



ЛЮБОМИР ГЕОРГИЕВ

ЗА ЛИТЕРАТУРНИЯ АНАЛИЗ В УЧИЛИЩЕ

Обсъждането на обучението по литература в училище се наложи от живота. Нашата общественост се облъска вече на няколко пъти със сериозни слабости в езиковата и литературната култура на младежта. Причината обаче за всенародния интерес към качеството на литературното обучение има по-дълбока основа. Тя е преди всичко в особеното място, което засма литературата в системата на общообразователните предмети, по характера на познанието, което дава, по силата и непосредствеността на възпитателното въздействие, което оказва. Естетическата специфика на литературата е основа на сложно и комплексно въздействие не само върху ума, но и върху сърцето на ученика, което не може да бъде заменено с нищо. Литературата като учебен предмет най-често поставя проблеми, които имат пряко отношение към идейното и нравственото възпитание на учениците. Следователно всяка недооценка на възпитателното и образователно значение на литературата като учебен предмет е в противовес с великите задачи на „комунистическото изграждане на младото поколение“. Оттук живият интерес, който нашата общественост проявява към тясно професионалните на пръв поглед проблеми на литературното обучение в училище.

Въпросите, които възникват, когато се обсъжда обучението по литература, са много и разнообразни. Има обаче някои, които са основни и репаваци. От най-голяма важност, именно за обучението по литература, е проблемът за анализа на литературното произведение. Не само защото учебната програма отделя най-много време за изучаване творчеството на български и чужди писатели. Преди всичко затова, защото спецификата на учебния предмет се определя от спецификата на литературното произведение, което става материал за учебна работа в часовете по литература. Напоследък обаче проблемът за литературния анализ при обучението по литература не се изследва задълбочено, въпреки неговата сложност и многообразие, въпреки че тук е най-слабото място в работата на редица учители. Откъсването на методическата наука от този проблем доведе и до изоставане въобще на методиката от най-новите достижения на литературната теория и естетиката. Затова напълно оправдано въпросите на литературния анализ в училище се намират в центъра на всенародното обсъждане на обучението по литература.

Като слабости на литературния анализ в училище напоследък обикновено се изтъкват социологизмът, историцизмът, вулгаризаторството, опростителството, формализмът, схематизмът, шаблонът и т. н. Натрупана е вече доста богата терминология. Тя стана сякаш задължителна за всеки, който започне за говори за обучението по литература в училище. Но бедата е там, че тези слабости действително съществуват в работата на учителя по литература. Те рязко намаляват идейно-възпитателната сила на литературата като учебен предмет. За да се открият, няма нужда от кой знай какво „обследване“. Ако се прелистят страниците на учебниците, на методическото списание „Български език и литература“, на мето-

дическите помагала ще се видят изразени доста ярко тези недъзи, въпреки опитите за маскировка. Още по-лесно е да се открият те в обикновената всекидневна работа на учителя. Тези недостатъци предизвикват най-много недоволство на широките кръгове от културната общественост, защото те са и най-голямото прегрешение, което може да се извърши спрямо литературата като изкуство. В своята реч на Всеруския конгрес на учителите големият съветски поет Твардовски отправи обвинение към учителите по литература, като каза, че „училището, вместо да подготвя кадри за бъдещи читатели на литературата, откъсва ги от литературата, отучва ги и ги отчуждава“. Обвинението е толкова по-тежко, защото е справедливо. Училището наистина прави понякога невъзможно естественото възприемане на литературното произведение.

Залповото изреждане обаче на основните слабости на литературния анализ в училище няма да доведе до тяхното премахване. Днес няма учител, който да не ги анатомосва, а те все още характеризират учебната работа. Нужно е вече много по-конкретно и диференцирано да се говори за тях. Причините, които пораждат вулгаризаторството, социологизма, догматизма, историцизма в работата на учителя по литература, са едни. Много по-разнообразни са причините за шаблона, схематизма, „анатомизирането“ на литературното произведение при учебния анализ. Когато учителят разглежда например героите на „Под игото“ единствено като социални категории, като илюстрация на класовото разделение през Възраждането, когато вижда в Герака само „представител“ на стария патриархален бит, но не чувства човешката му трагедия, ясно е, че той все още плаща дан на това, което доскоро беше характерно за нашата литературна наука, а и днес все още се среща тук или там в работата на някои литературни критици и историци, макар те да смятат вулгаризаторството за специалност на учителите. Криволиците, които извървя нашата литературна наука, дадоха сериозно отражение върху преподаването на литературата в училището. Разгръщането на борбата срещу догматизма и социологизма на литературния фронт ще окаже благотворно влияние върху работата на учителите по литература. Преди всичко тя ще доведе до изкореняването на социологизма и историцизма от учебната работа. Много по-разнообразни са причините за шаблона, схематизма, „анатомизирането“, дисекцията на литературното произведение, макар тук да не може да се прави рязко деление. Догматизмът и вулгаризаторството водят към схематизъм и шаблон. Но тези недостатъци в обучението по литература имат опора не само в опита на някои критици, но и в някои страни на учебния процес, когато той се построява неправилно, в някои препоръки на методическата наука. Затова е необходимо да се търсят и откриват различните вируси на заболяването, да се води разностранна и конкретна борба срещу основните слабости на литературното обучение в училище.

Резултатите досега не са утешителни. Социологизмът, шаблонът, опростителството са се впили в работата на учителя и трудно се премахват. Не много резултати е и начинът, по който се води борба срещу тях. С много шум, но с малко полза. От една страна, писатели, учители, културни дейци излизат с поразяващи статии, в които громят „разбора“ на литературното произведение в училище, но сами остават в рамките на най-общите препоръки. Тонът в тези статии, когато се говори за „школския“ анализ по начало е доста високомерен. От друга страна, огънят се поддържа от редица инспекторски статии. Те се характеризират с по-реалистичен поглед върху проблемите. Но инспекторските статии не могат да решат основните въпроси. В тях най-общо се говори за основните слабости и най-общо се препоръчват лечебни средства — учителят да се готви за урока, „да гори“ в работата си, да има творчески подход към литературния анализ, да чете изразително, да анализира произведението като „единство на съдържание и форма“ и т. н. Сами по себе си правилни препоръки, но недостатъчни. Те не могат да доведат до желаното преустройство на учебната работа. Недоверието към учителя или пък общите и вече шаблонни препоръки не помагат той да се освободи от неправилните методи на работа. Нужно е да се подходи научно, като се намерят конкретни и рационални решения. Тук именно трябва да се видят задачите на методиката като педагогическа наука.

Когато се говори за задачите на методиката в борбата срещу схематизма, опростителството, вулгаризаторството и социологизма не трябва да се изпада в максимализъм. От голямо значение преди всичко е научната подготовка на учителя, която, от своя страна, зависи от състоянието на литературната наука. Съществуват обаче и такива страни в борбата преди всичко срещу схематизма, опростителството, несполучливите дискусии на литературното произведение, които имат, както се изтъкна по-горе, в основата си особености на учебния процес и които трябва да се преодолеят преди всичко с помощта на методическата наука.

Днес сред широките кръгове научни работници в областта на литературата се шири отрицателно отношение към методиката. Едни не я смятат за наука. Според тях методиката е наукоподобна практическа дисциплина, която не заслужава сериозно внимание и грижи. Други пък, като виждат, че в името на методиката се вършат всички несполучливи от някои учители, въобще смятат методиката за синоним на опростителството и догматизма, че тя не позволява на учителя да изяви творческата си същност и въобще пречи на работата му. Първите имат и з в е с т н о право, защото методиката у нас все още не си е извоювала научен авторитет. Методиката у нас все още няма изследователски характер. Експериментална работа почти не се провежда. Опити предстои да се правят първа. Често изпълнението на опитната работа не издържа критика. Така например някои описания на извършена научна работа под ръководството на методици правят впечатление с нарушаване на дидактически изисквания, със слабости в методиката на изследване, особено със стремежа да се докаже на всяка цена-авторовата хипотеза. Методическата продукция се изразява само в описанието на добър опит, в издаването на практически помагала-учебници, методически разработки, дори разпределение на материала. Такава методическа литература е нужна и не трябва да се отрича значението ѝ. Лошото е, че тя е единствената. Върху нейното качество се отразява доста силно недостатъчната теоретична разработка на основните проблеми на методиката. Затова в описанието на добрия опит личи лутаницата на част от добрите учители, стихийността и емпиризмът в работата им. Методиката на литературата изостава от нуждите на съвременното училище. Такива актуални проблеми, като ефективност на методите на обучение по литература, активност на учениците, самостоятелна работа, психология на учебния процес по литература — не се изучават. Съветският опит в това отношение не се използва пълно и задълбочено. Всичко това дава известно право на тези, които се отнасят със съмнение към научния характер на методиката. И з в е с т н о основание имат и вторите, които смятат, че методиката принася повече вреда, отколкото полза. Тя действително има вина за неблагополучието в обучението по литература. Редица правила на методиката подхранват именно схематизма, неправилния подход към литературното произведение.

Всичко това обаче не означава, че тъкмо днес трябва да демонстрираме изявност на слога си, както правят някои, за да отричаме методиката като наука и голямата роля, която ѝ предстои за подобряване на обучението по литература. Задача първа на обсъждането е не да отрече методиката, а да я насочи по правилния път, да разчисти товара от догматични и опростителски препоръки, който ѝ пречи да разгърне силите си за творческо разработване проблемите на литературното обучение, да ѝ създаде материални условия за плодотворна работа.

Методиката особено дължи на анализа на литературното произведение в училище. С редица свои препоръки за литературния разбор тя по същина стои все още на остарели позиции. Тук се забелязва много характерно явление. Методиката вече се е научила да говори с езика на марксистко-ленинската естетика и знае какъв трябва да бъде анализът в училище, но на практика все още не се е отърсила от редица свои недостатъци. Нейна задача е да намери такъв подход към литературното произведение, при който спазването на дидактическите и методически принципи да не води до шаблон и обез-

личаване на литературното произведение. Затова тя трябва да излезе от омагьосания кръг на общите препоръки и да заработи конкретно и задълбочено за разкриване закономерностите на литературния анализ в училище. За да реши този генерален проблем, методиката трябва да се насочи преди всичко към два основни въпроса, които са особено важни в момента и на които досега е отделяно малко внимание. На първо място методиката трябва да преразгледа някои от изходните си позиции като педагогическа наука, като изясни по-правилно и пълно някои от основните научни термини, които определят насоката на нейното изследване. Това особено се отнася за толкова често употребявания термин „литературата като учебен предмет“.



В методиката на обучението по литература не се говори въобще за литература, а за „литературата като учебен предмет“. Неправилното съдържание, което се влага в този основен термин, и едностранчивото му разбиране от някои учители и методици води до редица слабости, които характеризират литературния анализ днес, по-специално схематизма, опростителството, дисекцията. В името на „литературата като учебен предмет“ се пишат учебници на неизразителен, шаблонен език, спазват се автоматично и безсмислено „звената“ на урока, изсушава се литературното произведение, пишат се шаблонни планове, прибегва се до средствата на абстрактната живопис за онагледяване на урока по литература и т. н. Но „литературата като учебен предмет“ не е измислица на педагози и методици. Макар че тази формула е причина за толкова беди и прегрешения при преподаването на литературата, основата за правилна насока на работа във връзка с литературния анализ трябва да се търси в нейното изясняване и правилно разбиране. В училище литературата става учебен предмет, т. е. предмет на преподаване и изучаване под ръководството на учителя, като учебният материал се съобразява с възрастовите особености на учениците, тяхната обща подготовка, жизнен опит и цел на обучението. Затова литературата трябва да се съобразява с редица педагогически изисквания, които ѝ налага учебната униформа. Литературният анализ в училище ще има свои особености, макар принципно да се изгражда на същата методологическа основа, на която е изграден в монографията на литературния историк или статията на критика. Ясно е обаче, че дрехите се шият според човека. Нужно е да се види дали на литературата не се налага костюм, който загрозява и изопачава нейната същност, защото е готово производство, т. е. шит по мярка на историята, математиката, естествознанието и другите учебни предмети. Бедата е, че „литературата като учебен предмет“ в схващанията и творческите усилия на някои методици и учители се идентифицира с учебните предмети от научно-политехническият дял и тяхната учебна система. В учебния процес наистина могат да се открият редица общи закономерности, но литературата като учебен предмет се отличава от другите учебни предмети. Логично-абстрактната умствена дейност на учениците, която характеризира учебния процес по математика, физика, химия, история, не може да бъде изразена по същия начин и да има същото място в часовете по литература. Не трябва никога да се забравя, че литературата като учебен предмет е все пак преди всичко литература. Тя няма право и не може да се противопостави на своята същност—литературата като изкуство. Литературата като изкуство е основното, определящото в литературата като учебен предмет. Това схващане води до подценяване на учебните обстоятелства. То може само да доведе до правилно разбиране на литературата като учебен предмет. Педагогическите и методически закономерности трябва да водят до по-пълна изява на литературата като изкуство, а не да я обезобразяват. Специфичното въздействие на литературата трябва да се запази при всички условия. Иначе изучаването на литературата става безсмислено. Следователно литературата като учебен предмет има своя специфика, която я отдалечава от другите учебни предмети. Тя се основава преди всичко на спецификата на учебния материал, т. е. на спецификата на литературата като изкуство, и на второ място на условията,

които налага процесът на обучение. Трудното е не само да се изтъкне тази специфика, но и да се схванат основните ѝ определения в педагогическия процес, които да станат реална основа за решаване на методическите проблеми. Изследването на спецификата на литературата като учебен предмет ще даде особено много на анализа на литературното произведение, на борбата срещу схематизма и шаблона, ще позволи едно по-хармонично и творческо изграждане на урока по литература.

★

Откъсването от художествената същност на литературата доведе до убиване на емоционалното възприемане от учениците на литературното произведение и рязкото намаляване на неговото емоционално въздействие. Вулгаризаторството, схематизмът и шаблонът изгониха непосредственото чувство и естетическата наслада от часовете по литература. Затова един от най-актуалните проблеми на методиката е проблемът за емоционалната определеност на литературния анализ.

Всяко произведение на изкуството буди най-различни по характер и сила чувства, доставя естетическа наслада. Тази особеност на литературата като изкуство е свързана най-здраво с възпитателните цели на учебната работа по литература. Премахването на емоционалната атмосфера, характерна за произведението, води до снизяване на неговата идейно-художествена сила, до обезличаването му. За учителската практика имаше емоционалната определеност на анализа става съществен и ярък белег, който потвърждава, че учителят е намерил правилния подход към произведението. В своята реч на Всеруския конгрес на учителите Твардовски изтъква, че часовете по литература „трябва да бъдат часове на въодушевление, на емоционален подем и дори бих си позволил такъв израз — на нравствено прозрение“. Към литературното произведение трябва да се пристъпва „не с намерение да се препарира, да се раздели на части, да се разглоби и сглоби, а да се получи от него истинска наслада (к. м. — Л. Г.)“. И мисля — продължава Твардовски — че това е най-значителната и най-простата тайна на преподаването на литература, както и на родния език“ (к. м.).

Когато се говори за емоционалното въздействие на литературното произведение при неговия анализ в училище и за емоционалния тон в работата на учителя, емоционалността трябва да се разбира правилно и най-широко. Преди всичко емоционалният тон на литературния анализ се определя от емоционалната характеристика на литературното произведение. Различен е емоционалният заряд в поезията на Полянов, Смирнски, Вапцаров, на Яворов и Д. Дебелянов. Особен и оригинален характер има напр. емоционалността в романите на Т. Ман или пиесите на Брехт. В никой случай емоционалността не трябва да се отъждествява с патетичността. Когато говорим, че анализът на литературното произведение под ръководството на учителя трябва да въздейства емоционално върху учениците, че трябва да се характеризира с определена емоционална наситеност, съвсем не значи, че образец в това отношение трябва да бъде учителят по история от комедията на Гогол „Ревизор“. Чрез думите на градоначалника Гогол всъщност майсторски осмива изкуствената и неподходяща патетичност, която може да предизвика само насмешка: „Дорде говореше за асирийците и вавилонците — иди-доди, но щом стигна Александър Македонски, не мога да ви кажа какво стана с него. Помислих, че има пожар. Вярвай бога. Скочи от катедрата, грабна стола и колкото сила има — прас о пода. То се знае, че Александър Македонски е велик, но защо да се чупят столовете? От това хазната губи“.

Емоционалността в работата на учителя не е самоцел. Не трябва никога да се забравя, че запазването на емоционалния строй на произведението означава по-пълно въздействие на неговото идейно съдържание, по-пълно възприемане на художественото познание. Затова не са прави тези, които в стремежа си да премахнат схематизма и шаблона, отидоха дотам, че се обявиха въобще против литературния анализ и препоръчаха четене на литературното произведение, придружено с известен коментар. С

право предложенията от подобен род не срещнаха подкрепа, защото това би означавало отказ от вникване в същността на литературното произведение, от изучаване на литературния процес. Правилно е да се обсъжда и изучава какъв трябва да бъде анализът, за да не се убива емоционалната свежест и оригиналност на литературното произведение, но не и въобще да се отхвърля в името на непосредствеността и естетическото преживяване. Ясно е също, че при анализа на литературното произведение в училище не може да не се прибегне до известна дисекция на литературното произведение. Тя обаче трябва да се върши с оглед към анатомията на художественото произведение, да се съобразява с неговите особености. В композицията на анализа да водят жанровите, композиционните, сюжетните и идейно-емоционалните особености на литературното произведение. Те трябва да предадат особен стил на урока, пропит от емоционално-идейната атмосфера на конкретното произведение. С оглед към художествената оригиналност на произведението трябва да се търсят и откриват педагогически похвати, за да се запази в най-голяма степен идейно-емоционалното и естетическо въздействие на литературното произведение.

Причините, които изсушават литературния анализ и го лишават от идейно-емоционалната наситеност на литературното произведение, са най-разнообразни — субективни и обективни. Преди всичко характерът на анализа зависи от силите и възможностите на учителя. Като композира урока, учителът се проявява като творческа личност, която по своеобразен начин представя пред учениците произведението на писателя, въпреки че се ръководи от него и цели по-пълното му разкриване и възприемане. Учителят трябва да навлезе в творческата атмосфера на писателя, да почувствува художествените му търсения и оттам сам той да твори. Учителят обаче не винаги има такава възможност. Причините са най-различни. За тях се писа вече доста от различни автори и на много места. От друга страна, снижаването на емоционалния характер на анализа за значителна част от учениците идва от учебната работа. Учебният процес е двустранен процес. Ученикът е една страна. Превръщането на литературата за него в учебен предмет дава и своите неизбежни отражения, особено при някои случаи. Получава се известно противоречие между емоционалното възприятие и учебната необходимост. Ученикът е принуден в час по литература да върши задължително неща, които нямат място, когато свободният читател в живота се запознава с литературното произведение. Анализът се свързва с теория на литературата, с езиково обучение и т. н. Когато ученикът трябва за следната седмица да прочете или да си припомни, да речем, произведение от 400 страници и при това да открие тези детайли, които ще са нужни на учителя при анализа, когато трябва да заучи откъс или стихотворение наизуст, без да има желание или време за това, ясно е, че за него учебното задължение се превръща в неприятна и тежка задача. Цялата поезия изчезва, когато ученикът получи двойка. По този начин художественото произведение в учебния процес от „наслада, незадоволяваща пряко материални и трудови нужди“, както определи изкуството един наш естет, се превръща за ученика в тежък учебен материал, свързан понякога и с доста осезателни и неприятни материални последици. В това отношение е голям „приносът“ на учебната програма, която на редица места не се съобразява с възможностите и силите на учениците. Всичко това неминуемо води до известно намаляване емоционалното въздействие на литературното произведение в процеса на анализа, което не може да се избегне.

Основната причина обаче за емоционалното обезличаване на учебната работа по литература е противоречието, което съществува между образния строй на литературното произведение и рационалността на учебния процес, подчинен на законите на формалната логика. Закономерностите на педагогиката, от една страна, и спецификата на литературата, от друга, в учебния процес водят до сблъскване на образно-емоционалната тъкан на литературното произведение, при което специфична и голяма роля играят въображението и първосигналните данни, и на изискванията на научния метод, подчинен на законите на абстрактното мислене. Именно тук напоследък все повече и повече

методици и литературоведи се насочват да търсят корена на недостатъците в анализа на литературното произведение в училище. „Трудността при разбора на литературното произведение се състои в сложното съотношение на художественото, образното и научното, понятийно мислене“ (Н. Кудряшев, Преподаване на литература в свете решени ХХІІ съезда, Советская педагогика, 1962, кн. 1, стр. 17). Още по-ясен е Д. Блтой: „Като четеш художественото произведение, сам се намиращ в образния свят на художника; като изучаваш художественото произведение, неминуемо го превеждаш от езика на образите на езика на понятията“ (Обучая, воспитывать и воспитывая, обучать, Вопросы литературы, 1961 г., кн. 12, стр. 112). Това противоречие дава възможност за различни „уклони“ в работата на учителя. Върху неправилното му разбиране, от една страна, виреят схематизмът, опростителството, догматизмът, а от друга — самоцелният естетизъм, безидейното повърхностно любование на литературното произведение. Логическата система на урока води към абстрактно логикуване, към механично следване дидагогическия процес на другите учебни дисциплини. Емоционалната цел, ако се схваща неправилно емоционалният и образният характер на литературното произведение, води към подценяване идейното и познавателното значение на изкуството.

В урока по литература трябва да има логика, задълбочено обмисляне, активна работа на съзнанието на ученика. Но тази логика трябва да се определя от художествената, естетическа логика на литературното произведение. За художествения образ е характерна особен тип връзка между общото и конкретното. „Логиката на изкуството се различава обаче от онази на математиката и другите науки по това, че никога не се откъсва от конкретно-сетивното познание, поради което образът на частичното придобива едновременно и логическо-познавателен характер и значение, и сетивно-конкретен характер и значение (Т. Павлов, За типичното в действителността и художественото му отражение в изкуството, 1955, стр. 29). Това своеобразно единство на логическо и емоционално трябва да бъде в основата на урока по литература. То трябва да даде решителен отпечатък върху постройката на педагогическия процес при анализа на литературното произведение.

Както логическо-мисловият и образно-емоционалният момент са свързани своеобразно в художественото произведение, така те трябва да се реализират в училищната практика. Урокът за анализ не трябва да премахва конкретно-образния характер на литературното произведение. Абстрактният момент трябва да бъде подчинен на художествената конкретност на произведението. Защото целта на литературата като учебен предмет е да запази своеобразието и красотата на литературата като изкуство и със своите специфични средства да доведе до желанияте възпитателни и образователни резултати. Първостепенна задача на методиката на обучението по литература във връзка с анализа на литературното произведение е да насочи така усилията си, че да открие този начин на анализ, при който, като се излиза от художествената логика на художественото произведение, да се дава освен познание за литературния процес, писателя, художествената творба — и естетическа наслада. Разрешението на този въпрос лежи на границата между няколко науки. От голямо значение са постиженията на психологията, естетиката, психологията на литературното творчество и литературната история, които ще трябва да решат по-конкретно въпроса за ролята и характера на логическо-абстрактното и конкретно-емоционалното в изграждането на художествения образ. За сега може да се съжалева, че „езикът на образите“, за който говори съветският критик В. Назаренко, не се изучава: „Може да се предполага, че езикът на изкуството, речта на образите имат своя граматика, свой синтаксис, свои общи закономерности на съединяване на образите. За съжаление, тези закономерности не се изучават“ (Язык искусства, Вопросы литературы, 1958, кн. 6). Откриването на тези закономерности ще позволи на методиката да реши чисто своите задачи, да помогне за изграждането на такъв анализ, който ще упражнява в най-висока степен и емоционално въздействие, като запазва емоционалната непосредственост на литературното произведение.

Когато се търсят начини и средства за подобряване на литературния анализ в училище, не може да не се спрем на това какви условия създава учебната програма за пълноценна работа на учителя. Новата програма има редица предимства пред старата, но тя има и сериозни недостатъци. Те се определиха в голяма степен от намаляването на седмичния брой часове по литература. Сега програмата затруднява със своята претрупаност и ученици, и учители. При това трябва да се има предвид, че тя все още не е влязла в сила с онази си част, където е най-спорна — десети и единадесети клас. Сериозна причина за недостатъците на програмата е субективността на критерия, върху който се изгражда. Програмата не се основава на научно проучване на психиката на ученика, не се вземат предвид сериозно неговите възможности и развитие. Това води до претрупаността, обуславя и поражда някои неправилни начини на работа у учителя. В миналото причина за естетическото осакатяване на учениците е бил дългият, формален, абстрактен и сух текстуален анализ, към който програмата е тласкала. В своя роман „Учителят Унрат“ Хайнрих Ман особено добре показва образователния и възпитателен ефект на този метод на анализ: С „Орлеанската дева“ класът се занимаваше от пасха, т. е. три четвърти от годината. А второгодниците вече отдавна я знаеха наизуст цялата, четеше се от началото и от края, заучаваха наизуст цели сцени, даваха към нея исторически пояснения, върху примери от нея изучаваха поезия и граматика, превръщаха стиховете в проза и обратно — прозата в стихове. За всички, усетили при първото четене блестящата прелест на нейните стихове, тя отдавна избледня. Мелодията стана неразличима в звуковете на разбитата латерна, ден след ден скрибуцаща едно и също.“. Никой учител днес не иска да изучава едно литературно произведение три четвърти от годината, да бъде въобще учителят Унрат. Но лошото е, че резултатът е почти същият, когато ученикът за три-четири часа трябва да изучи класически произведения като „Дон Кихот“, „Хамлет“, „Фауст“, творчеството на Й. Йовков и Е. Пелин и т. н. При това значителна част от времето се отделя за изпитване. В тези три-четири часа, по замисъла на новата програма, трябва също така заедно с анализа на литературното произведение да се учи поезия и преговаря граматика. Ученикът почти всяка седмица трябва да готви голямо и сложно произведение. При такова положение литературата наистина се превръща в тежко и непосилно задължение. Трябва да се има предвид също, че обемът на литературата като учебен предмет обхваща не само брой на автори и книги, но и задължителна степен на задълбоченост на анализа, без която няма идейно-емоционално въздействие. Новата програма не навсякъде се съобразява именно с тази необходима, минимална степен на задълбоченост на анализа, с времето, със силите на ученика. В това отношение тя трябва да се усъвършенствува.

С право този път в широката дискусия се отделя първо място на учителя по литература. И най-съвършената програма, и най-художественото произведение могат да бъдат обезсилени, ако попаднат в ръцете на посредствен учител. Учителят по литература трябва не само да бъде научно подготвен, но да се отличава с богата естетическа култура, с живо чувство за красивото в изкуството и живота. Изграждането на добрия учител по литература е дълъг и труден процес. С цената на много усилия редица учители днес съумяват да намерят естетически подход към литературното произведение, да възпитават подрастващото поколение в духа на естетическия и етичен идеал на комунизма. Но много учители срещат трудности, които се дължат на тяхната научна и методическа подготовка. Необходимо е да се види доколко филологическият факултет дава цялостна и специална подготовка на бъдещите учители. В момента някои от студентите, които започват своята практика, или пък младите учители, за да се справят с трудностите на ежедневието, се обръщат към своите спомени за учителите си от гимназията. Много от тях са безпомощни за самостоятелна работа над литературното произведение.

Нужно е в университета да се провеждат семинари и спецкурсове във връзка с анализа на литературното произведение. Нужно е конкретният идейно-естетически анализ да вземе превес в упражненията по българска литература. Трябва да стане по-конкретна и активна помощта на научните работници — литературни историци и критици. В момента учителите чувствуват остра нужда от изследвания, посветени на най-значителните произведения на нашата литература. Все още няма монографии за поезията на Ботев, творчеството на Каравелов, Вазов, Смирненски, Вапцаров. Такъв важен и интересен за учителите въпрос, като майсторството на писателя все още не привлича достатъчно вниманието на нашите литературоведи. Засега техните усилия са насочени преди всичко към установяване общите закономерности на литературно-историческото развитие. Литературно-историческият план на редица изследвания в последно време почти изключва цялостния и задълбочен идейно-естетически анализ. По-пълното разгръщане на творческите сили на нашите литературни работници ще даде благотворно влияние върху преподавателската работа в училище. Много трябва да направи за учителя по литература и Министерството на просветата и културата. Все още той е претрупан с най-различни задължения. На учителя трябва да се осигури достатъчно време преди всичко за цялостна, задълбочена и конкретна подготовка за всеки урок, за анализа на всяко литературно произведение, защото това е основното в неговата работа.

★

Подобряването на обучението по литература е немислимо без разрешаване на сложния проблем за литературния анализ в училище. Към някои според мен съществени и актуални страни на въпроса се опитам да насоча вниманието. Те са тясно свързани с идейно-възпитателното въздействие на литературата, с партийността в работата на учителя, с проблема за естетическото възпитание на подрастващото поколение, който изпъква като един от първостепенните в светлината на решенията на XXII конгрес на КПСС и Програмата на КПСС. Нека се надяваме, че националната конференция на учителите по литература ще даде тласък за плодотворно изследване на тези и други основни въпроси на обучението по литература.