

УЧЕБНИТЕ ПРОГРАМИ ПО ЛИТЕРАТУРА ТРИДЕСЕТ ГОДИНИ ПО-КЪСНО

Владимир Атанасов

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
(България)*

LITERATURE STUDY PROGRAMMES
THIRTY YEARS LATER

Vladimir Atanassov

Sofia University “St. Kliment Ohridski” (Bulgaria)

ORCID ID: 0000-0003-3783-030X

E-mail: vlatanas@slav.uni-sofia.bg

Summary: The text considers the link between policies and practice in high schools during the last three decades and analyses the relationship between the SER (state educational requirements) and the preparation of study programmes for literature. The analysis indicates the paradoxical disparity between current educational policies, which identify expected results such as high reading literacy, the development of key competencies and the increase of the quality and efficiency of education, and outdated cultural and ideological paradigm, based on which the new curricula are prepared. The research determines the “technological” discrepancies in the development of programmes and poses the question how they reflect upon the specifics of activities, goals and results, as well as on the execution of the “overall preparation for life”, as proclaimed by the Bulgarian school. The text reveals the reasons: despite the change in the educational structure, standards do not transform significantly. Caught between change and the status quo, the programmes rearrange and reduce aesthetical periods and texts, keeping the logical sequence as an unchanged condition of historical materialism. In that way standards and their function – the curricula – protect the aesthetic norm

of the communist ideologeme in the sphere of literary theory. Even though the dogma is formally dethroned, it continues to this day, as the study content of literature for grades 8-12 is only repositioned, breaching educational logic, in order to maintain the historical-materialistic chronology.

Keywords: education, standards for study content), curriculum, competencies, writing, reading literacy

Резюме: Текстът осмисля връзката между политиката и практиката в средното училище през последните три десетилетия и анализира отношението между ДОО (Държавни образователни изисквания) и изготвянето на учебни програми по литература. Анализът посочва парадоксалното разминаване между актуалните образователни политики, които набелязват очаквани резултати, като висока четивна грамотност, развитие на ключовите компетентности и повишаване качеството и ефективността на образованието, и остарялата културна и идеологическа парадигма, върху която се разработват новите учебни програми. Изследването открива „технологическите“ противоречия при изработването на програмите и поставя въпроса как тези противоречия се отразяват върху спецификата на дейностите, целите и резултатите, както и върху реализацията на „цялостната подготовка за живот“, която се прокламира от българското училище. Текстът посочва причините: въпреки промяната в образователната структура, стандартите не се променят чувствително. Притиснати между промяната и статуквото, програмите разместват и редуцират естетически периоди и текстове, запазвайки логическата последователност като непроменимо условие на историческия материализъм. Така стандартите и тяхната функция – учебните програми – охраняват естетическата норма на комунистическата идеология в областта на литературната теория. Въпреки че догмата е официално детронирана, тя продължава и днес, а учебното съдържание по литература в 8-12. клас само се препозиционира, нарушавайки образователни логик, с цел да се запази историко-материалистическата хронология.

Ключови думи: образование, стандарти за учебно съдържание, учебни програми, компетентности, писане, четивна грамотност

Предмет на настоящето наблюдение са *учебните програми по литература за горната образователна степен*. Изследването ще потърси мястото на някои образцови текстове на западноевропейска литература

в тях. С това не загърбвам националната литература, само избирам фокус на внимание. Питам се какво е отношението между ДОО и учебните програми; какви са техните характеристики; какви „технологически“ противоречия възникват и как те се отразяват върху спецификата на дейностите и резултатите, както и върху цялостната „подготовка за живот“ като цел на средното училище.¹

Ще се възползвам от Доклада на Световната банка за 2018 г. „Обучение за реализиране на обещанието на образованието“ (Световна банка 2018), който говори за „криза на познанието“, и от Стратегическата рамка за европейско сътрудничество „Образование и обучение 2020“, която гледа към ученето през целия живот. Ще привлеча и резултатите от PISA 2015 по отношение на познавателната област „четене“, както и от PISA 2018 в областта на четивната грамотност.² Оценка в чист вид е анализът на МОН за резултатите от ДЗИ през 2018 и 2019 г. в област „Литература“.

Изхождам също така от разбирането, че очертаването на контекста ще улесни определяне на границите и същността на явлението. Въпросът за учебните програми е многостранен, с което са запознати всички специалисти, най-вече онези, които са пряко свързани с разработването на програмите. Тук става дума за свърхцентрализирана политика при определянето на литературните произведения и фиксирането на фрагменти от тях, които (трябва да) илюстрират *знанието*, предполагат възникването на *умения* и формират трайни *отношения*, които в педагогическата книжнина да бъдат определяни като *компетентности*.

¹ Вж. и в: Атанасов, Владимир. 2009. Методика на образованието 20 години по-късно; *Български език и литература*. 6. 34 – 61. Електронна версия – <http://liternet.bg/publish/bel/09-6.htm> (12 юни 2019).

² <http://copuo.bg/page.php?c=11&d=22&page=3> (12 април 2019).

Работната хипотезата се отнася към взаимовръзката между учебни програми и набора от компетентности – лингвистични, литературни, социокултурни – и тяхното развитие, което от своя страна искрено гледа към общата за ЕС цел – *повишаване на качеството и ефективността на образованието*³. Критическият анализ ще се съсредоточи върху подбора и структурирането на учебното съдържание по литература, върху целите и резултатите на обучението в отношение към методиките на преподаване, както и върху литературна образованост като пряка функция от действието на приложените политики.

Образователните политики и техните инструменти се отнасят към сферата на онзи „мимезис на действието“, който (след Аристотел) в литературата поражда *правдоподобие*, или на съвременен език – „фикционалност“, а в образованието би трябвало да предизвиква *позитивен качествен ефект*. Би трябвало...

Публично известните факти на международно (PISA) и на национално (ДЗИ – държавни зрелостни изпити) равнище пораждат обаче скептицизъм. Анализът на резултатите от ДЗИ през 2018 г. сочи, че само 3% от зрелостниците са се опитали да препишат текста на Ванцаровото стихотворение „Вяра“. През юни 2019 г. вече 21% от явилите се на зрелостен изпит **не са** работили по 41-ви въпрос за създаване на есе или интерпретативно съчинение, като 15% от тях са предали празен лист, а останалите 6% (или два пъти повече в сравнение с предходната година) са преписали художествения текст на Елин-Пелиновия разказ „Косачи“.⁴ Възниква въпросът дали държавните политики насърчават „ка-

³ https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et-2020-framework_bg

⁴ Това прекрасно произведението се изучава на два пъти – в 6. и в 11. клас, вероятно поради непълноценна национална литература.

чествен ефект“ или съдържат противоречия, които възпрепятстват развитието на умения за четене и писане, способностите за извличане на информация и създаване на логически свързан есеистичен/аргументативен текст.

Без да се подценяват фактори като социална и медийна среда, налага се допускането, че продължаващите промени в учебните програми по литература, вероятно ръководени от съвременни принципи и желание за издигане на компетентностното равнище на учениците, довеждат до това, че при завършване на средно училище, 1/5 от зрелостниците (през 2019 г.) не достигат очаквания резултат – липсва им организираност, критериите при четене са занижени, способностите за писане – неразвити. Дори повърхностен *анализ на ефекта* ще посочи причината – култивира се неграмотност, която влиза в противоречие с общите и конкретните цели на образованието. Тук, уви, няма да отваряме дума за учителите, които следва да погубят своята „интелектуална почтеност“ (Дж. Брунър) сред новите промени.

Впрочем в „Културата на образованието“ Брунър се пита как хората конструират „реалности“, които почиват върху общи културни символи и наративи; как тези реалности са и/или биват интерсубективизирани; и как всяко социално взаимодействие (образованието е именно такова) укрепва това интерсубективно културно пространство и го превръща в надеждна основа на последващи взаимодействия. „Културата формира ума... и дава инструмента, чрез който конструираме нашите светове и нашата концепция за себе си и за собствените ни сили“ (Брунър 1996: X). Конструирането на „реалности“ и интерсубективизирането на културното пространство е проблем за 21% от зрелостниците.

„Държавата“ на Платон припомня, че най-високата степен на истинност се носи от света на идеите, на които материалният свят е само подражание, а поези-

ята (в широкия смисъл – изкуството) е *подражание на подражанието*, т. е. създава илюзорни или „призрачни“ образи с най-ниска степен на истинност. Българската сага с учебните програми и определящите ги стандарти (ДОИ за учебно съдържание) напомня многократен мимезис с проблематични йерархии и отношение към ценностите, които все още артикулират отпаднали преди три десетилетия идеологически схеми.

Тази сага започна именно като *реформа*. Създаването на стандарти, регламенти и програми се извършваше преди всичко на законово и документално равнище, с цел да се реформира тоталитарната образователна система. Цели осем години след трансформацията от края на 1989 г. *de facto* и *de jure* започна реорганизация на някои административни позиции.⁵ Началото на реформата беше поставено през 90-те чрез конструиране на *концепция* за литературното образование, ръководена от ясни правила и позитивни цели, които да ги обективират.⁶ Тя казваше какво да очакваме, с какво разполагаме и как ще го превърнем в знание, умения и компетентности, но беше блокирана от недомислен документ, който се яви с претенцията за неин „конкурент“. Два закона и една наредба по-късно структурата на тази реформа беше регламентирана: *Законът за народната просвета* (1998) и свързаните с него *Закон за степента на образование, общообразователния минимум и учебния план* (1999) и *Наредба за общообразователния минимум и разпределение на учебното време* (1999). През лятото на същата 1999 г. бяха утвърдени Рамкови изисквания за изготвяне и разработване на ДОИ за учебно съдържание и оценяване, както и нови учебни програми. Беше на-

⁵ Едва 7-мото правителство след промените (Иван Костов) съумя да стартира реформата в системата на българското образование.

⁶ Атанасов, Вл. и др. Концепция за литературното образование. Български език и литература. 3. 25 – 41.

значена комисия, съставена от университетски преподаватели и учители, която представи образователни стандарти по литература.⁷ Но този опит също беше блокиран от създаване на дублиращ продукт.

През 1999 г. трима преподаватели от СУ, БАН и ПУ произведоха дублиращи стандарти по литература: единият се оказа агент на ДС⁸, вторият – марксистки теоретик от Института по литература на БАН, а третият имаше жалката роля да осигури необходимата „благословия“ от МОН. И бедата стана. През годините създадените от този триумвират стандарти улягаха, а програмите се опитваха да търсят решение, натъквайки се на прекомерни ограничения, скован инструктивен език и бегло познаване на особеностите в практиката на литературното образование. Новият закон⁹ въведе нова структура на образователната система – основна и гимназиална образователна степен с по два етапа: I-IV, V-VII и VIII-X, X-XII класове. Структурата се промени, но съдържателна рамка остана, с което **дефектът се задълбочи**.

Съобразявайки се с ДОИ, изработваните програми ставаха все по-гъвкави, но и по-компромисни, защото промяната в структурата изискваше преместване на панели от съдържанието при непроменена съдържателна рамка (стандарт). Така се „придвижваха“ цели корпуси от естетически периоди и литературни произведения, но без да нарушават „процесуалната логика“ – свещената крава на историческия материализъм – и

⁷ Атанасов, Вл. и колектив: Държавни образователни изисквания по български език и литература. Част Литература. Изд. СЕЖАНИ, С., 2000.

⁸ От 1985 г. ДС, управление VI-VII-IV (секретен сътрудник, агент с псевдоними Андрей Николов) – https://www.comdos.bg/Начало/Проверени_лица; и <https://tr.bivol.bg/view.php?guid> (09. Септември 2019).

⁹ ЗПУО Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 01.08.2016 г.

свързаните с нея последователности и взаимовръзки, като основни принципи на стандартизиране. Замислени още в края на миналия век, стандартите и тяхната функция (учебните програми) започват да охраняват естетическата нормата на комунистическата идеология. Реформата, въпреки множеството критически анализи¹⁰, се хамелеонизира и понякога се случваше като серия миниреформи, но без видим и позитивен ефект¹¹. Въпреки откошелните критици в недемократизъм, техницизиране и вяло отношение към хуманитарните умения¹²; въпреки занижените изисквания към развитието на литературното писане, стандартите за УС си оставаха сравнително непокътнати – консервативен скелет, към който в годините различни колективи прикачаха (основателни) иновации, правеха (неизбежни) размествания, посрещани къде с апатия, къде с гражданско недоволство (раздялата с „Робинзон Крузо“ или дебата около „Даваш ли, даваш, Балканджи Йово“ през 2016-2017 г.). В резултат: учебното съдържание по литература в 8-12. клас (с известни редукции) се препозиционираше: нарушиха се образователни логики, запази се историко-материалистическата хронология.

Принципът на стандартите до днес не толерира потребностите на бъдещия гражданин, а го поставя под натиска на системата. Друг е въпросът, че липсва

¹⁰ Ще посоча само техните електронни версии: https://liternet.bg/publish16/n_hristova/roliata.htm; <https://liternet.bg/publish3/adamianova/doi.htm#1>;

¹¹ В това отношение вж. Зашев, Е. *Educatione et disciplina*. Вместо предисловие или за дебата около образованието. Български език и литература (електронна версия), 2004, № 5 – <https://liternet.bg/publish14/ezashev/anketa.htm#1>

¹² В това отношение обстоен анализ на съществуващите стандарти и програми с оглед на качеството прави Ив. Вечлчев в „Избор на концепция за качество на образованието“ (Български език и литература, 2007, № 1) – <https://liternet.bg/publish9/ivelchev/izbor.htm>

междукултурната ориентация, изискването за общуване няма социалнокомуникативен адресат, а научното условие за подлагане на ДООИ за УС и на учебните програми на **строга експертна оценка** не се спазва.¹³ Всичко това доведе до демотивация на учители и ученици, постави под риск отношението към културно-образователната област *български език и литература* и отприщи неугържима издателска инициатива.

Макс Вебер, посочва, че всяко *социално действие* е „смислово ориентирано“, поради което и неговата мотивация следва да бъде *разбрана*¹⁴. Ще илюстрираме учебните програми като социално действие чрез „фактическото разместване на „Хамлет“ в тях. Може би неговото пилигримство не би му се случило, ако знаеше що е „литературната компетентност“¹⁵. Тя, литературната компетентност, се „овладява“ чрез три групи, нека ги наречем, „прости“ умения:

- овладяване принципите на **строеж и функциониране** на художествената творба;
- овладяване на **основните инструменти за общуване** с художествената творба;
- овладяване на основните моменти в **историческото развитие на художествения процес**;

(подч. мое – В. А.)

Вероятно поради нежелание да продължи образованието си в качествена среда, както и поради липса на други

¹³ Дамянова, Ор. cit. Подч. на авт. – А. Д.

¹⁴ Фотев, Г. Социологията. Т. 2. КК „Труд“, С., 2002, с.301.

¹⁵ ДООИ за УС в културно-образователната област „Български език и литература“ (1999) и Приложение 1 към чл. 4, т. 1 на Наредба № 5 от 30.11.2015. Всички цитирани документи на МОН по-нататък може да бъдат открити на <https://www.mon.bg/> (3 юни 2019). Вж. по-подробно Кълър, Джонатан. 1994. Литературна компетентност. Превод: Венцислав Арнаудов. // *Български език и литература (електронна версия)* 4.

възможности за времеви пренос, Принцът ще пропусне още едно важно знание, залегнало в компендиума – не Аристотеловия, а понятийния на ДООИ за УС, в които почетно място заема понятието *процес* – среща се като „литературен“, „художествен“, „културен“. Процесът по тълковно значение е ход, развитие, смяна на състоянието на нещо; естествен или технологичен феномен на настъпващи промени, които са видими и подлежат на наблюдение. А „художествен“ се отнася към изкуството и неговите произведения и по-точно отговаря на естетически условия и обстоятелства, като също търпи развитие и промяна, но не закономерна, изведена от логиката на историко-материалистическата догма, а като интересубективна „реалност“, откъд предразсъдъка за наблюдение и контрол.

„Художественият процес“ обхваща цялата естетическа продукция, която се възприема от стандартите като процесуална, т.е. в нея текат процеси, чиито основни моменти, елементи, движещи сили и взаимодействия могат да бъдат овладявани (от учениците), направлявани методически (от учителите) и контролирани (от стандарти, началници на РУО, директори). Но това вече са параметрите на образователния процес: той именно е *от-до, в рамките на...*, при определени условия и конкретни *резултати*. Този процес подлежи на прогнозиране, провеждане на политики, контрол, оценка на ефектите. Образователният процес е относително затворен, но не и художественият.

Именно историческият материализъм ни посвещава в начина, закономерностите, законосъобразностите и взаимоотносянето на различни събития в *базата* и *надстройката* върху основата на тяхната причинно-следствена обусловеност. Като научен метод той настоява, че историята е разбираем процес на взаимосвързани събития – всичко е познаваемо и поради това предвидимо. За онези, които са забравили, **мака**

комунизмът зароби народите. Историята се разбира като диалектическа връзка между поредица от причини, действия и реакции, които обхващат политиката, икономиката и целия спектър на социалните отношения в развитието на обществото. С това историческият материализъм си присвоява претенцията да бъде научен метод за теоретично изследване на обществените процеси. Съществуват историци и теоретици на литературата (изкуствата), които и днес използват този метод, но прилагането му в културен и естетически контекст спрямо определени явления на литературата не води до убедителни резултати за изясняване на причинно-следствените отношения. Оттук следва, че абсурдното очакване от страна на стандартите и произлизащите от тях програми, а именно в училище да се овладяват основни моменти от историческото развитие на художествения процес – разглеждането на определени автори в определена хронология и съотнасянето им към някакви имагинерни естетически общности, – **не е убедителна образователна политика.**

Подчинява ли се светът на *художественото* на този метод – теоретически донякъде, практически – доникъде, защото художественото прелива извън всекидневния и книжовния език, отвъд правилата и нормите, и, задавайки ги, е повече от тях. Необгледимо, непосочимо и изплъзващо се, художественото е навсякъде – в живата реч като поетически метафори и крилати фрази, в индивидуалното мислене като „готови“ основания и модели, в общественото мнение като начин на световъзприемане. С други думи, то е в цялото културно пространство. Примери – в изобилие!

Да се преподава *процес* върху основите на историческия материализъм и зададената в него хронология на съотнасяне, свързване и взаимна обусловеност е **лимитирана образователна идея.** Как да се обясни взаимосвързаността между френски модернизъм и разви-

тието на възрожденската книжовност? Процесите са синхронни от гледна точка на историческото време, но като езикова практика и съдържателна същност те са напълно разномерни, отнасят се към различни логики на обяснение и това ги пречупва през различни когнитивни и интерпретационни призми.

Представете си каква гениална „макиавелистика“ би била необходима, за да се обясни, че две несъпоставими явления от един и същ времеви ред са свързани последователно според учебните програми (общи процеси в европейските литератури). Докато във френската литература се търси релевантен на разбирането за съпреживяване език, което води към ювелирното слово на френските модернисти, словото на Паусий в неговата „История славяноболгарска“ има функция, свързана с националната идея. Любителите на историко-материалистически паралели („закономерности“) обаче ще се натъкнат на едно необяснимо хронологично разминаване в „общите“ процеси – на френски език Библията се разпространява през XVI в. (в превод на Жак Лефевр), а на български език преводът на Петко Славейков е от втората половина на XIX в. (1871).

Дори да допуснем, че през 2019 г. менторите на новия образователен дизайн по литература не страдат от педагогическите желания на долницата, идеологическите предпоставки, заложили в ДОО, не им дават простор за свободни интерпретации, с каквито и размествания на автори и произведения да се осъществяват. Нима това е смислово ориентиран мотив – литературата да учи не на самостоятелно мислене и творческо владение на езика, не да бъдем граждани, а да страдаме от суеверието на неизбежността? Всичко е предвидимо, всичко е предварително зададено, няма място за индивидуални прозрения и граждански начинания, защото историко-материалистическото виждане за обществени процеси не ги е провидяло.

Пукнатините в знанията на Хамлет са историко-материалистически обясними: не знае той *що е литература*, дали е нещо, което се създава, развива, сменя състоянието си, сиреч принадлежи на някакъв *процес*, или пък е *комуникация* – сума от текстове, които могат да бъдат възприемани като ритуали или речеви актове, „произведени“ от някакви групи хора, като писатели, критици, учители или издатели, и консумирани от други – ценители, читатели, ученици в споделен или различен културен контекст. Принцът не знае и *що е „литературен процес“*, недочул своите преподаватели във Витенберг, чието тесногърдие още по онова време, изглежда, е било близък познайник на претенцията за мащабност и процесуалност.

Останал е Хамлет неук (едва ли от лекциите на г-р Мартин Лутер) и вместо да знае **как е създаден** текстът и какви **нормативни** подходи има към него, напира да разбере **как се чете**¹⁶ и въобще какво правим, когато четем литература. Да „общуваме“ с художествената творба означава да имаме прост набор от основни „инструменти“ (sic!), както гласи ДОИ за УС, чрез които, с придобиване на известни технически сръчности, да завинтваме и развинтваме гайките на художествената мисъл до нейното пълно разгадаване и до окончателното „придобиване на общи хуманитарни ценности“ (sic!).

Ценности, които вероятно се продават по сергиите на литературоведското празнодумство, тодор-павловското, което издига концепти върху несъществуващи предпоставки и широко вее знамената на непроверими заключения. Макар и с вроденото непослушание на ренесансова личност, Хамлет ще отпие на малки глътки предписания от родните стандарти по литературно образование уникум – „овладяване на ос-

¹⁶ Подч. мое – В.А.

новните моменти в историческото развитие на художествения процес“.

Кое би му помогнало да схване, че процесът е самото образование и като процес то включва обучение, възпитание и социализация (ЗПУО, чл. 3. т. 1, в сила от 1 януари 2017), които изискват координация, контрол и система за оценяване? Как да научи тогава що е „европейски културен процес“? Ако и той подлежи на контрол и координация, то вярно трябва да е и усещането, че през 2019-та все още (поне теоретически) някои от дизайнерите на програмите по литература все още живеят във времето на Тодор Павлов. Отломъци от неговата (или подобна) теоретична мисъл кънтят на всяка страница от цитираните документи, от самото им създаване дори до ден днешен.

И ето – вижда Хамлет кокалестия пръст на марксистката критика, която клейми: „Смята ли Исак Паси, че по този начин може да се служи на социалистическата култура и изкуство, да се възпитава младежта в университета, да се подготвят наши млади кадри, да се развива марксистко-ленинската естетика и литературна критика?“. Исак Паси свиwa рамене през 1963 г., Хамлет недоумява от своето столетие, пропадайки все „по-надолу“ в учебните програми („*Presto в спирааа... ррр-жт-пляс!*–“, прости ни, Поете!).

Чуди се Хамлет – *Да бъдеш или да не бъдеш?*, а благодарение на българската образователна система (Стандарт 3, Колоната 3) щеше да му е известно, че той е „новият човек“, чиито „проблеми“ се разискват в „ренесансовата грама“, че вероятно се има предвид едноименната **трагедия**, включена в учебните програми по литература за **10-ти** клас. Това му се случило през 2010 г. Неговото екзистенциално безпътство щеше със сигурност да се задълбочи, ако знаеше, че след стиховете на Рембо (буквално следващият изучаван автор в програмата), ще го посрещне възрожденската мисъл на

Паусий Хилендарски. С обхващането на няколко столетия, пътем пресрецинат, както споменахме, от Рембо (или Верлен – „по избор“), Хамлет ще попълни празнините на своето образование, разбирайки, че българската възрожденска литература е „етап от общия европейски процес за национално осъзнаване“, а „История славянобългарска“ е „основополагащ национален мит“, какъвто другите европейски народи нямат. Какъв нескончаем избор на национална гордост! Каква лекота на митизирането и какво раболепие към миметизиране на марксистката догма:

О, дял проклет...

За да му се поясни на принца Датски, че *няма нищо гнило в Дания*, а *векът си е съвсем неразглобен*, ще му е наложи да проумее „основните проблеми в развитието на европейската литература“, където Шекспирова Дания въобще не е затвор и няма нищо общо с никое друго кралство, васалство или пашалък под звездите и онова, което наричаме действителност – позната, болезнена, парадоксална и задавена от тодор-павловски кикот, е само призрачност без миметичен край.

Но дори сцената да се покрие с трупове, няма европейски бряг, защото, макар и вече „паднало“ в **9-ти клас** (от учебната 2018/2019), произведението „Хамлет“, следвано все от Верлен и Рембо, ще опира отново до Българското възраждане, за да може любознателното датско дете да се приучи на историко-материалистическа хронология и словесно изящество чрез „Изворът на белоногата“ и „изразените в нея преживявания“ (*sic!*). Най-важното обаче е да знае, че литературата е **отражение на живота**, а ние се вълнуваме от чувствата на героите, макар за Стендал те да са идеи, станали персонажи.

Но няма място за паника сред неспокойните духове, утеха ще им е Ботевото творчество на Поета

– „еманация на расовия гений“. Но и на това място от националната памет все някои ще капне камран в „меда на отдиха“ (използвам фигурата с любезното позволение на Дебелянов, вече изучаван в предходната година, ако, докато пишем тези редове, не е „преместен“ в друг клас). Дошло е време Принцът на унинието, а с него и българският ученик, да „различава отличителни за Българското възраждане светогледни идеи, проявени в творби на Христо Ботев, и да обяснява прилики и разлики между тях и светогледните идеи, характерни за Просвещението и Романтизма“¹⁷. Какъв *енциклопедичен стандарт*, вълнува се Хамлет. Но как, чрез фрагменти от стихотворения на Ботев ли, недоумява?

Поради разбираем световъртеж Хамлет не е доловил, че през учебната 2017/2018 г. „Хамлет“ е бил акостиран в съдържанието по литература за **8-ми клас**. Мотивацията на учебната програма е красноречива – колкото по-рано (14-годишна възраст) се проумее какво означава фикционалното *Как чужд, безсмислен, плосък ми се вижда / тоз свят със нравите му! Пфу, че гадост!..*, толкова по-скоро за ученикът ще проумее (чрез преживяванията на героя) колко чуждо и отблъскващо е фактическото състояние, в което **живее и чете без да разбира**, но пък е готов да „описва преживяванията на героите“, въплътени в световните творби. Жалко е, че Хамлет не е тийнейджър, което така се е одяляло в литературните компетентности, че с вроген артистизъм и интелектуален шмекерлък да „различава и тълкува в изучавани поетически литературни текстове *преживявания, настроения, състояния на героя*“, а наред с това да „разпознава и обяснява функциите на структурни елементи на разказа...“¹⁸. Злополучни-

¹⁷ Приложение № 1 към т. 1 на Учебната програма по литература за IX клас. Компонент Литература (Общобразователна подготовка). Допълненена. <https://www.mon.bg/bg/28>

¹⁸ Ibid.

ят витенбергски възпитаник ще узнае, че поезията си остава преживяване и настроение, на които липсва структура, но затова пък прозата е съставена от структурни елементи, на които (изглежда) липсват емоции. Горката литература! Дори прекият паралел с „Теория на отражението“ на Т. Павлов от 1947-ма е излишен, защото под носа на компетентните комисии и рецензенти **е сговорена и се провежда цинична идеологическа подигравка и цинично дидактическо забавление, маскирани като демократична реформа.**

Стандартите и програмите са „олекотявания“ във времето. Те се опират върху „таксономията на Блум“ от края на 50-те и 60-те години, както и върху допълненията на тези идеи, направени от негови съавтори в следващите години.¹⁹ Таксономията описва отношението между когнитивни процеси, действие и резултат. Използването ѝ днес като стандарт и програма означава подчиняване на остаряла образователна парадигма, което няма за цел да формира компетентности за културна осъзнатост, творчество, лична инициатива и гражданска активност.

Изводите ще поверим на читателя.

Библиография

Атанасов 1993: Атанасов, Вл. и др. Концепция за литературното образование. – Български език и литература 3/1993, 25 – 41.

¹⁹ Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I. Cognitive Domain. Longman. 1956. Classification of Educational Goals. Edit. By B.S. Bloom. <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf> (27 май 2019), както и: Krathwohl David R. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Published online: 24 Jun 2010 – https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2 (27 май 2019)

- Атанасов 2000:** Атанасов, Вл. и колектив. Държавни образователни изисквания по български език и литература. Част Литература. София: СЕЖАНИ, 2000.
- Велчев 2005:** Велчев, Ив. Качество на образованието и глобален проект. – Български език и литература (електронна версия), 1/2005. – <https://liternet.bg/publish9/ivelchev/kachestvo.htm> (15 април 2019).
- Дамянова 2007:** Дамянова, А. ДОО за УС и учебните програми по български език и литература в перспективите, очертани от Общата европейска езикова рамка. – Български език и литература (електронна версия) 4/2007. – <https://liternet.bg/publish3/adamianova/doi.htm#1> (14 април 2019).
- Зашев 2004:** Зашев, Е. *Educatione et disciplina*. Вместо предисловие или за дебата около образованието. – Български език и литература (електронна версия), 5/2004. – <https://liternet.bg/publish14/ezashev/anketa.htm#1> (15 април 2019).
- Павлов 1963:** Павлов, Т. Годишник на СУ. Философско-исторически факултет, 1/1963, 85 – 142.
- Платон 1974:** Платон.. Държавата, Книга X. София: Наука и изкуство, 1974, 165 – 169.
- Фотев 2002:** Фотев, Г. Социологията. Т. 2. София: Труд, 2002, 301 – 302.
- Христова-Пеева 2008:** Христова-Пеева, Н. Ролята на ДОО за модернизация на българското образование. – Български език и литература (електронна версия), 2008, № 2 – https://liternet.bg/publish16/n_hristova/roliata.htm (20 април 2019).
- Световна банка 2018:** Обучение за реализиране обещанието на образованието (доклад) – <http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018> (10 април 2019).
- Европейска комисия 2016:** Стратегическата рамка за европейско сътрудничество „Образование и обучение 2020 – (15 април 2019).
- Bruner 1996:** Bruner, J. The Culture of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press, p. X, 1996.