

DOI 10.69085/ntf2025c053

ИСТОРИЧЕСКОТО КАТО КОНЦЕПТ И КОНТЕКСТ В ГИМНАЗИАЛНИТЕ УЧЕБНИ ПРОГРАМИ ПО ЛИТЕРАТУРА

Цветелина Драганова
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“

THE HISTORICAL CONTEXT AND UNDERSTANDING OF HISTORY IN A HIGH SCHOOL LITERATURE CURRICULUM

Tsvetelina Draganova
Constantine of Preslav University of Shumen

tsv.draganova@abv.bg

The subject matter of the article is the complex and multifaceted incorporation of historical elements in a high school literature curriculum. The text outlines history's main aspects in terms of developing competences. The text highlights prominent challenges educators experience in their practice, stemming from both insufficient knowledge of history and the history of literature and the necessity to address entrenched prejudice. The text also critiques key deficiencies and provides feasible educational approaches and methodical engagement strategies.

Key words: historical context, development of literature, understanding of history, competences

Човекът няма природа, но... има история.

Хосе Ортега-и-Гасет

Литературната институция „назовава (...) пъстрия карнавал на микролитературите, шумния дискурсивен площад, където лица и маски, крале и шутове с патос играят игрите на живота и смъртта. Никоя от случките на този площад не е историческа, но всички те са исторични.

Валери Стефанов

Темата на настоящия текст – част от по-широко изследване, свързано с преподаването на литература в средното училище, на пръв поглед е несводима към зададената рамка на секцията „Литературен процес, критически разночетения и литературни награди“. Води ни разбирането, че литературнообразователният дискурс, доколкото задвижва интуиции и формира представи и памет за литературата като движение на езика и мисленето във времето е част от процеса на конструиране.

В синтезиран вид ще представим ключови интердисциплинарни теоретически постановки, културологически констатации, както и наблюдения върху социалното, в т.ч. литературнообразователното битие на историческия дискурс. Концептуалната основа на рефлексията върху проблема за връзката между литературното и историческото се опира на мащабния двутомник на Албена Хранова „Историография и литература“, на отделни текстове на Александър Кьосев, Валери Стефанов, Бойко Пенчев, Огняна Георгиева-Тенева, Страшимир Цанов и др., а осмислянето на съвременната културна ситуация и аспектите на историчността в глобален план – главно на преводни, някои от тях – утвърдили се като класически изследвания на Жил Липовецки, Дейвид Лоуентал, Пиер Нора, Жак Рьовел, Франсоа Артог, Марта Нусбаум и други.

Интересът към темата за битуването на историческото в учебните програми по литература е обоснован от фактори на няколко равнища. Преди всичко той произтича от характера и динамиката на съвременната „хипермодерна“ (по Жил Липовецки) културна ситуация, която се характеризира с особено, парадоксално смесване на темпоралности. От една страна, установяваме (по думите на Липовецки) една подчертано презентистка темпоралност, социално надмощие на оста на сегашното – по-къси хоризонти, господство на нетрайното и ефимерното, белязано от първенството на тук и сега, култ към настоящето, прерастващ в треска на настоящето, свиване на време-пространството и усиляване докрай на логиката на **късото време**. От друга страна, факт са повторното мобилизиране, световният възход на паметта (по Пиер Нора), предизвикващ нови сблъсъци в нейното поле, нарастващият престиж на традициите. Хипермодерността, обобщава Липовецки, се структурира от едно парадоксално настояще, което не престава да изравя и „преоткрива“ миналото (Липовецки 2005: 95). Не един и двама изследователи посочват повишеното „консумиране“ на история и предупреждават за капаните, които то залага. Този интерес „крие дълбоко изкривяване на търсенията и очакванията, чийто предмет е историята“, предупреждава Жак Рьовел и добавя, че миналото, което очарова публиката, вече не носи увереност и не укрепва духовните сили: то се превръща в

носталгични отрязъци от застояла история, в „изгубения свят“ (Ръовел 2010: 141 – 142). Една специфична авторитарност управлява историческите разкази, сочи италианският изследовател Джовани Леви, една нетърпяща възражение реторика се открива в тях. „Читателят е много взискателен към историка, но приема с убеденост, че онова, което му се разказва, е истина. Именно на тази връзка се основава възможността умишлено да се твърдят неистини и да им се вярва“ (Леви 2008: 77).

В български контекст учени историографи предупреждават за опасностите от „чалга историята“ (Илчев 2006: 41) или с огорчение констатираат, че „в дискусиата за истината историците имат много малко място, а други – от политици до войнстващи телевизионни водещи, определят дебата за миналото и смисловата му натовареност“, служейки си с инструментите на „сензационното, осъвременителското, политически адекватното на моментната парадигма“ (Поппетров 2006: 267).

Така се оказваме свидетели и съучастници в един значим парадокс: перманентно отслабване на авторитета на историческата наука и на обществената ценност на историческото знание, но нарастване на политическите употреби на историята и активно произвеждане на нейни „версии“ за масово потребление. Всичко това за сетен път потвърждава разнопосочния потенциал на историческото, а обществено-политическите сюжети, в т.ч. с днешна дата, ни дават не един и два примера за спекулативната употреба и инструментализирането му с цел владение на колективната памет, разбирана като особен тип власт, основана на притежанието на „нематериален“ капитал (по Жак Ръовел).

Ако към тези аспекти добавим дигиталната вселена от неизчерпаеми и нефилтрирани „мъглявини“ от информация, ще бъдем в състояние да очертаем същината на социокултурната ситуация, в която съвременните млади хора, с които работим в училище, (следва да) формират чувствителност, способности за анализ и оценка, модели на поведение и на социално взаимодействие. В своята съвкупност изброените щрихи обновяват смисъла на твърдението на Дейвид Лоуентал, че запомнянето и съобщаването на миналото изисква „сложни и трайни институции“ и че „историята трябва да се изучава като „социална дейелност“. (Лоуентал 2002: 339)

Къде е мястото на образованието по литература в този процес и защо то е незаобиколимо, не са сложни въпроси, ако изходим от няколко основополагащи разбирания. Литературното въображение не е „безопасна“ зона – то е инструмент на социалното, социален факт, съществена част от публичната рационалност. Литературното е форма на легитимиране на паметта, която е в непрестанен диалог с

историческото, но не съвпада с него. Поради важността и социалната значимост на литературните верификации на историческите сюжети литературното се оказва инструмент за „имплантиране“ на устойчиви представи, клишета и митове, които влизат в социално обращение и са потенциална основа на политически идеологии и пропагандни клишета. „Литературата *per se* ни учи да разчитаме литературата, подпъхната под редовете на дисциплинарни дискурси. Литературата присвоява и инкорпорира толкова дискурси, за да ги превърне в троянски коне за достъпа си в техните охранявани крепости“ (Камбуров 2004: 361).

От модерността насам между историческата наука и литературата се води битка „за легитимация на правото за публичното изговаряне на „историческата истина“. Между двете протичат непрестанни процеси на трансфер на образи, представи, понятия – трансфер, който осигурява „пораждането и социалното функциониране на техните значения и политическите интенции на употребите им“ (Хранова 2011: I, 472). А училището е една от „институциите, които провеждат в публичността приликите и разликите между двете“ (Хранова 2011: I, 83). Ако приемем тезата за националистичния дух на българската историография (по Р. Даскалов), се изправяме пред наистина сложна, многоаспектна ситуация, която натоварва училищното образование с висока отговорност. Готово ли е то да я носи?

Следвайки класическото схващане на М. Фуко, че „знанието не е въплътено само в доказателства – то може да бъде въплътено и във фикции, рефлексии, разкази, институционални правилници, политически решения“ (Фуко 1996: 209), Мери Дъглас подчертава, че „големият триумф на институционалното мислене е в превръщането на институциите в напълно невидими“ (Дъглас 2004: 110). Именно в този контекст е интересът ни към учебните програми по литература като форма на дисциплинарни и дисциплиниращи практики, а конкретният въпрос, който ни занимава, е дали те са конципирани в съответствие с тази отговорност.

На този етап на изследването защитима изглежда тезата, че програмите не са съставени съобразно с очертаните потребности и съдържат дефицити, чието компенсиране е изцяло в ръцете на учителя по литература. Преди да ги коментираме обаче, заслужава да се отбележи една по-глобална тенденция в преподаването на литература, започнала след 1989 г. и пряко свързана с проблемния фокус на изследването ни. Бойко Пенчев я нарича „справяне с политическия гръбнак“. Става дума за трайното еманципиране на учебните програми и съответните им училищни прочити от идеологическите контексти на създаване на творбите. Започнало като естествена реакция на свръхидеологизацията преди

1989 г. и следващо по думите на Б. Пенчев три основни стратегии – „смърт на автора“, прехвърляне на интерпретацията от тематично на формално ниво и универсализиране, това деидеологизиране по същество доведе до „отвързването“ на литературния текст от историческия контекст и до деисторизиране. „Когато обаче нещата опрат до преподаването на литература в средното училище, неизбежно се появява практическият въпрос: а към каква действителност творбата все пак препраща?“, с основание пита Бойко Пенчев и добавя: „Оказа се, че единственото, към което литературата реферира, са родовият свят (с неговото разпадане) и националният свят (с неговото формиране). За друго не остава място“ (Пенчев 2018: 489 – 491).

Какво се случи с влизането в сила на новия Закон за предучилищното и училищното образование? Ако десетилетия наред литературно-образователният дискурс се подчиняваше на доминиращата логика на литературноисторическия подход (за неговия идеологически потенциал и за „родилните петна“ на българските литературни периодизации няма да говорим тук¹), то от няколко години картината е различна. В контекста на конструктивистката парадигма и актуалните политики в областта на училищното образование промяната в учебните програми по литература във втория гимназиален етап (XI и XII клас) е свързана не само с (опит за) пренаписване на канона, но и с неговото префункционализиране и нов тип контекстуализиране. Промени се отчасти корпусът от автори и заглавия, който програмата заявява като значими, и в по-голяма степен – начинът, по който (трябва да) ги рефлектираме с учениците. Познаването на основните културноисторически етапи и съответните им естетически „програми“ (идеи, концепции, направления) е зададено като институционално очакване за края на първия гимназиален етап (X клас). Вероятната презумпция на тази подредба е, че след като са ориентирани в основните културни и естетически кодове – от Античността до модернизма в европейската литература и от Паисий до Хайтов и Радичков – в историята на българската, завършилите X клас ученици ще разполагат „по условие“ с контекстуални познания, в т.ч. исторически, въз основа на които ще може да се реализират целите и задачите на проблемно-тематичния подход в XI и XII клас.

Практиката от няколко години откри някои основни дефицити, релевантни към разглеждания проблем:

¹ Рефлексия на проблема може да се открие у В. Стефанов, според когото митът за „българското време“ е „истинският периодизатор в българските литературни истории“ (Стефанов 1995: 25 – 29).

1. В края на X клас учениците не постигат институционално зададените очаквания и завършват „контекстуално неграмотни“². Скорошен конкретен опит в профилирана гимназия, имащ за цел да провери познанията за литературноисторическите процеси в българската литература след Освобождението и съответните им компетентности съгласно с държавните образователни стандарти, показва, че учениците, завършили първия гимназиален етап, не владеят „фонови“ знания или, ако разполагат с такива, не умеят да работят с тях при изпълнение на конкретни интерпретативни задачи³. Не разпознават отличителни белези на изучените естетически направления в конкретни художествени текстове. Българското възраждане и концепти като „герои“, „героична смърт“, „подвиг“, „славно минало“ присъстват много по-трайно в мисленето им и в представите, с които те боравят, в сравнение с понятия

² Без да обсъждаме противоречията около понятието „контекст“, за които говори А. Кьосев, ще имаме предвид неговата конкретна инструментална функция, която налага и неговото реконструиране в процеса на интерпретация – „онази първична среда – свързаност, в която текстът е втъкан“ (Кьосев 2017: 2).

³ Ще илюстрираме този извод кратко: последната задача от изпитния тест изисква учениците да съставят кратък текст от 4 – 5 изречения, отговарящ на следното условие:

Вариант 1. Обяснете разликата в интерпретациите на мотива за подвига в одата „Левски“ и в поемата „Cis moll“, като използвате познанията за контекста на творбите – времето на създаването им, възгледите на двамата автори и целите, които си поставят. **Вариант 2.** Обяснете разликата в интерпретациите на мотива за завръщането в „Бай Ганьо се върна от Европа“ и в елегията „Да се завърнеш в бащината къща“, като използвате познанията за контекста на творбите – времето на създаването им, творческата ориентация на двамата автори и целите, които си поставят.

В обобщен вид резултатите са следните: от общо 106 ученици 25 не са работили по задачата, а 15 са формулирали твърде кратки (1 – 2 изречения) или смислово неадекватни твърдения. 40 ученици са извели адекватна на художествения смисъл интерпретация на всеки един от мотивите в двойката творби, но по никакъв начин не са работили с „фонови“ знания или са изказали формални твърдения за контекста, без никакви конкретни ориентири към следосвобожденската епоха и тенденциите, свързани с етапите на модернизма в началото на XX век. Категорично се установява, че учениците трудно осмислят белезите на индивидуалистичната духовна нагласа и измеренията на модернистичната концепция за литература, с които са свързани творбите на Славейков и Дебелянов. Едва в 27 от всички над 100 работи са налице текстове, в които се откриват познания за историческия, естетическия, на места и биографичния контекст, задаващ смисловите и стиловите параметри на творчеството на Иван Вазов, Алеко Константинов, Пенчо Славейков и Димчо Дебелянов, и тези познания са приложени при изпълнението на конкретната задача. На отделни места в тези 27 работи са допуснати смислови и лексикални неточности.

като „модернизъм“, „модернизация“, които, ако изобщо битуват в него, са твърде неясни, размити, абстрактни. Това наблюдение поставя един немаловажен въпрос: до каква степен тезаурусът на младите хора се формира в резултат на натиска на „традицията“ и популярните обществени нагласи в „патриотичен дух“ и къде е мястото на училището, по-специално на образованието по литература, в този процес. Засега ще оставим този въпрос без отговор, но ще кажем, че учителят по литература е натоварен да работи активно за набавяне на липсващи контекстуални познания през целия втори гимназиален етап.

2. Особено належащо е попълването на очевидните дефицити в познанията за периода 1944 – 1989 г., които, ако не се компенсират, обричат работата с творби като „Балкански синдром“ и „Честен кръст“ например на неуспех. Новата учебна програма ни изправя не просто пред отсъствието на контекстуална подготвеност на учениците, но и пред проблема за познавателното и ценностното напрежение между професионалния историографски разказ за времето на тоталитаризма – от една страна, и индивидуалната памет и субективните версии за една историческа епоха, познанието за която все още не е артикулирано убедително в общественото пространство и често се превръща в предмет на символни битки с политически залози – от друга. „Историците, подчертава Райнхард Козелек, са такава инстанция в дискурсите за истината, която не може и не бива да бъде поставяна под въпрос от никого, каквото и да създават като свой продукт споменът и паметта“ (Козелек 2004: 41). Отделен въпрос е каква представа за литературата на тоталитаризма⁴ моделира програмата с избора на автори като Станислав Стратиев, Йордан Радичков, Христо Фотев, Петя Дубарова, Борис Христов заедно с отдавна канонизираните Димитър Димов и Димитър Талев.

3. Заниманията с текстовете, изграждащи колективното историческо въображение и залегнали като фундамент на националната митология (Паисиевата „История славянобългарска“, стихотворенията на Ботев, „Епопея на забравените“ на Вазов), са включени в програмата за IX и началото на X клас – факт, който по-скоро работи в подкрепа на

⁴ Независимо от и тъкмо поради понятийния „хаос“ около периода 1944 – 1989 г. смятаме за необходимо прецизирането и въвеждането в активна употреба на понятията „тоталитаризъм“, „антитоталитарна литература“, както и целенасоченото рефлектиране върху различните модели на творческо поведение през тази епоха. Продуктивен подход и интересни идеи за тази цел предоставя проектът на Института за литература на БАН „Острови на неблажените. История на неконвенционалната българска литература от 1944 до 1989 г. в нейния социокултурен контекст“ – <https://alterlitbg.com/>

„историческия романтизъм“, на активното продуциране на митове за изключителността на българското, които, ако не се рефлектират внимателно и трайно под ръководството на учителя, впоследствие лесно се превръщат в исторически клишета (*славното минало*) и „къси разкази“ (по А. Хранова) – *турското робство*, а „състоянието на „робство“ като научно формализирано и като ежедневно метафорично в българското говорене и писане е въпрос от първостепенно социокултурно значение“ (Хранова 2011: 357)⁵. Предизвикателство се оказва и разграничаването между Паисий като автор на „История славянобългарска“, като „герой“ на Марин Дринов и Паисий като герой на Вазовата „Епопея“. Нееднократно в различни изследвания е подчертавано вторичното митологизиращо моделиране на представата за ролята на Паисий Хилендарски в българското историческо развитие. Неговата „История“ е книга, на свой ред *„пораждаща митологичния дискурс в българския исторически наратив“*, „генератор на голям брой митологизиращи исторически текстове“ (Георгиева-Тенева 2002: 18).

На механизмите на йерархизиране и утвърждаване на ценности в българската култура, на „носталгично-националистичния“ проект за история на българската литература, на „мнемотичния вазоцентризъм“, който повече от век сякаш *пише* историческата памет поради исторически наложилата се по-голяма институционална тежест на литературната визия за историята, е посветено изследването на Емил Димитров „Памет, юбилей, канон. Увод в социологията на българската литература“. Въз основа на богат корпус от исторически свидетелства и документални материали авторът прави извод за трайните „етатистки нагласи“ в българската култура, в която липсва традиция, изхождаща от принципите на гражданското общество. Един от изводите в изследването пряко насочва към особено важен за нас въпрос – този за възможността институционално значимите цели и (скрити) програми да „произвеждат“ значения и стойности. Канонът на българската литература по думите на автора „в решаваща степен се формира от потребностите на образователната и академичната практика“, „чрез учебниците и цялата система и мрежа от зависимости, които те задвижват, се изграждат „всеобщо“ признатите и всеобщо приемливи *очевидности* за българската история и литература“ (Димитров 2012: 284 – 287).

⁵ Тук ще си позволя една трудно доказуема хипотеза – институционалното „цяло“, съставено от „агентите“ на литературното образование, не е подготвено за тази задача и доколкото споделя нагласите на публичността и публичното говорене, по-скоро е склонно да „захранва“ автомитологизациите, а не да ги деконструира критично с инструментите на специализираното знание.

Не е трудно да забележим актуалността на тези констатации. Век по-късно отношението към културното наследство, формирано в края на XIX и първата половина на XX век литературноцентрично за други исторически нужди, нерядко се оказва застинало в първия от трите „коловоза“ на рецепция на мита, за които говори Р. Барт: „приемане и изтъкване – когато реципиентът става сътрудник на мита; отхвърляне и изобличаване, т.е. демистифициране на мита; изживяване на мита като истинска и едновременно с това нереална история, т.е. митът се консумира съгласно целите и структурата му“ (Георгиева-Тенева 2002: 12). Излишно е да уточняваме кой от трите подхода, които Барт разграничава, е адекватен на предизвикателствата на времето, в което живеем.

4. Проблемът за различните художествени образи на миналото е във фокуса на един от тематично-проблемните кръгове в програмата по литература – „Миналото и паметта“, но последователното рефлексивно върху връзката фактологическо – фикционално, историческа достоверност – художествени версии, факт – ценност, върху различните метафоризации, чрез които със своя специфичен ресурс и код литературата концептуализира историческото, проблематизира го като конструктор и конструкт едновременно, е константна необходимост. Интертекстуалният подход задава и още едно високо очакване – учениците да се научат да осмислят вторичното битуване на исторически образи и мотиви, да разпознават езика на иронията, пародията, гротеската, прицелени в част от случаите тъкмо към устойчиви представи, исторически митове и клишета (легендата за хан Кубрат в контекста на „Балкански синдром“, фикционализирането на историческия разказ за Васил Левски в Радичковия „Ноев ковчег“ и др.). Удържането на тази линия е изцяло в ръцете на учителя по литература, който следва да си дава сметка за отговорността, която носи.

5. В пряка връзка с разглеждания проблем и с интертекстуалността като смислоопределящ принцип в актуалните учебни програми особена значимост придобива и „историзирането“ като познавателен и аргументативен инструмент в ученическите устни и писмени текстове. Сравнително лесно проследимо е владееенето и прилагането му като елемент от компетентностите за създаване на есе – не наличието на исторически аргументи сами по себе си, а умението да се осмислят различията между ценности, гледни точки, модели на поведение, обусловени от социокултурния контекст, да се конструират релевантни на поставения проблем връзки между минали исторически епохи (периоди) и съвременността, в която е положен индивидуалният опит на ученика, и по този начин да се създават смислово цялостни, кохерентни текстове.

Актуални наблюдения върху ученически есета, в т.ч. и на държавните зрелостни изпити, потвърждават констатацията за „намаляващото влияние на големите исторически наративи“ (Стоянов 2024: 258) върху съвременните ученици. По-голямата част от младите хора, завършващи средно образование, не умеят да осмислят и артикулират връзките минало – настояще, традиционно – модерно, колективистична – индивидуалистична култура и др. Този дефицит онагледява един по-дълбок, същностен за формирането на личността проблем, свързан с отношението историчност – аисторичност, разбирани не като набор от готови знания, а като различни светогледно-поведенчески нагласи, съвместими в „рамките“ на личността и осигуряващи възможност за избор. Историчността – способността за „първоначално дистанциране от себе си“, за удържане на „разстояние между аз и аз“ (Артог 2007: 16) – е конституираща за изграждането на зрялата личност. Обратно – „личност, изцяло затворена в субективното си битие (независимо дали то е духовно, мистично, или е битово-консумативно в най-примитивна форма), е аисторична по природа“ (Цанов 2013: 6). Ето защо „орязването“ на историчността може да се мисли не само като познавателен, а и като екзистенциален дефицит, като лишеност от избор, от възможност за пълноценно свързване с другото и другите, което е основополагащо за изграждане както на индивидуалната, така и на социалната тъкан.

След всичко изброено естествено е да се запитаме как литературнообразователният дискурс би могъл да отговори при това положение. Безспорно предимство на новите учебни програми е значителното редуциране на т.нар. задължителен списък, което на свой ред отваря пространство за работа с други текстове по избор на учителя. Без никакви претенции за изчерпателност ще очертаем няколко основни „оси“, следването на които би могло да направи този избор продуктивен от гледна точка на комплексните компетентности, разбирани като единство от знания, умения и отношения в повече от една посоки:

На учениците следва да се възлагат учебни задачи, изискващи работа с текстове, които уплътняват представата за различните исторически периоди и социокултурни контексти. Отлична възможност в това отношение дават например есетата на Георги Марков. Конкретни фрагменти от неговите „Задочни репортажи“ и други есета⁶ не само приближават до духа на тоталитарното време, но могат да бъдат използвани

⁶ Подходящи за целта и проверени в образователната практика са например „Цензурата – оръжие на бездарниците“, „Моят човек“, „Собственият фашизъм“ и др.

в задачи за съпоставителна интерпретация в съчетание с фрагменти от комедията „Балкански синдром“ например.

Много добър образователен потенциал съдържа работата с текстове, функциониращи като свидетелства за епохите посредством биографичен наратив – отделни очеркови фрагменти за знакови и по-слабо познати фигури⁷ от обществено-политическия и културния живот могат да послужат като литературен пример (*exemplum*)⁸, чрез който характерните за дадена епоха (период) процеси и явления да бъдат представени на учениците интригуващо и разбираемо. Усвояването на познания и формирането на представи би могло да се постига чрез задачи за аналитично четене и конструиране на значения върху отделни текстови елементи.

Добра възможност дава и представянето на жанровите особености на изучаваните по програма продуктивни и репродуктивни учебнически текстове (есе, конспект, реферат и пр.) и работата с цел изграждане на съответните компетентности чрез целенасочен избор на материали с „добавена“ познавателна стойност – подходящи за тези цели са текстове на Цветан Стоянов, Цветан Тодоров, Петър Увалиев, Георги Марков, интервютата на Константин Павлов и др.

Не на последно място, разбира се, активно следва да се използват допълнителни ресурси с цел набавяне на контекстуални познания и формиране на базова историческа култура – изложби⁹, видео- и филмови материали, публични събития и т.н.

Възможностите, с които разполага учителят по български език и литература, са не една и две. Приложимите методически решения и стъпки – също. Сред водещите основания на неговия избор според нас следва да бъде осъзнаването на значимостта на историческото и като контекст, и като концепт, а това изисква, първо, да се познава корпус от ключови текстове, рефлектиращи върху връзката литературно – историческо и проблематизирани еднозначността на тази връзка, и второ, да се осъществява подобна рефлексия „на терен“, да се удържа воля за промяна, без непременно да е налице властова (институционална) принуда за това.

⁷ Такава фигура например е Асен Христофоров.

⁸ Заимстваме понятието *exemplum* от статията на М. Дойчинова за Цветан Тодоров: *Литературният пример (exemplum) – една постмодерна проекция срещу тоталитаризма* (Чернокожев, Кунчев, Сугарев, ред. 2009: 205).

⁹ Много добра възможност през 2023/2024 учебна година предостави проектът на „Софийска платформа“ „Четенето през социализма: ГДР и НРБ“: <https://www.sofiaplatform.org/bg/projects/cheteneto-prez-socializma>

И двете условия звучат утопично, но нали тъкмо утопията следва да е хоризонт на усилията ни в реалността. Историческото познание е елемент от социалния хабитус, който според класическото определение на Бурдийо е „въплътена история, интернализирана като втора природа и по този начин забравена като история“ (цит. по Пенчев 2006: 83). Ако едно общество се стреми към хуманно, чувствително към всички свои граждани демократично управление, то би следвало според Марта Нусбаум да отстоява формирането на няколко ключови способности, една от които е „способността задълбочено да осмисляш политическите въпроси, които засягат нацията, да ги разглеждаш внимателно, да размишляваш и изразяваш мнение, да участваш в дебати, без да се поддаваш на влиянието нито на традицията, нито на властта“ (Нусбаум 2015: 13). Един от тези политически в сърцевината си въпроси е този за историческото, което засяга връзката между миналото и настоящето и определя в голяма степен актуалните възможности и способности за действие и взаимодействие, за разпознаване и осъзнато противопоставяне на всякакви опити за манипулация и подчинение.

Ето защо т.нар. универсализиране, заобикалянето на историческото не може да бъде продуктивен подход. Тъкмо напротив – независимо от системните дефицити на учебните програми познанието за историята трябва да влезе през вратата в българското училище с ясното съзнание, че за сложното не бива да се говори просто, защото онова, което е „било“, е мощен интегратив, част от социалните ритуали и невидимите социални институции, управляващи настоящето ни, елемент от колективните репрезентации, които изграждат социалната тъкан на това, което „е“. Адекватното образование по български език и литература в сърцевината си е и работа по изграждане на тази чувствителност, която е задължителен компонент на съвременната гражданска култура.

ЛИТЕРАТУРА

- Артог 2007:** Артог, Ф. *Режими на историчност. Презентизъм и изживявания на времето*. [Hartog, F. *Rezhimi na istorichnost. Prezentizam i izzhivuyavaniya na vremeto*.] София: Нов български университет, 2007.
- Георгиева-Тенева 2002:** Георгиева-Тенева, О. *Литература и исторически мит*. [Georgieva-Teneva, O. *Literatura i istoricheski mit*.] София: Гражданско дружество „Критика“, 2002.
- Димитров 2012:** Димитров, Е. *Памет, юбилей, канон. Увод в социологията на българската литература*. [Dimitrov, E. *Pamet, yubiley, kanon*.] София: Гражданско дружество „Критика“, 2012.

- kanon. Uvod v sotsiologiyata na balgarskata literatura.] София: Изток – Запад, 2012.
- Дъглас 2004:** Дъглас, М. *Как мислят институциите*. [Douglas, M. *Kak mislyat institutsiite*.] София: „4IT“ ЕООД, 2004.
- Илчев 2006:** Илчев, И. Чалгата в българската история. [Ilchev, I. *Chalgata v balgarskata istoriya*.] // *Предизвикателствата на промяната*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2006, с. 41 – 44.
- Камбуров 2004:** Камбуров, Д. Спорът между факултетите в „История“ на Вапцаров (дискусия върху дискурсите). [Kamburov, D. *Sporat mezhdu fakultetite v „Istoriya“ na Vaptsarov* (diskusiya varhu diskursite).] // *Да отгледаш смисъла*. София: ИЦ „Боян Пенев“, 2004, с. 345 – 364.
- Козелек 2004:** Козелек, Р. Съществува ли колективна памет. [Koselleck, R. *Sashtestvuva li kolektivna pamet*.] // *Около Пиер Нора. Места на памет и конструиране на настоящето*. София: Дом на науките за човека и обществото, 2004, с. 36 – 44.
- Кьосев 2017:** Кьосев, А. Възможна ли е теорията на контекста? [Kyosev, A. *Vazmozhna li e teoriyata na konteksta?*.] // *Пирон*. Академично електронно списание за култура и изкуства. 2017, бр. 14 <https://piron.culturecenter-su.org/wp-content/uploads/2017/05/Alexander-Kiossev_Intro.pdf> (11.01.2025).
- Леви 2008:** Леви, Д. *Упражнения по микроистория*. [Levi, G. *Uprazhneniya po mikroistoriya*.] София: Дом на науките за човека и обществото, 2008.
- Липовецки, Шарл 2005:** Липовецки, Ж., Шарл, С. *Хипермодерните времена*. Lipovetsky, G., Charles, S. *Hipermodernite vremena*.] София: Изток – Запад, 2005.
- Лоуентал 2002:** Лоуентал, Д. *Миналото е чужда страна*. [Lowenthal, D. *Minaloto e chuzhda strana*.] София: Критика и хуманизъм, 2002.
- Нусбаум 2015:** Нусбаум, М. Образование за икономически растеж, образование за демокрация. [Nussbaum, M. *Obrazovanie za ikonomicheski rastezh, obrazovanie za demokratsiya*.] // *Литературен вестник*, год. 24, бр. 9, 04 – 10.03.2015, с. 12 – 13.
- Ортега-и-Гасет 2014:** Ортега-и-Гасет, Х. *Фантазиращото животно*. [Ortega y Gasset, J. *Fantazirashtoto zhivotno*.] София: Изток – Запад, 2014.
- Пенчев 2006:** Пенчев, Б. *Септември '23: идеология на паметта*. [Penchev, B. *Septemvri '23: ideologiya na pametta*.] София: Просвета, 2006.

- Пенчев 2018:** Пенчев, Б. Справянето с политическия гръбнак. (Промени в преподаването на литература в средното училище след 1989 г.) [Penchev, B. Spravyaneto s politicheskiya grabnak. (Promenite v prepodavaneto na literatura v srednoto uchilishte sled 1989 g.).] // *Свят и смисъл. Сборник в чест на проф. Валери Стефанов*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2018, с. 479 – 492.
- Поппетров 2006:** Поппетров, Н. Историческа наука и общество – аспекти на конфигурацията: медии – общество – източник на исторически знания. [Poppetrov, N. Istoricheska nauka i obshtestvo – aspekti na konfiguratsiyata: medii – obshtestvo – iztochnik na istoricheski znaniya.] // *Предизвикателствата на промяната*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2006, с. 262 – 275.
- Ръовел 2010:** Ръовел, Ж. *Есета по история и историография*. [Ryovel, Zh. Eseta po istoriya i istoriografiya.] София: Дом на науките за човека и обществото, 2010.
- Стефанов 1995:** Стефанов, В. *Литературната институция*. [Stefanov, V. Literaturnata institutsiya.] София: Анубис, 1995.
- Стоянов 2024:** Стоянов, С. Контекстите на възприемане на литературния текст. [Stoyanov, S. Kontekstite na vazpriemane na literaturniya tekst.] // *Български език и литература*, кн. 3, София: Аз-буки, 2024, с. 255 – 261.
- Фуко 1996:** Фуко, М. Археология на знанието. [Foucault, M. Arheologiya na znanieto.] София: Наука и изкуство, 1996.
- Хранова 2011:** Хранова, А. Историография и литература. За социалното конструиране на исторически понятия и големи разкази в българската култура XIX – XX век. Том I и II. [Hranova, A. Istoriografiya i literatura. Za sotsialното konstruirane na istoricheski ponyatiya i golemi razkazi v balgarskata kultura XIX – XX vek.] София: Просвета, 2011.
- Цанов 2013:** Цанов, С. Историята – събития и текстове. [Tsanov, S. Istoriyata – sabitiya i tekstove.] Шумен: УИ „Еп. Константин Преславски“, 2013.
- Чернокожев, Кунчев, Сугарев 2009:** Чернокожев, В., Кунчев, Б., Сугарев, Е. Антитоталитарната литература. [Chernokozhev, V., Kunchev, B., Sugarev, E. Antitotalitarnata literatura.] София: ИЦ „Боян Пенев“, 2009.