

## НЕМСКАТА ЛИТЕРАТУРА В УЧЕБНИТЕ ПРОГРАМИ НА БЪЛГАРСКОТО УЧИЛИЩЕ

Ст. преп. Венцислав Везиров  
Катедра „Чуждоезиково обучение“  
Стопанска академия „Д. А. Ценов“ – Свищов

**Резюме:** В студията е разгледано учебното съдържание за обучение по литература от Възраждането до началото на 21 век. Проследени са различните етапи на включването на творбите на немски автори в българското училище. В началото на 20 век се ползват слаби преводи, осъществени чрез език посредник – руския, без особена художествена стойност. При изучаването на текстовете се осъществява лексикален и стилистичен анализ, от който учениците добиват коренно различна представа за стила на автора, тъй като превода няма връзка с оригинала. Предложеният преглед ни въвежда в един парадокс. Когато в българското образование нямаме достатъчно преводи, а и наличните са твърде несполучливи, немски автори са представени по-добре в българското училище, а сега – след като са създадени действително уникални по значимостта си преводи от немски писатели, поети и философи – нито един от тях не навестява духа на нашите ученици. Това показва, че учебното съдържание у нас не се съобразява с качеството на преводите и логиката за добрия превод вече не играе при организиране на учебния процес по литература.

**Ключови думи:** Възраждане, художествени преводи, немска литература, немски поети и философи, качество на превода.

## GERMAN LITERATURE IN THE CURRICULUM OF BULGARIAN SCHOOLS

Ventsislav Vezirov  
Senior lecturer in German  
Foreign Language Teaching Department  
D.A.Tsenov Academy of Economics

**Abstract:** The paper discusses the curriculum in teaching literature from Bulgarian Renaissance to the beginning of the 21st century. It traces the various stages of the inclusion of works of German authors in Bulgarian schools. In the early 20th century bad translations were used, which were without artistic value, made through an intermediary language - Russian. In the study of texts there was lexical and stylistic analysis, from which students acquire a radically different understanding of the style of the author, since the translation has no connection to the original. The proposed review introduces us to a paradox. When in Bulgarian education there were not enough translations, and the existing were too spoiled, German authors were presented better in the Bulgarian school, and now - after having created a truly unique significant translations from German writers, poets and philosophers - none of them is accessible to our students.

**Keywords:** content, Renaissance, Bulgarian education, translated literature, learning process

## Немската литература в учебните програми на българското училище

Ст. преп. Венцислав Везиров  
Катедра „Чуждоезиково обучение“  
Стопанска академия „Д. А. Ценов“ – Свищов

През Възраждането включване на творби от немската литература зависи най-често от учителя, който следи преводната литература или сам осъществява такива преводи. Можем да кажем, че почти всички текстове, превод от немски, установени от Надежда Андреева, по един или друг начин са били ползвани в училище като четива (1). Цялостна програма обаче се създава в Априловската гимназия, в която се предлага вече системно изучаване на западноевропейска литература. Програмата звучи много амбициозно, но нейното осъществяване е по-скоро на теоретично, а не на естетическо ниво, тъй като се изучава по записки на учителя. Все пак тя свидетелства за значителни познания на учителите и за стремежа им да представят явленията не случайно, а в система. От германската литература е предвидено да се изучава: „Народний епос, поезия духовно християнска, романтическа рицарска поезия, Миннезенгери, Песни за Нибелунгите. – Клопшток, Лесинг, Гердер, Хетге, Шиллеръ, Хейне” (Програма на Габровското училище. 1873 г.)”. По начина на изписване на имената се разбира, че източникът за тази програма и за преподаването на посочените писатели е руски. Няма свидетелства други училища да са изучавали така системно литературните явления от западноевропейската литература. Програмата на Априловската гимназия става актуална и за обучението след Освобождението. Особено при организация на образованието в педагогическите училища. Например по български език III курс при тях се включва: Новоевропейска литература. Обща характеристика на литературата през средните векове. Възраждане. Новите литературни школи, тяхното развитие и характеристика.. От немската литература се изучават: Лесинг, Гьоте („Херман и Доротея”, „Фауст”), Шилер („Разбойниците”, „Валенщайн”, „Мария Стюарт”) (2). През 80-те и 90-те години на 19 век интересът към немската литература е сравнително нараснал. От отчетите на Софийската народна библиотека виждаме, че сред най-четените книги за 1896 г. са: „Страданията на младия Вертер” на Гьоте; „Вилхелм Тел”, „Разбойниците” (в превод на Н. Бончев) на Шилер, „Емилия Галоти” на Лесинг (превод на К. Кръстев); „Богомил” на Христофор фон Шмид (превод на Т. И. Шишков) и др. Като знаем, че тези автори са застъпени в учебните програми, става ясно, че активните им читатели са учениците.

Дотук ние отбелязахме, че авторите се изучават повече теоретично, отколкото естетически чрез четене на художествените текстове. Редно е да дадем пример, тъй като може би се остава с впечатление, че подобен подход към автора е твърде схематичен. Ще ползваме публикация, свързана с „Емилия Галоти” на Лесинг (3). Изучаването се осъществява в следния порядък:

- **дават се сведения за автора** и за характера на неговата литературна дейност. Тези сведения имат логически, систематичен вид, но не са лишени от образност и емоционалност: „Интересът на Лесинга към изкуството, неговите принципи и неговата теория. Стремление да се преобрази трагедията и комедията. На сцената излизат живи истински хора и не се чуват вече надуты и високопарни ораторски речи. Изгонва лъжливата външна бляскавина на нравите: героите чувствуват и говорят естествено като човеци”;

- **уточняват се теми за разискване с подчертаване на водещата мисъл в тях.** Те имат по-често нравствен характер с цел възпитателен ефект. *Тема 1.* „Съблазнението е насилие“. Главна мисъл: тези думи на Емилия осветяват съдържанието на цялата трагедия. *Тема 2.* Идилични черти в трагедията „Емилия Галоти“. Главна мисъл: Лесинг в тази трагедия не е чужд на идеите, които Ж. Ж. Русо завеща на своя век“. *Тема 3:* Отношението на „Емилия Галоти“ към драматургията (предполага се, че учениците знаят съдържанието на последната). Главна мисъл: Тази трагедия е прилагане на законите, насочени към драматургията.”

Всяка от посочените теми конструира различни елементи от творбата: първата засяга героите, втората се спира на идейната ѝ страна, а третата на онези жанрови особености, които я характеризират като трагедия. Това е доста добре подредена система. Уточнението „учениците знаят съдържанието на последната“ е много показателно – не насочва към това, че трябва да знаят текста, а съдържанието, т.е. достатъчно е да им бъде преразказано.

- **конструира се план към всяка от поставените теми.**

План към първа тема: „Въведение: любовта на княза към Емилия е двигателната сила в цялото произведение: ако не бе тя, щеше да се получи идилия, а сега: 1) Женихът е убит, 2) невестата грабната, 3) тя налита в такова положение, че за да спаси своята чест, умира. I. Страстта на княза представя: 1) неблагоприятни обноси, а) по своята форма, сила и искреност, б) поради младината и хубавината на Емилия. II. Всичко това прави Емилия да страни: а) оскърбява се нейната невинност и набожност, получени от възпитанието ѝ; б) скромност; в) покорност на родителите; г) вежливост; д) боязливост – всичко това я довежда до отчаяние”.

Видно е, че планът следва развитието на действието, то е на границата между преразказа и характеристиката, тъй като следи героинята, насочва вниманието към онези събития, които градят представата за жанровите особености на творбата. Има известно разминаване между начина, по който е въведена темата и нейното изграждане в плана. Темата е дадена като проблемна чрез цитат „Съблазнението е насилие“, докато плана е описателен и характерологичен. Впрочем темата е чудесна и актуална и днес.

При втория план става ясно, че не се разчита на художествения текст, а на литературната критика и история. Използва се отворения тип четене на творбата, тъй като се правят много препратки с философията и историята. „П л а н. Въведение: какви главни идеи завеща Русо на своя век (по книгата на Гетнера: „История всеобщей литературы XVIII века“ Т. II. Кн. 1. стр. 351 и пр., а също Т. II. Кн. 3, стр. 395). Изложение. I Идилически черти в характера; 1) Одоардо. 2) Апиан. II. Въодушевени изображения на любов и чувствувания. III. Протест против насилието”. На учениците се посочва не само изданието, което трябва да ползват, но и страниците, така че да няма разминаване между изискванията на учителя и търсенията на децата. Този план уплътнява духовната и идейна картина на времето, позволява на ученика да прави съпоставка, но преди всичко на съдържателно ниво, а не чрез цялостното осмисляне на художествения текст, т.е. той може да каже какъв е Едоардо, но не може да цитира текстовете, свързани с него.

При третия план, чрез който трябва да се осветлят жанровите характеристики на творбата, има много добро съгласуване между теоретичното ниво и работата върху художествения текст. В случая дори можем да говорим за проблематизиране, което прави много интригуващо разсъждението върху драмата.

„П л а н: Въведение: как разбира Лесинг същността на трагедията: 1) какво впечатление тя трябва да прави; 2) каква трябва да бъде нейната фабула; 3) нейното действие.

И з л о ж е н и е: удовлетворява ли тези възгледи „Емилия“? 1) Прави ли тя истинско трагическо впечатление? а) предизвиква ли силно съчувствие? б) докарва ли страх, свързан със състрадание; 2) представя ли сгодна фабула: а) докарва ли спречкване между близки? б) постъпки, които възбуждат страх и състрадание, всичко се обмисля и изпълня съзнателно; 3) има ли в нея действие? а) представят ли изобразените събития верига от причини и сетнини? б) става ли всичко така, че другояче да не е възможно да стане?”

Представеният тип анализ на драмата „Емилия Галоти” на Лесинг, показва, че той е твърде продуктивен, както по отношение съотнасянето между теория и художествен текст, така и по отношение на представената информация и нейното проблематизиране. В никакъв случай не можем да определим този подход като скучен или схематичен, той е добре систематизиран, тематично обоснован, интегративно обвързан с философията и историята. Тъй като не е указано, че тези планове организират дейностите на учениците, то не можем да преценим напълно, дали децата стигат сами до тези знания или учителят диктува и изяснява като поставя част от нравствените проблеми за разискване. Но дори да приемем второто, то не можем да отречем разнообразието в темите и проблематиката, още повече, че този подход се определя като „работа по метода и уредбата на литературното четене в клас или в дома”. Като имаме предвид характеристиката на този тип изучаване на немската литература можем да го определим като **тематичен** и за периода – края на 19 и началото на 20 век, като най-подходящ с оглед на това, че чрез него най-добре се съгласуват знанията за художествения текст и постановките от литературната история. Така че теорията не измества напълно текста, макар да оставя възприемателната нагласа на ученика само до ниво съдържание. При това положение елементът „план” има основна функция в структурата на урока. В „Програма за петокласните девически училища и долния курс на девическите гимназии” от 1897 г. са дадени следните указания: „Четене из съчиненията на изучаваните автори с обяснения лексикални, стилистични и историческо литературни. Литературен анализ, **правен под план**, с особено изтъкване на отличията на изучавания автор и на неговата школа.

Писмени упражнения: стилистично-литературен разбор и съчинения по зададена тема. При тия упражнения учителят само упътва, а не ръководи цялото съзиждане на плана и съчиненията”. Прави впечатление настояването да се правят лексикални и стилистични обяснение на текста при условие, че той е преводен и не може да даде същинска представа за стила на оригинала, още повече че преводите в този период рядко са сполучливи. И тъй като плана е основното методическо средство, то освен че се изгражда от учителя, се дава и свобода на ученика да го съставя, тъй като това е едно от уменията, което ще определи и успеха му при писмените упражнения. От немската литература са предвидени за изучаване творби на Лесинг, Гьоте и Шилер. Те са в обкръжение на други автори от старогръцката, римската и западноевропейската литература, но все още тяхното изучаване не се възприема като нещо самостоятелно, а като подчинено на обучението, т. е. целите са извън текста, а не в самия текст. Указанието е красноречиво: „Четене разни прозаически и поетически съчинения в свързка с обучението и като основа на обучението. Според предмета на обучението се избират и статиите за четене”. За да възпитава текстът трябва да бъде включен в

система от изисквания и тогава той може да се възприема като учебен предмет. В учебните програми от Гьоте се предпочита „Горски цар” и „Егмонд”, от Шилер „Орлеанска дева” и по избор „Вилхелм Тел”, „Валенщайн” или „Дон Карлос”. Необходимостта от по-голяма свобода при избора на текст се налага от наличността на преводите. В началото на 20 век в учебните програми са утвърждава понятието „училищно издание”, което не е много ясно като практика. Възможно е това да се кратки преводи на самите учители, чрез които си поставят конкретна цел. Така например в „Програма за горния курс на девическите гимназии в България” от 1900 г. е записано: „Лаокон от Лесинга (училищно издание ) се чете като за увод в клас” (4). Възможно е програмата, определена от Министерството на просветата, да има по-скоро препоръчителен характер и да позволява в отделните училища да се правят допълнения, продиктувани от възможностите на учителя. При това положение „училищното издание” може да попълва празнините и нуждите от кратки текстове, чрез които теоретично да се организира обучението. Тази свобода на учителя обаче е свързана с по-големи изисквания към него, за да може всъщност той да надгражда програмата, а не да я свива до своите по-слаби възможности. Според „Програма за държавен изпит на учителите от средните и специалните училища в България. Утвърдена със заповед № 1300, от 27 юни 1905 г. само за немската литература учителят трябва да познава: „Германски епос: Нибелунги и Гудруна, Минезингери, Рицарска романтична епика. Литература на духовенството в свързка със средновековната латинска литература в Англо-Саксония и Германия. Мистерии и развитие на средновековната драма. Хуманизъм, Еразъм, Меланхтон. Литература на реформацията. Лутер, Фон, Хутен, Ханс Сакс, Фишарт. Епоха на псевдокласицизма в литературата (XVII в.). Германия. Езикови общества и ордени. Мартин, Опиц. Религиозна лирика. Андрей Грифиус и началото на драмата. Сатирици. Маринизъм в Германия: Хофмансвалдау и Лоенщайн. Реалистичен роман: Гримелсхаузен. VII. Реакция против псевдокласицизма (XVIII век). Германия. Синтеза на английското и френското влияние. Борба на старите идеи с новите: Гочед против Бомрет и Брайтингер. Халлер. Литературни кръжоци. – Гелерт, Клайст, Глайм, Клопшток, Лесинг, Вийланд, Бюргер, Фос, Хердер. Епоха на бурните стремежи. Гете, Шилер. XVIII. Най-важни литературни течения в XIX век. Романтизъм, неговите начала, неговите причини и развитие в Германия, Франция, Англия и в славянските земи. Най-видни представители на романтическата школа. Реализъм, натурализъм във Франция, Германия, Англия и в славянските земи като реакция против романтизма. Най-видни представители. По нови течения. Парнасци. Символизъм. Декаденство” (5). В програмата за изпита са посочени епохата, школите и авторите, без да има конкретно позоваване на творбите, което значи, че изпитът се търси повече на теоретично равнище, но и така да е, изискванията към учителя са високи. Все пак заслужава тълкуване тази политика – да се повишават изискванията към учителя и същевременно да му се дава по-голяма свобода при подбора и тълкуването на текстовете. С какво може да се обоснове тази политика без да се поражда страх от различното формиране на литературното образование? Едно от най-важните обяснение е свързано с променящото се читателско възприятие на учениците и с нееднаквото отношение към даден творец през различните епохи, които програмата не може да отчете. В бележка в „Училищен преглед” (1909 г.), чийто автор не е отбелязан, се разглежда променящото се отношение към Шилер в Германия. „Близко преди 50 години, през ноември 1859 година той (немския народ – б.м. В. В.) празнува с твърде голямо въодушевление стогодишнината от рождението на

Шиллера. Ние подчертаваме думите „с твърдо голямо въодушевление”, защото сегашният юбилей на Шиллера в това отношение значително отстъпва на тогавашния. И твърде естествено – тогава бяха други времена, владееше друго настроение в колективната душа на немския народ: той бленуваше за своето национално обединение и величие и жадуваше за политическа свобода, която тщето се опита да си извоюва през бурната и паметна 1848 година. И затуй немският народ си създаде от своя национален поет един народен трибун, от неговите общочовешки освободителни идеи – политическа програма” (6). Учебната програма, а и учебниците в своята системност, не могат да уловят тези нюанси в рецепцията на творчеството на един автор и променящото се отношение към него. Учителят е този, който може да прецени, съобразно времето, в което ще преподава, кое да избере, за да внуши на учениците дадени идеи. Този подход ще има отношение както към възприемането на текстовете, така и към избора кой да бъде изучаван. Прав е анонимният автор, когато уточнява: „Не изобщо поета Шилер честваха тогава немците, не великия хуманист и идеалист Шилер, не боговдъхновения певец на доброто и истинното, въплотени и постигнати чрез естетично-хубавото, а „певица на свободата”, създателя на „Разбойниците”, „Дон Карлос”, „Вилхелм Тел и др.” (7). Тези нюанси могат да бъдат изведени и постигнати само от учителя с високо интелектуално ниво. Ето защо считам, че политиката, с която започва българското образование в началото на 20 век – по-голяма свобода на учителя при избор на текстове и при начина им на тълкуване, но същевременно и по-големи изисквания, би следвало да бъде актуална политика и днес. Свидетел съм на ситуации, при които днешния учител е безпомощен, когато му се даде свободата да избира – бързо се прибира в канализирания вече набор от текстове.

Затруднението на учителя по литература в началото на 20 век идва от значително слабите преводи на немските автори. По-голяма част от тях се правят чрез език посредник – руския и по думите на Боян Пенев те „нито имат някаква особена художествена стойност, нито пък нещо общо със своя оригинал” (8). И тъй като вече посочихме, че указанието при изучаването на текстовете е да се прави лексикален и стилистичен анализ, то учениците могат да добият коренно различна представа за стила на автора. За превода на „Ифигения в Таврида” от 1894 г., осъществен в стихове от Л. Попов, Боян Пенев отбелязва: „Гете избягва честата употреба на епитети, художествени наречия, фигури – изобщо твърде е пестелив в употребата на художествени средства; служи си с тях само там, дето е потребно и дето те наистина постигат своята цел, без да бъдат неуместни или фалшиви украшения на речта; и тук тъкмо обратното виждаме в превода... И при все това от мнозина учители този превод се препоръчва на учениците като образец, четат го в клас, правят анализи на характерите и драматическото действие с най-голяма увереност, че като проучват едно творение, в което няма нищо гетевско, запознават се с Гете” (9). При това положение е било по-разумно наистина тематичното изучаване на творбата, тъй като се върви само по съдържанието, отколкото лингво-стилистичните анализи, които реално изопачават представите за текста. Не може да се отрече, че колкото и да са слаби преводите, те могат да въздействат и то съдбовно. Преводът на „Страданията на младия Вертер”, осъществен от Ив. А. Драгиев (издание на журнала „Зимни нощи”. Пловдив. 1880) не търпи никаква критика, тъй като „преводачът е в пълната смисъл на думата невежествен”. Но тъй като този превод е изключително популярен, Боян Пенев отбелязва: „Разправят, че е имало у нас няколко случая на самоубийство с този превод в ръка ( 10). Професионалната гледна

точка се оказва различна от читателската, понеже е нееднаква интелектуалната подготовка за възприемането на превода. Така че и за учениците тези преводи могат и се оказват пълноценни творби, които въздействат на тяхната емоционалност и духовност.

Като опит да се преодолее проблемът със слабите преводи би следвало да коментираме и препоръчителната литературна критика от немски, с която се запознават учителите чрез обстойни рецензии в педагогическите списания. Авторите им директно заявяват, че представянето на книгата има за адресат учителя по литература. В тази посока са активни Михаил Арнаудов, Константин Гълъбов, но най-усърден е философа Янко Янев. Той умее много добре да привлече вниманието на учителите като избира от книгата онези места, които интригуват и са подходящи за проблематизиране в училище. Така например, при представяне на книгата на Н. А. Korff. „Geist der Goethezeit”, която е посветена на Гьоте, Я. Янков съзнателно отделя проблема за идеализма. „След това Корф се отдава на своята стихия, влиза в лабиринта на епохата с едно тъй свежо чувство и сигурност. Това е епохата на така наречения *немски идеализъм*, най-дълбоката и богата епоха в историята на човешкия дух, в която са повдигнати и разрешени почти всички въпроси на религията, етиката, политиката, езика, правото, философията, стопанството, любовта. Гръцката култура няма това необхватно богатство и този патос, това вдъхновение, този титанизъм, който се разкрива не само в делото на отвлечени мислители като Кант, но и в бесния, ентузиастичен нагон на философстване на Фихте, в дитирамбите на Хьолдарлина, в мистиката на Шелинга и в чудовищната система на Хегеля, в която тази епоха намери своя съвършен израз” (11). Самата рецензия е направена така, че учителят може да изведе от нея проблемите, свързани с Гьоте – за изкуството и философията, за отношението към природата, за фаустовския устрем, за „творческа динамичност в идеята за чувство” и др. Янко Янков е съзнавал, че няма да са много учителите, които биха могли да намерят книгата, затова се стреми към нейното проблематизиране с оглед използването на тезите ѝ в училище. В края все пак ще отбележи основната си цел. „Ние препоръчваме тази книга на българските учители, в която те ще почувстват дъха на едно старо и същевременно ново време” (12). При това общо сдружаване между университетски преподаватели, критици и литературоведи от една страна, а от друга учителите по литература в края на 20-те години на 20 век вече се констатира, че литературното образование е на значително по-добро ниво и макар учениците да се запознават само с отделни творби на писателите, то тяхното изучаване е вече по-солидно и най-важното е в такава степен, та да постигне възпитателно и духовно въздействие върху младежта. „В България Гьоте е преди всичко автор на **Вертер** и на **Фауст**. Тези две произведения, превеждани многократно (Фауст, ч. I в стихове от Ал. Балабанов) заемат значително място в литературното образование на школната младеж и вливат в душите било струите на една здрава пра-романтика, било вътрешно възхищение и прояснение, което достига драматическият герой, като отражение на Гьоте и на неговата *Lebenskunst* и *Lebensweisheit*” (13). Мнението на Арнаудов е важно, тъй като по това време той има добри контакти с българските учители и е наясно със състоянието на литературното образование. Поуката в случая е именно в тази пълноценна връзка между средното и висшето образование, между преподавателите от различните степени на обучението и другите интелектуалци. Прави впечатление обаче липсата на целенасоченост, но последователност в образователните действия, бих казал, че се проявява случайност дори тогава, когато са наясно с нуждите на образователната

система. На всички е известна разсеяността на Александър Балабанов, но при превода на „Фауст“ на Гьоте се вижда цялата картина на българската действителност. Макар да е поел ангажимента пред другите редактори на сп. „Художник“ да преведе творбата безплатно той не започва работа, докато колегите му не го „заточват“ в Пловдив, където да работи на спокойствие, но и за кратко време. Действително Балабанов прави превода, вероятно и с вдъхновение, но в бързината допуска много слабости и с право си спечелва критиката на Боян Пенев. По-фрапиращите несъобразности оправя при второто издание (1928 г.), но повечето ги оставя в тяхната „първична буйност“, напомняща младостта му (разликата между първото и второто издание е 23 години) (14). В случая в преводаческия сюжет има нещо симпатично, но той свидетелства именно за тази липса на системност и перспективност при изготвянето на помагала за литературното образование. Балабанов прави превода и макар да съзнава, че има слабости и че се ползва активно в училище, нехайно го оставя във времето.

До 40-те години на 20 век основно се изучават творби на Гьоте, Шилер, Лесинг и Хайне като в учебната програма те са съотнесени към западноевропейската литература, свързани са с изучаването на различните школи, но са слаби препратките към българската литература. В края на 30-те години на 20 век се засилва тенденцията чуждата литература да се изучава съпоставително с българската. Настоява се за сходство между явленията, което ще позволи те да бъдат по-лесно разбрани и по-машабно тълкувани. „Западноевропейското Средновековие наложително трябва да се свърже с нашето – настоява Димитър Осинин, - дори да се излезе от познати особености в последното. Но това не трябва да бъде само като пожелание, а като точка в материала, посочена в програмата и развита в учебника. Дантевото задгробно пътуване трябва добре да се свърже с наши апокрифи, а критичното отношение към папството би могло да се съпостави с богомилството“ (15). Сравнителното изучаване е полезно само тогава, когато едно от явленията, в случая българските апокрифи, се изучат основно, тогава съпоставянето ще има дълбочина, тъй като ученика ще изхожда вече от овладяно знание и от определена система, така че ще избегне случайните пренасания. В представите на Д. Осинин обаче не е така. Той настоява по известното явление, каквото е безспорно това от западноевропейската литература, да бъде наложено върху българския текст, върху културно или историческо събитие.“ Във връзка с „Вилхелм Тел“ – отбелязва той - да се направи съпоставка с нашето Априлско въстание и се постави литературна задача: обезсмъртяване на нашето Оборище.... Изобщо при всяко произведение да бъдат посочени онези въпроси, чието разглеждане е задължително да стане – чрез сравнителни разбори, чрез беседи, писмено или в реферати“ (16). Сравнението на всяка цена според мен е вредно, тъй като то лишава ученика от концентрация, от център на познанието, така че приучва да мисли като непрекъснато измества вниманието си от обекта на изучаване и проблематизиране. Димитър Осинин осъзнава естетическата, националната и нравствената страна на съпоставянето, но не разбира педагогическата му и методическа страна. Ето защо неговите виждания не намират съществен отклик в образователната система.

Не е така обаче при активирането на отношението към немската литература и култура през първата половина на 40-те години на 20 век. Идеологическите постановки на националсоциализма и тоталитаризма в Германия, се пренасят и у нас. Дори такива премерени автори, отличаващи се с висок професионализъм, като Жана Николова (впоследствие Гълъбова) е принудена да признае влиянието, която има Адолф Хитлер върху културния живот. Когато представя



съвременната немска литература тя отбелязва: „Преобщаването на поезията с националсоциалистическото движение показва, че големите исторически личности от ръста на един Адолф Хитлер влияят не само върху политическия и стопанския живот, но и върху културния живот на своя народ, понеже определят мирогледните посоки на неговото развитие (17). Тази повишена идеологичност в културната и образователна система се изразява в обучението по-скоро като ползване опита на германски педагози и методисти, но както посочихме вече при влиянието на П. Петерсон то е твърде прогресивно за времето си и налага перспективни разбирания, които са актуални и днес, особено работата в екип.

Впечатляващо е колко бързо, само за година след преломния Девети септември, рязко се сменя образователната политика и всяко нещо, свързано с германското, се подчинява на новите идеологически схеми. Получава се така, че през 1946 год. се навършват 200 години от рождението на известния педагог Хайнрих Песталоци и утвърждаването на неговото творчество става добра възможност да се скрият истинските идеологически схеми на обучението. Извеждането на основните възгледи на Песталоци идва като заявка, че ще бъдат следвани в новото общество. Странното е, че се извежда точно обратното, на това, което се гласи да се постига в устройството на тоталитарното общество. От възгледите на Песталоци се изтъква следното: „Образованието е преди всичко развитие, а не усвояване. То е саморазкриване на човешката природа. То е спонтанно и непринудено. Образованието или формирането на личността е спонтанен процес, който става от само себе си – импулсите му са скрити в самата природа на живото същество” (18). Нищо от това не се вписва в намеренията на новите идеолози, но въпреки това те претендират с възгледите на Песталоци, за да се представят като радетели на по-добра образователна система. Но преценките идват твърде бързо, за да бъде трайна заблудата. Променя се и мярката за немската литература. Тя се свързва конкретно със социално-икономическите фактори. След като Георг Лукаш, за да удостовери правомерността и всеобщността на социологическия подход, отбелязва, че „в икономиката и политиката на немския империализъм се съзира обществената основа, която става действаща причина за литературните тенденции и явления”, той е категоричен по отношение на това как трябва да се изучава немската литература: „Според нас само един такъв начин на разглеждане е действително научен, само с негова помощ могат да бъдат разяснени и разбрани действителните литературни тенденции и истинското му значение, а не изкуствено създадените в ателиета и кафенета „насоки” (19). Грубо и тенденциозно, но убедено. И тъй като националсоциалистическата идеология в Германия се ползва от някои идеи на Ницше, то естествено в новия период той да бъде заклеймен с думите: „той се явява в областта на духовното като водач на реакцията от онова време”. В българската литература също се търсят възможности за саморазправа с него. Димитър Димов в романа „Тютюн” (1951 г.), при разговора между Фон Гайер и Ирина осмива немския идеал, за който се ползват възгледите на Ницше, за да се откажат обикновените немци от бирата и кремвирша, тъй като трябва се извисят чрез силата на немския дух, жертвайки се за него.

От 28 май до 13 юни 1945 г. в София работи Висшия учебен съвет, който взема решение за радикални промени и преразглежда учебното съдържание по литература в духа на връзката му със съветското изкуство и приоритетно включва в обучението руски автори. „Трезво и без увлечения, но смело и решително ВУС измъкна училището из тинестото блато на формализма, закостеня-

лостта, фашизма и великобългарския шовинизъм и го постави на добро трасираните релси на здравата наука по пътя към култура, свобода, демокрация и всенародно благоденствие” (20). Някои автори от западноевропейската литература остават, но за тях не се говори и не се пише – „здравата наука” изисква да се търсят връзките със съветската култура като под понятието „чужда литература” се разбира преди всичко съветската, така че постепенно с времето да отпадне от израза „чужда”, тъй като ние се приобщаваме към нея и тя става наша. Подобно е и разбирането за руския език, който е необходим за „едно по-задълбочено изучаване на руската литература и съветския стопански и културен живот” и то по три часа седмично първоначално от втори, а след създаването на учителските кадри и от първи прогимназиален клас. Западноевропейската литература се премисля преди всичко чрез цитати от Карл Маркс и Фридрих Енгелс (21).

От цялата немска литература след 50-те години на 20 век у нас остава само „Фауст” на Гьоте. Особено важно е тази творба да бъде осмислена в училище от марксистка гледна точка. Практиката по това време изисква да бъде сведен до знанието на учителите какъв да бъде класово-партийния подход за изучаване на творбата. В случая се поражда едно интересно сътрудничество между България и ГДР, което помага да осъзнаем какви трябва да бъдат посланията на Гьоте. През 1964 г. д-р Карл Хайнц Хьофер, по това време преподавател в Софийския университет по немски език и литература, публикува в сп. „Български език и литература” статията „Насоки за марксистическо разглеждане на „Фауст” на Гьоте, в която не изхожда от своя позиция, а от утвърдените подходи към творчеството на ваймареца в ГДР. Преди да въведе тезите той изрично уточнява: „Това обстоятелство наложи на младата марксистическа германистика в ГДР важната в идеологично и национално отношение задача да изследва и разтълкува цялото творчество на Гьоте и особено неговия „Фауст” от гледна точка на историческия материализъм” (22). Подходът от методологически става методически, тъй като статията е изведена по начин, по който тя трябва да бъде преподавана в училище: темата на „Фауст”; проблематика на отделните части на „Фауст”; последен обрат и перспективи на произведението.

Новият подход към творбата се изразява в следното:

- връщане на интереса към онези области от творчеството на Гьоте, които са пренебрегвани или изопачавани от буржоазните изследователи;
- открояване „наченките” (изборът на думата е много показателен б.м. В. В.) на „диалектическо прозрение” и „реалистични методи”.

Творбата се разделя на отделни проблемно-тематични кръга, които позволяват по-лесно да се излиза от текста, за да се правят обобщения, съобразени с марксистическия подход. Концептуалното им утвърждаване е свързано с разбирането, че във „Фауст” не може да има една единствена идея, тъй като основните мисли в творбата са били многократно променяни. Подобен възглед дава възможност да се обосноват различни тези, които да се приемат за правомерни по отношение на текста. Следователно марксистическото тълкуване би било съвсем в реда на нещата. Очертават се следните проблемни кръгове:

- личното и същевременно типично развитие на един човек;
- развитието на буржоазията от „нейните първоначални икономически и идеологически борби срещу феодалното Средновековие, от станалия по време на Ренесанса грандиозен в миросгледно и научно отношение поврат към реалния свят с цел последният да бъде опознат и използван, до образуването на буржоазното общество с неговата капиталистическа форма на икономика” (23). При

тази тежка формулировка Фауст няма как да не бъде сведен до типичния герой, за да се обяснят чрез него всички тези развойни процеси;

- борбата между Мефистофел и Бог за душата на Фауст. Тя трябва да схване и представи „диалектически“ като постоянна борба на действащите в развитието на човечеството сили. „В съгласие с тази основна диалектическа концепция на поетическото произведение Мефистофел не е християнският дявол и абсолютното зло, а е възплъщение на спящите и отрицателни сили, които са неразделна част от развитието” (24). Подобно разглеждане освен, че наставлява Фауст да е типичен герой, то той е и схематичен, защото всички негови действия имат своето обяснение чрез борбата със „спящото и теглещо надолу начало в отделния човек”.

Авторът разбира, че този подход крие известни рискове от разминаване с творбата и писателя и бърза да се застрахова, но доста цинично: „Тези диалектически възгледи не са вложени в произведението от нас, в резултат на днешното ни становище, но тук се касае до самостоятелни прозрения на Гьоте, които могат да се намерят и в други области на неговото творчество” (25). Точно така, като ги няма в тази творба тези възгледи могат да се открият в „естественонаучните работи” на Гьоте и лесно да се пренесат, за да внесат друга тенденция във „Фауст”. При това положение при въвеждане проблематиката на отделните части на „Фауст” поради съпротивата на текста от външни манипулации, Хьофер е принуден да говори само за „наченки” на материалистически мироглед и бързо да излиза от текста, за да направи своето правоверно за марксизма твърдение. „При двете отбелязани напоследък места намираме ясни наченки на материалистически мироглед, към който Гьоте, излизайки от пантеизма на Спиноза, все повече се ориентира през време на идеологическата си еволюция” (26). Такава примери могат да бъдат посочени доста в статията, както и твърдения, които са само подсказани в текста, но обясними чрез диалектическия материализъм. Особено произволни са те, когато става дума за съвместния живот на Фауст и Елена. Струва ми се, че това е един доста заразителен пример за идеологически подход към текст, който е „отворил” очите и на доста наши литературоведи да упражнят ярността си към марксизма. Тази статия е пример за манипулация, чрез „която „наченките” се преобразуват в основи. Същевременно обаче е много привлекателно говоренето за идеал, който се превръща в една чиста и неангажираща форма, тъй като винаги става дума за проявлението ѝ в бъдеще. За училищата в ГДР е издадено специално ръководство – „Фаустфюрер”, в което са дадени указания за това как трябва да бъде тълкувана и изучавана творбата, но в България ролята на такова ръководство е изиграла статията на Хьофер. Освен това марксистическата критика в Германия може да ползва някои постановки от бележити писатели и критици, като пресият твърденията в тях. Така например Томас Ман в очерка си „Гьоте като представител на бюргерската епоха (1932 г.) отбелязва: „От техническо-рационалния си утопизъм бюргерският дух преминава към идеята за световната общност, той преминава, стига думата да се разбира достатъчно широко и недогматично, към идеята за комунизъм (27). С подобни мисли лесно се прави манипулация, така че „широко” и недогматично” да стане тясно и догматично.

Учителите не са се съгласили на такова крайно идеологизиране на тълкуването, но са били принудени да се съобразяват с основните тезиси. Илияна Константинова споделя своя опит при преподаването на „Фауст” (28), за който са отделени в програмата 6 часа за анализ и 2 часа за упражнения. Вярно е, че тя остава близко до идеологическото тълкуване на „Фауст”, но е много по-разкре-

постена при анализа на текста, позволява си свободно на ползва изследванията на Константин Гълъбов и на Михаил Арnaudов за Гьоте, представя мненията на учениците, които показват, че те вървят по свой път към текста. Цитира съветски източници, но има свои методически решения, които я правят много по-близо до естетическото богатство на творбата. Разпределението на темите по часове показва как се съобразява с приетите тезиси, доколко търси връзката на творбата с биографията на автора и действителността, но и съумява да изведе конкретни теми и проблеми, които я спасяват от идеологическата схема:

„Първа тема, която обхваща в два часа големия въпрос „Гьоте и неговото време”

А) Германия през 18-19 век в „Буря и натиск”;

Б) Жизнен и творчески път на Гьоте.

Втора тема, която обхваща възникването на „Фауст”, неговата творческа история, извори, връзка със съвременното и литературата.

Трета тема – Мигът не спира (епизодът Фауст – Маргарита“).

Четвърта тема – За трагичното и трагическия герой – Защо Фауст и Маргарита са трагични герои?

Пета тема – Фауст и макрокосмоса – реализмът на Гьоте и неговата романтична мечта за бъдещето и човечеството.

Шеста тема – Вечното в образа на Гьотевия Фауст – Мефистофел – сянка на светлината, разрушителна стихия, зло. Разговор за развитието на човешкия дух, на човешкото знание и силите на разрушението.

Седма тема – Художествени особености на трагедията „Фауст” – кръстосване на реализъм, романтизъм и класицизъм.

Осма тема – Обсъждане на домашна работа върху трагедията” (29).

Ако човек прочете статията и отделно годишното разпределение няма да разбере, че става въпрос за един и същи подход. Разпределението е съобразено с указанията, а статията е плод на едно емоционално вживяване в текста, на едно доверие към мненията на учениците, които са зависими от превода, но поне са по-малко обременени от идеологията. В подобна двойственост преминава изучаването на Гьотевата творба до 1989 г., след която се поставя необходимостта от нови концепции за обучението по литература.

През 1993 г. се обособяват два колектива с проекти за литературното образование. Първият колектив в състав М. Герджикова, Р. Йовева, В. Панайотов, Л. Берковска, А. Дамянова, В. Атанасов, предвижда от немската литература да се изучават съобразни направления: Просвещение – Гьоте „Фауст” и лирика; Романтизъм: Хайне – лирика по избор, Хофман, Йенска школа – Л. Тик, Новалис – по избор. Вторият колектив – Н. Матеева, А. Панов, Д. Добрев, Й. Холевич предлагат да се въведе в обучението само Хайне, който е поставен за избор с М. Лермонтов. Тези концепции са обсъждани в по-широк кръг специалисти и като краен резултат немската литература е представена само с „Фауст” на Гьоте. Така, по негласно стечение на обстоятелствата в учебното съдържание влиза „онзи триумвират от поети”, които Х. Хайне определя като най-добрите за всички времена – Сервантес, Шекспир и Гьоте и то „в трите вида поетическо творчество – в епоса, драмата и лириката” (30). Тези автори се въвеждат в десети клас при едно изключително натоварено учебно съдържание, в което са включени творби от западноевропейска, руска класическа и българска възрожденска литература. В тази връзка един от водещите специалисти по немска литература у нас Николина Бурнева споделя своите наблюдения за начина на възприемане на Гьоте: „За Гьоте днес сравнително малко читатели знаят нещо по-

вече от почти нищо. Въвеждан по-скоро по инерция като учебен материал в една претрупана училищна програма, този колкото интелигентен, толкова и продуктивен класик на германската литература, когото още първите му следовници зоват Олимпиаца, рядко има шанса да бъде представен на подрастващите ученици по подобаващия му се артистичен и космополитичен начин. Но и в позряла възраст болшинството от публиката се стреми да следи най-вече новите имена, появяващи се сред литературния пейзаж с повече или по-малко екстравагантни тезиси, с още по-странни версии на унаследени от векове сюжети, с предизвикателни форми на социален живот и/или ярка политическа позиция (31). Подобни наблюдения ни карат да се замислим защо изучаваме даден автор, след като отделяме толкова малко учебно време за творбите му. Какви методи ще избере учителят, за да преподаде творбата. Остава му единствено възможността да продиктува на учениците основни тезиси, които те трябва да наизустят и да повторят пред него, за да имат положителна оценка. Гьоте казва, че „В религията, политиката и възпитанието рядко се върви по правилен път, когато се върви направо”, но нашата беда е, че приемаме за правилни именно неправилния път и с упоритост се държим за него (32). Учебното съдържание се мисли само като определен начин за подреждане на текстовете, а не с оглед на неговата функционалност, така че да се ползва на всички нива, които имат отношение към развитието на писмените и устни словесни умения на учениците. Така изучаваният автор ще има пряко отношение към личността на детето, тъй като ще бъде част от разгръщането на неговите възможности. Ще предложа един пример за такова функционално използване на текст в упражнението за писмена реч. Гьоте прави един интересен списък на изрази „които писателят избягва, но предоставя на читателя да ги включва по желание”. Този списък според него „може да даде повод както за шеговити, така и за сериозни размишления”. Предлагаме го на учениците за тълкуване, за да се ориентират в уместността и неуместността при тяхното използване и доколко те биха могли да станат паразитни за стила. Списъкът е следният:

*Но; Донякъде; В известна степен; Комай; Приблизително; Струва ми се; Не отричам; Навярно; Може би; Според мен; Ако щете; Доколкото зная; Както си спомням; Ако съм правилно осведомен; С известна резерва; Няма да сгреша; Сякаш; Един вид; С изключение; Без съмнение; Искам да кажа; Би могло да се каже; Както обикновено се казва; Защо да не призная; Както би могло да се нарече; Казано по днешному; Едва; Почти; Без да твърдя; Най-малкото; Вярвам; Ако не бъркам времето; Някой си; Някъде; Тогава; Иначе; Не ще преувелича, ако кажа; Както ми се каза; Нека не се мисли; Което си е в реда на нещата. Както лесно можем да си представим; Съгласете се; Ако допуснем; Ако ми позволите да кажа; Нека ми се прости; Искрено казано; Казано без заобикалки; Просто; Наричайки нещата с техните имена; С извинение за грубия израз” (33). Въведен и коментиран в час за писмени упражнения текстът насочва към Гьоте, но и заостря вниманието на ученика към стиловите характеристики на писмената работа, която той ще създаде. Този функционален подход не позволява да се натрупват имена на автори и творби, а да ангажират съзнанието на ученика, така че той да премисля своята дейност чрез тях.*

Този функционален подход се налага от обстоятелството, че в учебното съдържание вече не се включва дори и „Фауст” на Гьоте и немската литература остава без свои представители в горния курс на обучението. Това налага една по-действена културна политика на учителя, така че чрез отделни текстове, ко-

ито са предназначени за развитието на устната и писмената реч, да се прояви отношение към немската култура.

Предложеният преглед ни въвежда в един парадокс. Когато в българското образование нямаме достатъчно преводи, а и наличните са твърде несполучливи, немски автори са представени по-добре в българското училище, а сега – след като са създадени действително уникални по значимостта си преводи от немски писатели, поети и философи – нито един от тях не навестява духа на нашите ученици. Това показва, че учебното съдържание у нас не се съобразява с качеството на преводите и логиката за добрия превод вече не играе при организиране на учебния процес по литература. Остават само езиковите училища, в които да има надежда немската литература да се учи в оригинал.

#### **Цитирана литература:**

1. Андреева, Надежда. Немската литература в България през Възраждането С., 2001. Изд. „Кралица Маб”.
2. Училищен преглед 1896. Кн.9. с.847.
3. Училищен преглед. 1897. Кн.5. с.653.
4. Училищен преглед. Юли и август 1900 г. Кн.VII и VIII. с.183-185.
5. Училищен преглед, 1905. кн.10. с.573-575.
6. Училищен преглед. 1909. с.499.
7. Пак там.
8. Пенев, Боян. Гете у нас. Историко литературна студия. Училищен преглед 1908. с.717.
9. Пак там, с.736.
10. Пак там, с.721.
11. Янев, Янко. Духът на Гьотевото време от Х. А. Корф. Училищен преглед 1928. Кн.7. с. 769.
12. Пак там, с.770.
13. Арнаулов, Михаил. Гьоте в България. Училищен преглед. 1928, Кн.8. с.773.
14. Йорданов, Вел. „Фауст”, превод от Ал. Балабанов. Училищен преглед.1928, Кн.8. с.949.
15. Осинин, Димитър. Разпределение на гимназиалния материал по български език и литература. Училищен преглед, 1940. Кн.4.с.452-453.
16. Пак там. с.453.
17. Николова, Жана. Новата немска литература. Училищен преглед. 1941. Кн.3. с.436
18. Училищен преглед, 1946. Кн.1 и 2. с. 4.; Хайне. Философска проза. Т.1. С., 1981.
19. Лукаш, Георг. Немската литература през епохата на империализма. Училищен преглед. 1946. Кн. 1-2. с.189.
20. Училищен преглед. 1945. Кн.3 и 4. с.161.
21. Иванов, М. Р. Милчева. Основни положения в обучението по български език и литература след Девети септември 1944 г. Български език и литература. 1959. Кн.4. с.15.
22. Български език и литература. 1964, Кн.2. с.23.
23. Пак там, с.24.
24. Пак там, с.25.
25. Пак там, с.26.
26. Пак там, с.27.
27. Ман, Томас. Литературна есеистика. Т.2. С., 1978. с. 253.

28. Български език и литература, 1970. Кн.3. с.36-52.
29. Пак там, с.51-52.
30. Хайне. Философска проза. Т.1. С., 1981. с.627.
31. Бурнева, Николина. Гьотевите прозрения за принципите на наратологията – Проглас, Кн.1., 2010. с.51.
32. Гьоте. За литературата и за изкуството. Т.1. С., 1979. с.169.
33. Пак там, с.270-271.