците беше развит половия онанизъм дотолкоз, щото той съставляваше всеобщо между тях явление. Развратът на въображението на 10-годишни деца достигаше до безобразия, които се вършеха не само в школата, но и на улицата“ (Blagoev, 1957: 115).

Срещу това въстава учителят Динката и го променя заедно със съпругата си, защото според неговия ученик те посяват „първите семена на човешкото съзнание у много млади хора“, събуждайки българския дух в Костурския край по пътя на *културно формиране на момчета и момичета на български език*, през история и свободни разговори сред природата, към която се провокира друго отношение, превърнато в нова *екология: на страстите и нагоните*; и всичко това с определена цел – да се гради нова училищна среда за споделимост и съобщимост на културен и социален опит през съ-афектация на засегнатите *от*, за да отговарят *те* различно на тази засегнатост (превърщайки в културно съзидателна, тогава и социално ефективна тъкмо *друго позитивната икономия на чувствата и настроенията*: желание и любопитство). Така през един спомен в светлината на изминал личностен път, допускащ осмислянето на социалните отношения и културни обстоятелства, в които се развиват възпитаниците на селското семейство, училище и улица, всъщност не се допуска историята да мълчи за сякаш само баналното и всекидневното (обикновените *ни* животи). Тя не остава замълчана за онова *там*, когато един *учител*, преобразява света техен (и на семействата им), макар и само сякаш за миг, но в този миг за много от тях се отваря друго бъдеще. През „опита с лично име“ историята не може да мълчи за *своята сянка*, а именно – за различно скритата своя действителност: практическото минало, само сякаш друга историческа действителност, но през чийто само фокус е видим пунктът, в който всекидневно отдолу се оспорва „нормативният ред“, в случая – първо през училището. Всъщност отгук така става проникваемо и самото място, в което баналното, монотонно всекидневие се преобръща в своето друго – патос и *sympathos*, но през практически друга *зараза със*, в чийто ефект се пораждат и новите дейатели на историята – засегнатите *от*, но и отговорилите *на*, при това в нов отношенчески контекст – на солидарност *със*; различна културна ситуация, която е част от *напредъка на нашето училище*, както *ни* уверяват не само тези лични свидетелства, но бива малко проблематизирана в историографията.

Всъщност *зад* мълчанията *ни* за характера на *отношенческия контекст* на пораждане, прилагане и удържане на ученически знания (тогава и на тяхното *въплътяване*) играят *плашещи сенки* на отговорните институции. Затова тъкмо *те* ни казват много за нас, като граждани, обществото и общности, за държавата *ни* (като институционален и властов контекст), но и *ни* подсказват какво *въсъщност* бъдеще така (мълчейки *за*) си *залагаме*. Как и с какво *практически засягаме днес* нашите ученици? – това насочва бъдещето *ни* (и като историци). Тогава не трябва ли да отворим другите архиви на историята? – и със самото това да повдигаме завесата и към *отношенческия контекст* (тогава и днес) в училището, в който тъкмо паразитните чувства: гняв, страх, срам, злоба, завист (често невидимите пружини на агресията) трябва да се превръщат в своето друго: вяра, устременост и солидарност *със* през подадената към моя друг ръка *за*. Дали е случайно, че през 1946 г. Хъксли изправя основния си персонаж, чийто живот е шлаката на „Прекрасния нов свят“, пред нов избор – „Дивакът да научи от първа ръка нещо за природата на едно общество, което се състои от *свободно сътрудничаещи помежду си индивиди*, посветили се на постигане на нормална психика“; тя обаче е и ефект от *друго всекидневно индивидуално съзнание*, а именно – „дали тази мисъл или действие ще спомогне или ще попречи на мен и възможно най-големия брой други индивиди да постигнем *духовно осъществяване*“ (Huxley, 2006: 10). Случайно ли е, че събитието, с което започва и Гениалната приятелка на Е.Феранте, е подадената към другата и поетата от нея ръка; а това е книгата, която разтресе световния литературен свят, превръщайки се в нова парадигма – на приятелството, а небивалият ѝ успех и сред научния свят остава неотделим от афективния обрат през ХХІ век.

Затова нека се замислим дали ние днес, нехайки *не само в нашето училище* за миналото като афективно и паметта като афективна, не ще се събудим утре сред „прекрасните нови хора“.

БЕЛЕЖКИ

1. Предаването е от 25.02.2019 г. и е на сайта на БНТ1.
2. Archive, SDN, Geneva, Section12, R 643; R 3048.
3. Това отсъства при спомнянето на събитията от Татарчев, Матов, а по-късно при Силянов и Бошнакова.
4. Техните спомени са ценни заради следите към *отношенческия контекст* на затворническата ситуация на заточениците и карат да се тематизира тъкмо през човешката ситуация спорният днес въпрос за османското наследство, като не допускат нито идеализации с политически цели, нито отказа от неговото теоретично осмисляне в парадигмите на модернизацията; защото те допускат социалната история за османския период да се артикулира в екзистенциални категории (като *преживяната от*).

5. Тук имам предвид онова, което Фройд нарича „хитростта на историята“ и която той описва през „случая Хамлет“ – духът на убития баща се появява на друга сцена и става законът, на който се подчинява синът; духът на убитото минало – всъщност самото изтласкано и неусвоено, явно се завръща на друга сцена, за да ни предизвиква да го разберем, усилие, в което се променяме, ставаме други (като Хамлет), търсейки истината за, а практически усвоявайки противоречията на наследството.
6. Важен днес метод (на напредничавите изследвания), разкриващ как един исторически период е бил изживян от подчинените маси (но през оптиката на индивидуалното преживяване); това е друго знание, повече като участие, а то е възможно да бъде предадено само от вътрешността на един свят, посредством пряко и преживяно възприемане – Passerini, Luisa et al. (1977). *Vita quotidiana in un quartiere operaio di Torino fra le due guerre; l'apporto della storia orale. Quaderni Storici*, 12 (35): 433 – 449. Показва го и начинът, по който Д. Албахари разкрива пред учениците си по литература „срамното историческо минало“ на белградския Панаирен град, за което се мълчи, а именно на концентрационен лагер, в който загиват почти всички белградски евреи – Albahari, D. (2014). *Gec and Majer*. Sofia: “S. Fisher”, p. 114 – 122.
7. Самото друго място на историческото – на съ-афектация на субективности на засегнатите от, но и на отговорилите на, чието вътрешно условие за възможност е самият преживелищен опит, който продължава да артикулира миналото като афективно и паметта като афективна, удържайки другия цвят на историята – на страстите (нали са само превърната форма на афектите); реалността, в чийто контекст се разиграват много колективни и индивидуални драми, пишат се сценариите на социално-политическо, но и на научното ни развитие.
8. Виж: предаването „Клуб история.бг“ – 25.02.2019, на сайта на БНТ1.
9. Имам предвид и архива на неговото изследване – „Що е социализъм и има ли той почва у нас“. Интересувах се от този метод заради противоречията на марксисткото наследство в случая на марксистката историографията за Първата световна война, защото бях приела поканата на Х. Паницидис да напиша статия за съставения от него сборник, посветен на Марксовото наследство. Настоящият текст е част от опита да се извиня, че пропуснах това важно за мен участие-предизвикателство.
10. Продукт на абстрактният интелект, овладял и тотално контролиращ конфликтните форми на социалната действителност: пазарът (производство, размяна, консумация) и тялото (през биоестиката), те са „доброволни роби на новите технологии“; но в името на другата свобода – от болка, страдание, физически несъвършенства и непригодност, от дълг и достойнство, от родови връзки, минало, памет, история, култура.... Те са свободни от патриархалните консервативни зависимости и изтръгнати от афективната им среда – нямат семейство, „татко“ и „мама“ са срамни и публично унижаващи думи заради пораждащите чувства и отговорности, имат само

сексуална свобода като сексът е отделен от възпроизводството на рода, любовта е самоцелна наслада на свършени тела. Те не познават „живата болка и страдание“ и не могат да състрадават, а страстите са осигурявани в контролирани дози, нямат духовен хоризонт и не познават радостта от съзиданието, в нито едно измерение на труда (физически и умствен), пригодни са само за обслужване на строго йерархично авторитарно технократско, полово равноправно, нехуманно и нехуманитарно общество.

REFERENCES

- Albahari, D. (2014). *Gec and Majer*. Sofia: “S. Fisher”.
- Arnaudov, M. (1970). *Yavorov. Personality. Works*. Destiny. Sofia: Bulgarian Writer. [In Bulgarian].
- Binswanger L & Foucault, M. (2017). *Dream and existence*. Sofia: C&H. [In Bulgarian].
- Blagoev D. (1945). *Concise notes from my life*. Sofia: BCP. [In Bulgarian].
- Blagoev, D. (1957). *Works*. V. 1. Sofia: BCP. [In Bulgarian].
- Boshnakova, M. (2014). *Yavorov and Macedonia*. Sofia: Iztok – Zapad. [In Bulgarian].
- Dimitrova, Sn. (2002). Body. Popova et al. Women and Men In The Past (19th and 20th Century). *Additional Teaching Materials for Secondary Schools*. Blagoevgrad: SWU.
- Dimitrova, Sn. (2018). Give us our men, let them come back home, and they will give us everything we need”: World War I, the Women’s Revolts, and the Policies of Women’s Emancipation. *Sociological Problems*, 50 (2): 631 – 674. [In Bulgarian].
- Dimitrova, Sn. (2019), Exile and champion of the disabled: Dorina Ilieva-Simpson’s journey from Bulgaria to Mauritius, pp. 158 – 179. Healy, Roisin (ed.), Mobility in the Russian, *Central and East European Past*, London: Routledge, 2019.
- Matov, H. (1928). *Hristo Matov about its revolutionary activity. Personal notes*. Sofia. [In Bulgarian].
- Melman, Ch. (2015). *L’homme sans gravité. Jouir à tout prix*. Paris: Denoël.
- Huxley, A. (2006). *Brave New World*. Sofia: FAMA [In Bulgarian].
- Kozma, L. (2017). *Global Women, Colonial Ports. Prostitution in The Interwar Middle East*. New York: SUNY PRESS.
- Miletich, L. ed. (1927). *Memoirs of Damyan Gruev, Boris Sarafov and Ivan Garvanov*. Sofia: P. Glushkov. [In Bulgarian].
- Passerini, Luisa et al. (1977). Vita quotidiana in un quartiere operaio di Torino fra le due guerre; l’apporto della storia orale. *Quaderni Storici*, 12 (35).
- Pelin, E. (1959). *Complete Works*. V.10. Sofia: Bulgarian Writer. [In Bulgarian].

- Penev, B. (1973). *Diary and Memoirs*. Sofia: Bulgarian Writer. [In Bulgarian].
- Rüsen, J. (2005). History. *Narration – Interpretation – Orientation*. New York: Berghahn Books.
- Rüsen, J. (1998). About the historical culture and the strategies of the narrating forming the meaning. *Balkanistic Forum*, 7(1 – 2 – 3): 20 – 30). – In Bulgarian.
- Sabev, O. (2015). *Robert College and Bulgarians*. Sofia: Iztok – Zapad. [In Bulgarian].
- Silyanov, Hr. (1933). *Liberation Fights of Macedonia*. V. 1. Sofia: State Printing House. [In Bulgarian].
- Sociological Problems (2018), 50 (2): 495 – 679. The Polyphonic Potential of Gender Studies. Editor T. Kotzeva.
- Tatarchev, Hr. (1980). *Memoirs. Documents. Materials*. Sofia: Art and Science. [In Bulgarian].
- Veleva, M. ed. (1985). D. Blagoev. Selected Historical Works. V.1. Sofia: Art and Science. – In Bulgarian.
- Yanulov, I. (1906). *The state as a killer and the state as educator of children*. Sofia: Balkan Tribune. [In Bulgarian].
- Yanulov, I. (1927). *Moral Statistics*. V. 1. Sofia: S.M. Staykov. [In Bulgarian].
- Yavorov, P. (2017). *Gotze Delchev*. Sofia: Zaharij Stoyanov. [In Bulgarian].

SOME THOUGHTS CONCERNING ONE STUDENT TV SHOW ABOUT HISTORY

Abstract. Considering some mistakes made by student during a TV competition on national media, symptomatic of „the state of things“, and based on the theory of affection, the article raises the question of the theoretical and empirical deficits in the historical education and cultural formation of students. It subjects through historical examples the role of the relational context in which the knowledge is absorbed and embodied to challenge the other context of knowledge - the affective. And with that, it turns the scientific focus on the role of hidden curricula for civic education in history, which today define our tomorrow.

Keywords: theory of affect; social history; civic education; cultural formation; relational context; body history; microhistory; “Brave New World”

✉ **Dr. Snezhana Dimitrova, Assoc. Prof.**

South-West University
Blagoevgrad, Bulgaria
E-mail: s.dimitrova@swu.bg