

ОБЕКТ/И НА НАРАТИВНАТА ПЕДАГОГИКА В КОНТЕКСТА НА ДИХОТОМИЯТА „НАУКА – ОБЕКТ“

Любомир Попов

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. В статията се интерпретират обектите на наративната педагогика в контекста на дихотомията „наука – обект“. Предлага се така нареченият „всеобхватен модел“ на тези обекти, който се изгражда като следствие от анализа на разнообразни наративни педагогически текстове. Защиства се идеята, че за осмислянето му като такъв е необходима известна педагогическа компетенция от страна на реципиентите.

Keywords: dichotomy “science – object”, narrative pedagogy, pedagogical practice, pedagogical thinking

Наративната педагогика има същите обекти, които са характерни за класическата педагогика, но с някои особености на интерпретирането им при двете науки. Анализът на многобройни наративни педагогически текстове дава основание те да се обобщят в два основни аспекта на разглеждане, а именно: *в контекста на дихотомията „наука – обект“ и в контекста на тезата за педагогическото явление*. Тази статия представя първия от тях.

Дихотомията „наука – обект“ предизвиква разсъждения по идентичните въпроси „Какво отразява?“, „Какво изследва?“, „С какво се занимава?“ дадена частна наука. Както е добре известно, графически тази дихотомия традиционно се изразява чрез **фигура 1 (Традиционна представа за дихотомията „наука – обект“)**.

В този традиционен модел обектът се подразбира като някаква част от действителността, съществуваща *обективно*, реално, а науката – като *субективно* (теоретично, систематизирано) отражение (рефлексия) на обекта. Обективността на обекта следва да се разбира в смисъл, че той съществува *вън* от съзнанието на хората, развивайки се по собствени (също обективно съществуващи) закони. Освен това в дихотомията „наука – обект“ обектът е *първичното звено*, доколкото е отразяван; науката е *вторичното*; тя се поражда и съществува именно защото има какво да отразява (а не защото „възниква след него“). Следователно този графичен модел насочва вниманието към *аб-*

солютното противопоставяне на науката и обекта. Тази постановка обаче не отразява достатъчно истинно дихотомията. Подобно противопоставяне изключва *саморефлексията*, т.е. факта, че всяка наука се стреми към изучаване **и** на самата себе си чрез т. нар. *метаизследвания*, превръщайки се по този начин самата тя в обект. Към метавъпросите на класическата педагогика се отнасят такива научни проблеми като например за функциите на педагогиката, за нейния речник, за методологическите ѝ основи, за диференциацията и интеграцията на педагогическото познание и равнищата на педагогическо мислене и др. под. (по-подр. по въпроса вж. например: Попов, 2010; Цветков, 1994 и др.). Така, при зачитането на метаотражението графическият модел на обекта на педагогиката, респ. на наративната педагогика и на всяка частна наука, може да се видоизмени по начин, изразен чрез **фигура 2 (Реалността и науката като отделни обекти в частнонаучното познание)**.

Този модел (фиг. 2) е истинен, ако се отчита само наличието на научно отражение на съответния обект. Освен него обаче, извън и успоредно, съществуват разнообразни форми на *ненаучно* отражение. Като синоним на това ненаучно мислене/отражение може да приемем понятието *житейско мислене*. Следователно към модела на отраженията трябва да се добавят и тези други ненаучни (житейски) начини на интерпретация на съответните обекти.

В този план, отнесен към *наративната педагогика*, отговорът на въпроса за нейния обект е (аналогичен на този за обекта на класическата педагогика, а именно): **обекти са педагогическата практика и педагогическото мислене**. Това е глобална, всеобхватна представа за обекта (а в случая – за обектите) на педагогиката, защото изчерпва съдържателно (количествено) онова, което наративната (а и класическата) педагогика отразява. Тази представа може да се изобрази и като съответен модел, условно наречен тук *глобален (всеобхватен) модел*. Моделът е глобален, защото каквито и наративни педагогически текстове да се разглеждат, те се отнасят или до педагогическата практика, или до педагогическото мислене на хората. Тези глобални обекти, от своя страна, се диференцират вътрешно на подобекти до определени нива на конкретност, което може да се илюстрира чрез **фигура 3 (Обекти и подобекти на наративната педагогика в аспекта на глобалната диференциация)**. Абревиатурата РС означава *ръководещ педагогически субект* (учител, преподавател, възпитател, родител, духовно лице и пр.), а Рс – *ръководен педагогически субект* (ученици, студенти, възпитаници, деца, вярващи и т.н.).

Какво може да се изтъкне за тези различни обекти?

1. Педагогическата практика като обект на наративната педагогика

Педагогическата практика е *сфера на дейност на хората, в която се реализира целенасочено (преднамерено) предаване/усвояване на социален опит*. Социалният опит е съвкупност от знания, умения, навици, възгледи, убеждения, ценности, отношения, норми и форми на поведение. Именно той се

„предава и овладява“ и е *съдържанието* на педагогическата практика. Тази практика се диференцира на следните подобекти:

А) Научно обоснована (институционална) педагогическа практика

Научно обоснованата педагогическа практика е една от разновидностите на педагогическата практика. Тя е *сфера на дейност на хората, в която се реализира целенасочено (преднамерено) предаване/усвояване на социален опит по рационални начини*. Такава практика по принцип се реализира в специализираните педагогически институции – училището и ВУЗ, както и някои други „места“, в които се извършва подобна дейност – армия, курсове, лектории, религиозни институции и пр. Затова тя се квалифицира и като институционална. Правото да я квалифицираме като *научно обоснована* произтича от факта, че се сътворява от професионални педагози, притежаващи съответната компетенция, както и че се основава на управленски закони, подзаконови актове, правилници, учебни планове или друг вид документация (методическа литература, учебници, учебни помагала и пр.), създадени също от компетентни специалисти (т.е. в съответствие с научно обосновани идеи и норми). За отбелязване е обаче, че въпреки своята научна обоснованост тази практика, респективно нейните отделни градивни единици (уроци, лекции, тренировки и пр.), невинаги са „високоэффективни“, „перфектни“, „еталони“, „добър“ или „челен опит“. В нея се наблюдават и „слаби образци“, „неудачи“, „грешки“, „провали“ или „сенчести страни“. В следния наративен текст например Чудомир (2013) представя подобна педагогическа атмосфера, сътворена от професионален учител:

„Не му върви на даскал Минко Либадето и туй то!...Изсипал се пустият му инспектор една заран, слязъл от каруцата и се намъкнал право в неговото отделение...стреснал се Минко, объркал се, затекъл се да го посрецине и здрависа, а кокошката (донесена от учителя за онагледяване – бел. моя, Л.П.) изперперкала от ръцете му и – кац! – на Теня Шилето на хлапето на главата. Бухнала се там, в прозореца, тупнала след това на Чековия завързак в полите; помъчил се да я хване той, отскубнал ѝ две пера и пак я изтървал. Че като се уплашило онова ми ти предметно обучение и се забухало от стена в стена, та съборило и картата, и картината с китаеца от стената, и тебешира от дъската, изляло три-четири мастила по чиновете – хвърчало като лудо и не мислело да спре! Тичал даскал Минко, наскочали и дечурлигата, разперил ръце и инспектора, ама то – крилато нещо – лови ли се!...Настъпила суматоха, значи, е явно нарушение на дисциплината в отделението...“ и т.н. (Чудомир, 2013, том 2: 141).

Освен изразяващите „сенчестите страни“ съществуват наративни текстове, отразяващи и някои *исторически форми на педагогически институции*, които съвсем условно могат да се квалифицират като „научнообосновани“. Такива са например килийните или взаимните училища у нас, в които „рабо-

тят“ хора, непритежаващи съответната педагогическа квалификация, дори и обща култура и само по стечение на обстоятелствата носещи званието „учители“. Такава практика ни представя например Ив. Вазов (1977), описвайки педагогическата практика на Иван Гърбата в следния наративен текст:

„Учебното заведение на Иван Гърбата тогава не се наричаше нито училище (дума, непозната в селото), нито школа, нито килия, както навсякъде другаде се наричаха подобни заведения.

Вместо тях употребявах се: „У Гърбата“, „Отивам у Гърбата“, „Учих се при Гърбата“, „Свърших у Гърбата псалтиря...“.

Училището беше в къщата на Ивана Гърбата, в стаята, гдето упражняваше занаята си – терзелик... Помня и сега: насядали сме всички, зимно време, на дъсчения под и сред гъстата атмосфера от дъхове, миризми на лукове, мерудия, армея и други още благовония, съставни и безименни, ние четем уроците си под бдителното око на професора... Отделения, класове, гимназия, висш курс тук са се разбъркали в пълно демократическо равенство: тоз чете часослова, седнал до гимназиста, който чете псалтира или захваща наустницата, университетът чете светчето зад гърба на двамата новопостъпили ученици, четящи ухораздирателно „Аз, Буки“ на дървените паникиди. Един непрекъснат шум, едно неизразимо бръмчене, дето се сливат всички звукове, всички ноти – от най-ниската до най-високата, – и нестройни залпове от смъркания, кашляния и други звукове, хармонията на дрънчания концерт...“ и т.н. (Вазов, 1998, том 9: 374 – 375, със съкращения).

С други думи, научнообоснованата педагогическа практика е качествено противоречива. Именно в такива случаи по-подходяща е квалификацията институционална вместо научнообоснована практика.

В наративните текстове се срещат следните разновидности (по-нататъшни конкретизации) на научнообоснованата педагогическа практика.

а) Собствена научно обоснована практика на ръководещ субект (РС) – наративният субект визира („разказва за“) собствената си професионална педагогическа практика като ръководещ (учител, преподавател, духовно лице, офицер в армията и т.н.). Формата е „аз“-повествование на автора или литературния герой. Отразяването на такава практика се обозначава с понятието *саморефлексия*. Например Стефан Дичев (1990) описва педагогическа практика на своя герой – учител, при което добиваме представа за училището като институция през Възраждането; за подготовката на учителя за професията; за съдържанието на обучението (учебните дисциплини) по това време; разказът е в 1 л., ед. ч., т.е. „аз“-повествование; историческото време е отпреди Априлското въстание:

„Погледнех ли назад, по времето, когато учителствах в родната Клисура и близките села, виждам шегобиеца, веселяка даскал Генади, висок, русоляв хубавец, на когото дай само седенки и гощавки, моми да задирия, да прескача

стобори... Такъв бях, да... Но какво ли знаех аз тогава? Учил-недоучил в Пловдив и във Влашко, а после сам наел се да сее просвещение, с еднаква лекота аз преподавах на учениците отечественознание и история на света, французки език, турски език, дори на краснопис ги учех, при все, че напиших ли някому писмо, сам трудно можех да си го разчета. Както и да е, обичах училището, обичах работата си – учех децата, а заедно с тях се учех и аз. Четях, поглъщах всяка попаднала ми книга, българска била, руска, французка, дори турска. И цариградските вестници, и българските вестници от Влашко, когато ми попаднеха! С часове се застоявах в училището, хор бях образувал, театрална група...“ (Дичев, 1990: 331).

б) Чужда научно обоснована педагогическа практика на ръководещ субект (РС). В този вид текстове наративният субект визира научно обоснована педагогическа практика на „колеги“, на „други хора“, или казано обобщено – „чужда практика“. Отразяването ѝ се обозначава с понятието *рефлексия*, която е изразена чрез „той-“ или „те“-повествование. Например проф. Ив. Пенев (1988) споделя впечатленията си като студент от един от своите преподаватели по следния начин:

„В аудиторията проф. Шишков влизаше винаги в точния академичен час и винаги облечен в захарно бяла престилка. Имаше физиономия на възпитан и културен човек, с което напълно отговаряше на представата за професор у един току-що записал се студент, дошъл от далечната провинция... На лекциите професор Шишков се показваше като учен, притежаващ неизчерпаеми познания по анатомия на безгръбначните животни. Дълбоката му ерудиция и способността му да преподава в една широко достъпна форма спечелиха симпатиите на студентите. За да подчертае много важните факти, той ги произнасяше с особено повишена интонация и патос. В лекциите той умело и на съответното място впиташе свои лични впечатления и преживелици“ и т.н. (в: Спомени за..., 1988: 132).

в) Собствена практика на ръководен субект (РС) – наративният субект визира собственото си участие в научнообоснованата педагогическа практика като ученик, студент, вярващ, войник, дете в семейството и т.н. („аз“-повествование на автора или литературния герой). Отразяването ѝ е *саморефлексия*. Например в своите спомени проф. Борис Китанов (1988) – бивш декан на Биологическия факултет в СУ, споделя за своите изяви като студент (през 40-те години на XX век):

„Като студент по естествена история се заех с всички сили за опознаване на нашата природа. Прочетох всичко, каквото намерих в библиотеките относно нея, като си вземах и съответните бележки. При това, наред с усвояването на теоретични положения, непрекъснато, най-често пееша, предприемах различни екскурзии за събиране на природонаучни материали – растения, животни, минерали, скални образци и др. Много от тези мате-

риали сега се намират в нашите музейни сбирки...“ (Спомени за..., 1988: 142 – 143).

г) **Чужда практика на ръководен субект** – наративният субект визира участието на съученици, състуденти, изобщо на „други“ ръководени субекти („той“- и „те“-повествование). Отразяването на такава практика е *рефлексия*. Например академик Евгени Каменов (1988) споделя впечатленията си от поведението на свой колега по време на изпит от времето, когато самият той е бил студент:

„На писмения изпит по наказателно право друг хитрец беше напълнил всичките си джобове с листчета, съдържащи отговори на всички въпроси. В един от джобовете имаше списък на всички въпроси с означение „Кое где се намира“, т.е. в кой джоб се намира отговорът му. Какво излезе от тази сложна машина за преписване, не зная, но даде резултат очевидно“ (Спомени за..., 1988: 113).

Б) Житейска педагогическа практика

Житейска педагогическа практика е онази, която се сътворява от непрофесионални педагози и по принцип е присъща на условия извън специализираните педагогически институции – семейството, приятелските общности, други стихийно формиращи се неформални общности и „случайни“ субекти. В нея могат и наистина се преоткриват педагогически цели, съдържание, принципи, методи, средства и резултати, но по принцип отличаващи се от научно обоснованите (присъщите на педагогическите институции) по редица свои признаци. Разбира се, това разграничаване е „само принципно“, т.е. не е изключено в житейската педагогическа практика да се наблюдават истински образци на високо стойностни педагогически компоненти.

Наративната педагогика диференцира житейската педагогическа практика (като обект) на следните разновидности:

а) **Собствена житейска практика на РС (саморефлексия)** – присъщата на автора или на субекта-повествовател (литературен герой в текста) житейска педагогическа практика. Той споделя със събеседниците впечатленията си от различни нейни страни. Животът показва, че субекти на такава саморефлексия са онези хора, които се отнасят с необходимия интелект и отговорност към собствените си педагогически изяви. Например майка в неформален разговор с приятелки споделя:

„Много ми е мъчно, че понякога плесках сина си като малък, когато направеше нещо, което ме е ядосвало. Сега, може би защото е далече от мен, наистина ме е яд, защото тези плесници са били без никакъв смисъл“ (личен архив, записано през 1980 г.).

б) **Чужда житейска практика на РС (рефлексия; „той“-повествование)** – авторът (или литературният герой) визира такава практика на „други хора“. Например в разказа „Педагогията на хаджи Донча“ Чудомир (2013)

представя „възпитателните методи“ на своя герой – Хаджи Дончо, спрямо неговия син:

„– Я, тейковото, да покажеш на тия чичковци как се ходи по ръце!

Малкият не чака да се повтори. Подхвърля се с главата надолу, подига крака и се закрепил с ръце на пода. Хаджи Дончо, стопен от радост, разкрячен и ухилен, поглежда победоносно ту него, ту публиката... Още с първите стъпки обаче – туп, туп, туп – почват да падат из джобовите му десетачета и да се търкалят по разни страни. Хаджи Дончо, който по това време е на седмото небе от радост, изведнъж се сепва, сключва вежди, пристъпя бързо, хваща го за крака и той увисва като убит заек в ръцете му.

– Казвай, магарски сине, откъде взе парите?

– Олеле, мамооо! – писва малкият и рита безпомощно с крака.

– Отгде ги взе?

– От чекмеджето, когато беше задрямал под салкъма.

– Защо са ти?

– Щях да си купя халва от Марина.

Хаджи Дончо пресяга с лявата си ръка, хваща го за дънцето и го изправя на крака.

– Друг път ще правиш ли така?

– Няма, тейко!

Той помисли, помисли малко и рече пак:

– Ха целувай ръка за прошка тогава! Целуни и на чичовците! Ха и на даскала!

Малкият закрива очи от срам и заплаква отново.

– На ти сега едно петаче да си купиш, но други път, кога ти се прияде, при мене да дойдеши, а не при чекмеджето! Чу ли?

Сразен от великодушието на баща си и от унищожителните му педагогически похвати, Митко си дърпа ръката и заплаква още по-силно..., писва неудържимо, изхвърква от дюкяна и хуква надолу по реката, стиснал здраво проклетата монета, която сякаш пари ръката му. А хаджи Дончо, изправен пред вратата, засмян под мустак, клати глава и мърмори на себе си:

– Мушморок безподобний! На баща си се метнал!“ (Чудомир, 2013, Том 1: сс 371 – 372, със съкращения).

в) Собствена житейска практика на Рс (саморефлексия, „аз“ – повествование). В тези случаи авторът или литературният герой описва случаи на изяви-те си като ръководен субект извън институциите. Например при теренно проучване на мюсюлмани в Западни Родопи информаторът – Ахмед, си спомня:

„Роден съм в махалата горе през 1929 г. По едно време като дете аз много се срамувах, че сме бедни. По-нататък дойде време да тръгна на училище. Училището беше на три километра далеко и през една река се минаваше. Ходих една година на училище, взех хубава диплома с 6, обаче следващата

година се поболях. Два-три месеца лежах и всичко, което бях научил в първи клас, бех го забравил с болестта. И по-нататък се наложи да не идвам нито един ден на училище“ (Пашова, А. и др.: 2003: 40).

г) **Чужда житейска практика на Рс** (рефлексия; „той“-повествование). Това е всяка житейска практика „на другите“, онази, на която наративният субект-автор или литературен герой става „свидетел“, „описва“, „споделя впечатления“ или „оценки“ за тях. Ив. Славов (2012) ни предлага подобен текст, визиращ някои моменти от живота на бедните деца в квартал Кàргона, Ямбол:

„Повечето деца бяха чели популярните романи, предпочитаха приключенските и криминалните, които разпалваха страсти. Но те бързо утихваха в махалата, където не можеше дълго време да си герой. Липсваше подходящ декор, а бедните деца рядко разчитаха да се налагат с мускули“ (Славов, 2012: 239).

2. Педагогическото мислене като обект на наративната педагогика

Педагогическото мислене тук се разглежда като отражение на педагогическата практика от човешкото съзнание. Диференцира се на научно и на житейско педагогическо мислене.

В) Научно педагогическо мислене като обект

Научното педагогическо мислене е по същество *педагогическата наука*. Това е систематизирано научно познание, плод и резултат от използването на научноизследователски методи. Наративната педагогика „се интересува“ от класическата в качеството ѝ на *основен ориентиращ фактор*. Благодарение на класическото научно педагогическо мислене наративната педагогика: *оформя своята структура* (от проблеми, които разглежда); *понятиен апарат* (тя превежда научните педагогически понятия на житейски език) и използва някои от *научноизследователските методи*, присъщи на класическата педагогика. В този план можем да кажем, че **класическата педагогика е методологическа основа на наративната**.

В наративните педагогически текстове научното педагогическо мислене се диференцира на:

а) **Собствено научно педагогическо мислене на РС** – когато субектът на повествованието визира собствените си научни педагогически идеи (саморефлексия) в наративни текстове или пък в неформални разговори. Например героят на Чудомир (2013) – учителят по химия Обесников, изповядва своя педагогически мироглед по следния начин:

„Аз петица пиша на себе си, а шест само на господа-бога вседържателя! Толкоз! Който не е доволен, да върви в друга гимназия!“ (Чудомир, 2013, Том 3: 45).

б) **Чуждо научно педагогическо мислене на РС** – когато в текста се визуират идеите на други специалисти педагози (рефлексия). Например академик Емил Георгиев (1988) описва в спомените си от студентските години принци-

па на своя преподавател – професор Константин Гълъбов, за взаимоотношенията със студентите („той“-повествование):

„Държавният изпит тогава беше най-сериозният изпит изобщо и комисията за немски език и литература имаше състав, който респектираше. Проф. Гълъбов беше неин председател... В един от отговорите си аз употребих израза „господин Гълъбов“ – в Музикалната академия наричахме професорите с имената им. Проф. Гълъбов ме запитва откъде се познаваме и когато аз отговорих, че аз го познавам, а той несъмнено не ме познава, каза: „Щом не се познаваме, ще ме наричате „господин професоре“, а не „господин Гълъбов“ (Спомени за..., 1988: 121).

в) Собствено научно педагогическо мислене на Рс (саморефлексия) – когато наративният субект демонстрира мислене, което се доближава до характеристиките на педагогическата компетенция. Такива прояви на ръководения субект в известен смисъл са „нелогичен феномен“ от гледна точка на дефиницията за неговата роля: в рамките на конкретното педагогическо явление той е „некомпетентният“. Но тази му позиция, както и самата дефиниция, не трябва да се схващат буквално и догматично. Доколкото ръководеният е „субект“, на него са му присъщи активността и стремежът към осъзнаване на ролевите му изяви. А и същността на ролята му е тя да се „самоотрече“, т.е. ръководеният субект се стреми към постигането на по-високи равнища на съдържателна и методическа компетенция. Ето защо в наративните текстове могат да се срещнат подобни изяви на ръководения субект, които можем да квалифицираме условно като *научно педагогическо мислене*. Например според В. Бойчева (2006) още по времето на следването бъдещият професор Найдено Чакъров многократно се замислял за своите бъдещи професионални изяви в областта на образованието, като отразява тези мисли в дневника си. Там например можем да прочетем:

„Не, аз няма да застана нито в лагера на буржоазията и да се боря против комунистите, нито в лагера на комунистите и да се боря против буржоазията“. Или: „В училището ще разправам на учениците, че трябва да работят за по-добро“ и т.н. (по: Бойчева, 2006: 56).

г) Чуждо научно педагогическо мислене на Рс (рефлексия; „той“-повествование). За него са валидни горните уговорки, като разликата тук е само в това, че мисленето не е собственото, а на друг/и субект/и. Например В. Бойчева на много места в текста разказва за педагогическото мислене на Н. Чакъров като студент, доближаващо се до научното, използвайки „той“- и „аз“-повествование:

„Като изхожда от многообразието на факторите, които определят мирогледа на човека и на детето, и от невъзможността всички хора да имат еднакъв мироглед, Н. Чакъров посочва, че никой не бива да налага своя мироглед на другите... „Мечтаното училище“ – за него той мисли още през втората

година на следването си. Как си го представя? – като „трудова училище – уютен кът за бездомните деца...“. Как ще го създаде? – „Когато стана учител, ще спестя малко пари и ще купя с тях земя, хубава работна земя. Тук може да бъде трудовото училище. Тази земя ще ми дава кураж да говоря за това, което мисля, без оглед дали ще се хареса на някого и дали ще ми коства учителското място. Такова училище мечтая“ (Бойчева, 2007: 57).

Г) Житейско педагогическо мислене

Житейското педагогическо мислене е педагогическото мислене, идеи, принципи, разсъждения, оценки и пр. на непрофесионалните педагози за различни страни на педагогическата практика.

а) Собствено житейско педагогическо мислене на РС – саморефлексия на автора или литературния герой. Това са разсъждения, самооценки, изводи, констатации и пр. за собствените педагогически идеи или принципи. Например:

„В туй време в коридора се чу такава глъч, сякаш цяла рота войници атакуваха стаята. Вратата шумно се отвори и едно по едно запъхтени влязоха децата на Линовски.

– Хубави, здрави момчета – каза Ирмов.

– Живеят на пълна свобода и боят е забранен. И аз имам принципи. Детето не трябва да бъде сплашвано, за да не се бои сетне от никого в живота. За учене особен мерак нямат. И аз не ги пресилвам, но гимназията ще свършат до един, а после ще делим овцете от козите. Едни ще пратя в странство, други ще останат при мене. Само не чиновници – нямат нужда, аз отсега определих пенсията на всекиго“ (Стаматов, 1966: 83).

б) Чуждо житейско педагогическо мислене на РС – рефлексия на педагогическото мислене на други хора – на техни педагогически разсъждения, оценки, съвети, идеи и пр., от страна на автора повествовател. Звезда Чаушева описва отношението на някои мюсюлмани в с. Дебрен в Родопите през 20-те и 30-те години на XX век към образованието на децата им; „те“-повествование:

„Първият опит за откриване на училище е бил през 1912/1913 г., когато е имало учител, стоял около два месеца, после бил изгонен от ходжата. Жителите на селото били неграмотни, с изключение на 5 – 6 души, които изучавали турски език в Солун. Следващият опит, вече успешен, е през 1925 г., когато от гр. Кърджали бил назначен в с. Дебрен Никола Алимански. Когато пристигнал в селото, селяните се противопоставили: „Досега оджи са ни учили и отсега натам па оджи ша учат.“ След дълги уговорки те се съгласили да се открие училище, но при условие повечето от учебните часове да бъдат на ходжата... Никой не желал в къщата си даскала и той бил принуден да живее ведно с ходжата в една малка тясна стаичка, опушена, в която всяка вечер се събирали на „моабет“ старците...“ (по: Пашова и др., 2003: 6 – 37).

в) Собствено житейско педагогическо мислене на Рс (саморефлексия). Тази разновидност на житейското педагогическо мислене се свежда до стремеж към осмисляне на собствената си роля като ръководен педагогически субект. Ето как например Ив. Славов (2012) описва статуса си на „дете в семейството“:

„Бабата не само у нас е свята институция, съперничаща на майчинството, а по отношение на сантименталност, често го превъзхожда... За съжаление, аз нямам подобни спомени. Не съм бил прегръщан, милван, целуван, гушкан от баба си. Дори майка ми бе винаги заета, претрупана с домакинска и трудова дейност, и не отделяше специално време за мене. Не бях емоционално удовлетворен, нежелани разглезен...“ (Славов, 2012: 143).

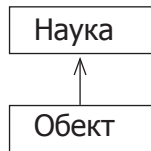
г) Чуждо житейско педагогическо мислене на Рс (рефлексия). Следните разсъждения на Бр. Нушич (2011) илюстрират както детските идеали за бъдеща реализация (житейско педагогическо мислене на Рс за „педагогическите цели“), така и на родителите им (житейско педагогическо мислене на РС за „педагогическите цели“):

„Както родителите имат своите желания за бъдещето на децата си, също така ги имат и децата, само че децата са с много по-скромни претенции от родителите. Така например деветдесет на сто от децата искат да бъдат: пожарникари, коминочистачи, полицаи, сладкари и музиканти, а същевременно деветдесет на сто от родителите искат децата им да бъдат: министри, генерали, митрополити, директори на банки и други подобни. И можете да си представите как неприятно се сблъскват желанията“ (Нушич, 2011: 60).

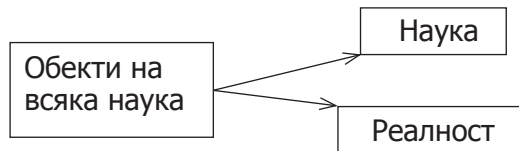
Заклучение

Представеният всеобхватен модел на обектите на наративната педагогика се изгражда върху основата на разнообразните наративни педагогически текстове. Казано по друг начин, той се подхранва от съдържанието на тези текстове. Но предварително условие той да бъде осмислен от читателите е те да притежават някакво предварително равнище на педагогическа компетентност. Именно тя може да им помогне да класифицират един или друг текст към описаните в модела обекти. За неподготвеното житейско мислене такава абстрактна логическа операция едва ли би била възможна.

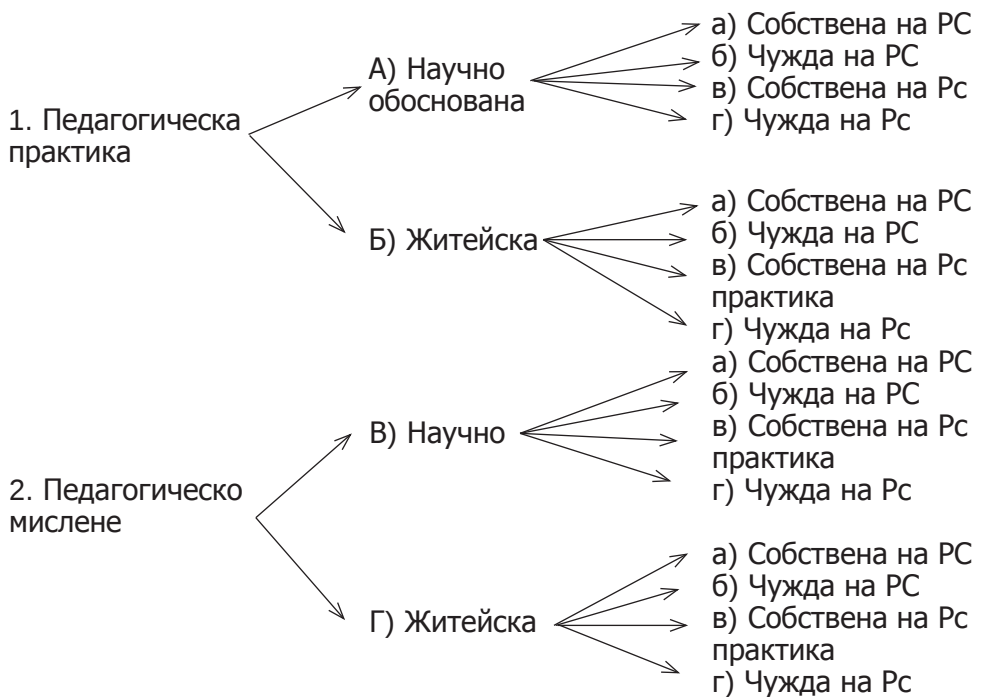
ПРИЛОЖЕНИЯ



Фигура 1. Традиционна представа за дихотомията „наука – обект“



Фигура 2. Реалността и науката като отделни обекти в частнонаучното познание



Фигура 3. Обекти и подобекти на наративната педагогика в аспекта на глобалната диференциация

ЛИТЕРАТУРА

- Бойчева, В. (2006). *Неофит Рилски. Създател на българското народно училище*. София: ЮРИСПРЕС.
- Бойчева, В. (2007). *Найден Чакъров* (второ преработено и допълнено издание). София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Вазов, Ив. (1976). *Събрани съчинения в двадесет и два тома*. София: Български писател.
- Дичев, Ст. (1990). *Среща на силите. В: Цариградски романи*. София: Български писател.
- Нушич, Бр. (2011). *Автобиография*: Изд. къща „Пан“.
- Пашова, А., Кр. Попова, П. Воденичаров, Н. Муратова, М. Ангелова, Ф. Шаранска (2003). *Семейство, религия, всекидневие на мюсюлмани в Западните Родопи* (историко-антропологически аспект). Благоевград, БОАСО, София, ИК СЕМАРШ.
- Попов, Л. (2011). *Отраженията на педагогическата реалност. Обща педагогика, Част II*. София: Даниела Убенова.
- Спомени за Софийския университет*. (1988). Съставители Н. Димитрова, К. Нешев, Ив. Попиванов, Б. Биолчев, Д. Томов и Р. Яновски. Том първи. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Цветков, Д. (1994). *Обща педагогика. Философия на образованието*. София: ВЕДА СЛОВЕНА – ЖГ.
- Славов, Ив. (2012). *Живот в чакалня*. София: Аб Издателско Ателие.
- Чудомир (2013). *Събрани произведения в шест тома*. Велико Търново: Абагар.

REFERENCES

- Boycheva, V. (2006). *Neofit Rilski. Sazdatel na balgarskoto narodno uchilishte*. Sofia: YURISPRES.
- Boycheva, V. (2007). *Nayden Chakarov* (vtoro preraboteno i dopalнено издание). Sofia: UI “Sv. Kliment Ohridski”.
- Vazov, Iv. (1976). *Sabrani sachinenia v dvadeset i dva toma*. Sofia: Balgarski pisatel.
- Dichev, St. (1990). *Sreshta na silite. V: Tsarigradski romani*. Sofia: Balgarski pisatel.
- Nushich, Br. (2011). *Avtobiografia*: Izd. kashta “Pan”.
- Pashova, A., Kr. Popova, P. Vodenicharov, Nurie Muratova, Milena Angelova, Fetie Sharanska (2003). *Semeystvo, religia, vsekidnevие na myusyulmani v Zapadnite Rodopi* (istoriko-antropologicheski aspekt). Blagoevgrad, BOASO, Sofia, IK SEMARSH.
- Popov, L. (2011). *Otrazheniyata na pedagogicheskata realnost. Obshta pedagogika, Chast II*. Sofia: Daniela Ubenova.

- Spomeni za Sofiyskia universitet. (1988). Sastaviteli N. Dimitrova, K. Neshev, Iv. Popivanov, B. Biolchev, D. Tomov i R. Yanovski. Tom parvi. Sofia: UI "Sv. Kliment Ohridski".
- Tsvetkov, D. (1994). *Obshta pedagogika. Filosofia na obrazovaniето*. Sofia: VEDA SLOVENA – ZHG.
- Slavov, Iv. (2012). *Zhivot v chakalnya*. Sofia: Ab Izdatelsko Atelie.
- Chudomir. (2013). *Sabrani proizvedenia v shest toma*. Veliko Tarnovo: Abagar.

OBJECTS OF NARRATIVE PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF THE DICHOTOMY „SCIENCE - OBJECT”

Abstract. The article interprets the objects of narrative pedagogy in the context of the dichotomy “science – object”. The so-called “encompassing model” of these objects, built up as a consequence of the analysis of various narrative pedagogical texts is being offered. The author supports the idea that in order to be understood and rationalized as such, the recipients need certain pedagogical competence.

✉ **Prof. Dr. Lubomir Popov**
University of Sofia
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504 Sofia, Bulgaria
E-mail: lubomir_popov@mail.bg