Ognyana Georgieva-Teneva
(Bulgaria, New Bulgarian University)

On the Literary Canon in Secondary Education: An Analytical and Critical Study

Abstract: This paper offers a critical examination of the current literary canon in secondary education, arguing for the necessity of a fundamental transformation. The principal shortcomings of the existing system involve the exclusion of contemporary literature, aesthetic monotony, structural issues within the canon, the suppression of critical thinking fostered by the widespread use of textbooks with ready-made interpretations, and the near-total lack of flexibility in the selection of literary texts. Drawing on survey data, the paper presents the perspectives of former students – now university students in Bulgarian Studies – regarding the literary canon. It also outlines the structure of literary education in several European countries that consistently perform well in international assessments. The paper concludes by summarising the deficiencies of the current canon in Bulgaria, advocating for a decisive departure from the existing model and calling for the development of a new framework for literary education to be shaped collaboratively by literary scholars, methodologists, and teachers.
Keywords: literary canon, secondary education, disagreement, shortcomings

Огняна Георгиева-Тенева
(България, Нов български университет)

За литературния канон в средното училище – аналитично и критично[1]

Предмет на настоящата статия е задължителната подготовка по литература в българското средно училище в 5. – 12. клас, а фокус на вниманието е образователното напрежение, произтичащо от твърдия списък с художествени текстове за задължително изучаване. Причините да се съсредоточа върху задължителната подготовка е нейното изключително значение за масовата литературна култура у нас[2]. Тезата, която ще аргументирам тук, е за необходимостта от промяна – но не фрагментарна, свързана с изтеждане на едно и въвеждане на друго програмно произведение (такива промени са правени неведнъж от 1989 г. насам), а промяна, която се отнася до самото разбиране за литературния канон в средното училище у нас[3]. Със сигурност подобна радикална промяна ще е трудна задача, защото изпълнението ѝ изисква сериозни усилия от страна на литературоведи, методици и учители, изисква и благослов от държавната образователна администрация, но отлагането ѝ само би обострило негативните реалности: отблъскване от четенето на художествена литература, закърняване на рецептивните умения,

[1] Основните идеи на настоящата статия представих в доклад на Националната научна конференция „Новата българистика и новата литература“ (НБУ, 5–6 декември 2024 г.).

[2] Извън обсега на разработката ми стои профилираната подготовка по литература в 11. и 12. клас – доколкото тя може да се определи като „бутикова“ – заради неголемия брой ученици, които я избират.

[3] Това разбиране присъства в учебните програми по литература имплицитно и анонимно – то не се основава на публикувана концепция (каквато най-вероятно изобщо няма).

отдалечаване от всичко красиво и добро, което може да носи в себе си произведение на словесното изкуство, или дори разминаване с него.

Дочувам гласовете на опонентите: настоящият канон се състои от класически произведения, излъчващи ценности, които „времето е отсяло“ (метафорично клише, което Александър Кьосев (Кьосев/Kyosev 1998: 6) дезавоалира преди четвърт век); селектираните класически текстове изобразяват важни обществено-исторически събития и така съдействат за формирането на социокултурни компетентности и за поддържане на националната идентичност; представят прозрения по важни теми, като любов, справедливост, морал, памет; имат висока естетическа стойност и пр. Несъмнено част от набелязаните (и възможните пропуснати) несъгласия ще имат някакво основание, но смятам, че към момента образователните негативи са много повече и предполагат раздяла със статуквото.

В следващите редове ще набележа конспективно отрицателните ефекти от придобиването на литературно образование, което все повече прилича на музей на класиката, показващ само произведения със „златния печат“ на институционалното признание.

За отношението „класическо“ – „съвременно“ в училищния канон

Тъй като е фокусиран върху „класически“ художествени текстове, канонът изключва съвременни произведения. Най-„новите“ български творби в действащата програма по литература са „Художник“ от Веселин Ханчев (1960 г.) – за прогимназията, и „Балада за Георг Хених“ на Виктор Пасков (1987 г.) – за гимназията. Самотно изключение от тази ретро аксиология прави един текст от чуждестранната литература – откъс от „Похитителят на мълнии“ от Рик Риърдън (2005), изучаван в прогимназията, който обаче разработва митологичен, а не съвременен сюжет. Гимназиалната програма по чуждестранна литература не надхвърля XIX век. С този литературен подбор ученикът не може да се наслади на съвременни художествени творби, не може да види в словесното изкуство проблемите на днешния ден със съответните герои и антигерои, да срещне литературна образност по актуални въпроси, като глобализация, психично съзряване, емоционално (не)равновесие, личностна идентичност, междукултурна комуникация, технологии и пр. В резултат на това литературата често изглежда на младия читател далечна и слабо свързана с неговия живот. В периода 5.–12. клас ученикът интензивно търси отговор на въпроса „Кой съм аз?“. Тогава, както разкрива Ерик Ериксън (Ериксън/Eriksan 2013), често се стига до „ролево объркване“, преживяват се бурни емоции и дори вътрешни драми – за да се стигне до себеизграждане в аспектите на културното, националното, социалното, гражданското, моралното, полово-сексуалното, а вече и дигиталното. Това е време на силни вълнения и експерименти, когато младият човек се нуждае от ценностни ориентири, и е жалко, че литературата не му ги дава щедро, без да подценява художествените послания на съвременността.

Впрочем добре известно е, че литературната класика не е окаменяла даденост – тя е конструкт, обединяване около текстове, които се мислят за образцово постижение, за безспорна художествена ценност. Кой е субектът на това мислене, е известно:

> … зад педагогическите цели и визии обикновено стоят изследвания и данни, финансирани от и произведени за *управленците* (подч. м. – О. Г.-Т.), за които се твърди, че са evidence based. Казано накратко, науката Педагогика и конкретната ѝ част – Методиката на четенето – се оказват вписани в една професионализирана и експертно базирана политика, в която рационалните процеси на управление (монополизирани от професионалните политици и определени групи от близки до държавата или корпоративните тела експерти с „Галилеев разум“ […] все повече

> изместват демократичното волеизлияние и целеполагане по въпросите на образованието от гражданите (Кьосев/Kyosev 2013: 393).

Както е известно, критериите за „класичност“ се променят, произведения на словесното изкуство, чийто език първоначално се схваща като нов, експериментален, често пъти дори неприемлив за мнозина читатели (напр. на Шарл Бодлер във Франция или на Биньо Иванов у нас), не след дълго се превръщат в „класика“. Същевременно текат и обратните процеси – на отпадане от „класиката“ на някои произведения – главно по идеологически причини (напр. Пенчо-Славейковата философска поезия, както и Яворовата лирика от т. нар. „втори период“ по време на комунистическата диктатура през 1950-те години), но и по други, свързани с издателски политики, тиражи, критическа тишина, литературноисторически йерархии и пр.

> Класическа е онази книга, която един народ или група народи […] *са решили* да четат така, *сякаш* в нейните страници всичко е мъдро, предопределено, дълбоко като Вселената...
>
> отбелязва Борхес (Борхес/Borhes 1989: 319).

За естетическата тоналност

Нормативната документация, която в момента управлява литературното образование в средния курс, е естетически индиферентна. Бегло отношение към естетическата тоналност на художествения текст изразяват единствено гимназиалните учебни програми чрез общата формула „обяснява значението им [на творбите – бел. м., О. Г.-Т.] в контекста на естетически специфичната интерпретация на темата“. Анализът на учебните програми откъм естетическата тоналност на включените за изучаване произведения показва, че „сериозните“ гами категорично доминират над тези с комическа образност или със засилена игровост. Учениците редовно четат текстове с акцент върху патетично-възвишеното, героичното, красивото, драматичното и трагичното и много рядко имат възможността да изпитат наслада от произведение, което съдържа хумористичен или сатиричен образ, ироничен оттенък, шаржов или гротесков щрих. Днешният литературен канон е естетически еднозвучен и както показа мое изследване с ученици в три софийски училища, учениците много често четат комически отсенени текстове, без да долавят смешното – четат ги инерционно, използвайки обичайния си рецептивен ключ, подходящ за свръхекспонираните „сериозни“ текстове.

За когнитивния залог

Тъй като канонът включва точно определени произведения, за които системно се публикуват анализи, учениците, подчинявайки се на целта да овладеят държавно стандартизираните „компетентности“, запаметяват и възпроизвеждат „правилни“ чужди съждения за литературното произведение. Собствената читателска активност в много случаи се оказва потисната, априори ненужна. Не е тайна и това, че мнозина учители, стремейки се да подготвят своите ученици за матурата, както и да не накърнят своя авторитет и престижа на съответното училище, диктуват обширни анализи, които също се заучават и репродуцират максимално точно.

За индивидуалния избор

Известно е, че в теоретичен план днес се утвърждават идеите за хуманистично образование, индивидуализиране на процеса на обучение, зачитане личността на ученика. Множество публикации на литературнообразователни и методически теми свидетелстват за наличието на усилия и натрупан опит в тази посока. По отношение на канона

обаче почти нищо не може да се направи – дори в 11. и 12. клас, когато е предвиден междутекстов прочит на програмно и извънпрограмно произведение – избора на извънпрограмното произведение прави не ученикът, а учителят. Канонът не взема предвид различията между учениците, той игнорира индивидуалните литературни предпочитания и вкусове, рецептивните умения, читателския опит. Пренебрегването на субективните особености на ученика е поредна предпоставка за отчуждаване от изкуството на словото, за пасивно отношение към учебния предмет.

Впрочем отрицателният ефект от потисканата инициативност не е затворен в полето на литературното образование – той влияе върху цялостното поведение на младия човек, включително в гражданската сфера. Едва ли можем да очакваме, че ученик, който е свикнал да се движи в предначертана траектория, ще развие качества като критическо мислене, увереност в собствените сили, активност и предприемчивост.

Невъзможният собствен избор при общуването със словесното изкуство се асоциира с принуда и натиск, а това отнема от естетическото удоволствие, често дори го изключва.

За структурата на литературния канон

В прогимназията принципът за структуриране на художествения материал е тематичен. Модулите, в които са групирани изучаваните в 5. клас текстове, са „Митологичен модел за света“; „Фолклорен модел за света“, „Различни разкази за човека и света“. Митологичният модел на света се изучава през разбирането на древните гърци за произхода на техните богове, както и през старозаветната представа за възникването на мирозданието, а фолклорният модел – през една легенда, три приказки и две песни с лиро-епически характер. Третият модул съдържа един лиро-епически текст от личното творчество (поемата „Хайдути“ на Ботев), една преразказана ромска приказка („Легенда за рома“), две авторски приказки (от Шарл Перо и от Андерсен) и една глава от детски фентъзи роман („Похитителят на мълнии“ от Рик Риърдън). Въпросите, които предизвикват критичен размисъл, са много:

първо, нима митологичният модел и фолклорният модел на света не са представени през разкази (наративи), та третият модул е оразличен чрез понятието „разкази“ (наративи);

второ, нима първият и вторият модул не разказват за света, а вторият и за човека, та третият е онасловен с уж разграничителното „разкази за човека и света“;

трето, ако определението „различни“ към „разкази“ иска да подскаже, че митологичният модел и фолклорният модел на света са унифицирани, т.е. изразяват колективистична гледна точка, а последният модул съдържа индивидуални модели на света, характерни за литературата, тогава защо в същия този трети модул е включена турската фолклорна приказка „Главатарят, който искал да плени месечината“, както и откъс от преработената фолклорна „Легенда за рома“ (получила в програмата обърквашото определение „откъсът с легендата от приказката, преразказана от Михаил Георгиев“). Ще задам въпросите си обобщено: спрямо какво разказите от третия модул са „различни“; и те само „разкази“ ли са – в тесния смисъл на „наратив“, след като сред тях фигурира поемата „Хайдути“ на Ботев.

В 6. клас модулите са „Човекът и природата“, „Човекът и изкуството“, „Човекът и другите“. Именуването „Човекът и другите“ буди несъгласия – доколкото „другите“ присъстват и в предходните два раздела, например в „Отечество любезно, как хубаво си ти“ от Иван Вазов, в „Косачи“ от Елин Пелин и пр. Насловите на разделите в 7. клас – „Българинът във възрожденския свят“, „Човекът в обществото – норми, ценности и конфликти“, също будят въпроси, например „възрожденският свят“ вън от „обществото“

ли е. Впечатление прави и това, че разделът „Човекът и обществото“ е лишен от гражданска перспектива, в него няма нито едно произведение, което да представя отношенията между членовете на обществото и властта, да предлага образ на гражданска формация, да оценностява демокрацията.

С други думи, темите в прогимназиалните програми не са обмислени внимателно, под въпрос е и уместният избор на художествени произведения.

Художествените произведения в гимназията са структурирани съобразно с два принципа: хронологичен (8.–10. клас) и тематичен (11.–12. клас). Тази структура също буди възражения. Напълно съгласна съм с едно от тях, което вече е изразено в публичното пространство:

> … по-логично е тематичният подход, който предполага много повече свобода и лично ангажиране, да е в 8.–10. клас, когато е важно да се създаде любопитство, желание за четене у децата, доколкото това е възможно. А после вече, когато имат много повече натрупвания и като житейски опит, и като прочетени произведения, да се занимават с епохи, етапи, литературна история и т.н. (Пенчев/Penchev 2023)

Хронологичният принцип изисква в 8. клас – гимназиалния прощъпулник – да се изучава литературата на Античността, Средновековието и Ренесанса, което означава да се правят сложни културноисторически контекстуализации, при това в минимален синхрон с учебния предмет история и цивилизации. Материалът в този клас е истинско предизвикателство и заради необходимото познаване на словесни текстове, които оказват силно влияние върху литературата, но самите те не са литература – старогръцката митология и Библията. Конкурент по отправяне на предизвикателства е 9. клас, който включва чуждестранна литература на Просвещението, романтизма, реализма, модернизма и литературата на Българското възраждане. Впрочем важно е да отбележа и разнобоя при онасловяване на темите от учебното съдържание: референциите са ту към културноисторическата епоха (Просвещение, Българско възраждане), ту към литературното направление (романтизъм, реализъм, модернизъм), а в 10. клас темите съответстват на чисто историческото парцелиране (Българската литература от периода от Освобождението до Първата световна война, Българската литература от периода между двете световни войни, Българската литература от периода след Втората световна война). И една огромна празнота в литературното репрезентиране на последния период: от него липсват „само“ 40 години, които идват след публикуването на последния включен в този раздел текст – „Нежната спирала“ на Радичков (1983 г.).

Тематичният принцип за структуриране на художествения материал в 11. и 12. клас залага обсъждането на важна проблематика: „Родното и чуждото“, „Миналото и паметта“, „Обществото и властта“, „Животът и смъртта“, „Природата“, „Любовта“, „Вярата и надеждата“, „Трудът и творчеството“, „Изборът и раздвоението“. Именно тук е и най-съществената положителна промяна в учебните програми по литература за общообразователната подготовка: първо, защото предложените тематични кръгове са и значими, и интересни за 17-18-годишни младежи, и второ, защото е дадена възможност за излизане отвъд определения списъчен канон – ученикът следва да „конструира междутекстови връзки на една творба, посочена към темата, с друга творба по избор на учителя от българската литература, невключена в учебното съдържание“ (Учебна програма…), т.е. след всеки един от деветте тематични блока може да се включи „неканонично“ произведение. Това позволява, поне на теория, да се представят и съвременни автори, неизучавани жанрове, текстове с естетическа нюансировка, каквато програмата до този момент е подценявала, и пр. Подчертавам – възможност за интертекстуален прочит на програмно и извънпрограмно произведение има, но доколко тя наистина се оползотворява,

е друг въпрос, особено като се вземе предвид подготовката за матура, която е практическият върховен законодател в гимназиалното литературно образование и която, разбира се, се отнася само до списъчния канон в 11. и 12. клас. Не ми е известно да има информация доколко действително се използва възможността за междутекстов прочит с включване на извънпрограмно произведение, но наблюденията ми показват, че това се прави рядко, може би дори само по изключение.

Българският литературен канон в оптиката на доскорошни ученици

През последните години се появиха голям брой публикации за ученическите читателски нагласи и практики (Кьосев/Kyosev 2013; Velchev 2024; Български език и литература/Balgarski ezik i literatura 2024, 6 s). Разнообразни по брой, възраст и местоживеене на респондентите, както и по изследователска методика, тези публикации имат общо сечение в констатациите за забележимо спадане на интереса към художествената литература.

Моето последно проучване в тази посока бе фокусирано върху оценката, която скоро завършили гимназисти дават за литературния канон в средното училище. На първокурсници от Нов български университет – програма българистика (български език, литература и култура) и от Софийския университет „Св. Климент Охридски“ – специалност българска филология, предложих да изразят мнението си за въпросния литературен канон. Общият брой на анкетираните е 120, т.е. изследването е с малък мащаб, но въпреки това то дава информация как изглежда официалният литературен канон в очите на обучаваните. Според студентите:

– Изучаването на ред произведения не е съобразено с възрастта на учениците, проблематиката им е – цитирам: „далечна“ и „сложна“ (в 6. клас – изучаваните глави от „Под игото“, в 7. клас – „На прощаване“, „Немили-недраги“; в гимназията – „Ноев ковчег“ на Радичков, „Честен кръст“ на Б. Христов);

– Съдържанието на изучаваните произведения е доста еднообразно, особено що се отнася до – цитирам: „вечния патриотизъм“ и „възрожденските ценности“;

– Художествените текстове, съставляващи канона, често са – цитирам: „безинтересни“, „скучни“, „сухи“, „мрачни“, в тях липсват „виталност“ и „новаторство“, което „да обръща представите на традиционното“;

– Канонът е еднообразен в жанрово отношение – липсват произведения от полето на научната фантастика, фентъзито, антиутопията, мемоаристиката, автофикцията, епиграмата;

– Литературата се представя – цитирам: „разбъркано“, „хаотично“, „накъсано“ (има се предвид редуването на тематичния и хронологичния принцип при структурирането на художествените текстове);

– Някои произведения се представят разпокъсано в различни класове („Под игото“ на Ив. Вазов; „Бай Ганьо“ на Ал. Константинов);

– Отделни автори са преекспонирани (Вазов);

– Съвременната литература изобщо отсъства;

– Практически се стига до прекомерно съсредоточаване върху произведенията, включени в националните външни оценявания и в държавния зрелостен изпит.

Поглед към литературното образование в други страни

В повечето европейски страни с високи резултати на международните оценявания литературното образование в средното училище имплицира философия, различна от нашата: те залагат, първо, на овладяване на методология на четене; второ, на изборност

(пълна или частична) на художествени текстове за изучаване; и трето, на т. нар. „бавно четене“.

Ще представя информация за литературното образование в някои европейски страни, но без референции към съответните нормативни документи (впрочем тяхното обхващане и анализиране предполага дългосрочна работа на екип от хора). Събраните данни дължа на съдействието на мои колеги – лектори по български език, литература и култура в различни университети в чужбина, както и университетски преподаватели по чужди езици у нас и други специалисти, които са запознати със съответните образователни системи или бяха отзивчиви да потърсят сведения за тях, използвайки професионалните си компетентности и/или контактите си отвъд граница[4]. Представените факти далеч не изчерпват концептуалната вариативност на литературно образование в средните училища в Европа, но са показателни за тази вариативност, позволяват да се направят съпоставки със съществуващия у нас каноничен модел и да се добие представа за онзи тип литературно образование, практикуван в много европейски страни, който има предимствата, първо, да даде на учениците методология на четенето; второ, да включи и произведения от съвременната литература и трето, да делегира правото на учители и дори на ученици да избират художествени текстове за изучаване.

Бавно четене, чийто залог е овладяването на умения за самостоятелно общуване с непознати текстове, се практикува в Англия (в рамките на един гимназиален клас се изучават няколко произведения: през първия срок два-три лирически текста и една драма; през втория срок – една драма и един роман); в т. нар. Европейско училище в Белгия (френска секция) в една учебна година се изучават цялостно четири произведения и няколко откъса от други; подобно е положението в Италия и Испания.

Четене на художествени текстове по собствен избор, без посочване на задължителни заглавия или автори, съществува в Англия, Австрия, Белгия, Испания, Нидерландия и др. В Белгия всяка учебна година на хронологичен принцип се четат произведения от различни литературни течения. В Испания учителят е упълномощен да избира какво да се чете, като взема предвид изучаваното литературно направление и се съобразява с възрастта и когнитивните особености на учениците. Броят на разглежданите книги в рамките на един клас е 4-5. В Нидерландия изборът на художествен текст става с активното сътрудничество на библиотекаря и родителите; театърът е задължителен.

В някои страни (Франция, Германия, Португалия, Чехия) се прилага комбинирана форма при определяне на художествените текстове за изучаване – част от тях е нормативно зададена, друга част се избира от учителя съвместно с учениците.

Гимназиалното литературно образование във Франция има за цел да обогатява културните и хуманистичните ценности, като ги отваря и към проблемите на съвременността. Официалните учебни програми определят конкретни тематични направления за всеки клас, особено в предпоследната и последната година (Première и Terminale). Например програмата по френски език и литература в 11. клас включва следните направления: поезия от XIX до XXI век; литература на идеите от XVI до XVIII век; романът и разказът от Средновековието до днес; театърът от XVII век до днес. За всяко направление образователното министерство определя задължителни произведения, които се придружават от аналитичен „път“ (parcours), поставящ произведението в исторически и жанров контекст. Всяка година се обновяват трите изучавани произведения в едно от направленията, като се посочва и проблемният акцент. Критериите за подбор на задължителните текстове са: представителност на литературното течение; разнообразие на жанровете

[4] Изказвам сърдечна благодарност на проф. Мажанна Кучинска, доц. д-р Антония Радкова, доц. д-р Бисера Дакова, доц. д-р Ирина Георгиева, доц. д-р Татяна Пантева, гл. ас. д-р Ивана Давитков, гл. ас. д-р Мая Падешка, Магдалена Божкова, Вера Гергоф, Кристин Фотева, Маргарита Арабаджиева.

и историческите периоди; съответствие с образователната тематика. Учителите разполагат със свобода да включват допълнителни произведения, за да обогатят обучението и да адаптират материала спрямо учениците. Впрочем в момента средното училищно образование по литература във Франция е критикувано заради националната му самозатвореност и акцента върху „класически“ произведения – при все че учителите могат да включат и текстове, които не са посочени от просветното ведомство.

В Португалия има задължителни списъци с произведения за прочит през трите години на средното образование (10., 11. и 12. клас). Те се отнасят до канонични автори от националната литература, но със стремеж към балансиране между класически и съвременни текстове. Освен това съществува раздел с наслов „Проект за четене“, който позволява на учениците да избират допълнителни произведения. Това осигурява възможност за известна гъвкавост при избора на четива извън канона. В 10. клас се изучават средновековни и ренесансови текстове, в 11. клас – писатели от романтизма и реализма, в 12. клас – литературата на XX век, например Фернандо Песоа и Жозе Сарамаго.

Твърд задължителен списък за прочит има у нас, в Сърбия и Турция. Към тази група може да причислим и Полша, но с пояснението, че там съществува известна възможност за свободен избор на заглавия.

В повечето представени случаи се комбинират методите на „затворено“ четене и на четене с оглед на социокултурния контекст и на интертекстуалността.

Погледът към оценяваните знания и умения в края на средното образование също разкрива интересен опит.

Красноречив израз на стремежа към формиране на умения за самостоятелно четене намираме в един въпросник от изпит при завършване на средно образование в Англия. Ученикът работи върху две произведения по избор, като аргументира виждане по някоя от следните задачи:

• Докажете, че художественият текст може да подкопава норми, конвенции и традиции.

• Докажете, че жените могат да бъдат по-силни от мъжете.

• Докажете, че доброто може да победи разрушението и насилието.

• Покажете как жанровата форма може да повлияе върху смисъла на текста.

• Докажете, че познаването на контекста влияе върху разбирането на творбата.

В Белгия оценяват две основни умения: за детайлно анализиране и коментар на непознат текст и за реторична издържаност и убедителност на писменото изложение. В Австрия проверяват уменията за четене с разбиране и за изразяване на позиция по художествен текст чрез съответни аргументи. В Германия също се коментира непознат текст. На испанската матура, която служи и за вход в университет (selectividad (EBAU/EvAU), се оценяват четенето с разбиране, самостоятелният анализ и коментар на текста (с голяма тежест за крайната оценка), знанията за историческия контекст на литературната творба, уменията за разграничаване на различните естетически течения, писменият изказ и особено много синтаксисът. В края на средното образование в Португалия се провежда национален изпит по португалски език, който изисква, освен всичко друго, познания за задължителните литературни произведения и умения за критичен анализ във връзка с проблемен въпрос върху текст от задължителната програма.

Както е известно, у нас държавният зрелостен изпит може да се изкара само на базата на тестови задачи, част от които с избираем отговор (25% шанс), т.е. без да се докажат умения за критически прочит на текст, при това изучаван. Един пример от тазгодишната матура, който илюстрира крайно занижените изисквания при оценяването на компетентностите по литература:

Свържете заглавието на всяка от творбите с нейния автор.

А) „Спасова могила“	*1. Станислав Стратиев*
Б) „Крадецът на праскови“	*2. Елин Пелин*
В) „Балкански синдром“	*3. Емилиян Станев*

Обобщение в опозиции

Литературният канон в българското средно училище има дълбоки корени и голяма устойчивост. Ще представя обобщено факторите, на които се дължи тази устойчивост, и ще изтъкна негативния ефект от тяхното образователно преекспониране.

Първо, възпроизвеждането на литературния канон осигурява културна приемственост и набор от знания и ценности, които пазят традициите живи и поддържат националната идентичност. Но: строгото следване на утвърдения канон пренебрегва съвременните литературни постижения, алтернативните, експерименталните и маргинализираните гласове. Иначе казано, втренчването в литературното минало е за сметка на опознаването на интересни съвременни литературни явления и процеси. Тук ще си позволя една метафора: всяко дърво има не само корени, но и корона с млади клонки, които растат нагоре и търсят простора. И още: когато учениците не се насърчават да поставят под въпрос канона, те могат да възприемат литературата като статична и догматична. При това класическите текстове понякога са трудни за разбиране, а проблематиката им е далечна на учениците.

Второ, литературният канон поначало формира общ културен фонд, който е елемент от спойката на обществото. Но: срещу тази положителна функция стои негативната роля на застиналия официален литературен канон, който поддържа определени социални йерархии и стереотипи: оформян от исторически контексти, той е лишен от чувствителност към актуалните проблеми.

Трето, трайно установеният твърд набор от художествени текстове позволява те да се четат внимателно, цялостно и задълбочено. Но: тази вкамененост на литературния канон в средното училище предразполага към създаване на гъста мрежа от помощни анализи (български феномен, процъфтяващ върху дейността на частни образователни центрове, частни издателства и частни уроци) и кара много учениците механично да възпроизвеждат готови интерпретативни матрици, което влияе неблагоприятно върху развитието на критическото мислене.

x x x

Както е известно, през последните три десетилетия се направиха множество научни изследвания върху литературния канон. Най-напред те се насочиха към включване в него на значими автори и произведения, дискредитирани от комунистическата власт. Впоследствие бе поставена на разискване „кризата на литературното наследство“, според подзаглавието на известната книга „Българският канон?“, започна да се проблематизират мисленето на литературноисторически теми в посттоталитарната ситуация, изконната несигурност на канона, неговото повлияване от институционализирани литературоведски предразсъдъци, но и правото той да бъде разглеждан критично. Департамент „Нова българистика“ в НБУ лансира и развиха в забележителен брой книги идеята за „алтернативен канон“ в литературата на НРБ. Важни разработки върху теоретични и конкретни проблеми на българския литературен канон направиха Никола Георгиев, Михаил Неделчев, Пламен Дойнов, Милена Кирова, Николай Аретов, Миглена Николчина, Владимир Трендафилов, Албена Хранова, Инна Пелева, Бойко Пенчев, Магдалена Костова-Панайотова и др. Налице са ценни наблюдения върху формирането на канона от Възраждането до днес, върху трансформациите му под похлупака на тоталитаризма, върху преобразуването му след падането на комунистическата диктатура.

Но как се отнася литературният канон в средното училище към литературнонаучния дискурс, който се занимава с канона? Училището, което е консервативна институция, не може да реагира мигновено – това е разбираемо. Не е разбираемо обаче защо и последните учебни програми, които бяха официално утвърждавани в периода 2015–2018 г., не потърсиха достатъчен синхрон между училищния литературен канон и съвременните научни изследвания за канона. Размисълът по този въпрос отвежда към полето на водените репрезентативни политики – защото всяко определяне на официален корпус от престижни литературни ценности – какъвто е и училищният (защото е масов) – се предпоставя от идеята за идеологически търсената идентичност. Именно тя, търсената идентичност, изнамира авторитетните символи, в които проектира себе си.

И така, пред нас стои наболелият въпрос *не е ли крайно време за раздяла с настоящия литературен канон, за включване в учебните програми за прогимназията и гимназията на съвременни художествени произведения, за даване на възможност за изучаване на художествени текстове по избор на учителя – съвместно с учениците – не само в 11. и 12. клас, както е сега (доколкото този вариант изобщо работи), а в целия курс на прогимназиалното и гимназиалното образование.*

Ако поставените въпроси станат предмет на дискусия, бих защитавала – в синхрон с патоса на настоящата статия – идеята за такова литературно образование, което позволява на младото поколение да открива в словесното изкуство по-разнообразни източници на естетическо удоволствие, да вижда в него и социокултурните проблеми на своето съвремие, да се среща с ценностната и художествената динамика, да се запознава със стиловите и жанровите промени, да развива уменията си за самостоятелно общуване със словесното изкуство. Грехота е, според мен, днешните ученици да не са чували за автори като (подреждам ги по азбучен ред) Алек Попов, Ани Илков, Георги Бърдаров, Георги Господинов, Екатерина Йосифова, Здравка Евтимова, Мая Дългъчева (с текстове за прочит в прогимназията), Милен Русков, Николай Кънчев, Петя Кокудева (с текстове за прочит в прогимназията), Юлия Спиридонова-Юлка (с текстове за прочит в прогимназията) и още, и още – според избора на учителя.

> Историографията отдавна трябва да ни е научила, че отношението към явленията, събитията и личностите от миналото винаги пораждат спорове и се променя с времето. И винаги има нещо подозрително, когато споровете биват туширани,

отбелязва Николай Аретов (Аретов/Aretov 2023) в свое изследване върху канона.

ЛИТЕРАТУРА

Аретов 2023: *Аретов, Н.* Българският литературен канон през погледа на XXI век. https://aretov.queenmab.eu/archives/criticism/313-2023-01-03-07-23-44.html (Aretov 2023: *Aretov, N.* Balgarskiyat literaturen kanon prez pogleda na XXI vek. https://aretov.queenmab.eu/archives/criticism/313-2023-01-03-07-23-44.html)

Борхес 1989: *Борхес, Х. Л.* Вавилонската библиотека. София: Народна култура (Borhes 1989: *Borhes, H. L.* Vavilonskata biblioteka. Sofia: Narodna kultura).

Български език и литература 2024: Български език и литература, № 6s (Balgarski ezik i literatura 2024: Balgarski ezik i literatura, № 6s).

Велчев 2024: *Велчев, Ив.* Читателят в дигиталния свят. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“ (Velchev 2024: *Velchev, Iv.* Chitatelyat v digitalniya svyat. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“).

Ериксън 2013: *Ериксън, Е.* Идентичност: младост и криза. София: Рива (Eriksan 2013: Eriksan, E. Identichnost: mladost i kriza. Sofia: Riva).

Кьосев 1998: *Кьосев, Ал.* Списъци на отсъствуващото. – В: Българският канон? Кризата на литературното наследство. Съст. Ал. Кьосев. София: Департамент „Нова българистика“ – НБУ, Издателска къща „Александър Панов“ (Kyosev 1998: *Kyosev, Al.* Spisatsi na otsastvuvashtoto. –V: Balgarskiyat kanon? Krizata na literaturnoto nasledstvo. Sast. Al. Kyosev. Sofia: Departament „Nova balgaristika“ NBU, Izdatelska kashta „Aleksandar Panov“).

Кьосев 2013: *Кьосев, Ал.* Карaниците около четенето. София: Сиела (Kyosev 2013: *Kyosev, Al.* Karanitsite okolo cheteneto. Sofia: Siela).

Пенчев 2023: *Пенчев, Б.* Настоящата матура е жалка работа [интервю на Стела Стоянова с Бойко Пенчев, Б.]. – Dnes.bg, 16 окт. 2023 < https://www.dnes.bg/a/59-obrazovanie/586039-boyko-penchev-segashnata-matura-e-zhalka-rabota (Penchev 2023: *Penchev, B.* Nastoyashtata matura e zhalka rabota [intervyu na Stela Stoyanova s Boyko Penchev, B.]. – Dnes.bg, 16 okt. 2023 https://www.dnes.bg/a/59-obrazovanie/586039-boyko-penchev-segashnata-matura-e-zhalka-rabota).

Учебна програма по български език и литература за 11. клас. Компонент *Литература*. МОН < https://www.mon.bg/nfs/2018/08/up_xi_lit.pdf; Учебна програма по български език литература за 12. клас. Компонент *Литература*. МОН. https://www.mon.bg/nfs/2018/08/up_xii_lit.pdf (Uchebna programa po balgarski ezik i literatura za 11. klas. Komponent Literatura. MON https://www.mon.bg/nfs/2018/08/up_xi_lit.pdf; Uchebna programa po balgarski ezik literatura za 12. klas. Komponent Literatura. MON. https://www.mon.bg/nfs/2018/08/up_xii_lit.pdf).