ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ИСТОРИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ
Том 96–97, 2003–2004
ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA „ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTE D'HISTOIRE
Tome 96–97, 2003–2004

ИСТОРИЯТА В БЪЛГАРСКОТО УЧИЛИЩЕ ПРЕЗ XIX–XX В. ПЪРВИТЕ МЕТОДИКИ НА ОБУЧЕНИЕТО

МАРИЯ РАДЕВА

Maria Radeva. HISTORY EDUCATION IN BULGARIAN SCHOOL DURING THE 19th AND 20th CENTURY. FIRST METHODS OF TEACHING

In 1878 Bulgarian state was restored and this fact changed entirely the cultural and political context of the modernization process of Bulgarian education. History teaching with its basic components, i. e. structure, contents, value orientation, methods of teaching, became part of the European practice. Among the first didactic texts about history teaching that Bulgarian teachers made use of, where those, written by Russian authors.

The Russian methodologist Kriger research work became the basis for the first Bulgarian methods of teaching history, worked out by Nikola Stanev. According to him historical education should have pragmatic aims – to bring about better understanding of contemporary social life, to develop the intelligence, the morals and the social behaviour of the pupils, to create images of the epoch through integration of society knowledge. Nikola Stanev shared the idea about human interrelations existisng in history. The teaching should be based on the deep understanding of history logics, that is of its philosophical side. The methods of active teaching, scientifically worked out at the end of the 19th century, were also of great importance.

Възобновяването на българската държавност през 1878 г. променя из основи културно-политическия контекст на българското учебно дело. Приемано поначало като съществена част от българската модернизация през XIX в., по редица показатели – масовост, прагматична социална ориентация, пълнота на училищните степени, жанрово разнообразие и пр. както в хуманитарното, така и в специалното – българското образование и неговите постижения са трудно сравними по социална ефективност с паралелните западни модели.

Очевидно е, че от гледна точка на българския културен контекст, 1500-те училища, от които 50 с по няколко класа, са национално постижение, но като маркер за сравнимост с развитите образователни модели на напредналите европейски и съседните християнски държави тези нацио-

нални постижения са далеч от оптималното за географския обхват на българското етническо пространство. Както съм имала възможност да посоча[1], младото Българско княжество има „зададени" изключително широки културни задачи. В тях създаването на стройна образователна система, т. е. степени от основни, средни и висши училища е първостепенна задача. Най-малкото, защото в модерното общество на образованието се възлагат изключителни задачи за създаване, възпроизводство и обогатяване на личностния потенциал на обществото като предпоставка за неговия икономически, културен и политически напредък. Строителите на образованието в модерната българска държава – личности като Марин Дринов, К. Иречек, Ст. Стамболов, Г. Живков, Ив. Шишманов, К. Величков, Н. Мушанов, отлично разбират тези широки културни задачи на добрата училищна организация. Без да въвеждам в детайлите на българската културна политика[2] от тези десетилетия, ще подчертая няколко изходни за настоящата студия тези, без намерение за йерархично подреждане. Първо, най-широката рамка на държавното внимание и грижа за учебното дело се основава на добре разбраното му значение за адекватната интеграция на България в европейското пространство във всичките му измерения. Учебното дело е предпоставка за свободен образователен и в широк смисъл културен обмен между младото балканско княжество и „стандартите" на Западна Европа[3]. Второ, образованието в Ново време е „условие, без което не може" да се случи цялостното културно обновление, т. е. развитие на демократичната политическа система, заложена в Търновската конституция, създаването на висока култура в областта на изкуствата и литературата, повдигане на общото културно равнище и промяна на обществените нагласи, придвижване на националния манталитет в посоката на модерността. В този ред не бива да се пропуска свойствената на всяка модерна държава през XIX в. социално-модернизираща роля – чрез институцията на училището и съдържанието на образованието – да формира не само съответстващ на модерността социален контекст, но и национално самосъзнание. При състоянието на разпокъсаност на българската етническа и национална общност и съхранената значимост на националната идея във време, когато на Балканите изцяло и безалтернативно доминира идеята за необходимо съвпадение между етнически и политически граници – значението на училището и другите културни институции за внедряване на националната идея сред младите поколения като залог за един стратегически успешен национален проект, значението на българското училище има изключителни измерения.

Според Закона за народното просвещение (ЗНП) – първият цялостен закон по учебното дело в Княжеството, приет през 1891 г.[4] – „наредбата, управлението и надзорът на всички учебни и възпитателни заведения, както и на всички учреждения, които способстват за умственото и нравственото развитие на народа се предоставят на министерството на народното просвещение". Видимата централизация обаче се съчетава с втори пласт: този на експертността и професионализма в изграждането на националната образователна система. Изрични разпоредби предвиж-

дат съставяне на „специални комисии от вещи лица (т. е. експерти – б. м., М. Р.), които изказват своето мнение върху всички важни въпроси относително народното просвещение, особено върху училищните правилници, програми, учебници, методите на обучението, изпитите, литературните предприятия, библиотеките, музеите, старините, развитието на земледелието, индустрията и тем подобни". Макар че, „мненията на тия комисии не са задължителни за Министерството", законът създава предпоставки за продължителна във времето, но с предвидими и адекватни резултати за развитието на националното образование като неделима част от общия културен градеж на държавата. За пръв път в своето развитие българското общество през XIX в. има шанс да следва една цялостна стратегия, заложена в чл. 5 на закона, който гласи, че „народното просвещение обема: началното, средното, специалното и висшето училище". Училищата за масовия българин са т. нар. народни училища: поддържани „от държавата, окръжията, околиите или общините, в които учебният език е българският, учителите им са утвърдени от Министерството и на които наредбата и програмите отговарят напълно на официалните разпореждания", а в тях се приемат „децата на всички жители в държавата без разлика на вяра и народност".

Тази държавна стратегия, останала в основни линии в следващите повече от сто години, очевидно е мотивирана от един скрит (неизказан), но произтичащ от духа на времето стремеж за пълно мобилизиране на националния ресурс – политически, социален, интелектуален – за едно „догонване" на пропуснатото време. Това е особено видимо в непосилната за конкретния обществен контекст продължителност на основното образование от 6 отделения (чл. 25.), разделени в три степени по две отделения. Доста по-близко до културната и социалната ситуация на България от края на XIX в. е структурата на средните училища (чл. 121.; гимназии) с техните два курса: долен с 3 учебни години и горен с 4 учебни години. В този пръв цялостен закон за българското образователно дело идеите на министър-председателя Стефан Стамболов, „върл защитник на общото образование и противник на всякакви ограничения на развоя на нашето просветно дело"[5], видимо доминират. Фактът, че законът е подготвен експертно от екипа на м-р Г. Живков начело с Ив. Шишманов[6], обяснява най-малко две неща: първо, че експертите, познаващи отлично европейските образователни практики, са следвали определена норма, която са намирали за подходяща за България и, второ, че те са споделяли публично огласените (в парламента) възгледи на премиера за широко общо образование на българските деца и младежи.

За мотивацията на избраната тема на представения текст е важно да посоча още един щрих към ситуацията в българското общество на 90-те години на XIX в. Той е свързан с националната идея – продължаваща да бъде актуална със своя потенциал да зарежда както държавни стратегии в областта на културата, вкл. образованието, така и да се преживява като ценност от всички слоеве на българското общество. Знаков смисъл тук има тезата на началника на отделението за средните училища в Минис-

терството на народното просвещение (МНП) в екипа на м-р Г. Живков – Ив. Шишманов. В известната си статия от това време, посветена на Висшето училище[7], той пише: „Нам, които излязохме вече от оная велика, но мъглива епоха, когато на народа трябваше да се доказва, че е произлязъл от Индия, че притежава култура по-висока от старогръцката и епически песни по-древни от Илиадата и Одисеята, нам тия наивни шовинистически доказателства не са нужни. Ний нямаме вече, слава Богу, нужда от подобни възбудителни средства, за да се задържим на нозете си като самостоятелен народ." Но за него национализмът е необходим на българската младеж като културна идея и фактор на национална идентификация, както казва – „като залог за нашето общо бъдеще". Ако ключовите думи в този израз са „общо бъдеще", то става ясно, че за учения, участващ в изработването на държавната образователна стратегия, съхраняването на българската общност в тогавашното широко географско пространство е стратегическа задача, осъществима с националната идея, т. е. с национализма. Че Шишманов разбира национализма като културна идея, дистанцирана категорично от политически подтекст, се вижда от тезата му, че на българските „млади" (по тогавашната изразност) е нужен „един национализъм очистен от всички шовинистични примеси, от всички бленоподобни мечти, от всички стръвни апетити, а напит обратно с всички хуманни идеи, които движат днес човешкото общество". Шишманов спори и с „крайните космополити, които почват и у нас да се завъждат". Той е убеден, че българите са народ, който е играл важна културна роля в Европа и ще играе такава и в бъдеще. Тези идеи, оказали несъмнено и признато от съвременниците влияние върху изработването на ЗНП, дават основание да гледаме на този закон като на балансирана програма за национално възпитание.

Заложената в ЗНП философия на българската образователна стратегия е прокарана чрез учебния план на основното училище. В духа на неговата цел (чл. 19.) – „да положи основа за нравствено възпитание на бъдещите граждани, да ги развие физически и да им даде най-необходимите за живота познания" – са определени, по европейски образец, и учебните предмети (чл. 28.). Сред тях отечествоведение – в трето и четвърто отделение, кратки познания по всеобща и българска история – в основното училище (първи клас – стара, втори клас – средновековна с българска), в трети клас – българска, в четвърти, пети, шести клас – всеобща с българска история, а това свидетелства за значимостта, която управленските екипи, създаващи един закон с осъзната дългосрочна перспектива отдават на историческото знание – интегрирано (с география и гражданско учение) или като самостоятелен предмет. Следователно историята заема водещо място в средствата за личностна и национална идентификация на бъдещите граждани.

Този кратък поглед към училищната политика на българската държава, начертана в началото на 90-те години на XIX в. и поддържана в следващите десетилетия, е необходим като аргумент за избрания в представения текст подход към ограничената изследователска задача.

Към това ще добавя, че учебният план на българското училище залага основополагащия за европейското образование принцип на паралелното изучаване на национална и всеобща история. Очакваният резултат от подобно структуриране на учебното съдържание е то да изиграе своята социализираща роля в духа на закона в динамично и амбициозно модернизиращ се български социум с неговото намерение да бъде част от европейския културен ареал. Първостепенното значение, което се отдава на събуждане и изграждане на национално самосъзнание у българските младежи в основното училище, се залага, разбира се, и във водещото място на българския и старобългарския език, отечествоведението и гражданското учение.

На тези предмети преди повече от столетие държавниците залагат оня образователен и възпитателен комплекс, който е демонстриран и в чл. 1. на ЗНП, който гласи: „Децата на българските поданици от разните християнски вероизповедания получават началното си образование на български език." В макар и най-кратко очертаната философия на първия цялостен закон за българското образование (т. е. на всички равнища, вкл. висшето образование) ясно се разграничават основните начала на образователната политика на всички модерни държави от XIX в.: достъпност на образованието и инструментализиране на учебното съдържание за идентификация на бъдещите граждани. Доколкото „гражданско" и „национално" в българската следосвобожденска обществена среда е динамично и противоречиво, и все пак превесът на националната идея е като че ли недвусмислен, то изследването на преподаването на учебните предмети, свързани с личностната социализация на ученика в посока на гражданското и националното, ми се струва интересно, привлекателно и предизвикателно академично занимание.

Ако трябва да намеря и други опори за изследване на темата, не ми се иска да пропусна и съвременния дебат национализъм – гражданско образование: актуален от десетилетия в западноевропейската дидактика на историята и за нас – на границата на XX–XXI в. И още: изкушаваща е възможността да се съпоставят идеите за преподаването, отдалечени във времето вече на повече от сто години.

Предварителният, спонтанно възникващият проблем е: има ли мост във времето, въпреки „хиатуса" на 4-те десетилетия „социализъм" в идеите за преподаването на историята и историческите знания? Отговорът на подобен въпрос има много измерения. Едно от тях е методическата теория.

Историческото образование като част от модерното българско училище и духовна култура е интересен и съществен детайл от културната панорама на българското следосвобожденско общество. Затова историята му заслужава да бъде изследвана исторически, т. е. да се проследи неговото съдържание, методологически, методически и пр. аспекти. Пръв опит за постановка и ситуиране на този проблем е направен в средата на 70-те години в труда на Й. Шопов и Г. Георгиев „Методика на обучението по история"[8]. Напоследък на тази страна на обучението по история обърна внимание Р. Кушева[9]. Огласяването пред научната общ-

ност на първите методически съчинения по история в България оставя в полезрението на изследователите в наши дни още редица аспекти на тяхното съдържание и място в развитието на националната стратегия за социализиране на българските поколения през XIX–XX в. чрез изучаването на историята като учебен предмет. Преодоляването и дистанцирането от идеологическия (и идеологизиран) подход към историята дава подтик за обективиране на погледа към историческото ни образование в Ново време и чрез търсене на различни социокултурни интерпретации редом със специфичните педагогически и методически характеристики на образователния модел по история. Това би имало академична стойност, особено ако се постави в широки времеви граници. В този контекст предлаганият текст е едно начало на цялостно изследване на компонентите на обучението по история в България през XIX–XX в. чрез опита да се „прочетат" методическите трудове, популярни в българската среда в края на XIX и началото на XX в. Авторовата амбиция е да разгледа някои от първите методики на обучението по история и да намери тяхното място в модела на модерното историческото образование в България.

В обръщение въвеждам самото понятие „модел на историческо образование", което не присъства в научния дискурс върху дидактическите проблеми на историята в училище. Необходимите уточнения, според мен, са няколко. Първо, този термин може да бъде работен инструмент при изследването на институционализираното след 1879 г. историческо образование. От друга страна, „модел на историческото образование" е подходящо означение не само за историческа реконструкция и интерпретации, но и за обозначаване и анализ на съвременни явления, разгледани във връзка с миналото и ориентирани към обозрима бъдеща перспектива.

Според мен „моделът на историческото образование" трябва да отчита следните основни параметри на историческата реконструкция и съвременен анализ: 1) учебно съдържание с присъщия му методологически подход към миналото; 2) конкретен подбор и структура на фактите със заложените ценностни ориентации; 3) учебни процедури (методи и др.) при преподаването, както и 4) мястото на учителя по история в неговата професионална функция на интелектуалец и педагог. Фактът, че това е пръв опит в нашата историко-дидактическа литература за подобен обективиран поглед и изследване на обучението по история, предполага отвореност за дискусия както върху компонентите на модела, така и върху представените в настоящия текст оценки и обобщения.

Очертаването на модела на модерното историческо образование ни задължава да направим няколко важни уговорки. На първо място следва да си дадем сметка за обществената атмосфера, за обществените настроения и държавна политика с оглед присъствието в тях на историята като аргумент и основание на вижданията за интеграцията на България в европейското пространство. Не бива да забравяме, че нейните непосредствени съседи – Сърбия и Румъния, а в по-широк етнополитически план – Гърция, имайки своите държавни структури, десетилетия преди края на XIX в. са институционализирали учебното си

дело според европейските образци за система на учебните предмети и техните образователни задачи.

Както бе посочено, в съответствие с духа на следосвобожденските десетилетия, запазвайки генетичната връзка с епохата на Възраждането, обществената атмосфера, култура и духовност остават живо свързани с националната идея. Нейното основно съдържание остава съзнанието за историческа и културна общност на всички етнически българи на Полуострова. Националната идея се вплита непосредствено и в политическите програми на българските партии в първите години след Освобождението. В течение на около едно десетилетие, в общи линии до началото на 90-те години, чрез ЗНП от 1891 г. националната идея се конкретизира в целта на образованието, учебния план и програмите, както и в плуралистично създадените на тяхна основа учебници[10]. Българското училище се изгражда като национална институция в смисъл, че то концентрира, подобно на всички модерни държави, инструменти за изграждане и осигуряване на националната идентичност чрез изучаваните предмети от групата на обществените дисциплини (български език, отечествена история и география, вероучение, гражданско учение). Следователно, в най-широк смисъл, българското училище изпълнява и идеологически функции: нему в голяма степен държавата и обществото възлагат историческата задача за превръщане на националната идея в част от гражданското съзнание на младите и на обществото.

През първите години след Освобождението, поне до средата на 80-те години, е трудно да се открои – на държавно или обществено равнище – определена стратегия за мястото и ролята на историята като учебен предмет. Данни за що-годе определени насоки за преподаване на предмета в гимназиите и класните училища се явяват спорадично. Например в краткия предговор към един от учебниците по българска история на С. С. Бобчев от 1883 г.[11] се твърди, че ученикът трябва да може, „като учи за отделни лица и събития, да си състави... едно общо целно понятие за съдбините на българския народ“ и още, че в преподаването на история „ученикът да намери нагледно нравствени и патриотични примери“. Следователно задачата на учебния предмет е преди всичко създаване на ценностна система. В официалното издание на Министерството на народното просвещение „Учебен вестник“ от 1884 г. намираме една програмна статия на младия Димитър Маринов, в която целта на историята като учебен предмет е да дава на ученика „знание и политическо възпитание, които в един ден, когато влезне в обществения живот, да бъде честен патриот и политически възпитан гражданин“[12]. „Образованост“ и „нравственост“ – това са двете ключови понятия, които представят в синтезиран вид социалните функции на предмета. Силно впечатление в тези първи препоръки за модерно обучение по история прави настояването учебният предмет да се издигне до равнището „на другите позитивни науки“ като предпоставка и гаранция, „че ще можем безбедно да управляваме нашия държавен кораб сред вълните и канарите на морския океан“. В тази кратка фраза се крие, според мен, много по-дълбоко съдържание от една методическа препоръка – това

е стратегия за преподаване, с неназовани, но, вероятно, разбирани от съвременниците, компоненти. В тази постановка съзирам и сугестия за насочване на преподаването към дистанциране от подчертано идеологизирания му образ от предходната епоха. А метафората на автора за „безбедното управление" на държавния кораб подчертава тази необходимост.

Тези първи опити за очертаване на методологическа посока в преподаването по история, при оскъдността на специални методически материали, ме карат да виждам стремеж за „деполитизация" и „деидеологизация" на историческото обучение, култивиране на патриотични и граждански нагласи, обвързани с позитивните резултати от развитието на историческото познание. В този тон влизат и посочените по-горе съждения на един от отговорните експерти и стратези на институционализирането на българското образование – д-р Иван Шишманов. Тези идеи имат представителност за отговорната позиция на тесния български интелектуален елит през 90-те години и създавания от него национален проект в сферата на училищното и висшето образование. В основата на българската училищна политика се поставя комплекс от идеи и нравствени ценности, който търси изграждането на националната идентичност чрез оптимално, премерено, „рационализирано" съотношение между национална идентичност и другостта на съседа. Без предвзетост и скрити нетолерантни нагласи българската образователна стратегия, заложена в началото на 90-те години и погледната от днешна перспектива, търси отстояването на българската идентичност с инструментариума на културно-историческите аргументи, основани на историческо съизмерване, без митологеми и зле прикрита нетолерантност.

Съществен фактор за утвърждаване на рационалистическата тенденция в училищното преподаване по история през 90-те години е откриването на Висшето училище през 1888 г. и неговото развитие като център на българската историческа наука. За кратко време обемът на историческите трудове се увеличава. Новите изследвания, особено върху националната история, получават своето разпространение не само сред студентите – бъдещи учители в средните училища, – но и в цялата българска публичност. Важно е да се подчертае, че в подготовката на бъдещите учители, наред със специалната (т. е. по история) равноценно място се отрежда на общопедагогическите и методически знания (схващани като съществен аспект на педагогическата подготовка). Сиреч, и в това отношение българският университет следва изпитаната европейска практика.

Казаното по-горе ми дава основание да мисля, че, макар и спорадични, първите методически „съвети" за училищното изучаване на история поставят в центъра на социалната функция на учебния предмет гражданското съзнание и поведение. През 90-те години на XIX в. постепенно се оформя оня „класически" за България модел, който безпрепятствено функционира до средата на 40-те години на XX в. Неговата сърцевина е: историята образова и възпитава бъдещите граждани. Тази оценка се потвърждава в съдържанието на текстовете за обучението по история, т. е. методиките на обучението.

Тръгвайки към разглеждане на представителни историко-методически трудове в България през XIX–XX в., поставям първия въпрос: какви методически съчинения по история се ползват в България преди появата (или успоредно) на методически текстове на български език в края на XIX в.? Част от отговора е в два много важни, по мое мнение, труда на руските автори Андрей Гартвиг (К вопросу о преподавании истории в средних учебных заведениях. М., 1891) и Николай Кареев (Заметки о преподавании истории в средней школе. СПб., 1900).

Доколкото методиката на Гартвиг предхожда с десет години втория текст, намирам за основателно нейното разглеждане, за да осветля, доколкото е възможно, методическата проблематика и идеи, които са могли да служат и на българските учители в пълните и непълните средни училища през 80-те и 90-те години, до появата през 1895 г. на първата методика за преподаване на история на български език[13]. В синтезираното въведение на труда авторът поставя основния си тезис, който има отправно методологическо значение: „...най-добрият начин да се учиш, това е да изказваш своите мисли и да изслушваш мислите на другите." Основата на обучението по история се поставя в колективната работа на учителя и класа, която „може да даде хубави и здрави плодове". Своята теза авторът обосновава с представянето на подхода (стил, модел) на преподаване: руски, при който учениците се готвят само когато има опасност да ги изпитат, и германски, при който учениците работят с учебника през целия урок, като отговарят на система от въпроси, поддържащи будно тяхното внимание през целия урок. Аналитичното сравнение на тези два модела авторът осъществява чрез проявеното в тях различно разбиране на въпроса за „властта" на учителя в урока. Въпросът за властта, смята Гартвиг, е „въпрос за реда и свободата, който вечно вълнува човечеството и се разрешава в отделни моменти в историята „с кръв и желязо". „Политиката и възпитанието, пише руският методик, имат в това отношение много общо помежду си." Неговата ясна теза е: „...понятието „власт" не бива да се противопоставя на понятието „свобода"... Свободен е не онзи, който може да прави всичко, каквото поиска... Свободен е оня, който сам, без принуждение, умее да подчини своите инстинкти на разума, своите постъпки на законите на живота." Тази постановка за свободата получава педагогическата си интерпретация в следния тезис: „...колкото повече детето се приучва свободно и доброволно да се подчинява на законите на живота, толкова повече то може да бъде оставено само на себе си." Това означава ученикът „да развие способност да върви към горчивите корени на науката по самостоятелен път".

Друг крайно интересен тезис на А. Гартвиг е този за същността на историята. Той възразява на най-известния автор на учебници в Русия Иловайски (неговите учебници по световна история са най-използваните в България), който разглежда историята като териториално разширение на държавата и развитие на правителствената власт (с. 21), т. е. като политическа история. За разлика от него Гартвиг твърди, че „политическата история е много важна част от историята на човечеството, но тя е

само част от историята, а не цялата история. В това отъждествяване на частта с цялото е съдбоносната грешка на г. Иловайски", заключава Гартвиг. Според него университетските четения „често грешат и по същия начин дават вместо история на културата – политическа история".

От тези методологически позиции авторът търси отговор на въпроса „каква трябва да бъде историята в средното училище". Той систематизира методическите похвати за преподаване в долните класове на гимназията, т. е. в първи – трети клас (система, която отговаря на българския модел в онези години). Първо, „съвременните условия на преподаването изискват от учителя да даде на ученика жив, близък до живота и разбираем очерк на историческия процес". Това означава да се съкратят ненужните подробности от политическата история и да се въведат в систематизиран вид съществените черти от историята на културата. Второ, „да се застави ученикът да работи, но така, че центърът на тежестта на тази работа да се пренесе от къщи в класа" чрез индивидуално изпитване в съчетание с „кръстосано изпитване", т. е. включване в отговора и на останалите ученици. Трето, „необходимо е да се даде възможност на учениците да излагат своите мисли в систематизиран вид", особено когато става дума за „изясняване на причинната връзка между историческите явления, когато се дава характеристика на исторически лица, периоди, епохи."

Централно място в предлаганите от автора методически похвати заема т. нар. от него „Въпросник". Методическият му смисъл се определя в две направления: 1) отделяне на съществените факти от учебното съдържание и 2) предлагане на ученика на определен, строго очертан кръг от сведения. Така се обезпечава педагогическият принцип „да се усвои малко, но трайно". Въпросникът е подходящ за преговор и систематизиране на знанията. Съставянето на системата от въпроси се разглежда изключително като „дело на личното творчество на учителя".

Андрей Гартвиг лансира още един методически похват: поставяне на въпроси от класа на изпитвания ученик. Авторът акцентира върху психологическата обстановка в урока, определяна от „живата" и „весела" работа на 14–15-годишните ученици и желанието им да поставят своите въпроси.

Авторът на разглежданата методика предлага интересен и нов за времето похват за активно участие на ученици при онагледяване на учебното съдържание по история: събиране на рисунки от самите ученици и, след селекция от учителя, подреждане в тетрадки-албуми, използвани за преподаването. Така методикът постига достатъчно пълно илюстриране на учебния материал от различните раздели и, както казва, „в края на годината се получава достатъчно обемист исторически албум, който ще послужи може би на не едно поколение ученици" (с. 31).

Подчертавайки, че това са методически средства, възможни за използване от всеки учител благодарение на личните му усилия и независимо от материалните средства, с които разполага, А. Гартвиг настоятелно препоръчва и новите (за времето) методически похвати, които трябва „да реформират преподаването по история" (с. 31). Сред тях главно мяс-

то се отдава на светлинните картини, които „би трябвало да се показват едновременно с обясненията на преподавателя". Текстът посочва, че на тази методическа и техническа новост се гледа като на „огромна работа, недостъпна за личните усилия на отделните преподаватели, защото изискват за своето осъществяване и грамадни парични средства, и големи научни знания, и голямо напрежение на силите, и установяване на съвършено нови възгледи за похвати и характер на историческо преподаване".

Идеята за реформиране на преподаването по история в гимназиите А. Гартвиг настоятелно прокарва и за обучението в горните класове на гимназията. Той е категоричен, че в тях се налага не просто усъвършенстване на използваните в долните класове методически похвати, но „крупни реформи" (с. 32). Като главно средство за „оживяване" (т. е. активизиране) на класа са диспутите в урока. Описанието на диспута авторът представя в четири стъпки: 1) предварително запознаване на учениците с определена тема; 2) импровизация на монологично изложение на теза от един ученик, поставящ се в ролята на учителя; 3) двама или трима ученици, които се превъплътяват в ролята на опоненти, възразяващи на тезата на „преподавателя", който от своя страна отстоява тезата си; 4) разбор на беседата от учителя с показване на грешките, систематизиране на изводи и даване на собствено заключение. От познавателна гледна точка е очевидно, че съжденията, изказвани в тези диспути, могат да бъдат „незрели", „необосновани и неиздържащи критика", но тяхното главно достойнство си остава фактът, че те са резултат „на действителна работа на мисълта, а не на паметта", подчертава руският автор (с. 33).

В методиката на Андрей Гартвиг се разработва и друга нова за времето идея: писмени съчинения на учениците, посветени на отделни исторически трудове или на самостоятелна работа с определени исторически извори. Той твърди, че „четенето на някои исторически произведения трябва да бъде задължително", както това се прави с някои литературни произведения. „Колкото по-големи са учениците, твърди авторът, колкото те стават по-сериозни и развити, толкова повече центърът на тежестта при изучаване на историята преминава от класната лаборатория (т. е. от урока – б. м., М. Р.) към домашната" (с. 31).

Усъвършенстване на работата с историческата нагледност е друга методическа линия, препоръчвана от автора и изразена в изучаването на исторически картини, на археологически паметници в музеите и на старините, наблюдавани при провеждане на исторически екскурзии. Авторът констатира: „Идеята не е нова, но едва ли скоро ще дочакаме нейната реализация." Обобщавайки тезата си за необходимите реформи в преподаването на историята в руските гимназии, А. Гартвиг завършва с настояване за „обновяване на самия учител, особено провинциалният". Той предлага въпросници по различни теми от старата (Касти и религия в Египет, Дарий, Спартанско устройство, Соломон и неговите закони, Перикъл) и средновековната история (Държави, основани от германците, Разпадането на Карловата империя, Борба на папите с императорите), които показват практически модели за работа. Тяхната цел е да дадат ця-

лостна и аналитична представа за насоките на една учебна работа, в която има достатъчно храна за въображението и мисълта на учениците.

Разглежданата методика на руския автор дава адекватна, макар недостатъчно пълна, представа за методическия потенциал на обучението по история в Русия и в Западна Европа (по-точно в Германия). Фактът, че тази методика е ползвана от учители в малкото тогава български гимназии и може би класни училища, дава основание да се мисли, че духът на българското преподаване по история заимства и следва модерната европейска методика на преподаването по история, въпреки липсата на български трудове в тази област.

Следователно сърцевината на разгледанията методически труд са модерните педагогически идеи, следващи духа на европейската практика, основана на целенасочено търсене свободата на ученика в учебния процес, за да се постигне разбиране на историята, да се стимулира движение на мисълта на ученика към нейния смисъл, а не натрупване на факти за запаметяване.

Трудът на друг руски методик на историята – Кригер, по своеобразен начин се вгражда в началните стъпки на историко-методическата теория и училищното историческо образование в България. Този труд, посветен на преподаването на историята в училище, става основа на първия труд на български език по методика на преподаването по история. Тя излиза няколко години след приемане на ЗНП. Това е издадената през 1895 г. от Никола Станев (известен гимназиален учител, историк и общественик в течение на десетилетия) методика на историята. Поясненията, направено от автора в подзаглавие, е показателно: „преведена съкратено и с изменения методика на историята", създадена въз основа на труд на руския методик Кригер по същия предмет. Н. Станев сочи, че преводът е „свободен", т. е. той се старае да извлече и представи от труда онова, което би било от полза на българските учители по история с оглед конкретните условия в българското училище. Следователно става дума за адаптация, в която се проявяват две главни посоки: изразяване на собственото становище по засегнатите методически въпроси и в подбора на примери от българската история, редом с дадените от Кригер примери от германската и световната история.

Структурата на труда е показателна за този род съчинения в Европа в края на XIX в. В него се разглеждат четири основни проблема: 1) възпитателното значение на историята; 2) мястото ѝ като учебен предмет сред другите предмети на училищното обучение; 3) основните дидактически подходи за структуриране на учебното съдържание по предмета и 4) конкретната методика на преподаването по история в долните (първи, втори и трети) класове на гимназията.

Предговорът на труда на Н. Станев разкрива дидактическата ситуация, която обуславя нуждата от методика на историята. На първо място това е потребността от разрешаване на два насъщни за училищното обучение дидактически проблема: обемът на учебния материал и „похватите на обучението" – неща, които са твърде трудни „както за начинаещия учи-

тел, така и опитния педагог". Както изтъква авторът, „до този момент на български няма нищо написано по преподаването на историята", в различните училища „то е твърде различно", тъй като „всеки учител преподава по своему". Следователно Н. Станев се заема с начинание, което, имайки своя дълголетна традиция в европейската педагогическа теория и практика, трябва да запълни една иманентна страна на модерното историческо образование и в българското учебно дело.

Своя избор върху Кригеровата методика Н. Станев мотивира с принципното си съгласие с педагога, „че е необходимо историческото преподаване да се извършва така, че изучаването на историята да помага за *разбирането* (к. м. – М. Р.) на сложните и разнообразни явления от заобикалящия ни обществен живот". Н. Станев поставя във фокуса на вниманието на учителите не заучаването (сиреч развитието на паметта), а разбирането, т. е. развитието на ума на ученика така, че да му дава опори за ориентация в съвременния му обществен живот. Тази заявка за просветителско и рационално, а не идеологическо отношение към миналото е методологическата отправна основа на първото съчинение в литературата ни за преподаването на учебния предмет – *история*. Ентусиазмът на Н. Станев се стимулира и от факта, че „на български език няма нищо друго по този въпрос" и, че всеки учител по история „ще намери всички упътвания, които са му потребни за едно целесъобразно и успешно преподаване".

Авторът дава да се разбере, че конкретната ситуация в преподаването на историята в българското училище е незадоволителна: статистиките показват слабия успех на учениците. Вината за това обаче той вижда не в липсата на интерес у учениците или в невъзможността на самия предмет да възбуди интерес, а единствено в преподаването, в умението на учителя да си служи с различни средства за представяне на историческите събития. Това определя и „формулата" на Кригер/Станев за същността на преподаването по история: умението на учителя от огромната област факти, която обхваща развитието на цялото човечество, да избере най-необходимите и да ги приспособи към нуждите на училището, без да се изпусне нещо съществено. Осъществяването на тази педагогическа задача изисква познаване на начините за достъпно поднасяне на сложния исторически материал – една необходимост, която си поставя за цел да изпълни Н. Станев с адаптирания превод на руската методика. С тази задача се обвързва и целта на преподаването по история: да се направи ученикът „практически подготвен за живота гражданин с чувствителна към прекрасното душа и твърди нравствени принципи", да се развие у него „патриотичното чувство", което се „възбужда най-силно", когато се изучава „съдбата на своето и чуждите отечества".

Според текста на Н. Станев възпитателното значение на историята се проектира в няколко посоки. Изходната теза на текста е неразривната връзка между минало и настояще: т. е. само чрез изучаването и обяснението на старото могат „да се изучат и разберат днешните политически, обществени и икономически форми в държавния живот на народите и ясно

да се освети тяхното взаимодействие и развитие". В този смисъл на историята като учебен предмет се поставя прагматична цел: да бъде „главна ръководителка" на практическия живот. Възпитаването на национален дух чрез изучаването на отечествената история, която, мисли Станев, дава много ярки и поучителни примери за поддържане на народния дух в тежки епохи на „срам и унижение" – е второто основно измерение на потребността от изучаване на историята.

Следователно вниманието на учителите се насочва към реализиране на практически ориентираните социални функции на историята като основа за разбиране на нейното възпитателно значение. „Само чрез изучаването и обяснението на старото" е възможно изучаването и разбирането на съвременните „политически, обществени и икономически форми в държавния живот на народите" и „осветляване на тяхното взаимодействие и развитие" твърди авторът. Изведена до най-синтезирания си израз, тази мисъл на Кригер-Станев се свежда до три основни измерения на възпитателното значение на историята в училище: тя развива разума, облагородява сърцето, укрепва волята.

„Историята развива нашия разум", който знае само събитията и фактите, нищо не е разбрал от историята, защото не е разбрал смисъла им – е първата изходна теза за възпитателното значение на историята в методическия текст. Аргументите са систематизирани в следния ред: 1) голото знание на фактите не е знание, защото от съществено значение е учениците да извеждат общото, да намират идеите, които са се развили във времето и са имали влияние върху хода историческите събития; 2) учениците трябва да умеят да тълкуват фактите, което означава да търсят и намират причините за тях, резултатите, значението и мястото на дадено събитие в историческото развитие на другите народи, както и влиянието върху съвременността; 3) учениците да умеят да откриват следващите факти, да предполагат как ще продължат събитията в бъдеще, т. е. на базата на познаването на фактите да се развият прогностичните способности на учениците.

Вторият тезис за значението на историческото обучение гласи: „Историята облагородява сърцето." Тя развива у учениците съчувствие към всичко високо (възвишено) и добро, научава ги да обичат правото (истината), справедливото, честното, човечното, „а да ненавиждат подлостта, измамата, низостта". Основният морален принцип, на който се подчинява историята според Кригер/Станев, е: „Истината, правото и доброто – ето кое трябва да стои по-високо от всичко по света."

„Историята укрепва волята" е третият тезис на методическия текст. Волевата активност на ученика (т. е. неговото поведение) се свързва с убежденията, изградени като „резултат от нашата мислителна дейност и житейска мъдрост". Тъй като историята е най-подходящото средство за създаване на нравствени морални убеждения, то високите принципи, „създадени вече в ума и сърцето на ученика ще родят една положителна воля", смята Н. Станев. Изводът е, че „историята може и трябва да изгради основата за нравственото заякване на характера, които се развиват по-нататък

в живота". Обобщаващата постановка на методическия труд е, че чрез „образуването (термин, който съответства на днешните „изгражда", „формира", „култивира" – б. м., М. Р.) на разума, сърцето и волята" историята изгражда основите на цялата духовна и гражданска същност на човека.

Без съмнение тази йерархия на ценностните ориентации на преподаването по история има своя методологически и дълбок педагогически смисъл.

В посочените постановки е заложен един цялостен методологически подход на българската методическа мисъл – тезис, останал неподвластен на политическата и идеологическата конюнктура в българската духовна култура и образование до средата на XX в.

Методиката на Кригер/Станев, перифраза на познатата сентенция за историята като учителка на народите, е отражение на духа на своето време. На границата между XIX и XX столетие, когато просвещенският дух, вярата в разума на човека, оптимистичният поглед към бъдещето е завладял хуманитаристиката в Европа, постановките на разглежданата методика са пряко ориентирани към съвременността. С прагматичната ориентация на преподаването по история текстът на българския автор следва духа на европейската методическа теория на XIX столетие. Адаптирането на руския методически текст е факт, който потвърждава причастността на българското историческо образование в съвременния европейски контекст, за приобщеност към европейската педагогическа и методическа наука. Методиката на Н. Станев е знак за неделимостта и естествената принадлежност на българския педагогически елит към постиженията на съвременната му наука.

Методологическите основи на първата българска методика са аргументирани и с разглеждането на интерактивните взаимодействия с други предмети на училищното обучение. Н. Станев поддържа актуалната тогава (а и до днес) теза за връзката между историята и сродните ѝ учебни предмети – география, история на литературата и културата. Ако историята се отдели от тези сродни предмети, „остава да се съобщават на учениците само политически събития, които са най-недостъпни пък и най-непотребни", твърди авторът. И още по-категорично: преподаването на историята в училище трябва „веднъж завинаги да се отърве от традиционните, отживели вече стари методи". „В никакъв случай не трябва да бъде изключителен разказ за войните и държавните дейци, то по-скоро трябва да бъде разказ за събитията, които стават в мирния живот на хората, като се посочва как тези събития са се появили в науката, изкуствата, езика, литературата, икономиката, обществения и религиозния живот на народа", така че „ясно и живо да се отпечатва *завършения образ на известна епоха* (к. м. – М. Р.), да се обръща внимание на дълговременните резултати и състояния на обществото".

Така в българската методическа мисъл, още при нейното възникване като научна и учебна дисциплина, се оформя една теза, която ще остане актуална в течение на много десетилетия: основната функция на историята като учебен предмет трябва да формира интегрална

представа и разбиране за миналото, да гради многостранно историческо познание и съзнание на българските поколения, преминаващи през училището на нова България. Тази най-широка историко-логическа, т. е. методологическа, постановка дава отражение върху всички компоненти и идеи на труда на Никола Станев.

Тезата за интегралността на историческото познание авторът разработва с обосновка на връзката между преподаването по история с това по география и други науки, за да направи извода, че „историята в клас представя известно средоточие почти на всички науки". Идеята за комбинирането на историята и географията, като сочи и самият Н. Станев, принадлежи на известния педагог К. Ритер, чиито аргументи авторът използва, за да обоснове това междупредметно взаимодействие. Аргументите в полза на географския фактор в историята са следните: „Географският преглед е неотделим от изучаването на историята на всеки народ, защото е доказано, че местните условия имат „неотразимо влияние" върху забавянето или ускоряването на „народното развитие", тъй като от „свойствата на земната повърхнина и качествата на почвата зависи до голяма степен духовното развитие на човека". Географската среда, която обкръжава човека (почва, климат и пр.), пише още Н. Станев, се „вмъква в него и удря печат на душата му". Начинът на живот, т. е. „прехраната, занаятите, обичаите, нравите, начина на мислене, дори религиозните представи, най-скритите дълбочини на човешкия живот носят отпечатък от природата и нейните сили", твърди той. Търсейки педагогическата страна въпроса, Н. Станев подчертава, че тази връзка е „особено очевидна в първобитните и необразовани народи и никак не е мъчно да го разберат учениците и за културните, щом въз основа на техните следи учителя прави необходимите съпоставяния и сравнения".

Идеята за интегрирането на знания от сродни на историята области като средство за преодоляване недостатъците на „историческото преподаване" (терминът на Н. С. – б. м., М. Р.) се допълва със съждения относно разглеждането на историята като център на училищното преподаване в горните класове, към който органично ще „се притеглят всички останали предмети". Основанията за този възглед са в становището, че историята свързва училището с политическия и културния живот на човечеството, което налага историята да не се излага едностранно „като история на войните и царете", а от различни страни: политическа, културна, литературна и художествена. На практическо равнище това се отразява в съвета на автора (авторите) при изготвяне на учебните програми „да се търси тясната връзка между предметите и да прилага и изпълнява на дело". Този извод, известен и поддържан от европейската, вкл. българската методическа теория, в наши дни е актуален повече от всякога.

Методологическо значение за преподаването по история има и разглеждането на методите на преподаване. Всъщност тук следва да направим съществено разграничение между понятието *метод* днес (като съвкупност от средства и начини за взаимодействие между учителя и учениците в процеса на изучаването на историята) и понятието *метод,* използ-

звано от методиката в края на миналия век. Н. Станев определя метода като „пътя, по който се излага сложния предмет, за да стане разбираем за учениците", учебният материал „да бъде предаден ясно и смислено, за да се постигнат поставените образователни и възпитателни цели". На тази основа се разграничават два основни „метода": научен и елементарен, а тяхното използване се обвързва с „духовните способности" на учителя и целта на преподаването. Разделението на научен и елементарен метод се свързва „с научното или елементарно" разбиране на учебния предмет. Научният метод се идентифицира с „критическото изследване" (т. е. научното познание), което предполага работа с изворите на историята, прагматичното (т. е. обективно) изложение на фактите и философското им изясняване. Този метод се използва в горните класове на средните училища и в университетите.

Елементарният метод се налага в долните класове на гимназията. Там учителят има главна задача да даде на ученика „разбрани познания" за човешкия живот, да му посочи ориентир с важни примери за събития и личности, „които да му служат за подражание".

Достъпността и ценностната ориентация на преподаването се свързват с дидактически ориентирани принципи – за структуриране на учебния материал: регресивен, прогресивен, хронологически и биографичен. Това е първата обосновка на тези широко използвани до наши дни подходи за изложение на историята. Н. Станев се стреми да покаже плюсовете и минусите на всеки от тези подходи. Най-много са неговите резерви към регресивния метод, при който се дават знания първо за съвременните на ученика събития и от съвременността се върви към миналото. Регресивното изложение на материала, мисли Станев, не позволява да се даде представа на ученика за историческото развитие и за връзката между събитията, затова той го препоръчва само при преговор на изученото. Прогресивният подход включва „еволюция на време и място", т. е. показва развитието на човека и естествената еволюция на събитията в тяхната връзка, дава възможност ученикът да получи представа за промените в културата, религиите, законите, политиката и пр. Това го прави широко използван в преподаването. Негова модификация е хронологичният, при който се върви „от простото към сложното". При съчетаване на хронологичността с концентричността се постига оптимален психологически ефект за ученика: първо се показват „общите и най-видни черти", а по-късно във времето на обучението да се обръща внимание на другите особености, „по-малко видни, като накрая се добива ясно понятие за дадения предмет".

Биографичният метод следва не свързаните помежду си събития, а описанието на видни исторически личности. Същината на метода Н. Станев вижда в това, какви са личностите, а не какво са правили, т. е. във фокуса на педагогическото внимание е възпитателното и „поучително значение" на биографиите в контекста на запознаването с дадено събитие. Заключението, до което достига българският автор, е: нито един от методите, приложен самостоятелно не е достатъчно пълен и изчерпателен, за да отговори на изискванията на преподаването на историята, единствено

съвместното прилагане на всички методи може да доведе до достигане на целите. Към този извод и днес не може да се прибави нищо ново.

Третият дял на методическия текст, онасловен „Метод на историческо преподаване", кореспондира и с дидактическия аспект на понятието *метод*, т. е. за конкретната организация на елементарното преподаване на историята в долните класове на гимназията. Отправна точка за авторовите идеи са недостатъците на съвременната му практика на обучението: преподаване на „най-малко достъпната страна на историята – политическата история", която в ръцете на педагозите „понякога се обръща в суха история на князете, дори често става преброяване на събитията, имената, годините". Категоричното заключение е, че от българските училища „не излизат ученици, които чрез изучаването на историята да са добили правилно понятие за държавното и общественото развитие".

В търсенето и разкриването същността на изучаването на историята Н. Станев се присъединява към становището, че като се обляга на прогресивно-хронологическия метод, то (изучаването) трябва да дава цялостна представа, която включва държавния и обществения живот, материалната и духовната култура на народа „в нейното развитие и истинското ѝ значение", да обръща внимание на културата и литературата, да включва „религиозните познания и държавните учреждения", да излага и обсъжда обичаите, „начина на мисленето и състоянието на живота", „жизнената способност на всеки народ отделно и на цялото човечество целокупно".

Методиката на Н. Станев показва своя автор като горещ привърженик на тезата за общочовешките измерения на историята. „Историята на един народ, твърди той, не е изолирана, тя е част от общочовешката история", а политическата история „не е същинският предмет, а държавният и обществен живот, материалната и духовната култура на народа в нейното развитие". Много ясно е заявена препоръката към учителите: да не подчиняват преподаването на политическата конюнктура. Те „трябва преди всичко да предпазят юношеството от заблудите на измамливата система, както и от бурната нетърпимост на партиите". Учителите следва „спокойно да излагат онова, което има истинско значение и може да се вземе в основа за бъдещото развитие на историята". Тази авторова постановка вероятно е сугестирана от нарушаването на „спокойното изложение" в педагогическата практика.

Трудът на Кригер/Станев поставя ударение върху дидактическите основи на методически организираното историческото преподаване. Съобразяването със „способността на учениците" е изходното дидактическо начало, което отстояват авторите. Тази педагогическа (психологическа) целесъобразност е в основата на детайлно развитата теза за разделянето на историческото преподаване на два курса: подготвителен и исторически. Подготвителният курс има за задача да готви учениците за разбиране на „систематическото изложение на историята". Кригер съветва да се започне с баснite и приказките, разглеждани като източник на историята. Следва запознаване с „творенията на човека": стари

съдове, оръжия, монети, картини и пр. Така детето се довежда до мисълта, че „в старо време всичко е било другояче“, т. е. учениците се водят към разбирането за разликата между настояще и минало или, както се казва, детето върви към степента, на която става „способно да разбира историческите работи“.

Историческият курс, т. е. системното изучаване на историята като учебен предмет, по израза на авторите, „въвежда учениците напълно в историята“. Основната задача, която се поставя на системното изучаване на историята, е „по-обстоятелствено да се посочи вътрешната връзка на известните вече факти и явления, да се допълни знанието им от всеобщата и народната (националната – б. м., М. Р.) истории с нови неща, както фактически, така и относително тяхното обяснение, по-обстоятелствено да се запознае ученика с вътрешните страни на народния живот, в най-релефните му прояви, заедно с основите на обществения и държавен бит“. Следователно в методически план се очертават възможности за: 1) придобиване на цялостна представа за миналото чрез разширяване на информацията за различните аспекти на общественото и държавното развитие; 2) вникване (вдълбочаване) в смисъла на историята чрез разбиране на причино-следствените връзки между историческите факти. Историческият курс се разделя на две степени: първа – първи – трети клас на гимназията – с предимствено изучаване на отечествената история, и втора – четвърти и пети – изучаване на отечествената история във връзка с всеобщата история. Тази постановка очертава модерната стратегия на европейската дидактика за изучаването на историята в училище: съчетаване на етноцентрично със синхронно изучаване на историята при доминиране на етноцентричното изучаване. В тази постановка са заложени две от големите идеи на европейската цивилизация през XIX в.: националната и хуманистичната. Тяхното съчетаване е израз на осъзнатия в педагогическите среди стремеж на европейската хуманитаристика да се избегне конфронтационното историческо съзнание. За България – една от най-младите европейски национални държави в края на XX в., тази теоретична постановка, обоснована и като методика на преподаването, се развива като практическа ориентация при изработване на учебните програми и учебната литература в течение на десетилетия.

Така, за пореден път, в този труд за преподаването на историята в българското училище, авторът (авторите) извежда(т) на преден план методологическите съображения и като обосновка, и като предпоставка на модерното преподаване. Изобщо не може да не се забележи непосредственото обвързване на методическите похвати с логическата, т. е. философска страна на историческото познание. Вникването в логиката на историята, в обяснението и тълкуването на фактите е водещото методологическо начало за авторите, наели се с трудната задача да свържат педагогическия професионализъм с хуманистичен и позитивистичен поглед към историческото образование.

Водеща идея в методиката на Кригер/Станев е професионалната подготовка на учителя, т. е. да бъде „добре подготвен, а не да се осланя на

сведенията и знанията, които има отпреди". В твърдението, че „учебникът трябва да бъде ориентир", а „не основно помагало, за подготовка на учителя", се долавя критичното отношение към реалната обстановка. За равнището на методическата подготовка на учителите свидетелства и акцентът върху препоръката, че в един час следва да се разгледа само една методична единица и урокът „да се завършва идейно и хронологически". (Можем да предполагаме в каква степен това, бих казала, елементарно за педагогиката и дидактиката на XIX в. изискване е било нарушавано в българските средни училища!)

Целият комплекс от методически препоръки за работа на учителите могат се сведат до актуалната в педагогическата теория в края на XIX в. идея за активното обучение. Нейната реализация се определя от препоръчваната „система на преподаване". Тази система има две опори: изложение на учебния материал от самия учител, т. е. учителският исторически разказ и неговото усвояване чрез въпроси, които изграждат беседата и евристичния метод. Според представите на времето изложението на учителя има водещо място. Неговите опорни точки са разбирането и излагането на разбраното от учениците. Педагогическите изисквания към „разказа" са формулирани така: учителският разказ следва да бъде достъпен, да образова ученика и да развива неговата реч. Целта е постигната, мисли авторът, когато учениците „могат свободно да разказват сами", т. е. да възпроизвеждат. Постигането на тази цел предполага изложението да бъде свободно и гладко, учителят да се подготвя внимателно за своето изложение, защото ако това не е направено, разказът става „досаден" и „неразбран" от учениците. Второто изискване се отнася до яснотата на преподаването, т. е. логическата последователност и „правилно разположение" на историческия материал. Ясният възглед за събитията предполага разбиране на връзката между тях, вникване в техния смисъл, взаимовръзка и значение. „Чрез разбирането на ръководните идеи може да се разбере този дух, който е ръководил движенията през един или друг век", твърди Н. Станев. Така авторът очертава философския жалон в обяснението на историята: вникване в духа на идеите, които движат историческите епохи. Ако второто изискване има по-скоро методологически, отколкото методически характер, то третото е подчертано дидактическо. Разказът на учителя трябва да бъде „кратък и ясен, жив и съдържателен", да представя личностите „релефно", да извежда „техните характерни изречения", „а най-вече да обръща внимание върху това, което има важно историческо значение". Характер на педагогически закон има тезата, че „простото трябва да се предава просто, величественото – сериозно, а от друга страна едното и другото да се представят основателно, убедително, ясно". Вероятно под впечатлението на масовата практика, Н. Станев се обявява против „високопарните фрази". „Сякаш, пише той, историята има нужда от блестящи украшения!" С тези „украшения" учителят „ще принесе много по-голяма вреда, отколкото полза", а учениците няма да разберат взаимовръзката и значението на изученото.

През дистанцията на десетилетията и в контекста на времето четвъртото изискване е особено интригуващо: преподаването трябва да бъде „точно и вярно". Авторът не оставя никакво съмнение, че от учителя по история трябва да се изисква „историческа вярност", „обективна истина" и „отстраняване на всяка субективна окраска" на събитията.

Общите педагогически изисквания към преподаването по история акцентират и върху необходимостта от „нагледно и живо преподаване". Под това се разбира онагледяване чрез външна нагледност посредством използване на различни нагледни помагала и вътрешна, създавана от „ясното и разбрано" излагане на вътрешното състояние, на човешките характери и главните мотиви за историческите действия. Този аспект се свързва с въздействието върху нравствената сфера на ученика: изложението на учителя „трябва да бъде живо, за да въодушевява към великото и благородното".

Значимостта на изискването за онагледяване се подчертава от наличието на специален, макар и пределно кратък дял в Методиката, посветен на нагледните пособия и необходимостта от използването им в обучението. Обосновката на тяхното значение е изцяло с педагогически аргументи: нагледите подкрепят живото слово на учителя и подпомагат „по-дълбокото проникване и затвърждаване в паметта на учениците поднесените знания". Историческите карти, картини, изображения на паметници на изкуствата и христоматии са сред препоръчаните дидактически пособия. Любопитно е да се отбележи, че христоматиите с исторически източници се препоръчват след запознаване с дадена епоха, т. е. само като илюстрация, но не и като източник за придобиване на нови знания.

Разглежданият труд съдържа самостоятелен компонент „пробни уроци". Обосновката на този компонент е с мотива, че „учителят трябва да има план", по който ще развие съответната методична единица. С този раздел на Методиката се илюстрират посочените в предходното изложение методически упътвания и се предлагат идеи за тяхната конкретна реализация в практиката.

Означените в методическия текст изисквания и препоръки към историческото преподаване показват баланс между историческа достоверност и педагогическа целесъобразност. Препоръките на Кригер/Станев отразяват актуалните в педагогическата литература на времето насоки в обучението по история. Ролята на учителя се очертава в неговата информационна функция. Би било погрешно обаче да не забележим акцента, който се поставя върху необходимостта от организиране на такова преподаване на учебния предмет, което насочва към търсене на историческите смисли, към синхронизиране на националната и обща история с цел „откриване" на универсалните взаимодействия в историческия процес. Това дава основание да се твърди, че в познавателен план българското историческо образование се насочва към приложение на прагматичния и позитивистки дух на училищното изучаване на историята. С цялото си съдържание трудът затвърдява убеждението за търсене на дистанциране от идеологически интерпретации, за насочване към прагматично и научно ориентирано преподаване.

В дидактически и методически план заслужава да се открои тезата за необходимостта от съчетаването на методите на преподаване като предпоставка за постигане целите на обучението, така както са заложени: да образоват, да развиват ума, волята и нравствеността на младите българи. Култивирането на историческо съзнание, заложено като педагогическа стратегия на разглеждания труд, откроява видимата нишка на съчетаването на националните и общочовешките ценности в една историческа ситуация, в която се градят основите на политическата демокрация и гражданското общество в идентифициращата се като част от модерния свят българска държава в края на миналия век.

Като пръв труд по методика на преподаването по история руската методика на Кригер в нейния български прочит на Н. Станев показва съпричастност на зараждащата се българска методическа мисъл към идеите, насоките и конкретността на европейската методическа теория и педагогическа практика. Вписването на българския методик в европейския културен контекст на методическото преподаване на границата на двете столетия е несъмнено. Методиката на Н. Станев е „авторска", тя не „превежда", тя „излага" теорията пред една аудитория, която не усеща себе си като дистанцирана от педагогическата общност извън България. Следователно българската методическа мисъл още в своите първи стъпки, независимо от многото трудове, които бележат пътя на европейската методика на модерното обучение по история, се „самоосъзнава" като част от едно цяло – европейската педагогическа мисъл.

За достойнствата на труда на Кригер/Станев и неговата практическа полза за българските учители по история свидетелства фактът, че пет години по-късно се налага неговото преиздаване. Съдържанието на изданието от 1900 г., е частично обогатено. Разширена е теоретичната, историко-философската, така също и практическата част (с повече пробни уроци и препоръчителна литература за учителите). В първата, методологическата, част на Методиката, онасловена „Исторически мироглед", се дефинират задачите на историята като наука: 1) да открие и посочи събитията от миналото; 2) да ги опише или изложи в истинския им вид и 3) да ги обясни така, че да разкрива същинския процес на историческото развитие. Същността на историята е движението, промяната на мисли и идеи, проблеми от тяхното възникване до разрешаването им във времето. Откроява се тезата за личността като „главната двигателна сила в историята", тъй като за исторически живот може да се говори от момента, в който личността внесе нещо в постъпките си и съдейства за изменение на културата, т. е. самата личност се явява като фактор за изграждане на обществения живот. Главния двигател на развитието на личността, мисли Н. Станев, е стремежът към съвършенството, т. е. търсейки „по-доброто", човек се развива и по този начин оставя след себе си историческа диря. Така се очертава едно от най-разпространените в следващите десетилетия определения за историята: тя е науката, която разкрива и обяснява миналото на човека, определя настоящето и дава уроци за бъдещето.

В търсене на педагогическия ефект от отношението на учителя към самата наука Н. Станев подчертава, че учителят „съзнателно или не", заставайки пред своите ученици, показва това свое отношение. Според него това е сериозен недостатък на преподаването: учителят „трябва да бъде безпристрастен", той трябва да застава пред учениците като „човек на науката и като възпитател". Авторът формулира изрично основното правило за учителя: „да страни от субективните схващания, преценки, критики". Оттук Н. Станев формулира основния си извод за поведението на учителя: доброто крепи човечеството и учителят е длъжен чрез посочване на доброто „да подига духа" на учениците.

Второто издание на методиката извежда в структурно обособен акцент „факторите на историческото развитие": „икономически и от духовно естество". „Стопанският фактор е първичен", твърди Никола Станев, но заедно с него са се появили и духовни елементи като мистичност и религиозност, почитане на духа на мъртвите, усет към хубавото, а по-късно у човека постепенно се „явяват честолюбие, завист, любопитство", а „заедно с това стремеж да обясни природните явления не с религиозни представи, а чрез разсъждение и по този начин се е сложило началото на науката". Авторът възразява на онези историци, които обясняват събитията само от гледна точка на икономическия фактор, пренебрегвайки духовния. Според него при анализа на историческите явления трябва да се използва съвкупност от фактори. Например изграждането и съхраняването на идентичността на народи, при които има „наслоени душевни наслоения, без чуждо влияние", те запазват „основния тон на своя характер". Такива са, според него, евреите, арабите, индийците, китайците. Признавайки връзката между икономическия и духовния фактор в историята, авторът отдава предпочитанието си на духовното начало в човешката история.

Периодизацията на историята е обособен акцент в труда на Станев. Периодите на историята, през които преминават повечето от народите, са героически (когато даден народ намира своето място и се утвърждава като такъв на земята, период на обществена уредба, благоустройство и защита и период на процъфтяване (т. е. пълно развитие на физическите сили и духовните заложби). Причината за преход от един период към друг авторът сочи в стопанските фактори и духовните сили – идеите, които взаимно си влияят. Без съмнение това са доминиращите възгледи на времето, които откриваме и у други интелектуалци в края на XIX и началото на XX в. (например Иван Шишманов).

Не може да не забележим, че, макар и кратко, авторът намира акцентите на една методологическа ориентация, която, максимално синтезирана, остава полезен инструмент за бъдещи и работещи български учители по онова време.

В „Същината на историческото преподаване" Н. Станев поддържа тезата си за прогресивно-хронологическото изложение на материала, чрез което да се „посочва постепенното развитие на тоя или оня народ и на всички народи в едновременното им съществуване". Така историко-

философските насоки на преподаването се обвързват с непосредствената методическа работа.

Разглеждайки „похватите на историческото преподаване", във второто издание на методическия труд Н. Станев доразвива идеята си за предварителната подготовка на учителя, която предполага „допълнително" да е чел „някое ръководство или други съчинения и така да допълни липсващото в учебника".

Интересни допълнения прави Н. Станев в главата „Разказ и изпитване". Тук се появява текстът за катехизацията като похват, който помага за „разбирането на събитията". Този похват се препоръчва, когато учениците се изпитват или когато „се преповтаря разказаното от учителя", т. е. при учебния преговор. От твърдението, че е вредно, когато „учениците един подир друг разказват съдържанието по учебника", става ясно, че целта на Н. Станев е да разчупи тази, по всичко изглежда, разпространена практика.

„Правилното изпитване", според него, предполага, определена последователност от учебни действия, които се свеждат до няколко операции. Първо, възпроизвеждане от ученика на част от „миналия" урок, второ, „учителят да го разпита, както по урока, така и по всичко друго, което той прецени", т. е. задаване на допълнителни въпроси, в отговора на които се правят допълнителни разяснения. В отговора на въпросите следва задължително да се включват и другите ученици, за да се поддържа будно тяхното внимание.

Същността на метода на катехизация, разработен от Н. Станев, се свежда до сполучливата формулировка и поставяне на въпросите в определена система така, че при техните отговори да се активизира ума на учениците, т. е. отговорите да бъдат продукт на „умствената работа", на познавателната дейност на самия ученик. Така известният в европейската методика метод на проверка и осмисляне чрез система от въпроси върху емпиричния материал (като бе посочено при разглеждането на методиката на Ан. Гартвиг) в следващите десетилетия се превръща в традиционен похват за проверка, затвърдяване и обобщаване на учебното съдържание.

Второто издание на методиката разработва и основните постановки на т. нар. повторение, т. е. преговор и обобщаване на знанията и уменията. Повторението се разбира в два аспекта: повторение на изучения материал „в по-първия урок" и, второ, повторение на раздели от учебния материал с цел затвърдяване и усещане на „вътрешната връзка" между събитията, т. е. осмисляне и обобщаване на материала, и – срочен преговор. Основната идея на автора е: истински опитният учител не настоява учениците да знаят всички имена, дати и специфични термини, за него трябва да е важно дали учениците са „разбрали движението на събитията и начина, по който са се извършили". Следователно насоката на методическата работа се определя в систематизирането и разбирането на историята, а не в простото запаметяване и възпроизвеждане на политическите събития.

Усвояването на хронологията е другият методологически и методически ориентир за добре подготвения учител. „Без нея, казва

Н. Станев, историята ще представлява сборище на несвързани събития и биографии."

Във второто издание откриваме и нови детайли, свързани с използването на учебните помагала, т. е. дидактическите средства. Наред с познатите вече нагледни пособия, исторически карти и исторически картини, се появяват „христоматия и книжки за четене", препоръчвани настоятелно за подкрепа на живото слово на учителя и за затвърдяване на получените знания. Показателно е, че тук се появяват и първите систематизирани методически изисквания към основното дидактическо средство за ученика – учебникът. Н. Станев изтъква неговата „огромна роля" за „усвояването на предмета" и за подпомагане на „отсъстващия от час ученик". Съставянето на учебници (станало след 1897 г. контролиран чрез рецензии от МНП процес) трябва да отговаря на определени методически изисквания, които Н. Станев обобщава в няколко „класически" правила: 1) учебникът трябва да включва „само същината" на историческото знание, а „всичко останало... да се допълни от живата реч на учителя"; 2) от сведенията за хронологията в историята в учебника се включват онези, „изучаването на които е полезно и необходимо от еволюционна гледна точка". Следователно в един отправен момент за българското учебникарство по история, което излиза от етапа на волунтаризма, тези указания придобиват значение на определящи дидактически правила. Те почиват на основни принципи на обучението, предпазват от информационен максимализъм, ориентират обучението по история към професионализъм, задължителен и за работата на учителя по история, и за основното (в течение на десетилетия почти единствено) средство за проникване в историята – учебникът.

Тези синтезирано представени методологически постановки са показателни за усилването на позитивисткия поглед на методическия текст – без съмнение доказателство за следване на съвременните тенденции в развитието на историческото познание.

И в двете издания на методиката присъства добре защитена тезата за необходимостта в учебния час да се дава план на учебното съдържание, а в края на урока да се зададат въпроси, с които да се провери дали учениците са разбрали материала, т. е. да се осъществи неговото затвърдяване. Настойчиво се препоръчва използване на беседата за изясняване и обяснение на събитията, като се набляга на основното, което трябва да се запомни.

Цялото съдържание на първата българска методика на обучението по история е пронизано от актуалната в края на XIX в. теза за активното обучение. Приложена към изучаването на историята като базисен учебен предмет на модерното българско училище, тази идея се синтезира в постановката, че задачата на учителя е не толкова да се затвърди в паметта историческият материал, колкото „да се замисли ученикът в историческите събития" и „по-сериозно да се отнесе към тях". Заслужава особено внимание авторовата теза за използването на историческите съчинения при преподаването. Тяхното включване като „нагледен пример в разбирането" (т. е. осмислянето) на учебния материал се залага като същностна страна,

атрибут на методическия модел, разработен и отстояван от Н. Станев. В края на XIX в. в учебниците по история за трети клас авторите не пропускат да открояят историографския компонент на преподаването по история като иманентна страна на ученическото познание за историята.

* * *

Двете издания на методиката на Кригер/Станев остават най-популярния (но не единствен) труд по тази проблематика до края на първото десетилетие на XX в. Появата, съдържанието и структурата на този труд са част от общия исторически и културен контекст в българската държава и общество в края на XIX и началните години на XX в. Методиката на Н. Станев е пряко отражение на ефекта на институционализацията на българското историческо образование след Закона за народното просвещение от 1891 г. Българската образователна система има ясно очертани съдържателни параметри: тя е национално ориентирана, т. е. главната ѝ цел е социализацията на българските поколения чрез училището, а, от друга, страна тя следва отдавна оформените модели за извличане на ценностния потенциал на историята като история на човешката цивилизация.

Методиката на преподаването по история, подобно на останалите методики на учебните предмети в модерното училище, е част от интелектуалния продукт на педагогическата наука в България. Трудът на Н. Станев по същество е бил предназначен за обучението на бъдещите учители в долните класове на гимназиите и в класните училища, т. е. тя отговаря на една належаща практическа потребност за професионалната подготовка на бъдещите учители. От друга страна, този такст очевидно е трябвало да послужи на онези учители, които по различни причини преподават в средните училища без необходимата педагогическа подготовка. В този смисъл Н. Станев, историк, педагог, активен деятел на учителското професионално движение е професионално подготвен, за да удовлетвори така очертаната належаща потребност. В следващите десетилетия, когато Н. Станев се доказва като историк изследовател, той не изоставя методическите си занимания и остава автор с трайна диря в развитието на българската методическа мисъл по история.

БЕЛЕЖКИ

[1] *Радева, М.* Културната политика на българската държава (1885–1908). 2 доп. и преработ. изд. Университетско издателство „Св. Климент Охридски". С., 2002, с. 17.

[2] *Радева, М.* Цит. съч.; *Манафова, Р.* Култура и политика. България в навечерието на Балканската война. С., „Наука и изкуство", 1987.

[3] *Алексиев, Н.* Нашата училищна политика (историческо изследване). С., 1912, с. 3.

[4] *Радева, М.* Цит. съч., с. 33.

[5] *Алексиев, Н.* Цит. съч., с. 60.

[6] Пак там, с. 61; *Радева, М.* Цит. съч., 30–31.

[7] *Шишманов, И.* „Нашето Висше училище". – Мисъл, 1892, № 3–4, с. 235 сл.

[8] *Шопов, Й., Г. Георгиев.* Методика на обучението по история. 2. прераб. и доп. изд., С., „Наука и изкуство", 1978, 22–24.

[9] *Кушева, Р.* Методика на обучението по история. С., „Парадигма", 2000, с. 43.

[10] *Радева, М.* Учебниците по българска история (1879–1900) и възпитаването на национални чувства и национално съзнание. – ГСУ. ИФ, 75, 1982, С., 1986, 88–12.

[11] Пак там, с. 91.

[12] Пак там.

[13] *Станев, Н.* Методика на историята. Пловдив, 1895.