

РУМЕН ВЪЛЧЕВ

**ОБРАЗОВАНИЕ НА ПРЕХОДА, ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПРОМЕНИ И
ГРАЖДАНСКО ОБРАЗОВАНИЕ**

СЪДЪРЖАНИЕ

ПРЕДГОВОР	5
ЧАСТ ПЪРВА	
СЪВРЕМЕННИЯТ СВЯТ И ОБРАЗОВАНИЕТО	12
Първа глава:	
Знанието, образованието и съвременното общество	12
1. Към общество на знанието?	12
2. Постмодерното общество и новата социална чувствителност	24
3. Глобалното общество	39
Втора глава:	
Тенденции на развитие на съвременното образование	55
1. Образователни развития в обществото на знанията	55
2. Цели на образованието	61
3. За старата и новата образователна парадигма	72
4. Тенденции на развитие в съвременните образователни системи	80
5. Образователна политика и роля на държавата	97
6. Финансиране на образованието	109
7. Ефективното училище и образователните актьори	112
8. Образователната реформа	126
ЧАСТ ВТОРА	
ОБРАЗОВАНИЕ И ГРАЖДАНСКО ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕРИОДА НА ПРЕХОДА	137
Първа глава:	
Българското общество в преходния период към демокрация	137
1. Социални промени в периода на прехода	137
2. Преходът в общественото съзнание	149
3. Ценностите, обществото и младите хора	159
Втора глава:	
Периодът на прехода – структурна образователна реформа или образователни промени?	170

1. Въпроси пред образованието в периода на преход	170	
2. Начална диагноза	172	
3. За наследството на комунизма в средното образование		179
4. Характеристики на образованието в периода на преход		194
5. Образователният модел и политиката		
през годините на прехода	217	
6. Поглед върху основни измерения на системата на		
средно образование в периода на прехода	226	
6.1. Управленските структури	226	
6.2. Учителството	228	
6.3. Синдикатите	229	
6.4. Научният потенциал	231	
6.5. Самоорганизирането на обществото в образованието		233
6.6. Стандартите за образование	235	
6.7. Ролята на западния демократичен модел	236	
6.8. Моралът в образованието в условията на прехода	240	
7. Оценяване и критика на ситуацията в образованието	243	
8. Образователна реформа или образователни промени?	254	
9. Възможни пътища за промяна на системата	261	

Трета глава:

Гражданското образование в образователната система на прехода

1. Промените в обществото, образованието и		
гражданското образование	277	
2. Същност на гражданското образование	281	
3. Принципи на преподаване и учене	297	
4. Гражданското общество и идеалът за гражданин —		
изграждане на социални умения и компетенции	299	
5. Образователни изисквания по гражданско образование		304
6. Груповата работа – основа на гражданското образование		307
7. Използване на интерактивни методи		
в гражданското образование	314	
8. Гражданското образование в страните на прехода от		
Югоизточна Европа	316	
9. Учителите и гражданското образование		
(резултати от изследване)	320	
10. Гражданското образование като модел		
на образователната реформа	325	
11. Европейски и български перспективи на		
гражданското образование	327	
Използвана литература	337	

Приложения

1 Анкета: Учителят и гражданското образование	350
2 Развитие на системи за гражданско образование	
в страните от Югоизточна Европа	363
3 Програма за образование за демократично гражданство	
(горна училищна степен). Съдържание	377

№ 4 Образователните стандарти по образование за демократично гражданство в начална училищна степен	381
№ 5 Общинска програма за гражданско образование на младите хора	411
№ 6 Определения на ГО	415

ПРЕДГОВОР

В обществата на прехода образованието винаги е в криза. В тази, принадлежаща на традиционните социални системи област, промените се осъществяват по-бавно, вътрешните съпротиви са по-значителни, изоставането от придобиващата нови измерения действителност е чувствително и очевидно.

Въпреки че не е сред приоритетите на действията на обществото и държавата, образованието със своята всеобхватност привлича общественото внимание и чрез съдбата на децата и на младите хора се превръща в причина за изследване и осмисляне на ставащото, за обвързване на промените с традициите и с ценностите, както и със състоянието и перспективите на обществото.

В подобни периоди се разбуждат спорове и за самото образование, за способността му да запазва облика си, да бъде в крак с преобразованията, да отговаря на духа на времето.

Тази книга е посветена на образованието в преходната епоха, на изследване на връзките и зависимостите между общество и просвета, на очертаване измеренията на промените, на опита за описване на кризата и търсене на развитието, които променят нашите разбираня и идеи в тази област.

Още през седемдесетте и осемдесетте години изчерпването на екстензивните възможности за развитие на образователната система в страната постави остро въпроса за нейното състояние — за отсъствието на завладяващи образователни цели, за мястото на икономиката, за изчерпващата се роля на традиционния учител, за тясно предметния характер на училището, за безучастното и откъснато общество, за недостатъчната ресурсна подкрепа и за съдбата на променящото се поколение.

Отговорите на тези проблеми бяха ограничени от характера на обществото и най-вече от неговата затвореност, която пречеше те да бъдат поставени и осмислени в контекста на променящия се свят, в рамките на кризата на традиционното образование.

Така в периода на прехода образованието се оказва в едновременната необходимост и невъзможност да се справя и с наследството на непремислената и недоизследвана образователна действителност¹ и с предизвикателствата на променящата се обществена система, да отговаря на образователната криза в развитите общества и с ограничени ресурси да търси трудни решения.

В подобна ситуация е трудно разделянето с миналото и още по-трудно — очертаването и осъществяването на посоките на промени в динамичното противоречиво настояще. Ситуацията на криза отразява тази необходимост и намаляваща способност на просветната

система и на обществото да намират удовлетворителни решения, да контролират развитието на процесите в образованието. Въпреки промените, въпреки постоянните планове и мерки, в общественото съзнание нараства усещането за губене на посока, за безплодност на усилията, за влошаване на ситуацията. Тези усещания са още по-силни и убеждаващи, защото всеки проследява състоянието на системата в поведението на децата, в проблемите на тяхното развитие и израстване.

Кризата изисква и обществен отговор, обединяване на усилията, търсене на убедителни и увличащи предложения за образователното развитие. Помощта отвън и чуждият пример никога не са достатъчни в тази област, която засяга най-личните страни на обществото и нацията. Развитието на собствен образователен модел и намирането на път през прехода стават ключово условие за успешността на промените.

На тези въпроси е посветено и предложеното изследване. Българската традиция в анализирането на широкия контекст на образователните промени и развитие никога не е била особено силна. През последния половин век тя бе и ограничавана идеологически, а изминалото десетилетие на прехода и постепеността в събитията изгласаха същността на дебата за образователните преобразования встрани от по-актуалните проблеми за ресурси, педагогически подходи, конкретни планове и политики, проблеми на образователното всекидневие.

Това изследване е опит да бъдат обвързани нашите образователни развития с проблемите на образованието в развитите демократични общества и да бъдат поставени в контекста на тези промени.

Първата част на изследването **„Съвременният свят и образованието“** се състои от две глави.

В първа глава **„Знанието, образованието и съвременният свят“** се разглеждат промените в съвременния свят и образованието. Изграждането на общество на познанието поражда нови въпроси като:

- Как лавинообразното, несъразмерно нарастване на знанието да бъде обхванато в училищните програми и как да може обикновеният човек да усвои същественото, необходимото от знанието и в личен план, и за да бъде част от обществения живот?
- Какви са критериите, по които в образованието да се прави подбор на знанието и по които младият човек да осъществява своя избор?
- Как да се установи връзката между знанието и индустрията, от една страна, и образованието — от друга, между две взаимнообуславящи се, но и трудно взаимодействащи реалности?

Второто значимо съвременно развитие, което влияе върху същността на образованието, е постмодернизмът. Самото определение „постмодернизъм“ показва, че става дума за съотнасяне, за общество, за социална чувствителност, за тип отношение към света и проблемите му. В България, след разпада на привидната интеграция на различните видове исторически пространства и освобождаването на потисканото напрежение между тях, сме свидетели на избухващи и неудържими конфликти между традиционализма, модерността и постомодерността. В по-голяма степен те се отразяват и в образованието, където няма критическа рефлексия и където като че ли безобидно съществуват различни форми на педагогизиране, присъщи за тотално разминаващи се епохи.

Процесът на глобализация показва измеренията на свиването на земното пространство, създаването на взаимозависима планета, на протичането на процесите в общ ритъм — демографски, икономически, политически, религиозен.

Развитието на обществото на познанието, на постмодерната социална чувствителност глобално и взаимозависимо променя цялостно представата за образованието, променя и същността му. Идеята за **устойчивост на образованието** е опит за формулиране на образователна цел в епоха, когато и обществото, и образованието са заплашени от не по-малко силните процеси на дехуманизация, на подчиняване образованието на изискванията на тех-

нологията и икономиката, на поставянето му в зависимост от извънобразователни цели и интереси.

Втора глава „Тенденции на развитие на съвременното образование“ изследва конкретните измерения на образователните развития и процеси. Самото образование като система за предаване на ценности, образци на поведение и знания е заплашено за съществуването си в досегашния си вид. Няма как да е другояче, когато то се отдалечава от социалната среда и губи монопола за предаване на информация, за обучение в образците и нормите на социалното поведение.

В тази част се изследва развитието на образователните цели в страните от Европейския съюз. Прави се и сравнителен анализ между старата и новата образователна парадигма, тъй като съвременното образование се характеризира с прехода от едната към другата.

Основната част на раздела е поставена на тенденциите на развитие в съвременните образователни системи: преобразуване на отношенията между трите компонента на образованието за цял живот — начално образование, образование за възрастни и образователна среда; задълбочаващият се процес на обхващане на младите хора в системата на задължително образование; политизиране на образованието и влизането му в центъра на политическия и обществен дебат; насочване на образователната политика към подобряване качеството на образованието; навлизането на информационните технологии в образованието и медийното завладяване на образованието; качествено новото разбиране за същността на професионалната подготовка.

В частта се изследва и новата образователна политика и роля на държавата, изградена върху тенденциите за развитие на държавната политика в страните членки на Европейския съюз. Ефективното училище и променящите се роли на образователните актьори са следващият пункт на анализа. Отделното учебно заведение е ядро на образователната система и от неговото функциониране зависи нейното бъдеще. Успехът или неуспехът на реформата не се разглежда в общ план, а се оценява доколко тя се възприема и осъществява в училище.

Втора глава завършва с изследване на променящите се виждания за образователни реформи и промени: акцент върху качеството на промените; търсене на разумни граници за тяхното осъществяване и в съпровождащата идея за устойчивост на промените; засилване професионализма на учителите и търсенето на тяхната подкрепа за промените; системност на промените; отхвърляне изключителността на централизирания начин за провеждането им; търсене на опорни точки на образователните реформи и избиране на училището като място за осъществяването им; отказ от форсиране на промените в национален план.

Втората част на изследването „**Образованието и гражданско образование в периода на прехода**“ изследва образователните процеси и развития в страната в периода на прехода на фона на обществените процеси и се състои от три глави.

Първа глава е посветена на **анализ на българското общество в преходния период към демокрация**, който дава представа за социалните ограничения и възможности пред промените в образованието. Изследват се обективни процеси, като демографския спад, социалната диференциация, развитието на общество на услугите, появата на структурна заетост, утвърждаването на многоетническият характер на обществото и появата на цели анклавни на бедност, както и процесите на демократизиране на социалната система.

Друг фокус на анализа е как преходният период се отразява в общественото съзнание и най-вече какви са промените в ценностните нагласи и ориентации на младите хора. Ценностните промени, наблюдавани при младите хора и при възрастното население, са съпоставени с оценката на промените на прехода от група от 100 учители. Анализът завършва с опит да се установи влиянието на обществото върху образованието. Общите тенденции на развитие сочат по-скоро утвърдителен отговор. В период като преходния необходимостта от учене е повсеместна — няма прослойка или класа, която да не изпитва такава потребност. Проблемът е, че ресурсите на българското общество не позволяват този процес да

стане всеобхватен, да не зависи от случайни обстоятелства и вместо да е плод на координирана държавна и обществена политика, да се осъществява в значителна степен от системата на неформално образование. Преходният период дава нов тласък на образованието, който е по-силен от отрицателните фактори, а в тези най-трудни години на прехода те са добре изразени: намаляване на преките ресурси за образованието, намаляване общата заинтересованост на населението в рамките на средното образование, намаляване субективната ценност на образованието, бавно реформиране на образователната система, политизиране на образованието и недоизградена стимулираща образователна среда.

Втора глава е посветена на **характера на образователните промени в нашата страна** и търсене отговор на въпроса — **може ли да определим тези промени като образователна реформа?** Изследва се състоянието на системата в началните години на прехода, прави се периодизация на периода, посочват се основните характеристики на българския образователен модел на прехода, свързани с приемането на неолиберален икономически модел в образованието, демократизирането на системата, липсата на социален договор за характера на образованието, политизиране на образованието, силната зависимост на образователните промени от външни условия и най-вече от перспективата на присъединяване на страната към Европейския съюз.

Изследва се и същността на образователните промени, като основното заключение е, че в страната не е осъществена образователна реформа и липсва последователна образователна политика.

Тези изводи се подкрепят от анализа на основни елементи на системата, като модела на управление, функционирането на учебното заведение, ролята на учителството и на гражданското общество, държавните образователни изисквания, влиянието на външните образователни фактори, мястото на морала в българското образование.

Разделът завършва с конкретни предложения за реформи в ключовите образователни области и с идеята за конкретна програма на реформи в страната.

Трета глава е насочена към изследване **развитието на гражданското образование или на нова система за социално образование на младите хора** Гражданското образование е разглеждано не просто като пореден, съответстващ на общественото развитие, опит за социализация, а като образователна област и практика, която може да промени начина на функциониране на образователната система със своята актуалност, практическа насоченост, диалогичност, мотивираща роля по отношение на възпитатели и възпитаници и обвързваща обществото и училището същност. Гражданското образование е разглеждано като модел и възможност за намиране на посоката в реформите, за обединяване на усилията в образователната система.

При изследване на развитието в тази област е използвана пилотна анкета със сто педагози от страната, включени в проекти за гражданско образование. Тяхната оценка за развитието на образователната система, за кризата и за възможностите на гражданското образование помага в търсенето на конкретни отговори и решения в сложната картина на образователния преход.

ЧАСТ ПЪРВА

СЪВРЕМЕННИЯТ СВЯТ И ОБРАЗОВАНИЕТО

Първа глава:

Знанието, образованието и съвременното общество

1. Към общество на знанието?

Знанието или по-точно целенасочената употреба на знание в индивидуалния и социален живот е отличаваща черта на нашата епоха. За пръв път в историята на човечеството знанието се прилага към всеки момент на човешките действия — от отварянето на бутилка до планиране качеството на живота в дадено селище.

За пръв път в развитите страни традицията отстъпва място на определено от знанието действие, на разработен алгоритъм.

Триумфът на знанието е триумф на идеята за рационалността на живота, стояща зад всеобхватния проект на модерното общество.

С всеобхватността на знанието идва като логично и триумфът на съвременното образование, изразяващ се в неговата масовост, задължителност, увеличен брой години в училище, пряка обвързаност с разделението на труда.

И точно в този момент, както никога досега, се поставя въпросът за характера, за границите на обвързващия човечеството процес на модерното знание, за неговата целесъобразност, за смисъла на човешкото съществуване.

Парадоксално или закономерно, но съвременното образование сега се изправя пред няколко съдбоносни за бъдещето му въпроси:

- Как лавинообразното, несъразмерно нарастване на знанието да бъде обхванато в училищните програми и как обикновеният човек да усвои същественото, необходимото от знанието и в личен план и за да бъде част от обществения живот?
- Какви са критериите, по които да се прави подбор на знанието и по които младият човек да осъществява своя избор?
- Как да бъде установена връзката между знанието и индустрията, от една страна, и образованието — от друга, между две взаимнообуславящи се, но и трудно взаимодействащи си реалности?

Отговорите на тези въпроси търсим по-нататък в книгата. Тук може само да се отбележи:

- че образованието никога не е било по-завладявано от идеята за знание, но и никога не е било по-затруднявано от тази идея;
- че никога отговорите за взаимодействието и отношенията между знание и образование не са били толкова отличаващи се и толкова неопределени;
- че никога образователната теория не е била затруднявана да предвиди развитието на образованието в едно общество на знанието;
- че никога и обществените съмнения относно пригодността на образованието в контекста на общественото развитие не са били толкова големи и така ясно изразявани.

Затова, преди да изследваме обществените и образователни тенденции, следва да насочим вниманието си към процесите, преобладаващи в областта на знанието.

Идеалът за господство на знанието, проповядван от модерността, е на път да бъде осъществен, но и същевременно никога нашият свят не е бил по-крехък, по-несигурен, по-неустойчив по отношение на възможностите за развитието си. Една от водещите идеи днес е идеята за границите на познанието и ако има съгласие за насоката на развитие, то е най-вече относно рисковете, които обгръщат човечеството. Огромните възможности, отваряни от знанието, са не по-малки опасности. Знанието осигурява материалната среда на човешкото съществуване и същевременно разкрива огромни простори на несигурността пред груповия живот в най-различен план. „Днес създаваме нови мрежи от знание, свързващи по изумителен начин концепциите една с друга,... създаващи смайващи йерархии на заключения... развиващи нови теории, хипотези и представи, основани на нови предположения, нови езици, кодекси и логика. По-важното е, че сега свързваме данните по повече начини, като им придаваме контекст и вид на информация, освен това съединяваме отделни части от информацията във все по-обемни модели и структури на познанието“ (106, с. 38).

Същевременно сме „свидетели на все по-дълбоко и сериозно несъответствие между нашите знания — разединени, разпокъсани и разпределени между дисциплините и реалностите и между проблемите, които са все повече полидисциплинарни, напречни, многоизмерни, транснационални, глобални, планетарни“ (80, с. 8).

Многомерността на проблемите разкрива нашата неспособност да ги мислим именно като многомерни. Безграничността на познанието се превръща в преграда за способността на отделния индивид да схваща света. Затова и на мястото на удовлетворяващите личността от миналото класически научни концепции днес идват големите митове на средствата за масова информация, на развлекателната индустрия, на опростяването на света.

Образованието се нагърбва с непосилната задача да предаде неясното несигурно знание на младия човек — да изгради цялостно виждане и смисъл, а от фрагментарните знания, от накъсаните образи и представи да изгради обща картина на света.

За пръв път в мирно време отделният човек изпитва трудност при разбирането и концептуализирането на света и прибягва до митовете, създавани паралелно с училището и извън училището от средствата за масова информация, от политическата власт.

Фрагментариизирането на знанието заплашва класическото социализиране на човека. Образованието се опитва да поддържа цялостност, която вече не съществува и прави непосилното, когато чрез предметната раздробеност на учебното съдържание се опитва да изгради цялостна личност.

Затова поробващите митове на омразата, на неравенствата, на расизма, на социалния страх и несигурност, на материалното щастие се създават извън училище. Това, което не постигаме в училище, сме оставили на случайното, раздробеното, най-често несвързано с морала знание извън самото него.

В това е и главният парадокс на образованието в епохата на знанието. Колкото по-всеобхватна и рационализирана е образователната система, толкова тя става по-неспособна да подготви човека на съвременното общество и толкова отстъпва място на стихийното социализиране.

„Познанието на човек се състои в определяне мястото му във вселената, а не в отделянето му от нея. Ние сме едновременно в природата и извън нея — мисленето и съзнанието, чрез които опознаваме материалния свят, ни отделят от него. Тази склонност да анализираме, да разчленяваме, за да се върнем, трябва да синтезираме — т. е. познанието е процес на диференциране и интегриране на нашата човешка съдба на възкресяване на човешкото, прогонено от раздробеността на научните дисциплини“ (80, с. 29).

На практика образованието отразява тези процеси в знанието, но прекалено закъсняло и опростено. Големият въпрос за опознаване и разбиране на света при съвременното образование трудно намира цялостен, утвърдителен отговор. Предметността и фрагментарността носят трудности за долавяне и частични истини за части от света. Върху тях все по-трудно се гради цялостно разбиране и в това е невъзможната задача на образованието.

От една страна е индивидът, „който и най-затвореният във възможно най-баналния живот представлява в себе си един космос“ (80, с. 35), и същевременно наблюдаваме едноизмерното представяне на този космос и свързаното с това лишаване на живота от очарованието му.

Революцията в познанието поставя отделния човек в ситуация на обърканост, като обезвластява традиционния посредник — образованието. За пръв път в масов план индивидът е поставен пред двойна невъзможност. От една страна, съществува безпомощността пред разбирането на външния свят, невъзможността да се обхване многомерното социално пространство, а от друга — необходимостта от практически алгоритъм за приближаване до света (повече или по-малко функционира успешно в предишните епохи) и липсата на подобен алгоритъм в масовото образование.

В подобна ситуация се оказва индивидът и по отношение на вътрешния си свят — фрагментаризирането на знанието по отношение на личността е не по-малко и човек объркан се опитва през филтрите на различните видове науки и лъженауки да надзърне в себе си. Тук обаче традицията, опростяването и залагането на простите дадености са по-възможни, отколкото в опознаването на външния свят. Затова и човек е способен да рационализира невъзможно сложното според науките собствено поведение и се изолира от комплексността на големия свят или търси нови посредници на мястото на неуспяващото образование — и ги намира във възкръсващия национализъм, в митологията на родния край, в преднамереното опростяване на света, в морала на референтната група, ако такава съществува, и в споменатите вече митове на масовото общество.

Моралът на групата, на нацията, на референтните общности става важен, дори без да е верифициран. В индивидуален план сложността на света, на явленията и на собствената личност лишава морала от абсолютността му. В групов план човек привиква покрай приемането на груповия морал да приема и релативистична позиция, основана на поддържаните от групата ценности. Моралът, като обяснителен, опростяващ човешките взаимоотношения механизъм, запазва своята роля. Същевременно позицията му на окончателна инстанция става все по-трудно удържима в общество, където отсъстват крайните истини.

В обществото на знанието става проблематична ролята на образованието: то няма съществен принос за разбирането на вътрешния свят на личността и трудно обяснява външния свят; все повече представя опростена, но чужда на отделния обучаващ се схема, която, от своя страна, го отчуждава от себе си (от своя вътрешен свят), от хората, като не може да разбере постъпките им или да изгради здрава основа за общуване с тях и със света като цяло.

В тази ситуация въпросът е как да живеем в този принципно нов свят на знания и на познание? Как чрез образованието да открием тези нови възможности за знание и самопознание?

Възможно ли е днес опростяване на случващото се в света и в самите нас? Възможно ли е вникване в собствения ни свят и в света на другия? Възможно ли е познаване на социалните действия?

От отговорите на тези въпроси зависи бъдещето на образователната система — това изтъняващо отражение на съвременното познание.

Знанието се превръща в определящ фактор на общественото развитие. Независимо от всички трудности пред него, нашето общество представлява учещо се общество. В това е и най-големият парадокс — отслабването на образованието като система се съпровожда от непрекъснат и повсеместен процес на учене. В обществото на ученето за първи път говорим не за усвояване на определен обем от знания и получаване на дадена квалификация, а за „развитие, за изграждане на способности, облекчаващи търсенето и придобиването на нови знания, нагласи и метакогнитивни качества“ (64). В целия противоречив процес на овладяване на знания се стремим да подпомагаме младите хора по управление на собственото образование през целия живот.

В този аспект следва да се обърне внимание и на новата ценност на образованието. За нашите предци то е ценно, защото им позволява да се отделят от света на традицията, да постигнат социален аванс, да осигурят за себе си и децата си по-различен живот от този на родителите. Това е образованието в последните години на Османската империя, това е в десетилетията на капиталистическа България, това е и образованието в първите две десетилетия на социализма.

Днес образованието е преди всичко ценност, ключ към реализиране в съвременното общество. Без него съвременният човек е непълноценен. Той може да изживее изолирано живота си, дори и в приятелски кръг и среда, но да бъде част от обществото, не може да участва в обществените проекти. Затова и днес „социокултурният статус на човек се определя от неговото образователно равнище, от превръщането му в човек на познанието, от способността му да превръща информацията в знания“ (64).

Знанието сега е ключ към себе си и към света и в индивидуален, и в групов план. Въпреки и представяни като национални конфликти за земи и ресурси, големите разделителни линии между социалните групи и държавите все повече преминават по оста на знанието. Днес за пръв път се преодолява отделянето на знанието като кодекс от норми за поддръжане на света около нас от вътрешния свят на човека. Кен Уилбър говори за „новото общество, което интегрира съзнанието, културата и природата и така открива място за изкуството, нравствеността и науката, за личните ценности, за колективната мъдрост и за техническото ноу-хау“ (109).

Точно в този план образованието става генератор на новото общество и можем да говорим за реална възможност за второ просвещение, основана на възможността знанията за себе си и за света да бъдат интегрирани и да се даде нова основа за човешкото образование — не като самоцелно търсене на знания, а чрез знанията намиране на собственото аз и на своето място в света.

Днес знанието се превръща в основен ресурс на обществото — „познанието замества капитала, а човешкият капитал — доларовия капитал“. В този смисъл, както пише Тофлър, „стойността на компаниите зависи повече от идеите, изобретенията и информацията в главите на техните служители, в базата данни и патентите, отколкото от камионите, технологичните линии и другите физически активи, които те притежават“ (106, с. 46).

След като знанието се превръща в централен ресурс на съвременната икономика, то системата, даваща знание, се превръща в основна система на обществото. Не за пръв път в световната история процесът на всевластие се нуждае от време, за да бъде утвърден. И именно образованието е в този преходен период на утвърждаване на собственото могъщество, на институционализиране на механизмите за упражняване на това господство. От една от ключовите системи на обществото, то се превръща във водеща система — в това е смисълът на развитието в съвременната епоха. В този план и ценността на отделния човек зависи от неговата способност да придобива и да прилага знания. При типичното индустриално общество стойността на човека се измерва с количеството получени знания, усвоени чрез стандартната система за предаване и придобиване на знания. Днес все още, за да се

утвърди като водеща в световен план, образователната система трябва да намери точно пътя за развитие на метакогнитивните способности на отделния човек, да надрасне тясната специализация и механичност, наследени от индустриалното общество.

Образованието все повече подготвя хора на интелектуалния труд за придвижване и произвеждане на информация. Така за пръв път в човешката история се създават предпоставки за развитие на личността в масов план. Комунизмът се мъчеше да постулира идеята за всестранно развитие в едно технологично неразвито общество и като резултат в социален план колективизира мизерията, а в интелектуален план колективизира неравенствата и институционализира свързаното с тях разделение на труда. Сега развитието на личността и в индивидуален, и в колективен план е реална възможност и става въпрос кои сили ще надделят. Дали силите, поддържащи развитието на хората, идеите на демокрацията, на устойчивостта или силите, залагащи на либерално развитие, на господстващите политически и информационни митове, на възпроизвеждащите се неравенства?

Характерът на познанието определя и модела на образования човек в началото на 21 век. Естествено е да се съгласим с Хенрик фон Клайст, че знанието не ни прави по-добри и по-щастливи, но „образованието може да ни помогне да бъдем и по-добри и по-щастливи, защото то ни помага да открием себе си и света, да знаем как да изживеем поетиката на собствения си живот“ (80). Образованият човек днес се доближава до съвременния идеал за съчетаване на социални умения, когнитивни способности и цялостна емоционална и интелектуална компетентност. Еволюцията е неоспорима, макар все още този модел да не се е наложил повсеместно в демократичните общества. От измерването само на умствената интелигентност до идеите за различните видове интелигентност, до идеята за човека като равновесие на интелектуалното и емоционално начало, от технологичния и индустриален човек до човека, търсещ вътрешно равновесие и равновесие в отношенията си с природата и обществото — пътят е значителен. По този път познанието изпреварва образованието и моделът на личността, утвърждаващ се в съвременното училище, все още изостава от модела, открояващ се в общественото развитие.

Въпреки цялото парцелизиране на знанията, а може би и точно заради това, все повече идеята за съвременния образован човек е в способността му да схваща нещата в цялост, да търси равновесие между различните начала, да интерпретира и да преобразува, да поема отговорност за собствените си действия. На практика новият идеал за образован човек идва от разширената възможност и обхват на познанието. По този начин се откроява и идеята за новото училище, където се търси равнопоставеността на емоции, логика, митове, факти и най-важното — за пръв път в историята на образованието има носители, които могат да ги запечатват и съхраняват.

От децата на Мария Монтесори, играещи и създаващи света и обучаващи се в този свят с помощта на метални цилиндри, до децата — можещи да се обучават и създават света чрез компютъра и киберпространството, има качествена разлика. Съвременното образование не само не осъзнава могъществото си, то не осъзнава и изключителността на средствата, които има на разположение, за да помага за израстването на личността на детето.

В наше време става възможен и синтезът между двете култури. „Хуманитарната култура е родова култура, която през философията, есето, романа поддържа общата интелигентност, изправя се пред общочовешките въпроси, стимулира разсъждения върху знанието и благоприятства индивидуалното интегриране на знанията. Научната култура, съвсем различна по природа, обособява полетата на познание, обособява удивителни открития, гениални теории, но не и разсъждения върху човешката съдба, нито върху бъдещето на самата наука“ (80). Започналият процес на интегриране на познанието се пренася и в образованието, където парциалността е като че ли предопределена. Заедно с Едгар Морен може да твърдим, че цел на съвременното образование в този план е контекстуализирането и глобализирането на знанията.

Промяната в същността на знанието променя и характера на социалния живот. Нарастващият дефицит на демокрация, дори и в демократичните общества, се дължи и на парцелирането, раздробяването на знанието, процес, който освен всичко друго, в демократичното общество действа разделящо, демотивиращо и утвърждава съществуващите социални неравенства. Утвърждаването на експерта и неговата роля в политиката и в обществения живот е съответствието на утвърждаването на експерта-предметник в училище и действа не по-малко демотивиращо върху населението, както в училище се демотивират учениците. Чрез експерта ние губим правото си на познание, на действие в социалния свят и делегираме това право на хора, възпитани и образовани също като нас и притежаващи съмнителното качество да имат повече формални знания в дадена област. В известен смисъл само политикът става първообраз на активен гражданин на съвременното общество — опитващ се да глобализира проблемите, да разбере развитието им в тяхната цялостност, да обвърже осмислянето на обществените тенденции с практическите действия.

Съвременният гражданин се люшка между експерта и политика, като делегира и на двамата своите права и отговорности. В училище знанието и действията са делегирани изключително в ръцете на учителя, който на практика няма възможности да определя контекста на своя труд и на съвместните действия с учениците.

Още Дюркхайм казва, „че целта на възпитанието не е да се дават все повече знания на ученика, а да се създаде у него дълбоко вътрешно състояние, една полярност на душата, която да го ориентира в определена посока не само в детството, но и през целия живот“ (80).

Съвременното образование не дава посоката на душата, защото е отделено от тенденциите в съвременното познание. Образованието, подготвящо „мислещи глави“ (Монтен), подпомага развитието на общата култура, способността за проблематизиране, за глобализиране, за отговор на предизвикателствата на социалния живот.

Може това да звучи като описване на образователен идеал, но в образователната практика и история има ярки примери в това отношение. „Романът дава възможност да видим отношенията на човешкото същество с другите, с обществото, със света, да видим условията на човешкото съществуване, трудностите и предизвикателствата на различни човешки проекти“ (80). Това е картината на синтетичното познание, на познанието, преодоляващо деленията между различните сфери на живота. И ако някои приемат за голямо откритието на 20 век, че нашето бъдеще не е автоматично насочвано от историческия прогрес, през този век ние разбрахме, че и нашето образование не е автоматично или спонтанно насочвано от идеята за развитие и осъществяване на пълноценна човешка личност, дори в развитите демократични общества.

Затова и днес, когато познанието открива толкова много възможности, следва да си дадем сметка, че младите хора „очакват значими проявления на мистериозното и същностното да се изправят пред тях, знаещи, че ще им се наложи скоро да се противопоставят на сериозността и на мизерията на живота“ (80, с. 39). Когато обаче младият човек, очакващ социализиране, откриване на тайните, развитие на личността си, срещне пошлост, неразбиране, невежество, то той се насочва извън училище. А там го очакват големите съвременни поробители — митовите на масовото, обезличаващо общество. Така той се превръща в масов човек, в манипулиран, едноизмерен човек, в потребител, зависим от опростяващи и де-хуманизиращи практики и вярвания, отчуждаващ се от себе си и недоближаващ се до своя потенциал.

Това е картината на настоящото и на реалното бъдеще в едно общество, където познанието в образованието остава на равнището на отминалата епоха — раздробено, нефункционално, объркващо и демотивиращо.

Знанието преобразува света, но все още не е променило образованието. Традиционното образование няма възможности за асимилиране богатството на познанието и отваря пътя на примитивните схеми за овладяване и манипулиране на човека. Точно в този план мо-

же да се смята, че някои политици и „продавачи“ на митове се опитват да предотвратят утвърждаването на критичното саморефлексиращо образование.

Предизвикателствата, които поставя развитието на образованието пред съвременното образование, са многобройни. Ключово е предизвикателството за несъответствие между образованието и познанието, за избягване рисковете от опростяването, от диференцирането на придобиваните знания от вида учебно заведение и социалната среда. Познанието изправя образованието пред опасността от социално изключване, от социална пасивност, от обричане на послушание на елитите, от обезсмисляне на демокрацията. В този смисъл образованието е ключ или към съвместно споделеното бъдеще, или към бъдещето на неравенствата. Различията между Юга и Севера днес са различия, породени и от образователни фактори, а различията, основани върху образователни фактори и постижения, утре ще бъдат неизкореними.

Другото предизвикателство е към възможността за развитие на отделния човек и оттам към общество на съвместното участие или на повсеместното манипулиране.

Познанието има шанс да остане в ръцете на мнозинството или да бъде злоупотребявано от манипулиращи елити. В този план социализирането на познанието чрез образованието е ключ към общото бъдеще на земята.

Най-сетне социализирането на познанието е гаранция за целостността на земята и на възможността за избягване на глобалните конфликти и напрежения. Учещото се общество, повече от всяко друго, предопределя потенциала за мирно развитие.

2. Постмодерното общество и новата социална чувствителност

Второто значимо съвременно развитие, което предопределя същността на образованието, е постмодернизмът. Понятието „постмодернизъм“ се определя в много планове като съответстващо на промени в индустрията, в културата и в начина на живот. Тук ще се опитаме да ограничим това понятие до промените в социалната чувствителност, които не го изчерпват, но съответстват на разработваната тема.

Самото определение „постмодернизъм“ показва, че става дума съотнасяне, за социална чувствителност, за тип отношение към света и неговите проблеми по отношение на модерността, на модерното общество. Модерността, според един от теоретичите на постмодернизма — Мартин Олброу, е „проект за разширяване човешкия контрол над пространството, времето, природата и обществото“ (90, с. 5). Систематичното развитие на науката и технологията и прилагането им към икономическите, политическите, културните и образователни реалности е в същността на модерния проект. От големите социални революции на последните три столетия и от глобалните теории за развитие на обществото се утвърждава идеята за водещата роля на просветата в един по същество индустриален свят, свят със строги деления и йерархичност.

В този период се извършва разделението на света върху основата на националната държава, а бюрократичните форми на администриране се съчетават с демокрацията като форма на политическо устройство на обществото. Социалната стратификация възпроизвежда структура на трайни, но и сложни социални неравенства, които дават основата за изграждането на различни обяснителни схеми за осмисляне и преустройство на света и предполагат социалните революции. Последният век и половина от развитието на човечеството се осъществява в рамки, предначертани от големите наративи и теории на развитие и свързаните с тях опити за социална еманципация на нарастващи групи от населението на човечеството — социални класи, народи, цели региони.

Същевременно изминалият век показва границите на модерното общество, на рационалистичните идеи и наративи, основани на вярата в прогреса, на големите социални схеми за рационално преобразуване на света — като марксизма, национализма, фашизма, които рационализират идеите за еманципация на една или друга част от социалната действителност.

За целите на нашия анализ е важно да отбележим, че рационализирането на света или опитът да се постави социалната действителност на рационална основа и да бъде изградена тя върху съответни постулати означава появата на световен образователен модел, изграден върху принципите на масовост, задължителност, обвързване с изискванията и начините на действие на индустрията. Това е модел, възникнал от капиталистическото разделение на труда, но и върху основата на вярата в силата на човешкия разум, следователно и в идеята за просветата като път за осъществяване на рационализма.

С устройството си образованието прилича твърде много на ключовата структура на модерното общество — фабриката с нейните принципи на стандартизация, централизация, концентрация, бюрокрактизиране, максимализиране. Този образователен модел съпътства всички масови форми на модерното общество. Дори някои обяснения за неуспеха на комунизма като система водят към неспособността му да изгради собствена образователна система.

В световен план три са събитията, породили очертания край на модерното общество и епоха. Опустошителните войни, показали краха на идеите на рационализма; антихуманния и неуспешен комунистически модел, доказал във възможно най-чист вид неспособността от рационалистично устройство на света и изчерпването на възможностите на модерното общество да се саморегулира; достигането до границите на риска в използването на околната среда и природата, както и по отношение на противоречията в световен план — бедност, война, неравенства между регионите на човечеството.

Изчерпването границите на модерното общество, както и съпровождащият го процес на преодоляването му е исторически процес, който продължава десетилетия.

Преходът или преодоляването на това общество е определение за същността на изминалите десетилетия. „През последните 20-30 г. на XX век се очерта постетапът на настъпния мащабен и уникален преход: от индустриалното към постиндустриално, информационно и посткапиталистическо общество; от модерно към постмодерно; от социалистическо към постсоциалистическо и (евентуално) към постиндустриално и постмодерно; от икономическо към постикономическо; от национално към постнационално и глобално, и очевидно и необходимо вече — от демократично към постдемократично общество“ (75).

Споменавам това глобално определение, за да стане ясен не по-малко глобалният и многостранен характер на преходната епоха и че характеризирането ѝ на практика означава непосилната задача да се определи крайно разностранният и все още неследващ единна посока свят.

Епохата на постмодерното общество означава края на традиционната човешка история. За пръв път човечеството има възможност реално да поеме по един и същ път, да отпадне противоборството на идеологиите от последните столетия, да отпадат и класическите начини за решаване на противоречията, да се изгради световна обвързаност. В този контекст вероятно коренно ще се промени и ролята на образованието. И ако за глобалните аспекти на човешкия проект ще говорим в следващия раздел, а за ефектите от развитието на познанието вече се спряхме в предишния, тук ще става дума за очертаването на нова социална чувствителност и ново отношение към света. Защото образованието, в крайна сметка, е системата за изграждане и налагане на подобна чувствителност. И когато тя се утвърждава в образователните системи на развитите общества, има гаранции, че това ще бъде тонът на образователните преобразования и развития в обозримото бъдеще.

Определят се три ключови измерения на постмодернизма:

1. Задминаване на индустриалния модернизъм като резултат от компютрите, информационните технологии и масовите електронни комуникации.
2. Културен стил, който отхвърля привилегированата позиция на модерността, като предпочита плуралистични стилове и множествени избори.
3. Постмодерността е метод на анализ, който акцентира необходимостта да се деконструират нашите концепции за реалността, включително и основата за истина

и знание. „...да се отиде извън модерния свят означава да се преодолее неговият индивидуализъм, антропоморфизъм, патриархат, механизация, икономизъм, потребителство, национализъм и милитаризъм“ (167). Постмодернизмът се определя и като нови форми на социална организация, политика и култура: транснационалните предприятия ускоряват процеса на нови форми на корпоративна организация; информационните технологии завладяват обществото; културата се характеризира с изграждането на потребителско общество и с глобални медии; националните държави преодоляват кризата чрез транснационална интеграция. В икономически план очертаващото се постмодерно общество се характеризира с реструктуриране на глобалната икономика при същевременното използване на националните технологии за получаване на по-голяма гъвкавост по отношение на производството, труда и пазарите. От фордисткото развитие, типично за модерното общество и основано върху масово производство и потребление, рутинни трудови процеси и социалдемократични форми на регулиране, се преминава към постфордистко развитие — гъвкави форми на икономическа организация и производство, плуралистични начини на живот и променени начини на регулиране, основани по-скоро върху неолиберализма. В това ново, посткапиталистическо общество се увеличава неимоверно обсегът на продукти и услуги, потенциално достъпни за потребителя, в това число и образователни продукти и услуги. Както виждаме, характерът на труда се променя радикално и производството на културни продукти и услуги придобива все по-голяма роля.

„Икономиката на индустриалното общество е икономика на еднократната употреба на изчерпващите се и невъзстановими ресурси и на природонесъобразните процеси, преследваща главно икономическото развитие. Новата икономика е икономика на познанието, на мисълта, на многократната употреба, на рециклирането, на широкото използване на информационни ресурси, които дават възможността да се преодолее относителната ограниченост на материалните“ (64, с. 7).

Новата икономика на интелекта е насочена към генериране на социално многообразие и в това отношение постмодерното общество, въпреки глобалността на процесите, представлява скъсване с масовото общество, познато от междувоенния период и от годините на ранния и средния социализъм. На практика диференцирането на обществото поражда и нови изисквания към образователната система — за многообразие, за плурализъм, за толерантност, за паралелност в усилията на различни индивиди, за индивидуален път на обучение, за овластяване на образователните изпълнители.

Разкъсването на единното пространство на корпорацията намира своя аналог в образованието за цял живот, което означава разкъсване на традиционното, кондензирано, бюрократизирано и монолитно училищно пространство и край на традиционното училище не само в пространствения му вид, но и в начините на организиране на преподаването, на взаимодействията между изпълнителите.

Създават се нови статусни деления в едно общество, изпълнено с непознати досега рискове и несигурности. То достига стадий, когато не може да се предвидят рисковете от едно или друго действие или политика, поради прекалено крехкия баланс, в който се намират различните системи. Животът в риск и в световен, и в национален, и в групов, и в индивидуален план за пръв път става нещо обичайно. Следва да подчертаем, че това не е рискът от катастрофизма, а просто рискът на прекалено усложнено, глобално, взаимосвързано общество, което натрупва у себе си недостатъците и неравенствата, несправедливостите на модерното, капиталистическо общество.

Политиката на постмодерното общество става глобална. Забелязва се промяната на фокуса от производството към потреблението и идентичността — ключовите ценности на новото общество.

В новата демокрация се проявява и непознат досега плурализъм, който дава на някои основание да я определят като „власт на малцинствата — като конфигурации от хиляди малцинства, които управляват обществото, за разлика от класическото мнозинство, управляващо индустриалното общество“ (8).

Аналогът в училище е в отказа от подчиняване на потребностите на имагинерния среден ученик, в търсенето на образователни решения, подчинени на развитието на индивидуалността на всеки или на малцинствени групи от учещи се.

Очертаващият се нов принцип на полупряка демокрация, изразен най-вече в засиленото местно участие и самоуправление, преходът от зависимостта от представителство към самопредставителство все по-ясно намира своя израз и в самоуправлението на образователната система.

Другата характерна черта на политическата система на постмодерното общество е разделянето на решенията на различните равнища, представляваща скъсване с централизирания модел на управление най-вече в социалната сфера.

Постмодерното общество е общество на многообразните елити и е в постоянно търсене на сложен самоуправляем модел. Вътре в образованието тази концепция се осъществява като припокриващи се и взаимодействащи елити на ученици, родители, учители и местна общественост. Само тази коалиция е в състояние да постигне устойчивото училище. Този парадокс — сложните взаимовръзки и постигането на крехки и постоянно променящи се равновесия, е в основата на устойчивото развитие на обществото, една идея, която ще разгледаме по-нататък.

Постмодернизъмът поставя под съмнение легитимността на съвременната нация и национална държава — такава каквато я познаваме, изпълваща битие, което е едновременно териториално, политическо, социално, културно, историческо, митично, религиозно. Най-общо определено нациите се оказват твърде малки, за да се обърнат към решаване на големите проблеми — твърде големи за решаването на местните проблеми. Между избора на локалното и на глобалното нацията започва да губи устои. Ключова идея за поддържане легитимността на държавата става идеята за гражданството. В многоетнически, многокултурни общества гражданството е единствената възможност за обединение, за избягване на вградената конфликтност и рискове, произтичащи от различността, и за обединяване около колективни приоритети на обществото — като самоопределение, създаване на обща структура за действие и за запазване на демократичните блага, развитие на гражданската активност чрез структуриране на гражданското общество.

Утвърждава се космополитичен модел на демокрация, който е многослоен и многоизмерен и в който „политиката става универсално измерение на човешкия живот, а моделът на демокрация дава възможност на всички граждани с власт да оформят процесите на социално производство и възпроизводство, засягащи техния живот“ (167).

Космополитичният модел на демокрация „включва многобройни и припокриващи се властови мрежи, в които на всички групи и асоциации се дават права за самоопределение, съпроводени с привързаност към индивидуалната автономност и със специфични права. Той обхваща права във всяка властова мрежа (икономическа, политическа, социална, културна). В тази социална и политическа разнородност ключова е ролята на правото и върховенството на закона на всички равнища — местно, национално, международно. Законът ограничава действията — както индивидуални, така и колективни, в организациите и асоциациите на държавата и гражданското общество (166).

За пръв път в човешката история социалното производство и възпроизводство започват да се планират по начини, които осигуряват екологично и социално устойчиво развитие.

Постмодернизъмът може да бъде характеризирен и като политическо проявление на дезорганизиращия капитализъм, като опит за преодоляване на очевидните му недостатъци — материализъм, потребление, антропоцентризъм, научност, секуларизъм.

Постмодернизмът е широка обяснителна схема за трансформацията на западните демократични общества, която става по-актуална предвид нарастващото влияние на техните промени върху целия свят в резултат на ускорения процес на глобализация и на новите информационни технологии.

Постмодернизмът е период на развитие за съвременните демократични общества, изпълнен с различни, често противоположни тенденции. За останалата част на света той отбелязва посоките на възможен преход, за който обществата не са готови. На последствията от утвърждаването на идеите на постмодернизма ще се спрем по-подробно при изследването на нашето общество. Тук само отбелязваме, че както комунизмът бе една закъсняла, насилствена, прибрзана и погрешно ориентирана модерност, така и посткомунизмът далеч не означава постмодернизъм, а общество, в което осъществяването на закъснялата модерност, върви заедно с особени проявления на постмодерната революция. Ако комунизмът осъществява частична модерност, то задача на посткомунистическия преход е да завърши модернизирването в тези сектори, в които има изоставане. От друга страна, да се синхронизират политиката и демократичното устройство, както и най-напредналите технологични сектори, с ритъма на западния свят.

Посочвам комунизма, за да подчертая колко непосилна в световен план е задачата за краткосрочно и безболезнено утвърждаване на постмодерното общество и чувствителност.

Съвременната култура счита, че потребностите и интересите на всички човешки същества са подобни и че глобалната общност на човечеството е цел и обект на най-високо морално усилие. Тази тенденция намери своя засега най-съвършен израз във Всеобщата декларация за правата на човека. Всеобщата декларация бележи раздела между две епохи — висшата точка на рационализма и на вярата в разумното устройство на човешкото общество. Същевременно бележи началото на отрицание на обществото, което я е породило.

Както и да погледнем, руините на капиталистическия свят през втората половина на четиридесетте години са твърде далеч от идеалите, които декларацията провъзгласява, или са просто неосъществими.

Декларацията е първият глобален документ на новата епоха и същевременно най-яркото отрицание на принципите на индустриалното капиталистическо общество. Така Декларацията поставя под съмнение не само рационалността на света, но и възможните пътища за рационализиране на обществото, за осъществяване на нейните принципи. Залагането на равенството на човешкия потенциал, на необходимостта от равни възможности за личностно самоактуализиране са рамките в които човечеството продължава да гради своето бъдеще. В този смисъл, въпреки глобалния си характер, може да се каже, че Декларацията предугажда и постмодернизма със залагането на нова социална чувствителност, на изграждането на ново социално пространство. В Декларацията няма идеи за икономически ред, но с идеите за равенство и потенциала на човешките същества по света тя на практика е открито оспорване на преимуществото на западната идеология, на търсенето на материалистически измерители на прогреса, на търсенето на индикатори на развитието само в икономиката. Не случайно в Декларацията са очертани идеите на следващите поколения права на човека, на колективните права, на новия световен ред. В този план Декларацията, макар и невинаги осъзнавано, дава подкрепа на всички реформаторски и протестни движения и идеи и оспорва идеята за превъзходството на породилата я западна цивилизация.

Промените и в икономиката, и в правото, и в политиката, и в морала през втората половина на двадесети век утвърждават идеята за нова чувствителност към социалните проблеми, за преодоляване на ограниченията в господстващото западно общество.

Тофлър определя промените като „трета вълна“ и ги свързва с нов начин на съществуване, с възстановими енергийни източници, с нови технологии; с нов „неклетъчен“ тип семейства, с променени училища и корпорации на бъдещето. Това е обществото, където най-важната форма на собственост става нематериалната, каквато е познанието. „Едно и също знание може да се използва от много хора едновременно за произвеждане на богатства и за

произвеждане на повече знания. За разлика от заводите и нивите, знанието е неизчерпаемо“ (106).

Реално постмодернизмът, като културна тенденция, отразява противоречието между откритите се перспективи за развитие на човешката цивилизация и личност и рисковия социалнонесправедлив контекст, в който се разполага тази възможност. Ако отговорът на подобни противоречия в миналото е социалната революция, постмодернизмът е насочен към индивидуален отговор, към търсене на истини във фрагментарния и разпокъсан свят.

Постмодернизмът като масова реакция и като социално-културно явление отразява индивидуалното, групово състояние на несигурност, обезценяването на сигурните твърдения, загубата в индивидуален план на екзистенциалните гледни точки, а в групов план — на опорите, които дават класовата или националната гледна точка.

Постмодерният менталитет не е революционен в класическия смисъл на думата. Той приема демокрацията и пазара, без да е съгласен с последствията им като носталгия, реваншизъм, национализъм, инфантилни форми на поведение, манипулиране, поробващо влияние на митовете на глобалното общество.

Постмодернизмът е идеология на скептицизма, на разочарованието, но не само от даденото общество (капиталистическото), а и от възможностите на цивилизацията с оглед планетарните изисквания и проблеми. Постмодернизмът е „критичен метод за анализ, който набляга на необходимостта да се деконструират нашите концепции за реалността, включително и самата основа за истина и знание“ (167). Песимистичният клон на постмодернизма е скептичен относно всички обхватни наративи от миналото и отхвърля висшата истина и глобалните обяснения. За него са важни локалните, множествени и лични наративи. Всяко знание е относително, всички текстове следва да бъдат деконструирани, чувството на безизходност, загуба и посока са преобладаващи в общество, в което спектакълът и потреблението са не по-малко значими от войната и глада.

Ревизионистичният постмодернизъм се опитва да преодолее ограниченията, типични за модерното общество, „да отиде извън модерния свят, да надхвърли неговия индивидуализъм, антропоморфизъм, патриархат, механизация, икономизъм, потребителство, национализъм и милитаризъм“ (167). В този смисъл конструктивистичната постмодерна мисъл дава подкрепа за екологията, мира, феминизма и другите освободителни движения на нашето време, като набляга на факта, че включваща еманципация (освобождение), тя трябва да е еманципация от самата модерност. Този вид постмодернизъм подчертава огромния прогрес, осъществен в световен план, който не би следвало да бъде загубен във всеобщото отричане на неговите отрицателни черти. Постмодернизмът иска да даде възможност в рамките на глобалното, устойчиво и рисково общество да има място и за ценности и мъдрост, маргинализирани или отречени от модернизма. Основната му идея е идеята за възможната човешка включеност в световния ред, който има за основа търсенето на устойчивост на различността, съжителството на социалното многообразие, а не като патриархален проект на елит (капиталистически, комунистически или от друг тип), който цели научни прогнози и контрол върху съблазняващите технологични решения.

Спирам се повече на постмодернизма, защото той изразява стремежа за изграждане на нова социална чувствителност сред интелектуалците в демократичните общества. Следователно има огромна привлекателна сила и значение за света като цяло. При отсъствието на обединителни масови идеологии, при обявения край на традиционната история, масовизирането на тази чувствителност и нейното обвързване с големите проблеми на нашето време — световна социална справедливост, глобализъм с човешко лице, устойчиво развитие, демократично участие и световна включеност — ще определят човешките търсения в нашия век. До голяма степен именно постмодернизмът, като чувствителност и менталитет, ще определя и характера на бъдещото образование — отказването му от национализма, залагането на правата на човека, на гражданството, на самоактуализацията и развитието на човеш-

кия потенциал, с демократичното участие и придържането към моралното послание на Всеобщата декларация за правата на човека.

Поради важността на постмодернизма за съвременното образование е важно да изследваме още основните ценности, с които той е обвързан.

Преди всичко постмодернизмът е надмощие на индивидуалните (свобода, личен израз) над колективните ценности (сътрудничество, принадлежност към дадена формация, участие). Той означава и изоставяне на материални ценности за сметка на ценности на принадлежност, уважение, интелектуално удовлетворение. Като се посочват тези развития, не следва да се забравя, че постмодерната социална чувствителност се развива като значимо явление в материално задоволените развити демократични общества.

Типичните ценности за модерността като ефективност, развитие, икономическа рационалност не са вече подходящи за отделния субект. За него е важно повече да изрази себе си, да върши работа, която има смисъл.

При постмодернизма се получава наслагване на индивидуалистични и колективистични ценности, прагматично и лишено от влиянието на идеологии усвояване на ценностите.

В културен план постмодернизмът се изразява в съсредоточаване върху нови естетически, културни и интелектуални форми и практики — фрагментарност, ефимерност, нова чувствителност, основана на различията и субективността.

Разумът заема своето място наред с интуицията, въображението и творчеството. От тази гледна точка бъдещето се разглежда като интердисциплинарно и общо усилие, в корените на което са морални и етически дилеми.

Една от интересните черти на постмодернизма е заместването на високоинтелектуалната култура с популярна и е потребителство.

По отношение на съвременната държава е важно, че изплуват някои отречени или забранени ценности от миналото като национализъм, елитаризъм, монархия, религия, общностен дух.

Най-важното за постмодерността е, че глобалната информация и комуникационните структури заместват другите социални структури като определящи социалния живот. Колкото и да не ни харесва това явление, то става причина нарастващо количество хора да получи увеличен достъп до културни продукти и да придобие компетентност да създава собствени значения, да наблюдава и да организира наративите на своя живот и да се опитва да промени самото общество.

Управлението на собствения живот, съзнателното му преживяване и включване в решаването на проблемите в локален или в по-общ план е характерната черта на новото време. Ако при класическите революции говорим по-скоро за манипулиране на хората, участващи в тях, днес за пръв път нарастващ брой хора имат възможност за съзнателен избор на собствено развитие и обществено участие. В този план сегашните революции или движения за промени са далеч по-индивидуални, по-осъзнати, по-включващи различните социални актьори.

Тази черта трябва да се свърже с друга особеност на постмодерността, изразена в популярната и потребителска култура на младите хора. Така тези култури създават нови и бързо променящи се идентичности и общности. В постмодерните времена културната политика и политиката на идентичността са далеч по-реални от политиката, свързана с държавата, икономиката и гражданското общество. „Политиката на идентичност вижда социалноопределените лични и междуличностни пространства като най-важно място на властовите отношения и практикуващите я се опитват да се съсредоточат повече върху индивидуалното и групово самопреобразуване, отколкото върху ангажираността с държавата“ (171).

Търсенето на локални и лични пространства и търсенето на собствена идентичност в този контекст е основна придобивка на постмодерността.

Тук е и големият проблем, на който няма отговор — доколко самотният или обединен на местно равнище индивид може да се пребори с масовите сили и митове на съвременно-

то общество, с могъщите средства за масова комуникация, с технологиите, с митовите на транснационалната държава или на транснационалните религиозни общности в търсенето на собствена идентичност. Дали свободата на избор, която предлагат осигурените материално интелектуалци и представителите на средната класа от демократичните западни общества е реален отговор за един свят, все още преживяван за мнозинството от обитателите си в категориите не на модерността, а на предмодерността.

И ако при предприемането на политическо действие, участието в политическия процес в цялото му многообразие става въпрос за „самоконструиране, рефлексия и изразяване“ (167) и това е реална алтернатива в постиндустриалното общество, не може да сме убедени, че това е алтернативата за младите хора от палестинската интифада, от китайските или руски провинции или от гладуващите райони на Африка.

Така че, ако се придържаме към определенията на постмодернизма и идентифицираме неговите ценности, съзвучни на развитите западни демокрации, ще разберем, че именно културната политика в цялото ѝ многообразие се превръща в необходим аспект на гражданското образование. То държи ключа към спечелване интереса на младите хора и ги мотивира за демократични действия. Така и институции като МТВ имат възможност да упражняват далеч по-силно влияние върху младите хора в транснационален план от класическите социализиращи институции на обществото. Образованието трябва, за да се наложи като жизнена институция в новото общество, да се пребори за ролята си на културна институция, която през последните десетилетия е отстъпила на заден план.

Днес „зачитането на авторитета, култът към парите, вярата в съдбовната роля на държавата, обществената хомогенност, доверието в познанията и социалния напредък отстъпват място на твърде относителната сигурност на постмодерното общество, на постматериалистическите ценности, на развлеченията, независимостта, приоритета на интеркултурните въпроси, толерантността и доверието“ (171).

Колкото и да възразяваме срещу включването в посоченото изброяване на различни и често несъвместими категории, истината е, че това е очертаващата се реалност. В нея следва да трасира своите цели и път съвременното образование. За да стане притегателен център за младите хора, то трябва да тръгва от това, което ги привлича и обединява, дори и механично, а това са митовите на масовата култура. Чрез нейното разкриване, изследването на политическата икономия на културата, културните права могат да се свържат с гражданските, политическите и социалните, а глобалният гражданин да усвои космополитни модели на демокрация. От популярната култура и МТВ няма път към национализма, космополитизмът в културата обаче не означава още истинско гражданство. За да стане космополитът гражданин, се налага цялостно преобразуване на съвременния културен контекст, в който израстват младите хора, насочването му към истински и по-дълбоки форми на себеизразяване, към търсене на сътрудничество, към съвместно преживяване и споделяне на действителността, към съжителството и разбирането на многообразието на формите, които взема различността. Да очакваме, че това ще стане от само себе си в света на транснационалните корпорации и ценности на масовата култура, е неоснователно. Съдбата на съвременното образование ще се реши в борбата на обществото да наложи постмодерния образователен подход в областта на културните явления. Изгуби ли се тази битка, образованието все повече ще се откъсва от културата на младите, няма да има обвързваща сила или да стане мотив на поведението им.

Превръщането на училището в ключова културна институция ще даде възможност за съществуване на „критическа педагогика“. Чрез нея учители и ученици рефлексират и действат върху социални алтернативи, по-просветени от критическата теория и идеи. Джирит пледира за гранична и постколониална педагогика, която изучава как постмодернистичният фокус върху разнообразието, условностите и културния плурализъм може да бъде комбиниран със загрижеността на модернизма за еманципацията и просветеността. Такава педагогика се насочва към маргиналните групи, твърде многобройни в съвременния свят, и

се конфронтира с евроцентричния, империалистичен и расистки дискурс на съвременността, като признава глобализма и мултикултурализма.

В този смисъл представителите на постмодернизма в образованието виждат гражданското образование като реализиращо културната политика и свързващо абстрактните права с всекидневието, отхвърлящо определенията на общността като легитимиращи и унифициращи практики на едноизмерен исторически и културен наратив. Като културна политика и като критическа педагогика е отговор на кризата на управляемост в съвременната държава, кризата на образованието, легитимността и лишаването от илюзии. В този аспект следва да търсим и възможностите за преформулиране и разширяване на гражданството в постмодерността. Съвсем реална е и споменатата алтернатива образованието да отстъпи пред могъщите митове на съвременното общество. Класната стая да се превърне вместо в място на култивиране на разум и автономност в пространство за ангажиране на младите. Основната цел ще бъде не развитието на личността, а култивирането на желания. От всичко следва, че постмодерният преход е твърде сложен, за да се сведе до темата модерност — постмодерност. Той се характеризира с култура на междуцарствие, в която съвместно съжителстват институции, ценности, манталитети и умения, както и стари и нови структури под често противоречиви форми.

Сблъсъкът между двете вълни „създава социално напрежение, опасни конфликти и непознати политически фронтове, които разсичат обичайното деление на класи, раси, полове, партии“ (106, с. 25).

И ако Тофлър описва тези напрежения за развиващата се от двеста години в рамките на демократичната традиция и на либералния капитализъм Америка, можем само да отбележим, че у нас, след разпада на привидната интеграция на различните видове исторически пространства и освобождаването на потисканото напрежение между тях при комунизма, днес сме свидетели на избухващи и неудържими конфликти между традиционализма, модерността и постмодерността. В още по-голяма степен те се отразяват и в образованието, в което няма критическа рефлексия и като че ли безобидно съществуват различни форми на педагогизиране, присъщи за тотално разминаващи се епохи.

3. Глобалното общество

Постмодернизмът поставя на преден план изграждането на модерна чувствителност в постиндустриалното, посткапиталистическо общество. Постмодернизмът признава процеса на глобализация, но вижда по-скоро неговата проблематичност и търси място за зараждащото се ново постиндустриално съзнание в цялата схема.

Процесът на глобализация показва измеренията на свиването на земното пространство, създаването на взаимозависима планета, протичането в общ ритъм на процесите — демографски, икономически, политически, религиозни. Утвърдилите се нагласи на модерността представят глобализацията с познатите характеристики за унификация и еднообразие: световно управление, единен световен пазар, нов световен ред, глобална култура. Както подчертава обаче Улрих Бек, световното общество е „необратимо, многомерно, полицентрично, случайно, политическо“.

Най-важната черта на глобализацията е взаимната зависимост, която се очертава в няколко направления:

„— взаимната зависимост в краткосрочен план, налагана от международните финансови пазари, които действат моментално и разпространяват всички флуктуации и диктуват солидарност на монетарните политики;

— конюнктурна взаимозависимост, която прави целия свят податлив на индустриалните кризи на развитите страни;

— взаимозависимост на стратегиите на предприятията, която следва от конкуренцията на международните пазари и на институционалното сътрудничество в рамките на технологични и търговски мрежи;

— взаимозависимост на научните и технологични дейности, които след като дълго време служиха на логиката на универсалния прогрес, стават все по-зависими от логиката на търговската конкуренция на новите продукти и технологии;

— взаимозависимост на екологичните избори: последствията на човешката дейност върху околната среда прекриват границите и може да се покаже, че разпределението на отрицателните ефекти на индустриализацията е твърде несправедливо, тъй като най-често страдат слаборазвитите страни;

— взаимозависимост на културните и политически еволюции, засилена от новите средства за комуникация, които стандартизират информацията в планетарен мащаб и налагат ускорен ритъм, без да се занимават с времето, необходимо за тяхното усвояване от различните култури (182, с. 5).

Всички тенденции имат двоен план — безогледна конкуренция и съперничество, от една страна, и сътрудничество и взаимно разбиране, от друга.

Като човечество достигахме от гледна точка на глобализацията крайно повратна точка. В момента, когато за пръв път осезаемо Земята става взаимосвързано цяло и когато се осъществяват предначертанията на прогреса, нарастват и се превръщат в световен политически факт съмненията и опасенията за продължаване на развитието по същия начин. Прогресът в глобален план води и до глобална несигурност, а неограничените технологични възможности водят до глобални (в смисъл на неограничени) заплахи за планетата, до непредвидими рискове.

Затова през последните десетилетия все по-силно се налага идеята за ограничения на неконтролируемия растеж, за справяне с глобалните последствия от прогреса. От тази гледна точка всичко подлежи на преосмисляне — възможността за световно управление, единният световен ред, глобалната култура, глобалният пазар.

Глобализацията, както казва Мартин Олброу, „поставя отново разбирането и организирането на обществото на първо място в дневния ред на публичните дебати“ (90). Нещо повече — глобализацията поставя този въпрос във възможно най-широкия глобален план. Бек изразява широкото безпокойство на стотици милиони хора по света, когато заявява, „че онова, което вероятно е необходимо, не е нищо друго освен второ Просвещение, чрез което разбирането ни, очите ни и институциите ни да се отворят за непълнолетието на първата индустриална цивилизация и нейните самозаплахи, причинени от самата нея“ (9, с. 156).

Така глобализацията изостря самосъзнанието за ограничеността и рисковете на нашите избори в индивидуален, групов, национален и световен план. В този аспект глобализацията предполага и ново образование с нови и непоставяни досега въпроси за избора на ценности и ориентации в глобалната съвременна епоха. Нашето време става време на избор и както ще видим по-нататък, за да бъде този избор реалност за населението на планетата, той трябва да бъде направен преди всичко в образованието.

Големият въпрос на глобализацията е кой ще прави този избор, съществуват ли достатъчно ресурси той да бъде действително рационален, за да преминем през увеличаващите се глобални рискове?

Ще проследим някои от характеристиките на възникващото глобално общество в тяхната взаимовръзка с образованието.

Преди всичко това е общество, което наистина става универсално и в същото време в основата на тази универсалност, на осъзнаването на обединяващия се свят е, че хората стават по-чувствителни към своите различия и към своята идентичност.

Глобалността носи в себе си идеята за локалността. Само преди няколко десетилетия глобалният лозунг на социализма предвещавахе светло и доста единно бъдеще. Днес в осъществяващия се универсален ред локалните значения, символи, реалности стават опорната точка на огромното мнозинство от хората.

Този процес е крайно сложен, защото за пръв път, както стана дума, изпитваме измененията на универсалността. Правата на човека вече не са отвлечен принцип, а нещо, което се случва в Афганистан, Северна Корея, Чили, Косово. Същевременно по някакъв начин ние сме свързани с нарушаването на правата на човека в тези далечни точки на земното кълбо, като изразяваме своята съпричастност, като следим развитието в тези региони на света, като ги възприемаме като част от вече единната човешка история. Универсализмът помага да развием по-добре чувствителността си и към света, и към проблемите около нас. Катастрофата в Чернобил придоби глобални измерения, защото се превърна в повод всяка общност да огледа източниците на енергия и специално на ядрена енергия.

Напредващите процеси на глобализация изискват и глобално в същността си, но и реалистично, конкретно образование. Неусвояемите и сухи марксистки принципи бяха такива, защото трудно можеха да бъдат обвързани с конкретния свят на човека. Днес проблемите на екологията, на демографските сринове, на правата на човека, на религиозността, на бедността, мира и войната се превръщат в проблеми на всички нас.

Образованието по този начин има един нов, интересен за пръв път в целостта си свят, който следва и може да бъде изучаван и преоткриван, защото като цяло светът е различен от съставните му части.

Освен това глобализацията помага да огледаме и да се заинтересуваме от проблемите около нас. Проблемите на локалната общност придобиват универсални измерения, а проблемите на човечеството — локални. Това е основата на новото образование, което в същността си е наистина „глобално“.

Глобалното общество означава и глобално гражданско общество. Последните десетилетия на двадесети век се характеризират именно с този феномен — освен политиката и бизнеса, и организациите на гражданското общество превземат света като цяло. Глобалното гражданско общество означава и пряко поета гражданска отговорност и опит за критични граждански действия и противопоставяне на гражданите на световния ред, налаган от политиките и медиите. Прототипът на тези движения е движението за мир, макар и използвано и манипулирано от политическите сили и националните държави и от военните блокове, а днес това са гражданските организации в областта на правата на човека, екологията, образованието, межкултурните отношения. Гражданското общество улеснява процеса на превръщане на глобалните проблеми в образователни проблеми, в поставянето им на дневния ред както във формалното образование, така и в образованието за възрастни. Изграждането на световно гражданско общество е и опит за противопоставяне на „световното зрителско общество“ (У. Бек), налагано от медиите, а и от политиките в много страни. Световното гражданско общество означава участие, съпричастност, критичност, приемане на човека или групата до теб, мирно съжителство и сътрудничество. Ролята на „зрител“ отговаря на идеята на традиционното образование, на модела на предаване на знания и на традиционния модел на отношенията в индустриалното общество на класово противопоставяне, на социална пасивност на производителните слоеве. Ролята на участник в диалога и в процеса на решаване на проблемите, на участник и активна страна в процеса на обучението, на поемането на отговорност за собственото обучение е роля, възможна само в отворено общество.

Друга черта на напредващата глобализация е „космополитната демокрация“.

В анализа на Дейвид Хелд глобалният ред се характеризира в множествени, препокриващи се властови мрежи. Групите и организациите на глобалното общество предявяват претенции за относителна автономия, която да се подчинява на принципите на международното право (в терминологията на Хелд „космополитичното демократично“ право), като правните принципи се легитимират и гарантират от транснационални и локално свързани парламенти и съдилища. Националните държави отстъпват част от властта и суверенитета си на транснационални институции, а индивидите могат да придобият членство в различни национални и транснационални властови пространства и по този начин да упражняват пра-

вата си за участие в управлението и правата си на самоопределение — от локалното до глобалното равнище (9, с. 148—49).

В тези рамки на глобалната демокрация търси своето място и образованието, като продължаващ приоритет на националната държава и преди всичко обвързано с нея, но и все повече изплъзващо се от рамките на държавния контрол. Обект на образованието стават във все по-голяма степен глобални проблеми — международното общество, разделението на труда, международното право. Образованието все повече става глобално и това важи не само за държавите членки на Европейския съюз — глобалността се изразява както и в глобалната проблематика, така и в съгласуването на политики или в началото на обща образователна политика. Глобалността се изразява и във възможността на младия човек да бъде мобилен в рамките на глобалното образователно пространство. Глобалността е и в придържането към един и същи принципи — като се започне от принципите на демократичното общество и на правата на човека и се стигне до принципите на изграждане на образователни системи, на провеждане на образователни реформи. Глобализирането на образованието би могло да се характеризира като осъществяването на свободно движение на обучители, обучаващи се, образователни идеи и капитал (знание и средства) в рамките на международното общество. Въпреки очевидното развитие на този процес, много образователни политики продължават да разглеждат образователната система като национално затворена и да планират от тази гледна точка образователните развития.

Падането на комунизма някак си ни накара да забравим, че световното глобално общество е световно капиталистическо общество — глобалността се осъществява в рамките на капиталистическите икономически и политически принципи. Това означава, че социалните несправедливости придобиват световен характер (бедност, неравна индустриализация и развитие, противопоставяне Север—Юг). Капиталистическото световно общество също е причина рисковете по развитието да не се поемат от тези, които ги причиняват. Капиталистическата глобализация на света означава глобално овластяване на транснационалните организации при същевременно напредващи процеси на национална дезинтеграция. Слабостта на националната държава освен обективен процес е и цел на транснационалните организации.

В структурен план глобализацията на капиталистическата икономика означава и маргинализиране и глобално изключване на огромни групи от населението в световен план.

В светлината на тези процеси съвременното образование има двойствен характер. От една страна, то изпълнява чисто служебна роля в рамките на социалната държава за даване обща образованост на младите хора, за запазване на структурните неравенства. В същото време космополитичното образование дава нови образователни възможности в глобален план, а с новите образователни технологии буквално откъсва младите хора от социалната им основа и дава невиджани досега масови шансове за социална интеграция. Образованието, изградено върху нарастващата роля на знанието, е все по-несъвместимо с традиционния тип образование на индустриалната епоха. Затова и образованието на нашето време, без да губи характера си на система от капиталистическия модел на социално възпроизводство, придобива и много черти, съзвучни на социалдемократичната идеология и отричащи ограничения капиталистически модел. В същото време, особено в страните от бившето комунистическо съдружество, гражданите като че ли още не могат да разберат, че времето на комунизма е свършило и затова огромна част от исканията и митовите в образователните системи и на различните образователни актьори са формулирани във все още социалистически вид. В световен план, дори и в развитите западни общества, поради това, че социалистите твърде често са на власт, образователните принципи се формулират все повече в общодемократичен, социален план.

Друга особеност на глобалното капиталистическо общество е в глобализирането на неравенствата, което изключва все повече хора и цели народи, както се подчертава — богатите биват глобализирани, а бедните — локализирани. Тези нарастващи неравенства поста-

вят пред глобалното образование изключителни проблеми, защото глобално образование в условията на социална изключеност и на бедност е утопия. И тъй като все повече става ясно, че самото образование в съвременната епоха без материални ресурси е невъзможно, то на практика цели държави и региони остават обхванати само от традиционни форми на образование. Така ставаме свидетели на процеса на глобализиране и локализиране и при знанията, и в процеса на образованието, а образователните неравенства в национален план се възпроизвеждат в общи линии в световен мащаб.

„Противоречията на втората модерност трябва да се интерпретират като интензифициране на исканията за обществена интеграция, в които се провалят все повече хора; а именно онези, които още сега се смятат за „слаби“, „заstraшени“ и „непълноценни“, във вихъра на ожесточената надпревара за постижения — хора без или с ниско ценена училищна титла, болни или индивиди, чиито силни страни се оценяват ниско в общата йерархия на постижения“ (9, с. 156).

Световното глобално общество и е световно рисково общество. Осъзнаването на рисковия характер на глобализацията в световен план означава, че обществото има само един път — „активно включване на населението в дебата върху проблемите на глобалния свят“. В този план е и новата роля на образованието: то трябва да стане първата арена, на която младите хора събират познание и умения за разбиране на глобалните проблеми и на която те ще се връщат през целия си живот. В този смисъл образованието за рисковете на съвременността е повече от всякога предопределено да бъде демократично, масово, критично образование. В преодоляването на рисковете (и в образоването за тях) е обединителният потенциал на съвременното глобално общество — логиката на образоваността идва не като резултат на вътрешна необходимост на системата, а като резултат на генерирането на външни заплахи.

Глобализацията на света поставя въпроса за нов световен ред за втори път след марксизма в първата половина на XX век, както и за нов образователен ред. Този образователен дневен ред е демократичен, масов, изключващ елитарното образование. В него все още не са ясно формулирани или разграничени въпросите на националното и транснационалното, на връзката на локалното с глобалното, нито този дневен ред е окончателно формулиран като приоритет на отделните национални или регионални общества. В световен план обаче този дневен ред няма алтернативи. Демократичният характер на водещите общества изключва идеята за елитарни образователни отговори, а съвременното образование задвижва маси от хора (със своята нарастваща масовост, с повишаващия се образователен ценз).

Затова и както подчертава Бек — „един от големите политически отговори на глобализацията гласи: изграждане и разширяване обществото на образованието и знанието: удължаване, а не съкращаване на образованието: отслабване или отхвърляне на неговото тясно обвързване с определени работни места и професии и ориентиране процесите на образование към широко приложими ключови квалификации, като под тази ключова дума се разбира вече не само гъвкавост или продължаващо цял живот учене: до тях се нареждат и социалната компетентност, способността за работа в колектив, справяне с конфликтни ситуации, разбирането на различните култури, комплексното мислене, боравенето с несигурностите и с парадоксите на втората модерност“ (9, с. 211).

Другият значим факт на глобализацията е, че рисковете и опасностите пред глобалното общество ни карат да се погледнем като общество напред, да погледнем към бъдещето. Рисковото общество означава, че миналото губи своята определяща сила по отношение на настоящето и че все повече като общество се съобразяваме с бъдещето. Сянката на бъдещите поколения тежи все повече върху глобалното общество и върху образованието ни. Това времево преориентиране на обществото и на образованието е една от съществените черти на епохата ни — за пръв път самосъзнанието, разбирането и действията имат за отправна точка бъдещето, последствията на нашите действия, и то не само в тесния семеен

план. Времева бъдеща обреченост на света има обединителна, демократична, увеличаваща сила.

За образованието като че ли това е невъзможен процес — свикнало да живее с миналото, да се основава върху традицията, да не търпи бързите промени, да залага на сигурното, на провереното.

Промяната на този фокус е още по-трудна с преподаватели с корени в миналото и с ученици с крайно кратка времева перспектива. Както подчертава Тофлър — 75% от хората са с нагласи за миналото, 21-22% живеят в настоящето и само 3-4 % са хората на бъдещето.

Глобализацията поставя въпросите на бъдещето на дневен ред. Проблемите, както и рисковете, идват от бъдещето, то става елемент от всекидневната дейност при управление на всички видове системи.

Всеки елемент от живота ни зависи от бъдещето — нашето здраве е в пряка зависимост от замърсяването на околната среда; професионалното ни развитие — от пътищата, по които ще поемат новите технологии, животът ни в населеното място — от планиращите решения на урбанистите и т. н. Истина е също, че толкова вече сме свикнали с бъдещите влияния, че те стават част от всекидневието ни и по този начин изхвърляме бъдещата перспектива от съзнанието ни.

Приближаването на бъдещия фокус е ключова задача на образованието, нещо трудно, ако продължаваме да разглеждаме и възприемаме образованието като институция, засилваща носталгичния протест, ако виждаме в него връзката ни с едно изчезващо общество и свят. В България тази образователна чувствителност се изразява в лозунгите за доброто социалистическо образование, за системата ни, която не се нуждае от промени. Както споделя Нют Гринуич „агонията от миналото стои по-високо от обещанията на бъдещето“. Образование без измерението на бъдещето означава виртуален и изсушен свят, който и така ще сведе до минимум социализиращата роля на формалното образование. С подобно образование в глобалното общество рискуваме да добавим втора виртуална реалност до тази на компютрите и по този начин младите хора да бъдат окончателно отчуждени от обществените проблеми, да ги превърнем в зрители, но дори не на реални, а на виртуални или отминали събития. Ако това е доста мрачна картина за бъдещето на образованието, нека да се спрем върху главните теми на новия свят и на новото образование, така както ги представят самите участници в специално провеждани уъркшопи на бъдещето — „липса на деления, основани на възраст, раса, пол, нейерархичен свят, силно чувство на място и общност, общо споделяна технология с нисък профил, хора, действащи на основата на по-мирно, ново съзнание, образование по месторабота, местно произвеждана храна, ясен, зелен чист свят, чувство на локална общност, безграничен свят, без социални, политически бариери за професиите“.

Важно е как хората концептуализират темите на новия свят, защото на практика тези споделяния сочат за огромния и неизползван потенциал на съвременното образование. Темата за бъдещето е темата за отварянето на образованието към света, за преобразяване на образованието.

Нека да се запознаем и с предпочитаните теми на бъдещето:

„Зелен — чист въздух и вода, цветя, див живот;

Дружески — кооперативен, отпуснат, щастлив, грижеш се, смях;

Транспорт — няма коли, няма замърсяване, обществен транспорт, колелета;

Мирен — липса на остри конфликти, сигурност, глобална хармония;

Справедлив — без бедност и глад, справедливо разпределение за всички;

Равен — равни права за хората/планетата, липса на дискриминация;

Общност — местна, малка, приятелска, чувство за общност;

Образование — за всички, подготвящо и продължаващо в живота, цялостно, свързано с общността;

Енергия, — по-малка консумация, възстановими и чисти източници;

Работа — за всички, удовлетворителна, споделяна, по-малка продължителност;

Здрав — по-добро здравеопазване, алтернативно, по-дълъг живот;

Храна — органично земеделие, местно производство, балансирана диета (171).

Тези определения насочват към следващата голяма тема в съвременния свят — устойчивото развитие.

Докато човечеството изпълва границите на земното пространство, дотогава съществуващите неравновесия могат да бъдат пренебрегвани, световните несправедливости — прикривани, а глобалните опасности не могат да бъдат първа точка от световния дневен ред. През втората половина на миналия век настъпи именно периодът на запълване на земята, на завършване на екстензивното усвояване на планетата и човечеството започна за пръв път да осмисля мирните последици от технологичното и социалното развитие. Това е периодът, когато се оказва окончателно, че комунизмът не е алтернатива на капитализма и когато идеята, че вътрешното реформиране на системата е не по пътя на повече от всичко, а на по-качествено развитие.

Световното рисково общество се формулира в интелектуалните среди, но идеята за устойчивостта на съществуването, на живота на земята е толкова проста и архетипна, че бързо завладява света. Идеята, че човечеството може да живее само в рамките на поддържащата способност на земята след падането на комунизма е опитът на западните общества да създадат своя утопия, свой идеал, към който следва да се стремим на различните равнища. Идеята за устойчиво развитие е идеята за възстановяване на изгубената хармония, но и същевременно идеята за самоограничаващия се колективен разум, както и идея на надеждата.

С идеята за устойчиво развитие се възражда традиционната и социалистическа, и романтична критика на капиталистическото общество, като „същевременно при това ускорено и приоритетно икономическо развитие обикновено се подценява в една или друга степен истинското приоритетно човешко, личностно и гражданско развитие на огромна част от хората“ (74, с. 14).

Този път критиката не е идеологическа, а системно обоснована. Не трябва да се премълчава заслугата на комунизма като идеология и практика, като обществен ред, където за пръв път се поставя в рамките на държавната политика въпросът за хармоничността на развитието на личността в отношенията ѝ със средата и за хармоничността вътре в обществото и в отношенията ни с природата.

Идеята за устойчиво развитие е глобална, изчистена от идеология, опитваща се да реформира обществото в рамките на съществуващите условия и цели:

- опазване ограничаващо човешката дейност в рамките на възможностите на Земята;
- развитие, осигуряващо условия на всеки човек на планетата да се наслаждава на продължителен, здравословен и пълноценен живот;

Идеята на устойчивото развитие може да бъде обобщена в няколко ключови принципи:

- насърчаване и поддържане на жизнени съобщества;
- подобряване качеството на живота;
- запазване жизнеспособността на земята и нейното разнообразие;
- да се запазим и оцелеем в границите на поддържащата способност на земята;
- промяна на личната позиция и поведение;
- осигуряване възможност на общностите да се грижат за своята околна среда и да я поддържат;
- изграждане на национални структури за интеграция на развитието и опазване на околната среда;
- създаване на глобален съюз (вж. 64).

Тези принципи се отнасят за различните равнища на социалните системи. Преведени на езика на образованието, те означават: изграждане на образователна система, намираща

се в динамично равновесие със социалната среда, при същевременното осигуряване на плурализъм в системата и подобряване качеството ѝ; осигуряване на автономия на отделните образователни структури и приемане принципите на лична ангажираност, участие и сътрудничество от образователните актьори; развитие на националните системи на образование върху тези принципи и изграждане на глобална образователна система. В индивидуален план идеята за устойчивост на образованието може да се обобщи с прочутите четири принципа: уча, за да зная; уча, за да правя; уча, за да живея заедно; уча, за да бъда.

Уча, за да зная — как да живея в този рисков свят;

Уча, за да правя — за да изграждам света около мен и отношенията ми с другите хора на хармонична основа;

Уча, за да живея заедно — мога да постигна тази хармония със себе си и със света само заедно с другите хора;

Уча, за да бъда — за да открия своя аз, за да се утвърждавам в своя свят и в света с другите, за да бъда аз и в отношенията си с хората, и с природата.

Така образованието в контекста на устойчивото развитие означава образование за цял живот, адаптиращо човека, насочено практически, развиващо хармонично личността му, осигуряващо разнообразни и съдържателни преживявания, насочени и към адаптирането му към условията на глобалното общество.

Иван Иванов отбелязва, че (78, с. 323) „устойчивото развитие означава развитие и разцвет на всички способности на учениците, формирайки истински връзки и отношения с другите и със заобикалящата ги среда като цяло, построявайки ученето като желана и увлекателна дейност, изграждайки нова (постмодерна) култура чрез постмодерно образование у хората, които да притежават нови методи, техники и комуникации за търсене и прилагане на знания, за придобиване на нови компетенции и развиване на жизнестойчиви отношения в рамките на целия живот“.

Темата за устойчивото развитие се налага в съвременния свят като тема за оцеляването, не поради търсенето на хармония, а поради реалната заплаха за живота на планетата. В този смисъл идеята е също жизнена и реална, но акцентите са други — консервиране на някои форми, по-малко наблягане на динамичния елемент, ограничаване на експанзионизма, т. е. целите са по-скоро ограничителни и се търси хармония в ограничаването и самоограничаването. При един свят с нерешени базисни проблеми тази идея трудно може да бъде вдъхновяваща за всички и за това модерните ѝ варианти са насочени по-скоро към западната чувствителност и форми на организиране, а на незападните общества се препоръчва да има връщане и използване на характерни за тях традиционни форми на устойчивост.

Общата идея за устойчивост е тази за устойчивост между знания и умения, между лично и обществено, между социално и природа, между настояще и бъдеще, между емоции и разум. В този смисъл образованието е, което води до създаване на чувството за индивидуална начална устойчивост, която следва да бъде поддържана със средствата на образованието за цял живот. Устойчивото развитие в постмодерния свят е по-скоро формулирана идея, предложение за личен и обществен живот (в рамките на малката общност) и пожелание към националните и транснационални форми на обединение. Само за десет години след Рио де Жанейро риториката на устойчивостта присъства във всички важни международни документи и в националните политики на мнозинството от държавите.

„Устойчивото развитие като постоянно уравновесяване, което характеризира процесите, а не просто последователността от статични форми на равновесие, постоянно отваряне на обектите и моделите на обучение върху основата на засилващо се равновесие чрез трансмулти и интердисциплинарност на образователния процес, за да може по-добре да се интегрира неокончателният характер на познанието“ (78, с. 329).

Отсъствието на статичен характер в идеята за устойчиво развитие предопределя така наречената „екология на действията“ (Едгар Морен), където основните идеи са контекстуализирането и глобализирането на информацията.

В обществен план идеята за устойчивост означава, че е необходимо да екологизираме дисциплините, да държим сметка за всичко, което е в сферата на контекста, включително културните и социалните условия, да проучваме средата, в която се раждат и поставят проблеми.

Важно условие за устойчивост става налагащото се разбиране за всяка дейност като проект, което означава постоянно осмисляне на собствения живот и на референтната за личността група, постоянно целепоставяне, рефлексивност, антиципация, съзнателност.

В образователен план това означава училището да се разглежда като проект, в чийто център са личностите на младите хора, проект, който цели тяхното съвместно и индивидуално участие, както и участието на всички образователни актьори. Трудната и невъзможна устойчивост в многомерния свят като че ли е по-постижима в рамките на отделния клас, на децата от дадена училищна степен.

Развитието на обществото на познанието, на постмодерната социална чувствителност в рамките на глобалното и взаимозависимото променя цялостно представата за образованието, променя и същността му. Идеята за устойчивост на образованието е опит за формулиране на образователна цел в нашата епоха, когато и обществото, и образованието са заплашени от не по-малко силните процеси на дехуманизация, на подчиняване на образованието на изискванията на технологията и на икономиката, на поставянето му в зависимост от извънобразователни цели и интереси.

Втора глава:

Тенденции на развитие на съвременното образование

1. Образователни развития в обществото на знанията

Ако училищата правят повече от това, което винаги са правили, то те подготвят учениците за свят, който бързо изчезва.

Луиз Стол и Дийн Финк

Действително рядко се замисляме над тази противоречива характеристика на съвременното образование. Точно във времето, когато предизвикателствата пред него са огромни и многоизмерни, то се опитва за пореден път да определи същността си. Въпросът е да-

ли да продължава да прави това, което е правило през последните две столетия, или да потърси нова същност, нов облик, съобразен с изискванията на съвременността?

Образованието е подложено на огромен натиск да намери отговор на този въпрос както в национален, така и в световен план.

Днес „образованието се смята навсякъде като ключ за икономическия просперитет на утрешния ден, като приоритетен инструмент за борба с безработицата, като мотор на техническия и научния прогрес, като необходимо условие на културната жизненост на обществата, все повече структурирани около свободното време, като носител на социалния прогрес и равенството, като гарант за поддържане на демократичните ценности и като паспорт за индивидуалния успех“ (182, с. 14).

В световен план образованието е в центъра на икономическия и политическия дебат и това в глобалното информационно общество поражда и прекомерни очаквания.

Тъй като всичко това се случва в глобален, но и както видяхме, толкова разнороден свят, тези очаквания са и най-различни — едни в страните в преход като нашата България; други в борещите се с проблемите на масовото образование и ограмотяването и даването на елементарни професионални шансове африкански страни; съвсем различни в обществата с изобилие на материални блага и силна демократична традиция.

Затова и в Декларацията на Световния образователен форум от Жомтиен (Тайланд, 1990 г.) се посочва, че „Трябва да се избегне един свят, в който само малък елит живее в здраве, сигурност и просперитет: всички индивиди заслужават да използват своя потенциал човешки и да допринасят за моделирането на своето общество“.

В това обобщено световно очакване, защото в него се преплитат както идеята за световна съгласувана образователна цел — всеки да използва своя човешки потенциал; така и другата ключова идея, това да става в едно, изключващо големите индивидуални, групови, национални и регионални неравенства глобално общество.

Именно ключовата тенденция на съвременното образование е създаването на световно образователно общество. Въпреки всички различия, въпреки всички противоречия, въпреки различните стратегии и разбирания, светът се сближава в рамките на образованието — свидетелствата за това са преди всичко глобалният характер на знанието, което не признава, но все пак се „чувства неуютно“ в рамките на съществуващите деления; оформянето на световни стратегии, включително и по проблемите на образованието; уеднаквяващата образователните системи световна икономика; превръщащите всички ни в равни човешки същества световни страхове.

Разбира се, в разноликия образователен свят преобразуването на образователните системи е още твърде неясно, за да позволява синтез.

Очевидно е, че обществото на познанието започва да господства безпределно. Както казва Питър Дракър „центърът на тежестта се пренася към работника на знанието, а всяко предприятие става учеща се и обучаваща институция“ (182, с. 135). И още, както добавя Р. Райх, „акциите на всяка нация в новия свят ще бъдат уменията и инсайтът на гражданите“ (ПНУ, с. 3).

В обществото на познанието метафората на фабриката е заместена от метафората на организацията, или по-точно организацията е ключовият елемент на съвременния свят. А организацията през последните няколко десетилетия във все по-голяма степен се изгражда на основата на ученето, на знанието, на използването и произвеждането на знания, на все по-цялостното обвързване на потенциала на човека с работата в нея.

В това се състои и едно от обещанията за развитие на човешкия потенциал — в създаването на все по-творческа, интересна, значима за човек работа, основана на знанието и самопознанието.

Другият залог за човешкия потенциал е неимоверното нарастване на свободното време. Отново образованието е това, което може да структурира и да придаде смисъл на свободното време. Точно в този план е най-очевидна връзката или по-скоро невъзможността

да бъдат отделени образованието от културата. Без осъществяването на тази връзка свободното време рискува да бъде овладяно от масовите митове на културата на развлеченията, на търговската същност на съвременното общество, които изолират и принизяват човека и убиват духа на гражданина.

Третата тенденция в съвременното образование е именно в необходимостта от образование за граждани, за демокрация, защото демокрацията е тази, която дава смисъл и форма на съвременните общества и най-вече на човешките взаимоотношения в тях.

Четвъртата глобална тенденция е нарастването на ролята на самопознанието, на възможността човек да изследва себе си и така да търси място в света. Самопознаващият се човек може не само да използва свободното време, но и да бъде ефективен и активен участник в организациите на съвременното общество.

„Ако по време на индустриалната революция водещи са механиката, физиката, математиката, днес фокусът се насочва към биологията, информатиката“ (182 с. 256) и бих добавил, науките за социално и гражданско поведение, т. е. основата на днешното образование дава възможност човек да гради именно разностранно своя потенциал.

По-горните тенденции в друг план са формулирани в четирите станали вече аксиомни принципи на комисията Делор за образованието — да се научим да живеем заедно, да се научим да действваме, да се научим да знаем, да се научим да бъдем. Както се посочва в Бялата книга на Европейската комисия „Да преподаваме и да учим — към обществото на познанието“, „каквото и да е социалният му произход и образованието, от което тръгва, всеки индивид трябва да има възможност да се възползва от всички възможности, които му позволяват да подобри положението си в обществото и да осигури разцвета на личността си (11, с. 22).

За да няма никакво съмнение колко конкретни са идеите зад четирите, като че ли пределно общи принципи, привеждам основните стъпки за изграждане на европейско общество на познанието в рамките на Европейския съюз:

- насърчаване овладяването на нови знания;
- приближаване училището до предприятието;
- борба срещу изключването на хора от обществото;
- усвояване на три езика от народите на общността;
- равнопоставеност на инвестициите в материалната сфера и в професионалната подготовка“ (11, с. 63)

В тази образователна стратегия на най-динамичния икономически и социален блок на съвременността може да отбележим преплитането на традиционни образователни цели, като овладяване на нови знания, с развитие на политика срещу социално изключване, усвояването на езици като практическо умение и целите за равностойност на образованието в икономическата област. Самото поставяне на тези толкова различни цели и политики на едно място е типично за новата образователна епоха, в която навлизаме.

В съвременното общество на познанието са все повече заличени границите между различните области на знанието и това предопределя изчезването на границите между различните видове образование. Нещо повече — именно в духа на нашия цялостен и всеобхватен свят е възраждането на семейното образование, на регионалното образование — образователната мозайка е по-пъстра, но и по-преплетена откогато и да е.

В този нов свят образованието се структурира около темите за практически умения и действия в живота, а не около традиционните дисциплини.

Проблемът е, че от методическа гледна точка образованието все още не е готово за този преход — то все още напредва в техниките за предаване на информация, за четене и писане, а не напредва в областта на изграждането на практически умения за живот в съвременното общество.

Така съвременното образование е по-скоро проект, обещание за по-различно бъдеще, очертаващи се контури и формулирана световна грижа.

Независимо дали ще поставим в основата на очакваните образователни преобразувания, че ще бъде „третата вълна“, постиндустриалното общество или постмодернистката социална чувствителност, светът вече е различен. Струва ми се, че точно думата „шок“, определена от комисията Делор, като източник на движение за обществото днес, се отнася и за съвременното състояние на образованието. Нарастването на икономическия обмен до световен мащаб, възходът на информационното общество и ускоряването на научно-техническата революция са трите страни на еволюцията на обществото на познанието. Обществото на познанието е същността на днешното общество и същите думи бихме могли да споделим за обществото на образованието.

Всяко развиващо се съвременно общество или блок от общества е учещо се общество. Този принцип е залегнал в стратегия на всички водещи държави и може да буди само недоумение нашата неспособност като общество да формулираме съответната българска стратегия и да вплетем образованието като водещ елемент в преобразуването на твърде традиционното и в някои области дори архаично общество.

Разбира се, образователните преобразувания, както и промените в останалите области на общественния живот, са свързани с нестабилност, с непредвидимост на плоското осъществяване на промените, със съпротива и в рамките на обществото, но и най-вече вътре в образованието.

Така в тази социална неопределеност невини ясно се поставя ключовият за съвременното образование въпрос — дали да подобряваме качеството на съвременното образование, или да изграждаме качествено нова образователна система?

Друга характерна черта на епохата ни е, че въпреки всички очевидни аргументи за нова образователна система, огромната част от обществата се опитват да преобразуват стъпка по стъпка съществуващата система с всички последствия, следващи от тази традиционна, забавяща предпазливост.

Може и да предположим, че самото образование като система за предаване на ценности, образци на поведение и знания е заплашено за съществуването си. Няма как да е друго, когато то в много случаи се отдалечава от социалната среда и губи монополът за предаване на информация, за обучение в образците и нормите на социалното поведение.

Ако този процес се потвърди и в близко бъдеще, тогава логичният въпрос пред демократичните общества ще бъде — за какво да развиваме и да утвърждаваме една загубила силата си образователна система?

Вярно е също така, че основният въпрос за преобразуване на съвременното образование няма да се реши с постановления и с обществени заклинания, а ще бъде процес, продължаващ десетилетия, и в рамките на тези десетилетия обществата следва да определят образователната си политика.

Затова бих се съгласил с целите на съвременната образователна политика, формулирани от Георгиус Пападопулус:

— „да се определят главните проблеми, които трябва да реши образователната политика;

— да се определят стратегическите подходи които ще позволят да се преформулират политиките;

— да се предложат теми за размисъл върху организацията и практиката на обучението, които могат да допринесат за въвеждането на тези политики“ (182, с. 13).

По този начин образованието формулира в конкретен план големите проблеми и предизвикателства, с които е осъдено да живее, да се развива или да губи сила. Защото, ако иска да е наистина развиващо се, то трябва да намери мястото си в света на политиката и трябва да заяви това свое място, а да не го оставя в ръцете на „недостатъчно просветени“ за образователните проблеми политици и експерти. Формулирането на световна и национална образователна стратегия и основани на тях политики се превръща във водеща задача на образованието.

2. Цели на образованието

Едно изследване на образователните цели от далечна Австралия дава възможност да се навлезе в същността на проблема (155).

Първото, което прави впечатление, е несъвпадението на целите между двата ключови образователни актьора. В широк обществен план, когато днес се обявяват общите образователни цели и за тях има повече или по-малко съгласие, следва да имаме предвид, че отделните образователни актьори ги схващат по различен начин. В случая инструменталното отношение на учениците е в противовес на хуманистичния подход на учителите.

На второ място, дори за отделните образователни актьори йерархията на целите има своите вътрешни напрежения. Наблягането върху професионалното образование при учениците показва не само загриженост за бъдещата реализация в едно несигурно откъм професионални шансове общество, но също и по-малък интерес към гражданското развитие на личността. При учителите традиционното „заклинание“ за развитие на личността не пречи ли да се видят промените в условията на развитие на ученика в съвременното училище и не свидетелства ли за все още слабата отвореност на училищната действителност към средата?

Общото формулиране на целите не следва да скрива от нас неясното отношение към образованието и неговата роля в един променящ се, с неясни очертания свят.

Затова и при целите следва да разграничаваме от идеологическото им формулиране на равнище световно образователно общество държавната политика и образователните теории и чисто практическото целепоставяне в групов и в индивидуален план, което освен всичко друго е и ситуативно. Важно е и да бъдат отчитани разминаванията между формулираните официално цели и далеч по-скромния образователен хоризонт на отделните актьори в системата.

В рапорта на международната комисия по образованието към ЮНЕСКО „Образованието — скритото съкровище“ е посочено, че „целта на развитието е пълната реализация на човека, на цялото богатство на неговата личност, на всички форми на изразяване и на всички възможни негови предназначения — като индивид, като член на семейството и на обществото, като гражданин и работник, като изобретател и творец-мечтател“ (49, с. 93).

Трябва да се отнасяме сериозно към тези общи формулировки, защото от определянето на целите зависи образователната политика, съвсем конкретното развитие на образователните системи и образователните съдби или биографии на учениците.

Важен е също въпросът доколко реалистично е формулирането на подобни цели — имахме за пример доскоро общество, където тяхната реализация се превръщаше в противоположността им?

В следващото заключение на образователната комисия може да намерим и отговора, а именно, че „образованието трябва да предава ефикасно и в големи количества една постоянно нарастваща и еволюираща маса от знания и ноу-хау, подходящи за нуждите на „цивилизацията на знанието“ и за изграждане на основните умения, необходими за бъдещето. В същото време то трябва да намери и обозначи основните точки, необходими на хората, за да не бъдат погълнати от лавината от бързопреходна информация, нахлуваща все повече в обществената и в личната сфера на живота, но заедно с това — да запази като своя основна цел развитието на индивида и обществото“ (49, с. 83).

Именно многомерността, разнопосочността на развитието, трудното налагане на образованието като обществен приоритет, още по-сложните му връзки с останалите социални системи и невъзможността за отделния човек или образователен актьор за ориентация в тази система прави необходимо формулирането на целите и тяхното постоянно конкретизиране в образователни политики на всички равнища.

Защото още и в световен план, а и в България съществува подходът „...всяко дете в началото на живота му да бъде затрупано с куп знания, които да ползва по-нататък“ (49, с.

83). Този стихийен подход е свидетелство за безсилието да бъде концептуализирана действителността, но в по-широк план доказва как нерелективността на образователната система поражда нерелективно общество.

„Образованието трябва да допринася за цялостното развитие на личността — за развитието на интелекта и физиката, на интелигентността, емоционалността, естетическото чувство, личната отговорност и духовните ценности. Всички човешки същества трябва да имат възможност да развиват своята независимост, критично мислене и да формират своя собствена преценка, така че да бъдат в състояние да определят поведението си в различни житейски ситуации и обстоятелства“ (49, с. 92).

Важно е в образованието да намерим път за реализиране на тези твърде абстрактни цели. В книгата си бестселър „Седем навика на високоефективните хора“ Стивън Коуви се опитва да отличи именно поведението, които отличават високоефективните хора в съвременното демократично общество.

- навикът на лична визия;
- навикът на лично водачество;
- навикът на лично управление;
- навикът на междуличностно управление;
- навикът на общуване (да се опиташ първо да разбереш, за да бъдеш разбран);
- навикът на творческо сътрудничество;
- навикът на самообновяване (139).

Така могат да бъдат извлечени и цели за личностно развитие в образованието, и то действително постижими.

Дори ако ги ограничим само в средното образование, масовото увеличаване на годините, прекарани в училище, вече позволява пълното формулиране на тези цели, доколкото практически в развитите страни около 90 процента от младите хора до 18 години остават в училище. На изчезване е онази недостатъчна учебна основа, която например прави невъзможно осъществяването на образователните цели сред хора, които прекарват средно минимален брой години в рамките на формалното образование.

Друг съществен момент при формулирането на образователните цели е силният морален компонент. Не може интегрирането на личността в демократичното общество на основата на споделяне на общи ценности да се осъществява без морална поддръжка и морално развитие. Дори и в съвременното общество на релативизъм и на несигурност моралните норми и в индивидуален, и в обществен план са тези, които дават смисъл на образованието и обратно — тясната специализация, „депрофесионализацията“ на учителя, съсредоточаването му само в предметната област, „деморализирането“ на образованието, следващо от приемането на придобиването на знания като единствена струваща си цел, са процесите, рушащи образователната система. Знание без морал означава липса на устои и в подобен образователен вакуум се отваря място за стихийното социализиране и образование, където трудно могат да бъдат постигнати, която и да е от по-горните образователни цели.

В политическата демокрация училището е единствената институция, натоварена конкретно със социализацията на младите хора. „Училищата спомагат за развитието на младите хора, за да придобиват разбиране за красотата, истината и справедливостта, с които те да могат да преценяват собствените и на обществото добродетели и несъвършенства“ (159, с. 8).

Моралният компонент е неизбежен в образование, където „една от основните функции на образованието е да подготви хората да управляват собственото си развитие. То трябва да научи всеки без изключение да поема отговорност за собствената си съдба, така че да бъде полезен за прогреса на обществото, в което живее и чието развитие е основано върху съзнателното участие на индивидите и общностите“ (49, с. 76).

Водещите при образователните цели освен моралната тема са темите за отговорността, за участието, за гражданството.

На практика върху световното образование се налагат целите на демократичните развити общества и това също е противоречив процес, свързан с много напрежения, със съпротиви, с противоречиви образователни процеси и преобразувания. Целите са социално и исторически определени и механичното им преписване или прилагане не може да бъде положителен елемент от развитието на дадена образователната система.

В страните членки на Европейския съюз с малки изключения през последните двадесет години няма никакви преформулирания на основните цели в средното образование — придобиването на знания, умения, които се изискват за тяхната социална и професионална интеграция в обществото. Натискът през последните десетилетия се поставя върху стратегиите за постигане на тези цели, „като ги превръща от обикновена декларация на принципите в действителност“ (144, с. 13).

1. Всички страни декларирают постигането на автентично равенство на шансовете, изключването на отчуждение поради социални и икономически причини. Ударението се поставя как да бъде постигната целта и как да се компенсират неравенствата.

2. Втората цел е осигуряване на населението елементарно образование — като в различните страни акцентите са различни — основни умения, познание за методите на работа, основни знания.

3. Поддържане стабилността на системата и обществените промени, като все повече тези две цели не са противоречащи, а взаимно допълващи се. От една страна, мисия на задължителното образование е предаването на знания и нагласи за уважение на историческото и културно наследство, на обществените институции и традициите на всяка страна, както и на човечеството. От друга страна, образованието трябва да поддържа иновациите и социалната мобилност чрез по-амбициозно образование, което дава на новите поколения познавателни средства и формира нагласи, като по този начин им помага да постигнат по-висок таван на постиженията (144, с. 14). В тази цел сега се включват местните условия, отчитайки създаването на автономни области.

4. Във всички просветни системи цел е подготовката на децата и младежите за живота, за професионалния живот, за прекарване свободното време, както и за семеен и обществен живот. Тук в целите се включват все повече предаването на обществените норми, влиянието на свободното време, което представлява развитие в сравнение с миналото, където главното ударение е върху подготовката им за работа. В някои от страните като нова цел се посочва адаптирането към живота в обществото на бъдещето.

5. Следващата главна цел е изграждане у учениците на мотивация за постоянно учене и подготовка за живот в променящия се свят.

6. Последната група цели е свързана с доброто самочувствие на децата по време на учене. Докато всички останали цели са насочени към бъдещето, тази цел означава да се отговори на актуалните потребности на децата, така че „самото училище да бъде ценно преживяване не само в контекста на бъдещето, но и на настоящето“ (138, с. 19).

Няколко примера за формулиране на цели, които ни въвеждат в съвременните усилия на образователните системи на демократичните общества в тази насока:

Белгия

Образованието следва да подкрепя индивидуалното развитие на всеки ученик, да подбужда младите хора за придобиване на знания и да ги подготвя за активно участие в сто-

панския живот. Образованието следва да образова младите хора като отговорни граждани в свободно общество.

Испания

Пълно развитие личността на ученика. Образованието формира нагласа за зачитане на законите и основните свободи, както и умения за практическо използване на принципа на толерантност и ползване на свободата в рамките на демократичните принципи на съвместния живот. Да подготвя за активно участие в обществения и културния живот. Придобиването на навици за умствен труд и за техники за труд, както и естетически, исторически, хуманистични, технически и научни знания. Образованието формира нагласа за зачитане езиковия и културен плурализъм на Испания. Образование за мир, сътрудничество и солидарност между държавите (144, с. 126).

Португалия

- опазване на националната идентичност и зачитане на португалската култура;
- стимулиране развитието личността на учениците чрез въвеждането на общо образование;
- установяване на правото за различност чрез уважение към личността, както и за други знания и за други култури;
- развитие способността за работа, основана на солидно общо и специализирано образование;
- децентрализиране, делегиране на правомощия, както и диференциране на структурите и на образователните действия;
- коригиране на неравенствата в регионалното и местното развитие;
- въвеждане на образованието, даващо „втори шанс“;
- осигуряване на равни шансове за мъже и жени;
- подкрепа за духа на демокрацията и за демократичните практики чрез въвеждане на структури и процеси, които мотивират за участие.

Великобритания

- Уравновесена програма за обучение с широк размер е програма, която:
- подпомага духовното, моралното, културното, интелектуалното и физическото развитие на учениците и обществата; подготвя такива ученици към възможностите, задълженията и опита на живота на възрастните.

Северна Ирландия

- грижа за това младите хора да получат солидно основно образование, както и да развиват знания и способности за разбиране посредством формирането на нагласи, ценности и мотивация, които изисква тяхната самореализация в личния и обществения живот;
- помагане на хората, независимо от тяхната възраст и способности, да развиват умения, компетенции и творчество, каквито изисква засилването на социалния и икономически потенциал на Северна Ирландия;
- съвместното създаване на мирна общност, която функционира на основата на взаимно разбиране и зачитане на разнородността;
- осигуряване на автентично равенство на шансовете за всички;
- формиране у младите хора на умения за широк поглед към света, какъвто изисква животът в 21 век, както и широкия национален и международен контекст;
- повишаване стандарта на живот, увеличаване степента на самореализация в цялата общност посредством достъпа до многообразни културни и рекреативни услуги;

— развитие на способностите и на уменията на всички, заети в образованието, както и пълното им ангажиране в процеса на повишаване равнището на образователните услуги.

Чл.1 на българския Закон за народна просвета гласи: Системата за народна просвета полага основите на непрекъснато образование на гражданите, като осигурява:

1. Овладяване на общите основи и закономерности на човешкото познание;
2. Усвояване на общочовешки и национални ценности, добродетели и култура;
3. Развитие на индивидуалността и стимулиране на творческите заложби;
4. Духовно, физическо и социално развитие и здравословен начин на живот;
5. Завършване на определените в Закона за народната просвета образователни степени и придобиване на професионална квалификация (57).

В Закона за степента на образование, общообразователния минимум и учебния план (58) основни цели на общообразователната подготовка са:

1. Да съдейства за физическото и духовното развитие на ученика, за успешното му ориентиране, адаптиране и реализиране в обществото.
2. Да създаде условия за формиране на ценностни ориентации, свързани с чувството за българска национална идентичност, уважение към другия, съпричастност и гражданска отговорност.
3. Да създаде условия за развитие на потребности, интереси и нагласи за учене и обучение и самоусъвършенстване през целия живот.

Разликата от седем години дава възможност на законодателите да формулират образователните цели на просветата в съответствие с тенденциите в страните от Европейския съюз, но все още българското образование се нуждае от разгърнато и детайлно формулиране на образователните цели — отсъстват ключови цели за нашата просвета, като постигането на равни шансове, за действията и развитието на останалите образователни актьори, на образователната среда.

Целите на образователната система дават общата посока на движение на съвременното средно образование. Както посочва Жак Делор, „Ако искаме да успее в тази цел, образованието трябва да бъде организирано около четири фундаментални типа обучение, които в течение на живота на всеки да служат като стълбове на знанието: да се научим да знаем, което означава да овладеем способността да разбираме; да се научим да правим, така че да успяваме да бъдем градивни при всякакви условия; да се научим да живеем заедно, така че да участваме и да сътрудничим с останалите хора във всички човешки дейности; да се научим да бъдем, а това означава да се движим напред и се обуславя от предишните три принципа“ (49, с. 83).

Преимуществото на подобно формулиране е, че за пръв път образованието придобива точни, цялостни и общодостъпни цели, които и същевременно очертават четирите големи области на движение на съвременната просвета.

Това формулиране на образователните цели е още по-важно защото, „самото общество не може да даде цел и смисъл на живота — затова е естествено образованието да изпитва проблеми в тази насока“ (147). Може да се добави, че в подобна ситуация образованието може да помогне и за формулиране на обществените цели, защото „да знаеш, да можеш, да живееш с другите и да бъдеш себе си“, е на практика философията, съзвучна на съвременното общество.

Разбира се, това е само даване на тон и опит за определяне на посока в едно общество с противоречиви тенденции, които също трябва да отчитаме при изследването на образователните цели като обществени. Не трябва да пренебрегваме опасността, че вместо образованието да е призовано основно да помага на всеки индивид да развива потенциалните си възможности и да се оформи като завършена личност, той по-скоро може да се превърне „оръдие на икономиката“ (11, с. 35).

Днес реално образованието е трудно да бъде отделено от икономическата система и подобно еманципиране не може да бъде само на основата на формулиране на цели на развитие. Поради това и основната дилема на образователните цели остава — дали образованието „да служи на пазара, или на демократичния живот“? Решаването на тази дилема е плод на демократична обществена практика и на резултат от борбата за истински демократична просветна система. Тази двойственост на образователната система, заложена и в образователните цели, трябва да е напълно ясна, защото образователните дейци в много страни, а и у нас в много голяма степен, като че ли не си дават сметка, че вече извън образованието функционира пазарна икономика и докато не бъдат формулирани ясно просветните цели и не бъдат обединени обществените усилия за постигането им, тази икономика може все повече да обсеби гласно и негласно образователното пространство.

Заедно с тази икономика идват и „рискът от самоизолация, предизвикван от все по-агресивните форми на пропаганда и реклама; конформизмът в поведението, който може да бъде наложен от външни фактори и във вреда на действителните нужди и на интелектуалната и емоционалната същност на човека... Междувременно машините го изместват от редица сфери, в които се е чувствал свободен, и преследват неговите собствени цели със същия успех“ (153).

Затова не е случайно, че в съвременните демократични общества се правят усилия в образователните цели да бъдат включени равните шансове, елиминирането на социалното изключване, даването на втори шанс.

Както образованието е средоточие и отражение на обществото (Жак Делор), така то е и задължително условие за демокрацията. В този смисъл старите образователни принципи, върху които се основават все още много от образователните системи, като:

— повече от дадено нещо, преливане на знания, строго диференциране на образователната система, липса на свобода на актьорите — стриктно разделение на труда, отсъствие на диалог на строги дейности за обучение, изолиране на образованието от обществото, разделениято „родители — образование“ са все по-непродуктивни в една нова глобална и постиндустриална обществена образователна среда.

В този смисъл придобиват значение нови принципи, като: търсене на възможно най-добър синхрон между теорията и практиката, между „житейските умения“ и способността за съжителство с другите, за взаимното допълване между различните видове обучение и образователната среда“ (182, с. 108), а „основният принцип на действие, който трябва да се спазва с оглед развитие, основаващо се на отговорно участие на всички членове на обществото, е да бъде насърчавана инициативността, работата в екип, предприемчивостта и съгласуваността на действията“ (144, с. 78).

Така от въпроса за целите преминаване към проблема за старата и новата образователна парадигма, за променящото се виждане за целта на образованието.

3. За старата и новата образователна парадигма

В периода на прехода твърде често се говори за смяната на образователните парадигми. Въпросът действително е ключов в няколко плана. Ако, както видяхме, на индустриалното общество съответстваше образователна система, която може да характеризираме с метафората на „фабриката“, то с каква метафора бихме могли да окачествим и каква е образователната система, която ще се утвърди в информационното, постиндустриално общество?

Очертаването на идеални типове системи не е самоцелно занятие, а опит да бъдат изследвани именно контурите на образователните реформи, възможността за приемственост и за резки прекъсвания на образователни развития при прехода, търсенето на опорните точки при преобразуването на просветата.

Именно в този план и при всички основателни забележки относно тяхната валидност следва да изследваме двата типа парадигми.

Традиционната образователна парадигма е породена от бързата индустриализация на 19 и на 20 век. Както „обществото притежава своя социален ред, и в икономиката съществува деление на управляващи и работници, така и училищата също се превръщат в социални агенции, които трябва да разпределят хората за тяхното подходящо място в икономическия и в социалния свят според тяхната интелигентност“ (214, с. 119).

Тази парадигма естествено е съсредоточена около знанията и резултатите. Процесът на учене или по-скоро на обучение е разглеждан като индивидуална дейност и е откъснат от процесите на развитие на средата. Не само ученикът изпитва неудобствата на абстрактното знание, но и учителите се превръщат в обособена и все по-специализираща се в отделните области професионална категория, а училището се затваря по отношение на обществото.

Деперсонализираният учебен процес води и до деперсонализирано, изолирано от обществената среда образование.

В тази парадигма учителят е посредник между знанието и учениците и по-скоро той се превръща в изкусен занаятчия и пълномощник на индустриалната система със строго определени функции. „Негова задача е да предаде на учениците знанието, схематизирано от образователни експерти, за да се постигне резултат на изхода, който се измерва най-пълно с тестове. Така доказателството за успешността на процеса, за ефективността на учителя и на училището за много хора се олицетворява от резултатите по математика и по четене, получени с помощта на деконтекстуализирани тестове“ (214, с. 119).

Системата е изградена на основата на съревнованието между индивидуалните участници в обучението, а успехът е на базата на тестове, което означава наличието на малко на брой победители. За тях училищният живот като съревнование има стойност и смисъл, но за останалите ученици системата е по-скоро необходимо всекидневие или трудно преминаване към входа на възрастния живот.

Както работата е занятие, чиято основна цел не е да донесе радост на работника, така и ученето не носи радост на ученика. Ако учителят може да се въодушеви от системата за оценяване на резултати и да види в нея основание за своята дейност, ученикът в много малка степен като далеч по-спонтанна личност може да бъде мотивиран и вдъхновен от подобна система.

Затова, когато в затворената крепост на образованието се правят пробиви — от телевизията, от електронните медии и игри, когато се накъсва довчера непристъпното образователно пространство, ученикът бързо намира интересни източници на занимание, забавление и на практика на социализация извън училище.

Образователната система приема модела на развитие на обществото — модел на екстензивно развитие, на увеличаване броя на заниманията за единица време, за предаване на повече знания за единица време и като абсолютен обем, за увеличаване на броя години, прекарани в училище.

Парадоксално, но точно в момента, когато системите в развитите западни общества отчитат почти стопроцентно участие на младите хора в задължителното образование, когато те физически вкарват всички млади хора в училище, става ясно, че това е наистина акт, изразяващ по-скоро задължение и принуда, а не свободен избор.

Трудно е да бъде другояче при система, която противопоставя учители и ученици, при една заложеност на пасивност на учениците и на активност на учителя. В системата е затруднен диалогът не само между учител и ученик, но и между образователните актьори въобще. Системата е изолирана от обществото, както и образователните актьори са изолирани един от друг.

Тази, почиваща на авторитарни принципи образователна система, реално може да бъде управлявана отвън и в наше време с отварянето на образованието към обществото, системата все повече започва да се управлява отвън, и то от политици непрофесионалисти.

Фокусираната върху резултатите система не признава тяхната краткосрочност в информативен план, в един учебен процес, лишен от афективни компоненти, но за сметка на това залагащ на дисциплината, в едно строго разделено по отношение на различните задължения училище.

Новата образователна парадигма не е просто отхвърляне на старата, макар че почти всичките ѝ компоненти отрицат нейните аналогични принципи. Тя отразява изискванията на едно ново общество, изградено около организацията, стимулирано от информацията, основаващо се на изричното приемане на демократичните ценности и на правата на човека. Новата парадигма следва и от променената роля на образованието като централна институция на новото общество.

Независимо че преходът е действително продължителен, труден, нееднозначен, че понастоящем съжителстват различни образователни системи, символи на различни исторически епохи, новата образователна парадигма се налага поради две причини — тя е парадигма, адекватна на демократичното общество, а държавите които започват да я прилагат, са сред най-богатите в света и имат достатъчно средства да я развиват, а чрез технологиите на глобалното образователно общество и чрез световния образователен обмен и да я направят реалистичен модел, който да бъде следван.

Преди всичко социалният живот, демократичното общество и организацията като ключова структура на икономическото общество изискват хора с по-различни компетенции от тези на фабричните работници. Ако образователната система на фабричния капитализъм разпределяше хората и определяше точно образователните шансове, то бе и защото потребността от сложни умения в масов план бе относително ограничена и запазена за висшите управляващи кръгове.

Днес всеки в организацията, в обществото на услугите следва да има по-различни социални компетенции, следва да бъде участник, да конструира собственото си лично и професионално поведение, както и да бъде творческа част от организация. За пръв път обществото има необходимост от нарастващ брой социално и технологично образовани индивиди, а не от тясно специализирани, социално неграмотни личности.

Тези обществено-икономически изисквания означават няколко неща — не обучението а ученето се превръща все повече в същност на системата, а личностното развитие е естественият фокус на образованието. Новата парадигма е „съвместима с потребностите на хората да се развиват като напълно функциониращи човешки същества“ (214, 121). Това е естественото формулиране на образованието за разностранно или всестранно развитие на личността, което оставаше лозунг в годините на технологически, социално и политически незрелия социализъм.

Обръщането на фокуса от обучението към ученето означава, че е важно не какво учителите трябва да покрият и какви предметни области да обхванат, а какви умения следва да усвоят учениците.

Ако използваме модела на Спейди (1994), на върха на планината са резултатите от това ученикът „да бъде“ — да бъде толерантен, отговорен, грижещ се за другите; по средата са междупредметните резултати „равнището на правенето“ — като критическо мислене, решаване на проблеми, използване на технология, ефективно общуване. В основата на планината са аспектите на „знаенето“, които могат да бъдат открити в отделните предмети. Докато старата парадигма пренебрегва аспекта „да бъде и да мога“ и се съсредоточава само върху лесно измеримия аспект на знанията, днес с фокусирането върху въпроса „да бъде“ се дава възможност и учителят да отговори на най-важния въпрос — защо преподавам това? Равнището на „правенето“ се оказва непостижимо днес в рамките на старата парадигма. Ние очакваме на основата на знания, получавани от близо дузина отделни предмети, младите хора да интегрират тези знания в специални компетенции, нещо което, както правилно се отбелязва, не е по силите дори на специалисти.

Така новата парадигма преобръща идеята и за целите на образованието, и за характера на конструиране на необходимото знание. Тя е ориентирана не около намеренията на учителя, а върху резултатите, които ученикът следва да постигне, и изисква тези стандарти да бъдат определени в началото — ако учениците знаят стандартите, които определят изхода, ще имат доста по-добра възможност да се учат.

Новата парадигма изисква училището да се превърне в учеща се организация — където учителят постоянно се учи, като определя начините за достигане на стандартите, начините за диалог с ученика, начините на взаимодействие с колегите за улесняване развитието на ученика. Ученикът се намира в действителна ситуация на цялостно учене — в която той е включен емоционално, интелектуално и в която развива цялата си личност и интелигентност, а не отделни компоненти. Родителите се учат заедно с децата си, защото имат възможност да следят тяхното развитие в личен план, което вече е ясна училищна и образователна цел.

Затова и училището е „истинска общност на учещи се, в която администратори, учители и ученици се учат как да вършат по-добре и по-добре своята работа заедно, за да може всеки да напредва оптимално. Администраторите са партньори, които премахват пречките по пътя на успеха на учениците, а учителят в този модел всеки път осъществява пътешествие с ученика, в което преоткрива ученика.

В тази система няма външни истини, а истините се постигат от ученици и учители, които заедно задават въпроси. Училището в тази парадигма е ориентирано не към цели, а към процеса за постигане на тези цели.

Цялата система се гради не в случая на безличностни норми, определящи начина на усвояване на знания между неравностойни страни, а на интегралността на взаимоотношенията между актьорите. Здравето на системата зависи от здравето на отделните актьори, от тяхната себеразвиваща дейност. Обучението е изградено така, че да се задават по-добри и по-добри въпроси, които са последвани от изследване на ученика в някои от областите, породяващи тези въпроси. Учителите са експерти в областта си, но и са в ролята на учещи се в тези нови отворени взаимодействия.

Крайна цел на тази система е учениците постоянно да подобряват и да разширяват своите интереси, да подобряват своите способности и да развиват характера си, „да стават по-добри и по-добри всеки ден и да помагат на другите да правят същото“ (127, с. 115).

Съвсем естествено е, че подобна парадигма се установява в продължение на десетилетия. През този труден преход един от основните въпроси е — как образователна система, изградена върху традиционната парадигма, може да премине в другата? Достатъчни ли са политическа воля, национален консенсус, ресурси, как се преобразува традиционната парадигма — дали стъпка по стъпка или чрез качествен скок. По-нататък ще се опитаме да потърсим отговора на тези въпроси в българската образователна система. За западния модел е характерно постепенното преминаване от едната парадигма в другата чрез нормативното утвърждаване на нови елементи в образованието, чрез засилването на международния обмен и сътрудничество, чрез използването възможностите на новите технологии и медиите, включването и на потенциала на цялото демократично общество. Въпреки всичко твърде рано е още да се твърди доколко успешни ще бъдат преходът от едната парадигма към другата, каква част от старата парадигма ще бъде запазена или как тя ще бъде преодоляна като цяло.

Еволюционният процес подсказва, че по-скоро ще се търсят възможности за взаимно интегриране на елементи, а не за цялостна и относително бърза смяна. Дори и в случаи като нашия, когато системата скъсва с комунизма, се оказва, че трудностите за преодоляване на старата образователна парадигма не намаляват значимо.

Затова днес е по-важно изследването на стъпките, които страните предприемат, да утвърдят един или друг елемент от новата образователна парадигма и проблемите, съпътстващи реализирането на новите образователни цели в този процес.

Ключов е въпросът за компетенциите като типични характеристики на съвременния човек, като цели на съвременното образование и като елемент, около който се конкретизират останалите цели на развитие на образователната система. Тенденцията на развитието е като че ли проста — „компетенциите, които някога се изискваха от висшите кадри, днес се изискват от всички“ (182, с. 178).

Същевременно компетенциите като по-обща образования дават и общата основа на процеса на учене в съвременното образование. Компетенциите до голяма степен покриват и виждането за съвременна обща култура, като дават конкретни измерения на този, винаги свързан с толкова абстрактни разсъждения въпрос.

Американската комисия към министъра на труда за постигане на необходими умения, формулира компетенции в рапорта „Какво работата изисква от училището. Рапорт за Америка 2000“. Комисията разграничава пет базови компетенции (127, с. 105):

Ресурси: идентифициране, организиране, планиране и разпределение на ресурси:

А. Време — да се подбират значими за осъществяване на целите дейности, да се ранжират по значимост и да им се отделя време и да се подготвя график за изпълнението им;

Б. Пари — да се използва и да се подготвя бюджет, да се правят прогнози, да се води отчетност и да се правят уточнявания, за да бъдат осъществени целите;

В. Материали и оборудване — да се придобиват, да се складират, да се разпределят и да се използват ефективно материали или пространство;

Г. Човешки ресурси — да се оценяват уменията и съответно на тях да се разпределя работа, да се оценява изпълнението на работата и да може да се даде обратна връзка.

Междоличностни компетенции: работа с другите

А. Да се чувства като член на екип — да се допринася към груповите усилия;

Б. Да се учат другите на нови умения;

В. Да се упражнява лидерство — да се предават идеи, за да се обоснове позиция, да се убеждават другите, отговорно да се противопоставят на съществуващите процедури и политики;

Г. Да се преговаря — да се работи за постигане на споразумения, включващи обмен на ресурси и съгласуване на противоречиви интереси;

Д. Да се работи с различията — да се работи добре с мъже и с жени от различни социални среди.

Информация: да се придобива и използва информация

А. Да се придобива и оценява информация;

Б. Да се организира и поддържа информация;

В. Да се интерпретира и предава информация;

Г. Да се използват компютри, за да се преработва информация.

Системи: да се разбират сложните вътрешни взаимоотношения

А. Да се разбират системите — да се знае как социалните, организационни и технологични системи функционират и да се оперира ефективно с тях;

Б. Да се наблюдават и да се коригират изпълненията — да се разграничават тенденциите, да се предсказва влиянието им върху действието на системата, да се диагностицират отклоненията в системата и да се коригират дисфункциите;

В. Да се подобряват и да се проектират системи — да се предлагат модификации на съществуващите системи и да се развиват нови или алтернативни системи, за да се подобри функционирането.

Технология: да се работи с различни технологии

А. Да се подбере технология — да се изберат процедури, средства и оборудване, включително компютри и свързани с тях технологии;

Б. Да се прилага технология към задачата — да се разбира общото намерение и съответните процедури за пускане и действия с оборудването;

В. Да се поддържа и да се отстраняват повреди в оборудването — да се предпазва, идентифицира или решават проблеми с оборудването, включително с компютрите и с други технологии.

На основата на тези пет базисни компетенции се стига до идеята за три основни умения:

Базисни умения: четене, писане, изпълнение на аритметични и математически операции, слушане и говорене;

Умения за мислене: творческо мислене, вземане на решения, решаване на проблеми, визуализиране, знаене как да се научава и обосноваване;

Лични качества: отговорност, самооценка, социалност, самоуправление, интегритет и честност.

4. Тенденции на развитие в съвременните образователни системи

По-силната насоченост към бъдещето засилва носталгията към миналото и това важи също за образованието. За да се противодейства на тази естествена склонност на човешкия вид да търси опори в миналото, основното е да се идентифицират тенденциите на развитие, да се опознава, приближава и прави разбираемо бъдещето. Вярно е, че това е доста трудно в една разширяваща се и отваряща се област като образованието и е още по-сложно в един свят, където съжителстват образователни системи, произлезли или все още свързани с най-различни епохи от човешкото развитие.

Като отбелязваме главните тенденции в развитието на образователните системи днес, изхождаме от образованието в развитите страни — то задава тона на промените, то моделира образователните развития, така че въпреки всички несъответствия, съпротиви и разминавания това е пътят в едно все по-глобално образование.

Първата ключова тенденция е в **преобразуването на отношенията между трите компонента на образованието за цял живот — началното образование, образованието за възрастни и образователната среда**. Началното образование в този смисъл е образованието, което младите получават, преди да навлязат в живота на възрастните, и обхваща формите на формалното и неформално образование.

Образованието за възрастни според определението на ЮНЕСКО означава „целостта от организирани образователни процеси, независимо от съдържанието, равнището и методите, от формалния им или неформален характер. Тези процеси продължават или заместват началното образование... и благодарение на тях възрастният човек развива своите умения, обогатява своите знания, подобрява своите технически или професионални квалификации или има възможност да ориентира личността си в нова посока, като тези процеси позволяват да еволюират неговите нагласи и поведение в двойната перспектива на цялостно разгръщане на личността и на участие в социално-икономическото и културно развитие“ (182).

Образователната среда означава образователния социално-културен контекст или средата за живот на децата и на възрастните: личния живот, училището, малката общност, работното място и т. н. Образователната среда представлява резултат от наслагването на най-различни контексти върху учащия се, които влияят върху неговото развитие и върху участието му в организиранияте форми на учене.

За пръв път в историята на човечеството образованието за цял живот става реалност за голяма част от населението в развитите демократични общества.

Това означава в общ план общество на познанието и общество, организирано около образованието, но по-конкретно означава преобразуване на отношенията между образование, работа и неработно време. На практика в личен план образованието става интегрална част от човешкия живот.

Последствията за образователния процес са очевидни — началното образование не е завършен етап от живота на човека, а само база, върху която може да се гради в следващите периоди от живота. В тази перспектива по-важно е усвояването на способността за учене, а знанията — досегашната главна цел на образователната система, ще могат с помощта на тези способности да се усвояват цял живот. Началното образование е период на развитие на потенциала на личността, в това число и на потенциала за учене. Така новата концепция за творчество от тази гледна точка не е концепция за талантиливите деца, а концепция за развитие на потенциала на всеки млад човек. Образователната перспектива в началното образование се променя от обучение към учене.

Тази подготвяща роля на началното образование има и своя лоша страна — отпадащите по време на този период от училище трудно могат да продължат нататък. Те се лишават от възможности за включване в обществения живот, както и губят шансовете си за ефективно последващо образование. С това процесът за маргинализацията на отпадащите се превръща в ключов за съвременната образователна система.

Образованието за възрастни надраства в рамките на няколко десетилетия тесните рамки на откъслечна професионална квалификация. Промяната в характера на познанието, новият комплексен характер на обществото, изграждането на общество на свободното време, намаляващото значение на работата в живота на човека, отваряне на образованието към обществото, безработицата като част от обществената действителност — всички тези развития коренно променят характера на образованието за възрастни. Образователната биография, или очертаването на жизнения път през призмата на образователните движения и постижения, определя идентификацията и реализацията на личността.

Така взаимоотношението между начално образование и образование за възрастни става като взаимоотношение между взаимносвързани части от едно цяло, където логиката на развитие на едната обуславя развитието на другата част. Нарастват и обществените и професионалните изисквания към двата етапа на образование за цял живот, нараства ролята не на знанията, а на изграждането на общите компетенции в началното образование.

Образователната среда, в която се развива системата на образование за цял живот, подлежи на преобразуване и управление в двоен план. Новата революционна идея на съвременността е, че човек придобива възможност да управлява образователното си развитие и да подрежда контекста на това развитие, да конструира образователната си среда, да гради образователната си биография, да развива съзнателно идентификацията си в една или друга посока, за разлика от крайно класово, религиозно или етнически определения човек от миналото.

В социален план самото общество управлява образователната среда и не само тази, влияеща върху началното образование, но и средата на образованието за възрастни. Не пренебрегвам неуправляемостта на много от факторите — като медии, информационно общество, както и скритата култура на училището, семейството, предприятието, общността, но потенциалът за управление е значителен — все повече са съзнателните управленски действия, насочени към образователната среда и не само в областта на образованието на социалнонепривилегированите групи.

Не трябва да забравяме и капиталистическия контекст, в който се осъществяват взаимодействията между начално, образование, образование за възрастни и образователна среда. Естествено е съществуващите социални неравенства да се отразяват върху образователните шансове, а оттам и на образователните биографии на всеки. Очевидни са различията в образователната среда — въпреки всички политики, стремящи се към равни шансове, позитивна дискриминация, развитие на социокултурна среда, на които ще се спрем по-нататък.

Въпреки всичко, в демократичното общество се утвърждава идеята за образование за цял живот и в рамките на благоприятна образователна среда това е огромна качествена стъпка напред, в сравнение с образователната изолация и от обществото и с инструменталната роля на образованието, като кратък начален етап за въвеждане в живота.

Точно тенденциите за образование за цял живот парадоксално вървят заедно с **процеса на сколаризация**. Около 80-95% от младите хора на възраст 16-19 г. и 30-50% от тези на възраст 19-24 г. в развитите демократични общества са все още обхванати от процеса на начално образование.

За да си дадем сметка за този процес, трябва да отбележим, че младостта като такава не е съществувала в традиционните общества, където краят на детството е означавал навлизане в света на възрастните.

Днес именно удълженото оставане в учебното заведение на практика е условие за продължаване на младостта, разбирана като изживяване, лишено от всеобхватните грижи на възрастния живот.

Продължаването на младостта поражда част от проблемите на средното образование — общо намаление на качеството на обучение, увеличение на лошата адаптация към училище, прогресивно увеличаване на криминалните деяния сред младите, засилване на поведение на насилието в училище, напускане и повтаряне на училище (182, с. 45). Проблемът е, че дейности, присъщи за възрастните, се прехвърлят в училище. В България най-краен пример за този проблем е противоречието между обусловеното от традициите ранно начало на семеен живот при ромите и увеличаващата се продължителност на престоя им в училище.

Ако училището, подложено на влиянието на най-различни външни фактори, е и разклатено отвътре поради присъствието на съзряващите млади хора, то с университетското образование се получава на практика новият, непознат досега процес на свръхобразование — предлагането на повече университетски дипломи, отколкото работни места.

Съвременното образование се развива между тези два полюса — на изкуствено продължаваната младост и удължаването на престоя в училище, и същевременно на усложняването на процеса на учене поради нарасналите потребности на младите хора в периода на начално образование.

Като цяло този процес е твърде диференциран по страни и региони, но все още образователните системи не могат да намерят реално справяне с възникващите от сколаризацията проблеми.

Политизирането на образованието е пряка функция от нарастващата роля на образованието в социалния живот и от все по-голямото разпространение на демократичното общество по света, което означава, че образованието влиза в центъра на политическия и обществен дебат и се превръща в целенасочена държавна политика.

Друга причина за политизирането на образованието е, че съществува противоречие между нарастващата, водеща роля на образованието и несъответстващите почти в световен план ресурси за осъществяване на тази роля. Недостатъчността на ресурсите освен всичко друго прави от образованието поле за политически преговори и натиск от страна на най-различни групи.

В световен и в национален план вече може да говорим за консенсус по отношение приоритета на образованието и това означава, ако не повече средства, то фактът, че образованието представя да бъде запазена област за тесен кръг специалисти.

Така наблюдаваме двойна политизация на образованието — от една страна, политико-икономическият дебат е породен от разминаващи се и противоречиви искания на различни социални групи за ограничени ресурси, а от друга страна — политиката е в сърцевината на образователния процес, при което се наблюдават напрежения между специалисти, учители и вземащите решения политици.

За преходния период може да се каже, че националният консенсус по проблемите на образованието още не е прераснал във функционален консенсус, в намиране на задоволителни политически механизми за осъществяване на образователната политика. На процеса на използване от държавата на традиционните необразователни методи (и най-вече фис-

калните) противостоят тесните професионални искания на актьорите вътре в образованието (и най-вече на учителите).

В резултат на политизирането политиката на образованието става по-техническа и икономическа, но парадоксално, въпреки отварянето на образованието към обществото, все още не може да се наложи новата образователна визия.

Вероятно за това допринася вътрешната съпротива на образователната система, а вероятно и фактът, че обществеността в развитите демократични общества вече не приема налагани от специалисти визии.

Политизирането на образованието го прави по-публично, по-земно и същевременно по-нетрадиционно. От разбирането, че училищните тенденции са доста независими и че ред социализиращи фактори излизат извън контрола на образованието, е трудно да се формулира увличаща образователна политика.

Другата голяма тенденция в образованието е **децентрализацията**, политическото локализиране на решенията на образователните проблеми. Глобалната визия е изместена от локалната визия, далеч по-близка на обикновения гражданин на демократичното общество. В процеса на локализиране на визиите възникват проблеми, свързани с действителното ангажиране на местната общественост в училищното управление и в същото време с липсата на достатъчно местен потенциал да бъдат формулирани образователните проблеми като визия и да се определи посоката на развитие на образователната среда.

Така политизирането на образованието през изминалия половин век поражда повече въпросителни, отколкото води до готови решения. Образованието трудно преминава през изпитанията и всекидневие на демократичните механизми. Губещата се от размиването на старата образователна парадигма енергия не може да бъде канализирана във все още неясните за масовото съзнание измерения на новия образователен модел.

В периода на преход от старата към новата образователна парадигма не е случайно, че в образователните изследвания, както и в политическите дебати, преобладават въпросите, свързани с **качеството на образованието**. Ние ще разгледаме този въпрос отделно в раздела, посветен на ефективното училище. Тук е важно да се подчертае, че в резултат на дебатите между привържениците на двете парадигми, въпросът за качеството не само придобива централно за образователния преход значение, но и помага да се очертаят проблемите на прехода и новите зависимости, които определят образованието.

От една страна, качеството на образованието за пръв път става част от официалната политика на развитите общества, въпреки че, както показва примерът на САЩ от последните десетилетия, невинаги огромните средства за неговото повишаване носят ефекти.

Въпросите за качеството на образованието помагат по-добре да бъдат определяни приоритетите вътре в системата и най-вече да бъде по-справедливо и съответстващо на образователните цели разпределението на ресурси.

Дебатът за качеството стимулира образователните изследвания и помага много от традиционните образователни представи да бъдат променени или да отпаднат.

Най-сетне въпросът за качеството образова новата широка аудитория (широката общественост), която навлиза чрез политизирането и дебата по-сериозно в образователните проблеми.

Въпросът за качеството се разисква между традиционните експерти — учителите, новите специалисти — финансисти, урбанолози, футуристи, психолози, социолози, които чрез обществения дебат попадат в образованието и широката общественост.

Идеята за **равенство на образователните шансове** е вечна, колкото и демократичните общества, но съзнателното ѝ осъществяване в образованието датира от периода след Втората световна война и поради напредналите опити за практическото осъществяване на тази идея в социалистическите страни.

Всеобщата декларация за правата на човека гарантира нормативно равенството в училище, което след това е отразено в конституциите и в образователните закони.

Равенството е резултат на действието на политически, икономически и социални фактори и често отразява нелекото постигане на равновесие между тях.

За развитите общества през последните десетилетия проблемът на равенството на образователните шансове придобива съвсем практически измерения — намаляването темповете на растеж поставя тези страни в ситуация, в която не могат да си позволят неизползването на своя човешки потенциал.

Дълго време позитивната дискриминация е разглеждана като основно средство за преодоляване на неравенствата. Този подход се оказва твърде скъп и недостатъчно ефективен, защото на практика е много трудно да бъдат елиминирани неравенствата и училищният неуспех, които са заложили в социалната и в икономическата сфера.

До голяма степен възпроизвеждането на социалните неравенства в резултат на задължителното образование отразява факта, че все още преобладава традиционният образователен модел, който е особено демотивиращ за децата от групи в неравносложно положение. На практика поради занижените изисквания в задължителното формално образование се получава порочен кръг — те водят до слаби резултати, до демотивиране на учениците, което на практика възпроизвежда тези по-ниски изисквания. Измерването на училищния успех по формален начин, а не измерването развитието на потенциала на личността засилва невъзможността за равни шансове.

Опитът на социалистическите страни също показва, че след един първоначален период на деклариране на равни шансове (при отказани шансове за победените класи) образователната система започва бързо да диференцира училищата си и да възпроизвежда образователни неравенства.

Проблемът за равните шансове в образованието ще определя и усилията през следващите десетилетия, като вероятно решенията ще се търсят в плоскостта на специални образователни програми за борба с училищния неуспех, за паралелни образователни заведения, подпомагащи формалното образование, чрез материално осигурена политика, обединяваща усилията на различните образователни актьори, пряко обвързана с обществеността и целяща постигане на локален и национален консенсус.

Маргинализирането на групи млади хора поради недостатъчно образование се оказва един от източниците на напрежение в демократичното общество.

Следва да бъде формулиран и училищният неуспех — не като търсене на количествени резултати чрез проверка степента на усвоени знания, а чрез оценка на нови измерения на успеха в училище като компетенции, социални умения.

Тясно свързан с равенството е и проблемът за **приватизирането** на учебните заведения. От една страна, в този процес може да се търси аналог на процесите в икономическата система, но той никога не получава широко разпространение (в Европа частното образование е значимо само в рамките на основното образование в Холандия). Следва да имаме предвид, че приватизацията на учебни заведения, за разлика от България, не обхваща само елитните училища, но и специални училища, училища за получаване на втори образователен шанс, алтернативни училища. По този начин приватизацията на учебните заведения дава възможност за търсене на алтернативни образователни варианти, за развиване на дейности, които държавата не е в състояние да изпълни, за повишаване понякога на икономическата и социална ефективност на учебното заведение.

Навлизането на **информационните технологии в образованието** е новата ключова тенденция през последните три десетилетия. Тенденцията е достатъчно продължителна, за да може да се правят обобщения за настоящето, въпреки че все още предвиждането на бъдещето в тази област граничи със сферата на фантастиката.

Информационните технологии подпомагат индивидуализирането на обучението; достъпа и участието в информационни мрежи като нова форма на социално участие, допринасят за увеличена гъвкавост на образователния процес, който вече не е ограничен във времето и пространството, както и за интернационализиране на образованието. Вероятно точ-

но в образованието ще може най-рано да се осъществи идеята за „световното село“. Новите технологии дават възможност за достигане на възможно най-голям брой хора едновременно и отварят нови перспективи пред идеята за равенството на образователни шансове, намаляват изключително разходите за образователни продукти; постигат невъобразимо досега богатство на илюстрирането и представянето на информация, както и невероятни възможности в областта на симулирането. Важно е да се отбележи, че информационните технологии дават началото на различен тип творчество, свързан с преработването на информация, с общуването в нова информационна среда.

По-нататъшното развитие на информационните технологии означава също така:

- диференциране на образователните пътища, като учениците могат да следват различни курсове навсякъде и по всяко време;
- придобиването на знания става все по-независимо от училище и това е основната тенденция, минаваща традиционната образователна система. От днес учителите и учебните програми имат на разположение вездесъщ конкурент, достъпен на ученика по всяко време, можещ да отговаря, на индивидуалните му желания и интереси. Ученикът от своя страна, не се нуждае от посредничеството на толкова сложна система като образователната;
- придобиване на възможности за боравене с информация;
- придобиване на възможности за комуникация и за учене в новата информационна среда, за да може тя да се използва като основа на образованието за цял живот;
- развитие на международните контакти, благодарение на големите международни информационни мрежи; развитие и на размяна на програми, на ученици, взаимно признаване на дипломи.

Въпреки че информационното общество сега започва да придобива своите нормативни очертания, възможностите на системата се ползват от стотици милиони хора по света и като че ли най-трудно достигат до учителя — традиционния посредник при предаването на знания. Бъдещите две десетилетия ще бъдат за ново определение на класическите му роли за предаване на информация, за съхраняване на знания, за моделиране процесите на придобиване на знания.

Не по-малки са предизвикателствата към образованието като цяло, в същността на новите технологии е заложено отрицание на традиционния модел по отношение и на придобиване на знания, и на общуване, и на взаимодействия между образователните актьори.

Същевременно с развитието на информационните технологии се наблюдава тенденцията тяхното въвеждане да зависи по-скоро от пазара и да създава нови още по-трудно изкореними неравенства. В това отношение се явява възможността за нова държавна намеса за нормативно структуриране на информационното пространство, за преобразуване на образователните стандарти за работа в това пространство, за ново формулиране на моделите на учителска начална подготовка и преподавателска, за изграждане модел и регулиране на сферата на образованието за възрастни. Образователните действия на държавата „следва да осигурят зачитане принципите на:

- равенство на достъп до образование за всички на основата на възможностите на всеки, независимо от финансовата ситуация и културната среда;
- качество на образованието, като осигурят снабдяването с необходимото техническо оборудване“ (182 с. 298).

Другата, припокриваща се с новите информационни технологии тенденция, е тази на **медийното завладяване на образованието**. Още не сме далеч от времето, когато през 70-те години в Западна Европа се провежда дебат за необходимостта от медийно образование, за медийно ограмотяване като съществен елемент от образователните програми.

Днес медиите са тези, които налагат ключови факти и интерпретации на действителността; поддържат и развиват господстващите морални норми, както и образците на пове-

дение. Те поднасят все по-конкурентно и завладяващо необходимата за образователния процес информация и изместват традиционните образователни средства и изпълняват ролята и на възпитател, и на учителя — предметен специалист по един достъпен и ангажиращ начин. Медиите допринасят за подкопаването на основите на предметното разделение на образованието и на традиционния модел на придобиване на знания. Но точно в този момент на преход образователната система, която още не е изработила свои методи, адекватни на новата образователна парадигма, става все по-зависима от медиите, които разполагат и с много средства за осъществяване на чисто образователни дейности.

За да е ситуацията още по-сериозна, медиите са една от най-комерсиализираните системи на западното общество, а следователно представляват среда, която трудно може да се подложи на контрол и регламентиране от образователна гледна точка. При отразяването на живота те печелят пред образованието с невъобразимото припокриване между живот и виртуална реалност, между истина и измислица. Образованието е изправено пред нелек избор — от възможността за изолиране от медиите, което е нетрайна и губеща политика, до политиката на подчиняване на изискванията им и на търсене на възможности за съвместни дейности, което рискува да обезличи образованието от гледна точка на собствените цели и задачи.

Световното зрителско общество става реалност. Засега тенденцията е да се отговаря на медийния натиск с програми за изучаване на медиите, с надеждата, че младият човек ще има възможността на критичен избор. Все още няма, а и надали е възможно да бъде изработена държавна политика за контрол над влиянието на медиите върху младите хора, нито пък образованието днес има готовност да им предложи начини за ангажирано изучаване на медиите, на тенденциите, които променят същността на самото образование.

Някои изследователи поставят въпроса за развитието на човечеството като избор между цивилизацията на **свободното време** или на цивилизацията на образованието. Ако разбирате под образование процесът на организирано и съзнателно усилие за усвояване на умения, нагласи и знания, образователната система е изправена пред повратен момент в своето развитие. Никога досега хората не са разполагали с толкова свободно време и за пръв път те не определят мястото си в обществото чрез труда, а чрез свободното си време. Използване на свободното време за удоволствия или за образование, за целенасочено личностно развитие или за притъпяване на социалната чувствителност, за справяне или за бягство от проблемите — това са големите дилеми на съвременността. За България, поради високата безработица, тези въпроси не са толкова актуални, но и преминаването на петдневен ритъм на работа при относително скромни материални възможности на населението позволява да се оценят перспективите на общество, основано на нарастване на свободното време.

Младите хора в условията на спад на ангажираността във формалната образователна система и при същевременното увеличаване на продължителността на престоя в училище откриват прелестта именно на подобен начин на живот.

Свободното време същевременно дава много възможности за личностно развитие, за нови образователни шансове. В това отношение перспективите са неясни — огромната развлекателна индустрия на първо място има доста повече ресурси и възможности да налага своята визия за света. В този план за образованието е необходимо отварянето към новите пространства, търсене на възстановяване на органичната връзка с културата, поставянето на проблемите на взаимодействието между свободно време, култура и образование в центъра на образователния дебат. Проблемът на същността на свободното време за младите е проблем за налагане на хуманистичната визия за развитие на образованието — дали в съвременния образователен модел ще се наложат хуманистичните ценности и граждански модели на поведение, или ще се наблюдава социализация, основана на развлеченията и изграждането на зависимости?

„Образованието и **професионалната подготовка** се превръщат във фактори, определящи идентичността“ (11, с. 21), се отбелязва в Бялата книга за образованието, но все още като че ли не може да се осмисли пълно тенденцията на съединяване на тези две доскоро разделени области на образованието.

В нарастваща степен образователната биография на всеки от нас се определя от знанията, но и от придобитите компетенции, които дават възможност за социална и професионална мобилност в съвременния свят. В чисто образователен план това означава заличаването на границата между обща и професионална подготовка или по-точно общото образование се превръща в първо професионално образование. Тенденцията в световен план е за преодоляване на деленията в едно образование, което в индустриалното общество подготвяше отделно работници за индустриалните предприятия и кадри за либералните професии и за управлението на политическата и икономическа система. Днес повече този модел на доставчик и посредник между образованието и икономиката не е актуален. Главното изискване е да се осигури адаптивност на работната сила — едно съвършено ново образователно и социално условие в съвременните общества. Това изисква от работната сила „нови компетенции: критичен дух и отговорност на всички равнища; самостоятелност в пространството и във времето; възможност за мобилизиране на притежаваните знания за решаване на проблеми; преминаване от конкретното към абстрактното и обратно; използване на символи и на различни езици; възможности за общуване и за работа в екип; обосноваване; творчество.“ (182, с. 257)

Същевременно техническата революция има огромно влияние върху формите на съвременната заетост:

- автоматизацията води до ново разделение на труда между човек и машина и до намаляване на заетостта;

- променя се ролята на човека в трудовия процес — вместо да изпълнява рутинни задачи, например на конвейерна линия или в счетоводството, днес той трябва да реагира все повече на непредвидими обстоятелства, да управлява процесите в различните сектори;

- сферата на услугите се развива неимоверно като резултат от автоматизацията в другите два сектора;

- променя се международното разделение на труда и най-вече локализирането на икономическите дейности, което вече не е свързано със суровините, а с цената и с образоваността на работната сила;

- нарастват важността на иновациите и на гъвкавостта като условия за успех в конкурентната борба;

- променя се организацията на предприятията, като се съкращават степените на йерархичност, децентрализира се вземането на решения и изпълнителите носят все по-голяма отговорност.

Наблюдава се преход от индустриален свят с ясно определени и относително ниски изисквания към работната сила към общество, отличаващо се с растеж, със сложност, с нарастващи взаимодействия, но и с нарастваща несигурност. Парадоксално безработицата в това общество се съчетава с нарастването на търсенето на работна сила с изброените по-горе компетенции.

Отговорът на образователната система е развитие на общото образование, където могат да бъдат изградени тези общи компетенции. „То трябва да дава възможност за изграждане на технологична основа, която да позволява на учениците да разбират техническата култура на обществото.“ (182, с. 260)

Вторият отговор е в перманентното образование, което ще помага на човек да отговаря на постоянно променливите изисквания на съвременното общество, да бъде мобилен, да придобива възможности за усвояване на нови професии.

Очертаваният се съвременен модел е общо образование, последвано от начално образование за започване на професионален път (избор на първа професия) и след това продължаващо образование като функция на потребностите на предприятията, но и на индивида.

Затова и съвременните образователни системи се опитват да намерят решения, обвързващи общото и професионалното образование. Най-очевидното решение е фазата на начално образование да бъде последвана от фаза, в която в продължение на няколко години се преплитат професионалното и общото образование и която ще даде възможност за изграждане именно на компетенции в контекста на придобиване на професионална квалификация и възможност за бъдеща адаптивност.

Възможно е и разширяването на съществуващата система за професионално образование към предприятията, при положение че учещите се в нея получават възможност да разширят хоризонта си на преживявания и възможностите си за адаптивност.

Пред образованието стои възможността за два пътя — единият чрез разделено общо и професионално образование, като и двете дават шансове в различни посоки, или пътят на общо образование за всички, който е свързан с опасностите от училищен неуспех и от падане качеството на образованието.

При всяко положение днес става въпрос за преосмисляне ценностите на професионалното и общото образование в един сложен политически свят, с хроническа безработица, но и с постоянен растеж.

Накратко „училището трябва да обърне приоритетите си — вместо да формира човешки компютри, чиито способности за запаметяване, анализ и изчисления отдавна са надминати от компютрите, да развива компетенции, които не могат да бъдат правени от друг — ръчни, артистични, афективни, морални, компетенцията да се задават непредвидени въпроси, да се дава смисъл.“ (182, с. 177)

Днес предприятията на развитите икономики поставят на предно място все повече нагласите и поведението на тези, които наемат, а не на техните технически познания, които трябва постоянно да бъдат обновявани: компетенциите за анализ и решаване на проблеми, за отговорност, за адаптация, за иновации, за устно и писмено изразяване. (182, с. 178)

В страни като България, които още не са достигнали това равнище на развитие, става въпрос за изграждане на компетенции, необходими за действия в малкото предприятие, за инициативност, доверие в себе си, за възможност за независими действия, които определяме като предприемачески дух.

Днес професионалното образование и свързаната с него бъдеща мобилност придобиват все повече социални измерения. „Последните изследвания на Европейската комисия показват, че най-мобилните работници се разполагат в две крайности: най-слабо квалифицираните се преместват поради икономически причини и проблемът на образованието се поставя повече като проблем на социална интеграция, отколкото професионална квалификация; висшите кадри се адаптират по-лесно към изискванията на променящата се социална и икономическа действителност и се подготвят за това от учебните заведения.“

В този контекст може да говорим като цяло за еволюция на системите на образователни политики по отношение на заетостта:

- увеличаване ефективността и продължителността на професионалното образование над средното равнище на общо образование, като се подготвят повече специалисти — техници;

- търсене на гъвкавост и увеличаване капацитета за реагиране от страна на образователната система чрез намаляване степента на специализация и изграждане на по-трансферируеми компетенции;

- сближаване между училището и предприятието и най-вече участие на работодателите при определянето на професионалните ориентации, чрез развитие на партньорства и чрез принос на предприятието в самото образование;

— развитие на продължаващото образование, което отнема от началното образование грижата да подготвя напълно готови продукти за пазара на труда;

— търсене на постоянни възможности за интегриране между работа и образование, като се избира между моделите на подчиненост на образованието на работата, на включване на работата като част от образователния процес, на паралелност на двата процеса и на интегрирането им.“ (182, с. 186)

Истината е, че все още образователните системи бавно реагират на промените в икономическата среда, професионалното образование е твърде скъпо и недостатъчно гъвкаво и вместо да се търси адаптиране на образованието към работата, което надали е възможно, е по-добре да се търсят форми на партньорство на сътрудничество.

Широко разбираното професионално образование трябва да отговори на две често противоположни тенденции — изискванията на заетостта днес и на изискванията, които ще последват в близко бъдеще. „Въпреки всички търсения и развития, въпреки огромните промени в икономиките и в образователните системи, както и в обществените нагласи спрямо професионалното образование, ние се намираме в ситуация, при която няма вяра в планирането, в идеята, че ще знаем колко точно хора ще бъдат необходими в различните сектори след пет години, но същевременно липсва и вяра в пазара, който възпроизвежда безработица и социални неравенства и изключване — единствената възможност за образованието е да даде приоритет на адаптивността на работната сила, който процес поражда огромни очаквания и проблеми пред образователната система.“ (182, с. 259)

5. Образователна политика и роля на държавата

За нас, израсналите в комунистическото общество под крилото на всемогъщата държава и свидетели на непреставашите искания към държавата на преходния период към демокрация, е трудно да си представим, че тази роля действително може да бъде далеч по-малка и по-различна, че развитието на образованието постоянно може да се съпровожда от дебати за мястото и ролята на държавните институции.

Нормално е днес този дебат да се разгаря отново в резултат на няколко фактора: крахът на системата на държавно управление на образованието при реалния социализъм; изискванията на утвърждаващото се глобално, постиндустриално и информационно общество; поставянето началото на международна образователна политика; необходимостта от образование за цял живот; политизирането на образованието и превръщането му в основна социална система на съвременното общество.

Този дебат засяга както ролята на държавата, така и общите принципи и тенденции на провеждане на образователна политика.

Променящата се роля на държавата се обуславя и от конкретни фактори:

— повсеместността в развитите общества на задължителното началното образование не може да разчита само на системата на формално образование, поддържана преимуществено от държавата. Държавната намеса е необходима по отношение на координирането, нормативното овладяване и взаимодействието с ред извънобразователни фактори, които се превръщат в част от широко разбирателната система за социализация на младите хора — медии, информационни технологии. Държавата играе координираща роля и при институциите на неформалното образование, които се разрастват в съвременното общество, за да установява взаимодействия и да спомага за интегриране на организациите на гражданското общество в образователната система;

— училище и образование вече не са една и съща реалност и някой трябва да поеме координиращите действия, ако искаме образованието да запази водещата си социализираща роля;

— ролята на все по-сложната образователна среда и нейното структуриране отново изисква намесата на структурите на политическото общество;

— финансирането на образованието, въпреки и основаващо се главно на публични разходи за покриване на образователните искания, следва да се превърне в масова, но и същевременно координирана дейност. Съвсем очевидно е, че понастоящем е изключено образованието дори в най-развитите икономически системи да се ослани само на ролята на капиталистическия пазар, че е необходимо образователните цели да бъдат формулирани и поддържани от държавните и местни структури на властта;

— политизирането на образованието и най-противоречивите искания на различните социални групи и на образователните актьори предполагат координиращата роля на държавата и пораждаат необходимостта от държавни действия за утвърждаване не само на образователната визия, но и на образователните цели, принципи и ключови тенденции на развитие, въз основа на които могат да бъдат удовлетворявани тези искания;

— именно държавата единствено е способна да обвърже образователните искания и цели с останалите развития в социалната система, като дейности за гарантиране на социалните права на гражданите, и същевременно да обвърже образователните тенденции и потребности с тези на посткапиталистическата, но продължаващо да бъде пазарна и нечувствителна към образованието икономика;

— променящата се роля на всички образователни актьори изисква координация и подкрепа в новите реалности и особено ролята на учениците. Държавата осигурява обществена гаранция за потребностите и развитието на най-младите, за образователните права на маргинализираните групи и в не по-малка степен — за ролята на учителите;

— перманентното образование или образоването за цял живот поставя пред образователната система проблеми, които тя е изключено да преодолее самостоятелно, без помощта на просветена държавна намеса, целяща координирането на сложните образователни и извънобразователни фактори.

Пет са ключовите теми на съвременна образователна политика:

- развитие на възможности за учене — нови необходими стратегии;
- качествено образование, адаптирано за потребностите на обществото;
- търсене на равенство;
- нови международни перспективи и измерения;
- образователни разходи; (182, с. 22)

Така се очертават и новите роли на държавата: партньор на образованието и на образователните актьори, координатор на интегрирането на образователната система в условията на информационно, глобално общество, гарант за материалната осигуреност на образователните процеси и за образователните биографии на гражданите, основани на правата на човека; инициатор на част от образователните промени.

Засилената, дирижираща роля на държавата е нещо типично за съвременното общество на прехода.

Тя е още по-сложна, защото се провежда в условията на отслабваща роля на националната държава в световен и в национален план, както и на нарастващо значение на децентрализацията в управлението на обществото.

Не случайно изследователите отбелязват „липсата на адекватност на държавните отговори, несъгласуваността с обществените очаквания, недостатъчната материална подплатеност на държавните действия, че има криза на ролята на държавата в образованието“ (182, с. 293).

Днес държавата следва да отговори на изключително сложни въпроси, на които практически няма и еднозначен отговор. Противоречивата роля на държавата се изразява в следването на по-традиционна политика в образованието на младите хора и в осъществяване на по-глобална иновационна политика в образованието за възрастни, където не е обрече-

менена от традициите, а пазарът и икономиката, както и социалният натиск от страна на работната сила, изисква нови и ефективни действия.

Изискването за повече управление в образованието в крайна сметка се съпровожда с децентрализиране на управленските решения, с разпределянето им между държавната, местната власт и структурите на гражданското общество и със сложните взаимоотношения между тези структури.

Тенденцията за децентрализиране на образователните решения се изразява с искането „за по-голяма власт на тези, които ползват образователните системи, на местните фактори, вземащи образователни решения, но без координиращата роля на централната власт, без поддържащите усилия и без изграждането на национална образователна инфраструктура, в която да се осъществяват местните образователни усилия, промените в образованието са невъзможни.

Преосмислянето на държавната намеса и политика в образованието води и до няколко нови тенденции:

- всекидневие става системният характер на стратегиите за промяна, който се състои в отчитане на извънобразователни фактори, а не в осъществяване само на изолирани образователни промени;

- друга тенденция при промяната е в начините на упражняване на държавната власт и при овластяването на регионите, както и оформянето на международна наддържавна образователна политика. И двете тенденции потвърждават необходимостта от координиране на държавните усилия за управление на образованието;

- държавната отговорност се увеличава по отношение определяне рамките на демократичните механизми за обсъждане, механизми за оценка на резултатите, механизми за компенсиране на разликите и за неутрализиране на антидемократичните рискове и възникващи неравенства.

Държавата, въпреки намаляващата си роля, спомага за започването на действителна международна образователна политика в няколко плана:

- трансфер и обмен на програми, специалисти, оказване на помощ;
- създаване на регионални образователни системи с оглед на сходството на системите за регионална икономическа и политическа интеграция;
- противодействие на съществуващите неравенства в световен план и утвърждаване на световен образователен ред;

Независимо че тези дейности на държавата будят възражения и са все още слабо развити, трябва да отчитаме факта, че само допреди няколко десетилетия международният образователен обмен се е изразявал само в обучението на студенти и че размяната на образователни кадри, на специалисти, съгласуването на програми и съвместното разработване на образователни планове са били напълно непознати дейности.

Днес сме свидетели на нов процес на делегиране от страна на националната държава на правомощия на транснационални политически институции, както и на помощта при утвърждаването на международни организации на гражданското общество.

Регионалните блокове като Европейския съюз задават и нов модел на сътрудничество при максимална свобода на образователните системи в рамките на напредваща икономическа, политическа и културна интеграция.

Другата ключова функция на държавата е администрирането на образованието.

Тази функция се осъществява в период, когато училищата „по методите си на работа се разминават с действителността, която ги заобикаля, и вече губят монопола върху предаването на информация и предаването на необходимото поведение за живота и за икономиката“. (182, с.28)

Администрирането на тази променящата се система създава огромни усилия на също променящата се държава.

В най-общ план администрирането зависи не толкова от вътрешните потребности на образованието и от новите педагогически концепции, колкото е производна на цялостната политика на социалната държава, на наличните финансови ресурси, на възприетия модел на социално-икономическо развитие.

В администрирането на просветата най-общата тенденция е децентрализацията и свързаното с нея участие на образователната среда в процеса на вземане на решения.

Аргументите за децентрализация на образованието са добре известни:

- по-добра ефективност по отношение определянето на потребностите, използването на средствата, както и решаването на образователни проблеми;
- по-значително участие на гражданите от гледна точка приближаването на образователните услуги до самите тях;
- по-добро приспособяване на организацията на системата до многообразните местни и регионални условия (144, с. 26).

За да може да определим действителната степен на децентрализация на дадена образователна система, трябва да се анализира начинът на вземане на решения по отношение: планирането на системата, учебните програми, управлението на педагогическия персонал, оценката и контрола върху системата, както и финансирането и администрирането на икономическите ѝ ресурси.

Ще се опитаме да набележим някои тенденции в администрирането на просветата в страните от Европейския съюз, защото техните образователни политики и действия определят до голяма степен образователните развития най-вече на пространството, свързано с Европа, и, разбира се, на нашата образователна система.

В голямата част от страните (с изключение на Белгия и Германия, които са значително децентрализирани) преобладава водещата политическа, административна и законодателна роля на централните власти.

Това не е учудващо, като се има предвид преходният период в развитието на образователната система.

Администрирането на учебните програми е един от най-различно решаваните образователни процеси. От съдържателна гледна точка главните проблеми са „как да се разработват интересни и цялостни учебни програми, които да не са претоварени? Как да се адаптират програмите към новите социални приоритети, като здравето, гражданството, околната среда, без да се подчертава тяхната крайна цел, която е да предават култура и ценности? Как да се диверсифицира съдържанието по отношение на различните „клиенти“, като се запазва хомогенността им и ръководната нишка? Как особено да се изгради общото ядро на програмите в контекст, при който технологията става все повече част от общата култура? (182, с. 26)

При разработването на учебните програми всички страни се сблъскват с три главни проблема:

- учебната програма следва да реализира минимум от общи цели и да води до придобиване на компетенции, които ще бъдат признати на територията вече на целия Европейски съюз;
- програмите следва да отразяват всички регионални и локални аспекти на действителността, за да не са откъснати от живота;
- специфичните черти на всяко училище също следва да бъдат отчетени (144, с. 18).

При тези така различни изисквания и предпоставки не е чудно, че в Европейския съюз могат да се намерят най-различни решения на администриране на програмите, като общият принцип, който се следва, е да се имат предвид различните равнища, на които се работва дадена учебна програма. Като се имат предвид изискванията за признаване на компетенциите в рамките на цялата страна и на Европейския съюз, е ясно, че се върви към децентрализиране на най-високо равнище. „Страните с отворени учебни програми, които се ус-

тановяват от местните органи, въвеждат общо ядро за цялата държава, а страните с традиционно централизирани системи предлагат широки рамки, които да се запълват на по-ниските равнища на управление“ (144, с. 20).

Все по-често в учебните програми се отчита мнението на определена група ученици. След като ученикът е в центъра на внимание, всеки може да има различни интереси и различни способности и по този начин да се справя по-добре в една област, отколкото в друга, което поражда необходимостта от индивидуализирани програми за обучение. От друга страна, присъствието в училище на най-различни по етнически произход ученици прави новите програми наистина многокултурни.

Учебното съдържание подлежи на вече изследвани закономерности, а решението, към което се ориентират европейските страни, е за програмен минимум, позволяващ овладяване на базисни умения, като проблемът е как да се определи кои базисни умения имат значение за положителното развитие на младите хора в крайно сложните съвременни общества. Тенденцията днес е да се разширява обхватът на базисните умения извън тези, доскоро считани за елементарни и необходими — нови форми на комуникация, метакогнитивни умения за справяне в бъдеще с обема на знанията, умения за адаптация, умения за учене за цял живот.

Усилията на страните са насочени в няколко предметни области:

1. изучаването на чужди езици като шанс за оцеляване в съвременния свят;
2. изучаването на родния език и подчертаване ценността на културното богатство на многоезичните страни;
3. предмети, свързани с новите технологии за събиране, търсене и преработване на информация;
4. въвеждане на проблематика, излизаща извън отделни области, и на предмети, свързани с актуални проблеми — гражданско поведение и образование. В Германия от 1986 г., а в Шотландия от 1991 г. в рамките на различни предмети се поставя акцент върху тематика, свързана с околната среда и със здравето. Гърция от 1991 и Ирландия от 1989 г. са въвели образование за средата, а в Испания от 1990 проблематиката, надхвърляща предметните граници, е „гражданско образование“, проблематика на равните шансове и изучаване на етика. Франция е въвела гражданско образование от 1985 г. като задължителен предмет, а в основното училище в Холандия от 1985 г. се изучават религиозни и идеологични движения. От 1991/1992 г. в Португалия е въведено „лично и социално образование“, обхващащо широка тематика — от образование за околната среда до предотвратяване на несчастни случаи. В Англия и Уелс от 1988 г. в програмите е включено образование за средата, многокултурно образование и личностно и социално образование. Във всички страни на съюза като ново учебно съдържание се включва европейското измерение (144, с. 37), както и критическо мислене, които трябва да улеснят новите форми на учене в бъдеще.

По отношение организацията на обучението тенденцията е обучение в широки предметни области посредством гъвкава организация на времето, което е потребно на учениците за усвояване на дадени предметни съдържания.

Все повече страни приемат въвеждането на структура на учене, основана на етапи, а не на училищни години. Това означава въвеждане на по-холистичен подход към образованието и дава на учениците повече време за постигане на целите, както и едновременно намалява натиска, свързан с оценяването на това, дали дадени цели са постигнати или не.

По отношение на оценяването тенденциите в европейските страни показват, че се въвежда по-лесно формативно оценяване и оценяване, основано на критерии, отколкото сумиращо или нормативно оценяване. Най-важната промяна в подхода към оценяването постиженията на учениците е, „че оценката става инструмент за управление процеса на учене, а не критерий за селекция“ (144, с. 40). Проблемът с оценката в задължителното образова-

ние се изразява и в принципа, че училището не може отрицателно да оценява тези, които са задължени да се учат, без да им предлага алтернативни решения. Испания, Франция, Португалия премахват изпитите за преминаване от основно към гимназиално образование (средно училище).

В повечето страни се наблюдава въвеждането на цялостна оценка, като оценката, водена в рамките на определени предмети, се замества от по-комплексна оценка, имаща отношение към по-широките области на знание. Все по-често започват да се оценяват уменията и способностите, а не знанията.

Следващият ключов въпрос е за подбора и назначаването на педагогическия и образователен персонал в просветата. Отново предлаганите решения са най-различни. Във Франция, Италия, Люксембург, Португалия и Норвегия централните власти отговарят за подбора и назначаването на учители. В други страни, като Швеция и Финландия, назначаването е приоритет на местните власти, а във Великобритания отговорни са училищата.

Тези различни тенденции показват колко многообразен и трудно унифициращ се е образователният свят и колко силни са традициите в образованието.

Повечето от страните в Европейския съюз за пръв път разработват през последните десетилетия цялостна система за оценка на образователната система като „ключов елемент при контролиране повишаването качеството на образование, като също постепенно се разширява обхватът на оценката: на оценяване подлежат ученици, учители, образователни процеси (учебни програми, съдържание, видове образование, методи, средства, резултати), както и всички равнища на самата администрация (144, с. 28). При оценяването се наблюдава момент на децентрализиране на контролните функции, което освен всичко друго означава увеличаване на квалификациите на училищната администрация и на местните власти.

Принципите на оценка са:

- „да бъде справедлива по отношение на всички заинтересовани страни;
- да отговаря на актуалните потребности;
- да бъде източник на информация за необходимите за вземане решения и да позволява по-широко участие във вземането на решения;
- да осигурява обективност или изрично да показва субективните елементи;
- да може да бъде верифицирана;
- да не пречи на процеса на учене и обучение;
- да бъде разбираема и да води до резултати, които могат да бъдат предадени на заинтересованите страни;
- да има широк обхват и да отчита разнородните аспекти на обучението“ (138, с.131).

Все по-често в оценката се включват различни заинтересовани страни и се изграждат специални институции, като институт за качество и оценка в Испания или лаборатория за наблюдение и контрол на задължителното образование в Белгия.

Такъв подход към оценяването води до създаване и развитие на нова нормативна база. На практика оценката е един от обединителните моменти на образователните системи на страните членки наред с учебните програми.

За всички страни е характерно също безусловното нарастване на общественото участие във вземането на решения, което се изразява най-вече в създаването на съвещателни органи, които представляват образователната среда.

Училището и неговото развитие е ключовият проблем на всяка образователна администрация. Общата тенденция в разглежданите страни е нарастването на независимостта на училището по отношение на администрирането и управлението, а също и нарастването на участието на различните сектори на образователната среда при вземането на решение. Училището се освобождава от прекомерната зависимост от централните власти, но попада под нова зависимост — тази на местната общественост.

Най-много действия през последните години са осъществени по посока на увеличаване на самостоятелността на училището при вземане на решение — тази нова система къса с традицията всички решения да се вземат от централните или местни власти. Независимо че тази тенденция не протича еднакво в различните страни, днес училищата имат по-голяма независимост, що се отнася до избора на учебни програми, дисциплината, извънкласните дейности, отношенията с местната общност и дори във финансов план — от утвърждаване на бюджета до фактически контрол над фондовете (144, с. 30). В по-голямата част от страните местната общественост участва в консултативни съвети или като част от управителните органи на училището. В повечето от страните, където има училищни съвети, в тях влизат и ученици, а във всички влизат и представители на местната общност. Докато съставът на училищните съвети е замислен като възможност, с която се осигурява равновесие между представителите на учителите, на родителите и на просветната администрация, в Дания и в Шотландия мнозинство в съветите имат родителите. Правомощията на тези съвети са също различни — от утвърждаване на принципите на дейност на училището и на училищния бюджет в Дания, до подборът и назначаването на педагогическия състав и на директора — в Англия и в Уелс.

Друга важна тенденция в управлението на училището е специализацията на директора като училищен мениджър и, от друга страна, увеличеното демократично вътрешноучилищно участие. Понастоящем има решения и в двете посоки — в някои страни директорът е специалист-управленец, преминал през специално обучение, а в други — директорът е учител, избран от училищната общност. В Испания и Португалия директорът се избира от училищната общност, съставена от учител, родители и ученици, а там, където той е специалист-мениджър, обикновено се назначава. Друга тенденция е въвеждането в училищата на методи за управление на бизнес предприятието, една доста противоречива тенденция, отразяваща сближаването между образование и бизнес.

Трудно е да се предвиди как ще се развиват тези тенденции в училище и дали масово ще се утвърждава моделът на училище с „разделение на властите“ — между директор, училищен съвет и учителски съвет.

Много страни въвеждат компенсирането на неравенствата като образователна цел и като ключова образователна политика — учениците с увреждания вече се определят като имащи специални образователни потребности. Преобладава идеята за интегриране на тези ученици, а в много по-малка степен практиките за изпращането им в специални училища. По-точно тази политика на интегриране има два елемента — включване на учениците в масовите училища и, от друга страна — осигуряване на повече учители, материални ресурси, както и специална помощ, за да могат училищата да бъдат по-добре подготвени за тази задача.

6. Финансиране на образованието

Ако разгледаме разходите за образование като процент от brutния национален продукт, ще наблюдаваме неголеми процентни разлики между развити и развиващи се страни. Така например в Северна Америка разходите представляват 5.8% от brutния продукт в началото на 90-те години, а в Южна Африка 5.8%, но разходите за един ученик са съответно 3525 и 61 долара (182, с.84).

Независимо от това неравно разпределение на ресурси, икономиката и финансирането на просветата са ключов фактор за развитие на образователните системи.

Моделът на финансиране е твърде сложен, тъй като намиращото се в центъра на политическия дебат образование е подложено на най-различни искания от страна на образователните актьори и обществеността, а средствата за образование са недостатъчни за нарасналото образователно търсене.

В развитите страни големите пера и нови образователни разходи в бюджета са свързани с удължаването на задължителното образование, със създаването на равни шансове, с

новата инфраструктура, свързана с информационните технологии, с удовлетворяването на нарастващите потребности на учители и ученици.

Въпреки всичко „дори и в страни, където политическите приоритети на образованието се изразяват в увеличаване на ресурсите за този сектор и образователният бюджет е отново начело на публичните разходи, не изглежда достатъчно, за да се отговори на увеличаването на търсенето и да се навакса закъснението, натрупано по отношение на педагогическия персонал и на учебните материали. Ето защо следва да се намерят нови източници на финансиране, които могат да дойдат само от частния сектор, от местната общност“ (182, с. 35).

Едновременно се наблюдава и друга тенденция — политическата власт прави също така опити да намали разходите за образование, като увеличава броя на учениците в клас, увеличава ваканциите в началното образование, преминава на работа на две смени в училище, използва по-евтини нови образователни технологии, избягва поддържането на крайно малките учебни заведения, въвежда платено образование, използва в развиващите се страни помощник-учители — млади хора, които изпълняват своята трудова повинност.

Тези мерки могат да ограничат някои образователни разходи, да повлияят на качеството на образованието, но в никакъв случай не могат да се противопоставят на общата тенденция на нарастване на разходите в задължителното образование.

Затова следва да се разработят принципи на координирана финансова политика:

- на първо място съобразяване с образователните цели и приоритетите на развитие на образователната система — твърде често финансовите ограничения засягат най-вече осъществяването на нововъведения и на образователни реформи;

- ясно определяне на разходите, необходими за подготовка на един ученик, и постоянното им актуализиране, както и съобразяването им с възникващите нови потребности в образованието;

- образованието е икономическа и социална инвестиция и разходите за образование не са само социални разходи. Без образование няма да има нарастване на производителността на труда, както и активното население няма да може да използва новите технологии;

- инвестирането и финансирането на образованието има дългосрочни, а не краткосрочни ефекти. Недостатъчното инвестиране в образованието може да се прояви като фактор на трудовия пазар след двадесет години;

- финансирането на образованието следва да се защитава в периоди на криза, когато политическите фактори съкращават първо социални разходи;

- необходим е достатъчен икономически растеж, за да може да се постигнат необходимите темпове на финансиране на образованието

- няма единствени решения в днешното сложно общество — зависимостта от националната ситуация, от традициите, от особеностите, от социално-икономическото развитие на дадена страна е от изключително значение;

- необходими са международна солидарност и разбиране предвид на съществуващите неравенства, а не само финансиране на изтичането на специалисти;

- условията за работа на учителите трябва да бъдат обект на приоритетно финансиране, тъй като от качеството и респективно от съпротивата им зависи състоянието на цялата образователна система;

- както образованието, така и финансирането следва да бъде приоритет в обществените действия, т. е. да бъдат наистина гарантирани условията за образователни развития.

7. Ефективното училище и образователните актьори

Отделното учебно заведение е ядрото на образователната система и от неговото функциониране зависи нейното бъдеще. Както ще видим при изследването на образователната реформа, успехът или неуспехът на реформата не се разглежда в общ план, а се оценява доколко тя се възприема и осъществява в училище. Ето защо и голяма част от усилията през последните десетилетия са насочени към изследване на функционирането на училището в новите условия и изграждане на модел на осъществяване на училищните промени.

Няколко са основните тенденции в този подход.

На първо място, училището е разглеждано като учеща се организация, каквато то в най-голяма степен е в сравнение с големия брой други организации на съвременното общество.

На второ място, училището е интерактивна организация, където се изследват интересите и взаимодействията на образователните актьори.

Другата посока на анализите е училищната култура, която се оказва ключов фактор за развитието на училището.

Съвместно тези фактори поставят ударението върху ефективното училище, активно утвърждаващо своето място в локалната общност, справящо се с образователните промени.

През последните няколко десетилетия се наблюдава преход от статичния описателен училищен модел, към динамичен, многомерен интерактивен модел, което означава преместване на фокуса на изследванията на промените в образователната система към ефективното училище.

За да си дадем сметка за характера на промените, може да си припомним господстващия модел по отношение функционирането и възможностите за промяна на училището.

- училищата нямат капацитет или желание да се подобряват: подобренията трябва да дойдат извън училище;

- необходимо в училище е да се подобрят равнището на изпълнение на учениците и постиженията им, най-добре измервани със стандартизирани тестове;

- трябва да се намерят училища, в които учениците да постигат резултати по-високи от прогнозните. Като наблюдаваме тези училища, може да идентифицираме желаните характеристики на училищно подобрене;

- учители и директори в другите училища могат да бъдат обучени да показват желаните характеристики на тези от моделните училища (169, с. 3).

Както се вижда, това е модел, основан на външните постижения, на идеята за промяна отвън, на недостатъчното съсредоточаване върху динамичните характеристики и потенциала на училището, всъщност доста песимистичен модел за училищно развитие.

Новата парадигма на училищно изследване набляга на вътрешния потенциал за промяна на училищата, който може да бъде развит при подходящи условия. При този модел се залага на взаимодействие на образователните фактори вътре и извън училище за разкриване на училищния потенциал. Ключови условия са ясно поставената цел и формулирани потребности, което създава атмосфера за учене, която е централният елемент от училищната дейност. В училището трябва да се подобри „неговата култура, качеството на междуличностните отношения и на природата и качеството на ученето“ (169, с. 3).

Изследванията и поставянето на ефективното училище във фокуса на общественото внимание води и до формулиране на нов модел на неговото функциониране, характеризиращ се със следните черти:

- „1. Професионално ръководство — твърдо и целенасочено; подход, стимулиращ участието, директорът — водещ професионалист;

- 2. Споделени визия и цели — единство на целите, последователност на училищните практики, колегиалност и сътрудничество;

3. Среда, стимулираща ученето — подредена училищна атмосфера, привлекателна работна среда;
4. Съсредоточаване върху преподаването и ученето — максимално използване на времето за учене, академичен фокус, наблягане на постиженията;
5. Високи очаквания — високи очаквания за всеки елемент, предаване на очакванията, осигуряване на интелектуални предизвикателства;
6. Позитивно стимулиране — ясна и справедлива дисциплина, обратна връзка;
7. Наблюдаване на напредъка — наблюдение на изпълнението на ученика, оценка на изпълнението на училището;
8. Права и отговорности на ученика — висока самооценка на ученика, позиция на вземане на отговорност, контрол на работата;
9. Целенасочено обучение — яснота на целите, ефективна организация, структурирани уроци, адаптивни практики;
10. Учеща се организация — развитие на педагогическия персонал, основано на потребностите на училището;
11. Партньорство училище — семейство — включване на родителите“ (205).

Моделът на ефективно училище не само е основан на съвременните постижения на теорията за организацията и по-специално на учещата се организация, но и търси възможностите за постижения във взаимодействието на различните организационни фактори. Според този модел тези фактори са необходими условия и всеки засилва влиянието на другите — без един от тях моделът не може да функционира успешно. На практика с този модел се очертават и насоките за училищно развитие и той се явява полезно диагностично средство при анализа на образователната действителност. Същите фактори могат да бъдат пренесени на равнището на изследване функционирането на класа, а с тяхното отсъствие се обяснява функционирането на неефективните, неуспяващи училища.

Водещо направление при изследването на съвременното училище е опитът за типологизиране на училищната култура — наблюдаваните повтаряеми поведения; норми, доминиращи ценности, философия, „правила на играта“, господстващия климат. Именно училищната култура е елементът, стоящ в основата на училищното функциониране, тя е която благоприятства или възпира промените, тя дава облика на училището и често е невъзможно да бъде установена с изследвания отвън. Изучаването на училищната култура означава разглеждането в дълбочина на училищните фактори, изследването дълбинните мотивации и скритите програми на училищните актьори, търсенето на смисъл в преплетените им взаимодействия и интереси. Ударението върху училищната култура излага модела за училището като микрокосмос, като сгъстена образователна действителност, в която се отразяват не само общите черти на цялата образователна система, но и която има свой начин на действие, на движение и развитие, както и собствени възможности за промяна.

На основа на взаимодействието на различни фактори се предлагат модели за типология на училищните култури. В разглеждания по-долу модел ключови са измеренията „подобрене — влошаване“ и „ефективност — неефективност“.

Ефективните училища са тези, които знаят къде отиват, които търсят добавената стойност по отношение най-вече на учениците в своята дейност и активно работят за нейното осъществяване.

„Плаващите“ училища са ефективни според общността, учителите и инспекторите и притежават много от чертите на ефективно училище. Обикновено те са разположени в по-заможни квартали, където учениците постигат и без намесата на училището по-високи резултати. Тези училища не търсят добавена стойност и не подготвят учениците си за променяния се свят.

„Носещите“ се училища не са нито ефективни и неефективни — движат се към училищно подобрене, но с неадекватна скорост, за да могат да се справят с промените. Те са със лошо определени или конфликтни цели и от общественото мнение и от педагогическата общност са считани като средни училища=

„Борещите“ се училища са неефективни и те го знаят, тъй като изразходват много енергия за подобрене. Те успяват, защото имат воля, въпреки че им липсват умения. Това са училища, които канят външни консултанти, защото знаят, че са неефективни.

„Потъващите“ училища са пропадащи училища. Те са не само неефективни, но и педагогическият персонал в тях е неспособен да се промени. В тези училища неефективността личи от пръв поглед. В подобни училища отговорността често се стоварва върху децата или върху неизискващите родители. (214)

Друга типология на училищните култури е представена от Харгрийвз (214), който описва училищата на основата на измеренията социално сепление и степен на контрол.

— Традиционните училища в тази класификация са със слабо социално сепление, висок социален контрол и са с крайно формализирани отношения;

— „Училища на добруването“ са с нисък социален контрол и високо социално сепление и се отличават с релаксираща атмосфера и с грижа за учениците;

— „Парниковите“ училища са с висок социален контрол и сепление и се отличават със силен вътрешен натиск върху учители и ученици и потискащ контрол;

— „Аномните“ училища се отличават с ниско социално сепление и контрол и откън изглеждат несигурни, отчуждаващи, изолирани, рискови.

Тези опити за културна типология на училищата служат не само като аналитични средства за диагноза и опис на ситуацията, но показват и възможните насоки за промяна в съответствие с идеите за ефективно развитие.

В резултат на културния подход могат да се формулират и нормите за училищно подобрене:

- „1. Споделени цели — знаем къде отиваме;
2. Отговорност за успеха — ние трябва да успеем;
3. Колегиалност — ние работим заедно;
4. Постоянно подобрене — можем повече;
5. Учене за цял живот — ученето е за всекиго;
6. Поемане на риск — учим се, като опитваме нещо ново
7. Подкрепа — винаги има някой да помогне;
8. Взаимно уважение — всеки има нещо да предложи;
9. Откритост — може да обсъждаме нашите различия;
10. Честване на успехите и хумор — чувстваме се добре“ (214, с. 92).

Тези културни норми са основани на идеите на хуманистичната педагогика и психология, както и на съвременната наука за учещата се организация. Като цяло може да се отбележи, че за ефективното училище:

— самостоятелното поведение и собственото определяне на целите са всекидневие;

— резултатите на учениците са основна част на образователната реформа;

— неговите характеристики могат да се променят от педагогическия персонал;

— обучението и ученето са главен фокус на училищното подобрене;

— използване на знанията за ефективност на класната стая и на училището за целите на училищното развитие.

Така достигае до опис и изследване на поведението на ключовите образователни актьори в рамките на успяващото училище.

След като ученикът е цел на образователната система, то ефективното училище следва да бъде ориентирано около него и развитието на личността му, около напредъка му. В

контекста на съотнасянето на двете парадигми на образованието подходът „учителите трябва да покрият като предметно съдържание“ трябва да бъде заменен „с какво учениците следва да научат в училище“.

Това е идеята за новия ученик — учещ се самостоятелно, отворен към нови преживявания, към нови реалности, емпатичен към другите, експериментиращ с различията, критично разсъждаващ и рефлектиращ върху ученето и обучението и намиращ удоволствие от процеса на учене, от принадлежността си към общността на учещите се.

Все още обаче, независимо от огромния напредък на психологията на развитието, от събраните материали, от практиката на експериментални училища и от опита на безброй добри и именно организиращи работата си около личността и развитието на ученика учители, образователните системи не са направили необходимото за промяната.

Преобладават изследванията върху личността и начините за промяна на учителя, директора, дори родителя. Все още като че ли съществува подходът, който гласи: „Да оправим всички образователни фактори около ученика и той естествено ще се окаже в центъра на образователните усилия.“ Много от изследванията за учениците остават на равнище опис и анализ, без да се превръщат в планове за действия и в прилагани широко практики.

Преобладават и предписанията, нормативните подходи, като изброените по-долу принципи на партньорство за учениците:

1. наличност и достъпност на директора;
2. колективно послание за подкрепа, което учениците да получат от учителите;
3. възприеманата степен на сигурност или насилие;
4. типове на взаимодействие между ученическите групи;
5. наличие на извънучилищни дейности;
6. включване на учениците във вземането на решения;
7. състояние на училищната база;
8. възможност за неговорещите английски да ползват родния си език в неформална среда (214, с. 139).

Ясно личи как тези принципи са повече обобщение на натрупан опит, а не изхождащи от новата образователна парадигма. Образователните промени са насочени повече към инфраструктурата около ученика, около осигуряването му на условия за самоуправление, за участие в училищния живот и за вземането на решения и твърде малко за преживяванията му, за личността му в процеса на учене, за взаимодействията му със средата, с новите образователни фактори.

Големият път към ученика в съвременното образование предстои да бъде извървян.

За директора ключовата фигура на управление на образователния процес се отделя твърде много място в рамките на ефективното училище. Директорите са тези, които дават насока на промените, които определят характера на функциониране на училището, чийто потенциал за промяна и възможности за въздействие са от изключително значение. Независимо от противоречивостта на процесите на училищно развитие и децентрализирането на вземането на решения в учещата се организация, професионализирането на директорската роля означава нови конкретни възможности за разгръщане на потенциала им, за да привличат изследователите.

Огромната литература за лидерството и за образователното лидерство се съсредоточава върху новите подходи на управление, върху дилемите и проблемите в управлението, върху личността на директора, върху начините на организиране на образователните взаимодействия в училище.

Превръщането на директора не толкова в ключова фигура, каквато той винаги е бил в училището, а в ключова фигура на управлението, поражда и прекомерни очаквания от страна на всички образователни актьори. Намиращ се в пресечната точка на интересите на актьорите в училището и на изискванията на местни и централни образователни власти,

директорът е в ситуация на поемане на неимоверна отговорност и на нарастващо диференциране на роли и функции.

Ето част от съвети към директора, които показват колко трудна е тази нова роля на управленец на демократизираща се организация, с нарастваща сложност и възможности за саморегулиране, която все пак остава организация на прехода между двете образователни парадигми и следователно организация с повече неопределеност, напрежения, заложили противоречия.

- „1. Разбери културата;
2. Оценявай своите учители и подпомагай професионалния им растеж;
3. Разширявай своите ценности;
4. Изразявай какво цениш;
5. Поддържай сътрудничеството;
6. Давай директиви, а не точни указания;
7. Използвай бюрократичните средства, за да фасилитираш, а не да ограничаваш;
8. Свържи се с по-широката среда.“ (159, с. 112)

Отварянето на училището към средата предполага и по-широко участие на родителите. Новите моменти са преди всичко партньорските отношения с училището, възможността за участие във вземането на училищни решения, поемане на отговорност за развитието на ученика, просветеност за характера на възпитателните и образователни въздействия, осъществяване ролята на родител като част от образователната система — влизането вътре в системата и изоставянето позицията на наблюдател или на свързан с образователната система единствено чрез постоянните взаимодействия с детето.

Идеята за просветен, участващ, отговорен родител предлага и нови начини за включване на родителите в образователната система и принципи на взаимоотношения.

- „1. Да се помогне на всяко семейство да създаде среда, която поддържа ученето;
2. Общуване — развитие на значимо общуване относно училищните програми, практики и напредъка на учениците;
3. Доброволство — набиране и поддържане на подкрепата за училището от страна на родителите и на общността;
4. Учене у дома — помагане на родителите да поддържат домашните занимания на учениците и другите дейности, свързани с училище;
5. Вземане на решение — включване на родителите в значими училищни решения, както и окуражаването на родителското лидерство при важни училищни проблеми;
6. Сътрудничество с местната общност — идентифициране и интегриране на подходящите ресурси и услуги от местната общност, които могат да поддържат учениците и семейството“ (214, с.136).

Взаимодействието с родителите поставя ключовия въпрос за параметрите на създаващите се в училище устойчиви партньорства между образователните актьори.

- Партньорските програми се нуждаят от фокус, за да поддържат интерес и да запазят време, енергия и ресурси на образователните актьори;
 - Сътрудничеството следва да има не административни, а чисто човешки измерения — партньорите следва да чувстват, че имат влияние върху ставащото в училище;
- Параметрите на сътрудничество следва да бъдат ясни във всеки момент;
- Училищният персонал трябва да бъде водещ в партньорските взаимоотношения;
 - Конфликтите на интереси да бъдат избягвани, защото не са редки случаите, когато родители се включват в партньорски инициативи с користна цел или

обратно — са включвани от учители или училищното ръководство, като се използва тяхната загриженост за развитието на собственото дете;

- Ефективното партньорство изисква и адекватни ресурси — време, енергия и финансови и материални ресурси;

- Партньорството в училище следва да бъде определяно от образователните цели и да не изпуска нито за момент проблемите, свързани със справедливостта при разпределението на ресурсите.

Учителите са лицето на образователните проблеми, те са образователният посредник между децата и обществото, те са хората, които справедливо или не носят отговорността за успеха на образователните развития в групов и в индивидуален план. Неяснотата, неопределеността на образователните промени често правят така, че учителите днес са възприемани все повече „като част от проблема, а не част от решението“ и към тях се оформя „двузначната нагласа на любов/омраза от страна на обществото“ (214, с. 6).

Такъв е животът на тези „работници на знанието“. „Повечето от нас, които са работили в образованието, винаги са живели с такива противоречия: искания за училищно подобрене и по-малко средства; по-голяма отчетност и по-голяма гъвкавост; повече структурираност и по-малко структурираност; повече дисциплина и повече грижи за децата; да се работи повече и да се работи по-умно.... противно на популярната митология учителите се справят с променящата се клиентела в училище. Те се научиха да модифицират учебните планове, да развиват нови стратегии за обучение и оценка и да се справят с милиардите социални проблеми, които обществото стоварва върху училището“ (214, с. 6).

Това е общата ситуация на учителя с широко обсъждани проблеми, като претовареност, изолация, подчиненост на груповото мислене, намаляване на компетентността, противоречивост и неясноти на изпълняваните роли.

В резултат на всичко учителят днес е двойно изолиран. В класната стая той е твърде често изолиран от учениците — горчивият парадокс на неподготвеността учителят да се справи с новите предизвикателства, с променените потребности на децата. Поради предметното разделение на труда той е все още изолиран от своите колеги, а като член на учителската прослойка, учителят е изолиран и чувстващ се неразбран и недооценен от обществото.

В същото време от учителя се изисква да бъде „агент на промяната“, да бъде ефективен, да води учениците, да обединява образователната среда, да бъде много повече от това, което обществото му признава като професионална роля и отговорност и същевременно в повечето случаи да е оставен сам да се справя с предизвикателствата.

В тази противоречивост на професионалното и личностно състояние на учителя се отразява и цялата противоречивост на прехода в образованието.

За това към съвременните учители често може да се отнесат и състоянията и преживяванията, които младите учители изпитват в преходния период между университетската скамейка и пълното утвърждаване като равнопоставен на колегите преподавател. Днес преходният период наподобява тези първоначални усилия човек да се приспособи към средата, към обществото, към учениците, към колегите:

- „1. преходният период е най-трудният в живота на учителя;
2. главните изпитвани проблеми и трудности са тези на идентификацията;
3. най-малко изучаваният аспект на преходния период е страхът, тревожността и чувството на изолация и самота;
4. всички учители отбелязват, че са сами по време на този период;
5. има вероятно силна зависимост между това как учителят минава през преходния период и неговата професионална реализация“ (160, с. 107).

Голяма част от учителите, оставени в продължаващия десетилетия период на прехода без поддържаща организационна и обществена среда, се превръщат в „морални мъченици“,

в хора, желаещи да осъществят целите, заради които са попаднали в системата, но не разполагащи с необходимите умения и средства за постигането им.

Пътят към ефективния учител минава през съсредоточаване върху личността на учителя, която е и главното му средство на труда.

Учителските поведения не са само технически умения, които следва да бъдат усъвършенствани, а поведения, които се коренят в личността му. Изследванията показват, че един от най-важните фактори, който формира учителите, е как техните училища и директорите им се отнасят с тях, както и необходимостта да се оказват повече оценка и признание за техния труд от страна на останалите образователни актьори. Съвременният учител трябва да се откаже не само от идеята за лек път към усъвършенстване, но и за съществуването на ясен път в тази посока. Овластяването и участието му в процеса на вземане на решения в училище засилва отговорността и го стимулира, но не това е основното в дейността на учителя. Работата му в класната стая, отношенията с учениците, съвместното учене, радостта от техния напредък е ключът към дейността на учителя.

Учителят днес може да осъществява ефективно дейността си в нарастващо сътрудничество с колегите си, в партньорски отношения със средата. Това не означава, че учителят може да се посвети изцяло на идеите за училищна промяна — неговата мотивация и ангажираност изключва често пълното приемане на тази възможност.

Преходът от изолирания учител от средата на петдесетте години, от предметния специалист, незаинтересуван от възпитателните си въздействия, от слабо познаващия особеностите на психологията на ученика, както и особеностите на училищната организация, на образователните политика и характеристиките на средата учител към учителя в ефективно училище, залагащ на собственото учене и усъвършенстване, намиращ смисъл в развитието на учениците, вграден във взаимодействията в педагогическия колектив и част от образователната среда е продължителен и неясен. За да се разбере характерът на това явление, трябва да се отбележи, че става въпрос за 70 милиона учители в цял свят.

Моделът на ефективния учител е модел на западното демократично общество и образователна система. Съвети към учителя, като цитираните по-долу, са възможни само в рамките на демократична образователна среда:

- „1. Намирай място, слушай и изразявай своя вътрешен глас;
2. Рефлектирай върху действията си;
3. Развивай манталитет за поемане на риск;
4. Вярвай на процесите, както и на хората;
5. Оценявай цялостната личност на хората, с които работиш;
6. Посвещавай се на съвместната работа с колегите;
7. Търси разнообразието и избягвай балканизацията;
8. Определяй своята роля така, че да излиза извън класната стая;
9. Балансирай работата си и личния живот;
10. Подтиквай директора и администраторите да развиват интерактивен професионализъм;
11. Посвети са на постоянно подобряване и на вечно учене;
12. Наблюдавай и засилвай връзката между твоето развитие и развитието на учениците“ (159, с. 86).

Дори и интерактивният професионализъм, който се предлага днес като израз на съвременното виждане за ролята на учителя, е все още трудно осъществим в масов план в рамките на европейските демократични общества и образователни култури.

Интерактивният професионализъм залага на идеята, че:

- учителите имат властта на лично мнение при вземане на решения с и за децата, които те познават най-добре;
- учителите вземат тези решения с техни колеги в култура на сътрудничество, помощ и подкрепа;

— съвместните учителски решения излизат извън споделянето на ресурси, идеи и други практически неща, за да стигнат до критическа рефлексия върху целта и ценностите на това какво и как учителите преподават;

— учителите се посвещават на нормите за постоянно подобрене в тяхното училище;

— учителите са по-фундаментално отговорни, когато отворят вратата на класната стая и се ангажират в диалог и оценка на тяхната работа с други възрастни от и извън училището.

Изследванията за ефективния учител се насочват към добрите учители, които моделират необходимото за съвременната образователна система поведение.

За добрия учител:

— сигурността е по-маловажна от възможностите за професионално развитие;

— овластяването е важно за всички учители, но добрите учители виждат в него възможност да ръководят и да влияят върху ученето на учениците и по-малко възможност за влияние върху училищната система;

— ниският статус на професията и ниската оценка са източник на неудовлетвореност и за тях;

— удоволствието от работата идва от тясната връзка между работни структури, стимули, обучение и учене;

— професионалното развитие и растеж чрез водачество и шансът за себедоказване са по-привлекателни;

— те чувстват по-малки ограничения в бъдещите им възможности за професионално и кариерно развитие.

Добрите учители показват пътя на развитие на масовия учител в една все още неопределена и неясна за учителя образователна среда и ситуация.

В насоките за бъдещо развитие на учителя се поставя ударение на: позабравеното посвещаване на морални цели; на значителното задълбочаване на познанията си по педагогика — знания за професионалната общност, за предмета, за образователната политика; на връзката на всекидневното обучение с моралните цели, а на училищно равнище с по-големите проблеми на образователната политика и развитието на обществото; на интерактивните методи на работа и на сътрудничеството с останалите образователни актьори; на развитието у себе си на навици за постоянно изследване и учене; на включване в процеса на промяната; на познаване и спазване на законовите изисквания, както и на практикуване на принципите и етиката на учителството като професия: на развитието на собствена философия за учене и обучение.

Вероятно тези изисквания към учителя са прекомерни и само бъдещето ще покаже до каква степен те ще станат част от учителското всекидневие, от учителския репертоар.

За да има положителен отговор, важно е и обществото да потвърди значението на учителя, като осигури необходимия за тези сложни отговорности и дейности статут. В рамките на засилени взаимодействия между общество и учител по отношение целите, същността и начините на упражняване на професията вероятно ще дойдат резултатите и ще се оформи новият облик на учителя.

8. Образователната реформа

„Съществува дълбок скептицизъм за възможностите да се преобразува функционирането на образователните системи“ (182, с. 74).

Такава е ситуацията в образованието след няколко десетилетия преобразуване на образователната действителност, след формулиране в световен мащаб на различни образователни програми и стратегии, след започване на сериозни изследвания на характера и смисъла на образователните промени.

„Много от нас, които се занимават с теория и практика на планираната промяна през последните 25 години, днес тръгват по различен път. Тази смяна на стратегията се основава върху заключението, че образователната реформа не само не работи, както казва теорията, че трябва да работи, но и тя никога няма да работи по този начин. Образователната реформа е комплексен, нелинеен процес, често спорна, често силно политизирана. Тя е пълна с непредвидими промени и фрагментарни инициативи.“ (169, с. 13)

За да отговорят на новите предизвикателства, образователните системи от тридесет години опитват различни реформи, които парадоксално ги втвърдяват и ги принуждават да се съпротивляват повече на промените. Непоследователни или последователни до невъзможност, реформите поставят под съмнение образователния напредък. Разочарованието от реформите подхранва съзвучните настроения на носталгия в обществото, създава идеализирани картини на образованието от първата половина на века, води до недоверие в потенциала на обществото и на образователната система да се справя с проблемите.

За тези настроения имат основания голямата гласност и политизираност на образователните дебати, прекомерните изисквания към системата, невъзможността действително тя да отговаря на най-различни предизвикателства във все по-сложно общество и същевременно да определя ясни рамки на своето развитие.

Обществените дебати хвърлят действително яснота върху състоянието на образованието и на опитваните промени, но като се идеализира миналото, се забравя, че там образователните промени са решавани без дебати в рамките на традиционни централизирани подходи или в капиталистическия свят стихийно в условията на либералната идея за държавната ненамеса.

Днес много често реформите или тяхната гласност и актуалност се обуславят от външни фактори, както в периода на студената война, когато съперничеството и борбата между двете системи породи сериозни образователни промени.

Реформите през периода се характеризираха или с външни тласъци, както по-гореспоменатият, или с традиционната нагласа да се прави повече от същото, или да се прави същото, но по-добре, да се правят промени само в отделна област или просто да се правят промени, като се отговаря на предизвикателствата.

Едва през 80-те години започва да се утвърждава идеята, че образователна промяна означава сериозно реструктуриране на системата или на отделни елементи, което да се основава на вътрешното ѝ развитие, а не на опити да бъде привнесено отвън.

Изследванията върху промяната също еволюират през този период.

Първата фаза масови изследвания е свързана с идеята за реформа на учебните програми през 60-те години — типичен опит за реформа отгоре, без съобразяване с особеностите на системата. Неуспехът или по-точно блокирането на усилията за реформа на училищно равнище поражда втората фаза в изследванията — документирането и изследването причините за неуспеха. Третата фаза в изследванията върху реформата датира от средата на 70-те до средата на 80-те години, когато идеята за реформа се съсредоточава около модела на ефективно училище и започват първите изследвания на училищната ефективност. От края на 80-те години вниманието се насочва върху управлението на образователните промени и в общ, и в училищен план, като основната идея е да се изследва необходимостта от промени в контекста на устойчиво образователно развитие, на участие на образователните актьори и обществеността в процеса на осъществяване на промените.

Опитът, натрупан през изминалите няколко десетилетия (а отделен въпрос и предмет на коментар на друго място е опитът на образователните социалистически системи), показва чисто образователни ограничения, недостатъчна рефлексивност и несъобразяване с условията на системата, слабо включване на образователните актьори, недостатъчни външни ресурси и подкрепа, политизирането на въпроса за реформата и търсене на незабавни резултати, модни увлечения, отчуждаване на учителите от реформата.

Майкъл Фулър посочва в по-различен план някои ключови фактори:

1. Много от широко разгласяваните проекти за реформа нямат големи шансове;
2. Същностната култура на обучението и ученето е изключително трудно да бъде променена, от една страна, защото проблемите са неуловими, и от друга — защото повечето стратегии не се фокусират върху обучението и ученето;
3. Промените в обучението с цел по-ефективно учене изискват сериозно преобразуване на училищната култура и на отношенията на училището към други агенции — невероятно сложно начинание;
4. Непредвидимите промени в хода на всеки план или проект са нещо нормално и са част от динамичната сложност на съвременното общество (160, с. 54).

В крайна сметка изследователите днес се обединяват около твърдението, че ако няма организирана среда за промяна, благоприятна училищна култура и нагласи за промяна, ако образователната система не се превръща в учеща се организация, шансовете за промяна са обречени на неуспех.

Примерът на реформите в страните — членки на Европейския съюз, илюстрира добре тези тенденции.

Нагласите на европейското общество са, че образователните реформи могат да доведат до преобразувания в обществото. По-скоро оптимизъм характеризира тези нагласи в първите следвоенни десетилетия, основан на рязкото увеличаване обсега на задължително образование, подобряването на материалната база на образованието, въвеждането на ново учебно съдържание, промяната на подготовката на учители. През 70-те години настъпва промяна в нагласите към образованието и започва да се говори за криза в образователната система. Както бе изтъкнато, тя е обусловена от неуспешните опити за цялостна реформа на учебното съдържание, но и най-вече от общите тенденции в обществото: кризата на социалната държава, навлизането в информационното общество, общата загуба на увереност за посоката на обществените процеси и развития. През осемдесетте години критиката е по посока на несъответствието на средствата, изразходвани за образование, и получаваните резултати. Системата се обвинява в това, че не намалява обществените неравенства, че не предотвратява училищния неуспех, че не е приспособена към трудовия пазар, че оказва неясно или минимално значение върху икономическия растеж. Критиката се изразява в искания за намаляване разходите за образование, а преди всичко на отделяне на повече внимание на начините на подготовка и внедряване на образователните стратегии.

Тази критика е и справедлива, и не. Несправедлива е, защото обвинява образованието и провежданата политика на реформи за неща, които излизат извън образователната сфера и за които е отговорно цялото общество на прехода. Образованието току-що поема сложния път на ключова система на обществото, а отношенията му с останалите социални системи далеч не са нито гладки, нито равностойни. Трябва да се има предвид, че и няма убедителни доводи за правилен път на осъществяване на глобалните образователни реформи.

Като цяло изводът от периода на критика през 70-те и 80-те години е, че иновациите трябва да продължат, като се контролира количеството на ресурсите, инвестирани в реформите, и се търси начин да бъде оценявано тяхното качество в общосоциален план, а не само в тяснообразователен аспект. Продължава да господства убеждението, че образованието е причина за общественото развитие, а не само за развитието на отделната личност. Всеобщото образование в удължени граници се обосновава не само от икономически, но и от чисто хуманни предпоставки. Утвърждава се идеята, че „реформите на просветните системи са бавни и сложни. Всички признават, че цената на реформите невинаги е пропорционална на влаганите разходи и че в период на рецесия тези разходи трябва да се намаляват и контролират“ (144, с. 61).

През последната част на 20 век темпото на образователните промени намалява в развитите общества и в страните от Европейския съюз. Вместо общи реформи, в тези страни се наблюдава „постоянен процес на еволюция и частични иновации, насочени към усъвършенстването на образователната система“ (144, с. 61). Търсят се нови допълващи форми на

обучение, които са по-гъвкави и позволяват повече обществено участие в образованието. Постепенно в образователните системи се включват дейности, които първоначално са считани за маргинални, като различните информационни центрове и услуги, центрове за обучение на имигранти, специални училища. Промените са най-вече в областта на средното образование, което се стреми в условията на удължаване на задължителното образование да намери своя нов облик — от едно елитарно образование към всеобщо образование.

През последните години се наблюдават и предпочитани области на просветните реформи, като управлението на просветата и на процесите на вземане на решение, управлението на училището, развитието на учебните програми, оценката на образователните системи и наблюдението на инвестициите в образованието, областта на широко разбираното гражданско образование, межкултурното образование.

Реформата в западните общества е по-спокойна, по-премерена, но и по-богата и с повече шансове за наистина устойчиви промени.

Провежданите образователни реформи фактически карат да се обърнем към смисъла на образованието — „Какво общество искаме? Как образоваме учениците за истински демократично общество? Какви условия трябва да създадем за учителите и за учениците за такова образование, което да е наистина значимо и функциониращо?“ Тези въпроси свързват образованието с критичното гражданство, с демократичната общност и социалната справедливост.

„Образователната промяна е сложно явление, което включва цяла последователност от събития във времето, водещи от политика, през локален контекст и интерпретиране на политиката, до действия в класната стая, преди да може да се надява, че ще има някакво влияние върху постиженията на учениците“ (169, с. 25).

Стратегиите за осъществяване на промяната са различни:

- основана върху притежавана власт стратегия, характеризираща се с директивност, авторитарност, легализъм, едностранна комуникация;
- реедукативна стратегия, насочена към нагласите, нормите и мненията на актьорите и основана на двустранно общуване;
- рационално-емпирична стратегия на основата на експертиза и насочена към критическия разум на практикуващите. Използваните при тази стратегия средства са книгите, рекламите, преобладава едностранното общуване.

Друго разграничаване на образователните модели за промяна посочва адаптивен модел на осъществяване на промени, който се характеризира с разработване на модел, който училищата следва да приемат, и на адаптивен модел — на опити за адаптиране на работните модели към местните условия.

Типичен пример за експертен, централизиран модел на образователна промяна е методът на изследване и разпространение (169, с. 29).

Други автори очертават три перспективи на планирането на промяната: технологичната, която се олицетворява от модела за изследване и развитие и адаптивния модел; политическата — която посочва конфликтността, вградена във всеки опит за социални промени и набляга на осъществяването на преговори в училище за безпроблемно реализиране на промените. Трета перспектива е културната, при която основно внимание се обръща на средата, в която се осъществява промяната.

Съвременните виждания за промяната се характеризират със заемане на най-доброто от отделните подходи, с увереността, че само смесен подход от горе на долу и от долу на горе може да е ефективен при промяната и с постигане на съгласие относно ключови измерения на съвременната промяна и образователни реформи.

„1. Няма единствена версия каква да бъде промяната — за това е необходим обмен на идеи;

2. Хората трябва да разберат промяната и да изработят свое виждане, което може да стане често чрез практикуване;

3. Промяната е лично преживяване. Стресът и тревожността са общи ранни признаци;
4. Към промяната се подхожда различно във всяко училище. Иновациите следва да се модифицират в контекста на училището;
5. Конфликтът и несъгласието са неизбежни и съпровождащи промяната;
6. Необходима е смес от натиск и подкрепа за ефективни промени;
7. Едновременният подход от горе на долу и от долу на горе е за предпочитане;
8. Промяната рядко включва единични иновации;
9. Ефективната промяна изисква време, затова е необходима настойчивост;
10. Училището не може постоянно да се развива и да бъде в период на промени, така „бързо ще се изпусне парата“;
11. Има много солидни причини, които обясняват защо хората не прилагат промените — това не е само поради съпротива към всякаква промяна;
12. Нереалистично е да се очаква всички хора да се променят;
13. Необходимо е да се изгради план за действие върху тези твърдения. Никаква сума от знания не прави достатъчно ясна акцията, която трябва да бъде предприета;
14. В действителния дневен ред на първо място е промяната на училищната култура“ (214, с. 45).

Изследователите днес се съсредоточават върху условията за училищна промяна и в много по-малка степен върху условията за промяна на образователните системи в тяхната цялост. Това вероятно се обуславя и от относителната стабилност на образователните системи в развитите демократични общества.

Промените в училище следва да изхождат от оценката и включването на фактори, характерни за вътрешната и външната училищна среда.

В рамките на училището основните фактори са — изследване, самооценка, учебен план, обучение и учене, лидерство — директор, изградените партньорства, партньорства, възникващите проблеми, планирането на училищното развитие.

Извън училището факторите, които следва да бъдат отчетени, са: националният учебен план; публикуваните резултати от тестове и изпити; инспектирането; мнението на настоятелствата; утвърждаващите се системи за качество; имитирането на организации, които не толерират грешки (като контрол на въздушния трафик).

Вниманието днес се съсредоточава върху описание и изследване на основните етапи, през които протича промяната, и на необходимите дейности, които ги съпровождат:

Инициране:

- иновация, свързана с местния дневен ред и отговаряща на силни местни потребности;
- ясен и добре структуриран подход към промяната;
- активно лобиране за промяната или намиране на човек, който разбира промяната и я поддържа;
- активно инициране, за да се започне иновацията;
- иновация с добро качество;

Приложение:

- ясна отговорност за координирането;
- споделен контрол върху прилагането;
- смес от натиск и подкрепа;
- адекватно и устойчиво развитие на персонала;
- нагласи за учителите, които са от началото в процеса — овластяване; колегиалност и други награди.

Институционализиране:

- наблягане на внедряването на промяната в училищните структури;
- елиминиране на конкурентните или противоречащи практики;
- силна връзка с други проекти за промяна;

- широко използване в училище и в местната област;
- адекватна банка от местни фасилитатори — учители, които могат да правят тренинг за умения (214, с. 36).

Следва да се отбележи, че „промените в училище са дори по-малко рационални от останалите промени, поради обществения характер на училищата. Всеки, ходил на училище, смята, че е специалист“ (214, с. 5).

Промените тук се изразяват в:

- промени в структурата и организацията на училището;
- нови или допълнителни учебни материали;
- учителите придобиват ново знание;
- учителите придобиват ново поведение по отношение на стила на преподаване;
- промени в ценностите и вярванията на някои от учителите.

Последователното прилагане на модела на промените позволява да не се стигне до познатото прегаряне на учителя, при което ентусиазмът и посвещението водят до фрустрация и гняв поради чувството за непоследователност при осъществяване на промените, до оттегляне, до усилен личностна уязвимост заедно с физически (главоболие, хипертония), когнитивни (те са виновни, трябва да се грижа за себе си) и емоционални (раздразнителност, тъга) симптоми. В крайна сметка това развитие може да ескалира до чувство на изтощение и до отсъствие на загриженост за това, което става в училище.

Новите перспективи пред образователните реформи са в:

- акцент върху качеството на промените;
- в търсенето на разумни граници за осъществяване на промените и в съпровождащата идея за устойчивост на промените;
- засилване професионализма на учителите, в тяхното спечелване за промените, а не за засилването на съпротивите им;
- в системността на промените;
- в отхвърлянето изключителността на централизирания начин за провеждане на промените;
- в търсенето на опорни точки на образователните реформи и в избирането на училището като място за осъществяването им или в отказа от налагане на форсиране на промените в национален план.

Близко пет десетилетия след започването на системното прилагане на промените в образованието, днес образователната наука, а и обществото, са далеч по-умерени в очакванията си, по-реалистични в поставяните искания, но все още по-скоро безпомощни пред потока на събитията, които трябва да бъдат овладени.

ЧАСТ ВТОРА

ОБРАЗОВАНИЕ И ГРАЖДАНСКО ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕРИОДА НА ПРЕХОДА

Първа глава:

Българското общество в преходния период към демокрация

1. Социални промени в периода на прехода

При изследване развитието на образователната система е необходим социален анализ на основните тенденции в общественото развитие и изследване на отношението на образованието към обществените механизми, структури и утвърдени форми на решаване на социалните проблеми. Разбирането на характера на обществото е още по-необходимо в условията на преобразуване на цялата обществена система, на коренна промяна на начина ѝ на функциониране, на икономиката и на социалните деления и разпределение, на обществените ценности и форми на обществена изява.

Дори и да звучи банално твърдението, че всяко общество има образованието, което заслужава, то подсказва, че трябва да се търсят разнопосочните връзки между просвета и социална действителност.

Българската традиция не е силна в обществените анализи на образованието, поне през последния половин век в идеологизираната среда на комунизма. Днес обаче, въпреки всички основания за ограничения във валидността на подобни анализи поради невъзможността да се погледне в перспектива на развитието на процесите, сме свидетели на отсъствие на критичния социален анализ и на утвърждащата се тенденция процесите в образованието да се обобщават от специалисти извън образователната система.

През октомври 2002 г. българската икономика бе призната от Европейската комисия за „пазарна икономика“. Това твърдение може да бъде сметнато за формално основание за завършване на преходния период в България. В границите на малко повече от десетилетие страната премина пътя между тоталитарното комунистическо общество и изграждането на основите на пазарна икономика и на действаща демокрация.

От този изключително кратък от историческа и дори човешка гледна точка срок следват няколко неща.

Извършените промени са цялостни и окончателни — фактът на функциониране на пазарна икономика означава скъсване с предишния тип икономически отношения.

На второ място, българското общество по начина на организация на взаимодействията между социалните групи и по функционирането на политическата и на другите социални системи е качествено ново общество. Това е същевременно най-трудният за приемане от населението факт — и в личен, и в социален аспект. Неразбирането или недостатъчното отчитане на този факт — и в индивидуален план, и в различните социални области, води до сериозни проблеми.

На трето място, бързият преход означава за сложния обществен механизъм наслабяването и съжителстването на елементи на двата вида обществено устройство — на капиталистическото и на социалистическото, във всички сфери на живота — и в индивидуален, и в групов, и в социален план. Ако в икономическата действителност промените могат да се измерят със степента на приватизация, то в областта на поведението, на образованието, на културата процесите са далеч по-сложни или не така ясно изразени на повърхността. Например преминаването на функционирането на образователната система на капиталистически релси — определяне на бюджет на нови принципи, вземане решения за развитието ѝ в рамките на демократичния политически процес — съжителства с традиционни начини на преподаване, на отношения в училище, на нагласи към образованието, с традиционни начини за оказване на социален натиск върху политическите решения.

Затова и първото равнище на анализ на общественото развитие е опитът да се изследват **обективните тенденции на обществото на прехода** и да се съпоставят с възприемането на социалните развития и промени в масовото съзнание.

Към края на 2002 г. въпреки и с между десет-петнадесет пъти по-малък национален доход на глава на населението от този на развитите страни членки на Европейския съюз, България постига пазарна икономика — т. е. свободно движение на стоки, услуги и капитали и хора в рамките на страната. Особеност на нашата пазарна икономика е нейният доста традиционен вид — в brutния вътрешен продукт делът за 2000 г. на аграрния сектор е 26,7% (в сравнение с 18,5% през 1990 г.), на индустрията — 27,2% (в сравнение с 44,8% през 1990 г.) и 46,1% (36,7% през 1990 г.) на услугите. Селското население през 2000 г. представлява все още 31,6% от населението, което показва силната зависимост на общественото развитие от аграрните отношения, нещо нетипично за западноевропейските общества. Изследванията сочат, че за последните десет години по-голям е броят на мигриралите от града към селото, отколкото от селото към града и тези данни разкриват социалните основания за традиционни нагласи и отношения, характерни за едни по-скоро предмодерни икономика и общество. Все още преобладават лицата заети в обществения сектор — 46,7% срещу 39,7 % за 2000 г., но за изключителните промени в тази област може да съдим само, ако сравним с 1996 г., когато това отношение е 67,1% към 21,1%.

Броят на активното население в страната намалява от близо 4 млн. през 1990 г. на по-малко от 3 млн. през 2000 г. Този огромна промяна се дължи както на изключително ниската раждаемост и увеличаване на населението в пенсионна възраст, така и на вече съпътстващата развитието ни структурна безработица, като процентът на безработните е около 15% от активното население или в границите на около 500 хиляди.

Структурата на заетостта в резултат на закриването или нефункционирането на големите социалистически индустриални комплекси се характеризира с увеличаваща се заетост в малките и средни предприятия.

Крайно недостатъчното инвестиране в икономиката не позволява масовото разкриване на модерни предприятия, така че българската икономика може да се определи като индустриално-аграрна, с ниска традиционна степен на развитие.

Доходите на населението нарастват крайно недостатъчно и все още не могат да достигнат реалните доходи от 1989 г.

Самото разпределение на доходите показва, че 85% от тях през 2000 г. отиват за потребителски разходи и само 2% за свободно време, образование и култура. Близо 50% от домакинствата живеят под официално приетите линии на бедност.

В чисто стратификационен план все още не се наблюдава развитие на значима средна класа, свидетели сме на големи социални различия и на увеличаване населението, определено и по икономически и по социални критерии като бедно.

Екипът, провел изследването „Състояние на обществото“ на фондация „Отворено общество“ (105) разделя домакинствата на четири основни групи:

Първа група — „дъно“, обхващаща около 25% от населението. В тази група доходите са под 100 лв., като в нея влизат предимно безработни, пенсионери и малцинствени групи и хора с основно образование, предимно от селата.

Втора група — „долна среда“, обхващаща около 55% от населението, съсредоточена в доходния интервал под 150 лв., обхващаща представители на традиционни професии, в това число и учители, живееща на доста ниско материално равнище.

Трета група, притежаваща средни и относително високи доходи в границата между 150 — 300 лв., обхващаща около 15% от населението, най-вече млади, трудово активни хора.

Четвърта група — хора с високи доходи, обхващаща хората с доходи над 300 лв. и обхващаща по малко от 1% от населението.

Населението на страната намалява, като има основание да се твърди, че се променя и етническата структура на страната, особено в групата на младите хора.

В политически план в страната функционира демократична система, като се има предвид нормативното устройство, провеждането на безспорни свободни и демократични избори, мирното упражняване и предаване на властта. Разчупването на двуполусния политически модел по време на общите избори през 2000 г. не представлява излизане извън тази традиция, но показва зависимостта на политическото развитие от новата социална структура на обществото, от политическите решения на по-голяма част от населението на страната, което живее бедно и няма оформени политически предпочитания.

В областта на културата се наблюдава близо петкратно намаление тиражите на книгите, двукратно намаление тиражите на вестниците и списанията за сметка на широкото навлизане в живота на новите средства за масова информация.

Основните показатели на социално-икономическо развитие сочат параметрите на качествено различно общество — наличието на капиталистическа, но твърде традиционна икономика, с огромни различия в доходите, които все повече преминават в социални различия, с наличие на големи части на маргинализирани социални групи — етнически групи, пенсионери, трайно безработни, с нормално функционираща политическа система, с крайно ниска степен на възможностите на изграждащата се социална държава да удовлетвори потребностите на значителна част от населението.

Тези основни тенденции за развитие на обществото през преходния период и отражението им в общественото съзнание не са типично български и в голямата си част са идентични с тенденциите в останалите страни в нашето положение.

Преди всичко движението на страната е към изграждане на пазарна икономика и демократично общество, ако с тези две понятия все още в началото на двадесет и първи век е възможно да се характеризира капиталистическото общество.

Външните влияния върху развитието ни са изключително силни, като се има предвид трудността и сложността на прехода и недостатъчните ресурси за осъществяването му и в икономически, и в социален, и в интелектуален план. През голямата част от периода, в качеството си на кандидат за член на Европейския съюз и прекараната половина от същото време в изпълнение условията на Международния валутен фонд и Световната банка за въвеждане и осъществяване на валутен борд, страната изпълнява външна програма за икономическо и социално развитие и изгражда нормативната си база изцяло върху западни демократични образци.

През периода с нарастваща скорост се премахват елементите на комунистическата обществена система. Във вътрешен план преходът означава милиони човешки съдби и тук вече тенденциите придобиват съвсем различно значение. От типичното съчетаване на факторите на българския преход зависят условията на живот и на реализация на милиони хора.

Първата характеристика на прехода, която при този анализ трудно би могла да бъде избегната, е наследството на комунистическата система — оставила банкрутирала икономика, с потискани през десетилетията социални напрежения, с нерешени етнически въпроси, с малко социалножизнени сили за сериозни социални действия, с нисък интелектуален потенциал, с присвоено от една тясна прослойка социално и икономическо богатство.

Всичко това влияе върху периода на прехода по отношение липсата на социални сили и енергия за осъществяването му, липса на вътрешни ресурси, силно поляризиране на обществото по оста комунизъм—антикомунизъм, невъзможността за обединение около формулирането и постигането на нови социални и икономически цели, на съпротива срещу политиката на провежданите преобразувания.

Ако се съгласим с изследователите, че комунизмът е закъсняла, бавна, недовършена, примитивна модерност, то българският случай е класическо описание на тази тенденция (10, с. 607). Комунизмът е не само недовършена модерност, но и в голямата част от социалните области доведена до задънена улица модернизация — банкрутираща икономика, ос-

нована на нефункционални предприятия, фалиращо селско стопанство, нерационална и несъобразена с потенциала на страната научна инфраструктура, изолационизъм в културата и в образованието, традиционализъм в поведението и в обичаите.

В този план две са ключовите тенденции:

- преходният период следва да изпълни неуспелите планове на комунизма за изграждане на модерно общество и в същото време да поведе страната в съвсем друга посока;
- социалната система се съпротивлява на подобни промени, което развитие при отсъствието на ресурси и политическа воля затруднява осъществяването на промени.

Преходният период е мъчително преобразуване на социалната тъкан, унищожена и нахъсана през годините на социализма, преобразуване на едно атомизирано и безучастно към съвместното решаване на социалните проблеми общество.

Годините на преходния период задълбочават много от тенденциите, характерни за комунистическото общество — атомизирането на населението, социалната пасивност, диференциацията на населението по ред показатели, като доходи, статус, условия на живот, маргинализацията на значителни социални и етнически групи.

Двуполусният политически модел в този план не е толкова отражение на буквалното противопоставяне на „комунизъм — антикомунизъм“, колкото израз на стремежа на обществото да преодолее само себе си, да надрасне провинциалните, традиционни виждания, да успее да намери енергия и да създаде коалиция за демократични промени.

Другата голяма тенденция на преходния период е нарастване на социалното самосъзнание. За пръв път след годините на потискане на мнението обществото намира сили да идентифицира състоянието си по ред жизнени показатели, да разбере цялата сериозност на положението си.

Отварянето към света води до разочарования, поради простото отчитане на огромните разлики между страната и развитите общества.

В този план през преходния период най-вече е поставена на изпитание способността да се направи опит за промяна на положението и очевидното нежелание за разделяне с миналото.

Преходният период означава цялостно прекъсване в модела на развитие, доколкото става въпрос за общество, изградено на принципи, отричащи принципите на комунистическото общество. Преходният период е създаване на нова действителност с минималните ресурси, оставени от комунизма, което естествено води до неприемане на тази действителност.

В социално-психологически план носталгията към комунизма означава изправянето пред сериозната неспособност да се приеме продължителността на прехода и големината на лишенията при преобразуването на обществото.

Преходният период означава и създаване на ясно диференцирано общество на мястото на прикриващото и потискащото различията общество.

Най-сетне преходният период е опит за приобщаване на една традиционна аграрно-индустриална страна към реалностите на съвременния свят — на високи технологии, на информационно общество, свят на услугите, на качеството на живота.

В България преходният период изпълнява едновременно функциите на премахване на комунизма, на осъществяване на модернизация и на изграждане на капиталистическа нормалност и в същото време на започване на догонването на западните демократични общества в области, като технологии, услуги.

Днес, десет години след началото на прехода, формалното му завършване с получаването статуса на пазарна икономика и на демократично функциониращо политическо общество означава, че страната няма друг избор освен продължаване на реформите, че се е

обединила също така формално около основните цели на развитието — външнополитически, икономически и социални.

Във вътрешен план тенденциите са още по-значителни — смес от преобразуването на едно фалирало общество с минимални ресурси и енергия за промени.

Социалните разслоения в обществото са един от най-видимите и най-сериозно приемани социални проблеми. Те се съпровождат от значителна промяна на статуса на голяма част от населението — днес едва всеки четвърти е работил на същото място през 1989 г. (105). Социалното разслояване води до маргинализиране на значителни групи от населението. Изолацията на доста райони от страната също съвпада с маргинализирането на цели социални или професионални групи. Естествено неравномерното капиталистическо развитие става още по-неравномерно в нашите условия на слаба ресурсна осигуреност.

Средствата в периода на прехода за значителна част от населението стигат само за удовлетворяване, и то неравномерно на първични нужди. Този модел създава население, живеещо за оцеляване, а не ангажирано от удовлетворяване на потребности от по-висш порядък — на участие, на положителна идентификация и принадлежност към социални групи.

Нещо повече, затварянето в кръга на базисните потребности увеличава процеса на социална изолация, на накъсване на социалната тъкан, на недоизграждане на необходимите за функционирането на системата връзки, на увеличаване на взаимното недоверие. Подобно състояние води до търсене на защита и закрила, до утвърждаване на нови форми на патернализъм, до постоянни апели за помощ и до увеличаване популярността на идеи за необходимостта от силна ръка (105).

В този план българското общество общо взето „послушно изпълнява“ периода на прехода, така както послушно изграждаше реалния социализъм.

Капиталистическото общество е преди всичко икономическо общество и затова основна тенденция на периода е икономизирането на отношенията. Забавена поради съпротиви и силно влияние на бившите комунисти, днес тази тенденция навлиза навсякъде в обществените отношения и в области като културата, образованието. За голяма част от обществото е трудно да привикне с тази тенденция на калкулиране на икономическа ефективност и на определяне на поведението на основата на икономически разчети. За част от хората това икономическо поведение е трудно поради очевидния недостиг на средства, а за друга част — поради отпадането им от ефективната икономика. При два милиона активно население на икономизирането се противопоставят останалите няколко милиона. Тази съпротива е по отношение на капиталистическите форми на трудови отношения и на разпределителните процеси. Отхвърлянето на икономизиране е отхвърляне и на капиталистическата рационалност, при положение че комунистическата рационалност е факт от миналото.

В икономическите отношения икономизиране се изразява и в сивата икономика, достигаща по официални оценки до 40% от общия обем на българската икономика, и в корупцията, и в обедняването — общество, при което икономическата рационалност не е утвърдена, отваря място за нерегламентирани поведения.

Също така противоречив е процесът на демократизация, който съпровожда установяването на капиталистическото общество. Очевидният процес на политизиране обхваща твърдите ядра на двуполусния модел и тънък политически елит, а голямата част от населението е просто неподготвена за демократично политическо участие и отдава гласа си по-скоро за обещания за промяна на бедственото ѝ икономическо положение. Нормалните процеси на децентрализация, на установяване на много центрове на властта, на плурализъм се оказват изключително трудни и в общество с ниска степен на политическа култура. Огромното мнозинство от населението не членува никъде — десетина процента в синдикатите, още по-малко в партиите, около 1% в организациите на гражданското общество (105). Българското демократично общество засега се оказва лишено от нормалната основа — ак-

тивни демократично настроени граждани, готови да посветят известни усилия за осъществяване на даден тип политика.

Заместването на социалистическата вездесеща държава от социалната държава е друго ключово развитие през периода. Слабата изграждаща се социална държава е обременена както с нереално високи очаквания, така и с невъзможността да функционира ефективно в едно безразлично към държавността общество. Вместо да се окаже координатор на политики, осъществявани от гражданите, на които служи, държавата в преходния период се превръща в разпределител за маргинализираните обществени групи, за хората в неравностойно положение.

Чиновниците в разпределителната държава се превръщат лесно в господари и това също е постоянен източник на корупционни практики.

Нова тенденция в преходния период е утвърждаващата се межкултурност на обществото. Отварянето на обществото, падането на преградите, артикулирането на конфликтите дава нова перспектива на междуетническите отношения.

Няколко са основните моменти.

Страната е в прехода от безусловното господство на българското етническо мнозинство към едно многокултурно етническо общество. Това е процес не по-малко труден от цялостния преход, поради изградените нагласи, стереотипи, утвърденото място на групите в достъпа до социални, властови, образователни, културни и икономически ресурси.

Измеренията на този преход, поставян като условие от Европейския съюз и САЩ, са най-различни, но в страната едва сега започва да се изгражда модел на утвърждаване на разделението на политическата власт между две от общностите, а големият проблем на обществото е как ще бъде интегрирано ромското население.

Проблемите се усложняват поради почти напълно симетричното разделение на властови, икономически, културни, образователни ресурси между двете общности, което не дава много шансове за политика на интеграция при едновременната демографска експлозия на ромското население в сравнение с българското.

Межкултурността е нов проблем за съвременното общество и неговото измерение и у нас не се затваря само в границите на етническите отношения. Отношението към жените, децата, инвалидите са само примери за областите, където също се развиват процесите на интеграция. В това отношение другият проблем на межкултурното разбиране и сътрудничество в неравномерно развиващо се и все по-диференцирано общество като нашето ще бъде в опитите за преодоляване изолираността на новите маргинални групи — трайно безработните, възрастните хора.

Межкултурността в условията на преход се изразява и в проблема за разминаване на поколенията. Ситуацията се усложнява от изключителните темпове на промени, които пренасят младото поколение в друг свят от този на възрастните — с вградени, а не наложени ценности, с коренно различна нагласа към живота, към труда, към удоволствията, към така наречените национални традиции и ценности.

Обръщането на етническите пропорции сред най-младото население и крайно ниските образователни постижения на ромското население рискуват да поставят под съмнение цялата стабилност на обществената система в ситуация, когато необразовано ромско население ще следва да поеме значима част от грижите за многобройно българско население в пенсионна възраст. Засега процесите, протичащи между поколенията, не са в центъра на внимание на обществения дебат, но това не намалява тяхната значимост за развитието на демократичното общество.

Всички национални статистики показват влошаване на нормите за здраве, култура, материална и околна среда. В социален план на тези отклонения съответстват и аномията, изолираността, липсата на естествено общуване между социалните групи, липсата на усвояване на нормите за артикулиране на груповите интереси, за постигането на общ интерес.

Неспособността обществото да работи в рамките на новата система за обществен интерес дава повече пространство за асоциалните поведения, за престъпността.

Съзвучно на тази тенденция е социалното невежество, ако може да се определи така социалната чувствителност и възможности за действия на хората в защитата на нормите на демократичното общество, на собствените права. В преходния период процесът на създаване на законови норми изпреварва възможността на индивидите и групите да ги артикулират в поведението си. При отсъствието на формални канали за обучение в новите норми социалното невежество се изразява в отрицание на формалните структури и процеси на обществото, в откритото им или безсъзнателно нарушаване.

Най-проблематичната страна на присъединяването към Европа е сблъсъкът или невъзможно адаптиране на ориенталската или комунистическа социална чувствителност към нормите и изискванията, които поставя развитото демократично общество. Практически в присъединителен план този проблем се решава, като отговорността за европейската социализация се поема от младите, а възрастните, неграмотните, безработните, етническите малцинства остават като цяло изолирани от процеса.

Нарастването на гражданското общество е положителната черта на прехода, само че в българските условия това става с далеч по-бавни темпове, с приемане на типично български форми като отсъствие на доброволната дейност, като масово явление в гражданското общество, като неравномерно разпределение по райони, етнически характер, населени места, като използване на дейността в гражданското общество за източник на доходи. В гражданското общество преобладават дейностите за отстраняване на някакви недостатъци, а не позитивните действия, ангажиращи общността.

Като цяло голямата тенденция на прехода е отварянето на едно доста херметично общество с всички последствия в един беден на ресурси свят — отваряне към другия, отваряне към съседите, отваряне към Европа. В този първи етап все още не могат да бъдат усвоени принципите на взаимна зависимост между гражданите, между гражданите и властта, а усилията и действията в демократическия контекст се схващат като игра с нулев резултат — печалбата за единия означава загуба за другия.

В това е и ранният етап на българския преход, характеризиращ се с половинчатост, с недовършеност. Демократичните развития са само проект, те са формулирани, но не усвоени, те са пожелания и нормативна база, но не и действие във всекидневното.

2. Преходът в общественото съзнание

Как това общество се възприема от населението е следващият пункт на анализа?

Общото обществено усещане е за рязко влошаване условията на живот. Само 24,5% твърдят, че са живели в условията на най-висок жизнен стандарт в периода след 1989 г., а близо 90% — че са били най-зле след 1989 г. Спрямо 1989 г. само 12% от анкетираните отбелязват подобрене на статуса, а 79% посочват „изпадане“ и 10% „без промяна“ (105).

Ситуацията се оценява като безперспективна по отношение справянето с посрещането на всекидневните потребности от населението.

„Справям се ден за ден с трудностите, не отивам нито нагоре, нито надолу — 48%.

Пропадам все повече и не мога да се оправя — 27%.

Успявам да се преборя с трудностите — 24%.“

В същото изследване на общественото мнение на НЦИОМ за 1998 г. (40) 35% заявяват, че — парите стигат достатъчно за изхранване — 35%; 24% — че не могат да изхранват семейството си — 28%, а 36% се страхуват, че в бъдеще няма да могат да изхранват семейството си.

Населението е притиснато от проблемите на удовлетворяване на най-базисни потребности. 25% от анкетираните заявяват, че им тежи лишаването от храна, 13,6% — от лекарства, 11,5% — невъзможността да се пътува, 10,1% — разходите за отопление и 4,6% — лишаването от разходи за образование.

Движението на населението е крайно ограничено и може да бъде сравнявано само с традиционните доиндустриални общества — близо 80% от анкетираните през последната година са пътували най-много до общинския център, а повече от половината от населението не е напускала местоживеенето си (105).

Икономическото положение през последните 12 месеца през 2002 г. се оценява като „по-скоро лошо“ и „лошо“ от 86%.

Само 12% очаква подобрене на условията на живот в близките 12 месеца, а в по-дългосрочен план нищожните 1,4% оценяват перспективите като много добри, а 76% — като лоши и по-скоро лоши, като 50% считат, че никога няма да са в състояние да достигнат жизнен стандарт, който да ги задоволи (105).

Самооценката и оценката на промените в обществото е крайно отрицателна.

В изследването на НЦИОМ 74% се чувстват по-несигурни; 45% — посочват намаляването на приятелите; 53% — необходимостта да се работи повече; 59 % — са разочаровани от държавата; 68% — влошаването на материалното състояние; 69% — че живеят със страх за бъдещето.

Изследваните от НЦИОМ причисляват себе си в границите, определени в рамките на разглежданата по-горе схема на разпределение на доходите — бедността и мизерията създават полюс на маргинализиране на обществото.

На въпроса „Към кого бихте се причислили?“ отговорите са следните:

- Към хората, които живеят богато — 1%;
- Към хората, които живеят без лишения — 10,6%;
- Към хората, които живеят с известни лишения — 52,8%;
- Към хората, които живеят с големи лишения — 26,1%;
- Към хората, които живеят в мизерия — 9,6%;

В личен план хората се преживяват като губещи — обикновени хора — 37%, работници — 21%, пенсионери — 20%. Обратно — те преценяват, че от промените печелят най-много политиците — 55,30%, мафиотите, престъпниците — 36,80%, бизнесмените — 18,30 % и само 3,70% смятат, че печелят също и предприемчивите, находчивите (105).

Едва 0,60 % от анкетираните се причисляват към спечелилите, а към обикновените хора, загубилите, работниците, пенсионерите, бедните хора, средната класа — близо 70%.

Налага се мнението, че добре живеят хората от София и няколко големи града — 79%; хората с добро образование — 33%; политиците от управляващата партия — 94%; всички политици — 90% (105).

Същевременно интерес представлява оценката на системата.

Положително от анкетираните се преценява, че:

- на пазара изчезна дефицитът — 66%;
- България се ориентира към ЕС и НАТО — 56%;
- чрез изборите българите могат да наказват тези политици, които не си изпълняват обещанията — 53%;
- чрез изборите българите могат да поставят на власт по-добри политици — 58%;
- хората могат свободно да пътуват в чужбина — 70%;
- земята беше върната на хората — 52% (105).

Същевременно показателите на демокрацията се оценяват положително от доста нисък процент от анкетираните:

- у нас има многообразие от партии — 21%;
- в страната се проведе приватизация — 39%;
- в страната се проведе реституция — 37% (105).

Подобни са данните и на НЦИОМ: само 6,4% считат, че реформите се развиват успешно, а 60,3% ги смятат за неуспешни. Намаляване на държавната намеса в икономиката се одобрява от 57,1%, а същевременно 41,1% твърдят, че държавата следва да поема цялата тежест на кризата, така че хората почти да не я усещат. „Важно е икономическата реформа

да продължи независимо от социалните трудности“ се посочва от 53,4% и почти същият процент (52,6%) считат, че е важно „положението на хората да се облекчи дори с цената на забавяне на икономическата реформа“ (40).

Всичко това дава основание да се смята, че голяма част от населението само формално декларира одобряване на избрания път на развитие и сме свидетели на крайно объркани вярвания, ценности твърдения, както и на съжителстване на взаимноизключващи се убеждения.

Трудно може и да бъде другояче, след като 82,4% от анкетираните в изследването на фондация „Отворено общество“ твърдят, че „светът като цяло върви към разруха или не се променя“.

Въпреки този всеобхватен песимизъм не повече от 1/3 от населението би желала някаква форма на реставриране на комунистическото общество.

Поддръжниците на монархията през 2002 г. са само 9%, но за сметка на това хората все повече одобряват необходимостта от силен лидер — 44%, и експертно управление (105).

Изключителното недоверие към всички политически институции се съчетава с неясния стремеж за възраждане на национални традиции (56%).

Гражданското общество съвсем бавно набира сила — само 1% от населението през 2002 г. е включено в неговите дейности, а недоверието е значително.

Все още хората разчитат основно на контактите си за справяне с трудностите, но най-вече се затварят в кръга на близки познати, роднини и съседи. Това е и средата, която определя доста променливите им политически предпочитания.

Задълбочават се разликите между поколенията с формирането на едно уникално за материалните възможности на страната общество на възрастните хора.

Миграцията, намаляващата раждаемост предопределят демографска структура и структура на заетостта, която намалява способността на обществото за по-динамични отговори на променящия се свят.

В състояние на безпомощност по-голямата част от населението търси външна помощ — от инвеститори, политици „с силна ръка“, експерти.

Ценностните ориентации потвърждават чувството на обърканост, на липса на сериозни морални устои — 49% от анкетираните посочват като важно качество за успех трудолюбието, въпреки определено консервативния и наивен характер на понятието, но същевременно 43% посочват шанс и късмет!? (105)

Групата на учителите (вж. Приложение 1) оценява най-високо като качества, които могат да донесат успех в живота, амбицията, предприемчивостта, упорития труд, образованието, отговорността, а най-ниско връзките, агресивността, безскрупулността — наблюдаваме преобладаване на традиционната ценностна система.

В обществото се утвърждават сериозни етнически деления и това е период, в който хората започват свободно да изразяват етническите си предпочитания.

Само 17% от населението би приело кмет да бъде ром, 25% — етнически турчин, и 98% — българин (40).

Дори по такова стандартно твърдение за характера на демократичното общество, че всички общности трябва да участват пряко в управлението, не са съгласни 45% от българите (НЦИОМ).

На въпроса какви права следва да имат етническите групи българите отговарят: 65% от българското население счита, че към българската нация принадлежат само онези, които споделят националните традиции и обичаи, за разлика от 25% от турското население и 44% от ромското население, отговорили утвърдително на този въпрос (40).

Интерес представлява и оценката на групата учители на основните измерители на демократичните процеси в страната:

Българското общество се характеризира с: (1 — отговаря напълно на твърдение А, а 10 — на твърдение Б).

5.1.А. Господство на политически и социални ценности, които подкрепят мирното съревнование на идеи и политически програми в рамките на морални и законови граници.

Б. Преобладаване на политически и социални ценности, които подкопават взаимното доверие между гражданите и социалните групи.

1 _____ 6.54 _____ 10

5.2.А. Споделяне на принципите, залегнали в Конституцията.

Б. Сериозни деления по отношение на споделянето на основните политически и конституционни принципи.

1 _____ 5.103 _____ 10

5.3.А. Реален идеологически плурализъм.

Б. Преобладава нетърпимост към други политически възгледи.

1 _____ 5.368 _____ 10

5.4.А. Гражданите и социалните групи са равни по отношение на политически статус и достъп до властта.

Б. Формално политическо равенство, което прикрива крайни неравенства по отношение достъпа до властта и политическите институции за гражданите и социалните групи.

1 _____ 6.356 _____ 10

5.5.А. Свободен достъп до образование.

Б. Отказ или ограничен достъп до образование за част от обществото.

1 _____ 3.659 _____ 10

5.6.А. Съществуване на многобройна средна класа.

Б. Социална структура, съставена главно от бедни и богати.

1 _____ 7.831 _____ 10

5.7.А. Активното и развито гражданско общество.

Б. Слабо и малко влиятелно гражданско общество е днешната реалност в страната.

1 _____ 7.522 _____ 10

5.8.А. Отсъствие на крайности в разпределението на бедността и богатството.

Б. Големи различия в разпределението на бедността и богатството.

1 _____ 8.258 _____ 10

5.9.А. Широк и равен достъп до информация, технологическо знание и ресурси.

Б. Неравен и ограничен достъп до информация, технологическо знание и ресурси.

1 _____ 6.255 _____ 10

5.10.А. Нагласи на взаимно доверие, отсъствие на враждебност, социално равенство.

Б. Отчужденост на големи групи от населението, социално недоверие, което спъва индивидуалната и колективна инициатива.

1 _____ 7.382 _____ 10

5.11.А. Нагласи, водещи към зачитане правата на другите, толерантност, солидарност, сътрудничество.

Б. Нагласи, характеризиращи се с незачитане правата на другите, нетолерантност, недобронамереност, недоверие.

1 _____ 6.636 _____ 10

5.12.А. Нагласи в обществено-политическата област, като гражданска ангажираност и действия, критичност и лоялност към държавата, спазване на демократичните принципи.

Б. Обществени нагласи, характеризиращи се с незачитане на обществените проблеми, нереалистични очаквания от държавата, отказ от участие в обществения живот.

1 _____ 6.472 _____ 10

Оценката на учителите не се отличава съществено от тази на населението — по-високо се оценяват формалните демократични критерии и нормативната база на обществото, а

реалните процеси на разслоение, обедняване, морална криза намаляват виждането на учителите за ефективността на раждащата се българска демокрация.

Най-сериозните проблеми за обществото, подредени по степен на значимост, са: безработица — 45 посочили, бедност — 38, ценностен хаос — 34, корупция — 32, престъпност — 26, образователен хаос — 20, гражданско участие — 17, социално разслоение — 11, демографски срив — 6, емиграция — 6, екологични проблеми — 6, наркомании — 5, некомпетентност на управляващите — 5. Извън традиционното за обществото ранжиране на проблемите педагозите насочват и към два силно влияещи върху учителството фактора — отсъствието на морален ред и гражданската безотговорност, които до голяма степен определят процесите в българското училище.

Като цяло групата на учителите дава и по-оптимистична оценка за „шансовете на развитие на българската демокрация с оглед на преобразуванията в обществото по време на преходния период“ (1 — най-високи шансове за постигане на истински демократично общество; 10 — най-малки шансове за утвърждаване на демократично общество/

1 _____ 5.697 _____ 10

Общите настроения обаче и социалната чувствителност в преходния период се изразяват в неограничаван и обемен социален песимизъм. Той се подсилва от внезапното оказване в индивидуален и в групов план в един свят без указания, без опори, без ясни посоки. Почти робската подреденост на социалистическото общество и ясните алгоритми на принудено действие отстъпват място на откритите възможности, на възможностите за изява, за личен аванс и развитие. При отсъствието на достатъчно ресурси възможностите за адаптация към едно още несъществуващо общество са минимални.

Хората по-лесно живеят с миналото, което все още представлява нещо реално, отколкото с неоформеното и неясно бъдеще. Моделите на западните общества са като че ли недостъпни, усилията, изисквани за постигане на успех — неимоверни, социалните и личностни ресурси — нищожни.

Песимизмът е основан на масовото губене на социален и материален статус, на маргинализацията и на обедняването на ключовите, формиращи ценностите на едно общество групи — поколението на 40-50-годишните (към което масово принадлежат и учителите), което има авторитета на глави на семейства и най-големи възможности за предаване на ценности.

Преживяването на мнозинството като губещи създава не само негативен образ на печелещите, то създава чувствителността за несправедливия характер на още оформящото се общество, а оттук и за трупането на аргументи за собственото социално бездействие, за предопределеността на развитието.

За да е ситуацията по-сложна, съществува образът на успеха в демократичните общества — затова се получава парадоксалната ситуация — признаване на ценността на демократичните промени при същевременното отрицание на личната перспектива.

Този песимизъм и неверие на практика отричат възможността за гражданско участие в политиката, признава безперспективността на колективните усилия, за създаване на коалиции за промени, така необходими в преходния период, явява се ключов демотивиращ фактор в процеса на социализация на младите хора.

При голяма част от населението се наблюдава най-лошата комбинация на тотален песимизъм — съчетаването на безперспективност в личния живот, на неприемане на промените в страната и на песимистичен поглед към света като цяло.

Разочарованието и социалният песимизъм определят и друга съставка на преобладаващата социална чувствителност — идеята за патернализма. Тя е естествено продължение на патерналистичния модел на социализма в новите условия. Идеята за патернализма е в прекомерните изисквания към социалната държава, в предаването на някой друг на грижата за собственото добруване и развитие, в губенето на рефлексии за самостоятелно действие.

След първия период на прекомерни очаквания към държавата и разбиране на невъзможността те да бъдат удовлетворени, патернализмът и бягството от свободата се насочват към идеята за силна ръка, за експертна помощ, за помощ отвън — в този план е и подкрепата за по същество чужд за мнозинството от населението проект, като този за Европейския съюз и за НАТО.

В политически план патернализмът се изразява в непостоянството на политическите предпочитания, в отказа чрез съвместни политически действия да бъдат решавани собствените и груповите проблеми. Патернализмът се изразява и в затварянето в тесни кръгове, които представляват илюзорна защита пред проблемите и превратностите на прехода. Патернализмът е най-изразен при напълно неорганизираното политически ромско население като цялостно прехвърляне на грижите по собственото развитие на държавата и като затваряне в рамките на семейството и родовата общност.

Трагедията на обществото в това отношение е, че групата, която може да се противопостави на тези тенденции — младите, образовани хора, е намаляваща — поради демографски причини, поради образователни причини (все по-нарастваща част няма ценз) и поради напускането на страната.

Естествено е при подобни нагласи третата съставка на социалната чувствителност — отношението към политиката, да е в застиналите рамки на социалистическата политика, в сферата на обещанията и желанията, а не на действията. Действията в политиката са единствено като наказателен вот към поредния екип не успял да изпълни прекомерните очаквания и желания и да освободи масата от населението от тежестта на прехода.

В българското общество се създава една потенциално консервативна, с архаична чувствителност маса на социално неграмотните — възрастното население, селското население, ромското и турско население, която обхваща над 50% от възрастното население и която се оказва потенциална заплаха за всички демократични реформи.

3. Ценностите, обществото и младите хора

Ценностната система на обществото определя до голяма степен характера на образователната система, въпреки че на практика комунистическото общество постигна през последните десетилетия едно образование без морал — без широки обединяващи или предавани ценности нито в обществен, нито в личен план. Атомизираното общество роди морала на личното спасение, на преживяването, на нагаждането към условията за индивидуален успех в системата. Индивидуалните ценности в един регламентиран и несвободен свят имаха твърде малко общо със зараждащата се постмодерна чувствителност и с нейното наблягане на индивидуалния избор, приемането на различията.

Крахът на комунистическото общество бе заложен в отсъствието на общ морал, на споделяна ценностна система, която да бъде обединяващ фактор. Това се отразяваше с най-голяма сила в образованието, където учителите използваха удобната идеология на предметен професионализъм, за да се откажат в мнозинството си от предаването на морални ценности и норми.

Преходният период даде основата за ценностна преориентация, за скъсване с господстващия морал на социализма. Проблемът бе и продължава да е, че за налагането на нова ценностна система е необходимо да се утвърди общество, което стимулира подобни ценности и поведения. Самият период на прехода с описаните тенденции като цяло е отрицание на ценностите на демократичното общество. Обедняването, маргинализацията, разпадът на изкуствено поддържаното социалистическо социално сцепление по-скоро оставиха място за морален вакуум, за успоредно съществуване на най-различни ценностни системи, за съобразяване на проповядваните ценности с обстоятелствата, със създаването на един прагматичен морал на всекидневието на прехода. Проповядваната ценностна система на комунизма с напредването на прехода става все по-излишна, тъй като постоянно се губи основата за колективно изповядвани ценности. Стана въпрос, че точно поколението, което

има най-силни възможности за ценностно предаване, бе най-засегнато от прехода и е с най-голяма степен на недоверие към възможностите за промени. Така механизмите за предаване и пренасяне на ценности се оказаха нефункционални и определено неефективни.

Днес ценностите се определят и предават в рамките на тесен кръг хора, без широкото съотнасяне към обществените цели и изисквания, при немощна формална система за предаване на ценности.

В страната не се утвърждава средна каса, която се явява опората на ценностната система на модерните демократични общества. Младите хора в тази ситуация на морална неопределеност наследяват твърде ограничен кръг, и то ценности за междуличностните отношения, и изграждат прагматичен, асоциален морал.

Нито носталгията по миналото при възрастното население, нито желанието за живот на Запад при младите не може да се превърне в основа за нов обществен морал.

Неприемането на успеха на бизнеса и на политиките означава, че единствените успешни образци в българските условия се изключват като ценност.

Атомизирането на обществото (пренасянето на социалната разпокъсаност и изолация в новите условия) ражда примитивен морал на оцеляването, при който водеща е идеята за сигурността и при който степента на позволеност преминава границите на допустимото за изграждане на общ морал.

Отношението към другия, което е ключово за всяка морална система, засега просто не може да бъде артикулирано в обществения морал. Моралът се опитва да бъде изграден върху основата на доста неясни понятия като национални традиции и идентичност, върху дискриминацията или върху разграничаването на различните етнически общности.

Обществото е още в началото на процеса на утвърждаване на социални връзки, който е необходим за изграждането на нов морал — няма средна каса, няма големи предприятия, съществува разпокъсан малък бизнес и приятелски съседско — семейни кръгове, изградени повече върху човешката основа на преживяването и оцеляването.

В трудовата среда като ключов се посочва проблемът за заплащането, а в обществен план се изтъкват разпределителните категории и патерналистката социална държава — това не са институциите и процесите, които могат да породят здрав морал.

В политиката и в гражданското общество, в появяващите се възможности за решаване на местни проблеми и самоорганизиране на местната общност около проблеми на оцеляването и развитието са възможностите за изграждане на нов морал.

Различна в ценностно отношение е и реакцията на поколенията, но делът на младите, както стана дума, намалява, техният образователен ценз се влошава. Проблем е дали ориентацията им към западните ценности чрез неформалните канали за социализация ще им помогне да изградят устойчиви ценностни системи.

Истината е, че изграждането на нов морал изисква много време. Другата истина е, че няма ясно изразен западен образец — самото общество там преминава през сериозен процес на преход и не е ясна господстващата моралност. Традиционните ценности се рушат, а новата етика все още не е утвърдена и се наблюдава релативизиране на морала. В тази ситуация дори западното общество означава съвсем различни неща за различните групи млади хора — в чисто технократичен план за реализация за една част от тях, като израз на ново преживяване и усещане за света — за друга, като възможност да се изкарат повече средства за съществуване — за трета. Привнасянето в обществото ни на нови морални норми за удоволствията, сексуалността, междучовешките връзки не върви с паралелното изграждане на норми за труд, за работни взаимоотношения, а още по-малко за съзидателни норми в областта на демокрацията — политическата култура, гражданското общество, участието.

Така липсата на демократична култура, на демократичен морал, разглеждан като общоприети норми на поведение, се превръща в един от централните проблеми на прехода. Цитираните по-горе изследвания, показващи намаляващото доверие към институциите, като че ли убеждават в невъзможността в близко бъдеще подобен морал да бъде изграден.

Същите изследвания показват, че там, където младите хора са включени в разделението на труда, където те се превръщат в част от новата система, те имат по-високо доверие в институциите от техните родители.

Разбираемостта обръщане към миналото не може да даде позитивни ценности, доколкото комунизмът бе отрицание на свободата, на човешкото участие, на споделяните свободно общи цели, на предприемчивостта, инициативността.

Пред обществото са на разположение два пътя — първият е в опита за идентифициране с някаква българска душевност и идентичност, който е твърде неясен и освен взирането в историята не може да представи друго освен набор от общочовешки ценности, в които се набляга на трудолюбие, ученолюбивост, любопитство, стремеж за развитие. Вторият път е за утвърждаването на западните ценности и той се налага от политическия елит, нормативно укрепва чрез приемането на законовата база на Европейския съюз, налага се чрез контактите ни със страните от Съюза и чрез младите хора, които се обвързват с различните измерения на западната култура.

Засега шансовете за действени демократични ценности са минимални, като се има предвид и отсъствието на политика за гражданско образование за възрастни и за млади. Споделянето на ценностите на развитите демократични общества е по-скоро декларативно, както и изборът на НАТО и Европейския съюз е израз на необходимост и прагматично приспособяване, съчетано с неразбиране и недоверие.

Когато говорим за ценности, трябва да имаме предвид и огромната сила, най-вече за младите, на масовите митове на информационното общество — на младежката култура, на културата на свободното време, които са до голяма степен недемократични, изградени върху чувството на измамна свобода в света на удоволствията, на приемане на насилието като част от света, на морала на по-силния, на себеутвърждаването с всички средства, на егоизма, на агресивността в поведението.

Това са ценности, различни от социалния песимизъм и неангажираност на хората на средна възраст и в този смисъл може да се говори за действителна пропаст в ценностните възприятия на поколенията.

Ако възрастното население не може да повярва, че преходът е свършил и е установено ново общество с коренно различни измерения от предишното, то за младото поколение не е имало и друг свят. Общото и за двете възрастови групи е отсъствието на общоприети норми в съвременното общество, на невъзможността да бъдат идентифицирани положителните основания за неговото изграждане и утвърждаване.

Големият въпрос на България е какви са и накъде отиват **младите хора**. Общите демографски данни показват намаление на младите хора в структурата на населението на България и силно демографско изместване на населението по отношение на ромското малцинство. В същото време само 60% от младите хора завършват средно образование, което ще рече, че и бъдещата България се диференцира по етнически, образователен и материален признак.

Като цяло естествено е и младите хора да изпитват, макар и в по-малка степен материалните лишения на родителите си — само 20% отговарят, че живеят без лишения. (НЦИ-ОМ) Бъдещите очаквания на младите хора се формират през призмата на недоимъка, на материалната неосигуреност, и тези потребности ще заемат ключово място в усилията им за реализация. Като свои най-големи проблеми те посочват: материални и битови — 62%; работа — 40%; любов и брак — 17%; отношение с родителите — 12%. (40)

Интересна е характеристиката, която си прави младото поколение в отговор на въпроса: „С кои от възможните характеристики на сегашното младо поколение бихте се съгласили“ (табл. 1).

Като изключим „интелигентно поколение“, което получава най-висока стойност, всички останали водещи определения са с отрицателно значение, без положителни обществени измерения.

Интересно е, че тази оценка на младите хора е по-умерена в сравнение с оценката, направена от учители на младото поколение по същите показатели, което е свидетелство за доста изразени, дори безспорни, характеристики на младото поколение (табл. 2).

Тази прекалено негативна самооценка се неутрализира от изповядването на по-традиционни ценности. На въпроса за важните неща за постигане успех в живота 83% посочват — амбиция; 81% — предприемчивост; 65% — упорит труд; 60% — семейство; 60% — късмет; 55% — пари; 50% — почтеност; 49% — принципност; 37% — висше образование; 18% — безскрупулност; 17% — агресивност.

Житейските неща, на които младите хора държат най-много, са: здраве — 70%, семейство — 43%, приятелство — 35%, спокойствие и сигурност в живота — 20%, богатство — 11%, работата — 8%.

В отговор на въпроса „Бихте ли посочили от изброените по-долу качества пет, които най-много цените у младите хора и да ги подредите според степен на важност?“ (1 — най-високо ценено; 5 — най-ниско ценено) учителите оценяват у младите хора най-високо интелигентността, но и отговорността и смелостта, а по-назад остават традиционни качества като трудолюбие, честност, знание. Прави впечатление, че учителите не правят сериозни разграничения между личностните качества на младите хора, което вероятно е и свидетелство за намалена морална възискателност.

Щастието за младите хора се измерва най-вече в личен план. На въпроса „Кое би ви накарало да се чувствате щастлив?“ 30% посочват „да успея в живота, да съм такъв, какъвто искам и да получавам онова, което заслужавам, вкл. признание“; 18% — любовта, приятелствата; 16% — да имам пари и висок стандарт да живея в лукс; 12% — да направя кариера; 9% — да имам добро семейство, да имам деца — 9%; 6% — държавата да се оправи, да живеем в нормална държава.

Младите хора ценят у другите: интелигентността — 60%; честността — 39%; отговорността — 23%; независимостта — 20%; предприемчивостта — 18%; приятния характер — 16%; амбициозността — 16%; богатото въображение — 15%; ширококомислието — 13%; трудолюбието — 13%; оригиналността — 13%; способността — 12%; смелостта — 12%; знанието — 10%; чистоплътността — 9%. (40)

По отношение на толерантността показателите за нагласите им са твърде високи:

- 68% приемат хора с възгледи, различни от техните;
- 60% — хора, чийто начин на живот се различава от техния;
- 60% — представители на други раси;
- 28% — хомосексуалисти;
- 12% — бивши затворници;
- 32% — комунисти;
- 49% — антикомунисти;
- 17% — наркомани.

Широко обсъжданият проблем за национална идентичност няма голямо значение за младите хора. 65% смятат, че няма нещо, което да ги кара да се срамуват, че са българи, а на въпроса „Кое ви кара да се гордеете, че сте българин?“ — 35% отговарят — „нищо“, 23% дават баналния и социално желателен отговор — „славно минало — историята“; а 10% нищо незначещия отговор — „това, че съм българин и моята родина е тук“. По 2% посочват „традиционната българска ценност“ — трудолюбие и „успехите на националния отбор по футбол“ като основание за национална гордост, а по 1% посочват семейството, родословното дърво и фолклора.

Оценката, която младите хора дават на промените, не се различава твърде много от оценката на техните родители, като изключим високата оценка на промените в международната политика, правата на човека, услугите и търговията.

Огромната част от младите хора не се интересува от политика — изобщо не се интересувам — 32%; интересувам се, но не много — 59%; интересувам се много — 9%.

Подобно на родителите си за най-тежки проблеми се смятат обедняването, безработицата, корупцията, престъпността.

Така младите хора израстват в свой свят, в който мъчително достигат до истините за възрастния живот — мъчително, защото им липсва система за социализиране, живеят в мнозинството си трудно, не виждат големи перспективи и надежди за бъдеще, откъснати са от общественото участие и от света на политиката.

Благоприятна образователна среда ли е нашето общество за образованието?

Ако погледнем отговорите на учителите в анкетата, резултатите за оптимизъм са малко. Голяма част от тях отбелязват като области на напредък, в сравнение с периода отпреди 20 години — чуждоезиковото обучение, нови информационни технологии и компютърната грамотност — все развития, които нямат пряко отношение към същността на функциониране на образователната ни система. Твърде малко от тях споменават гражданското образование, отварянето на образователната система, обръщането към ученика.

Като области на изоставане се отбелязват материално-техническата база, мотивацията на актьорите, дисциплината, липсата на критерии за оценяване.

От друга страна, общите тенденции на развитие сочат по-скоро утвърдителен отговор. В периода като преходния необходимостта от учене е повсеместна — няма прослойка или класа, която да не изпитва такава потребност. Проблемът е, че ресурсите на обществото не позволяват този процес да е наистина всеобхватен, да не зависи от случайни обстоятелства и вместо да е плод на координирана държавна и обществена политика, да се осъществява в значителна степен от системата на неформалното образование.

Същевременно се появяват нови системни фактори на образование. На първо място самият характер на демократичното общество изисква вграждане на образованието в системата, както никой друг обществен строй. Идеологическата, социална и икономическа свобода дава възможност за развитие на всички възможни форми и видове образование и в това отношение обществената система превъзхожда всички останали. Политизацията на образованието го поставя в рамките на постоянния обществен дебат, независимо от формите, които този дебат има в тези първи десет години. Ориентирането на обществото към нови информационни технологии и отвореността на страната към външния свят са другата група фактори, които обуславят необходимостта от образование.

Проблемът не е кой може да се занимава с образование, а как да се координират различните видове възпитателни и образователни въздействия в общество, където постепенно се налага образованието за цял живот.

Независимо че образованието бележи спад като ценност в българските условия, то става част от живота на всеки и обхваща все по-голям процент от маргинализираните групи (засега чрез системата на неформалното образование и с помощта на структурите на гражданското общество). В условията на преход образованието е ключ към индивидуалната и груповата мобилност, към увеличаването на шансовете за заетост. В този смисъл образованието е голямото преимущество на младото поколение на България — по отношение на израстване, на заемане място в обществото, на търсене на реализация извън България. Демографските тенденции сочат, че младите хора няма да имат проблеми с реализацията в България в един период от десетилетие-две, ако темповете на развитие се запазят и присъединяването към Европейския съюз стане действителност. Европеизацията на България е другият благоприятен за образованието фактор — образованието се налага от необходимостта от нормативна реформа, от съгласуване на системата ни с по-високотехнологични и културни системи.

Късният капитализъм или посткапитализмът е така устроен, че изисква обучение на всяко работно място — независимо дали в бизнеса, в третия сектор или в политическите структури. В това отношение преходният период дава нов тласък на образованието, който е много по-силен от отрицателните фактори, които са доста изразени в тези най-трудни години на прехода: намаляване на преките ресурси за образованието, намаляване на общата

заинтересованост на населението в рамките на средното образование, намаляване на субективната ценност на образованието, бавното реформиране на образователната система, политизирането на образованието и недоизградената стимулираща образователна среда.

Втора глава:

Периодът на прехода — структурна образователна реформа или образователни промени?

1. Въпроси пред образованието в периода на преход

Обществото на познанието, в което образованието е и двигател на развитието, и ключ за реализиране на личността, придобива очертания. Образованието ни приближава към бъдещето и същевременно дава възможност да разберем света. Идеята за устойчиво общество поражда и идеята за устойчиво образование, в което се търси равновесие между личностно развитие и осъществяване на обществени цели.

Същевременно в съвременния свят се оказва, че младите, въпреки и по-дълго време в училище, се образоват извън него, че няма ясна връзка между културна и социална политика, че заплахите за света, а и за образованието, са крайно много и съществени. Световното образователно общество придобива контури, а образованието е в центъра на обществения дебат. В учещото се общество началното образование и образованието за възрастни стават част от образованието за цял живот. Политизирането на децентрализираното образование цели и устойчиво образование, но и качество. Атакувано от митовите на съвременния свят, заплашвано от културата на зрителското общество, изправено пред предизвикателствата на новото време, образованието навсякъде търси съвременен облик. Равните шансове, устойчивостта, качеството, ефективното училище, образованието за цял живот, актуализирането на образованието са само част от отговорите, на които сме свидетели.

Къде е българското образование в контекста на световния образователен процес? Приобщаването ни към Европейския съюз, което заема сериозна част от преходния период, ни кара да направим преценка на образователните постижения и ценности. Самият преходен период изисква тази оценка — когато обществото се разделя с цяла една система и поема по нов път.

Къде е нашето образование в този глобален преход към информационно общество, в световния стремеж за преобразуване на образователната система, за хуманно образование? Ако през всичките години кризата е ключово понятие за разбиране на нашия преход, какви са нейните точни очертания? И кое е в криза — световното образование, идеята за съвременна образованост или само нашата система? Отварянето на обществото към света ни дава възможност да погледнем на образованието с други очи, да търсим сравненията, да оценяваме по-ясно собственото си развитие.

Къде е нашето образование и в българския преход, в условията на трудно преобразуване на обществото? Може ли да откъснем образователните процеси от приватизацията и пазарната икономика, от новото социално диференциране, бедността и маргинализирането, от утвърждаването на демократичното общество, от ролята на социалната държава и от спеходилото ни с демокрацията политизиране, от изведнъж разбраната многоетничност на обществото ни и от преобразуването на българските ценности в този контекст, от емигра-

цията на младите и от обедняването на културата, от потребителските влияния и среда и от навлизащите информационни технологии, от свободните медии и разкрепостеното поведение и виждане на света?

Изследователите и политиците твърдят, че преходният период завърши, но какво означава преходен период в образованието и наистина ли може да обявим неговия край? Какви са и измеренията на прехода, кои са характеристиките, които го обособяват като национално явление или просто го правят част от една по-широка трансформация на целия комунистически свят?

Кое бе главното и преобладаващото в периода на преход? Може ли да назовем промените реформи и доколко съзнателно бе направлявано образователното развитие на страната ни?

Кои са новите тенденции и качества, които придоби образователната система през периода и могат ли те да служат за основа на бъдещето развитие? Това са само част от основните въпроси на българското образование, на българския преход в него в началото на новия век и колкото да е банално, от отговора на тези въпроси зависи нашето бъдеще.

Проблемът е, че нито въпросите, нито отговорите са част от образователното всекидневие. Образователната ни система продължава да върви напред без саморефлексия, без корективи, които критични анализи и сериозни обществени обсъждания биха могли да донесат.

2. Начална диагноза

В страната през изминалото десетилетие не съществуваха структурирани обществени образователни очаквания; не бе водена обща дискусия по тези въпроси; образованието не бе приоритет, а следователно и обществените очаквания не бяха в основата или двигателя на образователната политика.

Нещо повече — в нито един момент Министерството на образованието и науката не се опита да проведе диалог с обществото за изясняване на тези очаквания, като на тях основе (или поне съотнесе) своята политика и се опита да получи подкрепа за нея.

Може да бъде обоснована и обратната теза — тъй като цялостните преобразования протичаха извънредно бързо, самите обществени очаквания не можеха да служат за конституиращ елемент на образователната политика — те по-скоро отразяват нагласи, съзвучни на отминаващата епоха, стремят се да запазят статуквото, отколкото да търсят пътища или да предполагат промяна на системата.

Въпреки всичко тези не твърде ясни и структурирани обществени очаквания през периода изпълняваха ролята на определител на популисткия елемент в образователната политика. С тях гласно или негласно се съобразяваха просветните кабинети при обявяването на една или друга образователна мярка.

Може да определим развитието на образованието в България като десетилетие, в което неструктурирани, неясни и почти напълно зависими от миналото обществени очаквания бяха в основата на повърхностни образователни отговори от страна на управленските екипи. С други думи, до голяма степен остарялото всекидневно мислене на всички равнища определяше образователните развития в България.

Ако първите години след 1989 бяха години на отнасяне към миналото, на емоционално критикуване или цялостно отричане на наследения комунистически образователен модел, то втората половина на десетилетието бе период на утвърждаване и търсене на легитимност на новата образователна система.

Най-лесно би било да се твърди — както неясен, противоречив, неформулиран, неустановен от гледна точка и на очаквания, и на резултати е българският преход, такова е и образованието ни.

Това бе утвърждаване без обществени дискусии, следователно не на основата на обществен договор и без оценката на експерти; утвърждаване по инерция, утвърждаване сред

опитите за преодоляване на изправящите се по пътя многобройни проблеми; утвърждаване на парче и без хоризонти или утвърждаване в рамките на отминаващото неумолимо настояще, а не сред очертанията на бъдещето.

Вероятно образованието не прави изключение от общия характер на българския преход от комунизъм към демокрация — случаен в много от развитията си, неинтелектуален, стихийен, неотварящ пространства и възможности.

Връщането към позабравените първи години на преходния период може да отговори на много от въпросите за последващите развития в образованието. Твърде интересни са обществените очаквания в този начален период, обусловени от реалността на комунизма, но и неясни относно възможните бъдещи развития; свидетелства за настройката на образователните умове и на масовото образователно съзнание.

Твърде малко са провежданите образователни изследвания през целия преходен период, а от началото едно от малкото останали е изследването на Петър Балкански „Реформа на образованието — състоянието на обществените очаквания“, организирано от създадения и просъществувал симптоматично до средата на периода или до първите признаци на нормативно и бюрократично укрепване на Министерството на образованието, Център за проучване на общественото мнение за образованието при МНП (112).

Изследването е проведено през декември 1990 г. и обхваща четири групи образователни дейци — учители, директори, научни работници и просветни ръководители. Проведено е с цел изясняване на общественото мнение преди разработването на Закона за народната просвета и е изключителен документ от ранните години на прехода.

В годината непосредствено след рухването на комунистическия режим образователната система е напълно непроменена и обществените нагласи отразяват в най-чист вид отношението към съществуващия образователен модел и очертават полетата на възможни промени.

Ключов проблем за анкетираните, а и за целия преходен период, е **децентрализирането на просветната система**: 40% смятат, че за демократизиране на образованието ще допринесат децентрализация на управлението и разширяване на автономността на училището; 32% свързват демократизацията с разширяване правата и свободите на учениците и само 15% — с разширяване възможностите за избор чрез изграждане на паралелни структури.

Интересно в тези нагласи е, че **демократизацията се свързва изключително с вътрешнообразователни промени**, което е свидетелство не само за изолираността на системата, но и за характера на образователното мислене от годините на късния комунизъм. Само 2% от отговорилите свързват демократизирането на просветата с разширяване ролята на обществения и стопански фактор в образованието.

В първите години на прехода е изключително силна реакцията спрямо политизирания характер на комунистическото образование — 60% от анкетираните твърдо се обявяват за **деполитизиране на образованието**.

Твърде характерни за този период са реакциите на обърканост, на невъзможност да се осмислят шансовете и насоките за промени, което води и до противоречиви оценки за същността на демократичните преобразувания.

„Изразява се предпочитание за образователен модел с централизирана насоченост — 62% от изследваната съвкупност преценяват, че централизираното управление на училищата оказва положителен ефект; 73% — за единна държавна цел на образованието, 71% — за единни стандарти, 56% — за единни критерии за оценяване, 70% — за единен държавен учебен план, а неговото утвърждаване да става от Народното събрание“ (112). Две трети от анкетираните виждат възможност за централизиране на образованието, други изразяват страховете си от платено образование, от разслоявания. Това първо изследване показва **силния егалитаризъм**, който е ключова идеология на просветните дейци и учителството в условията на прехода, както и търсенето на държавна подкрепа — друга основна нагласа.

Преодоляването на старата система се разглежда в светлината на създаване на единни държавни стандарти, на тестово изпитване, на даване на повече правомощия на учителите и на учениците.

47% от анкетираните са за създаването на авторски училища, но 74% са твърдо за класно-урочната система. Близко 90% подкрепят разкрепоставянето на учителя по отношение на избор на месторабота, методи и форми на преподаване, на форми на квалификация, на извънкласна дейност, на политическо и синдикално участие, на извършване на педагогически услуги срещу заплащане, на извършване на стопанска дейност в извънучебно време. Тази малко романтична реакция и идея за свободна реализация на учителя е на път да бъде забравена през следващите години, когато идеологията на учителството се развива по отношение на материалната и професионална сигурност.

Твърде висок е процентът на отговорилите утвърдително за даване повече права на учениците: избор на типа и профила на училище — 99%, на преподавателите — 63%, на класния наставник — 61%, на учебни предмети, учебни програми и учебници — 58%, на членство в обществени сдружения — 79%, на начин на проверяване на знанията — 28%.

По отношение на директорите 51% от анкетираните гласуват да са администратори-професионалисти, като интересно е, че 26% са за назначение от общината, 13% — от МОН, 31% — от инспектората на министерството, и 24% от училищен съвет.

Сред анкетираните 52% се обявяват за учебен план, задължителен за всички училища, а 31% — за многовариантен учебен план с възможности за избор. При учебните програми положението е сходно — 26% са за задължителни за всички видове училища, а 46% са за многовариантни учебни програми с възможности за избор.

Твърде интересни са мненията за възможността в едно училище да има паралелки с изоставащи ученици по повечето учебни предмети — 55%; а 34% — са за паралелки със способни ученици.

Управлението на училищата се счита за прерогатив на Министерството на образованието — 62% считат, че то следва да управлява гимназиите, 8% — управлението да бъде поверено на друг централизиран орган и само 12% — на орган за местно самоуправление.

При гимназиите е ясно изразена идеята за самостоятелност на обучението — 39% са за свободноизбираеми форми на подготовка, 32% — за задължителноизбираеми и само 20% — за общозадължителни форми.

Като цяло очакванията в този период отразяват объркаността и неяснотите на ранния преход — няма последователно разбиране за същността на промените, а същевременно има желание за децентрализиране, за повече свобода, като всичко това се случва в рамките на централизиран просветен модел.

За широките очаквания на обществото не става дума в този ранен период, не само защото то е заето с глобалните проблеми на смяна на системата, сред които образованието е само звено или епизод, но защото и всички други по-късни изследвания сочат висока обществена незаинтересуваност от проблемите на образованието.

В изследване, проведено през 1993 г. (6) 70% от родителите твърдят, че учителите не са търсили от тях помощ и съдействие; 81,4% не са правили предложения за сътрудничество с училище и с учителите; 36% не държат да имат право да дават мнение при оценка на авторитета и престижа на учителя на децата им; 41% — че няма да се възползват от правото за предявяване на изисквания за начина на обучение на тяхното дете. Почти една трета от родителите — 28,0% — отговарят, че с нищо не могат да бъдат полезни при обучението и възпитанието на учениците, а 10,1% нямат желание да вършат подобна работа.

Родителските комитети се отхвърлят от 63% родителите като нямащи значение, ненужни, а 45% — не одобряват управленски пълномощия на родителите, като още толкова (43,7%) са съгласни да има такива пълномощия, но за в бъдеще и 38,9% не одобряват възстановяване на училищните настоятелства.

Общата картина на изолираност на училището и на родителите от проблемите на образованието в училище се потвърждава и от оценката на училището по показатели.

Виждането за съвременни образователни дейности все още трудно си пробива път сред родителите. Почти половината от тях не са убедени в необходимостта от една или друга форма на социално образование, както сочи процентът на отговорилите утвърдително на въпроса дали е необходимо дадената форма на образование в училище (6).

В началото на преходния период твърде малка част от родителите са за: поведение с бележки — 36%; униформи — 24%; вечерен час — 36%.

Доброто средно училище във виждането на родителите е с: възможност за професионално профилиране — 59%; с големи възможности за избираема подготовка — 57%; с разширено изучаване на чужд език — 38%; с полудневен режим на обучение — 70%; с ред и дисциплина без ограничаване на свободите — 62%; с текущо и срочно оценяване с бележка от учителите — 50%; със задължителни държавни изпити, но с възможност за освобождаване на отличниците — 53%, държавно — 76%; напълно безплатно — 62%; с ограничено участие на родителите в управлението — 49%; с ограничено участие на учениците в управлението — 51%; съчетаващо националните с интернационалните традиции и ценности — 60%; с доброволно и в извънучебно време изучаване на вероучение — 32%; с големи възможности за извънучебни дейности — 80%; със запазване на сегашното количество на изучаваните предмети — 46%; със запазване сегашната сложност на учебния материал — 46%; със запазване сегашните критерии на знанията — 56%.

Традиционните възгледи и очаквания на родителите са децата им да получат практическа подготовка за самостоятелна дейност — 42,6%, съвременна професия — 23,8%, трайни съвременни знания — 15,7%, но само 1,8% определят като цел доброто възпитание. Като цяло състоянието на средното образование се оценява с добро — 34%; средно — 31% и лошо — 25%.

За обществото ценността за образованието намалява и на въпроса „Вярвате ли, че човек, който се учи и образова, ще успее в живота?“ — само 53% отговарят с „да“, а 47% с „не“.

В първите години на прехода и по-нататък родителите дават относително висока оценка на дейността на учителите. На въпроса „Правят ли учителите всичко възможно за добрата подготовка на учениците“ отговорите се разпределят:

да — повече, отколкото се изисква — 11%

да, толкова колкото се изисква — 27%

не, по-малко колкото се изисква — 53%

не — 15%

По-интересни в този период са отговорите на другия образователен актьор — учениците. Те смятат, че реализират възможностите си в училище на средно равнище, разделени са в отговорите дали учителите удовлетворяват очакванията им, не одобряват учебното съдържание: 43% смятат, че е повече, отколкото е нужно, 13% — че е по-скоро, колкото е нужно, 28% — колкото е нужно, и 16% — по-малко от нужното.

Важното е, че само 25% от учениците изпитват удоволствие от ученето, а за 61% то е безсмислица и за 10 % — мъчение.

Тази картина на нагласи и очаквания към просветата свидетелства за нейната изолираност, за незаинтересоваността на образователните актьори от състоянието и проблемите на образованието, за обвързването на интереса към училище само със собствената ситуация — като ученик или като родител.

Ключовите въпроси за прехода като децентрализиране, демократизиране на училището, като възможност за гражданско участие, за нови начини на осъществяване на учебния процес в много малка степен интересуват родителите, а също така и учениците, тези, заради които се осъществява учебният процес.

3. За наследството на комунизма в средното образование

Не може да разберем българската образователна система през преходния период без изследване на комунистическото наследство. Причините са няколко.

На първо място, в образованието липсва решително скъсване с миналото и в продължение на доста години образователните промени се извършваха в стария контекст и развитието можеше да се характеризира като относително спокоен процес на въвеждане на нови образователни елементи в съществуващата система.

Образователните нагласи и чувствителност на актьорите (без учениците) са почти изцяло оформени в годините на реалния социализъм и той е единствената гледна точка, от която преимуществено могат да оценяват ставащото.

На трето място, образователната система на комунизма бе относително ясна като начин на функциониране и осъществяване и това я прави добър обяснителен механизъм за възпитания в същата традиция учител.

В първите години на прехода оценката на комунистическото наследство бе отрицателна, но не като резултат на премислени анализи, а е по-скоро подвластна на цялостната отрицателна оценка на отхвърления обществен строй. Както видяхме и при образователните нагласи и очаквания, те бяха твърде нееднозначни, объркани, противоречиви, пък и бързината на прехода не оставаше много възможности за концептуализация.

Бих искал да приведа типичен текст от този начален период:

„Съществуващата досега у нас образователна система е прототип и умален вид на тоталитарната сталинска система: авторитарна, командно-разпоредителна, преорганизирана, политизирана и идеологизирана. Създаде се система, която е противоположна на първоначално прокламираните социални идеали. Възпитанието се основаваше на социалния утопизъм, митологията, класово-партийната насоченост, идеологическата непримиримост. Образът на врага служеше за водораздел в ценностната възпитателна система... от самоцел на образователната система ученикът се превърна в средство за постигане на абстрактни образователни цели... образованието и образоваността се подцениха... образователната система обезличи индивидуалността на ученика. Тя е предназначена за средната маса — „образователна уравниловка“, „образователно потребителство“, за производство на колективисти, т. е. на средностатистическа личност... утвърди се остатъчният принцип на финансиране на образованието... обучението поради своята абсолютизирана задължителност и масовост се превърна в своеобразна трудова повинност... специализацията, индивидуализацията, диференциацията, профилирането бяха подменени със стандартизация, хуманизацията — с дехуманизация, общочовешките ценности — с класово-партийни, политическата култура — с партизация, професионализъмът — с антипрофесионализъм... особено тежки са последствията да се слейт двата клона на образованието — общообразователният и професионалният... учителят от свободно-творческа се превърна в изпълнителско-репресивна личност“ (112, с. 42-43).

Този анализ е интересен с няколко неща. На първо място, той е озаглавен „за деформациите на съществуващата образователна система“. Това е характерен начин на изразяване за едно не напълно ясно оценяване на комунистическия период като обществено устройство, което няма социално име и се определя като деформация на някакви абстрактни идеали и цели. Почти отсъстват анализите на образователната система като логично развитие на комунистическите принципи на управление и на осъществяване на класово господство. Липсата на подобни анализи прави трудно търсенето на отправни точки за осъществяване на промените и допринася за неопределеността на образователната реформа.

Въпреки несъмнения критичен тон на горната характеристика на образователната система, липсва обвързване на отделните елементи в едно цяло — и това също е характерно за голяма част от критиката на комунизма в образованието, критика на парче, на съсредоточаване върху едни или други тенденции или черти на системата.

Третото, което прави впечатление от позицията на изминалото десетилетие, е особено смелият подход на критика на комунистическата просвета. Това е обяснимо с революционния патос на първите години, но е и твърде странно, че само в рамките на десетилетие то-нът в образованието е напълно променен. Неуспехите на сегашната система пораждат по-скоро носталгия и силно идеализиране на миналото. Дори най-критичното ляво изследване на системата на прехода „Училището и социалните неравенства“ (68) обръща перспективата — критикува системата на прехода, като се подразбира, че изходните точки на нейното развитие са били далеч по-положителни.

Така се развива и подхранва митът за комунистическото образование — което е било деформирано, неразбрано, зле приложено, но все пак несравнимо по-добро от системата и на прехода, и вероятно по-добро, дори като алтернатива в новите обществени условия.

В друг ляв опит да бъде характеризиран макар и опосредствено периодът на комунизма в образованието, се споменава, че „българското средно образование, независимо от кризисния период, има и редица положителни страни. То е доказало себе си като силно образование в световен мащаб. Затова е особено важно в процеса на необходимите усъвършенствания положителните страни не само да се запазят, но и доразвият“ (69). Логиката на анализаторите е ясна — необходимо е усъвършенстване, а не промяна на системата, мерки за подобрене, а не реформа. Така се заражда **митологизирането на образованието**, за да се стигне до откровената носталгия по социалистическата образователна система, изразявана днес на най-различни равнища. През десетилетието систематично се утвърждава схемата за иманентното добро качество на образованието ни (което рядко се потвърждава от изследвания) и се създава цялостна митология — за консервативната, но изпитана и доказана комунистическа образователна система, която не трябва да бъде променяна радикално; за успехите на продуктите на тази система — успехите на учениците по чужди страни и съревнования (като не се обръща внимание на многократно по-големия брой на неуспехите).

Тъй като митът не е достатъчно убедителен, пък и никой не си дава труда да го поднася убедително, той се нуждае и от помощни твърдения, като: липсата на пари е тази, която пречи на по-нататъшното утвърждаване на доброто ни образование; пазарните механизми рушат качествената просветна система; с малко повече грижи и средства учителите знаят как да се справят със ситуацията.

С този мит като че ли е добре на всички, а следователно той е необходим в неясните условия на прехода — учителите изглеждат непризнати, което е по-добре от това да изглеждат неумели и неумеещи; управляващите изглеждат принасящи образованието в жертва на други приоритети и обществото с труд и разбиране приема тази жертва; родителите са доволни, че въпреки всичко (и най-вече въпреки малкото усилия, които полагат) децата им получават все още относително добро образование.

Комунистическата образователна система бе прекалено развита вътрешно в рамките на остарялата парадигма, затворена в себе си, трудно поддаваща се на промени или пречупваща всички нови предизвикателства в рамките на традиционните образователни подходи.

Това бе система, изолирана от обществото, а следователно и неможеща да се превърне в истински обект на загриженост; система, неподдържаща контакт с обществото.

Системата бе характерна за едно екстензивно развиващо се общество, подчинена на традиционни критерии на постигане на общообразователна и професионална грамотност, обвързана с неадекватните икономически изисквания на обществената система.

Това бе и естествено система с остаряла рамка на образователни изисквания, система, възпроизвеждаща неравни образователни шансове.

Митът за качественото образование се развива днес в няколко посоки:

Безплатно образование — че образованието никога не е било безплатно, е ясно, но днес делът в брутният обществен продукт за образование пада поради намаляване броя на

учениците, поради ограничителните политики на прехода. Може да се спомене, че през последното десетилетие на комунизма образователният процент също бе на крайно ниско равнище и точно от този обществен строй дойде понятието „финансиране на образованието на остатъчен принцип“.

И при последните две десетилетия на комунизма систематично се увеличаваше обемът на платените образователни услуги — тогава се изгради паралелната система за частни уроци, тогава нарастваха цените на учебниците и другите учебни пособия, но всичко бе удържано в границите на обществената поносимост (която в комунистическите условия имаше твърде висок праг и нямаше възможност за открито противопоставяне).

Днес продължаването на тези образователни тенденции се съчетава с разслояване и с едновременно обедняване на обществото, както и с проявилата се открито невъзможност цели социални слоеве и групи да поемат разходите за образование и да отпаднат от системата за образование.

Друг е въпросът какво бе образованието на ромските деца при комунизма, защото и в началото на 90-те години 50% посещаемост от тяхна страна в началното училище се смяташе за успех в големите градове.

Равни шансове — комунистическата образователна система никога не е предоставяла равни образователни шансове — достатъчно е да си припомним училищата в ромските гета и елитните езикови гимназии с полузатворен прием (безпрецедентното за двадесети век дискриминиращо явление — „децата на активни борци“).

Нещо повече — през последните две десетилетия на реалния социализъм започна упадъкът на провинциалните училища, отново като следствие на променящия се свят, на невъзможността без достатъчно ресурси да се прави добро образование, на излизането на групата на учениците извън контрол, на неефективността на утвърдената образователна мрежа.

Солидна образователна подготовка — предаването на знания е нещо характерно за българската образователна парадигма и не е нито изобретение на комунизма, нито негова отлика. Друг е проблемът за неговото качество в целия комунистически период — няма наши масови изследвания, които да го потвърждават, а примерите с успехите навън по олимпиади са нещо естествено за характера на специалните форми на обучение, на които бяха подлагани част от децата.

Друг е въпросът, че в новите условия именно този тип подготовка се оказва печеливша за реализирането на младите хора зад граница, но и тук няма достатъчно данни да твърдим, че освен печеленето на изпити тя помага и за цялостната им реализация в живота. Примерът на израсналото в последното образователно комунистическо десетилетие младо поколение управляващи най-малко трябва да бъде отрезвяващ за всички, поддържащи системата за предаване на знания. В управлението навлизат хора с ограничена обща култура, без критичен усет към света, без социални умения, провинциално ограничени в области извън тесните рамки на трудно преносимата професионална компетентност.

Грижа на държавата — не трябва да забравяме, че едно от основните и най-обосновани обвинения против комунизма в началото на деветдесетте години бе крайно недостатъчната грижа на държавата, изразена в оскъдни средства, в пълното отсъствие на ново училищно строителство, в лоша поддръжка на базата, в липса на грижа за малцинствата, в създаване на образователни гета.

Днес тези тенденции само продължават, като към далеч по-скромната във възможностите си държава очакванията са както към предишния пълен хегемон.

Ред и сигурност — редът и сигурността изчезват от съвременното училище в световен план и последното десетилетие на комунистическото училище бе потвърждение на тази тенденция — тогава дерайлира дисциплината, навлезе насилието, в големите градове започнаха проблемите с наркоманията. През деветдесетте тези процеси нараснаха лавинообразно.

Така голяма част от основанията за мита на социалистическото образование се крепят повече на неизследваното минало, на потискащото и безалтернативно настояще, на несигурното бъдеще. Комунистическата носталгия в образованието, там където не е умишлено подхранвана по идеологически причини, е отговор на липсата на визия за алтернатива на сегашната образователна система.

Комунистическият образователен подход на практика означаваше система за ужасяващо социално невежество и обезвластяване на младите хора, на институционализирано насилие над личността им, обезличаване на учителя, деградирала система за квалификация и подготовка, пълна несвобода на образователните актьори.

Днес тези неща не представляват интерес за обществената памет, защото образованието не е обществена ценност и те губят смисъл в тесния свят на индивидуалното образователно оцеляване.

У нас разпадането на комунистическия образователен модел съвпадна с отварянето към света и наслагването върху нашите проблеми на голямата световна криза на идентичността и същността на съвременното образование.

От света, който знаеше да живее в рамките на идеологическото насилие, ние се оказаме в преддверието на неопределения свят на компютърното антисоциално в традиционния смисъл на думата пространство. Големите проблеми на насилието, свободния избор, наркотиците се насложиха върху една немощна система, която не бе в състояние да ги понесе, и нека не забравяме — една система в края на деветдесетте години, останала без всякакви ресурси не само за развитие, но и за съществуване.

Като държава и като политика запазахме ключовите механизми на комунистическия образователен модел, но системата още преди 1989 г. бе лишена от съдържание и смисъл.

Съвременната държава и общество е, че те не направиха необходимото, за да обърнат тенденциите, не използваха възможностите за развитие, които системата на демократично образование предоставя, че на практика с невежеството и с бездействие бе делегитимирана една система, преди да се е утвърдила.

В какво се състоеше **унищожаването на комунистическия образователен ред** — отстранена бе партията от училище, но тя и така присъстваше доста формално в него през последните две десетилетия. Бяха премахнати идеологическите дисциплини — без дълго време да се добави нещо по-качествено и съвременно на тяхно място. Закрити бяха пионерската и комсомолската организация, които и така бяха превърнати в представителни структури, но заедно с тях се смалиха до границите на ненормалното и неморалното извънучилищните дейности и възпитание на младите.

С това преобразуванията приключиха. Мястото на комунистическата партия в кадрови план бе заето от управляващата в момента партия; съдържателнообразователната система си остана същата, макар и лишена от идеологическите орнаменти в учебните програми; учителството досега не може да отбележи някаква дори и минимална положителна промяна в своя статус и развитие, като дори не е освободено и от един от символите на отминаващата система — институтите за квалификация на учители. Учениците получиха свобода да нарушават старите и така непригодни за новото време училищни правила и твърде малко свобода или яснота за жизненото им израстване и утвърждаване. Синдикатите се опитваха да изместят партиите в своята грижа за договаряне параметрите на развитие на образованието, но не напреднаха повече от исканията за заплати, които и правеше в края на осемдесетте години официалният им комунистически предшественик.

Един от поредните парадокси на прехода е, че като „се унищожаваше“ комунистическият образователен модел, се прекрати използването на управленски механизми, които можеха да продължат да бъдат използвани. Под предлог, че е показан и неносещ резултати, бе унищожен „демократично централизираният“ модел за вземане на решения, утвърден през седемдесетте години — формулиране на проблема от работни групи, обвързването му в цялостната политика, създаването на солидна относно възможностите ни основа за реша-

ване на проблема (кадрова и ресурсна), предлагане на модел, широко обсъждане на модела, наличие на базови училищни структури за проверка на решенията. Този обществен алгоритъм вече не съществува, на предизвикателствата се реагира само в рамките на дадения случай от групи с неясни пълномощия, с незначителна легитимност сред образователната колегия.

Достигна се до положението самата образователна колегия да не е информирана за вземаните решения за промени, а обществото да научава за тях, когато предложеното решение се провали в училище.

Оказа се, че в годините на комунизма в някои отношения имаше повече демократични елементи, отколкото в неопределеността на преходния период, но това е само свидетелство за бавното утвърждаване на българската демокрация в образованието.

Какво остава от старото ни образование или по-точно как се преобрази комунистическата образователна идеология и практика? Редно е да си задаваме този въпрос и учудващо е, че като общество не си го задавахме през всичките години на прехода. Така само се утвърждават лъжливи представи и митове, забравят се началните условия на прехода и даваме възможност на много идеолози и изследователи да спекулират с проблемите на съвременното ни образование.

Остана и господства **популизмът** в най-лошата му форма — вместо искания за промени сме свидетели на популистка задоволеност или примиреност със съществуващото положение: управленците — с централизирания характер на системата; учителите — с все по-обезсмислящата се тяхна „централна“ роля в класната стая; родителите — с неангажираността си; учениците — с все по-безметежното и безцелно съществуване в годините на задължително образование.

Все още се среща масовото заблуждение за **равенството в училище**, независимо от растящите неравенства в обществото. Продължаваме да считаме съществуващите училищни форми за егалитарни, въпреки отрезвяващия пример на висшите училища, на платеното обучение, на частните училища, на елитните гимназии и на скъпите начини за достигане до тях. Парадоксално, но представата ни за егалитарност се подсилва от чувството за достигане на дъното, за всеобщо занижаване на критериите.

Разслояването на училища и на групи ученици, утвърждаващите се пропасти между образователните шансове и отказването на значими образователни перспективи на цели групи деца съжителстват с наивната и неизследвана, но **конституционно гарантирана представа за всеобщо безплатно задължително образование**, а отпадането или непосещаването на училище се разглеждат като срамни, но разбираеми и обясними явления.

Така днес излезналите наяве и винаги съществували проблеми на образованието — бедност, неравни шансове, обществена незначимост, изолираност от социалната система, се приписват като недъзи на демокрацията.

От комунизма е наследен още **количественият, формален подход като оценка и за начин на съществуване в образованието** — все още гоненето на формалната оценка като привидна даденост е не само индивидуален акт, оправдаващ усилията на отделния ученик, но и мярка за движението на системата, утвърждаваща ни в доброто състояние на нещата и в постиганите успехи.

Другият голям проблем е, че пак наследихме и от комунизма **неясната система от стандарти**, с които дори приблизително не може да се оценява състоянието на образователните дела и че системата продължава да се движи без вътрешен компас.

Наследихме естествено и **социалното невежество**, необходимо при комунизма, но пречещо в демократичното общество. Естествено последствие от преднамерения изолиращ социалистически образователен модел, невежеството по отношение на образователните дела днес впечатлява на всички равнища на системата — социално неефективни управленци на централно равнище (без знания за образованието, случайно попаднали в него чрез политически ходове, без стимули за развитие, неспособни да установят сериозни връзки с оста-

налия социален свят); социално невежи учители (затворени в своите предметни области, осланящи се на запас от знания и методи от безвъзвратно отминало време, с ограничен от заплащанията хоризонт, неспособни да осъществяват възпитателни, социални и дори чисто информативни въздействия); социално невежи родители (залагащи на собствените си откъслечни представи от друга образователна действителност, разглеждащи образованието като необходимо зло, а не като придобиване на социално богатство, стареещи се да живеят с проблемите на децата, но незаинтересувани от проблемите на образованието); социално невежи деца и млади хора (израстващи в антисоциалния парников училищен свят, далеч от реалните проблеми и на младежта, и на обществото).

В крайна сметка се наследи и продължава утвърждаването на **масовите заблуди по отношение на образованието.**

Днес самозаблуждаването или взаимното заблуждаване обезсмислят общественото движение — те прикриват нежелание и неспособност да се справим с предизвикателствата на демократичния ред. Това е ситуация, в която неудовлетворени са всички образователни актьори и на първо място децата — излъгани в най-важния период на социализация с участието в нещо неавтентично и излъгани в посоките за света, които фалшивото образование им определя.

— **че разбираме света около нас дотолкова добре, че да го предадем успешно на децата:** нито може да се разбере, нито да се концептуализира успешно ставащото около нас в пълна степен и това бе предмет на обсъждане в първия раздел на тази книга, но най-важното е, че не се прави усилие да се предаде съвременното ни общество, проблемите му и начините за справяне с тях в образователните програми. Дори и учебниците по история, където би следвало да има едно отблъскване от фалшифицираното минало, са твърде далеч от живо предаване и препрочитане на миналото, да не говорим за това, че те не изпълняват най-главното — да свържат миналото с настоящето;

— **че знаем накъде отиваме (имаме визия) и като общество, и като образователна система.** Ние не сме способни да променим образователните развития, защото не се определя къде се намира образованието, нито се прави опит да се посочи накъде то отива. „Където Европейският съюз, там и ние“ е несполучлива идея, защото в Евросъюза няма единна образователна политика, а на системата ни е необходимо познаване, специално изследване и премисляне на тенденциите на съвременното образование. Освен това, за да научим нещо от съвременните образователни практики, следва да осмислим собственото си минало — какво да запазим, какво да отхвърлим, как да продължим движението. Тъй като не правим това, утвърждаваме следващата неистина:

— **че предлагаме на децата добрата посока, която те да следват.** Съвременното образование не предоставя много сериозни възможности и шансове на учениците. Стигнали сме до положението децата по-скоро сами да избират посоката си на развитие, което не е функционално в едно съвременно образователно общество. Не им предлагаме посока, защото няма добри стандарти, защото няма преструктурирана образователна мрежа, защото няма стремеж към равни шансове, защото системата от избори е крайно затворена, защото сами не знаем накъде най-добре може да успеят;

— **че може да се справяме относително успешно с възникващите проблеми с наличните и известните ни от миналото методи и средства.** През преходния период системата не се справя успешно с основните предизвикателства — с нарастващите неравенства в училище, с изграждането на система от стандарти и на система за оценяване, с диалогичността на обучението, с отварянето на училището към обществото, с демократичното управление на образованието и с участието на ученици и родители в него, с намирането на обществена подкрепа за образованието, с осигуряването на условия за развитие на гражданско общество, с ефективни връзки с останалия свят, с осигуряването на условия за извънучилищна дейност на децата, с изграждането на система за защита на училището от отрицателните влияния на средата;

— **че може да мотивираме децата да станат съпричастни на процесите в училище.** Едно от основните твърдения на периода е за демотивацията, отсъствието на мотивация за ученика в училище и извън него, пребиваването, а не преживяването и участие в училищния живот, използването на училището като необходима спирка по пътя към получаване на висше образование;

— **че училището е устроено, функционално място за сътрудничество за постигане на образователните цели — от най-големите до всекидневните.** След като няма формулирани общи цели, сътрудничеството отсъства, а няма и опити подобно сътрудничество да бъде установено. Министерството на образованието и науката е по-скоро изолирано в структурите на националното управление, самата образователна система се развива отделно от развитието на гражданското общество, ученическата (по-точно младежката) култура се развива независимо от училищния свят, системата достига до критичното състояние, когато в образованието не ни обединяват сериозните, а дребните неща — счупеният прозорец, липсата на отопление, проваленият изпит.

Обществото на прехода може да бъде обединено от образователен проблем само в случай на трагедия с неговите деца, но и бързо да преодолее проблема след поредица от формални управленски мерки:

— **че обществото мълчаливо подкрепя развитието на образователните процеси.** Обществото ни нито подкрепя, нито отрича образователните развития — то просто не се интересува от тях. Проблемите на образованието не се формулират в парламента, нито се налагат в дневния ред на политическия дебат. По места обществеността се стреми да отговори на всекидневните неуредици, а не на предизвикателствата на широките обществени процеси;

— **че идеята за доброто гражданство е в основата на училището, което изграждаме.** В българското училище отсъства идеята за гражданство. Формулирането на образователна цел за възпитание в гражданство не е равнозначно на операционализирането на понятието и в разработването на план за действие, в одобрявана и безалтернативна политика. След като идеята за гражданство отсъства, то няма и противодействие на хаоса, безредието, насилието, младежката престъпност, безцелния живот;

— **че нещата в училище са взаимосвързани и имат смисъл за младите хора и децата.** В училище няма място за гражданство, няма място за успешно себеутвърждаване, няма чувство за посока, отсъстват диалогът и съвместните усилия.

Важни и недостатъчно разисквани и в педагогическата колегия, и в обществото са и **уроците от анализа на комунистическата образователна система.**

В съвременното образование опитът за индоктриниране, за идеологизиране е обречен на провал. Светът е прекалено сложен и образователните възможности извън формалното образование — твърде широки, за да се продължава поддържането на подобна политика.

Всеобхватният, централизиранят контрол над образованието е утопия. Координирането на различните образователни фактори е единствено възможната политика във все по-сложно, самоуправляващо се общество. Логиката на контрола над системата се измества от логиката на координирането на акции за контрол над условията за достъп и получаване на образование.

Всичко в образованието следва да се основава върху **обикновената човешка връзка, върху разбирането между образователните актьори**, върху сътрудничеството. Моделът на централизирано управление, с недостъпно министерство и митичен отдел на централен комитет не може да бъде повтарян под каквато и да е форма. Министерството става само един от факторите за образователно развитие в демократичното общество.

В образованието нищо не може да става **без ресурси**. Това също е урок на комунизма, където наистина образованието бе сведено до финансиране на остатъчен принцип.

Всички анализатори са съгласни, че през последното десетилетие на комунизма **духът за сътрудничество и напредък в името на младите хора бе изчезнал от системата.** Без

дух, без взаимното стимулиране на образователните актьори за по-добри резултати и за напредък днес няма развитие.

Духът в демокрацията е в рамките на овластяването на всички в образованието, на взаимното им подкрепяне и участие.

Провалът на комунистическата система бе програмиран в нейното **откъсване от средата** — откъсване, гарантирано от партийното управление на образованието, от централизирания подход, от идеята, че образованието може да се развива по-добре, когато развитието му се определя отвън. Отказът средата да стане част от образователната система означаваше бавно задушаване на системата, което се получи — система без външни стимули за развитие, без обществени опори, без обществен морал, без елементарни човешки връзки, самоотчитаща се в измислено социално пространство.

Тържествеността е необходима в образованието, както в никоя друга област, но самоцелната тържественост и парадността вредят. Тържествеността е най-вече потребна, за да отбележи човешките усилия в тази област, да повдигне престижа на образованието, да съпровожда едно от най-значимите неща — израстването чрез учене на младите хора, но там, където тържествеността отбелязва само развитието на формалните характеристики, където между измерването и честването на успехите и училищната реалност има огромна пропаст, там щетите са много повече от ползите.

И последният голям урок от комунистическото образование — то започна и бе динамично в годините, когато даваше смисъл на усилията, когато посочваше цели пред предстоящите огромни преобразувания. Тези цели бяха характерни за цялото комунистическо управление, но след първите двадесет години постепенно се лишаваха от смисъл и съдържание. Когато днес 60% от учениците намират ученето за безсмислено, това е и страшно, и едновременно реална преценка, че смисълът е напуснал системата.

4. Характеристики на образованието в периода на преход

Наслагването на световната социална и образователна криза и на прехода на българското общество към демокрация прави интересен, сложен и труден за разбиране българския преход в образованието.

В зависимост от идеологическата ориентация може да се изследват, както видяхме, различни дефиниции на прехода и съответно да се разграничават или да се слага ударение върху различни негови елементи.

Общото във всички анализи е **силно зависимият от външни обстоятелства модел на прехода, както и съсредоточаването върху общодемократични характеристики** на този преход. Критиките отляво наблягат върху очевидните неравенства в образователната система и върху влошеното качество, критиките отдясно поддържат качествените промени и подчертават, че е създадена основа за бъдещо развитие. Всички изследователи и автори се обединяват около кризисния момент в образованието, върху намалената ресурсна основа, върху спадащата ефективност на обучение, върху трудните възпитателни моменти, върху ролята на учителя и въобще на ролята на образователните актьори.

Малко са или отсъстват опитите преходният период да се опише и обоснове като действително такъв, като период, в който на преобразуване подлежи цялата образователна система и независимо от всичко, това преобразуване става факт.

На основата на предния анализ ще се опитаме да посочим основните черти на прехода.

Преди всичко следва да се подчертае, че българското образование **следва образователните развития в демократичните общества**, дори и някога от гледна точка на инфраструктурата и ресурсите показателите да сочат капацитет на развиваща се държава. Това не трябва да ни заблуждава — нашата образователна система е достатъчно развита, структурирана и ресурсно осигурена, за да си поставя, както и прави, задача за преобразуване на системата по посока на оформящия се световен образователен демократичен модел.

Това означава преобразуване на образователната система с цел утвърждаване на новата образователна парадигма, изграждане общество на познанието, ключова роля на образованието и приоритетност в социалната система, поставяне на ценностите на демократичното общество и на съвременната култура в основата на образованието, ориентирането на образованието към изискванията на бъдещето, търсенето на параметрите на устойчива образователна система — като част от европейската образователна система, като самостоятелна структура и в регионален план.

Европейските тенденции в образованието следват логиката на приобщаване към една модерна образователна действителност и само потвърждават демократичните преобразувания в системата — образованието е в центъра на политически дебати, образованието за цял живот става водещ елемент на образователната система, качеството на образованието и търсенето на ефективни начини за измерването му определят движението на системата, изгражда се система от стандарти и система за мониторинг на образованието, равенството и социалното включване са цели на системата, самоуправлението и децентрализацията са ключови елементи на новия образователен модел, търси се равновесие между системата на неформалното образование и между предизвикателствата на масовото общество, на индустрията на развлеченията, преосмисля се системата за професионална подготовка и принципите на финансиране на образованието.

След изброяването на тези тенденции, които несъмнено имат място в българските образователни планове и действия, въпросът е какъв е проблемът — нима образователната ни система не се придвижва методично към осъществяването на тези задачи, разбира се, в съответствие със скромната ресурсна база и с темповете, действително необходими за такъв преходен период? Оценката на Европейския съюз също е в тази посока, като се оценяват като задоволителни параметрите на българската образователна система от гледна точка на присъединяването на страната.

Независимо, както и ще посочим по-нататък, от движението на системата в тази посока, то се отличава с много специфични характеристики и не е лишено от противоречия, които дават основания да се твърди, че българското образование е в криза.

Конкретните начини на обвързване на различните образователни фактори, на взаимодействието на образователните актьори, на развитие на образователната среда и инфраструктура са тези, които определят облика на българското образование. Вероятно в перспективата на период от няколко десетилетия тези различия и особености ще се приемат като съвсем нормални за периода на прехода, но днес те определят конкретното движение на системата и пораждат сериозни дебати.

Преди да се спрем на българската специфика, нека да отбележим, че страната ни е пред **предизвикателства, подобни на които се сблъскват останалите посткомунистически страни от района.**

Светът, в който младите хора от Югоизточна Европа израстват, е далеч по-неясен, проблематичен, пълен с противоречия и опасности, без обединяващи идеологии, без крайни истини, без ясни жизнени перспективи, без нормалната сигурност, от която хората се нуждаят във всекидневието.

Това е посткомунистически свят, където нормите на тоталитарното общество не са валидни повече, но същевременно свят, в който липсат установени и жизнени демократични практики.

Този свят на прехода е твърде трудно и проблематично образователно пространство — не е ясно какви образователни подходи да бъдат използвани, няма местни образователни модели, които могат да бъдат следвани, както и съществува морален вакуум.

Едно от ключовите противоречия в района е това между национализма и глобализма. От една страна, новите държави в района се стараят да постигнат национална идентичност, а от друга страна, целият район е изложен на вълните и влиянията на глобализма от страна на Западна Европа и на Съединените щати, на сблъсъка на световни религии и на влияния-

та на такива глобални процеси, като търговията с наркотици. Изложени на най-глобалната идеология в миналото, днес страните се намират между процеса на постоянно отваряне и тенденцията за национална изолация. Националната идея в посткомунистическото общество се изразява в социално деструктивни и фатални за международното сътрудничество практики, със съживяването на идеята за ролята на националната държава, в един все по-взаимозависим свят.

Това е все още район, търсещ своето място между модерността и традицията, където се изправяме пред развития, характерни за прехода от средновековни, аграрни и социални форми към модерност, от индустриалния период към обществото на услугите, от изолация към съвременно глобално и информационно общество.

Това е район, който в едно и също време принадлежи на историята и на бъдещето, където не съществуват ясни разграничения, където едни социални практики и идеи противоречат на други, където се наблюдават постоянни и често непредвидими промени, където образователните дейци са така потопени в промените, че нямат нито перспективата, нито възможността да анализират случващото се около тях, в техните общности, в страните им и в съвременното общество.

Най-голямото предизвикателство за района е задълбочаващата се социална диференциация на обществата, която се свързва с възраждането на национализма и в някои страни тази смес представлява „скритата програма на обществата“ зад демократичната фразеология. Популистки нагласи и политики водят до традиционни образователни очаквания и практики, в които няма място за сложната съвременна действителност.

Социалното невежество на населението представлява друг ключов проблем — то означава неспособността на населението и на отделните групи да артикулират потребността от съвременно образование и да я наложат в обществения дневен ред.

Тоталитарните нагласи са типични за всички социални равнища и не са благоприятни за съвременните образователни идеи. Тоталитарното черно-бяло виждане на света, разделенето му на „ние и другите“ е най-лошото средство за движение в новата межкултурна и глобална образователна реалност.

Учителите в повечето посткомунистически общества са представители на етническите мнозинства и поддържат тези тоталитарни нагласи, независимо от всички идеологически, нормативни и съдържателни промени в образователната система. Другата страна на тоталитарните нагласи е липсата на демократичен капацитет на образователната система за справяне с нарастващите социални различия.

Друго предизвикателство за посткомунистическите образователни системи е липсата на ресурси — финансови, човешки, методологически, необходими за развитието на широко поддържана образователна политика.

Крайно променлива е и политическата конюнктура в района, наситен с конфликти и напрежения, с променящи се вътрешнополитически конфигурации, със социални и етнически напрежения, с податливост на икономически кризи, които промени също пречат за провеждането на стабилна образователна политика.

Дори ситуацията на относително значително нарастване на гражданското общество в района не може да повлияе върху стабилността на образователните системи и политики.

Старите образователни системи в повечето от страните функционират не твърде сериозно променени. Те не са способни да се справят с нарастващите проблеми и предизвикателства — наблюдаваме намаляваща централна власт и намеси и в същото време неспособност за изработване на местни подходи към образователните проблеми, основани на самоуправлението и на устойчивото развитие.

Положителното развитие е свързано с учениците. Те са силно повлияни от процесите на преход и промяна. Независимо от формалното образование те преминават през невиджан досега процес на социализация, улеснен от медиите и от новите информационни технологии и индустрията на развлеченията.

Те използват отварянето на бившите комунистически общества и влизат в обединена Европа главно като студенти, но чрез средствата на масова комуникация те вече са станали част от световната младежка култура. По един естествен начин те стават част от новия свят и в това отношение надрастват своите възпитатели и родители.

Младите хора от посткомунистическия свят преминават през парадоксална ситуация — чрез медиите и електронното общуване те стават глобални граждани и в същото време са изолирани в старите образователни системи от общественния живот и практики — те са повече зрители, отколкото актьори в света, в който израстват.

Този анализ дава възможност да видим, че нашите образователни проблеми се поставят в по-широк контекст и са по-скоро проблеми, характерни за обществата на прехода, с всички последствия от този факт.

Разбира се, в този по-глобален контекст следва да потърсим мястото на образователните развития в България през последните десет години.

Отсъствието на цялостна образователна концепция не е случайно.

Преходният период в образованието се схваща:

— или идеологически в духа на старите комунистически традиции — с поддържането на най-общи и малко значещи за образователната практика формулировки за демократизиране на системата;

— или тясно нормативно, като се регламентират общите условия на развитие, но без сериозен концептуален или практически анализ;

— или практически на равнище образователна политика, като се отговаря пряко на постоянно и отвсякъде възникващите предизвикателства.

Кризата в образованието придобива съвсем конкретни очертания и може да бъде определена като следване на стария модел в новите условия, в разликата между промените в обществото и промените вътре в системата, оттук и между обществените очаквания и обществени поръчки и действителни възможности на образователната система.

Като цяло кризата се изрази в отлагани преобразувания, в липса на обществен дебат, в отсъствието на ясен обществен договор за образованието.

Съвременното образование в България се обуславя от два процеса, които следва да бъдат специално разгледани — икономизирането на образованието и неговата демократизация.

В образованието негласно се налага **неолиберален икономически модел** — същността на този процес е залагане на икономически и финансови показатели, несъотнасящи се към потребностите на просветата — например, съкращават се учители не поради потребностите на образователната система, а поради разчети от финансовото министерство, основани на общото намаляване на броя на учениците в страната. Образованието става графа от бюджета, а не област със своя специфика и развитие.

Икономическите критерии стават водещи за развитието на системата точно в момент, когато тя се нуждае и поне на думи се заявява провеждането на образователна реформа. Парите се превръщат в основен измерител на ефективността на образователните действия, процес, който нанася огромни вреди на образователната система, но и комерсиализира обществените нагласи и очаквания. Образованието се превръща в стока, измервана в обществените нагласи с издръжка на ученик, с цена на учебници, в средства, отделени за частни уроци. В системата вече не е важно кое е добро за образованието, кое има смисъл за развитието на младия човек, а кое е икономически ефективно съгласно неясните икономически възгледи, характерни за един доста асоциален икономически модел.

Поради тези тенденции и в условията на икономическа криза и на недоимък образованието отстъпва от позициите си. На пръв поглед показателят за това отстъпление е също икономически — намаляваща част от средствата за образование в бюджета. Образованието не заема полагащото му се място в новия обществен договор, то не е сред декларираните приоритети на национално развитие, образователното министерство се превръща в изпъл-

нителен орган на финансовото министерство, изчезва възможността за упражняване на същинска национална образователна политика.

В тази ситуация МОН навлиза в полето на цифрите и икономическите показатели, изправя се в неравен двубой, и то на чуждата плоскост на финансовите институции, приема защитна позиция — да запазва съществуващите икономически показатели, а не да променя системата и да иска финансова осигуреност и гарантиране на образователните промени. Дори и когато финансовите искания са насочени към увеличение на дадени параметри, в повечето случаи при анализ се вижда, че става въпрос не за увеличение, а за компенсиране.

Министерството, а и другите образователни структури на всички равнища навлизат на територията и следват логиката на пазарните механизми и институции, вместо да налагат образователната логика на промените.

Бързото утвърждаване на този неолиберален образователен модел има своята предистория в западането на образованието при комунизма, в неговата изолация, в принизяването на социалната роля на учителството.

Така в преходния период образованието няма необходимата социална тежест, няма необходимата сила за преговаряне и утвърждаване в новите обществени условия, в рамката на новия обществен договор, за отстояване същността си, а в такава ситуация признаването силата на пазара в образованието е дори и в краткосрочен план самоубийствена социална политика.

Превръщането на голямата част от образователните показатели в икономически при един по същество наследен от комунизма протекционистичен образователен модел изменя стойностите в образованието.

Прекарването на всички промени през призмата на парите и неотчитането на същностните стойности на образователните развития превръща образованието в разменна монета. С други думи — въвеждането на паричните отношения без качествена образователна реформа и без отстояване на качествени образователни показатели и приоритети по същество означава краят на същностна образователна политика.

Образно казано, в тази ситуация МОН и останалите образователни актьори и структури им са защитници на крепост с отворени входи.

Без образованието да е приоритет — т. е., без да са определени измеренията, характеристиките, които не могат да бъдат нарушавани и лишавани от финансова и социална подкрепа, образованието ерозира.

Проблемът за българското образование е, че този модел се поддържа и от значими външни институции като Световната банка, Европейската комисия. За тях икономическите и структурни показатели са по-лесните ориентири в обърканата образователна действителност на прехода, но тяхната логика практически пречи на образованието да защитава позициите си във вътрешнополитическия дебат.

В комунистическата образователна система икономизирането на образованието, което в крайна сметка се свеждаше до финансиране на принципа на остатъчния подход, се уравниряваше от съществуването на образователни компоненти в официалната идеология, от опитите за планомерно осъществяване на образователни развития и промени в рамките на общата логика на развитие на системата.

Днес отсъствието на идеология, която да поддържа образованието, го прави наистина „жертва“ на икономическите интереси на прехода, на опитите то да бъде формализирано и опростено в една социално нечувствителна политическа и социална действителност.

Втората ключова тенденция за образованието през преходния период е свързана с процеса на **демократизиране на обществото** и с пренасянето на този процес в образованието.

Най-общо — приоритет и дълг на съвременното общество — в противен случай то се изправя в ситуация на хаос, на невъзможност за развитие.

За образованието това развитие означава **формализиране и институционализиране на ред образователни актьори** на всички равнища.

Единственият при комунизма учителски синдикат отстъпва място на няколко съреволюващи се синдикални организации, а в рамките на образователната система бавно, но сигурно започва да се изгражда едно далеч по-широко обществено представителство — възникват и се институционализират организации на ученици, родители, местни неправителствени организации.

Демократизиране означава **овластяване и самоорганизиране на актьорите** в образованието (учители, ученици, родители, контролни органи, общественост) и на образователните структури (класни, училищни, обществени, регионални, национални), както и отчетност и поемане на отговорност за изпълняваните действия.

Вторият план на демократизирането в образованието е превръщането на образователните проблеми в обществени или **навлизането на политиката в образованието**. За да имат действеност, образователните решения следва да отговарят на новите политически критерии за включване в обществения дневен ред — представителност, обществено съгласие, обществен дебат, и да се използват демократичните механизми за организиран натиск за тяхното утвърждаване.

Образователните институции изведнъж се оказват в широкото поле на политиката. С изключение на синдикатите, те не са добре организирани, нямат необходимата мощ за оказване на натиск, за налагане на образователни въпроси в дневния ред на обществото. Липсата на координация и на ресурси намалява възможностите на образователните актьори срещу неолибералната държава.

Обективно образователните проблеми се превръщат в обществени, но дневният ред на разглеждане на тези проблеми не е редът на образованието.

Демократичното образование е факт, когато е налице **силно гражданско общество в образованието**, включено в процесите на управление, вземане на решение и контрол. Държавно-общественото начало не е само кух принцип от годините на реалния социализъм, а водеща характеристика на национално равнище и конституиращ принцип на местното управление и структуриране на образованието.

С други думи, за демократичното общество е **характерен диалогът гражданско-политическо общество или обществено вземане на решения чрез информиран обществен дебат**. Образованието в демократичното общество е не само обществено по характер, но и по начин на функциониране. Без масово реално участие в процесите на управление и развитие на образованието ние продължаваме да имаме модифициран модел на социалистическо централизирано управление.

Другото измерение на демократизирането е по посока **децентрализиране на образованието** — един неумолим процес във формално демократична социална система, който има ключово значение за образователните развития. Изчезва монолитността на социалните, професионални и политически действия и по-скоро се наблюдава характерното за демократичните общества декомпозиране на образователните действия и на национално, и на регионално, и на местно равнище. С други думи, престават да съществуват, както при комунизма, общ център на образователните развития, образователните коалиции, доколкото съществуват, са в състояние на постоянно реструктуриране и в тази ситуация от образователните актьори и на първо място от МОН се изисква голяма гъвкавост и разнообразен репертоар на действията.

В тази динамична ситуация само **държавата (и то далеч по-слаба от комунистическата, централизирана и ресурсно и идеологически държава) запазва централната си роля** и все още на този етап диктува образователните развития с помощта на неолиберална и по същество антиобразователна идеология.

На първо място, демократизиране на образованието означава **отказване на държавата от централизиращи функции** и ясно и обществено съгласувано планиране при осъ-

осъществяването на това действие. Отстъплението на държавата трябва да бъде планирано, определено, необратимо. В демократичното общество държавата дава насоки, разработва планове, контролира изпълнението им, осигурява приоритетността на образованието в социалната сфера, гарантира осъществяването на основните образователни принципи (най-вече равни шансове, качество, участие, самоуправление). В по-конкретен план става дума за водещата роля на държавата в процеса на изработване, осъществяване и спазване на държавните образователни изисквания за координиране на интегративните процеси в образованието и извън него, за децентрализиране на финансирането в образованието, за децентрализиране процесите на управление и за самостоятелност на образователните структури.

Другото голямо измерение на демократизирането в образованието е **самоуправлението**. Този процес също се налага бавно, но е неизбежен за всички образователни актьори. В резултат държавата постепенно губи своята монополна роля, но и за местните социални актьори става все по-трудно да се справят с образователните развития и във вътрешен, и във външен план. Все още това са слаби, ресурсно и методически неосигурени структури, на които е нужно време, организиране, структуриране и координиране на действията, за да се превърнат в действителни самоуправляващи се субекти.

Смисълът или целта на демократизирането на образованието е в **създаването на равни образователни шансове**. В това отношение преходният период е най-противоречив. Непоследователно се рушат основите на централизираната образователна система; въвеждат се несъгласувано ограничени пазарни механизми в образованието; допуска се почти безконтролно влияние на процесите на диференциация в обществото върху образователните възможности; закъснява се с разработването на защитни механизми за бедните слоеве (или няма достатъчно средства).

Наследената от комунизма елитарност на образованието намира най-пълна изява в частните училища и в продължаване образованието зад граница, както и се утвърждават други недъзи — като ограничен достъп до средно образование, децата от малцинствата се затварят почти изцяло в рамките на минималните шансове.

Истинското демократизиране на нашето образование ще настъпи, когато бъде формулирана и започне да се осъществява програма за равни шансове, тя да се вгради в цялостния социален механизъм на държавата и бъдат задвижени всички нейни механизми — финансови, граждански, образователни, семейни.

Демократизиране на образованието означава **обществен приоритет на образователните проблеми**. В пазарно общество като нашето лесно може да се стигне до препотвърждаване на остатъчния принцип не само на финансиране, но и на функциониране на образованието, както и става през последните десет години.

Приоритет на образованието означава не само нормативно постулиране на тази роля, но и формиране на коалиция за образователен натиск, изграждане на система от механизми за осъществяване на тази приоритетност във всяка една област, за гарантиране на приоритетното място на образователните проблеми и стратегии за решаването им в цялостното социално развитие на страната.

Демократизиране означава и утвърждаване модела на **обща отговорност и на отчетност за случващото се в образованието**.

Отчетността е конкретизиране на отговорността и означава необходимост от изградена върху система от държавни стандарти оценка за образователните действия на всеки от актьорите, общо приемане на резултатите и набелязване на мерки за коригиране на развитията — т. е. процес, напълно различен от сегашната практика на **несподеляна безотговорност**, в каквато посока се развива ситуацията днес.

Социалистическата държава носеше добре или зле цялата отговорност за образователните развития, но днес никой не иска да я поеме, отсъстват процеси на договаряне разпределението на тежестите на управление на образованието. Като че ли най-ясно е разграничаването и освобождаването от отговорност най-вече на учителството с убийствено простия,

но антисоциален аргумент — малко пари, малка отговорност. По-сложен е въпросът с отказа от отговорност на органите за управление на системата на национално (но и на регионално) равнище по отношение на борбата за налагане на образователни приоритети, за осигуряването на средства, за провеждането на национален образователен диалог, на отговорност за образователната съдба на гражданите.

Обществото, което не носеше никаква отговорност при комунизма, и днес не е в състояние да приеме организирана отговорност с оглед и на нарастващата социална диференциация, и на социалното си невежество.

Когато в този преходен период достигаме и до факта, че гражданите отказват отговорността за своята съдба в образованието, системата приема абсурдни измерения, в които няма адекватност на действията, няма взаимодействие, няма разбиране, няма движение към определени цели и всичко се прикрива зад обща несполедена безотговорност.

В този план важна характеристика на образователния период е **търсенето на място на образователната система в новата социална конфигурация**, на основата на оформяне на нов образователен модел — формално демократичен и неолиберален. Образованието бавно започва да излиза от наложената му през комунизма социална изолация и като все по-самостоятелна система да търси своето утвърждаване в рамките на обществото.

Същевременно друга ключова черта на нашето общество е нежеланието образованието да бъде признато за подобна независима водеща система — подобно признаване означава грижа, взаимодействие, приоритетност в отношенията, отделянето на значими ресурси и средства.

В преходния период далеч по-лесна, а засега и осъществима изглежда другата възможност — да се остави образованието да бъде направлявано от стихията на пазарните отношения, да няма ясна обществена ангажираност с образователните проблеми, те да не се превръщат в неотменима част от обществения договор и следователно да липсва приоритетност при решаването им. Накратко, налага се тенденцията на имплицитен отказ обществото и неговата политическа класа да се занимават с проблемите на образованието и възпитанието.

Вътре в образованието синдикатите изведнъж се явяват като единствени достатъчно силни изразители на обществения образователен интерес, те са най-добре организирани образователни актьори, „генерали“ с намаляваща армия, изправена срещу неясен противник. Самото Министерство на образованието няма подкрепа от останалите актьори и структури в образованието, няма достатъчно властови ресурс или възможност за получаване на ясна обществена поддръжка, за да успее да наложи образованието в социалната система. Силно политизираният характер на образователната система и честите промени на министерските екипи изключват възможността за провеждане на последователна политика в това отношение.

Истината е, че тази водеща роля на образованието трябва да се извоюва чрез сключване на **нов социален договор за образованието** и чрез **образователен диалог** с останалите обществени системи, както и с непрестанен диалог, координация и организиране вътре в системата. Ситуацията показва, че за десетилетието на преходния период така и не бе намерена формулата на осъществяване на подобен диалог и единствените, привличащи общественото внимание или поне получаващи гласност образователни процеси, са учителските протести и ученическите матури, твърде малко за система, която се преобразува.

Следващото важно измерение на преходния период в образованието е свързано най-вече с процеса на **„нормализиране“ на обществото**, очевидното привикване с механизмите на демократичната система, тяхното превръщане в част от социалното и образователно всекидневие. Обществото, учителите, родителите и синдикатите започват да приемат естествената подреденост на демократичните условия в образованието, а носталгията по комунистическата образователна система не е в състояние да промени нейното настояще.

Споменахме за приемането на плурализма, на пазарния принцип, на децентрализирането и на самоуправлението. Към процеса на нормализиране на възприятията и действията може да се отнесе и признаването на неравенствата в образованието, на многоетническият характер на обществото, на необходимостта от действия за социално и образователно включване на етническите групи.

Нормализирането в българските условия е съпроводено с голяма доза фатализъм и разочарование, след като очевидно демократичните процеси в образованието не водят до желаните резултати. Нормализирането е и изключително болезнен процес, когато се разбира като ограниченост на ресурсите и на възможности за промяна, когато се усеща логиката на пазарните механизми, но и слабостта на демократичните институции за осигуряване на справедлив образователен ред. В този смисъл нормализирането на образованието действа демотивиращо на образователните актьори и поражда обществено равнодушие към образователните проблеми. Българска особеност на образователно развитие е, че се стига до нормализиране на образованието, без да е имало обществен подем, без да може в този период на по-делнично функциониране да се институционализират постигнати придобивки.

Другата страна на нормализирането на българското образование е неговото **демитологизиране**. За един кратък период не само отпаднаха митовете, имащи отношение към комунистическия образователен модел, но и са на път да се разрушат доста по-дълбоки митове за национална посветеност на образованието, за приоритета на образованието в ценностната система на българина, „за специалните нагласи на ума и на духа на българския народ“ по отношение на образованието, за успешността на родните образователни усилия.

Демитологизирането е причинено най-вече от отварянето на българското общество и възможността за докосване до социалните проблеми и постижения на развитите общества. Другата причина за демитологизирането на българското образование е най-вече неговото посредствено функциониране, което не може да бъде причина за поддържана гордост в един основан на успеха свят.

Демитологизирането има и трето обяснение и то е свидетелство, че скритата култура на преподаване и на учене, която определя в продължение на близо столетие характера на българското образование, изчезва през последните две-три десетилетия. Учителите нямат достатъчно мотивация за посвещение в училищните условия, учениците — достатъчно мотивация за учене, а родителите — достатъчно мотивация за участие. Новите скрити програми на образователните актьори включват повече елементи на неприемане на образованието, на съпротива, на пасивност и това е наистина обезкуражаващото измерение на процеса на нормализиране на образованието.

Следващото измерение на българската образователна система в средното образование е твърде противоречиво.

От една страна, данните показват **минимален ръст на училищната посещаемост** и на равнище начално, и на равнище основно, и на равнище средно училище, както и изключително нарастване на броя на студентите. В същото време този ръст в средното образование не може да компенсира намаляването на училищната популация и нещо повече — официалният ръст на посещаемостта в просветата се оспорва от данните за намаляване на обхвата на млади хора в задължителна учебна възраст. Тъй като никой не е в състояние да се пребори с механизмите на просветната система, заинтересувани от укриване на действителния брой отпадащи от училище, в публичното пространство се споделят различни оценки — като вероятно около 100 000—150 000 деца, или около 10-15% от децата в задължителна училищна възраст не посещават училище.

Намаляващият обхват на просветата, който не е присъщ на развитите европейски държави, е тясно свързан с друга характерна черта на образованието в преходния период — **многоетническият характер на българското средно образование**. В чисто обществен план турската етническа общност вече е признат партньор в управляващата коалиция, а все по-силна става заявката за обществено и политическо участие на ромската общност и за

нов междуетнически договор. Всичко това се отразява и върху образованието в няколко плана.

Първият и най-очевиден фактор за многоетническо образование е увеличаването на децата от ромски произход в основното образование, независимо от факта, че близо половината от тях не са обхванати в постоянен учебен процес. Огромната за българските условия финансова подкрепа от развитите демократични общества за артикулиране на интересите на ромското население в образованието е втората причина за развиващо се, межкултурно по същността си образование. Третият фактор е все по-изразеният модел на обособяване образованието на турската етническа общност.

Най-интересното в тези развития е, че твърде бавно мнозинството и общественото мнение реагират на тези процеси и все още не могат да излезнат от налаганата в продължение на близо век политика и образователна чувствителност за изключителността на българското образование и неговия монополен характер. Доколко остаряла е тази политика се вижда и от неуспешните опити да се подчертаят националната идентичност и ценности в образованието, които имат по-скоро характер на лозунги и носталгия по отдавна отминали времена.

В далеч по-практически план проблемът за многоетническия характер на българското образование повдига другата голяма отсъстваща тема — за **дискриминацията, за равните шансове**. Тази любима тема на постмодернизма и ключова цел на западните образователни системи трудно намира прием в България и ако се разисква, то е главно с етническа окраска.

Дискриминацията в образованието повдига въпроса за непривилегированото положение на най-различни актьори — на децата от специалните училища, на децата на хората с ниски доходи, на децата като цяло — изложени на насилие, психически натиск и претовареност; на учителите с крайно нисък статут и обществено признание. Оказва се, че българската образователна система е място за дискриминирани малцинства, които като цяло се оказват мнозинство от населението ѝ. Ниският статус и приоритет на образованието намира своето логично обяснение — малцинствата в него не могат да поведат коалиция за промяна същността на образователната политика.

Проблемите на справедливо недискриминиращо образование, на изграждане на социално включваща образователна система, на учителите като актьори на социалното включване излизат съвсем остро на дневен ред.

Липсата на ресурси е друга съществена черта на системата — на пръв поглед твърде ясно развитие. Учудващото е, че всичко това става в страна, в която само за последните десет години броят на децата в образованието е намалял с около двадесет процента и още десет процента от тях не са в училище. Оказва се, че въпросът за ресурсното осигуряване на системата е плод не само на неумело провеждана политика, на поддаване на социален натиск, на запазване на неефективни образователни структури и на свързаните с тях плащания, на нежелание да се рационализира образователната система. Обратната страна на ресурсната неосигуреност на образованието е, че населението в нарастваща степен финансира образованието на своите деца в рамките на около 20% от официалните разходи за образование. Този процес има далеч по-голямо значение от просто компенсиране недостатъците на средното образование. В целостта си той демотивира обществеността и на първо място родителите за активни образователни действия за промени и качествено подобрение на системата. Слабата ресурсна осигуреност също утвърждава образователния модел, който я поражда — финансират се неефективни училища, неефективни учители, неефективни начини на обучение и учене. Така ресурсите на системата, а и на обществото, отиват за поддържане на неефективно функциониращата система и това намалява допълнително престижа и статута на образованието, на учителите и на училищата.

Характерна черта на българското образование е неговата **откъснатост от практиката**, неумението му да дава практически знания за живота. Това наследство на комунизма

играе все по-решителна роля в опитите да бъде утвърден съвременен просветен модел. Въпреки всички декларации, така и през последното десетилетие **не бе изградена система за социално образование на младите хора**. Старата система за комунистическа социализация рухна, на нейно място не само не се появи нова, но и вече десет години няма и изглежда за изграждане на концепция как училището да помага на младите хора да стават граждани. Като последен пример, Националната програма за децата на България (84) е набор от несвързани мерки, необединени от обща цел, от обща политическа и образователна философия, разработени, за да се изпълни задължение, а не за да се насочи образованието в ново направление.

Продължава да се утвърждава парцелираното въздействие на различните социални науки, независимо от въведения цикъл „гражданско образование и обществени науки“. В системата липсват идеи как младите хора да бъдат ангажирани с дейности и как да бъде ангажирано обществото в процеса на тяхното социално образование.

Българското образование не отбягва общия процес на **компютризация** и на навлизане на **новите информационни технологии в образованието**. Проблемът е, че досега няма ясна стратегия как този процес да не протича дискриминиращо, как да му бъде отредено място на един от приоритетите на образователната политика. Важното е как училището и образованието да включи компютрите в обучението, за да не изключи децата от училище. Борбата не е за компютризиране на училищата, а за програми, които ще върнат интереса на децата към училище. Засега компютрите влияят повече върху младото поколение в качеството им на инструменти за забавление, на нови форми за общуване, на преносители на потребителската култура и на индустрията на развлеченията, т. е. все тенденции, разминаващи се с образователните цели.

Следващият съществен процес в преходния период е свързан с **европеизирането на образованието**, който се изразява в ускорено възприемане на образователни идеи и модели/ най-вече в областта на управление на образованието, в социалните науки, в самоуправлението, в участието на гражданското общество/, както и в разработването в рамките на присъединяване към Европейския съюз на нова нормативна образователна уредба.

Този процес е също противоречив — Европейският съюз може да предлага или дори да налага модели за изграждане на демократична система и на нейното управление, но не може да определя същността на функциониране на образователната система. Европеизирането е взаимен процес и процес на избор от страна на новите демокрации, процес на поемане на информирана отговорност за собственото образователно развитие. Ако трябва да се прави глобална характеристика на образователното общество на прехода, то тя ще бъде социалното невежество.

Днес утвърждаването на **социално невежество** е продължаваща същностна черта на образователната система — липсата на гражданско образование, на ясно построен социален цикъл, отказът от изпълнение на социална роля и поемане на отговорност от страна на учителите и обществената незаинтересованост от образование само потвърждават това твърдение.

Сегашното невежество се определя от трудното справяне на образователната система с предизвикателствата — след като тя не създава грамотни хора, е невъзможно да се очаква тяхното ефективно ограмотяване след това в обществото. Примитивната система за квалификация отдавна не съществува като цялост, а обществото ни е далеч от идеите за въвеждане система на образование за цял живот.

Другото голямо предизвикателство на съвремението — киберпространството — в нашите условия предполага и поражда по-скоро космополити и асоциални личности, които не са съпричастни към обществото ни, към нашите проблеми, не са заинтересувани от преобразуването му или от осъществяването на активни социални действия.

Образованието като такова престава да бъде масов стимул — дипломата се превръща, а с нея и цялото образование, във формална необходимост, без каквато и да е личностно мотивираща стойност.

Пълната неграмотност придобива застрашителни размери във формалното образование — както се отбеляза, все по-голям е броят на хората, непосещаващи училище. Днес може да говорим за две Бългрии и едната от тях, постоянно увеличаваща се, незнаеща да чете и пише — да не споменаваме за усвоени норми на социално поведение — България на роми и турци, но и на все повече българи.

Бедността вече открито върви заедно с неграмотността и обществото не реагира на тези развития.

Социалната неграмотност е, която обяснява привидно най-абсурдния факт на обществото ни — рационалността на индивидуалното мислене и на грижата за индивидуално спасение и ирационалността на масовото, на обществено обусловеното поведение. Практически в социално неразвитото общество се достига до ситуация, в която **образователната система се оказва, че не е в състояние да реши сама проблемите си.**

Това е следващата характерна черта на преходния период, само че нашият проблем е — откъде отвън може да дойде тласъкът за преобразуване на системата. Европейският съюз и Световната банка наблягат на нормативното преустройство и на рационализирането на системата от гледна точка най-вече на икономическата ефективност. Коалиция за образователни промени не е вероятна в по-обозрим период. Една от възможните хипотези за външен тласък е формалното включване в Европейския съюз, когато критерии за качество ще бъдат наложени отвън, както и ще бъдат осигурени повече финансови възможности за провеждане на преобразувания. Вероятен тласък за преобразуване на системата може да се очаква при решаването на въпроса с образованието на ромското население, което ще промени параметрите на функциониране на системата — по отношение на стандарти, учебно съдържание, начини на преподаване, на организиране на образователната среда. Образованието на ромските деца ще породи необходимостта за преосмисляне постулатите за национална определеност и идентичност на образованието, за съотношението на български и граждански елементи.

Кои са положителните развития в образователната система на прехода?

На първо място през този период започна ново **нормативно структуриране на образователното пространство**, присъщо за демократичната система. Така или иначе основната част на нормативната база за демократично образование като че ли е налице — това се признава и от успешно приключилите преговори с Европейския съюз, където основният интерес на западните партньори бе нормативната осигуреност на системата.

Днес има формулирани основни принципи на образованието, стандарти, структурите почиват върху в общи линии приемлива нормативна основа.

Не трябва да забравяме, че този процес е лесно заблуждаващ — той автоматично не води системата към демокрация, той е необходимо, но не и достатъчно условие, той подпомага, но не решава.

Освен това този процес е и непълен — няма ясни механизми за обществено участие, за лобиране и натиск, няма държавно-обществено начало, няма ясни механизми за ролята на държавата в процеса на противодействие на ефектите на откритото пазарно стопанство в образованието.

Голяма част от основните нормативни актове са несъгласувани, несъвършени, по-скоро конюнктурни.

Започна **самоопределяне на актьорите в рамките на новия образователен ред**, бавно идентифициране и поемане на новите отговорности. **Държавата** е начело в този процес — предефиниране ролята на държавните институции, търсене на нови идентичности, мъчително или почти невъзможно разделяне с удобната роля на централен разпределител, но без да се продължи ролята на социален гарант.

Гражданското общество се утвърждава като актьор на сцената — все още раздробен, недостатъчно решителен, но имащ осигурено присъствие и тежест.

Родителите търсят мястото си в новия образователен ред — трудно организиращи се, инструментално насочени, без социална визия.

Учениците заявиха за своето съществуване, както стана дума, по парадоксален начин — обявяването им срещу един от основополагащите елементи в системата на прехода — зрелостните изпити. След като само гражданското общество се опитва по някакъв начин да консолидира и даде изход на социалната им енергия, те започват да правят първото възможно социално действие — да търсят правата си, да се противопоставят, да използват многобройността и силата си за намаляване негативните според тях въздействия на системата.

Учителството е най-изоставащ образователен актьор — разделено от миналото, объркано в настоящето, немислещо в категориите на бъдещето, заплашвано от безработица, унижавано от безпаричие и неразбиране — то не е нито сила за промяна, нито дори сериозен фактор за определяне на съвременната образователна ситуация.

Доста незабележим е следващият положителен факт на развитие през преходния период в просветата — мъчителното **разчупване на индивидуалния, автоматизиран подход към образователните проблеми**. Грижата и хоризонтът на собственото дете започват да отстъпват място на виждането, че индивидуалният успех е реален само когато има общи действия и съпричастност.

Все още сме на ниските стъпала на стълбата от индивидуалното към общественото, но те се изкачват най-трудно и само от някои представители, най-вече на средната класа в едно общество, привикнало само да получава и оказало се на границата на преживяването.

Бавно започва да се **канализира обществената енергия в образованието**, която ще става все по-определена и константна с утвърждаването на гражданското общество. Тя все още не е стигнала до равнище, когато може да задвижи широка коалиция за промени, но вече обръща хода на някои образователни процеси, сочи нови посоки, намира относително успешно ресурси и възможности за решаването им поне в конкретни случаи, създава модели.

И съвсем не на последно място — **образованието се отваря** — то не е идеологически монопол, има възможности за намеса, за дискусии, за общи действия. Вярно е, а и може би неизбежно, че в подобен начален момент това отваряне изглежда по-скоро на разграждане, че много от новите връзки имат съмнителен характер — но това е неизбежен процес, в рамките на който се търси или може да се утвърди същността и идентичността на българската просвета.

Най-очевидно положително е **отварянето към образователните постижения по света** — с възможността за сътрудничество, сравнения, обмен на опит. Сигурно то никога няма да достигне имитирането на съветския модел, но е най-вече важно по отношение на търсенето на собственото място, на възможността за сравнения.

Няма насилствено заимстване и ако сме недоволни, то е, защото липсват самочувствие и ресурси да използваме най-доброто от това сътрудничество, да се утвърждаваме, да държим на своето, да го показваме, да се хвалим с него, ако е необходимо. Вместо предлаганата катастрофична визия на международни заговори за умишлено унищожаване на образованието е по-важно да умеем да видим обвързването ни с едно по-широко образование, с други методи на функциониране, на образователна солидарност и целесъобразност.

В резултат на всички тези противоречиви развития определянето на параметрите на оформящата се в резултат на прехода образователна система не може да остане недоговорено — въпросът е какъв ще бъде **характерът на обществения образователен договор**? Основният въпрос за българското образование е дали той ще отговаря на корпоративни интереси, на интереси на държавния апарат или на разделените образователни актьори, дали ще е на основата на неолиберален модел на образованието или ще е договор, отчитащ де-

мократичния характер на промените, многокултурността на обществото и образованието, нуждата от взаимодействие между актьорите и възможността да бъде формулиран и приет общ образователен интерес.

5. Образователният модел и политиката през годините на прехода

За характера на образователната политика през преходния период вече стана дума. Тук ще се опитаме да покажем конкретното развитие на политиката, етапите, през които минаваше образователното развитие, дори и в този толкова малък исторически срок.

Като цяло политиката в образованието се изправи пред няколко изключителни предизвикателства.

Това бе политика за управление на образователната система в **напълно непознати за страната ни условия** — на демократизиране на обществото, на външен натиск, на съпротиви от актьори и структури.

На второ място това бе, колкото и да звучи нереално след всички критични анализи, наистина **започваща истинска политика** — израз на преплитачи се интереси, на трудно започващ обществен дебат, на противостоене и корективна роля на различните политически сили, на влиянието на зараждащото се гражданско общество. За пръв път след половин век в образованието наистина се усетиха влиянието и възможностите на политиката като такава.

Това бе политика в преходно, формиращо се общество, тоест неможеща да надскочи **ограниченията и даденостите на общата политическа ситуация в страната.**

На четвърто място, това бе политика, разполагаща с ограничени ресурси от всякакъв вид, което правеше осъществяването ѝ наистина невъзможно начинание.

В тази наистина уникална ситуация се оказват уместни всички упреци и определения за характера на провежданата образователна политика — като частична, страняща от общественения дебат, откъсната от обществото, старомодна, манипулаторска, несъстоятелна, противоречива, технократична. Затова в тази неопределена политическа ситуация е и трудно да се определи ясната посока на развитие на българската просвета. Изследването на възможните етапи на формиране на политиката в страната може да даде отговор на част от тези въпроси.

Условно образователната политика може да бъде разграничена на **три периода**, определени до голяма степен и от логиката на прехода, и от общото политическо развитие, но и от осъществяващите се промени в просветата.

Първият период започва веднага след промените от 1989 г. и може да се определи, че завършва с приемането на Закона за народната просвета от октомври 1991 г. и с първото управление на правителство на СДС. Това е период на установяване на общата нормативна рамка на преходния период и на политическите граници на възможните промени в системата.

В нормативен план и от перспективата на десетилетието може да се твърди, че **Законът за народната просвета** е успешно нормативно начало на преходния период поради няколко причини. Установи се една ясна синтетична рамка на образователната система, която подчерта основните демократични образователни принципи, гарантира се конституционно задължителното образование, признати бяха възможните форми за развитие на частното образование, за изучаване на майчин език, за религиозно обучение. В този смисъл Законът за народната просвета бе и отразяване идеите на новата Конституция на страната.

Законът внесе сигурност, като постулира система от единни образователни изисквания, признат бе статут на държавен служител на учителите (което доведе до множество проблеми по-нататък), потвърди правото за платени образователни услуги.

Законът отрази обществените очаквания за промени в образованието и за яснота за посоката на промени, но същевременно и законът бе изграден под напора на тези обществени очаквания.

В бързината на събитията законът бе изграден без ясна концептуална основа и при съобразяване с чужди нормативни актове.

Държавните изисквания бяха постулирани, без да се обосновава тяхното приемане именно в посочения в закона вид.

Синтетичността на закона водеше до необходимост от промени, за да се реагира на обстоятелствата, и същевременно до трудно осъществяване на тези промени. Почти всички опити да се промени един или друг елемент от закона преминаваха през дълъг период в условията на бързо променящата се действителност на прехода.

С приемането на закона започна бързо нормативно преустройство на системата, най-вече с правилника за прилагане на Закона за народната просвета от 1992 г.

Още в тези първи години пролича ясно, че без концепция и само на основата на синтетичен закон трудно може да се осъществяват промените в образованието. Голяма част от последващата образователна политика е в борбата за прокаране на един или друг нормативен подакт, които също толкова бързо бяха променени.

Още повече усилия в тези първи години, както и навсякъде в обществото, бяха положени за кадрови промени и се създаде модел на пряка политическа намеса при кадрова незащитеност на управленските кадри на всички равнища в образованието, продължаващо своето действие и до днес, независимо от приемането на Закона за държавния служител.

С кадровите промени по време на първото правителство на СДС формално бе осъществен първият етап от прехода — нормативна база, кадрово различна система, формулирани неясни перспективи на развитие на системата, съобразени с държавните образователни изисквания.

Следващият период се характеризира с опита за „**нормализиране на образованието**“, осъществен от екипа начело с проф. Илчо Димитров, опит твърде интересен поради няколко причини. От една страна, социалистическият екип се опита да стабилизира системата и подготви концепция, на която основа тя да се развива, да създаде условия за укрепване на системата. От друга страна, поради кадровата и идеологическа обвързаност със стария режим, опитите за стабилизиране приеха реставраторски оттенък. Системата бе опитана да бъде стабилизирана в една враждебна на реставраторските усилия демократизираща се обществена среда, в противоборство с гражданското общество, практически в условията на нарастваща изолация. Така опитите за стабилизиране и нормализиране, съпроводени и с поредната масова смяна на кадри, не можаха да придобият необходимия обществен отзвук. При този екип бе укрепена системата за професионално образование, бяха направени предложения за развитие на управленската структура на образованието и изготвен правилник за дейността на инспекторатите по образованието, бе въведена идеята за гражданско образование, бе поставен публично за пръв път въпросът за равните образователни шансове и за отпадането от училище. В разработената концепция за развитие на средното образование бе наблегнато на „запазване на централизираното държавно въздействие върху системата на образованието и осигуряване на основните закони и нормативна уредба за устойчиво развитие на образователната ни система; съхраняване целостта на системата чрез определените общи цели и перспективи“. На практика този екип определи културно-образователните области, започна работата над изграждането на единни образователни изисквания.

Проблемът бе, че този период от управлението показва, че трудно може да се работи в **демократизираща се образователна среда с централизирана образователна политика** или по-точно без привличане на всички образователни актьори. Нормативно и принципно добре изградените документи от този период не можеха да получат необходимата обществена подкрепа.

Следващият заключителен период започва с управлението на СДС, когато за пръв път в кратката история на прехода съществуваше почти образователен консенсус за реформи в образованието. Този период може да се определи като завършващ, защото при него бяха

завършени държавните образователни изисквания, преустрои се системата на управление на образованието чрез увеличаване ролята на инспекторатите и началото на формулиране на регионални образователни политики, приет бе Закон за учебния план и степента на образование и Закон за професионалното образование.

В чисто политически план периодът означаваше **потвърждаването на окончателността на посоката на развитие на системата през прехода**, начало на нормално функциониране на новите нормативни актове, на започването на работа върху оптимизирането на едни или други елементи от системата, на установяването на постоянни контакти с Европейския съюз във връзка с асоциираното членство на страната.

От гледната точка на края на 2002 г. периодът може да бъде характеризирен като механично приключване на преходния период, като създаване на ред нормативни актове без необходимата подкрепа и съгласие, като политическо налагане на определени образователни развития, като поредно кадрово разчистване на системата и изолиране на управлението.

В този период бяха извършени част от необходимите промени, но по определено некачествен начин, без включване на образователните актьори, без необходимото изграждане на демократичните основи на управлението. Пренебрегваното измерение на качеството на образованието и на качеството на управление на образователните промени се оказа с ключово значение. Приет бе Закон за степента на образованието, общообразователния минимум и учебния план, без да бъде „дефинирано понятието „степен на образование“... без определена цялостна правна рамка на организацията на обучението във всяка степен... не е дефинирано понятието „учебен план“ и няма ясно определена структура на учебния план“ (68, с.65-66).

В рекордно кратки срокове бяха разработени некачествени държавни образователни изисквания, прието бе решение за зрелостни изпити, изпълнението на което не бе осигурено на практика.

Реално в този период, довършван от новия екип от НДСВ в Министерството на образованието, се отразяват всички противоречиви тенденции на прехода — ниското качество на бързите нормативните промени; слабата обществена подкрепа; партийно доведената до абсурдност кадрова политика; слабото ресурсно осигуряване на мерките, продължаващата липса на консенсусна основа за правените и предлагани промени.

Така десетилетието на преход логично завърши своя ход — в страната е **изградена различна в нормативните си измерения образователна система**, осъществяваните развития и процеси са необратими, съществува общо съгласие, че това са направленията за развитие на просветата. Зад тези общи тенденции на приключващия преход се крие разнообразна действителност, която следва да бъде изучена и обобщена.

Образователната политика в периода на преход се развиваше по волята на случая и под напора на събитията, чрез натрупване върху комунистическата основа на различни елементи, част от които коригират системата, част от които се опитват да скъсат с нея.

Системата се развива парадоксално, без каквато и да е приемственост, естествена и необходима за демократичното общество — различните наследяващи се политически сили не само уволняват екипите на предшествениците си в центъра и по места, но и като цяло изоставят или официално отхвърлят идеите им и започват свое преформулиране на просветните проблеми и приоритети.

Като резултат управляващите образователни екипи са все по-слаби като потенциал, с все по-малко цялостни идеи за развитие на системата и с все по-объркващи действия.

Така продължилото четири години управление на СДС, което имаше отлични условия да започне образователната реформа и разполагаше с обществена подкрепа и с необходимата социална енергия в началото на 1997 г., не само не успя да формулира стратегия на прехода, но и ще бъде запомнено като едно от най-немошните в кадрово отношение.

По този и подобни начини се стига до общото състояние на обърканост в средното образование, до естествено отхвърляне на предложенията за промени, до отсъствие на общес-

твено съгласие, подкрепящо образователни преобразования, до неприемането на промените от страна на основния образователен актьор — учителството.

Нещо повече, в системата, която най-вече се нуждае от промени, се насажда страх от промените, а непремислени, повърхностни действия се отъждествяват в общественото съзнание със сериозни системни преобразования.

Така се усилюва единствената възможна реакция срещу безпомощността и некомпетентността на сменящите се управленски екипи — силен, повсеместен, непросветен популистски натиск за запазване основни елементи на системата, за непроменяне на установени величини, като положението на учителите, ролята на държавата, тясната предметна диференциация, обществената и семейна неангажираност.

В тази непреставаша политическа шарения и съдържателна сивота отсъства движещ елемент — коалиция за промени, която би могла да осигурява приемственост по отношение осъществяването на реформите и да формулира самите реформи и техния дневен ред.

В условията на утвърждаващото се гражданско общество неговите организации в образованието внасят нови идеи, опитват експерименти, подобряват отделни елементи на системата — най-вече в областта на социалното образование, но като цяло нямат мощ, работят на парче, несъгласувано, поединично и засягат само отделни райони или елементи на просветната система.

Гражданското общество в образованието е единственото, което моделира промените и се опитва да създаде техен демократичен модел — обществена включеност, обсъждане на проблемите, разширяване на отговорността и взаимодействията на актьорите, отваряне на образованието към местната общност и към света.

Друг фактор за промени е внедряването, заимстването и дори имитирането на постижения и на образователни проекти от други страни. То се осъществява главно чрез държавно участие в програми на Европейския съюз, като ФАР, или чрез приноса на гражданските организации.

Никой не е изследвал цялостната роля и измерения на този процес, но може да се твърди, че той не е решаващ за същностната промяна в образованието — формалното образование не притежава усвояващата мощ и езиков потенциал, за да общува с представители на западните образователни системи, а гражданското общество, въпреки приноса си, е все още нормативно изолирано и неможещо да доразвие, да доведе докрай осъществяването на образователна идея или проект в училищните условия.

Затова и влиянието на демократичните образователни образци е крайно ограничено, а чуждите модели се побългаряват — в смисъл на непремислено въвеждане, на непремерено присаждане на идеи, на плахи опити за институционализиране.

Абсурдно е в образователна система, която претендира, че се променя и развива, да отсъства модел за предаване на добрите педагогически практики, без който е невъзможно въвеждане и масовизиране на иновациите в образованието.

Като цяло системата се развива хаотично, непреднамерено, далеч от съзнателното търсене на оптимални за просветата варианти, без ясни цели, посоки, планове и срокове на осъществяване на промените.

Целта пред просветата в преходния период — създаване на демократично образование — не е операционализиране в системата, липсва система за контрол, за управление на образователните развития, както и механизми за тяхното споделяне, за утвърждаване.

В момент, когато системата най-вече се нуждае от общи действия, от преборване с изолацията и в обществен, и в международен план, усилията за промяна се атомизират и по този начин практически биват обречени.

Отсъствието на обществено подкрепена и признато приоритетна образователна политика води до абсурди в системата, като тригодишното бездействие и тазгодишният хаос по отношение на матурите или отменянето на изпитни системи по време на провеждането им, както случаят през 2000 г.

Липсата на политика прави възможни управленските колебания, кадровите промени и политически чистки в образованието. В подобна ситуация всеки следващ просветен кабинет стъпва едва ли не на празно пространство и действа отначало. Този подход е обоснован за изпълнителите — след като няма трайно наследство, всичко е позволено и политическата въртележка се завърта отново.

Така липсата на образователна политика парадоксално прави не само възможно, но и неизбежно **политизирането на образованието**. Липсата на образователна политика е причина за ширенето на повърхностни идеи, на митове, подклажда носталгията към миналото, отваря място за популизъм. Отсъствието на политика прави всеки „специалист“ и дава увереност на който и да е политик да смята, че в образование, което не е обществен и държавен приоритет и в което няма ред и правила, всичко е възможно.

Липсата на развита и подкрепена образователна политика прави **невъзможно утвърждаването на образованието като приоритет за България**, както и на утвърждаването на образователните приоритети вътре в системата — всеки може да я пренарежда по свой начин, всеки може да декларира промени и съответно да бъде обвиняван че с някакви полумерки реформира образованието.

Най-сетне липсата на политика отваря място за случайността, за субективизма, а в едно социално невежо общество или в общество, което не може да предлага корективи на волунтаризма, последствията са трагични.

Липсата на политика е заплашителна и в международен план — **България изостава в съревнование с съседите си за привличане на ресурси, за включване в международното образователно сътрудничество**. Като система ние просто нямаме основа, на която да преговаряме, да поставяме искания или най-просто не знаем и не можем да осъществяваме националните си интереси.

Най-добро доказателство за последствията от отсъствието на политиката са проточилите се през цялото десетилетие и неясни не само за широкото общество, но и за почти всички просветни актьори, преговори за заем от Световната банка. Те бяха свързани с постоянна промяна на приоритетите, които да бъдат финансирани, на преговарящите екипи. Дори днес нито като общество, нито като специалисти не знаем за какво и точно как ще бъдат изразходвани средствата от заема.

Ситуацията в просветата е критична — научният потенциал се е отдръпнал от постоянното експериментиране в образованието, обществото нито е информирано, нито способно да осъществява организиран контрол и на практика тесни, затворени групи управленци се опитват да направляват или по-скоро да прикачат образованието към образователните събития и предизвикателства.

Отсъстват образователната култура, съвременните знания, общественият диалог и уменията за сътрудничество, мотивацията за промяна и увереността, че може да се променят нещата; отсъстват и структури за успешна образователна политика.

Накратко, когато общественият интерес отсъства от образованието, политиката в преходния период се превръща в поле за осъществяване на групови и на почти лични интереси и на неясни идеи и няма нищо общо с диалога, с дебата, с обществено признатото търсене на пътища за радикална промяна на параметрите на образователната система.

6. Поглед върху основни измерения на системата на средно образование в периода на прехода

6.1. Управленските структури

Продължаващият централизиран модел на финансиране на системата отлага решаването на проблема за ефективно разпределение на отговорностите между общинските влас-

ти и държавното управление, което на практика означава възпроизвеждане на комунистическия модел на управление на образованието.

На практика управленските структури в средното образование са неспособни да вземат или да проведат каквото и да е важно управленско решение.

Утвърди се рушителен за образованието модел — малка група експерти разработва решение за промени; то се гласува от поредния министерски екип без достатъчно гласност, обсъждане и получаване на подкрепа и чак при въвеждането започват буксуването, протестите, объркаността по отношение на прилагането му.

Това е естествено, тъй като не са изпълнени основните условия за ефективни управленски решения.

Министерството на образованието е с второстепенна роля в системата на държавното управление и не може да получи политически приоритет и финансова осигуреност на решенията си, както и реална подкрепа от другите държавни институции.

Обществеността вече посреща всяко решение отрицателно, а учителството е пасивно — т. е. отсъства местен ресурс за подкрепа на промените. Чиновничеството няма интерес от цялостно провеждане на промени, пък и предлаганите промени са най-често с неясен смисъл и с още по-неясни за работещите в страх и несигурност чиновници последствия.

Отсъства обединяваща концепция за промените и насоките на развитие на образованието. Като резултат всички ключови за системата въпроси се отлагат — преобразуване на училищната мрежа; децентрализиране на системата; интегрирането на децата от специалните училища; развитие на учителството; междуетническите проблеми и отпадането от училище.

Там, където се взема някакво по-сериозно решение, резултатите са отрицателни (недоразработената и претрупана система от държавни образователни изисквания) или с неясни последствия (непремислено въвежданата система за матурите).

Идеите за промяна не се довеждат до успешен край — едно от най-сериозните решения за автономност на инспекторатите придобива почти карикатурен вид поради постоянните политически чистки и поради отсъствието на елементарна финансова или методологическа осигуреност на тяхната работа.

През периода 1997-2001 г., при първото четиригодишно постоянно управление на една политическа сила бе направен опит да се определят някои параметри на управление и развитие на системата — инспекторати, учебен план, държавни образователни изисквания, но не се постигна същностна промяна на управленския модел. Липсата на цялостно виждане, на приоритет на образованието, отсъствието на диалог с обществото и с педагогическата колегия и откровено допотопният характер на част от идеите само утвърдиха състоянието на изоставане, на несигурност, на отхвърляне на промените.

Постоянните кадрови промени на управленската структура или по-точно съчетаването на централизиран модел на управление с кадрова несигурност е бичът за образованието ни, който осуetyа осъществяването на винаги оспорваните предложения за промени, тъй като прави невъзможно изразяването и основаването на воля за преобразования.

Така утвърдената управленска структура няма обществени партньори, с които да може да взаимодейства (дори при комунизма бе постулирано държавно-общественото начало), и практически е изолирана в двоен план — от обществото, и от останалите органи на държавата. Образованието не е приоритет, а следователно не се и разглежда сериозно или взаимодействията с него не се обсъждат и ценят от останалите социални актьори и институции.

6.2. Учителството

Учителството като цяло продължава да изпълнява служебната си роля, определена му в комунистическа България.

Нито отделният учител, нито групата учители имат реална власт по отношение на развитието на основните параметри на системата или по отношение на собственото си професионално развитие.

Тази институционална безпомощност (съчетана с намаляване броя на учителите и борбата за работни места) води до асоциален протест — до вторачване в собствения професионален хоризонт, до нежелание за професионални промени, до чисто лична реакция на неангажиране, на затваряне в собствения предметен свят.

Големият проблем за учителството в периода на прехода е неговото необединяване на основата на съвременното виждане за ролята на образователния водач, в невъзможността му да изгради нови отношения с учениците (липсата на знания, на подходи, на желание), да води успешен диалог с останалите образователни актьори.

Свидетели сме на формализиране и опростяване на ключовата роля на учителя, на търсене на лични отговори на общественозначими образователни въпроси.

Ключов за всеки модел на образователни промени е учителят новатор и може да се постави въпросът за ефективността на промените в светлината на осигуряване възможности за неговата изява и утвърждаване на идеите и практиките му.

Каква е социалната му роля и статут днес, как може да се утвърждава, как може да влияе върху съпротивляващите се колеги, върху неблагоприятните образователни институции, как търси източници на подкрепа у враждебно настроените ученици или незаинтересовани родители?

Отговорът е, че за учителя новатор, за двигателя на промените няма място в образователното всекидневие, че системата по-скоро отхвърля усилията му, не признава образователните му практики, безразлична е към разпространяването им, не само не му осигурява стимули за развитие, но и за оцеляване.

Следващият ключов проблем на изминалото десетилетие, тенденцията, която се откроява все по-ясно и на която засега няма политическо или социално решение и противодействие, е как средностатистическият учител, утвърдил се като професионалист в системата, залагаща на недемократичните нагласи и навици, може да бъде успешен учител в демократизиращото се общество?

За тези въпроси няма отговор в образователната система и не се търсят механизми, които да подпомагат учителя в развитието му, в изграждането на умения за работа в новите условия. Няма функционираща система за квалификация, няма групи за взаимопомощ, няма повсеместно действени организации на предметниците. И най-важното, никой не поема отговорността за най-естественото действие — обновяване на учителството, при положение че няколко десетки хиляди учители, дипломирани след 1990 г., имат възможност да променят остарелия модел на преподаване.

И учителството в социален план, и отделният учител в личен са оставени сами на себе си — да поемат несгодите, да се затварят в собствените си проблеми.

Учителят продължава да бъде със служебна роля, и то все по-унижаван — довчера само от държавата, а днес вече от всички, и най-вече — все по-безпомощен в отношенията си с учениците.

Влошаващото се качество на преподаването е най-естественото последствие, което може да очакваме в тези условия.

Маргинализирането на ключовия образователен актьор, лишаването му от възможностите да управлява образователните процеси в класа и извън него, да бъде господар на действията и на думите си е в същността си процес на самоунищожаване на системата, на лишаването ѝ от същностни образователни характеристики, на формализиране на българската просвета.

6.3. Синдикатите

В условията на потискаща образователна действителност синдикатите са единствената организирана сила за промени.

През изминалото десетилетие наблюдавахме естествен за демократичното общество процес на деполитизиране на синдикатите, започнал с доста силно изявявана политическа обвързаност в първите години след падането на комунизма.

Синдикатите днес отразяват тесните хоризонти на учителя, коригирани с коефициента за масовост. Въпреки декларациите за цялостност на вижданията им, за комплексен подход към проблемите на образованието, в крайна сметка единствено реални и достигащи до обществеността са исканията им за заплащане.

В условията на всеобщо отслабване на синдикалните влияния те губят необходимата представителност, нямат реална сила за провеждане на диалог и отговорно партньорство, нямат визия за образованието и не могат да изявят и да наложат своя интерес като обществен. Протестът и синдикалният диалог остават затворени в рамките на формалното образование, не могат да намерят път до общественото мнение и това обрича голяма част от действията им на неуспех.

Такива са общите тенденции, от които не може да се освободи и Синдикатът на българските учители — единствената учителска организация с формулирани виждания за промени, с експертна база, въвеждаща в общественото пространство описания и анализи на състоянието на просветата.

Не може обаче да искаме от синдикатите да надхвърлят рамките на собствените си действия, да бъдат не учителски, а обществен гарант на промените, да заместват неорганизираното гражданско общество в диалога им с държавата.

Обществената незаинтересованост и неорганизираност са, които придават през годините (и особено в началото на деветдесетте) социален размах на синдикалния протест и движение като единствена форма на масова организирана изява в областта на просветата.

Не трябва да забравяме, че независимо от редица български условия, които утвърдиха синдикатите като групи за сериозен обществен натиск по пътя на образователните развития в началото на прехода, те не са представителни, упълномощени от обществото структури в рамките на функциониращата демокрация, а остават групи за тесен професионален натиск.

Те се легитимират не от значимостта на собствените си виждания за преобразования, а от немоощта на предложенията на Министерството на образованието, от отсъствието на други партньори в образователния диалог. Докато гражданското общество не развие свои структури и се превърне в легитимен партньор при обсъждане на промените, синдикатите ще продължават да изпълняват несвойствена роля и по-скоро ще вредят на идеята за образователни реформи, като я поставят в рамката на тесните си професионални интереси.

От друга страна, в образователния вакуум на идеи, на структури и на сили за промяна е естествено да очакваме, че и за в бъдеще синдикатите ще определят образователните развития, ще бъдат необходими партньори (най-вече СБУ поради своята масовост и организираност).

В условията на просветния синдикализъм би било естествено по-добре утвърждаването на втори силен учителски синдикат — с ресурси, с експерти, с членска маса, развитие, което би придало тежест на образователния диалог, на образователните процеси изобщо. Най-вероятното развитие обаче е допълване на съществуващия модел с един значим учителски синдикат с нарастващото влияние на синдикат на работодателите в образованието, което ще внесе повече цялостност и баланс в преговорите на синдикатите с Министерството на образованието, но все в рамките на тесния ведомствен, а не обществен образователен диалог.

И накрая, още веднъж следва да се подчертае значението за образователното ни развитие през десетилетието на деполитизирането на синдикатите, процес, който, от една

страна, лишава управляващите партии от подкрепа за действията си, но от друга страна, предполага наличието на един действителен коректив на слабите управленски решения.

6.4. Научният потенциал

През десетилетието внимателно граденият обслужващ потенциал на образованието рухна — политическата конюнктура, липсата на средства, цялостният спад на научната дейност са в основата на този процес.

Една от ключовите причини е в обезсмислянето на научното обслужване на образованието. В комунистическия модел имаше ред, имаше механизми за изграждане на приоритети, имаше постоянно определяне на насоки за дейност, а следователно и поле за търсения, за разработване на концепции за стратегии, за спор в научната общност, колкото и ограничаван да е бил той от идеологическите рамки на системата.

Днес условия за спор няма, защото сменящите се политически екипи не се нуждаят от експертна подкрепа, защото няма обществен дебат, защото стигаме до парадокса за съвременното общество науката да е отделена, да не обслужва образованието. В управленските структури на средното образование няма хора с научни постижения и в такава ситуация се усилва и неприязънта на случайно попаднали политически бюрократи към хората на науката.

Единствената връзка в тези неестествени отношения между наука и образователна практика е процесът на писане на учебници, но там преобладават занаятчийството и материалният интерес.

Научното звено на Министерството на образованието — Институтът по образованието, не може да излезе от своята подчинена, служебна роля и няма значими постижения, както и цялостни идеи за осмисляне образователната система на прехода.

Висшите училища са обърнати към себе си и техният образователен интерес към просветата се изразява в приемането на студенти, в квалификационни проекти, в подготвяне на учебни помагала.

Неправителствените организации нямат потенциал, а експертите, пристигащи в страната по различни съвместни проекти, стриктно спазват условията за ненамеса в образователните развития и изпълняват задълженията си в рамките на договореностите.

Липсата на взаимодействие между наука и образование не само не създава основата за образователни промени, а открива широко поле за разпространяване на митове, на фалшиви тези, издига наивното масово съзнание като определител на образователните развития.

Логичният завършък на този процес са все по-слабо осигуряваните методически и концептуално управляващи екипи на Министерството на образованието, липсата на национална образователна стратегия, липсата на обяснение на най-ключови образователни процеси, липсата на методология на ставащото в образованието, на философия на образованието на прехода.

6.5. Самоорганизирането на обществото в образованието

Това е най-обнадеждаващият процес на периода на преход в образованието.

Атомизираното, разпокъсано в образователните си усилия общество започва изграждането на връзки помежду си.

Процесът е твърде сложен — обединяването на отделните родители, преодоляването на примитивните форми на обединение, основани само на материалните и лични интереси, изисква време.

Още сме по ниските етажи на този процес — тепърва ще се разгръщат формите на обединения на родители, на граждански организации на регионална и на национална основа.

Процесите са очевидно бавни — и до днес нямаме национална родителска асоциация, нямаме национална ученическа организация, нямаме национална асоциация на училищните настоятелства, нямаме никаква форма на обединение на гражданските организации в образованието, не сме и достигнали до идеята за граждански форум за образованието.

Най-очевидният показател за слабостта на гражданското общество е, че то не може да наложи гражданското образование в българското училище, че продължаваме да градим демократична образователна система без гражданско образование.

Едно от положителните развития през десетилетието е промяната в отношението на местните власти към неправителствените организации. Днес те не само осъзнават възможностите за взаимодействие с гражданското общество, но и на много места подпомагат активно неговото утвърждаване и самоорганизиране.

Както винаги, най-трудно реагират държавните институции — отсъстват механизми за взаимодействие с третия сектор, за изпълнение на най-важната роля през преходния период (доколкото тази роля въобще се разбира от управляващите) — държавата да подпомага организирането на силно гражданско общество в образованието.

Енергията и потенциалът на Министерството на образованието са погълнати от натежаващите материални интереси при издаването на учебници и от политически страхове сред състава му, за да може то да се превърне в партньор на гражданското общество.

Така в България наблюдаваме през последните десет години самоорганизиране на гражданското общество, въпреки волята на управляващите. Разчупването на самодостатъчния бюрократичен модел, ограничаването произвола и намесите на просветната бюрокрация и отварянето към третия сектор се оказва непосилна задача дори за „най-демократичните“ екипи от периода на прехода.

Стратегиите за действие на гражданското общество в тази ситуация са няколко.

Първата се изразява в опит за печелене на своя страна на върховете — доста неуспешен подход поради липсата на концепция при управляващите, поради краткосрочността на пребиваването на върха и поради подозрителността на всеки следващ екип към гражданските организации, работили добре с предшествениците му.

Втората стратегия е в органична работа по места и е най-ефективният досега подход, изразяващ се в краткотрайни, но видими резултати, въпреки бюрократичните неудобства и пречки.

Епизодичните опити на граждански организации за по-целенасочени въздействия обаче са често безсмислени от бюрократичните процедури и съпротиви, от невъзможността за институционализиране.

Като най-ефективен през последните години се оказва подходът за сработване с местните власти и социални агенции, но типичните пък за България унищожителни сблъсъци на местни интереси и провинциалността на местното общество отново поставят под съмнение и успешността на този модел.

Отсъствието на механизми за взаимодействие между гражданското и политическо общество и отсъствието на организирано гражданско общество в просветата водят и до крайни обществени напрежения при очевидни провали на системата, като провеждането на изпити за гимназии след седми клас през 2000 г. В подобни случаи ясно личи как в системата отсъстват граждански механизми за изразяване на общественото недоволство, за конструктивни действия за натиск върху бюрокрацията и за осъществяване на ефективен диалог.

Все още стратегията на стихийно развиващото се гражданско общество е да се подобрява състоянието на образователната система, без да се стига до ефективно сътрудничество или до конфронтация с властите и без да се участва пряко и отговорно в решаването на проблемите на нейното развитие.

Този обществен минимализъм е добре дошъл за краткотрайните чиновници и мениджъри на прехода — политическият им хоризонт е тесен, времевите им надежди са ограничени до изкарване поне на голяма част от мандата. При подобни условия всяка организира-

ност извън бюрократичните форми е заплахата — заплахата за крехката и измамна стабилност на поредния министерски кабинет.

С тази обща несигурност се засилва и корупцията, и изборителното отношение към гражданските организации и търсенето на лични облаги вместо стремеж гражданското общество да се впише в образователната система.

Така масовото отхвърляне на недостатъците на демокрацията чрез избирането на носител на монархическата идея за министър-председател в областта на просветата съвсем естествено се изрази в борби за преразпределение на постове, за овладяване на материални интереси, а диалогът с гражданското общество и възможността за съвместни действия отново са на заден план.

6.6. Стандартите за образование

Постулираните през 1991 г. в Закона за народната просвета и разработени след осемгодишно забавяне държавни образователни изисквания са непълни (отсъстват ключовите стандарти за учител, за директор, за учебно заведение), лошо разработени, приети без необходимата експертна и обществена поддръжка и естествено оспорвани от самото им въвеждане в системата.

В процеса на разработка на стандартите проличава най-явно недостатъците на образованието на прехода — обществена изолираност на системата, ограничен научен потенциал, нежелание за ангажиране на необходимите за подобно начинание професионалисти, липса на образователен диалог, очевидна склонност за заимстване от западни образци, отсъствието на концепция за развитието и за възможностите на детската личност в съвременните условия.

От друга страна, независимо от неадекватното им изпълнение, образователните изисквания поставиха още веднъж на преден план идеята за единство на системата, за обвързаност между различните предметни области, изискването за сътрудничество на всички равнища — и вътре, и извън училище.

Тяхното прибързано въвеждане обаче ще обезсмисли всички последващи опити за започване процеса отначало и затова е най-реално да се прогнозира период на „оправяне“ на отделните стандарти, един крайно трудоемък процес, с голяма степен на неяснота и за педагогическата колегия, и за обществеността.

6.7. Ролята на западния демократичен модел

По доста странни пътища се осъществява влиянието на развитите демократични образователни системи у нас, но във всеки случай те са съвсем различни от начина на копиране и утвърждаване дори и в най-големи подробности на съветския образователен модел от комунистическото ни минало.

Това влияние е толкова трудно за определяне, че дава основание едни да съзират в него умишлена намеса за разрушаване на образованието, а други да смятат, че е спасително средство, което може да бъде пример за подражание.

Преди всичко едно нещо е ясно — общ западен образователен модел, единна американска образователна политика или единна политика на Европейския съюз не съществува. Следователно е трудно да се налага отвън нещо аморфно в нашата образователна ситуация — нещо повече, обърканата система на прехода е доста непонятна за голяма част от образователните дейци и западни експерти, които понякога се докосват до нашите образователни проблеми.

Да смятаме, че на Запад се задават параметри, както във военната област или както в единната селскостопанска политика на Европейския съюз, е просто неоправдано.

Приключихме сравнително бързо главата за образованието в преговорите с Европейския съюз, именно защото европейските чиновници единствено можеха да проверят нормативната система на образованието и основните ѝ актове са на задоволително равнище.

Оценката за образованието ни на Запад е добра и съвпада в основни линии с масовата представа у нас за образованието — развита образователна мрежа, нормативна структура, модел, основан на усвояване на знания.

На второ място, не само че никой не обсъжда или предрешава съдбата на нашето образование извън страната, но и средствата, получени по различни официални програми от Европейския съюз и други междуправителствени спогодби, са изключително малко.

Със сигурност само чрез фондация „Отворено общество“ в страната са влезнали неколкостотин пъти повече средства за програми в средното образование. Така че нито финансово, нито нормативно, нито политически няма сериозно влияние отвън върху образователните развития, още по-малко може да става дума за намеса.

Може да се твърди, че тази намеса е по-скоро съзнателно ограничавана и не е случаен фактът, че за цяло десетилетие не бяха формулирани дори общи принципи за отношенията на просветата с донорите, с държавите от Европейския съюз.

Независимо от всичко е налице изключително влияние на западния образователен демократичен модел.

През десетилетието взаимодействието ни със западната образователна система се осъществяваше чрез съвместно участие в проекти по линия на Съвета на Европа и на Европейския съюз, но най-вече по линия на проекти, осъществявани от образователни неправителствени организации. Чрез тях в образованието навлизаха демократичните идеи за диалога между възпитатели и възпитаници, за обществената отговорност и ангажираност с образованието, за ключовата роля на гражданското образование, за овластяването на образователните актьори, за самоуправлението в образованието, за интегрирането на малцинствата и за межкултурното образование.

Ако първата половина на десетилетието бе период на безкритично приемане и на прилагане на западни образци, то през втората половина вече имаме разработени оригинални български модели на образователно участие и развитие.

Образователните проекти в третия сектор увеличават обществената чувствителност към образованието, създават добри практики, влияят благотворно върху хиляди ученици и учители — но не могат да имат цялостно влияние върху системата. Те са по-видими, по-изпъкнали на фона на традиционното сиво формално образование и на желанието на училищата да се сдобият с проекти, но ролята им е относително ограничена.

Днес в страната съществуват изградени модели на демократично образование най-вече в извънучилищните дейности и в неформалното образование, но няма трансфер към формалното образование.

Дори разполагащото с огромни ресурси и влияние „Отворено общество“ не можа или не успя да утвърди нормативно и да институционализира нито една от образователните си програми.

По-важното е, че образователните проекти ни приближават към практиката на демократичното образование, че чрез тях прескачаме бариери и етапи в развитието си, нещо, което сами трудно щяхме да сторим.

Западните образователни образци и проекти практически са експерименталното поле на българското образование и това не се харесва на много привърженици на стария образователен модел.

И ако те се въвеждат откъслечно, половинчато или се пренебрегват от образователната система, то вината е във формалното образование, което до ден днешен не е утвърдило значими образователни практики или нови образователни технологии.

Те са само доказателство, че системата на формалното образование не е способна да произведе нищо ново, значимо, адекватно на новите условия, което да увлече и ангажира ученици, родители или учители.

Затова и западното влияние върху демократизирането на образованието е толкова значимо — то е просто единственият източник на реални промени и на идеи в образованието.

Въпреки всичко у нас няма нито масово използване на западни образователни модели, нито развитие на образователни проекти — влиянието им в една разпокъсана и вътрешно неспособна да разпространява каквито и да е добри практики система винаги ще бъде ограничено.

Само няколко проекта по линия на ФАР оказаха влияние върху системата на формалното образование по време на осъществяването си, но нито то бе съразмерно на вложените средства или на заложените идеи и приключването на проектите означаваше и край на образователните промени и търсения в тези области.

Много по-силно е влиянието, което идва чрез сътрудничеството на отделни училища, чрез връзките, които хиляди млади хора установяват по интернет, чрез това, което младите хора усвояват, за да могат да кандидатстват на Запад.

Значимият резултат на западното влияние е извън формалното образование и е в развитието и в утвърждаването на модел на гражданското общество в образованието. По-важно от това да прехвърляме собствените си проблеми върху други и да търсим заговори и вредители, е да си зададем въпроса — какво губим като общество и като образователна система, като не използваме ефективно моделите на демократично образование?

Пропускаме огромни ресурси, които могат наистина да променят образованието ни — не знаем как да ги искаме, как да се съревноваваме с други страни в нашето положение, за да ги получим, не знаем дори да използваме ефективно и малкото ресурси, които достигат до нас.

Пропускаме шанса за равностоен, пълноценен обмен, за утвърждаване като част от европейската образователна система, за налагане поне в региона на наши разработки и образователни решения.

Но най-вече пропускаме възможността да правим новостите в образованието, съвременните подходи и идеи достояние на хиляди учители, на родителите, да се превръщат във всекидневие на стотици хиляди млади хора.

6.8. Моралът в образованието в условията на прехода

Старият комунистически морал изчезна твърде бързо от живота като всяко неестествено усилие да бъдат подчинени човешката природа и взаимодействия на наложени норми и образци на поведение.

Нека си припомним основните измерения в образованието — послушание, неоспорване, легитимиране насилието над личността и на ученика, и на учителя, приемане комунистическите постулати като задължителен модел на поведение, ограничено поощряване на критичното мислене, недопускане на други морални и ценностни системи в образованието.

В по-широк план това бе система с крайно развити процеси на монополизиране, идеологизиране, изолиране на възпитанието, на отделяне на семейството от училището и на семейните възпитателни въздействия от училищните, на утвърждаване на естествеността на неравните шансове.

Моралните норми рухват бързо, но се изграждат бавно и точно преходният период с всички социални процеси на преобразуване, на обедняване, на разслоения, на засилване и видимост на антисоциалните явления не е основата за бързо изграждане на нов морал.

Моралът не може да бъде постулиран, а какво остава да бъде утвърждаван както при комунизма — отрича го самият характер на демократическото общество.

Обратното — може да се постигне много по посока на обезсмислянето на демократичните ценности и норми в образованието, като се утвърждават по познатия на възпитателите начин от близкото минало.

Декларативността при утвърждаването на формалните демократични принципи при същевременното съществуване на една отричаща ги социална действителност и при една по същество нереформирана комунистическа образователна действителност не е най-добрата основа за изграждане на действителен морал и на отношения между образователните актьори, основани на тези принципи.

Не може да очакваме развиваните с десетилетия опити за демократизиране отношенията в образованието на Запад и за утвърждаване на нови ценности да станат правило в нашата просвета в рамките на няколко години, а и както видяхме — системата на формалното ни образование е твърде консервативна и недопускаща положителни влияния.

Отсъства и вътрешна убеденост у учителите във възможността подобни норми да бъдат утвърждавани, а и неспособност на голяма част от тях да ги усвоят, да ги приемат като свои, без което е невъзможно да бъдат възпитавани и убеждавани учениците.

Обезвластените при комунизма възпитатели днес са двойно по-немошни — привикнали да действат в командните условия на продължаващите централизирани механизми, те нямат и практическа възможност да променят поведението си, да обсъждат новите ценностни модели, да се обучават. От друга страна, достъпът на млади учители до системата е блокиран и така няма възможност за вътрешно обновяване на учителите, за естественото навлизане на носители на нови ценности и на основано върху тях поведение.

След като тези нови норми и образци не са присъщи на образованието (оттам трябва да започне социалното обновление), е изключено да ги намерим в обществото и още по-малко в действията на управляващата прослойка (или политическа класа).

Родителите, от своя страна, все още са изолирани и нямат влияние над системата.

Затова и по-често сме свидетели на взаимни обвинения между семейството и учителите за това кой да поеме възпитателната отговорност.

Живеем в многоетническо общество, но не се предприема дори и най-малкото усилие да се изследва моралът на различните групи, начините на социализиране на децата, възможностите за взаимодействие между родителите и допирните точки между различните етноси и култури. Следва да градим общество на толерантност и разбирателство между културите, а не знаем какви могат да бъдат основните му измерения, не правим и опит да формулираме образователната система като многоетническа и да се запитае как в такива условия може да градим общ морал.

Ключови институции, като младежките организации или като църквата, също не оказват сериозно влияние, а извънучилищните дейности като по-естествена възможност за въвеждане на нови норми и отношения са достъпни за минимален брой деца и младежи.

Застрашително увеличаващ се брой деца остава извън училището, но не само този процес дава основание да се твърди, че моралът на улицата става морал на прехода, морал, поддържан от безконтролните и безкритични медии, от връстниците и косвено утвърждаван от незаинтересованите родители и учители.

Трагедията в дискотека „Индиго“ е най-доброто свидетелство за отсъствието на морал. Пред очите на незаинтересованото общество се извърши престъпление или по-точно трагично, но логично приключи един от хилядите аморални елементи на системата — децата, които се блъскат и трупат всяка вечер, не можаха да се овладеят.

Оказа се, че рядко и съвсем малко някои от десетките хиляди родители се интересуват или имат точна представа какво представляват дискотеките и какви опасности крият за децата им.

Съвсем естествено просветните власти са в повечето случаи безучастни към „диско“ възпитанието на младите хора, като че ли става дума за съвсем друг свят и за съвсем други деца.

Още „по-естествено“ полицията никъде не се интересува от заплахите за живота и сигурността на децата, въпреки че такива струпвания и всекидневното предлагане на алкохол и наркотици са известни на всички.

Нищо не би следвало да очакваме от собствениците на дискотеките по отношение на социалното поведение сред тази обща безотговорност и повсеместен отказ от естествени задължения.

Трагедията за децата бе, че този аморален, изключително опасен свят практически стоварва върху тях непоносимата грижа за собственото им оцеляване и донесе смърт пред очите им.

Трагедията на обществото е не само в неговата аморалност и безотговорност, но и в това, че все повече се отдалечава от света на младите, от неговите норми и морал, представи за добро и зло, че се отказва да гради този свят, но и да го разбира, че оставя те да се справят с непосилната тежест на самотното морално израстване.

Засега в тази нереформираща се обществена и образователна система частични морални предложения идват от новите практики на гражданското общество, чрез изолирани примери на семейната среда, твърде недостатъчно за един народ и за общество, лишено от устоите си.

Сегашната ситуация е пълна противоположност на възрожденския свят с неговия прост, но здрав морал и общи действия за съхраняването му; далеч е и от принудения комунистически морал със силовите мерки за запазването му.

Преходният период ражда първото общество, което заявява — „моралът, възпитанието на децата не само не е приоритет, не е и наша грижа“.

Така липсата на морал, отсъствието на идеи как да се обоснове и да се гради съвременна чувствителност към моралните проблеми довършва образованието ни, но и довършва обществото ни, лишава го от опори, прави невъзможни взаимодействията и отношенията, основани на демократични морални норми.

След като моралът не може да започне от политиките, нито от бизнеса, той естествено може да тръгне от образованието, но за това са необходими обществено съгласие, просветеност и решителност.

7. Оценяване и критика на ситуацията в образованието

Оценката на обществеността за образованието следва да бъде приемана с не малко условности, тъй като например в изследването на МБМД от 1999 г. само 8% са запознати с нормативната база на образованието и едва 29% се интересуват от проблемите на образованието.

Близо 62% от анкетираните дават положителна оценка на образователната система, 74% преценяват подготовката на учителите като добра, но 48% считат, че учителите са недостатъчно ангажирани в училище, 79% посочват ниския авторитет на учителя като нещо характерно за системата.

Три четвърти от участниците в изследването оценяват отрицателно материалната база на образованието. Една трета (32,3%) счита, че успехът в живота няма нищо общо с образованието, а друга трета (27,3%) твърди, че образованието дава по-скоро само престиж.

Според 33,8% учителите са отговорни за образованието на децата, а 56,4% твърдят, че това са родителите. По отношение на горния курс 44,6% включват в това и отговорността на самите ученици. Виновни за неуспехите в обучението и възпитанието на децата са: предимно учениците — 6,9%; предимно учителите — 10,8%; предимно родителите — 18,2%; предимно обществото 51,3%.

Само 20,1% от анкетираните споделят, че е търсена помощта на родителите в училище и затова не е учудващо, че на въпросите какви са предимствата или недостатъците на образованието в отделните училищни степени около 60-70% от анкетираните нямат мнение. Още по-висок е процентът — 77,9% на тези, които оставят без отговор такъв на пръв

поглед естествен въпрос: „Какво харесва най-много вашето дете в училището, в което учи?“

Едва 13,3% от родителите са запознати в някаква степен с дейността на училищното настоятелство, 45% твърдят, че учебниците трябва да се избират от МОН, а на въпроса „Кой трябва да носи отговорност за решаването на проблемите в училището, където учи вашето дете“ — разпределението на отговорите е следното: МОН — 28,6%; местната власт — 31,2% и родителите — 7,8%.

Съвременното образование преди всичко следва да подготвя прагматично за живота — смятат 65,2%, а да дава предимно знания — 26,9%.

Виждането за промените в образованието се изразява в подобряване на дисциплината, опростяване и намаляване на учебния материал, повече практическа насоченост на образованието, запазване на безплатното образование, повишаване авторитета на учителите и акцент върху възпитанието и морала.

Става ясно, че общественото мнение е по-скоро благосклонно настроено за ситуацията в образованието. Твърде малко е запознато и е безразлично към просветните промени и процеси.

Интересно е да се изследват и други критични възгледи за развитието на системата на средното образование.

На въпроса „Как бихте оценили българското образование днес по следните показатели?“ (Моля, определете степента на развитие на всяка характеристика от 1 до 10, като 1 е най-висока степен на развитие, а 10 — най-ниска (Виж Приложение № 3) **Групата учители по гражданско образование** оценява развитието на образователната система по 18 показатели.

8.1. Достъп до образование на младите хора

1 _____ 4.085 _____ 10

8.2. Достъп до образование на възрастните хора

1 _____ 6.098 _____ 10

8.3. Качество на получаваното образование

1 _____ 5.532 _____ 10

8.4. Образование, насочено към изграждане на гражданска компетентност и отговорност у младите хора и привързаност към основните ценности и принципи на демокрацията

1 _____ 6.710 _____ 10

8.5. Отвореност на образователните институции към обществото

1 _____ 5.860 _____ 10

8.6. Възможност за упражняване на обществен контрол върху образованието

1 _____ 6.462 _____ 10

8.7. Образование, насочено към развитие личността на младия човек

1 _____ 5.710 _____ 10

8.8. Съответен статус на учителската професия

1 _____ 7.543 _____ 10

8.9. Образованието — обществен приоритет

1 _____ 7.626 _____ 10

8.10. Последователна и ефективна държавна политика в образованието

1 _____ 7.702 _____ 10

8.11. Финансова подкрепа за развитие на образованието

1 _____ 8.000 _____ 10

8.12. Развитие и масово разпространение на образователни иновации и инициативи

1 _____ 6.935 _____ 10

8.13. Участие и силно влияние на гражданското общество в образованието

1 _____ 7.054 _____ 10

8.14. Самоуправление на различните образователни структури

1	6.511	10
8.15.	Зачитане на правата на отделните образователни актьори	
1	6.667	10
8.16.	Наличие на обществен консенсус по въпросите на образованието	
1	7.272	10
8.17.	Ред и яснота в развитието на образователните структури	
1	7.413	10
8.18.	Взаимодействие и усвояване на добрите образователни идеи от други страни	
1	6.556	10

Като се изключи оценката за достъп на младите хора до образованието, която е по-висока от средната, всички останали оценки са цялостна критика на системата.

Тази оценка е показателна на следните основания:

Изследваните мотивирани колеги, живеещи с проблемите на образованието и заинтересовани от промяна в просветата. Те са по-млади от средната за страната учителска възраст, с по-големи и по-съвременни очаквания. Повечето от тях работят в областта на гражданското образование и са с по-широк поглед за мисията на образованието.

Имаме основание да приемем, че това е и критика на образованието от страна на учителството, която се отличава с няколко черти:

- критиката е цялостна, нито един елемент от образователната система не е оценен високо;
- най-ниско са оценени управлението на системата и политиката спрямо образованието;
- изключително ниска е самооценката на собствения статус;
- по отношение на параметрите на новата образователна парадигма: насоченост към ученика, иновации, отвореност към обществото, оценките са също под средната — т. е. в масовото учителско съзнание няма идея за промяна на основните показатели на системата.

Ако добавим към това и вече коментираните отговори на въпросите за разликата между образователната система днес и системата преди двадесет години, ще се види ясно, че единствените положително оценявани промени са по отношение на външни елементи на системата — образователни технологии, компютризация. Отрицателни промени са отбелязани по съществени за образованието показатели, като мотивация, единни изисквания, дисциплина.

Оценката на образованието от Световната банка и на Европейската комисия е по-особена и тя е доста показателна за отношението на западните институции към образованието ни.

От една страна, както всяка западна критика, тя изразява уважение към постигнатото в средното образование: към изградената система, съществуването в развита степен на обхват на младите хора в задължителната училищна възраст, изграден модел за преподаване на знания.

В заключителното становище на Европейската комисия от 1997 г. се отбелязва, че в областта на образованието и обучението не следва да се очакват проблеми по отношение на присъединяването към Евросъюза.

Световните институции не правят оценка на провежданите политики за реформа. Те се интересуват как върви развитието на образованието в нормативен план, доколко се изгражда ефективна система от гледна точка на количествените показатели. Препоръките за развитие на образованието в докладите на международните институции са в умерен описателен тон и имат значение повече като външна за системата експертна оценка.

Европейската комисия приема, че от нормативна гледна точка „процесът на привеждане на българското законодателство и структури в съответни на достиженията на правото

на Европейския съюз се развива в общи линии задоволително... Като цяло България спазва поетите от нея в преговорите по присъединяването ангажменти в тази сфера“.

Вниманието на Европейската комисия е насочено към системата за професионално образование, към „необходимостта от по-нататъшно развитие... продължава да е налице разминаване с уменията, придобивани в системата на професионалното образование, с развитие на системата на регионално равнище“.

Единствената бележка извън професионалното образование е „да се осигури възможно най-добра мрежа от средни училища, включително привеждане броя на училищата и учителите в съответствие с демографските промени“.

По-широк, но в същия дух е анализът на Световната банка за 2001 г. (232)

Внимателно се изследват демографските данни за развитие на образованието. На тази основа се гради анализът за мрежата от учебни заведения, броят на учителите, финансирането — т. е. цялата административно-финансова рамка на образованието.

При изследването на училищната посещаемост се прави разграничение между официалната статистика и изследването на домакинствата в страната. То отбелязва значимо намаление на посещаемостта на различните равнища. Особено важен е изводът, че посещаемостта в средното образование е намаляла през последните години, особено в селските райони и сред бедното население, и сред етническите общности.

Специално внимание се обръща на ромското население и се оценява фактът, че около 70 000 ромски деца не посещават начално училище. Това прави с около 25% по-ниска училищна посещаемост в тази училищна степен.

Централен фокус за Световната банка е и **качеството на образованието**. Обръща се внимание на рязкото намаляване на образователните постижения на учениците по математика и природоматематически науки. Там България бележи най-голям спад, в сравнение с останалите изследвани страни. Следващият пункт на анализа е състоянието на обществените разходи за образование, които в България спадат най-рязко от всички посткомунистически страни — с 40% от равнището за 1990 г. Диверсифицирането на източниците на финансиране още не е успешна политика. Стабилизирането на финансирането на около 4% от brutния национален продукт, според авторите на рапорта за 2001 г. на Световната банка, е малко в сравнение с около 6% на страните от ОИСР.

На общинско равнище се подчертава, че 85% от разходите са за заплати и за гориво.

По отношение на финансовите ресурси намаляването на училищното население е шанс „за страната да освободи ресурси за започване на отдавна просрочения процес за повишаване качеството на образованието и за модернизиране съдържанието на учебните програми“ (232, с. 91). Основна критика към системата е, че на всички равнища „съотношението брой ученици на един учител е далеч от равнищата за страните от ОИСР и има място за подобряване на ефективността“ (232, с. 92). Обръща се внимание и на ригидната система на финансиране, която не оставя възможност на общините да задържат остатъците от бюджетните субсидии при намаляване на заетостта учителите. В управлението и финансирането се отбелязват липсата на стимули за по-висока ефективност. Препоръчва се средствата, освободени от висшето образование, да отидат за финансиране на началното образование. В самото начално образование се предлагат мерки, като безплатни учебници за нуждаещите се деца, училищни обеда, специални предучилищни програми. Предлага се многокласно обучение и специални програми за ромските и другите деца в риск, както и разработване на местни стратегии за посещаемостта. Съществено предложение е свързаното с елиминиране непоследователността в местното самоуправление в процесите на децентрализиране: „формулата на децентрализиране следва да бъде променена по отношение на отговорностите и отчетността за управление на началното и на средното образование“ (с. 103). Ключова препоръка е и свързаната с рационализиране на местната образователна система. Изразява се в това — регионалната политика и училищната мрежа да се планират в рамките на няколко общини.

Както се разбира, критиката на образователната система приема различна форма, в зависимост от гледната точка и интересите на осъществяващата я социална група или структура. Критиката е обратната връзка, благодарение на която образователната система може да се развива. В преходния период подобна обратна връзка се налага, за да има корективи и по-вярно насочване на развитието на системата.

Така българската образователна система се оказва във възможно най-неблагоприятна и парадоксална ситуация — в условията на обща неудовлетвореност, както видяхме от учителските оценки, критиката като такава не съществува.

Критиката отъясно на системата за образование е изключителна рядкост. Това е най-вече поради особеността на българския образователен модел. Със своята традиционност на практика след 1989 г. тя нямаше сили, които да реализират „критика на системата отъясно“. Дясното отношение бе разбирано като участие в реализация на промените, в разработване на планове и конкретни мерки за тяхното осъществяване, т. е. като социална практика.

Ключова роля изигра и неразработването на национална образователна стратегия, на концепция за развитие на образованието, която да направи анализ на съществуващото наследство на комунизма, на образованието и на ставащото в него в условията на прехода.

Избраният модел на българското образователно развитие, на критика на предходния образователен стил в политически аспект и на провеждане на серия образователни действия не дава възможност за същностна критика към цялостното развитие на системата. Друга причина за липса на критика отъясно е, че единственото научно звено, осигуряващо образованието — НИО, е на пряко подчинение и напълно зависимо от Министерството на образованието. То не може да си позволи подобна критика.

Университетските структури — другият значим източник на критика на ставащото, или се занимават с методика, или са включени в различни авторски колективи за осъществяване на конкретни мерки.

Така **критиката отъясно** се свежда до изказвания на ръководни екипи в двете десни правителства на прехода през 1991-1992 г. и през 1997-2001 г.

При второто правителство на СДС, въпреки дясната му ориентация, така и не се създадоха условия за същностна дясна критика на образователното развитие. Възприе се популистка тенденция, считаща системата за добра и нуждаеща се от спокойствие и малки промени.

Следва да се обобщи това странно, но и типично българско явление в периода на прехода към демокрация — липсата на дясна глобална критика на съществуващата система и съответна обосновка на необходимостта от промени в духа на демокрацията. Причината е в слабостта на десните обяснителни схеми на прехода, липсата на ресурсна подпльтеност на десните идеи. Никъде тази слабост не е така категорична, както в популистката и традиционна атмосфера на образователните анализи.

Единствената реализирана критика в тази ситуация е от синдикатите, които са в противоречивата роля на партньор и опонент на МОН. Чрез протестните си акции и информационна дейност Синдикатът на българските учители е институцията, която редовно снабдява обществото с информация и оценки на образованието. Естествено това е критика актуална, но ограничена от пряко синдикалните интереси и гледна точка, насочена към запазване на статуквото и осигуряване интересите на учителите, а не към развитието на цялата образователна система.

Друга насока на критиката на ставащото в системата може да се определи **като общо-педагогическа критика** — критика на основните недостатъци на образователната парадигма върху основата на хуманистичните тенденции в педагогиката. Тя обаче е твърде откъсната от обществената практика, за да получи някакво значение за нея — критика в рамките на педагогическата теория. Практически педагогическата общност не артикулира своето критично отношение към ставащото в просветата.

Критиката от страна на гражданското общество е понякога силна. В същността си обаче това е критика на конкретни аспекти от образователната действителност, в която неправителствените организации работят. Единствената организация с по-голям потенциал организирана критика и преглед на образователното развитие — фондация „Отворено общество“, през втората половина на прехода работи в тясно сътрудничество с МОН. Отговорна е за много от ключовите образователни решения и не е заинтересована от открит критичен подход към ставащото в образованието

Критиката отляво също не съществува в смисъла на разработена система от позиции за същността на прехода. Тя е изразена по-скоро в масовото съзнание, доколкото учителството заема позицията на съпротива срещу системата не толкова за това, че не е проведена докрай и последователна демократизация на системата, а е критика на влошаване показателите на старата социалистическа система.

За немоцта на лявата образователна критика е свидетелство фактът, че единствената сериозна критика на преходния период в образованието е дело на трима леви социолози — Андрей Райчев, Андрей Бунжулов и Кольо Колев в книгата им „Училището и социалните неравенства“, осъществена с помощта на педагози от социалистическата среда (68).

Тази важна книга (получила гласност поради публикуването на части от анализите ѝ във вестник „Труд“) е по-скоро опит за диагностика на ставащото в образованието в преходния период, отколкото анализ на връзките с миналото и очертаване на бъдещите перспективи, което ограничава стойността ѝ.

Главните изводи са за понижаване качеството на образованието, формализиране на образованието (залагане само на формалните критерии на училищна посещаемост и оценяване), нарастване диференциациите в българското образование, гетовизиране на образованието и създаване анклавни на бедност, декапитализиране на работната сила, нарастване на неграмотността в обществото като цяло и най-вече сред младите хора.

Регресът в образователната система се проявява и в появата на нетипични за образованието проблеми, като неграмотност, гетовизация, формализиране, връзка между материален и социален статус и достъп до образование. При това положение, което е ключово заключение, реформата се изживява не като движение напред, а като опит за справяне с влошените образователни условия.

Другият главен извод на авторите е, „че българската образователна система се руши систематично — целенасочено и/или от некомпетентност, а вероятно като резултат от двете“. Анализът на авторите е сериозен, привлечен е широк доказателствен материал, най-вече относно социалните тенденции в образованието.

Тази критика обаче може да бъде оспорвана в няколко пункта.

На първо място, не може да бъде приета конспиративната теория за „целенасочено рушене на образованието“. Такъв процес безспорно съществува, той обаче е резултат от исторически наследената система и от недостатъчния ресурс на българското общество за справяне с образователните предизвикателства на прехода.

Българското образование не се формализира през прехода — това бе една от типичните характеристики на комунистическата образователна система. Демитологизирането на образованието е една от особеностите на прехода.

Посочваните социални тенденции се развиваха и през осемдесетте години. Гетовизирането на образованието за ромското население бе утвърден и общоприет факт, а съществуващите образователни неравенства отличават комунистическия модел.

Тенденцията е свързана с обедняването на мнозинството и с придаването на некачественото образование характер на един от водещите компоненти в системата.

Слабото познаване на собствената същност на образователната материя пречи на авторите да свържат тенденциите в развитието на образователната система с образователната среда, с тенденциите в обществените нагласи, с еволюцията на учителството, с развитието на гражданското общество.

Обобщено — левият модел на образователна критика е едностранчив и манипулативен. Въпреки забележките, обаче, това е най-сериозният публичен анализ на състоянието на образователната система. Като се отчете потенциалът на лявото пространство, отново е показателно, че той не може да се превърне в основа за обществени дискусии и образователни форуми.

Другият източник на критика, макар и неразвита, са изследванията в образованието, провеждани от социологически агенции, които събират информация. Поради необвързаността им с образователното развитие и липсата на специфична нагласа за анализ на явленията обаче, те не могат да генерират сериозна образователна критика. По-скоро дават описи на образователната действителност, каквато е всъщност и основната им задача.

Така извън формалните рапорти на международните институции се оказва, че в България явлението критична педагогическа мисъл и съществена образователна критика не съществува. Продължаващата тенденция на масово недоволство и индивидуално възприемане на ставащото в образованието, като влошаване на качеството и липса на ред, както и отсъствието на образователни или политически форуми и на платформи за изразяване на тези настроения, остава едно от най-характерните явления за преходния период.

8. Образователна реформа или образователни промени?

Както е ясно, ставащото в образованието у нас отляво се разглежда като рушене на системата и образователен безпорядък и хаос. Отдясно пък се възприема като неосъществена сериозна промяна в просветните структури по пътя към демократизация. В общественото съзнание и според учителското мнение наблюдава се влошаване качеството на образованието, а според международни институции, съществува нормативно преустройство на системата, съпроводено с недостатъчно структурни промени и подобряване качеството ѝ на функциониране. Просветните кабинети изразяват най-остро отношението си към постигнатото преди тях. Никой обаче не се ангажира с цялостна оценка на процесите в образованието на прехода.

В страната ни не се поставя въпросът за характера на образователните промени, липсва структуриран дебат по темата, което затруднява критичната оценка или обобщението на мнения в тази област.

От друга страна, в научните среди и в общественото мнение на развитите демократични общества мненията за необходимостта, характера и целите на образователните реформи са по-изразени.

Независимо от скептицизма, от недоверието в обществените възможности за промяна, от критичната подкрепа и още по-критичното доверие относно осъществяваните промени, обществата в Европейския съюз приемат реформите в образованието като нещо естествено, неотменимо за съвременните образователни развития (144). Реформите естествено не притежават глобалния характер и програмни намерения от миналото. Фокусът им е съсредоточен върху отделни елементи на системата и най-вече върху подобрения в прекия учебен процес, върху ефективността на учебното заведение, промяната в контекста на функциониране на училището — образователната среда.

Въпреки привидната по-малка амбициозност и обхват, реформите са не по-малко съществени, защото се прави опит за обхващане и ангажиране на образователните дейци, за получаване подкрепата на образователната среда.

В по-широк обществен контекст се прави опит за нормативно регулиране мястото на образованието в обществото, на взаимодействията с икономиката, с трудовия пазар чрез формалните структури на министерствата на труда и на социалните грижи.

Реформите в образованието днес се основават не толкова върху грандиозни визии. Базират се на пълното изграждане на образователните системи в съответствие с правата на човека и международните правни документи в тази област, върху осъществяването на иде-

ите за социална справедливост, за даване на равни шансове за преодоляване на социалното изключване.

Реформата се разбира като непредвидим, труден за овладяване процес. Поради това се набляга далеч повече върху планирането, върху общите действия и най-вече се поставя акцент върху способността за стратегическо планиране на различните равнища на образователната система. Това е свързано с намирането на точните насоки за промени с оглед на недостатъчните, ограничени ресурси във всеки момент.

Цената на реформата в сложните обществени условия невинаги отговаря на направените разходи. Така става естествено за образователния процес на всички равнища да се подготвят постоянни отчети и да се осведомява обществото за постигнатото. Важни елементи на реформите в тази насока стават усилията за качеството на образованието и идеите за мониторинг.

В такава среда на обществен натиск и контрол е естествено да съществуват и много, и твърде разнопосочни искания и обвинения към образованието. Те невинаги са обосновани, но и самата образователна система не е в състояние да отговаря на тези искания.

Образователната промяна се осъществява в по-благоприятна, но далеч по-изискваща, трудно предвидима в реакциите си среда. Промените стават образователно всекидневие и са сред водещите характеристики на изграждащото се общество на познанието и ученето.

Това развитие налага да се запитаме какъв е нашият модел на образователни промени и каква е собствената им същност; в осъществяването на цялостна реформа или в постоянни промени е същността на прехода; какви са очертанията на промените в политиката, учебното съдържание, учебния процес, нормативната база, образователната среда и най-сетне, какви са перспективите на образователните развития в този контекст?

Реформа означава цялостна целенасочена промяна на образователната система, въз основа на стратегическото ѝ развитие, предприета със съгласието и съвместно с всички образователните актьори, подкрепена от информираното общественото мнение, осигурена ресурсно и провеждана от широка коалиция, координирана от държавата. Това определение е изградено върху идеята за същността на демократичната реформа на образованието. Необходими са няколко елемента, както и съгласувана с образователното развитие в съвременните развити демократични общества:

- визия за образователни промени на основата на анализ на системата;
- съгласие и участие в процеса на образователните специалисти;
- координираща роля на държавата;
- информираност и подкрепа от широката общественост;
- ресурсна осигуреност.

В българските условия следва да се отбележи **възможността за по-широк подход при осъществяване на образователна реформа** в сравнение с образователните промени в западните демокрации. Причината е в цялостното преобразуване на обществената система.

Втората отлика от осъществяването на образователните промени в страните от Европейския съюз е **слабата ресурсна осигуреност и във финансов, и в методически, и в кадрови план и създаването на външна зависимост** на провеждането на реформата от страните от Европейския съюз.

Третата отлика е по осигуряването на **демократичен контекст на реформата** — очевидно несъществуващ в условията на образователните системи на прехода и създаващ се в хода на развитие на реформата.

Тази отлика води и до следващата — по-сериозна **роля на политическия фактор и най-вече на държавата** в нашите условия, след като съществуващата образователна среда не е в състояние да формулира и да осъществи образователната реформа.

Всички посочени условия подсказват трудния, дори невъзможен характер за провеждане на образователна реформа в България. Реформата или образователните промени следва да се разглеждат не като еднократен акт, а като дългосрочен процес, при който се осигу-

рват условия, създават се факторите на реформата, разработва се нейната концептуална стратегия, формира се коалиция за осъществяването ѝ.

От тази гледна точка в България **образователна реформа в средното образование не е провеждана и едва ли ще бъде осъществена в близките няколко години.**

Реформата **не е поставяна като главна цел на образователната система:**

- не е изработена концепция за развитие на образованието, основана на анализ на съществуващата система, на европейските тенденции и оценка на бъдещи развития;

- наблюдава се хаотично усъвършенстване на един или друг елемент от системата без последователност, без яснота, без уведомяване на общественото мнение, без опити за създаване на широка обществена коалиция за промени;

- липсва планиране на необходимите действия, особено в условията на ресурсна недостатъчност и още по-малко разработване на стратегически план с фиксиране във времето за последователно реализиране на ключови промени;

- в страната не се провежда обществен дебат, който да подкрепи необходимостта от реформа;

- по отношение обхвата на осъществяваните промени няма информиране и въвличане на обществото, а гражданското общество стои или е държано настрана от промените.

На второ място, **осъществяваните промени са в рамките на тясно разбираната просветна система**, без опит да бъдат те концептуализирани в контекста на образованието за цял живот.

Изборът на ключови елементи на системата за реформиране не е поради натиска на западните партньори. Той се насочва към определени параметри на системата — стандарти, професионално образование, училищна мрежа, за сметка на други — учителство, съдържание на учебния процес, овластяване и развитие личността на ученика, изграждане на гражданско общество в образованието.

Неясният обхват на осъществяваните промени и тяхната аргументация не дават възможност да бъде разбрана самата идея или промените да придобият значим обществен характер.

По отношение на качеството, осъществяваните промени са по-скоро **реакция на обстоятелствата** в няколко плана:

- реагира се на развития в други части на обществената система. Самото ръководство на образованието се осъществява в граници, формулирани от Министерството на финансите;

- реагира се на обстоятелствата и най-вече на очевидните провали в сегашната система — по този начин се губят каквито и да е перспективи на просветни действия, а системата „се укрепва“ до следващия провал;

- стратегията на реагирането, а не на предвиждането и справянето с промените означава липса на критичност, на рефлексия, на автономност при провеждането на образователна политика;

Тъй като практически не се провежда реформа, въпросите за отчитане на резултатността на просветните действия и политики не стоят на преден план. В продължение на десет години не е създадено солидно звено за действително развитие на системата на оценяване на образованието. Не съществуват и механизми за отчитане на тази система пред обществото. Малки и неясни, образователните промени остават затворени във формалната образователна среда и стават обществено достояние само при очевидни провали на системата.

Тъй като системата няма широк обществен обхват, всички въпроси на **промените остават вътрешносистемни**. При положение че няма обновяване отвън и че учителството е застаряваща затворена система, при управленската слабост на екипите на национално и регионално равнище, това означава създаване на образа на самозадоволяващи системата промени, несъобразени с обективните ѝ потребности и некоригирани отвън.

С оглед представените модели на осъществяване на образователни промени, във втория раздел на предложеното изследване ще бъде окачествена **нашата политика за промени като основана върху притежавана власт, като директивна, авторитарна, легалистка** (но при постоянно инструментално използване на създаваните нормативни актове), с преобладаваща едностранна комуникация.

Почти отсъстват елементите на редукативна стратегия — насоченост към нагласите, нормите и мненията на изпълнителите и основана на двустранно общуване.

Затвореността и изолираността, както и **научната неосигуреност на провежданите промени** изключват и голяма част от елементите на рационалната стратегия върху основата на експертиза и насочена към критическия поглед на практикуващите. При осъществяването на реформите става обобщаване на всекидневния традиционен разум и в никакъв случай не на критичния разум на практикуващите. В нашите образователни реформи или промени **отдавна не съществува връзка между управленска политика и научно осигуряване на решенията.**

Моделът на промени може да се определи като адаптивен. Той се характеризира с разработване на модел, който училищата следва да приемат и когато е далеч от адаптивния модел за приспособяване на разработените модели към местните условия.

Моделът на промени не може да бъде свързан категорично с нито една от трите разпространени перспективи на планиране на промяната. Той е далеч от технологичния модел, защото му липсват механизми за изследване и развитие на този модел за адаптация. В по-малка степен той е свързан с политическия модел, тъй като не се прави политическа обосновка на възможните конфликти на интереси при промени и не се планират възможности за преговори и за свързани с тях действия.

Осъществяваните промени **не са обвързвани с културната перспектива**, тъй като по никакъв начин не са съобразени със средата на промяната.

Българският модел на промяна може да бъде характеризира още като:

— **тясно нормативен.** Прекалено се залага на нормативни промени, следващи не от контекста на развитие на системата, а от логиката на външни за образователните власти партньори.

— **като идеологически:** опит да се изведат промените от някаква идеология зад управляващата партия, а не от вътрешните потребности на системата. Този контекст характерен за първите години на прехода губи все повече значението си и практическото си реагиране.

В нашия модел за промяна **няма ясно разграничение между политика и практика.** Просветните кабинети именуват действията си при реагиране на обстоятелствата като политика и заимстват цялата сложност на демократичния процес.

Липсва и необходимата за образователна политика политическа приемственост между отделните просветни екипи, изключително необходима в условията на прехода.

Може да се заключи, че на практика няма политика на образователна реформа в страната, има само несвързани, външнообусловени и реактивни действия на сменящите се образователни власти. Контекстът на промените е зададен от демократичните преобразувания в обществото и от необходимостта за промени в ключовите елементи на системата, но той не е подреден, степенуван, разбираем за образователните актьори и обществото. Затова и действията за промяна поражда огромни явни и скрити съпротиви поради пълното и хронично несъобразяване със средата.

Друг важен фактор за формирането или неформирането на политика за образователни промени е постоянната смяна на чиновническите екипи на национално и регионално равнище и неясната съдба на директорите. Системата губи слоя, който може да бъде трансмисия при осъществяването на реформата. Нещо повече — тъй като образованието няма тежест сред другите системи, много често в него се назначават по-лесно външни хора, които няма да бъдат допуснати в други системи на обществото.

Образователната област, дори в обърканото общество на прехода, се отличава с **липсата на формулирана и ясно осъществявана образователна политика** — ключов момент, когато политически се утвърждават различните сфери на социалния живот. В резултат образованието изпада от политическия дебат, подчинява се на други интереси, губи каквито и да е шансове за приоритет в държавната политика.

Достигахме до ситуацията, при която за никого не е ясно откъде трябва да се започне преобразуването или промяната. Всеки въвежда ред посвоему и доколкото може, се старее да подреди собственото си образователно пространство, да му придаде някакъв свой смисъл. Така личният интерес на дадената личност или група и техният обикновено недостатъчен образователен потенциал се налагат като критерии за решаването на образователните проблеми на обществото.

9. Възможни пътища за промяна на системата

Какви са възможните пътища за промяна на системата, ако изходим от очерталите се тенденции на развитие на образованието през периода?

Първият начин за промяна са волунтаристични решения след смяна на екипа в резултат на избори — чрез използване цялата инфраструктура на държавния апарат.

Вторият и най-често срещан начин следва блокирането на дадена част от системата със свързания образователен безпорядък, масова обществена реакция и експресно-експертен екип в дадената област, който да задвижи системата наново и да установи правила на действието ѝ. Този вариант бе осъществяван при провала на изпитната система за гимназии през 2000 г. и при хаоса с матурите през 2002 г.

Третата възможност е за реформа отвън (или за формиране на политика на промени отвън). С приближаването на датата за членство в Европейския съюз и неосъществяването на необходимите за системата промени този вариант става все по-възможен. Парализираната и социално немошна следкомунистическа система не може сама да осъществи реформите или да окаже натиск за тяхното осъществяване. Проблемът на този сценарий е, че политическата класа в България няма потенциал да излъчи реформистки просветен кабинет, да го овласти, за да проведе дълбоки преобразования. От всички екипи с най-големи правомощия бе този на проф. Илчо Димитров, но той бе реставраторски, а не реформистки.

С всяка изминала година шансовете за експертен кабинет намаляват, като най-големият бе изпуснат от правителството на Иван Костов. Тогава имаше съчетание на рядко срещани в просветата фактори: желание за промяна, социална енергия, външна подкрепа, възможност за обединяване на просветните сили и за създаване на обществена коалиция за промени.

Сценарият за осъществяване на реформите чрез увеличаващ се натиск отдолу съществува, но и той е малко вероятен. Обществената неорганизираност в просветата продължава да характеризира системата; за десет години не са създадени структури за ефективен натиск отдолу и е малко вероятно през следващите години те да се превърнат в действителен механизъм. А спонтанният протест по повод един или друг провал на системата не поражда граждански идеи и координирани акции за политика на промяна.

Гражданското общество в образованието няма достатъчно шансове само да поведе коалиция за промени. Възможното обединяване на синдикати, университетски институции и неправителствени организации, като основа за коалиция, също е малко вероятно да се случи.

Засега се прогнозира продължаване работата на системата без посока, мъчително неправяне с поредните предизвикателства и най-вече с материалните (осигуряване топлина през зимата, ремонт на сградите, закриване на училища), както и доработване на някои образователни изисквания, въвеждане на механизъм за матури и др. Подобно движение на системата може да бъде продължавано още известно време, съпровождано с умерена смяна на просветни кабинети, с продължаваща незаинтересованост на обществото и на полити-

ческата класа. В този сценарий дори е изключена появата на вариант „митници“ (външно експертно управление), защото с приближаването към Европейския съюз образованието още повече ще отпадне от полезрението и на политическата класа, и на обществото.

Насоките на структурната промяна бяха очертани в досегашния анализ. Те могат да бъдат обобщени и по друг начин, при който да се изброят пропуснатите шансове от образованието на прехода:

- Образованието остана без посока на развитие;
- Социалната енергия и ресурси в образованието намаляха до краен предел;
- Системата за управление си остана същата;
- Училищната мрежа е „непомръдната“, промените идват поради изчезващите деца;
- Учителството ускорено запада — губи посоки и перспективи, възпитателна мощ, обществен престиж и обеднява;
- Разрушена е системата за извънучилищни дейности — между училището и улицата няма прегради;
- Специалните училища са видими за обществото, но това не променя положението на десетки хиляди млади хора и бъдещи граждани на България в тях;
- Разпадане на системата за квалификация на възрастни, а образованието за цял живот остана утопия, недокоснала българското образование;
- Утвърдиха се етническите гета в образованието, утвърди се и самото образование като едно от гетата на съвременното ни общество — изолирано, без средства, без перспективи.

Самото поставяне на тези проблеми води до въпроса върху какви принципи следва да се преобрази съществуващата образователна система? В тази област, изглежда, съществува обществено съгласие, поне като се изброяват принципи, като демократизъм, развитие личността на младия човек, европейски измерения и български характер на осъществяваните промени. Истината е, че през изминалото десетилетие не се направи нещо гарантиращо тези фрази да се превърнат в реални ориентири на действие и те останаха по-скоро идеологически формули-заклинания.

Пътят на преобразуване на съвременната образователна система е друг. Следва не само формулиране, но и изясняване на принципите, което води до очертаване на посоки за промяна и изграждане на цялостна стратегия.

Тази стратегия се разработва като план за действие и както при всеки план, съдържанието ѝ се изпълва със срокове, изпълнители, стъпки, ресурсна осигуреност и този план се интегрира в цялостната социална политика.

Няма друг механизъм нещата да бъдат осъществени, но и политическата класа, и обществото са отговорни той да бъде задвижен.

Опитам се да изброя основните принципи на промяната и насоки за тяхното осъществяване.

Не е тавтология, а ключово положение на промяната, че **образователната система в демократичното общество следва да бъде демократична:**

Това означава система, в центъра на която стои **идеалът за демократично образован млад човек.**

Система, функционираща върху основата на механизми, осигуряващи **равни образователни шансове.**

Система, която **овластява младите хора** да бъдат господари на съдбата си и в образователен, и в кариерен, и в граждански план и създава необходимите условия те да получават знания, умения и да изграждат нагласи, за да избират своето място в професионалната структура, в гражданското и в политическото общество, както и да водят свободен и пълноценен личен (частен) живот.

Система, изградена **върху общественото съгласие и диалог**, следователно система, изискваща **просветени общественно-политически решения**.

Система, не както комунистическата, опитваща се да социализира бедността и недоимъка, а система с **достатъчна материална осигуреност, организираща всички образователни ресурси на българското общество**.

Система, **изграждането на която е обществен приоритет и която е двигател на общественото развитие**.

Система, **насочена към бъдещето, отчитаща глобалните промени в съвременното общество**, система, търсеща място за младите граждани на България в този свят.

Същевременно система, насочена към **постоянно образование на всички граждани**, система, която постулира постоянното образование не само като необходимо условие за успешно преминаване на прехода, а и като естествено условие за живот и осъществяване в демократичното общество.

Система, **отворена към света**, обвързана с образователните развития най-вече в Европейския съюз, с образователните развития в района, търсеща връзки, проекти, мостове към света, т. е. система — **глобална в начините на формулиране и постигане на целите си**.

Система, изградена **върху съвременни образователни подходи** — полифункционалност, преодоляла предметните граници, използваща новите образователни технологии, имаща уникалната възможност в този преходен период да осъществи промени, които по-улегнали системи в страните от Европейския съюз могат да правят само частично.

Система с **народностен характер** — **утвърждаваща българския елемент в сложния свят**, в контекста на многостранните зависимости в страната и в района.

Система, **основана на практиката, изследваща постоянно конкретните възможности за промени** — изхождаща от нашите условия, от нашите възможности, от нашата реалност, внимателно отгласваща се от миналото и настоящето.

Система на **общата споделена отговорност**, създаваща условия и осъществяваща демократично ангажирана общност в най-широк план.

Система, **моделна за останалите области от социалния живот**, доколкото най-лесно може да обедини хора и да привлече ресурси за своето развитие.

Важното е, че в момента нямаме отговор нито като общество, нито като педагогическа общност, как да постигнем тези измерения на демократичната образователна система. Липсват ни и наченки на стратегии за тяхното осъществяване.

Какво следва да постигнем и кои са ключовите насоки в развитието на българската просвета?

За да определим посоката на развитие на образованието, трябва да сме наясно като общество и като педагогическа колегия какво и как искаме да постигнем в няколко области:

На първо място следва да поставим въпроса за **мястото на образованието в системата на обществото ни**. Може да не сме наясно или да няма съгласие за измеренията на съвременното образование, но сме задължени да се обединим за приоритетното място на образованието в съвременното ни развитие.

Приоритетно място означава въвеждане на образованието като глобален показател за развитие, като коректив във всички планове и концепции за развитие, съобразяване с образователните измерения при всяко политическо решение.

Приоритет означава насочване на необходимите средства за нормално функциониране на образователната система и за осъществяване на необходимите преобразования.

Приоритет на образованието означава промяна в отношението към образованието на всички равнища — разработване на национална програма за разбиране същността на проблемите и промените в съвременното образование, точно както е необходима програма за образование на населението по отношение на механизмите и същността на демокрацията.

Необходима е подобна програма на абсолютно всички равнища, но най-вече за съвременни образователни нагласи сред представителите на етническите малцинства, сред младите хора и младите родители.

Най-сетне приоритет на образованието означава и приоритет на проблематиката за младежта и нейното развитие в политиката на страната, в осигуряването на условия за развитие на инфраструктура, насочена към младите хора.

Бъдещето на страната ни зависи от съчетаването в успешна политика на двата изключителни приоритета — образоването и задържането на младите хора.

Приоритетът на образованието може да бъде постигнат **чрез промяна на обществения контекст на образованието**. Това, което е необходимо, са действия в няколко ключови посоки:

— **изграждане на обществена коалиция за промени в образованието.**

Най-важният урок на десетилетието е, че образованието не може да се реформира отвътре. Обременената с миналото и без капацитет формална образователна система не е способна да планира, нито да осъществява промените. Необходими са тласък и натиск отвън, от страна на обществеността и на гражданското общество, за да се осъществи реформата в българското образование.

В това е и дилемата на нашето образование днес — как общество, в което се възпроизвежда социалното невежество, да се превърне в източник на образователни промени?

Затова и цел номер едно на съвременното образование е структуриране на обществения образователен контекст, обединяване на социалните групи, институции и структури, търсещи и заинтересовани от промяната в коалиция за промяна, институционализирането на гражданското общество като фактор на промените.

Този процес следва да бъде съпроводен с поемане на отговорност от страна на политическото общество. Постулираният приоритет на образованието означава **национална образователна стратегия**, осъществена и легитимирана с подкрепата на потенциала на цялото общество и утвърдена като програма за действие на всички институции.

Да превърнем образованието от личен и вътрешноведомствен в национален проблем, в измерител и еталон на движението ни към демокрация, на отварянето ни към съвременния свят.

Коалиция за образователни промени следва да се осъществи на **всяко равнище: в училището** — около училищното настоятелство; в общината — около обществените съвети за развитие на образованието и около **коалиции на НПО** и на местните власти; на **национално равнище** — обединяване във форум на съществуващите коалиции и структури, институционализиране на този форум и придаване задължителен характер за решенията му.

Лобирането за образование или борбата за утвърждаване на образователните приоритети следва да напусне полето на дребните искания, да се освободи от подхода „на парче“ и да търси цялостни решения и цялостно ресурсно осигуряване.

Подходът при **коалицията за промени** следва да бъде не примиряването с остатъчното и минималното, а търсенето на максималното и обединяването на обществения ресурс за постигане на това максимално.

Затова и подобна коалиция не може да съществува без изграждането на **национален образователен модел, на национална стратегия за развитие на образованието**.

Те не само ще обозначат границите на реалното и възможното, ще обединяват усилията, но и ще бъдат отправна точка за искания, както и условие за провеждане на реформата. Всички опити за реформа досега нямаха обществена и институционална подкрепа във властовите структури, нямаха и сериозна научна основа.

Концепцията за преобразуване, за реформа на образованието следва да почива на сериозен анализ на тенденциите на съвременното българско общество и на съвременния свят, да бъде съгласувана с останалите национални приоритети, да бъде разработена от об-

разователния елит на страната, но и да бъде обсъждана навсякъде чрез структурите на коалицията за промени.

Най-сетне въз основа на концепцията следва да бъде разработен стратегически план за българското образование — което означава да се отбележат ключовите направления в краткосрочен аспект, задачите, без които системата не може да се развива.

Държавата и системата за управление на образованието — именно развитието на обществената активност при разработването и утвърждаването на национална стратегия и план за стратегическо развитие на образованието ще означават край на всевластието на държавата и на Министерството на образованието. То ще се превърне от безотговорен политически орган за непремислени и несподелени промени, в институция, изпълняваща обществената воля, осъществяваща контрол върху зададените от обществото параметри за развитие на системата.

Това е по-инструментална, но далеч по-определена и отговорна роля. Въз основа на тези параметри и с помощта на система от образователни изисквания и система за оценяване държавата ще бъде операторът на образователната система. Въпреки не най-добрия характер на процеса на автономност във висшето образование, трябва да се намери неговият аналог в просветата.

Държавата следва да осигури нормативно процеса на децентрализиране, на автономност на училището, на регионалните образователни политики.

Бъдещото управление на образованието се очертава като управление на системата от самостоятелни образователни структури, обединявана от общи стратегически решения и приоритети, държана заедно от образователни изисквания и с единна система за оценяване.

В този смисъл идеята за отстъпление, за отказ от централната роля на държавата се съчетава с ролята на ефективната държавна власт като израз на обществената воля, на държавата като улесняваща и подпомагаща, а не задушаваща и пречеща на развитието на системата.

Децентрализиране означава и изнасяне на всички жизненоважни за сегашната бюрократична централизираност системи извън пряката грижа и обвързаност на държавата — „златната кокошка“ на издаването на учебници, поддържането на материалната база, проходимостта на системата чрез конкурси и изпити.

В тази ситуация държавата (Министерството на образованието) става гарант на преобразуванията, съгласуващ преобразуванията с другите държавни институции, улесняващ връзките с останалия свят, търсещ повече ресурси за адекватно осигуряване на образователните развития.

В такова министерство и в образователните му подразделения — инспекторатите, ще има място и за **нов тип образователни политици** — експерти. Просветната система ще придобие устойчивост и защита, защото не само ще работи за спазване на стандартите, а и ще бъде защитена от общественото съгласие.

Тези промени естествено следва да бъдат осигурени нормативно — чрез ясно определяне функциите на различните управленски структури, чрез създаване на нормативна база за автономност на училищните и регионални структури, чрез нормативно осигуряване на общественото управление на образованието.

Чак след изясняване и уреждане на въпросите за управление на образованието следва да се започне **цялостната работа по преобразуване на неговото съдържание. Тук основният въпрос е как да постигнем образователни цели в един качествено различен и постоянно променящ се глобален свят.**

Важно е в самото начало да се постигне национално съгласие относно идеята за образование, за развитие на личността на младия човек.

Другата голяма идея по отношение на образованието, която следва да усвоим като общество, е за **границите на образователните въздействия**, т. е. приемане идеята за образо-

вание за цял живот. Това не е само мода, нито пък връщане към миналото чрез формално изграждане на система за квалификация.

Образованието за цял живот означава преосмисляне на необходимите обеми от знания, умения и нагласи в рамките на средното образование, равномерно разпределяне на образователната тежест и по-ясна идея каква трябва да бъде необходимата образователна основа в просветата, върху която ще се гради през целия живот.

На второ място, следва да се постигне съгласие върху преобразуването на образователната система по отношение глобалността на образованието, преодоляването на тесните предметни граници на традиционното образование, както и по практическите измерения на съвременната просвета.

Не може повече да отлагаме и ключовия въпрос за същността и ефективното действие на социалния цикъл в българското училище, за необходимостта от гражданско образование, за **гражданското образование като модел за промените в областта на образованието**.

Едва след това следва да се преработи системата от държавни образователни изисквания най-вече по посока на постигане на обществено и професионално съгласие за образователните стандарти, както и на тяхното доразвиване, опростяване и функционалност.

Друг голям кръг от въпроси е свързан с преподаването в училище, с изграждането на нови отношения на диалог между учители и ученици. Той идва от променените изисквания към съдържанието на съвременното образование и ще ни накара да премислим болезнени пунктове на съвременната система: подготовеността на учителя, необходимостта от принципно нова система за квалификация и начална подготовка на учители, въвеждането на колективния принцип на подготовка.

Ще трябва най-сетне като общество да осъществим обновяване на учителския състав, както и развитие и обогатяване на възпитателния потенциал на системата чрез сътрудничеството в клас с родители и общественици.

Обновяването на **съдържанието в образованието** ще доведе и до следващата голяма стъпка: отварянето на училището, излизането извън тесните училищни граници, осигуряване на постоянни и ефективни взаимодействия със социалната среда.

Отново следва да подчертая, че не става дума за идеологически образователни постулати, а за необходимост от премислено планиране на образователните процеси. Отвореното образование означава конкретно как да се осъществява достъпът на гражданското общество до образованието, докъде да се простират влиянията на обществените органи за образование, как да се избегне зависимостта от неспециалистите, как да се повишава образователната култура на обществото, за да могат тези процеси да протичат безболезнено?

Всички промени следва да рефлектират в утвърждаването и институционално, и нормативно на **съвременното училище** — автономно, устойчиво в измеренията си, обвързано със социалната среда, черпещо ресурсите си главно от нея.

Това означава нормативното осигуряване на подготовката на учителските колективи, на финансовата самостоятелност на училището, на ясната му зависимост от местните органи на властта и от обществеността (най-вече чрез училищното настоятелство), на отношенията му с контролиращите органи на Министерството на образованието.

Това означава да се въведат и принципите на демократичността и самоуправлението вътре в училище — най-вече самоуправлението на учениците, и да се увеличи самостоятелността и самоуправлението на учителите.

В крайна сметка съвременното училище не може да стане факт, докато не бъде реструктурирана училищната мрежа. Следва да се приемат и осъществяват принципите на нейното реструктуриране на основата на общественото съгласие.

Този процес ни връща към неизработения стандарт за учебно заведение и до невъзможността на сегашния етап просветата или обществото да извършват ясна и значима оценка на училищната дейност.

На всички следва да е ясно, че **няма съвременна образователна система без изграждането на автономно, демократично, самоуправляващо се, но и отговорно училище.**

Нееднократно стана въпрос за необходимостта от **преформулиране на ролята на учителя**, от качествено нова система за начална подготовка и за професионално развитие.

Друг основен проблем е развитието на климат на обществена подкрепа, но и на механизми на обществен контрол върху дейността на учителството. Това няма да стане с приказки и с обречени стачни действия.

Следва тази роля и механизмите за осъществяването ѝ да бъдат формулирани в **социално призната харта на учителя**, която да се превърне в основа на стратегия за развитие на учителството и по отношение на вътрешнопрофесионалното развитие и за развитие на социалната роля, за утвърждаване в местната общност и в основа за развитие на учителските творчески организации.

Едно обновено, подмладено, с демократични нагласи, добре организирано, търсещо своето място в обществото учителство може да играе централна роля в новия образователен свят.

За това са необходими и разработени **стандарты за учителя**, създаването на професионална среда, поощряваща конкурентността, премислянето на възможностите за учителска реализация и за осигурен професионален напредък в рамките на учителското място, както и за разширяване перспективите пред учителя в просветната система като цяло. Въвеждането на едносменното обучение и увеличаването престоя на децата в училище ще даде неподозирани възможности за развитие на професията, на личността и отговорността на учителя.

Ресурсна осигуреност на образованието е любимият мотив и на учители, и на управляващи.

Не всички образователни актьори обаче са съгласни с други твърдения — има достатъчно ресурси за образованието в страната, но те се прахосват, разпределят се нерационално или въобще не се търсят.

Синдикатът на българските учители предлага създаване на обществен фонд за образование чрез отчисления от хазарта и тотализатора и според съвсем реални отчисления този фонд ще реши проблемите на материалната база в просветата. Привеждаме този факт само за да се покаже какви ресурси има на разположение, ако, разбира се, обществото преосмисли приоритетите си и ако политическата класа вместо лично обогатяване, търси обогатяването на обществото.

Ясно е и че без обществен натиск тази ресурсна осигуреност на просветата ще остане пожелание.

Ресурсната осигуреност на образованието в демократичното общество е следствие от общественото самоорганизиране около образователните проблеми.

Тя означава най-вече осигуреност по места, но и ясна идея как да се изразходват ресурсите, за да се преодоляват очевидните неравенства в системата в национален план.

В този план държавата не може да абдикира от своята роля — става въпрос за цяла серия от механизми за осигуряване на равни шансове, на равен реален достъп до образователните ресурси.

Ресурсната осигуреност е резултантен фактор, свидетелство за обществената ангажираност и посветеност на образователните проблеми, но е и основа за промени — без нея няма да има експерименти, съвременно училище, нови демократични взаимоотношения в просветата.

Това, което днес наблюдаваме по отношение на връзките на българската просвета със света, е в пълния смисъл на думата стихийно, безпланово прикачване на системата най-вече за сметка на неразвиването на образователния потенциал на страната.

Важно е **откриването на образованието към света** да се превърне в нормален процес, във всекидневие не само за управлението на международните връзки в Министерството на образованието, но и за всеки район, община, учебно заведение.

Основният принцип още в самото начало е — отварянето може да става само в една ясно действаща образователна система и да се подчинява на общи правила и принципи.

Българското училище — учители, ученици и родители, следва да разчупят образователното гето, без да се превръща то в разграден двор.

Следва да има ясни правила и механизми за контролиране на пътищата за отваряне. Именно **общественото включване в образованието** е най-добрата гаранция за ефективността и целесъобразността на отваряне на просветата — там, където местната общност е включена отговорно в процеса на управление и развитие на училището, няма място за опасения. Там, където имаме приоритети и формулирана образователна политика, ние ще може да даваме ясни сигнали за областите, в които искаме да взаимодействаме със света, за нещата, от които се нуждаем, но и за нещата, които може да дадем. Ще имаме далеч по-ясни изисквания към донори, към други държави, към образователни мрежи, ще използваме откритостта като естествено състояние на съвременната образователна система, но и като шанс за образованието ни.

Завършвам с **младите хора**, въпреки че те следва да са в началото на всяка стратегия за промяна в образованието.

Преди всичко следва да сме наясно и като общество, и като педагогическа общност — как да подпомагаме развитието на личността на децата, за да се приближим към идеала на демократично образование на млад човек?

Не е важно само да се постулира това като цел на системата, а да се преобразува цялата образователна система съобразно тази цел.

На първо място е необходимо да съобразим държавните образователни изисквания, да изградим адекватна система за оценяване личността и постиженията на ученика, да овластим младите хора, като развием системата за ученическо самоуправление, канализираме тяхната активност извън училище (разработим демократична система за извънучилищни дейности), като създадем условия за нови отношения учител — ученик.

Младите хора променят света, те променят и образованието днес, и то в много по-голяма степен, отколкото сме привикнали да твърдим. Докато не си даваме сметка, докато поддържаме стария образователен модел, възпроизвеждащ подчиненост, тяхното влияние ще е рушително за традиционната система, за традиционните учители.

Няма възможности за осъществяване на демократични образователни цели и морал в сегашната система, в която младият човек е изолиран, живеещ сам за себе си, гледащ някак си да премине през образователната стълбица и при която все повече ученици отпадат от училище още на началните етапи.

Затова като основна и най-ясна цел на образованието следва да поставим **да няма две категории млади хора** (едните вътре, а другите — вън от училище), а стандартите и образователните ресурси да бъдат еднакво важни и на разположение на всички.

Успеем ли да постигнем развитие на личността и включеност на младите хора в системата, те ще станат гарантите за нейното функциониране, защото светът наистина им принадлежи.

* *

*

Реформи в средното образование няма. Има реагиране на променящите се обстоятелства и като резултат — влошаването на почти всички показатели на функциониране на системата.

Образованието след дванадесет години период на преход доказва, че не може да бъде променено отвътре, на основата на съществуващия исторически оформил се потенциал за промени.

Без общи усилия, без организиране на обществеността тези тенденции ще се задълбочават и България ще изгуби перспективите за развитие на едно от най-ценните си социални постижения — сериозното и доскоро вградено в обществената тъкан образование.

Осъществяването на структурни, обосновани и значими промени е сложен процес, но той може да започне от формулирането и обединяването на просветната общественост около най-належащите стъпки на една **спешна програма за възстановяване**:

- **Изграждане на национално отговорна коалиция за промени** — организиране на гражданското общество около демократичните образователни ценности;
- **Превръщането на образованието в национален приоритет** — разработване и утвърждаване в обществен и в политически план на **национална стратегия за развитие на образованието**;
- В рамките на двегодишен срок изграждане на „гръбнака“ на съвременната образователната система — **държавните образователни изисквания и национална система за оценяване постиженията в образованието**.
- **Ресурсната осигуреност на образованието** — създаване на фонд „Образование“, елиминиране на паралелната система на частни уроци;
- **Качествено образование за всяко дете** — развитие на вътрешната структура на образователната система чрез **преобразуване в тригодишен срок на училищната мрежа**;
- **Самоуправляващото се обществено училище** — **център на образователната система** — преобразуване системата за управление на образованието и осигуряване на децентрализирано финансиране на просветата;
- **Образование на равните шансове** — в двегодишен срок разработване на стратегия за междуетническо съвременно училище, която да даде образование за всички и да цели премахването на етническите деления от българското образование;
- **Учителството** — **движеща сила на промените** — в рамките на две години изграждане на стратегия за овластяване, за осъвременяване на учителството, за развитие на социалната му роля, за подготовка и развитие, за материално осигуряване;
- **Едносменно обучение в училище, целодневна заетост и социално обучение на нашите деца**;
- **Ред и сигурност за нашите деца** — развитие на програма за подобряване на образователната инфраструктура, която ще промени училищната среда и ще включи местната общност в съхраняването и развитието на училищата.

Трета глава:

Гражданското образование в образователната система на прехода

1. Промените в обществото, образованието и гражданското образование

В първата част на това изследване очертахме промените в обществото, които влияят върху образователната система — възникването на глобално и информационно общество на знанието, сложно и не напълно определено, но търсещо измеренията на устойчиво развитие. В неговия противоречив характер се очертава появата на нова социална чувствител-

ност, в един свят, който се стреми да преодолее проблемите си, да потърси нови форми за развитие на човешката личност. Опитаме се да опишем основните измерения на новото образование — основано на нарастващото знание, прекриващо национални и социални граници, плуралистично и межкултурно и като такова, основано на диалога и сътрудничеството. Образование, все повече ангажиращо личността на младия човек и удължаващо престоя му в училище и същевременно разчупващо рамките на собствената си система, губещо формалния монопол за образование на човека във вселената на свободното време и обществото на развлеченията и информационните технологии. Образование, нуждаещо се от държавна координация и намеса, от методологическо и финансово планиране и осигуряващо несравнимо повече условия за свобода и избор на младия човек, разширяващо взаимодействието си с него и превръщащо се в образование за цял живот. Опитаме се да представим и променящата се образователна парадигма, трудния преход или скъсването с една система, основана на фабричното разделение на труда и свързаните с него подчиненост, йерархия, раздробеност на знанието, предопределеност на жизнените и професионални шансове. Преминването към нова система на диалог и сътрудничество, на постоянно движение към знанието, към себе си, към ученето за цял живот, в един променящ се многокултурен свят, система, основана на правата на човека.

В този свят се променя и ролята на отделния човек — ставащ „глобален“, изправен пред предизвикателства, чувствителен към развитието му, многообразен, уязвим от проблемите и рисковете, обречен в това многообразие на сътрудничество и съвместни действия с други хора. Опитаме се да покажем утвърждаването и необходимостта от нова социална чувствителност, основана на пълния набор от права — социални, културни, национални, и с безпрецедентна лична свобода и подвижност. Посочихме и обратните, не по-малко мощни, сили — на дискриминация, несигурност и изолация, да покажем митовите на масовото общество, обвързващи, но и изолиращи личността, рушащи основите на социалните взаимодействия.

В този нов свят се развиват и нови форми на съпричастност и сътрудничество, но и форми на омраза и унищожение. Човек е поставен както никога досега в ситуация на труден избор, на неясноти и неопределеност пред утвърждаването на самоличността си и съпричастност, но и живот в промените, понасящ рисковете на демокрацията; рушенето на веригите на традиционните общности и сфери на принадлежност и на невъзможното изграждане на глобална чувствителност и потребност от универсално общуване. Опитаме се да покажем и как в тази нова глобално-плуралистична среда човек се лута между идеите за враждебност и сътрудничество, между страха от другия и опита за разбиране; между зависимост от държавата и механизмите на масовото общество; между избора на етническа или професионална привързаност и загрижеността за себе си, ближните си и настоящето; между съпричастността си към ставащото около него и насочването му към бъдещето — към съдбата на идващите поколения.

За да е всичко по-сложно, по-необяснимо и неясно, очертахме условията на преход в нашата действителност от комунизъм към демокрация, съпроводен с краха на икономиката и с появата на открити социални деления, с краха на ценностите, със загубата на идентичността. Показахме, че в този труден опит за догонване на демократичните системи образованието остава една от малкото възможни опори и плоскости на осъществяване на промяната, играещо ролята на масова философия на приобщаването в обществата на недоимъка.

Изследвахме и противоречивата роля на държавата в нашите общества на прехода и на направляваната от нея образователна система. Може да се съгласим, че все още се намираме в неясно положение относно полюсите на демократичното и тоталитарното образование, между образователната система на миналото и на бъдещето, така както са очертани по-долу (136).

Образователната система в демократична и недемократична държава

Характеристики на образователната система на държавата. Качествата на образователната система на държавата, като степен на развитие, демократична ориентация и достъпност, може да окажат значително влияние върху успеха или неуспеха на демокрацията.

Характеристиките на образователна система на държавата, водещи към демокрация, включват:

- Образование на всяко поколение, за да се гарантира приемственост и подобряване на демокрацията
- Стремж към просветление и критическо изследване вместо идеологизация и ортодоксалност
- Предоставяне на пълен достъп до литературата и възможност за придобиване на знания и умения за живота
- Установяване и поддържане на високи академични стандарти
- Откритост на образователните институции за общественото внимание, отговорност и контрол
- Всеобща достъпност на образованието
- Изискване за основно образование за всички
- Съгласуване на образователната система с характера, нуждите и целите на демократичното общество
- Специално разработено образование за всяко ниво с цел да подпомогне гражданската компетентност и гражданската отговорност и да поощри разумно обвързване с основните ценности и принципи на демокрацията. Образование, което включва пасивност и автоматично приемане на режима и идеологията му
- Изключване на някои слоеве от обществото от достъп до образованието
- Неспособност да се отделят адекватни финансови ресурси за образованието
- Неспособност да се установят, оценят и приложат подходящи стандарти
- Нисък статут на учителите като професия и приоритет на обществото
- Неспособност да се привлекат, обучат и задържат компетентни учители
- Неспособност да се допусне интелектуална и творческа независимост на учителите
- Използване на авторитарни методи на обучение, които потискат творческото търсене, скептицизма и други демократични ценности.

Един от основните изводи при изследването на тенденциите в световното и в нашето образование е, че се намираме в общество, в което се наслагват напреженията и кризите на прехода към нова образователна парадигма в световен план и на собственото ни преминаване към демокрация.

Сигурно е вярно, че „както и с много други области от живота ни днес, нашите образователни системи се намират в нещо като Koyaanisqatsi — дума, заимствана от езика Хопи, която, наред с всичко друго, означава: луд живот, вълнуващ живот, небалансиран живот, начин на живот, който изисква друг начин на живот“ (151).

2. Същност на гражданското образование

С първите стъпки на новото хилядолетие по своеобразен начин се затваря и една част от българската история. Близо дванадесет години след началото на разпадането на комунистическата система са осъществени основните преобразувания на прехода към демокрация.

Връщането назад е невъзможно, а обществото започва да функционира като демократично — установена политическа система, икономика основана на частната собственост, гражданско общество, легитимиране пред международната общност, израз на което е поканата за преговори за присъединяване към Европейския съюз. Това общество има необходи-

мост от ясни механизми на социализация на младите хора и предаване на демократичните ценности.

Образованието за демократично гражданство се превръща в един от основните елементи на системата. Без него тя не може да функционира нормално. Изключено е в демократично общество образованието в тази насока да бъде оставено на случайността, както беше в преходния период.

Младите хора, които ще завършват средно образование, са израснали в посткомунистическата действителност. На тях са им необходими не само морална система за ориентирание в новия свят, но и стратегии за поведение, знания за концептуализиране на тази действителност. Един от основните проблеми на преходния период е, че нито държавата е в състояние да изготви програма за социализация по посока на отговорно гражданско поведение, нито родителите, израснали в друга социална система, могат да подготвят децата си за живот в новото общество.

Младите родители, израснали в преходния период, не са обременени от годините на комунизма. Липсват им обаче стабилна ценностна система и ясни стратегии за поведение в новите условия. Затова е необходимо училището (т. е. обществото и държавата) да помогне за изграждането на система за социализация, която да утвърждава и да предава основните ценности на българската демокрация.

Сегашното общество е по-сложно от социалистическото, а младите хора следва да бъдат подготвени за ролята си на граждани. Моментът е повратен в развитието на образованието ни. На практика нашето училище и образователна система са лишени от социализиращи механизми, характерни за отминалото общество, а на тяхно място не се появяват нови. Забравено е най-важното, че младият човек се подготвя за живота именно в училище — то е неговият модел на общество. И когато училището се превръща в място за обучение, и използва дори най-съвременни технологии и области на знанието, то само се увеличава разминаването между самото училище и обществото.

Естествено е образователната система да реагира по-бавно на промените. Проблемите на българското образование обаче идват не толкова от тази естествена консервативност, колкото от самите характеристики на системата. На практика тя е система, отнасяща се за отминала епоха, със силно авторитарен характер, утвърждаваща конформен модел на поведение, наблягаща само на когнитивната страна на процеса на образование. Можем да твърдим, че нашето образование задоволява все още само първични нужди на подрастващите — получаване на информация (и то с всички възражения относно нейната целесъобразност и уместност).

Тенденция в съвременните общества е образованието да се обръща към по-висши потребности на младия човек — съпричастност, чувство за принадлежност, възможност за самоактуализация. Ако използваме традиционната схема на Маслоу за йерархизиране на потребностите, ще видим, че традиционното образование не задоволява нито една от тях в достатъчна степен и че те могат да бъдат обхванати само в рамките на нова образователна парадигма:

- задоволяването на физиологичните потребности на училищно равнище изисква качествено нова хигиена на умствения труд, възможности за релаксация, удобни условия за труд в училище, повече и по-качествено изградено училищно пространство;

- потребността за сигурност се изразява във физическата и психична сигурност на младия човек и на възпитателя в днешното училище, в предвидимостта на училищните ситуации основани на диалог, без заплахи, без репресивни методи, без стресове за образователните актьори;

- потребността от принадлежност да се изрази в положителен климат, в емоционален усет за връзка между възпитатели и възпитаници, в добронамерени форми за осъществяване на контрол;

— потребността от признание се изразява в климат, даващ възможност за самостоятелност на мисленето и действието на младия човек в дух на справедливост, положително стимулиране, поощряване на желанието му да се опита или експериментира;

— потребността от самореализация означава възможност за развитие на собствения потенциал, развитие на интересите, увеличаване на вярата в себе си.

Независимо от фразеологията, характерна за края на нашето столетие и за едно демократично училище, в образованието ни все още преобладават недIALOGИЧНИ модели и практики, липсва свободата на учители, ученици и родители. Следователно преповтаря се и се преутвърждава архаичен образователен модел. В него се залага на изключителното присъствие на съдържанието, а не на процесите. А това е в пълно противоречие с промените в социалната действителност. Затова и системата е заета повече с проблемите на оцеляването ѝ в традиционния вид, а не с проблемите за гражданско и морално развитие на младите хора. По тази причина можем да идентифицираме у много преподаватели така наречените скрити програми на преподаване и възпитание. Освен друго тези програми показват, че учителите и училищата се ангажират с морално образование без експлицитно или философски да обсъждат или да формулират неговите цели и методи. Пренасят механично и без да рефлектират своите неясни и остарели морални и образователни норми в новите условия. Необходима ни е система не за гражданско образование, а образование за демократично гражданство. Ако първото може да се отнесе към всяка социална действителност, където има държавност, второто отразява по-пълно характера на социализацията на младите хора в демократичната действителност, помага им да станат не граждани въобще, а граждани на демократично общество.

В така очертаната образователна действителност е нормално да бъде проблематично мястото на образованието за демократично гражданство в рамките на съществуващите учебни модели с претрупани програми. Естествено е и опасението, че извеждането му в отделен учебен цикъл може да наруши крехкото равновесие в учебните програми. Независимо от модулния характер на новия учебен план, въвеждането на нова предметна област руши отдавна гласно и негласно установени равновесия между хуманитарните предмети.

Образованието за демократично гражданство буди също опасения и с възможността от идеологизация и индоктриниране, с налагането на труден за обосноваване модел на поведение на младите хора. В крайна сметка и самите учители не са подготвени за ролята на „обучаващи в гражданство“. Техният социален и възпитателен опит е натрупан в условията на друг тип социална действителност. Възраженията и съмненията идват от особените измерения на „демократичното гражданство“, от липсата на ясни и утвърдени образователни изисквания, от риска да се навлезе в област без изразена специфика, което ще размие границите на новите учебни модули.

Метаспособността за учене, за самооценка, за вземане на решение за жизнени и социални избори и стратегии е новото качество на съвременния млад човек. То трудно може да се сравни или да се изведе от традиционните умения за усвояване, подреждане и възпроизвеждане на информация. Всичко това може да стане само след преобразуване на цялата образователна система. Образованието за демократично гражданство дава възможност за такова начало.

В този обществен и образователен контекст определението на гражданското образование като съвременен процес на социализация на младия човек — гражданин на глобалното демократично общество, може да има универсални измерения. Да прекрачва граници, така както и демокрацията, на която то служи. Вероятно има различия в подхода към гражданското образование между образователните системи на старите, утвърдени демокрации и на системи като нашата, която трудно се отделя от практиките и традициите на тоталитаризма. Съвременният свят, който е качествено различен от всичко в миналото, дава възможност за заличаване на различията. Както Португалия и Гърция преди двадесет години, така и ние осъществяваме преход към демокрация днес, а в образователното демократично об-

щество пътищата към гражданството са по-интернационални, по-глобални, по-преодоляващи националните различия.

В американското образование гражданското образование е утвърдено като част от цял социален цикъл, наречен социални учения. „Социални учения е цялостното изучаване на социалните и хуманитарните науки с цел повишаване на гражданската компетентност. В рамките на училищната програма социалните учения предоставят координирано, систематично изучаване, вземайки информация от такива дисциплини като антропология, археология, икономика, география, история, право, философия, политически науки, психология, религия и социология, както и подходящо съдържание от хуманитарните науки, математиката и др. Основната цел на социалните учения е да помогне младите хора да развият способността да вземат информирани и обосновани решения за общественото благо на гражданите в разнородно от културна гледна точка демократично общество, в един взаимозависим свят. Програмите по социални учения целят да увеличават гражданската компетентност, представляваща знанията, уменията и нагласите, които се изискват от учениците, за да заемат „длъжността гражданин“ (както казва Томас Джеферсън) в нашата демократична република“ (190).

В американската прагматична традиция, „за да си дадем сметка каква власт имаме и как да използваме тази власт, се изисква гражданска грамотност. Гражданската грамотност е способността на гражданите да решат какво трябва да правят правителствата, да разбират какво вършат правителствата и да използват необходимите умения така, че правителствата да действат по съответен начин“ (154).

Според програмата на Съвета на Европа образованието за демократично гражданство „е набор от практики и дейности, насочени към ученика с цел да се помогне на него, както и на младите и на зрелите хора да участват активно и отговорно в процесите на вземане на решения в техните общности. Тя цели подпомагането и укрепването на демократичната култура върху основата на осъзнаването и ангажирането с определени основни ценности, като права и свободи на човека, равенство на различията и силата на закона, собственото добро и доброто на обществото като цяло. Образованието за демократично гражданство се съсредоточава върху осигуряването на възможности за придобиване, прилагане и разпространение на информация, ценности и умения, свързани с демократичните принципи и процедури в широк обхват от формални и неформални образователни среди“ (150). За да постигне своите цели, образованието за демократично гражданство се осъществява в три измерения:

- **познавателно** — придобиване на идеи, понятия, системи;
- **социално** — способността да се практикува демокрацията в различни форми и във всички области и етапи от живота — в детството, юношеството и зрелия живот; в училища, групи за обучение по интереси и в университетите; на работното място и в доброволните организации
- **емоционално** — разпознаване и приемане на ценностите на демократичното общество.

Това определение на демократичното гражданство се отличава с глобалния си характер и е нормален подход в рамките на Съвета на Европа, обединяващ няколко десетки държави, намиращи се на различни степени на социално и политическо развитие и търсещи обединителни ценности и измерения в своите образователни дейности.

Учителите — участници в анкетата, предложиха свои определения, от които са представени няколко най-показателни (Приложение № 5):

„Гражданското образование е свързано с правата на човека, с възпитаването на ценности и принципи, които служат за изграждането на демократична република.“

„Предметът на гражданското образование би трябвало да бъде насочен към превръщането на младите хора в достойни и отговорни граждани на света, готови да понесат трудностите на своето време, ангажирани не само с права, но и със задължения.“

„Гражданското образование е система от знания за обществото, формираща демократични ценности и умения за отговорно поведение към обществото и държавата.“

„Гражданското образование е съвкупност от знания, подпомагащи социализацията на растящите млади хора. Обектът и разнообразието на тези знания е твърде голям и разнообразен, за да се говори за една система. Всяко общество в даден момент, явно или негласно, решава кои са важните акценти, ценности и информация, необходими за възпроизвеждане на културния модел.“

„Гражданското образование е образование, чрез което се усвояват знания и умения за общуване на основата на зачитането на правата на човека, на разбирателството между народите и хората. Образование за личностно развитие, даващо знания за основните демократични процеси.“

Останалите определения на участниците също са с глобален характер, повлиян от българския контекст на прехода, и разглеждат гражданското образование като цялостна образователна практика за социализирането на младите хора.

Петър Балкански и Захари Захариев в книгата си „Въведение в гражданското образование“ (4) привеждат следното определение:

- вид образование с интердисциплинарен и интегративен характер;
- симбиоза от социални знания, умения, компетентности, ценности, отношения и демократична култура;
- процес на социализация и на социална подготовка за усвояване на знания, умения и компетентност, необходими на индивида за интегриране в социалните структури и активно участие в обществения живот;
- процес на целенасочено педагогическо взаимодействие между обучаващи и обучавани;
- резултат, проявяващ се в активното и ефективно участие на личността като гражданин на определена държава и общество на утвърждаването, запазването и развитието на човешките права като универсални и неотменими ценности, служещи за морална основа на обществото и за законност на управлението и управляващите;
- качество за придобита образованост и компетентност на личността да живее в разбирателство с другите, да решава реални социални проблеми, ситуации, конфликти и обществени потребности в общностите и институциите на гражданското общество;
- система от организационно-педагогически форми и механизми на диференцирано и интегрирано обучение в учебния процес, извънкласните и извънучилищни дейности (4, с. 136).

Това глобално и разгърнато определение описва различните страни на гражданското образование при превръщането му в основна дейност на съвременната образователна система. Определенията от този тип са типични за страни на прехода към демокрация, където изграждането на демократичната система за социализация започва отначало и само глобален подход може да реши възникващите проблеми. Тук е разликата от образованието в развитите демокрации, където гражданското образование намира различни форми на институционализиране в образователните програми през столетията.

При един опит за собствено най-общо определение то ще звучи така: Образованието за демократично гражданство е процес на личностно развитие и на подготовка на младия

човек за социални изяви, диалог и сътрудничество върху основата на познаването и зачитането на човешките права и законите на демократичната държава.

В горната училищна степен основна цел е непосредствената подготовка на младия човек за навлизане в живота и изпълняване ролята на отговорен гражданин. Затова тук е важно предаването на конкретни, основани на законовите норми знания, изграждането на определени стратегии за поведение в ситуации, в каквито му предстои да се окаже още на училищната скамейка (като избирател, член на граждански организации, наеман работник и т. н.).

За да има ефективни стратегии, друга конкретна цел е повишаването на чувствителността на младия човек към актуалните обществени проблеми и изграждането на устойчива морална система.

Така ще помогнем за изграждането на отговорни граждани. Отговорното гражданство включва:

- разбиране на ролите, правата и отговорностите на гражданина в демократичното и във все по-глобалното човешко общество;
- конструктивно участие в демократичните процеси чрез взимане на рационални и основани на моралния избор решения;
- зачитане на собственото достойнство и ценност, както и достойнството и ценността на другите.

Отговорните граждани, каквито искаме да станат младите хора на България, са:

- с изследователска нагласа към социалната действителност, изразяваща се в любопитство и в търсене, в експериментирание с нови елементи на отговорно поведение;
- с критично и все по-широко самосъзнание и с увеличени възможности за избор по отношение на собственото си поведение;
- автентични и открити в междуличностните си отношения;
- с изградени концепции за отношения между хората на основата на взаимната зависимост и сътрудничество и зачитането на човешките права;
- с нарастваща готовност и способности за действие в името на доброто на другите;
- стремящи се към сътрудничество и общност между хората, както и открито опитващи се да се справят с възникващите проблеми и конфликти.

Както става ясно, повечето от приведените определения са глобални и се отнасят към широко разбираня процес на социализация на младия човек в демократичното общество. Този начин на поставяне на проблема поражда и основните проблеми, свързани с утвърждаването на гражданското образование в системата на формалното образование.

На първо място стои въпросът за противоречията между **„национално — универсално“**. Както е определено по-горе, гражданското образование е социализираща образователна практика, присъща за демократичните общества. В това отношение универсалният му характер е несъмнен, както безспорен е и универсалният характер на общата история. Независимо от напредващите процеси на европейска интеграция, която конкретно се изразява и в личностен план в появата и на европейско гражданство, младият човек винаги се социализира в конкретна среда, в малката общност и като гражданин на определена държава. Така практическите действия и конструирането на демократичното общество за младия човек имат преди всичко локални измерения. В това е и една от целите на демократичното гражданство — категориите на овластяване са винаги и преди всичко конкретни категории с локални измерения.

От друга страна, гражданското образование е „идеология на демократичното общество“, както правата на човека се определят от някои „като религия на 21 век“. Че този универсален идеологически заряд съществува е очевидно, така както и опасността гражданското образование да се превърне в запознаване със серия от неинтериоризирани глобални

правила и още по-глобални знания. Тази опасност е реална за нашите страни, където няма развита демократична практика и идеологическият начин на социализация е вкоренен в образователната система и в методите на преподаване.

Очевидно напрежение в рамките на гражданското образование съществува и между **традицията и новото**, между утвърждаването на демократичните ценности и норми, формулирани при зараждането на съвременните демократични общества и опита за интерпретиране и разбиране на съвременната социална реалност. В този смисъл гражданското образование е непрекъснато променяща се практика. Либералният подход, господстващ при обучението на буржоазната класа отпреди сто години, няма много допирни точки с подхода, утвърждаван днес в рамките на социалната държава и в категориите на социална солидарност, устойчиво развитие, межкултурност.

Другото проблемно измерение на гражданското образование стои в напрежението между **теория и практика**, между обвързаността му с проблемите на социалната действителност. Постулирането и изучаването на социални норми постоянно се сблъсква с анализи на практически дейности, с отрицание на тези норми в действителността. В това отношение основното противоречие е как да се развива дейност, която да стимулира младите хора да утвърждават и да разширяват знанията си, как да се увеличава връзката между теория и практика.

Противоречиво измерение на гражданското образование е съществуващото в рамките на обучението напрежение между **утвърждаваща и критична дейност**. Гражданското образование е традиционно (като всяко друго) по отношение предаването на ценности. Същевременно обаче то е критическа, преобразуваща дейност в променящия се свят. Утвърждаващият му характер го заплашва с превръщане в училищен заместител на идеологията. Не случайно именно реставрационният министерски екип на Илчо Димитров даде следното определение на гражданското образование „от гледна точка на обществото, това е процес на предаване от поколения на поколение на такива социални знания, както и обществени ценности, нагласи и групови идентификации, които са необходими за осигуряване на политическа стабилност“ (4, с. 34). Парадоксалното е, че такова определение бе дадено в най-динамичния период от българската история през изминалото столетие. Този традиционен подход подсказва и опасностите, които може да крие консервативното гражданско образование в един динамичен свят — откъсване от действителността, демотивиране и липса на интерес у учениците, социално неефективна роля на учителите.

Голямото напрежение, съдържащо се в определението на гражданско образование, е и в неговата **глобалност и същевременната необходимост то да се осъществява в една наследена от миналото образователна система със строги предметни деления**. Въпросът за предметния или междупредметен характер на гражданското образование е заложен в **собственото му определение**. Голяма част от споровете са именно по отношение на целесъобразността на отделна предметна област и ефективността на междупредметния подход.

Американският подход в рамките на цикъла „социални учения“ (понятие, по-скоро отговарящо на нашето широко разбиране на гражданското образование) е твърде показателен:

„Програмите по социални учения помагат на учениците да си създадат основа от знания и нагласи, взети от академични дисциплини, като специфична гледна точка на действителността:

— чрез *историята*, за да се изясни произходът на понятието, да се изучават първичните документи, които определят и засягат понятието и да се анализира развитието му във времето;

— чрез *географията*, за да определят къде е възникнало понятието, да се отбележи неговото движение между континентите и да се наблюдава силата на разпространението на идеите като пример за глобална свързаност;

— чрез *политическите науки*, за да се определи развитието на понятието, когато е било подкрепяно или ограничавано от съществуващите политически институции; да се изучават примери на съвременни практики, свързани с общото благо, и да се установи нуждата от обвързването на гражданите, за да се намали разликата между идеал и действителност;

— чрез *социологията*, за да се определи ролята на индивидите, групите и институциите и техните взаимоотношения и отговорности спрямо общото благо и да се изгради разбиране за сложността на тези взаимоотношения в резултат на различията в убежденията, ценностите и структурите във и между тях;

— чрез *езиковите и изящните изкуства*, за придобиване на способности за общуване и да се научат учениците да изразяват своето разбиране на понятието по начин, значим за самите тях“ (с. 190).

Това е подход, разработен в образователна действителност с над два века демократична традиция. Достигната е идеята за интегриране на социалните науки в един цикъл, което по естествен начин очертава гражданските измерения, съдържащи се в тясно разбирани предметни области. Социалните учения са опитът да се заличат предметните деления в социалното образование и мястото, където дадена обществена наука и съответната ѝ предметна област се използват за осъществяване на комплексни дейности, за изследователски проекти, които обхващат елементи от всички социални науки. Затова в Съединените щати преобладаващото разбиране за гражданско образование е като политическо образование за характеристиките, развитието и начините на участие на младия човек в политическата система.

Естествено и идеално би било и за нашите образователни условия и цели, ако цялостната учебна програма и съдържание са изготвени така, че да дават възможност за развитие на гражданствеността и всеки учебен предмет да има своя принос в тази насока.

Нашата образователна действителност е твърде различна:

- липсват тези граждански елементи в отделните учебни програми;
- въпреки положителните моменти в новия учебен план, не е утвърдена цялостна идея за координиране усилията на възпитателите за обединяване на програмните елементи за обучение в гражданство;
- липсва и необходимата подготовка на преподавателите, както и методическите указания как тя да бъде осъществена.

Дори ако посочените условия бъдат изпълнени, гражданското образование има своите особености и не може просто да се „разтвори“ в учебната програма.

То е съчетаване изследването на социалната действителност именно като пресечна точка на лично отношение и социални и юридически норми. На тази основа — изграждане на морално и социално отговорно поведение. В историята например обект на гражданско образование са гражданските измерения на историческите процеси — гражданското участие, нормативното регулиране на гражданството в различните видове обществено устройство и различните кодове на гражданско поведение, развитието на гражданските отношения в рамките на демократичните общества.

Гражданското образование е изследване на възможност да се изградят нагласи и поведение в съответствие със задължителните морални и юридически норми и намиране място-

то на това поведение в цялостния граждански репертоар на младия човек — така, както е и при семейството. Дори с качественото развитие на учебните програми гражданският елемент ще намери повече място в отделните предметни области или цикли, пак ще остане необходимостта от предметна област, в която различните видове граждански действия, поведение и процеси ще се изследват взаимосвързано. С тази двойственост на гражданското образование трябва да сме наясно. От една страна, то трябва да бъде овладяно от всеки учител, доколкото няма предмет или още по-малко синтезирана предметна област или цикъл, където гражданските измерения да не бъдат обект на обучение и на спорове. От друга страна, съществува очевидната необходимост от отделен цикъл, който да бъде добре координиран с останалите предметни цикли.

В широкия смисъл на думата гражданското образование или образованието за демократично гражданство, съгласно терминологията на Съвета на Европа, обхваща нов кръг образователни практики — образование за права на човека, екологично образование, образование за мир и т. н.

Това многообразие от подходи и диференциране на гражданското образование на области изисква тяхното изясняване и изследване в отношението им към широкото разбиране на гражданското образование.

Гражданско образование и политическо образование. Както беше посочено в Съединените щати и в другите развити демокрации, гражданското образование е разбирано преди всичко като политическо образование, което цели подпомагането на активно и отговорно гражданство. Политическото образование акцентира върху разпределението на властта в обществото по конституционен и законен начин, т. е. връзката между правата и отговорностите на гражданите и демократичните правителства. Освен че предава знания за демокрацията и ролята на гражданите в демократичното общество, политическото образование се фокусира и върху важността от активното участие на гражданите при вземане на решения и тяхната отговорност за бъдещето на гражданското общество.

През последните години се утвърждава и проблематиката за **правата на човека**, особено чрез Десетилетието за обучение в права на човека на ООН (1995-2004 г.). В програмите по права на човека стоят три основни измерения:

- придобиване на знания за правата на човека;
- изграждане на отношение и умения за утвърждаване и защита на правата на човека;
- създаване на среда, която подпомага преподаването и изучаването на правата на човека.

Използват се историческият подход (изучаването на правата на човека в исторически аспект и тяхната еволюция); нормативният подход от гледна точка на международните стандарти за правата на човека и тяхната защита; ценностният подход, който подчертава за утвърждаването на правата на човека система от взаимосвързани ценности, които определят поведението. Обучението в права на човека е основен момент във всяка програма по гражданско образование. Без него младият човек не може да разбере динамиката, принципите на развитие както на съвременните общества, така и рамките, в които се развива и утвърждава отделната личност.

Межкултурното образование е разнообразие от формални и неформални образователни програми, които подпомагат взаимното разбирателство и уважение между членовете на различни културни групи. То обхваща „програми за културно разбирателство“ или „програми за културните различия“, които представят две или повече перспективи в училищния план и включат изучаването на една или повече етнически/малцинствени групи; програми, ориентирани към ученика („компенсаторни или междинни програми“) — кул-

турна или езикова помощ за ученици, обикновено от малцинствена група, което им помага да се приспособят към основния учебен план; социално ориентирани програми („програми за социално възстановяване“ или „програма за връзки между хората“) — предназначени да засилват социалните връзки в училищата и обществото чрез подпомагане на межкултурното разбирателство и ограничаване на расизма и предразсъдъците, както и чрез реформиране на учебния план и политико-културния контекст на училищата.

Подготовката на младите хора за мир и ненасилие е основната тема в програмите за **обучение за мир**. Целта е по-добро разбиране на принципите и техниките на действията за ненасилие, причините за конфликта, насилието и войната и препятствията за мирно разрешаване на споровете. Програмите също помагат на учениците да изградят умения за мирни и ненасилствени действия, включително диалог, обсъждане, фасилитация, посредничество и сътрудничество между страните в конфликта.

Следващият голям цикъл е за глобалното образование. Чрез него учениците осъзнават целостта на съвременния свят и се научават да посрещат глобалните предизвикателства, да разбират принципите и проблемите на взаимозависимостта на един свят на различията, да придобият глобално съзнание и умения да решават глобални проблеми, като нарушаване правата на човека, неравенството в световен мащаб, глада, бедността и разрушаването на околната среда.

Към основните образователни цикли, пряко свързани с гражданското образование, може да се добави и изграждането на умения за мирно решаване на конфликти, за общуване, здравно образование като поемане на отговорност за собственото здраве, екологичното образование.

Развитието на всички области на широко разбираното гражданско образование показва потребността да разширим кръга от знания, ценности и компетенции в съвременното образование. Същевременно поражда и проблема за намиране място на всички проблеми в учебното съдържание и програми. Ако все пак се оспори многопредметния или междупредметния характер на гражданското образование, въпросът се пренася в друга плоскост — как да се осигури пълноценно гражданско образование чрез координираното му място в учебните програми на всички цикли. Трудно може да се намери начин, който да подскаже как тези области могат да се интегрират в традиционните учебни области и дори в традиционните социални области като философия, история, психология, география, икономика.

3. Принципи на преподаване и учене

П. Балкански посочва следните основополагащи принципи на гражданското образование:

- свободното личностно развитие на всеки ученик, основано върху идеите на хуманизма и демокрацията;
- плуралистичността на обучението, представяне на различни гледни точки и изключване на всякаква идеологизация на обучението;
- гражданска ангажираност и активност;
- интердисциплинарност, обединяване на теоретически и приложни знания от различни обекти на обществените науки и социалната практика;
- интегралност на обучението, обвързваща в единно цяло теоретичните знания и практическите умения с личния опит на учениците;
- прагматична насоченост, тясна връзка с живота на социалната общност и осъществяване на разнообразни дейности, чрез които учениците да прилагат усвоеното;
- ценностна значимост, основаваща се върху универсални човешки добродетели и норми на социален живот;

— диалогичност и дискуссионност, които да стимулират участниците към толерантност, самостоятелност при вземане на решения;

— многовариантност и многообразие при реализацията на съдържанието на гражданското образование, което отчита спецификата и проблемите на отделния клас, училище, населено място (4, с. 78).

Важно е да се отбележат няколко съществени характеристики в тази насока:

Гражданското образование означава преподаване на **значимо съдържание**. У нас провежданите кратки тренинги от неправителствени организации създават впечатление, че гражданското образование е основано изключително върху обсъждане на преживяванията на участниците и на тази основа се търсят възможности за ценностно изясняване. **Гражданското образование означава съдържателно въвеждане на младите хора в значимите теми на социалния живот и на тяхното място в този живот.**

Темите на гражданското образование са важни и защото са **цялостни**. Разглежданите проблеми не се изследват сами за себе си. Младият човек следва да получи представа за целостта на социалния живот, за взаимната връзка между явленията. Затова и програмата по гражданско образование обхваща основни социални теми и въпроси в тяхната взаимовръзка и дава цялостна социална перспектива пред младия човек, изградена върху правата на човека, механизмите на развитие на съвременната демокрация, развитието на света в различните социални области, глобалните проблеми, както и проблемите на собствената страна и местната общност. Гражданското образование е **образование за ценности**, без това измерение да губи смисъл. Качественото гражданско образование има предвид моралните измерения на темите и засяга противоречиви въпроси. То предоставя място за осъзнато изграждане на грижата за общото благо и прилагането на социалните ценности. Учениците осъзнават следствията от потенциалната социална политика и се учат да мислят практично, да вземат основани на ценности решения относно свързани социални въпроси. „Вместо да разпространяват лични, сектантски или политически гледни точки, учителите се стремят учениците: 1) да си дадат сметка за ценностите, сложността и дилемите, съдържащи се в даден въпрос; 2) да обмислят загубите и придобивките за различни групи, които са свързани в потенциални полета на действие; 3) да изградят обмислени позиции, съвместими с основните демократични, социални и политически ценности“ (190).

Гражданското образование се основава на **активността на учениците и на предизвикателствата, породени от социалните проблеми**. Обвързването с изследване на проблеми както от ученическия живот, така и от съвременното общество и световното развитие е гаранция за поддържането на интерес у учениците. В този смисъл интерактивното обсъждане е необходимост, чрез която учениците достигат до изстрадани истини за социалния живот.

Гражданското образование е образование, при което младите хора усвояват **различни перспективи**:

— *лична перспектива*, която им позволява да изучават възникващите събития и да се научат да вземат решения след преценка на личните си очаквания, отговорностите и последиците от този избор за тях и за другите;

— *академична перспектива* — чрез изучаване и прилагане на знанията, придобити по гражданско образование;

— *плуралистична перспектива*, основана на разнообразието. Тази перспектива включва уважение към различията в мненията и предпочитанията; към раса, религия и пол; към класа и етническа принадлежност и към културата като цяло;

— *глобална перспектива*, която включва знания, умения и ангажменти, необходими за мъдър живот в един свят, който притежава ограничени ресурси и се характеризира с културно многообразие, с перспектива, включваща разбиране и грижа към света и хората.

Като изхождаме от съдържанието и принципите на гражданското образование, можем да твърдим, че в **съвременното образование се появява нова системопромираща, водеща образователна област, която променя неговия облик.**

4. Гражданското образование и идеалът за гражданин — изграждане на социални умения и компетенции

Всяка епоха има идеал за гражданин на своето общество. Съвременният идеал е за гражданин на глоболизиращото се демократично общество. Това означава, че: „управлението на хората чрез хората и за хората изисква гражданство, което е способно да определи какво иска и да действа по начин, който да принуди управлението да отговори по съответен начин. За да си способен, трябва да разбираш демократичните политически процеси и да знаеш кои са уменията, които водят към ефективни политически действия“ (154).

В по-общ план идеалът за гражданин е формулиран най-кратко, но и глобално от комисията Делор — „да се научим да живеем заедно, да се научим да знаем, да се научим да действваме и да се научим да бъдем“ (11). Така формулираната цел на образованието е и цел на гражданското образование в широкия смисъл. Това обуславя и значимостта на гражданското образование в социализирането на личността, както и във функционирането на съвременното демократично общество.

Гражданството обаче има конкретни измерения. Затова се опитваме да представим компетентния гражданин в четири насоки:

Политическото гражданство се отнася до правата и задълженията по отношение на политическата система и закона.

Културното гражданство се свързва с осъзнаването на културното наследство, включително уважение към културните различия.

Социалното гражданство се отнася до връзките между индивидите в обществото, които изискват вяност и солидарност.

Икономическото гражданство включва отношението на индивида към работния и потребителския пазар и правото на заетост и на минимална работна заплата.

Така по-лесно може да се формулират образователните цели пред гражданското образование във всяка област и които се отнасят към това, което Ото Фейнщайн бе определил като постигане на „гражданска грамотност“.

Политическата грамотност изисква познаване на политическата система, демократични нагласи и ценности, умения за участие;

Социалната грамотност има отношение към познаването на социалните връзки в обществото; притежаване на социални умения за живот в съвременния свят;

Културната грамотност е свързана с познаване на културното наследство, на историята, както и с основни умения — езикова компетентност, четене и писане, включително медийна грамотност, межкултурна компетентност;

Икономическата грамотност изисква познаване на икономическите интереси и процеси и притежаването на умения, свързани с изпълняваната професионална роля.

За изследване на необходимите знания и умения и ценности на гражданина следва да погледнем по различен начин на взаимодействията, които той осъществява:

1. Взаимоотношения на гражданина със **себе си**, т. е. самочувствие, самоувереност и самодисциплина — вяра в способността да прави обосновани преценки, отнасящи се до живота му като индивид; и чувство за овластяване — вяра в способността да промени гражданския си живот.

2. Взаимоотношения на гражданина с **другите граждани**, вежливост и толерантност, уважение към правата на другите, изпълнение на отговорностите, взаимно внимание, доверие и сътрудничество, разумен скептицизъм и бдителност, взаимно търсене на отговорност, конкуренция; убеденост и увереност при обясняване на причините и очакване другите да обяснят начина, по който използват обществената власт.

3. Взаимоотношения на гражданина с **непосредствената общност**, съзнание за членство в общността, внимание към делата на общността, осъзнаване на значението от участие, ангажираност с проблемите на общността, подпомагане на социалното развитие.

4. Взаимоотношения на гражданина с **правителствените институции**, различни форми на политическо участие, наблюдение и влияние върху използването на управленската власт, оценка на управлението, оценка на предложенията за институционални реформи, несъгласие с неконституционалното упражняване на управленската власт, чувство за влияние и ефикасност.

5. Взаимоотношения на гражданина с **политическата система**, патриотизъм или чувство за положително обвързване със страната, преданост към конституционни ценности и принципи, действия за подобряване ефективността на демократичните институции, внимание към обществените дела, социално доверие и честност...

6. Взаимоотношения на гражданина със **суверения народ**, осъзнаването на членството си в държавата, принос към обществото; гражданска гордост; правото да се откаже от гражданството; ангажименти с други граждани, споделени ценности и принципи на управление; общи преживявания; обвързване със споделена история, институции и начин на живот; солидарност с хората като цяло.

7. Взаимоотношения на гражданина със **света**, т. е. уважаване правата на човека, способност за глобално разбиране, членство в международни организации, грижа за добруването на земята (136).

Тези области на човешка дейност и отношения определят кръга от необходими знания, умения и ценностни ориентации, както и действията, които човек следва да осъществява. Разбира се, трудно е да се „определи набор от приоритети за всички умения — те зависят от контекста и особено от обществото, в което живеем — и безкрайните списъци започват да стават безсмислени“ (151).

Напоследък в педагогическата общност има изградено съгласие за общия кръг от знания, умения и нагласи, за общите граждански компетенции и действия, които са цел на гражданското образование. Това е така, защото гражданското образование е набор от **категории или основни ценности**, общи за всички модерни демокрации:

— **свободи и права на човека** (универсалност, неделимост и неотменимост на правата и свободите, международни стандарти за правата на човека, международни закони за правата на човека; наследствени права; институции и процедури за защита на правата на човека)

— **демокрация** (институции и процедури, демократични свободи) и **демократични принципи** (върховенство на закона, социална справедливост, равенство, плурализъм, социална сплотеност, приобщаване, защита на малцинствата, солидарност, мир, стабилност и сигурност)

— **гражданин** (пълномощия и отговорности, активно участие)

— **гражданско общество** (принципи, институции и процедури на гражданското общество, пълномощия на гражданския сектор, взаимоотношения с държавата)

— **глобализация** (видове глобализация, независимост и взаимозависимост)

— **развитие** (устойчиви промени)

Дали и как ще се използват категориите и човешките/демократичните ценности зависи до голяма степен от развитието на определени умения, като:

Основни умения:

Умения за критично и аргументирано мислене

Съзидателни и продуктивни умения

Умения за разрешаване на проблеми

Умения за преценка и оценяване

Процедурни умения и умения за прилагане на знания

Умения за морално разсъждение

Специфични умения, използвани в социалното поведение:

Умения за участие

Умения за разнообразно общуване

Умения за сътрудничество и работа в екип

Умение за спор, договаряне и постигане на съгласие

Посреднически умения

Умения за отстояване на мнение

Умение за демократично ръководство

Умения за лобиране

Освен да разбира основните категории и ценности и да притежава основни умения за активно и отговорно участие, гражданинът има нужда от пълнен набор от **граждански компетенции**: социални и активни нагласи, като:

— ангажираност с принципа на универсалността, взаимозависимостта и неделимостта на правата и свободите на човека;

— вяра в собствената ценност, достойнство и свобода;

— ангажираност със законността, справедливостта и равенството в свят на различия;

— ангажираност към мира и ненасилствените, конструктивни решения на социалните проблеми;

— вяра в ползата от демократичните принципи, институции и процедури, както и в значението на гражданските действия;

— уважение към различните култури и техния принос за човечеството; придържане към принципа на плурализма в живота;

— ангажираност с принципа на взаимното разбирателство, сътрудничеството, доверието и солидарността и борбата срещу расизма, предразсъдъците и дискриминацията;

— вяра в значението на личната отговорност;

— ангажираност с принципа за устойчивото човешко развитие, в смисъл на равновесие между социално, икономическо и развитие на средата.

Последният елемент на гражданската компетентност са **гражданските действия**. Те показват уникалното качество на гражданското образование да бъде пряко свързано със социалната действителност и с поведението на младия човек.

Гражданското образование следва да даде възможност на учениците да обмислят действия по част от обсъжданите въпроси, пряко свързани с техния живот в местната общност, с решаването на отделни проблеми на учениковата общност, с постепенното включване в живота на общността, с изпълнението на отговорни социални роли в семейството, в приятелските групи. Това би следвало да става по-лесно в образователна система с развито гражданско образование, „защото учениците притежават знанията, интелектуалните умения и нагласите, необходими да се посрещнат, обсъдят действия по тези въпроси“ (190).

Така за пръв път в историята на образованието се появява **цел — изграждането на компетентен гражданин на обществото, свободен и отговорен за действията си, с ангажираност и участие в решаването на обществените проблеми.**

5. Образователни изисквания по гражданско образование

За да се операционализира идеята за гражданско образование, е необходимо разработването на обща система от държавни образователни изисквания (в практически план).

Разработването на такава система е улеснено от универсалния характер на съвременната демокрация и развиващите се интеграционни процеси. От друга страна обаче, този

процес е сложен и среща съпротиви, тъй като стандартите следва да бъдат развити и утвърдени в система с традиции в предметното деление, със запазени предметни територии, където почти няма място за въвеждане на ново учебно съдържание.

Стандартите служат като рамка за разработване на програмите по гражданско образование от детската градина до края на горната училищна степен. Дават указания за решения в учебната програма чрез информация за очаквания относно знанията, процесите и нагласите, важни за всички ученици. Привеждат примери за практики в класните стаи, с което насочват учителите при разработването на уроците, подпомагат и на учениците да постигнат очакваното ниво.

Стандартите „предоставят критерии за вземане на решения, като съставителите на учебните програми и учителите засягат такива въпроси като защо се преподава гражданско образование, какво да се включи в програмата, как да бъде то преподавано по подходящ начин на учениците и как да се оцени дали учениците са способни да прилагат или не това, което са научили“ (191).

Те трябва да подпомогнат учениците да изградят прецизен поглед върху гражданството и да станат граждани, способни да осмислят постоянните проблеми, да подпомагат гражданските идеали и практики и да подобрят функционирането на държавата. Също така и да определят кои теми са най-важни за учебната програма на всяко ниво (начално, средно и горно), очакваните постижения на учениците в началния, средния и горния курс, включващи знания, умения, нагласи, граждански идеали и практики, които обхващат гражданското образование като интегрираща област, как могат да бъдат структурирани образователните възможности във всяко училищно ниво и др.

Да помогнат на учениците да изпълнят очакваните постижения по СУ и „как да бъдат оценени очакваните постижения, така че да покажат дали учениците са изградили разбиране, което да им позволява да показват и прилагат наученото“ (191).

Този процес протича особено трудно в страни като България, където в кратък период с недостатъчно време за обсъждания, с ограничен потенциал и разбирания по въпроса, както и с много чужди влияния се преобразува образователната система.

„Стандартът определя обема от знания, умения, компетентности и ценности, а също така и тяхното равнище, които учениците трябва да усвоят при тяхното завършване на съответните образователни степени в българското училище“ (4). Подобно (класическо) определение на стандарта показва обема от работа, който следва да бъде извършен при неговото създаване.

Главната методологическа трудност е, че стандартите у нас се разработват не като принадлежащи към дадена предметна област, а като общи знания, компетентност и ценности, които следва да са резултат от цялостното обучение и пребиваване на ученика в училище.

Затова в българското образование бе приет подходът да се разработят най-общи стандарти по гражданско образование — глобални умения, знания и компетенции и съответно те да бъдат диференцирани в съществуващите културно-образователни области.

Такъв подход има своите основания, но се натъква на следните проблеми в нашата степен на образование. Той не може ясно да очертае спецификата на гражданското образование.

Изработката на стандарти в отделните предметни области се възприема като налагане на външни критерии и обеми от знания. Като се добави липсата на методика за подготовка на учителите в дадената предметна област, подходът се обезсмисля.

Създаденият в рамките на НИО стандарт по гражданско образование се опитва да излезе извън тясно определения поход и разгърнато да определи тематичното съдържание на гражданското образование. Да дефинира темите за отделните училищни степени, да опише необходимите за всяка от тях стандарти, както и общите компетентности за начален, сре-

ден и горен курс. „Обединителен център на стандарта в съдържателно отношение играе определеното ядро на гражданското образование (демокрация, власт, институции; граждански права и задължения; национална идентичност; социална кохезия и различия)“ (с. 114).

Наличието на отделен предмет „гражданско образование“ обезсмисля стандарта, защото той дава препоръки и насоки, които се осъществяват в други предметни области. Остава обаче неяснотата как без конкретно учебно съдържание ще бъде изградена личността на младия човек, как ще се постига целенасочено и координирано въздействие върху нейното развитие? По този начин стандартът наподобява абстрактни характеристики и има повече идеологически характер с декларативното излагане на демократичните ценности.

Това, което предстои у нас в тази област, е **разработване на цялостни стандарти по гражданско образование**. Американските стандарти са от около 200 стр. и дават цялостно описание на необходимите умения във всяка област на знанието по гражданско образование.

След тази първа стъпка да се решава принципно въпросът ще има ли или не гражданско образование като отделен предмет и да се види каква степен от стандартите ще бъдат покрити от този предмет.

Третата стъпка е включване на стандартите по гражданско образование и в другите културно-образователни области, като се изхожда както от логиката на областта, така и от изискванията на стандарта по гражданско образование.

Следва да се осъществи цялостна програма за въвеждане на стандартите — обучение на всички учители, разработване на училищни програми за междупредметна координация за покриване на стандартите, за разработване на училищни програми по гражданско образование.

Целта е ясна и разбираема за всяка система от стандарти по гражданско образование. В същото време всяко учебно заведение следва да има своя, адаптирана система, в зависимост от характера и целите на дейността му.

6. Груповата работа — основа на гражданското образование

Въпросът за стандартите поставя и идеята за нови форми и начини на обучение, за да бъдат те постигнати. В рамките на традиционната парадигма на обучение не само е невъзможно целенасочено личностно развитие, но и обвързването на образованието с диалога, с проблемите на обществото, а взаимодействието между образователните актьори става изключително трудно.

Груповата работа и груповото учене са ключова дума в съвременното образование:

Младите хора, обучаващи се в демократично гражданство, са в момент, когато усилено търсят информация и се опитват да подредят усилията си, да изградят първите си жизнени планове след напускане на училищната скамейка.

В този смисъл групата връстници е идеалното място за споделяне, за търсене на опора, за сравнение на своя опит и преживявания с останалите участници, с възможността за изпробване на стратегии за поведение в безопасната среда на познати и близки.

Груповата работа създава условия за:

- ангажиране на участниците през цялото време на обучение;
- усвояване механизмите на сътрудничеството, привикване към естественото за обществото разделение на труда;
- развиване във висока степен на умения за общуване;
- акцент на сътрудничеството, а не на съревнователния характер в междучовешките отношения;
- взаимно подпомагане, но и взаимно стимулиране за създаване на по-голям брой възможности за учене и за обучение;

— готовност на младите хора да се изразяват и да отстояват правата си, но и да споделят отговорностите си в група;

— по-навременна и ефективна обратна връзка за изследване ефективността на използваните методи на обучение;

— помагане на младите хора да търсят пътища към отварящия се свят заедно — към гражданското общество, икономиката, местната общност;

— изграждане на модел на социална ангажираност и участие, при бъдещи условия на живот и дейност на младите хора.

Групата дава нормите, правилата, води към организирано познание на демократичното общество и на различните социални общности. Същевременно е и безопасно място за младия човек, където той може да се изяви, да сподели своите развиващи се ценности, да обсъди авторитетите си.

Групата е мястото, където младият човек ще научи истини за живота, за себе си. Така в модела групата е един от първостепенните институти за социализация на младите хора.

Нещо повече — единствено в групата по обучение в демократично гражданство се открива възможност тази социализация да бъде целенасочена, да е съобразена с детските особености, а не да се опосредства от друго учебно съдържание. Можем да считаме, че основните правила на групова работа с подрастващите са основани върху универсалните норми на ефективно общуване като:

Искреност (откритост) — Създаване на условия за свободно изразяване на чувствата и проблемите, вълнуващи младия човек, както и заставане с лице към състоянието на връстниците му.

Неоценъчна атмосфера, изразяване на чувства, а не даване на оценки и етикетиране.

Конкретност и непосредственост — В групата се работи по конкретни проблеми, осигуряват се обратни връзки, споделят се преживявания и това не само сближава младите хора. То им помага да изградят съответна нагласа към социалната действителност, а в по-широк план им дава възможност да станат по-неподдаващи се на индоктриниране и на идеологически въздействия.

Активност и инициативност — За да получи информация как изглежда и как е възприеман от другите, младият човек следва да прави най-естественото — да участва в груповата работа, да действа, т. е. да споделя преживяното, да търси обяснения на случилото се, да води и да участва в диалог. Така в съвместната дейност се изгражда активна нагласа към събитията, към хората, поема се повече отговорност за собственото поведение.

Акцент върху силните страни на личността на участника. Това създава необходимата атмосфера на добронамереност, за изява и формиране на адекватна самооценка у подрастващите.

Безусловно възприемане на другите участници — В групата всички сме равни благодарение на изразяването и споделянето на чувства и мнения, както и в стремежа си за взаимно разбиране и помощ. По този начин подрастващите изграждат по-адекватно отношение към авторитетите и лидерите, което за тази възраст е ключов процес.

Групови норми и лична отговорност — Като взаимодейства, възприема другите, търси и получава информация и за себе си, участникът е отговорен за действията си.

Неприкосновеност на личността — Нищо в групата не бива да става за сметка на чувствата и преживяванията на някой от участниците. По този начин се осигурява атмосфера на сигурност. Подрастващите търсят самоизява и признание, а не живеят с чувството за недооценяване или пренебрежение.

Свобода на изразяването — В работата на групата се търси равновесие между свободата на изказа и неприкосновеността на личността. Важно е водещият да моделира асертивно, но не агресивно поведение и да следи личната неприкосновеност да не бъде нарушавана.

Оказване на подкрепа — Младият човек се нуждае от подкрепа: **човешка** (да разбере, че не е единствен с такива проблеми); **инструментална** (която ще му помогне да се справи с тях); **утвърждаваща** (за бъдещото му развитие).

За осъществяването на тези правила е важна **ролята на водещия** груповата дейност, която се различава съществено от ролята на традиционния учител.

Всичко в този модел е взаимодействие, диалог между възпитател и възпитаници, при това с очертаните характеристики и изисквания. Става дума за **равнопоставеност** не само между участниците, но и между тях и водещия.

Работата „в кръг“, а не в традиционната подредба на класа означава, че отпадат преградите между водещ и участници, че в известен смисъл всички са в равна позиция пред проблемите, които ще разискват.

Диалогът и откритостта са основни моменти в дейността на водещия — постоянно взаимодействие и откритост към младите хора, към техните идеи, към проблемите и изискванията им.

Ефективният диалог е невъзможен, ако водещият не изпитва удовлетворение от непосредственото общуване, ако не е готов да спори, да търси, да признава евентуалното си незнание, да бъде **добронамерен**.

Всичко това е невъзможно без **поемане на риск**. Рискът с двадесетина млади и жадни за познание за света и за себе си хора, човек да изследва една действителност, която не е напълно ясна и на самия него. Рискът да изложи на показ своите убеждения, разбирания, идеи пред критични съдници, рискът — въпреки възрастовата граница — да ги приеме за равни.

В крайна сметка необходима е и **мотивираност и енергия**. От една страна, водещият трябва да попълва знанията си в много области, за да придобие представа за измеренията на съвременните демократични общества. Нужна е енергия, за да се утвърждават новите образци на взаимодействие — при тях рутината и щаденето на себе си нямат място.

Друго измерение на учителската дейност са някои умения, важни за подпомагане на учениците при превръщането им в отговорни граждани:

- умение да се види проблемът от гледна точка на обучаемия, в съответствие с неговата подготовка, възраст и образователно ниво, както и умение да се преценят различни възприятия и позиции непредубедено;

- умение да се долавят, приемат и уважават сходствата и разликите между учителя и обучаемите, както и сред самите обучаеми;

- уважаване правата на обучаемите и усет за техните нужди и интереси;

- способност да се справя с противоречиви позиции и да предотвратява двусмислени и сложни ситуации в класната стая и училището;

- умение да види себе си и обучаемите като активни индивиди в местната, националната и глобалната общност;

- убеждение, че нещата могат да станат по-добри и че всеки е в състояние да промени нещо;

- умение да обобщи собствените приоритети в рамка от въпроси и ценности, както и да действа съгласно решенията на обучаемите;

- готовност да признае грешките си пред групата и да се учи от тях.

Най-важните и може би решаващи **компетенции** както на учителите, така и на учениците за създаване и поддържане на интерактивен клас и среда за обучение в училището са:

- *критично мислене* — умение да се открива, анализира и събира информация чрез използване на интердисциплинарни знания, многостранни умения и критичен подход; да се вземат решения, основаващи се на доказателства и да променят становището си при силен аргумент;

— *съзидателно мислене* — да се намерят нови и необичайни начини за свързване на фактите при вземане на решение, избягване на прекомерно обобщаване, предразсъдъци и стереотипи;

— *социално и обществено мислене* — умение да се анализират факти и ситуации и да се решава с оглед нуждите на другите и обществото като цяло, превъзможвайки егоизма и етноцентризма; отвореност за разговор с другите и събиране на опит от различни преживявания;

— *мислене, ориентирано към бъдещето* — готовност да се усещат проблемите и да се оценяват решенията в светлината на опита, за да се изгради по-справедливо бъдеще;

— *самоорганизация* — структура от малки, независими, доброволни организации, създадени от индивидите за решаване проблеми на общността.

— *нагласа за работа в общността* — отнася се до класическите граждански ценности — приемане на отговорност в обществото или общността, но и подкрепа, дадена от общността за дейности, които дават власт на хората;

— *доброволно гражданско обвързване* — участието не се изчерпва с гласуването; то е непрекъснат процес на обществени въпроси и решения. Означава, че политическото решение и социалните дейности се разглеждат като взаимно подпомагащи се при решаване на проблеми; доброволното обвързване изиграва роля в процеса и в същото време освобождава правителствени ресурси за други цели;

— *граждански способности* — изискващи интерес към политическия процес, готовност за участие в политическа партия, в доброволни групи и умение компетентно да се обсъждат политически въпроси;

— *култура на диалог и общуване* — общуването е основно във всяко модерно общество. То обаче трябва да е структурирано и организирано, особено при спорни въпроси. Индивидът да придобие умения за общуване, за да стане изразител в бързо протичащ разговор;

— *толерантност към другите и способност да се правят компромиси* — спорните въпроси изискват размяна, която се основава на готовност да се правят компромиси. И тъй като модерните общества са многокултурни, компромисът включва (в известна степен) и признаване на другите култури и нагласи.

За да осъществи тази сложна и многосъставна дейност, водещият на група по образование за демократично гражданство изпълнява едновременно различни роли.

На първо място той е **режисьор** — човекът, който координира, насочва, поддържа дух, премисля, ако трябва в най-малки подробности работата на групата, организацията, възможните последствия.

Той е и пряк **водач на групата** — на него се разчита в труден момент, при спор или при необходимост от помощ.

Водещият е винаги в ролята на **знаещ, на експерт, източник на знания**. Той е и **модел на поведение, на отношение към възникващите проблеми, авторитет**. Нерядко се оказва в ситуации да признава незнанието си — учениците в горния курс са по-информирани от него в някои области.

Водещият може да се окаже и в ролята на **съветник**, на значима за младите хора личност. Тази роля налага той да не използва авторитета си за манипулиране или за повърхностно решаване на поставени от подрастващите проблеми.

Понякога ще се налага да влиза в ролята и на **съдия**, на **арбитър** при оценката на мнения в даден спор или при възникнала проблемна ситуация.

В една област водещият свободно може да дава оценки и това е ролята на **пазач на груповите норми**.

Постигнато е съгласие, че нормите са за общо добро и че трябва да се спазват и водещият е отговорен това да е така. Без тези норми сложната работа по проблемите на демокрацията и гражданството в дух на сътрудничество е изложена на опасност.

Проблем на нашето образование е, че учителят не е подготвен както методологически, така и личностно да изпълнява тази роля. Все още учителите идват от друг обществен свят, израснали са като професионалисти в обществена среда и в образователна парадигма, която не носи принципите на гражданското образование, а от тях се изисква и да обучават на демокрация родените в тази среда деца.

Освен недостатъчните знания по проблема, може да се говори за липса на лична убеденост, на потенциал за концептуализиране на общественото развитие, за овладяване репертоара на сложни педагогически действия в областта на гражданското образование, в използването на собствената личност в обучението (вж. Приложение № 2).

В това отношение е важно да се отбележи, че пред подобни проблеми са изправени не само учителите от посткомунистическите страни, но и учителите в западните общества. Там този преход към нова образователна парадигма също продължава и те също изпитват недостатъчна квалификация, влиянието на традиционната училищна среда, на невъзможността за реорганизиране на училищното пространство и образователната среда за ефективно гражданско образование.

Голямото преимущество на учителите от развитите демокрации е тяхната осигуреност. На първо място животът в демократична среда, изостаналата социализация в нея, демократичните норми и практики са нещо естествено.

Българският учител, освен всичко друго, е лишен от възможността да дава примери от собствената действителност, доколкото тя, в голямата си част, носи измеренията на антидемократична.

7. Използване на интерактивни методи в гражданското образование

Интерактивни са методите, основани на едновременното осигуряване на знания, формиране на умения и изграждане на нагласи чрез участието в ситуации, в които учениците могат да взаимодействат и да обсъждат върху основата на преживяното. Интерактивните методи целят повече и по-качествени взаимодействия между самите участници, както и между тях и водещия. Това дава възможност за личностно развитие на участниците на основата на съпреживяване, диалог, анализ, вземане на решения. Интерактивните методи включват постоянна обратна връзка, ангажираност на участника, търсене на общи решения. Дават възможност за съвместно конструиране на предмета на обучение, на педагогическата действителност така, че всеки да поема своя дял от отговорността за хода на обучение.

Интерактивните методи предполагат и общ език на обучение. Изграден върху техните преживявания и включеност в изследването на действителността, той интериоризира участниците по-лесно.

Интерактивните методи изграждат нова образователна действителност, основана на съвместното търсене, диалог, обсъждане и решения.

Необходимостта от използване на нови методи се обуславя преди всичко от работата в група. Тя е същностна характеристика на предлаганите решения. Невъзможно е да се иска участниците да работят в група и да се базираме на традиционни дидактични форми.

Самото участие в група изисква методи, мотивиращи участниците за съвместна работа, за ангажиране в групова дейност за решаване на проблеми, обсъждания и анализи, разработване на планове и акции за конкретна дейност, обсъждане на собствени преживявания в групата.

Използването на тези методи се определя и от особеностите на материала — неговата новост, обем, степен на сложност.

В крайна сметка интерактивните методи с ангажирането на участниците в обсъждания на конкретни проблеми, на преживявания и с вградената възможност за обратна връзка позволяват да се изграждат стратегии за поведение.

Въпросът за **оценяването** при обучението за демократично гражданство е особено съществен. Оценката следва най-напред да изпълнява определени изисквания:

- да бъде постоянен процес;
- да се извършва в контекста на поставена цел;
- да определя равнището на реализация на оценяваните (количествено и качествено);
- да се използват различни методики и техники;
- да дава информация, необходима за евентуални корекции.

От друга страна, вече стана въпрос, работата е по-особена и при това положение е трудно да се използват традиционните методи на оценяване:

- силно е ограничена възможността за индивидуална оценка;
- трудно е да се поставя обща оценка на груповото участие;
- съставът на малките групи постоянно се променя, а водещият не може да следи работата в тях; традиционната оценка в такива случаи действа по-често демотивиращо на участниците.

Какво би могло да се направи в подобна ситуация: да се използват различни начини за информация относно постиженията на участника — неговата работна тетрадка, попълването на тестове, участие в групови задачи; придобиване на необходими умения, нагласи; самооценяване и взаимна оценка; специални срещи за оценка на работата.

Добре е да се подготви специален дневник, в който да се отбелязват личните постижения на всеки от участниците.

Като опорни пунктове за тази оценка могат да служат:

- организиране и интерпретиране на информация;
- умения за изслушване;
- умения за преработване на информация от определени материали;
- умения за набиране на информация чрез интервюта и задаване на въпроси;
- умения за анализ, синтез, решаване на проблеми;
- умения за вземане на решения;
- умения за представяне на собствените идеи;
- умения за участия (решаване на проблеми, самостоятелна работа, за вземане решения, за изпълняване план на действие, отстояване на собствено мнение);
- умения за групово взаимодействие (работа с партньори, в групови обсъждания, сътрудничество);
- познаване на материала;
- мотивираност за участие в груповата работа;
- изпълнение на поставените задачи за домашна работа;
- участие в извънучилищни дейности, свързани с програмата.

8. Гражданско образование в страните на прехода от Югоизточна Европа

Проблемите, пред които се изправяме с гражданското образование в нашата страна, са сходни с другите страни, осъществяващи преход към демокрация. Образователните ни системи са на кръстопът. Те са изчерпали способността си на движещи сили в социализацията, присъща на друг вид общество, а все още не знаят как да се справят с новата действителност. В същото време е трудно да се очаква в ситуация на остра икономическа криза да има значителни промени в правителствената политика, където образованието не е сред приоритетите.

Независимо от натиска отвън и социалните нужди като цяло:

1. Общностите в региона и техните образователни системи не са в състояние да изградят основите на здрава и ефективна система за гражданско образование;

2. Няма подход, целящ пълното интегриране на гражданското образование в променящите се образователни условия и в учебните програми;

3. Липсва анализ на гражданското образование като теория и практика на неговите основни елементи, от които межкултурното образование трябва да бъде основна съставна част...

Гражданското образование все още се бори да намери мястото си във формалната образователна система. Няма достатъчна социална подкрепа. Често дори е разбирано като заплаха за съществуващата образователна система и среща съпротива основно от хората, които определят политиката и от учителите. Вместо като непрекъснат източник на новаторство и модел за промяна, на гражданското образование се гледа като на идеологическа съставна част на прехода към демокрация в областта на образованието.

Дори там, където е въведено, гражданското образование звучи традиционно. То е по-скоро теория и реализирано с остарели образователни методи, отколкото диалог на базата на интерактивни методи. Няма връзка между гражданското образование в класната стая, социалния живот и практиките на младите хора.

Гражданското образование все още включва малък процент от младите хора в региона. Нямаме основание дори да твърдим, че съществува система за гражданско образование. Показателно е, че почти всички новости, идеи, проекти идват извън формалното образование — от чужди донори и НПО. За съжаление в нито една от страните не можем да намерим развита концепция и стратегия за въвеждането на гражданско образование, която да обедини местните изпълнители в тази област.

Гражданското образование в региона се движи между съпротивата и добрите намерения, между традицията и пропуснатите възможности за промяна. Възприе се като възможност да се постигне споразумение с безработните учители, т. е. като средство за оцеляване на учителите, а не пространство за развитие на младите хора.

И накрая, нека не забравяме, че обществената ни действителност не е предразполагаща за утвърждаване на идеите и принципите на гражданското образование. Тя отрича повечето демократични принципи, които гражданското образование (или образованието за демократично гражданство) се опитва да подкрепя.

Положителното, което влияе върху образователната система, е свързано с установяването на формален демократичен ред, с демократично влияние отвън, с постепенното разпространяване на елементите на демократичната култура в областта на образованието.

Най-важното в случая е израстването на гражданското общество и съответно гражданското общество в областта на образованието. Всъщност хилядите НПО въвеждат по-успешно демократичните ценности и практики в образованието, отколкото държавните образователни структури. Повече от 90% от проектите в региона, осъществени в областта на межкултурното образование, са резултат от усилията на НПО. Включването му също е знак за новата роля на родителите. За нашия анализ обаче е по-важно, че чрез НПО внедряваме нови образователни подходи, събираме средства и дефинираме основните проблеми на съвременното образование. Проектите на НПО служат като мост за сътрудничество между различни социални групи и групите на учениците. Стават и свързващо звено между местната общност и образователната система.

Вторият важен феномен са самите ученици. Безпрецедентни промени се извършват със и във младите хора в региона. Предимно те откликват и се влияят от процесите на прехода и промяната. Независимо от формалното обучение, учениците преживяват процес на невиджана досега социализация — запознават се с новите информационни технологии и са по-напреднали в тази област от учителите си. Наистина учениците използват отварянето на бившите комунистически общества и влизат в Европа главно като студенти. Те обаче стават членове на световната младежка култура чрез средствата за комуникация. Носят нови нагласи към училището, обучението и обществото. По естествен начин учениците са част от новия свят и надрастват родителите и учителите си. Установяват нови межкултурни и глобални културни модели, непознати за родителите и учителите им.

По-конкретно може да отбележим следните характерни черти на страните от нашия район (вж. Приложение № 3). Всички конституции изразяват подкрепа за демократичните процеси, а и не съдържат явни пречки за политики, насочени към развитие на система за гражданско образование и това е значимо постижение за страните от региона. По-сложно стоят нещата с разработването на специални политики за развитие на гражданското образование, за приоритизиране на задачите в тази област, за координиране на действията, за ресурсно осигуряване. Въпреки че страните от района декларират подкрепа на процесите за образование за демократично гражданство, твърде малко са още реалните стъпки в тази насока, изразени в създаването на национални образователни планове, в развитие на елементите на системата, като разработване на стандарти, учебни планове, развитие на учебно съдържание, подготовка и квалификация на учители. В някои страни гражданското образование е отделен предмет — Албания, Македония, Румъния, в други като България, Хърватия все още господства междупредметният подход. В много от страните има сведения, че поради слабата позиция на гражданското образование спрямо традиционните предмети, на практика то се маргинализира като свободно избираема дейност, или се развива в областта на неформалното образование. Най-сериозно е положението при обучението на учителите, където липсват и средства, и програми, и организационен капацитет за бързата квалификация на големи групи учители, които да водят предмет гражданско образование и съответно в съпътстващото обучение на десетки хиляди учители, за да могат да въвеждат елементи на гражданско образование в предметните си области.

Самата училищна образователна среда и скритите програми на обучение се различават значително от официалните декларации на правителствата и на просветните министерства. Това намалява рязко възможността гражданското образование да оказва влияние върху учебния процес. Подготовката и издаването на учебници и учебни помагала е навлязла във фаза на собствено производство и не се съобразява със страните с друга методология.

Финансирането е крайно недостатъчно и почти навсякъде зависи от международна помощ, което намалява резултатността на усилията. Система за мониторинг и оценяване практически не съществува нито в училищния клас, нито на равнище училище, нито на регионално или национално равнище. Важното е, че в района има групи, посветени на гражданското образование изследователи и практики, че се засилва ролята им в училище, че гражданското образование започва да се разглежда като перспектива на традиционното образование и заетост на учителя (163).

9. Учителите и гражданското образование (резултати от изследване)

Групата учители, участвали в анкетата, е твърде малка (100 участници), но тя дава възможност да се идентифицират основни тенденции, още повече че това са хора, които са обвързани в по-голямата си част с осъществяването на различни дейности в областта на гражданското образование в училище — СИП, водене на извънкласни дейности, участие в проекти, в квалификационни курсове по гражданско образование.

На въпроса какво ще направите за гражданското образование, ако сте министър на образованието: предложенията не са твърде разнообразни:

- ще направя гражданското образование учебен предмет;
- ще водя ясна политика;
- ще дам подкрепа за гражданското образование;
- ще организирам квалификация на учителите;
- ще поощрявам участие в проекти;

Това е резултат не само от трудността обикновеният учител да си представи такава неочаквана власт, но и в действителната сивота на българското образование, липсата на реални перспективи, а оттук и във вярата, че нещата могат да тръгнат по-различно.

93% от анкетираните виждат в гражданското образование действително нов модел за работа с младите хора, а не просто поредната идеологизация на образованието.

В тази насока те определят и мотивациите си:

Желания за овладяване на нова предметна област — 61,9 %

Нова възможност за работа с младите хора — 81,1 %

Подсигуряване срещу евентуална безработица — 11,6 %

По поръчение на ръководството — 2,1 %

Този отговор е потвърждение, че с декрети не може да се въведе гражданско образование и необходимостта от мотивираща премерена политика е повече от важна. Много малък е процентът, дори сред тази по-специална група учители, на тези, които са запознати с държавните образователни изисквания по гражданско образование, което поставя още веднъж под съмнение ефективността на провежданата политика в тази област.

Познавате ли ДОО по гражданско образование?

Запознат съм много добре — 11,7 %

Запознат съм добре — 40,4 %

Познавам ги бегло — 39,4 %

Не съм запознат — 8,5%

При оценката на предпочитания подход огромното мнозинство от учителите са за отделен предмет. Оценката им е 4 (по скала от 1 до 5, където 1 означава — определено междупредметен подход, а 5 — определено въвеждане като отделен предмет).

Според тях преподаването на отделен предмет дава „целенасоченост и системност на усилията за обучение по гражданско образование; гражданско образование не се учи междудругото; ще обхване цялата проблематика на гражданското образование; развива активността у учениците; ще даде възможност за използване на нови методи и техники; по-голяма ефективност; един учител носи отговорността; могат да се изпълнят стандартите; може да се използва специализирана литература“.

Сред аргументите за междупредметен подход се посочват: „липсват подготвени преподаватели; различните предмети дават различни гледни точки; могат да се използват знанията на учениците от различните области; възможност за комбинирано мислене; да не се претоварват учениците“.

Привържениците на смесения подход подчертават, че „обучението ще бъде комплексно, тъй като ще се пречупи през отделните дисциплини — междупредметният подход е за знания, а предметният за умения“.

Както показват по-долните данни, най-очевидна за учителите е връзката на гражданското образование с психологията, философията и историята, но и оценките за останалите предмети са на относително високо равнище.

„С кои предмети виждате най-очевидната връзка на гражданското образование?“ (Моя, оценете по скала от 1 до 10, където 1 — няма връзка, а 10 — има най-голяма връзка)

литература география

икономика история

биология

химия

музика

психология философия други

1 5.563 10

1 5.726 10

1 5.583 10

1 6.242 10

1 5.506 10

1 5.371 10

1	5.239	10
1	6.345	10
1	6.250	10
1	4.704	10

Анкетираните са убедени, че учителят носи основната отговорност за гражданското образование на младите хора, но и че тя трябва да бъде споделена с родителите.

отговорност

	голяма	средна	малка
учители	62,1	29,5	8,4
родители	43,2	41,1	15,8
местна общественост	18,9	25,3	55,8

Относително високо е оценена и готовността на младите хора да бъдат обучавани по гражданско образование — 4,806 на скала от 1 до 10, което се разминава с други мнения за нагласите на младите хора, изразявани от учителите по време на обучението им по гражданско образование.

Ключовите думи, изразяващи отношението на учениците към проблематиката на гражданското образование са: „интерес; любопитство; липса на интерес; желание; позитивност; различно; отговорност; немотивираност; активност; демокрация; ценности; закони; управление; право; предизвикателство; избор; свобода; собствено мислене; забавно“ — преобладава мнението за положителни нагласи.

Собствената готовност за преподаване на гражданското образование като отделен предмет е оценена малко по-ниско от готовността да се обучава по гражданско образование в рамките на основния преподаван предмет: 4.287 срещу 4.750 по скалата от 1 до 10.

Доста висока е самооценката за готовност за преподаване по отделни елементи на гражданското образование: (1 — най-ниска; 10 — най-висока)

Права на човека и демокрация		
Съвременни проблеми на българското об-во		
Глобални проблеми на съвременния свят		
Съвременни младежки проблеми		
Нормативна база на съвременното българско общество		
Стадии на морално развитие и проблеми на морала		
Интерактивни методи		
Разработване и управление на проекти		
Организиране взаимодействия с местната среда и извънучилищни дейности		
1	5.833	10
1	5.068	10
1	4.944	10
1	4.674	10
1	5.471	10
1	5.218	10
1	4.879	10
1	5.216	10
1	5.146	10

От образователните актьори най-високо е оценено отношението на директора, а най-ниско на родителите, колегите и местните власти, което подсказва сериозни проблеми при осъществяването на гражданското образование, дори и в ограничените форми на свободно избираема подготовка. (Скала от 1 до 10, където 1 — положително настроени, а 10 — отрицателно настроени)

Колеги

Директор
Родители
Местни власти
МОН
Ученици

1	5.446	10
1	3.793	10
1	5.511	10
1	5.765	10
1	5.035	10
1	4.648	10

Най-критична е оценката на политиката на МОН по отношение на гражданското образование във всичките ѝ основни измерения (По скала 1—10, където 1 — отговаря на определението в лявата колона твърдения, а 10 — в дясната)

ясно формулирана
изразена подкрепа
организационна и методическа подкрепа
последователна политика

1	7.511	10
1	6.125	10
1	7.023	10
1	7.759	10

липса на формулирана политика
отсъствие на подкрепа
липса на подкрепа
отсъствие на последователност

В този смисъл и голямата част от анкетираните одобряват отмяната на матурите по гражданско образование като спиране на една необмислена и ресурсно неосигурена образователна мярка (само 10,6% не одобряват премахването им).

10. Гражданското образование като модел на образователната реформа

Образованието за демократично гражданство все повече става част от идеята за Европа като обединена и културно разнообразна област на демократична стабилност. То представлява многолик и многоизмерен подход „от долу на горе“ за подпомагане на активното участие в демокрацията. Чрез него се предоставят възможности през целия живот за придобиване, приложение и предаване на информация, ценности и умения в широк обхват от формални и свободни образователни и подготвителни форми. Гражданското образование все повече пресича границите на училището и общността и отправя предизвикателство към разделението между формално, неформално и свободно обучение, между учебни и извънучебни дейности, както и между обучение и социализация. То поощрява реципрочността на обучението и преподаването и подтиква към непрекъсната размяна ролята на учители и ученици. Гражданското образование е в основата на укрепване на динамичната и устойчива демократична култура, основана на осъзнаване и ангажиране със споделени основни ценности: права и свободи на човека, равнопоставеност на различията и върховенството на закона.

В светлината на всичко това по-ясно се очертава и отговорът на въпроса с какво гражданското образование може да допринесе за развитието на българското образование днес?

Преди всичко то фокусира образованието върху потребностите и развитието на личността на младия човек, цели възпитанието на активни личности, повишава гражданската

им компетентност и утвърждава демократична ценностна система. По отношение на учебния процес то мотивира и активизира учениците, развива тяхната инициативност и творчество, а с помощта на новите методи и техники на обучение придава практическа насоченост на образованието и повишава ефективността му. Подобрява се и климатът в по-привлекателно за всички училище на основата на новия модел на взаимоотношения между учител и ученици.

Тези развития очертават и отговорите на въпроса защо гражданското образование може да се превърне в модел и двигател на една все още възможна образователна реформа.

В условията на продължаващо господство на старата образователната парадигма у нас реформата няма съдържателен фокус — **гражданското образование може да бъде този обществено съгласуван образователен приоритет**, който да обедини усилията и да фокусира посоките за промяна.

Самият **характер на гражданското образование** може да служи като модел на реформата:

- първо, **гражданското образование се въвежда и установява като нов образователен елемент**, т. е. няма ограничения и съпротиви от миналото (като изключим обвиненията и опасенията за повтаряне опита на старата система за индоктриниране);

- на второ място, **използваните методи са съществени за новата образователна парадигма** — диалогът, ученето на базата на преживявания и опита, сътрудничеството между учениците, между тях и учителя, между образователните актьори, отварянето на училището към средата и навлизането на обществото в образованието;

- по-лесно се утвърждават тези идеи на образователната парадигма в **гражданското образование с нови кадри, с нови подходи, с нови учебни материали, отколкото в областта на традиционните предмети**;

- чрез гражданското образование се осъществява и по-лесно идеята за **междудисциплинарен подход в училище** — т. е. създават се условия за координиране на усилията между учители, между различните предметни области и различните образователни актьори;

- необходимостта от **обучение на учители от всички предмети за въвеждане на стандартите по гражданско образование** ще даде не само тласък за сътрудничеството между учителите, но и за преосмисляне на традиционните предметни отношения и зависимости;

- действителното въвеждане на стандартите по гражданско образование ще даде тласък за **преобразуване на учебното съдържание в различните културно-образователни области и на принципите на разработване на учебните програми**;

- самото **използване на интерактивни методи** ще промени и подходите за обучение по други предмети — най-вече история, география, икономика, литература. Ако чуждоезиковото обучение не успя да даде тласък за разпространение на използваните интерактивни методи извън своята област, то сега тази реална възможност за общо навлизане на интерактивните форми на обучение е напълно осъществима.

- гражданското образование **отваря образователната система към обществото и проблемите му** чрез включване на родителите и обществеността в образователния процес, чрез изнасяне на обучението извън училище, чрез гражданските действия на младите хора;

- при гражданското образование естествено се въвежда в широк план **европейската идея в образованието ни**, досега ограничавана в тесните рамки на чуждоезиковото обучение;

- **межкултурността на образованието и межкултурният подход в учебния процес** се моделират в работата по гражданско образование. То е естествена среда за споделяне, изследване и разработване на стратегии за справяне с межкултурните различия в един все по-сложен и взаимозависим свят и образователна действителност;

— гражданското образование **ще ориентира образователната система към бъдещето** чрез насочеността си към обществените проблеми, към проблемите на младите хора, чрез обсъждането на пътища за тяхното решаване и за възможните следствия, чрез съсредоточаване върху техния бъдещ живот и действия.

Така гражданското образование става обединителна възможност за парцелираното, изолирано, насочено към миналото, разделящо образователните актьори и формализирано българско образование.

11. Европейски и български перспективи на гражданското образование

Тенденциите в Европа са за въвеждане на гражданското образование като отделен предмет — за координирани действия в рамките на училището и с образователната среда, за ангажиране на обществеността в гражданското образование, централна роля на гражданското образование като образователна политика, за координиране усилията в международен план, за приоритетно финансиране на развитията в областта, за разработване на множество учебни материали и помагала.

Признава се ролята на училището като централна институция за осъществяване на гражданското образование, в рамките на децентрализиране на образователната политика, прозрачност при вземането на решения и отговорността на всички участници. Съществуват гъвкави и разнообразни по форма възможности за обучение, включително и структурни учебни планове, подходи за преподаване и придобиване на знания, процедури за оценка, извънучилищни програми.

Първостепенно внимание се обръща на училищната атмосфера и етика, включително и на нормите на поведение, отношенията, вярванията и дейностите, които подхранват индивидуалното достойнство; на разширяване участието и отговорността; минимизиране на скритата учебна програма и улесняване на демократичните отношения между учител-ученик, ученик, администрация, учител-администрация и училище-родител.

Приоритетно е партньорството между училищната и другите образователни и необразователни институции на национално и международно равнище, включително изследователски центрове, неправителствени организации, професионални и местни асоциации, търговски сдружения, средства за масова информация, църква, малки и средни компании и др.

Училището на гражданското образование се превръща в приключение за младите хора, в институция, основана на ученето — действие и взаимодействие, и на принципите на:

- участие и посредничество
- сътрудничество и споделяне
- разисквания и преговори
- създаване, разрушаване и възстановяване
- въображение и придвиждане.

Съществуват естествено и сериозни препятствия за утвърждаването на гражданското образование, като:

— недостатъчно развитие и практическа ориентация относно обучението (придобиване на знания в процеса на гражданското образование, основано на систематично наблюдение и проучване, недобре разработени стратегии и нееднакво разпространение на теоретичните и практически новости и резултати от проучвания);

— недостиг на тренъори/посредници, тренъори на учители и администратори за училищни и извънучилищни програми и дейности, които се свързват с придобиването на нови форми на знание и умения за качествено преподаване и придобиване на знания по гражданско образование;

— недостатъчна финансова помощ за разработка и приложение на новаторски програми и ресурси за преподаване и придобиване на знания в променящата се демократична среда;

— липса на сътрудничество между тези, които определят политиката; които разработват програмите; учителите, професионалните асоциации, активистите на ниско ниво и финансовите институции;

— „учене по книга“ за гражданското образование като отделен училищен предмет, което има за цел да развие описателно познание и познавателни умения;

— липса на последователност и приемственост в програмите и дейностите, които се осъществяват на най-ниско ниво.

В бъдеще може да очакваме, че традиционните технологии ще изгубят доминиращото си значение за тази област. В условията на глобални възможности за обучение пространствените и времевите ограничения на практика ще изчезнат. Подходите, ориентирани към конкретни проблеми и проекти, ще бъдат предпочитани, а това ще доведе до нови методологични и дидактични форми в гражданското образование (151).

Перспективите за развитие на гражданското образование у нас зависят твърде много от характера на образователните промени, от това дали ще бъде направен опит за образователна реформа. Без солидни основания в променящата се образователна система гражданското образование ще продължава да бъде неясно приспособление в образователното ни пространство, а не двигател и модел на промените.

Затова е важно да се направи **общ анализ на условията за развитие на гражданското образование** у нас през изминалото десетилетие.

Липсва национална политика по отношение на гражданското образование. Няма и откъде да има такава, след като не е изработена концепция и стратегия за развитието на образованието изобщо.

Министерството на образованието не показва интерес към проблематиката, няма и желание да организира екип за разработване на програма и подготовка за институционално решение на въпроса. Четири години управление на демократична политическа сила не доведоха до съществени промени и бе изпусната възможността нормативно, институционално да бъде утвърден социалният цикъл в българското образование.

В МОН няма подготвени експерти в областта на гражданското образование и през цялото десетилетие тази проблематика се поема между другото и от некомпетентни експерти по философия и история.

Стандартите по гражданско образование бяха направени в неестествено кратки срокове от хора, в голямата си част, без сериозни познания или практика в областта. И като резултат са крайно общи, неможещи да послужат за обединително звено в областта.

Няма обществена дискусия или политика за образование на обществеността по отношение същността, мястото в учебните програми и в извънучилищните дейности и относно перспективите на развитие и утвърждаване на гражданското образование.

Възпитанието на младите хора е извън приоритетните въпроси на образованието, а идеи като младежко участие, овластяване не са обсъждани сериозно.

Показателно е, че програмата за образование за демократично гражданство на Съвета на Европа, която се утвърждава през изминалите пет години и е основа за формулиране на национални програми за гражданско образование, е неизвестна в страната.

Утвърждаването на междупредметния подход при въвеждането на гражданското образование бе наложено като виждане на МОН без каквито и да е сериозни аргументи и по-важното — без каквото и да е значимо обществено обсъждане.

При липсата на система за квалификация и мотивация на учителите, при съпротива на директорите, при споменатата обща некомпетентност и незаинтересованост от страна на обществеността и от страна на образователните дейци — да се утвърждава междупредметен подход е по принцип отказ да се поеме отговорността за гражданско образование.

Стигна се до курioзната ситуация Народното събрание да одобри матура по гражданско образование и обществени науки без консултиране с Министерството на образованието и до още по-парадоксалната ситуация Министерството на образованието, в продълже-

ние на три години, да не прави нищо, за да се изпълни волята на висшия законодателен орган.

Висшите училища не могат да утвърдят проблематиката по гражданско образование, защото са ограничени от липсата на отделен предмет в училище.

Отсъствието на предмет намалява заявките от страна на учителите за квалификация по гражданско образование.

Вместо да се координират върху основата на национален интерес усилията за въвеждане и утвърждаване на гражданското образование, сме свидетели на неясна надпревара и опити за монополизирание на правото за работа в областта от страна на философи, историци, педагози, без която и да е професионална група да е декларира ясно планове и идеи.

Стига се до ситуация класическата проблематика по гражданско образование в учебните програми за горната училищна степен (права на човека, конституционализъм, демокрация) да е в часовете по философия, при положение че броят на преподавателите по философия в българското училище е крайно малък.

Обществената незаинтересованост и невежеството по проблемите на гражданското образование не намаляват през десетилетието. Това обаче не е учудващо в ситуация, при която няма образователни програми за възрастни, за родители, липсват и, поддържани от Министерството на образованието и другите органи на държавната и местна власт, опити за изграждане на обществени коалиции за гражданско образование.

Отсъствието на обсъждане на същността и смисъла на гражданското образование на младите хора в българското образование пречи да се осмисли то и в светлината на най-важния образователен проблем — **за равните шансове на учениците, за образованието в многоетническа среда.**

При близо 40% деца от небългарски произход в първи клас, отсъствието на каквито и да е организирани форми на межкултурно образование означава най-малко безотговорност към бъдещето на държавата и на обществото.

Нито като приоритет, нито като обект на значим интерес от страна на образователните власти и на обществото е и другият ключов проблем — за гражданското образование (и за образованието въобще) на отпадащите от училище деца. Извънучилищните дейности като място за развитие на гражданското образование са със затихващ характер; унищожената почти напълно система за извънучилищни дейности и структури елиминира възможността за активно практически насочено гражданско образование; изчезва характерното за всяка сериозна образователна система социално пространство между формалното образование и улицата.

Неправителствените организации са тези, които внасят идеи, утвърждават модели, набират средства, раздвижват системата и на формалното, и на неформалното образование в страната.

Без държавна подкрепа, без обществено разбиране те са водещата сила в гражданското образование, от техните усилия зависи приобщаването и докосването на младите хора до неговите идеи.

Естествено следва да се отбележат и ограничените ресурси, и борбата за тези ресурси, и често ограниченият потенциал на гражданските организации, както и естествената работа „на парче“, от проект до проект, липсата на възможности за постоянно въздействие, за продължително осъществяване на идеите.

Естествено е и състоянието на липса на координация между неправителствените организации в областта на гражданското образование. Става въпрос за обмен на информация, за съгласуване на инициативи и проекти на регионално равнище, за взаимодопълващи дейности, за обосноваване на единна позиция спрямо държавните и местни власти, за общо отстояване идеалите на гражданското общество и демокрацията в образованието.

Важно е да се подчертае, че въпреки цялата активност и усилия, неправителствените организации не могат да заменят абдикиралата от отговорностите си държава.

Практически вече десет години се намираме в потискащата ситуация, в която образователната бюрокрация нито може да осъществи нещо съществено в областта на гражданското образование, нито дава възможности на гражданското общество да реализира своите идеи.

Обновлението на образованието, както и в много други области, идва отдолу — местните власти, инспекторатите по образованието, все по-организиращите се родители и утвърждаващото се гражданско общество започват да вземат нещата в свои ръце.

Въпреки нормалните трудности и пречки за силно централизирана образователна система като българската, вече може да се говори за устойчивост на граждански инициативи в областта на социалното образование — създават се младежки парламенти, утвърждават се програми за обучение на учители, деца се включват в различни инициативи. На този фон формалното образование изглежда още по-сиво и непривлекателно и се пораждат повече съпротиви сред представителите и поддръжниците на традиционното образование.

Усилва се ролята на отделното училище, но отново това става въз основа на единични усилия и в много случаи вместо в сътрудничество, в борба с местните и национални власти.

Същевременно в системата на формалното образование липсва внедряване дори и на съставни части на широко разбраното гражданско образование, като здравно образование, екологично образование, дебати и критическо мислене, межкултурно образование. Най-скандалният факт е, че в учебната програма по биология и здравно образование отсъстват каквито и да е елементи на здравно образование, например.

Крайно слабо е взаимодействието ни с останалия свят — поради езиковите проблеми и поради некомпетентност на експертите в МОН, както и поради липсата на външна образователна политика пропускаме ползите от междуправителствени инициативи, не използваме потенциала на програми на Европейския съюз, не се и стараем да утвърждаваме двустранни инициативи и проекти.

През десетилетието отблъсквахме много потенциални донори и отхвърляхме сериозни проекти и това е по-скоро практика, отколкото изключение.

Липсата на външна образователна политика ни нарежда на опашката на страните от Югоизточна Европа и не става дума и за сравнение с останали държави и области от континента.

В България няма разработена политика за социализиране на младите хора, няма идея за демократично образован човек, затова и няма място за жизненоважни умения в учебните програми.

Разбира се, на равнище деклариране на идеи и принципи всичко е наред, но подобна декларативност бе характерна и за комунистическия образователен модел.

Жизненоважните умения могат да бъдат извлечени от държавните образователни изисквания — но са непълни, несистематизирани, за повечето от тях е неясно как ще се осъществят в практиката и като цяло са нефункционални, неразбираеми за учителите, чужди за учениците.

В образованието няма система, няма и обща идея, ясно изразена политика за подготовка и квалификация на учителите. Стана дума, че висшите училища не са заинтересовани или бюрократично възпирани, а учителите — също. Институтите за квалификация на учители не са в състояние да предложат сериозни програми. Неправителствените организации най-вече са зависими от външни ресурси за осъществяване на обучителни и квалификационни програми. Като резултат и помагалата в широко разбраната област на гражданското образование се броят на пръсти, както и специализираната литература за жизненоважни умения.

Министерството на образованието не поощрява работата в тази област, а налагането на гражданското образование като междудисциплинарен подход го прави непривлекателно за големите монополисти на педагогическа литература.

В страната не са преведени методическите материали на Съвета на Европа и още по-малко други важни учебни помагала и литература. Практически няма развит пазар и търсене на подобна литература, като основният начин е раздаване на литература на участниците в семинари и в различни проекти.

Държавните институции не правят нищо за развитие на поддържащи системи и практики в областта на гражданското образование на младите хора като система за самоуправление на ученици, методически обединения на учителите, активни в тази област, както и за обединения на гражданските организации.

Липсата на анализ и на обществен диалог за същността, за възможностите, за перспективите на гражданското образование означават на практика липса на диалог за същността и перспективите на образованието в България.

Основните дейности за **развитие на гражданското образование** могат да бъдат в няколко приоритетни области:

1. Създаване на **национална стратегия за гражданско образование**, в която не само да бъде формулирано бъдещото развитие, но и да се постулира мястото на гражданското образование в системата за образование за цял живот, мястото му в училище, взаимоотношенията с обществената среда, ролята на обществото.

2. Разработване на **държавни образователни изисквания**, които ще дадат нормативна основа за гражданското образование. **Утвърждаването на предмет гражданско образование** за трите училищни степени ще постави в равно положение младите хора и ще структурира и очакванията, и поведението на образователните актьори.

3. **Нормативно утвърждаване на училището като специфична система за развитие на гражданското образование**. Това ще даде възможност да се съчетаят местните подходи с утвърждаването на общите демократични норми, разработване на конкретна политика на участие и овластяване на младите хора, създаване на специфични форми на участие; включване на местната общественост и на родителите (училища за родителите).

4. **Регулиране на системата от извънучилищни дейности**, без които гражданското образование остава само нереализирана образователна възможност. Тази система следва да се основава на принципите на партньорство между образователните актьори, на межкултурност, но и на приоритетно финансиране; подпомагане **развитието на система за квалификация и начална подготовка на учители**, при което също следва да бъдат разработени стандарти и модели за обучение, като се има предвид автономността на висшите училища, хаосът в предлагането и различията в качеството на образователните услуги в тази област; създаване на **реален пазар за учебните помагала** и наваксване на изоставането в тази област в сравнение с развитите образователни системи.

5. **Засилване, структуриране и планиране на международното сътрудничество** — като взаимодействие между изследователи, съгласуване на национални програми, обмен на учители и на ученици.

6. **Координиране на усилията в гражданското образование с неправителствените организации и гражданското общество**.

Само целенасочена политика и координирани обществени усилия ще могат да направят гражданското образование част от образователното всекидневие и действителен двигател на преобразованието и реформите, които продължават да са неосъществена необходимост на българското образование.

Гражданското образование все още може да се превърне в мотор на преобразованието в просветата, които така и не настъпиха.

То все още е реална възможност за отваряне на изолираната образователна система към обществеността, към местната общност, към Европа и света, така както никоя друга предметна област.

Въвеждането на гражданското образование е възможност за осъвременяване на системата на формално образование — с новите методологии, с практическия елемент, с диалогичността, с конкретната насоченост, с изискванията към учителя и към родителите.

Гражданското образование е открита възможност за обединяване на потенциала за образователни промени в страната — за връзка между висшите училища и гражданските организации, както и възможност за единодействие между политическото и гражданското общество.

Използвана литература

1. Автономията на училището-94, 1994. Статистическо издателство. София.
2. Алмънд, Габриел, Сидни Верба, Гражданската култура, 1998. ГАЛ-ИКО. София.
3. Бауман Зигмунт, 1999. Глобализацията. Последниците за човека. ЛИК. София.
4. Балкански, Петър, Захари Захариев, Въведение в гражданското образование, 1998. Ласка. София.
5. Балкански, Петър и др., Пълнолетното население и социалната ефективност на образованието, Резонанс № 1, 1995. София.
6. Балкански Петър и др. Училище и семейство: сътрудничество и конфликти. Резонанс № 4, 1993. София.
7. Петър Балкански и др., Местното самоуправление и автономията на училището, Резонанс № 7, 1994. София.
8. Бек, Улрих, Световното рисково общество, 2001. Обсидиан. София.
9. Бек, Улрих, Що е глобализация?, 2002. КК. София.
10. Бързеа, Цезар, Образованието в един свят на преход: между посткомунизма и постмодернизма, 1996. Перспективи бр. № 100. МОН. София.
11. Бяла книга. Да преподаваме и учим — към обществото на познанието, 1996. МОН. София.
12. Владимиров, Желю, Иван Кацарски, Момчил Баджаков, Тодор Тодоров, България след 1997 — ефектът на тунела, 2000. София
13. Вълчев, Румен, За образованието — просто и ясно, 1998. Център „Отворено образование“. София.
14. Вълчев, Румен и колектив, Знания за Европейския съюз, Христоматия, 1998. Център „Отворено образование“. София.
15. Вълчев, Румен и колектив, Знания за Европейския съюз, Книга за ученика, 1998. Център „Отворено образование“. София.
16. Вълчев, Румен и колектив, Знания за Европейския съюз, Книга за учителя, 1998. София.
17. Вълчев, Румен, Как да решаваме успешно конфликти, 1998. Център „Отворено образование“. София.
18. Вълчев, Румен, Образование за демократично гражданство, Книга за учителя. Начален курс, 2000. Център „Отворено образование“. София.
19. Вълчев, Румен, Образование за демократично гражданство, Книга за учителя. Среден курс, 2000. Център „Отворено образование“. София.
20. Вълчев, Румен, Образование за демократично гражданство, Книга за учителя. Горен курс, 2000. Център „Отворено образование“.

21. Вълчев, Румен, Опит за социално-професионален портрет на българския учител, 1986. ЦИУУРК. София.
22. Вълчев, Румен, Практически системи за решаване на конфликти, 1994. София.
23. Вълчев, Румен, Неизвървеният път към демокрацията в образованието, 2002. Център „Отворено образование“. София.
24. Вълчев, Румен, Стоянка Жекова, Елиана Пенчева, Система за професионално-педагогическо общуване, 1985. ЦИУУРК. София.
25. Вълчев, Румен, Системи за социално-педагогическо общуване. Втора част, 1987. ЦИУУРК. София.
26. Вълчев, Румен, Венцеслав Христов, Групи за учителски срещи. Системи за социално-педагогическо общуване. Трета част, 1989. ЦИУУРК. София.
27. Вълчев, Румен, Ханс Мелхорн, Милен Николов, Тренинг за социално-педагогическо творчество, 1989. ЦИУУРК. София.
28. Вълчев, Румен, Учителят пред себе си и другите, 1992. София.
29. Вълчев Румен, Накъде върви образователната ни система, 1993. „Отворено образование“, кн. 2. София.
30. Вълчев, Румен, Еволюция и перспективи на учителската професия, 1993. списание „Отворено образование“, кн. 3., София.
31. Вълчев, Румен, 1993. Проблеми и измерения на гражданското образование в българското училище. Сп. „Отворено образование“, кн. 4., София.
32. Вълчев, Румен, Вървим ли към отворена образователна система, 1995. Сп. „Отворено образование“, кн. 3, 4, 5. София.
33. Вълчев, Румен, Политическото образование в контекста на разпадането на комунистическата система, 1995. Сп. „Отворено образование“, кн. 5—6. София.
34. Вълчев, Румен, Общественият съвети и промените в образованието, 1998. Сп. „Отворено образование“, кн. 1. София
35. Вълчев, Румен, Гражданското образование в България през изминалото десетилетие, 2002. Сп. „Отворено образование“, кн. 4. София.
36. Вълчев Румен, Гражданското образование в посткомунистическата действителност на Източна Европа, 2002. списание „Отворено образование“, кн. 4. София.
37. Вълчев, Румен, Проблеми и насоки на развитие на българското средно образование, 2002. Сп. „Отворено образование“, кн. 4. София.
38. Вълчев, Румен, Синдикатите в образованието в условията на прехода, 2002. Сп. „Отворено образование“, кн. 5. София.
39. Выборы в демократическом обществе, 1996. Межрегиональная ассоциация за гражданское образование. Москва.
40. Годишен обзор 1998 г. 1, 1999. НЦИОМ. София.
41. Гражданско образование, 1999. Учителски синдикат към КТ „Подкрепа“. София.
42. Гражданско образование. Книга за учителя, 2001. НИО. София.
43. Гражданско общество и развитие. Участието на НПО в регионалното развитие в началото на новия век, 2001. Център за социални практики. София.
44. Гражданско участие в управлението. От индивиди към граждани. Национален доклад за развитието на човека. България 2001. ПРОН. София.

45. Едно десетилетие на реформи в задължителното образование в Европейския съюз, 1998. Българска асоциация „Училище и здраве“. София.
46. Гражданите и политиката, 1997. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. София.
47. Гражданское образование: содержание и активные методы обучения, 1998. Межрегиональная ассоциация за гражданское образование. Москва.
48. Групова организация на образователния процес в училище, 1998. НИО, университет „Проф. Асен Златаров“— Бургас. Бургас.
49. Делор, Жак и др., Образованието — скритото съкровище, 1996. Национална комисия на Република България за ЮНЕСКО.
50. Доклад за състоянието и развитието на специалните училища в България (непубликуван), 1997. МОН. София.
51. Доклад за системата на ПОО –1999, Българска национална обсерватория, 1999. София.
52. Дракър, Питър, Мениджмънт предизвикателствата през 21 век, 2000. Класика стил. София.
53. Дракър, Питър, Посткапиталистическото общество, 2000. ЛИК. София.
54. Дьо Ружмон, Дени, Бъдещето е наша работа, 1997. Златорог. София.
55. Жекова, Стоянка и кол., Проблеми на професионалния труд и личността на учителя, 1992. Бургас.
56. Жирякова, Пенка, Виолета Мирчева и Калина Маджирова, Училището— център на образователна, културна и социална дейност, 2001. НИО. София.
57. Закон за народната просвета, Държавен вестник бр. 86, 1991. София.
58. Закон за степента на образование, общообразователния минимум и учебния план, Държавен вестник, бр. 67, 1999. София.
59. Фридмън, Лорънс, Хоризонталното общество, 2002. Издателство Весела Люцканова. София
60. Фукуяма, Франсис, Големият разлом, 2001. Рива. София.
61. Жените: справедливост днес, 2000. Институт по социология. БАН. София.
62. Живков, Тодор, Образователното дело — дело всенародно, том първи, 1980. Народна просвета. София.
63. Златков, Цочо, Боян Ерменов, Процесите на маргинализация в българското общество през преходния период (непубликуван ръкопис), 2002. София.
64. Иванов Иван, Трансформации в образованието и в обществото, 2001. Сп. Педагогика, бр. № 4. София.
65. Изисквания за организиране на обучението по културно-образователни области за учебната 2002/2003 г., 2002. МОН. София.
66. Иновации в управлението на образованието и училището, 1999. НИО. София.
66. Какво представлява демокрацията, 2001. Посолство на САЩ в София.
67. Кийн, Джон, Гражданското общество, 2002. ЛИК. София.
68. Колев, Кольо, Андрей Райчев, Андрей Бунжулов, Училището и социалните неравенства, 2000. ЛИК. София.
69. Крейн, Уйльям, Секреты формирования личности, 2002. Еврознак. Москва. Към българското училище на 21 век, 1995. Тилиа. София.
70. Лаш, Кристофър, Бунтът на елитите и предателството на демокрацията, 1997. Обсидиан. София.

71. Марев, Иван, Аксеологически измерения на педагогическия процес, списание Педагогика, кн. 11, 1993. София.
72. Марев, Иван, Нищета на педагогическото мислене, Сп. Педагогика, кн. 11. 1995. София.
73. Марев, Иван, Образование и култура, Сп. Педагогика, кн.12, 1996. София.
74. Марев, Иван, Иван Иванов, От обучение – усвояване към учене –изследване, Сп. Педагогика, кн. 5. 1995. София
75. Марев, Иван, Иван Иванов, Образователни трансформации в постиндустриалното общество, Сп. Педагогика, кн. 5. 2002. София.
76. Маслоу, Айбрахам, Мотивация и личност, 2001. Кибеа. София.
77. Мастерман, Лен, Франсоа Марие, Образованието за медиите в Европа през 90-те години, 1994. Синдикат на българските учители Алфа-I-94. София.
78. Методология и технология за създаване на държавните образователни изисквания, 2000. НИО. София.
79. Молодеж обустройствает Россию, 2002. Самарский региональный центр гражданского образования. Самара
80. Морен, Едгар, Мислещата глава, 2000. Полис. София.
81. Мы и закон (10,11,12 клас), 2001. Литери. Кишинау.
82. Мы народ. Российская конституция. Планы уроков, 1998. Межрегиональная ассоциация за гражданское образование. Москва.
83. Мы народ. Гражданин и конституция, 1997. Межрегиональная ассоциация за гражданское образование. Москва.
84. Национална програма за децата на България, 2002. Държавна агенция за защита на детето. София.
85. Образование в Република България 2002, Национален статистически институт, София.
86. Образование за всички. Национална оценка — 2000 г. 1999. МОН, София
87. Образованието на 21 век — национални проекции, 1998. НИО. София.
88. Образователните промени в средното училище. Резултати от социологическо изследване, 1993. Статистическо издателство. София.
89. Огнянова, Нели, Право и етика на информационното общество. Учебник за 10 клас, 2002. Нова звезда. София.
90. Олброу, Мартин, Глобалната епоха, 2001. Обсидиан. София.
91. Основы гражданского образования, 1996. Нижний Новгород. Нижегородский гуманитарный центр.
92. Отношение на българската общественост към проблемите на образованието, 1999. МБМД. София.
93. Пероти Антонио, 1994. В защита на межкултурното образование. Синдикат на българските учители Алфа-I-94. София.
94. Перспективи бр.100, Гражданското образование и образованието за въвеждане на значима образователна практика, 1996. МОН. София.
95. Правата на човека: въпроси и отговори, 1997. Национална комисия на Република България за ЮНЕСКО. София.
96. Правата на човека: нови измерения и предизвикателства, 2000. Бургаски свободен университет. Бургас.
97. Роджерс, Карл, Становление личности, 2001, Ексмо пресс. Москва.

98. Светът на селските жени, 2001. ЛИК. София.
99. Свят и личност за 12 клас. Колектив, 2002. Просвета. София.
100. Социална стратификация и неравенство, 1998. М-8-М. София.
101. Социални тенденции, 2002. Национален статистически институт. София.
102. Социално-икономическо развитие. България — 2000, 2002. Национален статистически институт. София.
103. Статистически справочник — 2002, 2002. Национален статистически институт. София.
104. Стоилова, Румяна, Неравенства и общностна интеграция, 2001. ЛИК. София.
105. Състояние на българското общество, 2002. Фондация „Отворено общество“. София.
106. Тофлър, Алвин и Хайди, Новата цивилизация. Политиката на третата вълна, 1995. Обсидиан. София.
107. Фаунтън Сюзън, 1996. Децата също имат права. УНИЦЕФ, София.
108. Федеральная программа развития образования, 1997. Министерство общего и профессионального образования Российской федерации. Москва.
109. Уилбър, Кен, 2000. Кратка история на всичко. ЛИК, София.
110. Учебни програми III част за задължителна и профилирана подготовка по културно-образователна област: обществени науки и гражданско образование за IX и X клас, 2000. МОН. София.
111. Ученето през целия живот, 2002. МОН — НИО. София.
112. Училище и общество. Бюлетин експрес-информация 2/91. Център за проучване общественото мнение при МОН. София.
113. Цакова, Йочка, От умения към компетентност, 1998. НИО. София.
114. Шишов, Сергей, Валентина Кальней, Мониторинг качества образования в школе, 1998. Российское педагогическое агентство. Москва.
115. Шнапер, Доминик, Общността на гражданите върху модерната идея за нация, 2001. ЕОН. София.
116. Янарас, Христос, 2002. Кризата като предизвикателство. ЛИК. София.
117. Active Citizenship today. Handbook for middle school teachers, 1994. Constitutional Rights Foundation. Los Angeles. California.
118. Adamski Franciszek (ed.), 1999. Personalistyczna filozofia wychowania. Krakow.
119. Albania. Issues and challenges in education governance, 2000. The world bank. Washington D. C.
120. All different, all equal. Education pack, 1995, Council of Europe, Strasbourg.
121. An International Framework for Education in democracy, 2001. Center for Civic Education. Calabasas. California.
122. Apple Michael W. & James A. Beane (eds), Democratic schools, 1998. Association for supervision and curriculum development. Alexandria, Virginia.
123. Betrifft Demokratie lernen. Ein Handbuch für Demokratie lernen in Alltag, 1997. Wien.
124. Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship, 2000. Council of Europe. Strasbourg.
125. Basic readings in US democracy, 1994. USIA. Washington. Berman Ed, The democracy handbook, 1996.
126. Blusz Krzysztof, Edukacja i wyzwolenie, 2000. Impuls. Krakow.

127. Bonstingl John Jay, Schools of quality, 1996. ASCD. Alexandria.
128. Braham Barbara, Creating a learning organization, 1995. Crisp publications. California.
129. Branson, Education for democratic citizenship: challenges for the future. A paper presented to the CIVITAS 2002 Moscow Conference.
130. Bruhlmeier Artur, Edukacja humanistyczna, 2000. Impuls. Krakow.
131. Birzea Cezar, Stocktaking report on policies for EDC. Country report. Romania, 2001. Strasbourg.
132. Campbell Duane, Choosing Democracy. A practical guide to multicultural education, 1996. Prentice-Hall. New Jersey.
133. Charting a course: social studies for the 21st century, 1989. National commission for social studies.
134. Citizens. Strengthening global civil society, 1994. CIVICUS. Washington D. C.
- Civic Education across countries, Twenty four national case studies from IEA CEP. IEA, 1999.
135. Civics. Responsibilities and Citizenship, 1998. Glencoe/McGraw-Hill.
- Civics and Government. Focus on Economics, 1996. National council of Economic Education.
136. CIVITAS. A framework for civic education, 1991. Center for Civic Education. Calabasas. California.
137. Compass. A manual on Human Rights Education with Young people, 2002. Council of Europe publishing. Strasbourg.
138. Compulsory schooling in a changing world, 1983. OECD. Paris.
- Cooper James (ed.), Classroom teaching skills, 1994. D.C. Heath and Company. Lexington.
139. Coovey Stephen, The seven habits of highly effective people, 1989. Simon and Schuster. New York.
140. Core Curriculum for Primary, Secondary and Adult education in Norway, 1997. Ministry of Education, Research and Church Affairs. Oslo.
141. Cullingford Cedric, Children and Society. Children's attitudes to politics and power. 1992. Cassel. New York.
142. Culture of Democracy: a challenge for schools, 1995. UNESCO publishing. Paris.
143. Current issues in global education, 1994. The Center for learning. Curriculum standards for social studies, 1989, National Council for Social Studies, Washington.
144. Dekada reform w kształceniu obywatelskim w Unii Europejskiej (1984-1994), 1999. Eurydice. Warszawa.
145. Delibasic Rade, Stocktaking report on policies for EDC. Country report. Montenegro, FRY, 2001. Strasbourg.
146. Djamo Milika, Stocktaking report on policies for EDC. Country report. Albania, 2001. Strasbourg.
147. Eckersley R., The West deepening cultural crisis, 1993. Futurist. December.
- Edukacja prawna i obywatelska (vol. 1-2), 1998. Centrum Edukacji obywatelskiej, Warszawa.
148. Education for a Changing society, 1995. Ministry of Education of Poland. Warsaw.
149. Education for Civic Engagement in Democracy, 2000. Eric Clearinghouse. University of Minnesota.

150. Education for democratic citizenship: a life long learning perspective, 2000. Council of Europe. Strasbourg.
151. Education for Democratic Citizenship: methods, practice and strategies, 1999, Council of Europe, Strasbourg.
152. Everard K.B.& Geoffrey Morris, Effective school management, 1996. Paul Chapman Publishing Ltd. London.
153. Faure Edgar, The world of education today and tomorrow, 1972. UNESCO. Paris.
154. Feinstein Otto, James D. Chesney, Building Civic Literacy and Citizen Power, 1997. Prentice Hall. New Jersey.
155. Flynn M., The culture of catholic schools, 1993. Society of st. Paul. Homebush.
156. Fogelman Ken (ed.) Citizenship in schools, 1991, David Fulton Publishers. London.
157. Foundations of Democracy. Authority, Privacy, Responsibility and Justice. Center for Civic Education. Calabasas. California.
158. Freire Paolo, Pedagogy of the oppressed, 1972. Penguin books.
159. Fullan Michael, Change forces — probing the depths of educational reform, 1993. The Falmer press.
160. Fullan Michael and Andy Hargreaves, What's worth fighting in our schools? 1992. Open university press. Philadelphia.
161. Gilly Michel, Nauczyciel — uczen. Role instytucjonalne a reprezentacje, 1987. PWN. Warszawa.
162. Halberstam Joshua, Everyday ethics, 1993. Penguin books.
163. Harrison Cameron, Stocktaking research on policies for EDC and management of diversity in South-Eastern Europe, 2002. Council of Europe. Strasbourg
164. Harrison Conor, Mairin Wilson, Make a difference. Civic, political and social education, 2001. Folens Publishers. Dublin.
165. Hawley Robert and Isabel, Human values in the classroom, 1975. Hart Publishing. New York.
166. Held David, Democracy and Global Order, 1995. Cambridge.
167. Hicks David, Identifying sources of hope in postmodern times, 1998, in Futures Education, 1998. David Hicks, Richard Slaughter, eds, Kogan Page. London.
168. Hoover Kenneth. The professional teacher's handbook, 1982, Allyn and Bacon Inc.
169. Hopkins David, Mel Ainscow and Mei West, School improvement in the era of change, 1994. Cassell Plc. London.
170. Howe Leland and Martha, Personalizing Education, 1975. Hart Publishing. New York.
171. Huckle John, Globalisation, Postmodernity and Citizenship, 1998, in Futures Education, 1998. David Hicks, Richard Slaughter, eds, Kogan Page. London.
172. Janowski Andrzej, Uczeń w teatrze życia szkolnego, 1989. WSP. Warszawa.
173. Johnson David and Roger, Edythe Johnson Holubec, Circles of learning. Co-operation in the classroom, 1993. Interaction book company. Minnesota.
174. Konstytucjonalizm, wolność, demokracja. Wybór tekstów. 1996. Centrum Edukacji obywatelskiej. Warszawa.
175. Krek Janez, Stocktaking report on policies for EDC. Country report. Slovenia, FRY, 2001. Strasbourg.
176. Kształcenie obywatelskie w szkole samorządowej, 1999. Centrum Edukacji obywatelskiej. Warszawa.

177. Kształcenie obywatelskie. Wybor tekstow dla nauczycieli, 1996. Centrum Edukacji obywatelskiej. Warszawa.
178. Kształcenie przedszkolne i podstawowe w krajach Unii Europejskiej, 1996. Eurydice. Warszawa.
179. Kunowski Stefan, 2000. Problematyka wspolczesnych systemow wychowania. Krakow. 2000
180. La formation continue des enseignants, 1990. Presse universitaire europeenne. Maastricht.
181. Lave Jean, Etienne Wenger, Situated learning. Legitimate Peripheral Participation, 1999. Cambridge university press.
182. L'education pour le XXIe siecle, 1998. UNESCO Publishing. Paris.
183. Lindenberg Christoph, Szkola bez leku, 1993. Jacek Santorski Agencja wydawnicza. Warszawa.
184. Lukaszewicz Ryszard (ed.), 1998. W poszukiwaniu lepszej szkoły. Wrocław.
185. Manuel pour l'education aux droits de l'homme, 1997. UNESCO Publishers. Paris.
186. Meretev Trendafil, Stocktaking report on policies for EDC. Country report. Bulgaria, FRY, 2001. Strasbourg.
187. Monitoring report on Education for all, 2001. UNESCO Publishing. Paris.
188. Morey Ann (ed.) (Designing programs for new teachers, 1990. Eric Clearinghouse on Educational management. California.
189. Naisbitt John, Megatrendy, 1997. Z-sk i S-ka. Warszawa.
190. National standards for Civics and Government, 1994. Center for Civic Education, Calabasas, California.
191. National program of Human Rights Education, 1999. National committee for Human Rights Education. Zagreb.
192. Nelson Rob and Jon Cowan, Revolution X. A survival guide for our generation, 1994. Penguin books.
193. Osler Audrey and Hugh Starkey, 1996. Teacher Education and Human Rights. David Fulton Publishers. London.
194. Piekarski Jacek & Boguslaw Sliwerski (eds.), Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badan i reformy, 2000, Impuls. Krakow.
195. Preparing Citizens, 1997. Social science education consortium. Boulder, Colorado.
196. Putsch Margaret/ ed. (A cross cultural training approach, 1979. Intercultural press Inc.
197. Queen J. Allen, Beth B. Blackwelder & Leon P. Mallen, Responsible Classroom management for teachers and students, 1997. Prentice-Hall Inc. New Jersey.
198. Radoslavevic Dusko, Stocktaking report on policies for EDC. Country report. Serbia, FRY, 2001. Strasbourg.
199. Reardon Betty, 1995. Educating for Human Dignity. University of Pennsylvania press.
200. Reardon Betty, 1997. Tolerance — threshold of Peace (vol. I-III), UNESCO Publishing. Paris.
201. Recent Developments in the educational sector, 1996. International labour Office. Geneva.
202. Revisiting lifelong learning for the 21st century, 2001. UNESCO Institute for education. Hamburg.

203. Rozprawy o wychowaniu (vol.I-II), 1988. PWN. Warszawa.
204. Rus Kalin, EDC and Management of Diversity: project and policy development in Southeast Europe. Report, 2001. Council of Europe. Strasbourg,
205. Sammons P., Hillman J. and P. Mortimore, Key characteristics of effective schools, 1995. Office for standards in education. London.
206. Sathya Sai Education in Human Values, 1995
207. Seelye Ned H., Teaching Culture. Strategies for Intercultural communication, 1992. NTC Publishing group. Chicago.
208. Singer Peter, Practical ethics, 1993. Cambridge University press.
209. Sites of Citizenship: empowerment, participation and partnerships, 2000. Council of Europe. Strasbourg.
210. Social studies teacher's survival kit, 1988, The Center for applied research education. New York.
211. Spajik-Vrkas Vedrana, Stocktaking report omn policies for EDC. Country report. Croatia, 2001. Strasbourg.
212. Stull Elisabeth, Multicultural discovery activities for the elementary grades, 1995.
213. Stahl Robert J. (ed.) Cooperative learning in the social studies classroom, 1987. NCSS. Washington.
214. Stoll Louise and Dean Funk, Changing our schools, 1996. Open University press. Philadelphia.
215. Strategies for learning democratic citizenship, 2000. Council of Europe. Strasbourg.
216. Szkolnictwo srednie w Unii Europejskiej: struktury, organizacja i administracja, 1997. Eurydice. Warszawa.
217. The reform of British Education. From principles to practice, 1987. The Hillgate group. London.
218. Teaching Study skills and strategies in High schools, 1997. Allyn and Bacon, Needham Heights.
219. Teachers and International labour standards A handbook, 1990, International labour office. Geneve.
220. Teachers for Tomorrow's schools. Analysis of the world education indicators. 2001 Edition. UNESCO Publishing. Paris.
221. The American promise. Teaching guide, 1996. Farmers Group Inc. Hoover Randy & Richard Kindsvatter, 1997. Democratic Discipline. Foundation and Practice. Prentice Hall.
222. The democracy reader, 1992. Harper Collins Publishers. New York.
223. The education system of Denmark, 1992, Ministry of Education and research, Copenhagen.
224. The Law in Education Project (vol.1-4), 1988. London Bacon.Toronto.
225. The teacher today, 1990. OECD. Paris.
226. Tough Allen, The needs of future generations, 1998. in Futures Education, David Hicks and Richard Slaughter, eds. Kogan Page. London.
227. Trajkovski Ilo, Stocktaking report omn policies for EDC. Country report. Macedonia, 2001. Strasbourg.
228. You, me, us. Social and moral responsibility for primary schools, 1994. The Citizenship Foundation. London.
229. Young citizen's passport. The Citizenship Foundation. London.

230. Wilson John, A new introduction to moral education, 1990. Cassel educational limited. London.
231. Whose schools? A radical manifesto, The Hillgate group. 1986. London.
232. World bank report. Bulgaria, 2001. World bank office. Sofia.
233. Zucker Marvin, The legal context of education, 1988. The Ontario institute for studies of education. Toronto.

Приложение №1

Анкета

Учителят и гражданското образование

Уважаеми колега,

Предлагаме Ви да участвате в провеждането на пробна анкета за подготовката на въпросник за ролята на учителя в процеса на въвеждане на гражданското образование в българското училище.

Моля Ви да отговорите изчерпателно на зададените въпроси.

Даваме си сметка, че проблематиката на гражданското образование е все още не напълно определена; че съществуват различни възможности за обучението на младите хора и че не е още ясен пътят, който ще избере българското образование.

Именно и затова Вашето мнение е толкова важно за изготвянето на цялостен въпросник за отношението на учителството към гражданското образование.

Румен Вълчев
Директор на център
„Отворено образование“

1. Опитайте се да дадете кратко определение на гражданското образование
.....
.....
.....
.....

2. Виждате ли в очертаващата се идея за гражданско образование опит за създаване нов модел образование за младите хора или за препотвърждаване на социалистическия модел на обществено образование в новите условия?

Да	53,2
По-скоро да	40,1
По-скоро не	2,1
Не	4,3
Нямам мнение	

3. Каква е вашата мотивация за провеждане на занятия по гражданско образование?
(Посочете правилни, според Вас, отговори)

Желания за овладяване на нова предметна област	61,9.....
Нова възможност за работа с младите хора	81,1.....
Подсигуряване срещу евентуална безработица	11,6.....
По поръчение на ръководството	2,1.....
Друго.....	

4. Познавате ли ДОО по гражданско образование?

Запознат съм много добре	11,7
Запознат съм добре	40,4
Познавам ги бегло	39,4
Не съм запознат	8,5

Според Вас ДОО по кои предмети са пряко свързани с гражданското образование?

.....

.....
.....
.....
.....
.....

5. Моля, посочете къде се намира нашето общество по отношение следните двойки твърдения. Пред Вас има десет двойки твърдения. Определете мястото, където според вас се намира нашето общество по отношение на всяка двойка твърдения, като използвате цифра от 1 до 10. 1 — отговаря напълно на твърдение А, а 10 — отговаря напълно на твърдение Б.

Българското общество се характеризира с:

5. 1. А. Господство на политически и социални ценности, които подкрепят мирното съществуване на идеи и политически програми в рамките на морални и законови граници.

Б. Преобладаване на политически и социални ценности, които подкопават взаимното доверие между гражданите и социалните групи.

1_____6.534_____10

5. 2. А. Споделяне на принципите, залегнали в Конституцията.

Б. Сериозни деления по отношение на споделянето на основните политически и конституционни принципи.

1_____5.103_____10

5. 3. А. Реален идеологически плурализъм.

Б. Преобладава нетърпимост към други политически възгледи.

1_____5.368_____10

5. 4. А. Гражданите и социалните групи са равни по отношение на политически статус и достъп до властта.

Б. Формално политическо равенство, което прикрива крайни неравенства по отношение достъпа до властта и политическите институции за гражданите и социалните групи.

1_____6.356_____10

5. 5. А. Свободен достъп до образование.

Б. Отказ или ограничен достъп до образование за част от обществото.

1_____3.659_____10

5. 6. А. Съществуване на многобройна средна класа.

Б. Социална структура, съставена главно от бедни и богати.

1 _____ 7.831 _____ 10

5. 7. А. Активно и развито гражданско общество.

Б. Слабо и малко влиятелно гражданско общество е днешната реалност в страната.

1 _____ 7.522 _____ 10

5. 8. А. Отсъствие на крайности в разпределението на бедността и богатството

Б. Големи различия в разпределението на бедността и богатството.

1 _____ 8.258 _____ 10

5. 9. А. Широк и равен достъп до информация, технологическо знание и ресурси.

Б. Неравен и ограничен достъп до информация, технологическо знание и ресурси.

1 _____ 6.225 _____ 10

5. 10. А. Нагласи на взаимно доверие, отсъствие на враждебност, социално равенство.

Б. Отчужденост на големи групи от населението, социално недоверие, което спъва индивидуалната и колективна инициатива.

1 _____ 7.382 _____ 10

5. 11. А. Нагласи, водещи към зачитане правата на другите, толерантност, солидарност, сътрудничество.

Б. Нагласи, характеризиращи се с незачитане правата на другите, нетолерантност, недобронамереност, недоверие.

1 _____ 6.636 _____ 10

5. 12. А. Нагласи в обществено-политическата област, като гражданска ангажираност и действия, критичност и лоялност към държавата, спазване на демократичните принципи.

Б. Обществени нагласи, характеризиращи се с незачитане на обществените проблеми, нереалистични очаквания от държавата, отказ от участие в обществения живот.

1 _____ 6.472 _____ 10

6. Посочете петте най-големи проблеми на българското общество, подредени по степен на значимост?

1. безработица.....

2. бедност.....

3. морален хаос.....

4. корупция.....

5. престъпност.....

7. Как оценявате шансовете на развитие на българската демокрация с оглед на преобразованията в обществото по време на преходния период

(1 — най-високи шансове за постигане на истински демократично общество; 10 — най-малки шансове за утвърждаване на демократично общество)

1 _____ 5.697 _____ 10

8. Как бихте оценили българското образование днес по отношение на следните показатели?

Моля, определете степента на развитие на всяка характеристика от 1 до 10, като 1 — е най-висока степен на развитие, а 10 — най-ниска)

8. 1. Достъп до образование на младите хора

1 _____ 4.085 _____ 10

8. 2. Достъп до образование на възрастните хора

1 _____ 6.098 _____ 10

8. 3. Качество на получаваното образование

1 _____ 5.532 _____ 10

8. 4. Образование, насочено към изграждане на гражданска компетентност и отговорност у младите хора и привързаност към основните ценности и принципи на демокрацията
1_____6.710_____10
8. 5. Отвореност на образователните институции към обществото
1_____5.860_____10
8. 6. Възможност за упражняване на обществен контрол върху образованието
1_____6.462_____10
8. 7. Образование, насочено към развитие личността на младия човек
1_____5.710_____10
8. 8. Съответен статус на учителската професия
1_____7.543_____10
8. 9. Образованието — обществен приоритет
1_____7.626_____10
8. 10. Последователна и ефективна държавна политика в образованието
1_____7.702_____10
8. 11. Финансова подкрепа за развитие на образованието
1_____8.000_____10
8. 12. Развитие и масово разпространение на образователни иновации и инициативи
1_____6.935_____10
8. 13. Участие и силно влияние на гражданското общество в образованието
1_____7.054_____10
8. 14. Самоуправление на различните образователни структури
1_____6.511_____10
8. 15. Зачитане на правата на отделните образователни актьори
1_____6.667_____10
8. 16. Наличие на обществен консенсус по въпросите на образованието
1_____7.272_____10
8. 17. Ред и яснота в развитието на образователните структури.
1_____7.413_____10
8. 18. Взаимодействие и усвояване на добрите образователни идеи от други страни
1_____6.556_____10

9. Опитайте се да сравните образованието днес с образованието преди двадесет години:

Посочете областите, в които има напредък:

чуждоезиково обучение.....

компютризация.....

нови образователни технологии.....

отваряне на образованието.....

обръщане към ученика.....

9. 2. Посочете областите, в които изоставаме

материално-техническа база

мотивация

дисциплина

липса на критерии за оценяване

.....

.....

10. С коя от възможните характеристики на сегашното младо поколение бихте се съгласили:

Скептично
Агресивно
Цинично
Прагматично
Надеждно
Изпуснато
Изплашено
Апатично
Дрогиращо се
Религиозно
Отчуждено
Примирено
Нещастно
Интелигентно

11. Бихте ли посочили от изброените по-долу качества пет, които най-много цените у младите хора и да ги подредите според степен на важност (1 — най-високо ценено; 5 — най— ниско ценено)

Интелигентност
Честност
Отговорност
Независимост
Предприемчивост
Приятен характер
Амбициозност
Богато въображение
Широкомислие
Трудолюбие
Оригиналност
Способност
Смелост
Знание
Чистоплътност
Свободомислие
Справедливост

12. Доколко важни за постигане успех в живота са качества, като:

Амбиция
Предприемчивост
Упорит труд
Семейство
Късмет
Пари
Талант
Връзки
Почтеност
Принципност
Образование
Безскрупулност
Отговорност
Агресивност
Справедливост

13. С какво гражданското образование може да допринесе за развитието на българското образование днес?

- възпитава активни личности;
- въвежда нови методи и техники на обучение;
- повишава гражданската компетентност на младите хора;
- утвърждава ценности;
- подобрява климата в училище, като въвежда нов модел на взаимоотношение;
- придава по-практическа насоченост на образованието и повишава ефективността

му;

- подпомага демократизацията на образованието;
- училището става по-привлекателно;
- повишава участието на младите хора в учебния процес;
- развива инициативността и творчеството;
- фокусиране на образованието върху младите хора;
- мотивиране на учениците.

14. Кой подход предпочитате да бъде осъществен при въвеждането на проблематиката на гражданското образование? (Определете Вашето отношение по скалата от 1 до 5, където 1 означава — определено междупредметен подход, а 5 — определено въвеждане като отделен предмет)

1.....4.010.....5

15. Бихте ли посочили преимуществата и недостатъците на избора от Вас подход

а. отделен предмет — дава целенасоченост и системност на усилията за обучение по ГО; гражданско образование не се учи между другото; ще обхване цялата проблематика на гражданското образование; развива активността у учениците; ще даде възможност за използване на нови методи и техники; по-голяма ефективност; един учител носи отговорността; могат да се изпълнят стандартите; може да се използва специализирана литература.

б. междупредметен подход — липсват подготвени преподаватели; различните предмети дават различни гледни точки; могат да се използват знанията на учениците от различните области; възможност за комбинирано мислене; да не се претоварват учениците.

в. смесен подход — обучението ще бъде комплексно, тъй като ще се пречупи през отделните дисциплини; междупредметният подход е за знания, а предметният за умения.

16. Ако смятате, че е необходим отделен предмет, посочете в коя училищна степен, колко време, с каква продължителност

1. горен курс
2. среден курс
3. начален курс

17. С кои предмети виждате най-очевидната връзка на гражданското образование: (от 1 до 10)

литература
география
икономика
история
биология
химия
музика
психология

философия
други

18. Опитайте се да подредите по степен на отговорността за гражданското образование на младите хора следните три категории: (1 — с най-голяма отговорност, 3 — най-малка)

учители
родители
местна общественост

19. Как оценявате готовността на Вашите ученици да се обучават по проблемите на гражданското образование? Дайте оценка по скала от 1 до 10, където 1 — означава пълна готовност, а 10 — крайна неподготвеност)

1_____4.806_____10

20. Какви са според Вас преобладаващите отношения на учениците към проблематиката на гражданското образование? (посочете ключови според Вас думи, характеризиращи това отношение)

интерес; любопитство; липса на интерес; желание; позитивност; различно; отговорност; немотивираност; активност; демокрация; ценности; закони; управление; право; предизвикателство; избор; свобода; собствено мислене; забавно.

21. Опитайте се да оцените вашата готовност за преподаване на гражданско образование (по скала от 1 до 10, където 1 е пълна готовност, а 10 — ниска степен на готовност)

Като отделен предмет

1_____4.287_____10

Като част от предмета, по който преподавате

1_____4.750_____10

22. Как бихте оценили Вашата подготовка за преподаване на гражданско образование по следните показатели:

22. 1. Права на човека и демокрация

1_____5.833_____10

22. 2. Съвременни проблеми на българското об-во

1_____5.068_____10

22. 3. Глобални проблеми на съвременния свят

1_____4.944_____10

22. 4. Съвременни младежки проблеми

1_____4.674_____10

22. 5. Нормативна база на съвременното българско общество

1_____5.471_____10

22. 6. Стадии на морално развитие и проблеми на морала

1_____5.218_____10

Интерактивни методи

1_____4.879_____10

Разработване и управление на проекти

1_____5.216_____10

Организиране взаимодействия с местната среда и извънучилищни дейности

1_____5.146_____10

23. Ако имате в близките години достатъчно норматив по друг предмет, ще се интересувате ли от гражданско образование?

Да	62,4
По-скоро да	32,3
По-скоро не	4,3
Не	1,1

24. Как бихте оценили отношението на другите образователни актьори към въвеждането на гражданското образование в училище (Използвайте скалата от 1 до 10, където 1 — положително настроени, 10 — отрицателно настроени)

24. 1. Колеги	
1_____5.446_____10	
Директор	
1_____3.793_____10	
Родители	
1_____5.511_____10	
Местни власти	
1_____5.765_____10	
24. 5. МОН	
1_____5.035_____10	
Ученици	
1_____4.648_____10	

25. Опитайте се да опишете политиката на МОН по отношение на гражданското образование, като използвате скала от 1 до 10 (1 — напълно отговаря на определението от лявата колона; 10 — напълно отговаря на определението от дясната колона)

25. 1. ясно формулирана	
1_____7.511_____10	
липса на формулирана политика	
25. 2. изразена подкрепа	
1_____6.125_____10	
отсъствие на подкрепа	
25. 3. организационна и методическа подкрепа	
1_____7.023_____10	
липса на подкрепа	
25. 4. последователна политика	
1_____7.759_____10	
отсъствие на последователност	

26. Одобрявате ли премахването на матурите по гражданско образование

Да	32,3
По-скоро да	38,7
По-скоро не	9,7
Не	10,6
Нямам мнение	8,6

27. Моля, обосновайте Вашето мнение за матурите по гражданско образование и обществени науки: не — не може да се оценява поведение; да — защото ще се придаде тежест на гражданското образование.

28. Ако сте министър на образованието, какво бихте направили за гражданското образование?

- ще направя гражданското образование учебен предмет;
- ще водя ясна политика;
- ще дам подкрепа за гражданското образование;
- ще организирам квалификация на учителите;
- ще поощрявам участие в проекти.

29. Вашият пол

Мъж	9.6
Жена	90.4

30. Възраст

до 30 г.	12.8
30-40 г.	40.4
40-50 г.	39.4
над 50 г.	7.4

31. Населено място

столица	1.1
областен център	59.8
град	39.1
село	—

32. Преподавате

Природоматематически цикъл	14.3
Общественохуманитарен цикъл	47.3
Друго	29.7

33. Вашият опит по отношение на гражданското образование? (посочете повече от един отговор)

Водил/а/ СИП	25.8
Преминал/а/ обучение	64.5
Работя по проект	25.8
Използвам елементи при преподаването в моята предметна област	63.4
Нямам опит	8.3

Приложение № 2

Развитие на системи за гражданско образование в страните от Югоизточна Европа

Албания

Новата училищна мисия, както и промяната на начина, по който гражданското образование се въвежда в училищата, е причина за написване на стандарти по гражданско образование през 1997 г. Те могат да се разглеждат като структурирани фундаментални идеи и

принципи, които да бъдат предадени на учениците под формата на знания, умения, ценности и нагласи. Подготовката на младите хора да станат отговорни граждани на бъдещето е основна цел на албанското образование. Традиционно училищата са подготвяли учениците за гражданство чрез ГО като отделен предмет в рамките на задължителното образование, както и чрез изпълнение на план за извънучилищни образователни дейности.

Националният педагогически институт и холандското Външно министерство, Хелзинският комитет, както и албанската програма за развитие на образованието към фондация Сорос разработиха през 1997 г. проект за Национални стандарти по гражданско образование.

Проектът за Национален стандарт по гражданско образование все още е на етап въвеждане и се очаква да бъде подобрен чрез обратната връзка с практиците. Независимо от това, той е започнал да се превръща в насочващ документ за развитие на политиката и институциите. Гражданските стандарти (за 1-10 клас) са тясно свързани с основната мисия на училището.

Те отразяват:

- промените, които са се осъществили в гражданските институции (семейство, правителство, училище, медии, религия, и т. н.);
- новоприетите роли на социалните институции;
- новите интеграционни тенденции в социалното развитие;
- стандартите се стремят да се фокусират върху знанията, ценностите, както и върху уменията и нагласите. Стандартите са така разработени, че ориентират учебния процес към по-ясни цели.

На базата на цялостната правна рамка гражданското образование има за цел:

- да предостави на учениците знания и да развие интелектуалните способности за разбиране, анализ и значение на социалната политика и начина, по който тя се прилага;
- изграждане на умения за участие и даване на възможност съвестно да участват в решаването на проблемите на общността;
- изграждане на гражданска ангажираност за уважаване на демократичните ценности и принципи, необходими за съвместното съществуване в демократичното общество.

Учебна програма

Задача от първостепенно значение за албанското Министерство на образованието и науката беше изграждането на новата учебна програма, учебници и други учебни материали за учениците, които да наблягат на основните идеи на демокрацията. В курсовете по гражданско образование са включени някои въпроси относно културното наследство, националното управление, демократичните институции, съвременни проблеми, както и някои други значими теми. Основните идеи на демокрацията са основата за преподаването и научаването на демокрацията в училище.

Тези цели по-нататък се диференцират на по-специфични стандарти за учениците, които се усложняват съобразно степента и включват следните въпроси:

1-4 клас:

- Индивидът
- Социалната група
- Семейството
- Образованието
- Местната общност и нацията
- Правила и гражданство
- Здраве и проблемите на околната среда
- Човешки нужди
- Нужди и желания

Производствени ресурси
Пари и банкова система
Икономическа промяна
Обществени служби
Обществено здравеопазване
Обществен ред
Информационни технологии
Телекомуникации

5-8 клас. Учениците от тази степен на обучение имат възможността да изучат следните теми в часовете по гражданско образование:

Общност
Как се променят общностите
Гражданството и законът
Гражданското общество и ролята на гражданина
Умения за участие като основа за гражданство
Правила и закони и тяхната роля в обществото
Гражданско участие в процеса на създаване и прилагане на закона
Права, задължения и отговорности на гражданина
Граждански права и задължения
Граждански отговорности
Социални ценности
Правителство
Законодателна власт
Изпълнителна власт
Съдебна власт
Организация на местната власт
Политически партии, право на глас и избори
Икономически взаимоотношения в обществото
Производство, разпределение и потребление в пазарната икономика
Задоволяване на потребностите и икономически изисквания
Изграждане на кариера и професионална подготовка
Албания и съвременните глобални въпроси
Албания и международните отношения
Албания и глобалните въпроси

9-10 клас. В гимназията учениците се занимават със следните въпроси:

Социални групи и социални институции
Социални групи
Социални институции
Култура
Гражданство и закон
Гражданство, гражданско общество и ролята на гражданина
Законът и ролята му в човешкото общество
Процедури при създаването на закони
Права, отговорности и задължения на гражданите
Права на човека
Граждански отговорности
Държава и управление
Власт и проблеми на властта
Местно управление
Политически партии
Конституция

Глобални проблеми
Международни отношения

Македония

Образованието за демократично гражданство е съставна част от Националната образователна стратегия, която постави идеята за гражданството и във връзка с това постави образованието за демократично гражданство в центъра на мисията на образователната система в Македония. В рамките на учебната програма е планирано гражданско образование да се преподава в седми и осми клас (деца между 14- и 15-годишна възраст), като съставна част от учебния предмет *История и гражданско общество*. Поставянето по този начин на образованието за демократично гражданство в учебната програма беше продиктувано от определянето на мисията на основното образование:

- приемане и уважение на правата и свободите на човека, както и живота в демократичното общество;

- да помогне на учениците да изразят писмено и говоримо идеите си на македонски език, а членовете на другите националности (малцинствата) — на техните майчини езици;

- да подпомогне учениците при изучаването на историята, традициите и гражданството на Република Македония, да научат чужди езици и да разбират другите култури.

Междувременно тази позиция за образование за демократично гражданство претърпява промени. В документа, който се представя днес от образователните власти като валидната учебна програма за основното образование, гореспоменатият предмет (*История и гражданско общество*) е изгубил елемента „гражданско образование“. Според официалните издания на Министерството на образованието, учениците в седми и осми клас ще изучават само *История*, вместо този предмет.

Мястото на образованието за демократично гражданство в средното образование (ученици между 16- и 19-годишна възраст) е различно в учебната програма за профилираните гимназии от учебната програма и за общите училища (гимназиите). Профилираните гимназии въвеждат гражданско образование като отделна дисциплина. Гражданското образование е разглеждано като средство за постигане на основните цели на средното образование, определени като:

- международно измерение и глобален характер на образованието;

- разбиране и уважение на всички нации и техните култури и цивилизации, включително националните етнически култури;

- оценяване на правата и отговорностите на индивидите, социалните групи и националните държави;

- разбиране на нуждата от международно сътрудничество и солидарност;

- готовност за принос към решаването на проблемите и конфликтите на общността, държавата и света като цяло;

- поддържане на мира;

- уважение на правата на човека и борба срещу всички форми на дискриминация.

Гореописаните условия за учебните програми показват, че образователните власти имат много силна *положителна нормативна ангажираност* да образоват учениците за живот в общество, което уважава правата и свободите на човека и неговото вътрешно многообразие. Официалните документи за основно и средно образование съдържат нормите и ценностите на демокрацията, гражданството, многообразието, европейската интеграция и т. н. Мирът, стабилността и демокрацията се определят като основни цели на училището.

Благодарение на изпълнените и текущите проекти, настоящата ситуация с учебните материали по образование за демократично гражданство е много по-добра отпреди. Има книги за ученика и помагала за учителя по различни теми от ОДГ, като например: права на човека, решаване и управление на конфликти, образование за мир, демокрация, върховенство на закона, ненасилие, многокултурност, межкултурно разбирателство, активно участие, европейски измерения и др. Но не би могло да се каже, че има „отворен“ пазар за

учебни материали. Материалите са достъпни само за стриктно контролиран брой участници в семинарите. Повечето от тях, поне на този етап, са или обикновени преводи или с малки редакторски промени. И все пак първите стъпки към създаването на оригинални учебни материали са направени (за предучилищно, основно и средно профилирано образование).

Хърватия

Националният план и програма за начално училище от 1999 г. съдържа *Национална програма за обучение в права на човека* като съставна част от общите училищни дейности в рамките на *Образование за права на човека и образование за демократично гражданство*. Документът подсказва, че може да бъде въведен междупредметно или като избираем предмет, или програма в редовното обучение, както и като извънкласни дейности, в зависимост от предпочитанията на училището или преподавателите. На преподавателите се препоръчва да решат каква стратегия да използват при въвеждането на материята в сътрудничество с учениците, колегите от училището, родителите и местната общност, като се има предвид нивото на тяхната собствена подготовка и тази на учениците им, както и наличността на ресурси, включително подкрепата на НПО. За съжаление стратегията за приложение все още не е разработена и все още не е ясно за много учители и директори дали интегрирането на *Националната образователна програма по права на човека* във формалното образование е задължително или не. Това означава, че прилагането ѝ все още зависи от интересите на преподавателите и/или доколко „разрешава“ директорът, който може да откаже с аргумента, че програмата е претоварена. Нито *Базата за реструктуриране на образователната система на Република Хърватия*, нито *Стратегията за развитие на образованието на Република Хърватия за 21 в.* предоставят решение на тази дилема. Нещо повече, нито един от документите не определя ясни взаимоотношения с *Националната образователна програма за права на човека с образование за демократично гражданство*.

Основната цел на програмата е да подпомогне децата, младите хора и възрастните да придобият знания относно основните принципи и ценности на демокрацията и гражданското общество, както и да изградят интелектуални и социални умения за активно и плодотворно участие в плуралистична и парламентарна демокрация. Образованието за ПЧ се дефинира като холистичен и непрекъснат процес на придобиване на знания, умения, ценности и перспективи, които са необходими за утвърждаване на човешкото достойнство и демократичното общество. Централната идея на програмата се състои от идеите за универсалните права на човека и основните свободи, равенство, социална справедливост и приобщаване, гражданско съзнание и отговорност, плурализъм и межкултурно разбирателство, толерантност и уважение на различията, сътрудничество и партньорство, мир и ненасилие, решаване на конфликти, както и социална стабилност и сигурност. Твърди се, че развитието на индивидуалните свободи в обществото зависи от „индивидуалното разбиране и приемане на ценностите, както и от укрепването на социалните институции, които ги утвърждават и защитават“.

Програмата обхваща следните въпроси за всяко образователно ниво:

национална и международна информация и контекст (национални и международни стандарти за ПЧ, законови разпоредби, съществуващи подходи и т. н.);

— психологически и педагогически основи за въвеждането на програмата;

— специфични цели в развитието на знанията, уменията, нагласите, ценностите и поведението;

— раздели на програмата и специфични въпроси;

— въвеждане на стратегии (демократична училищна среда, методи и социални форми на обучение по ПЧ);

— системно наблюдение и оценка (качество на ученическите взаимодействия и работа в екип, самосъзнание и уважение на демократичните правила и процедури в училището; случаите на дискриминация на етническа, религиозна, социо-икономическа или друга основа);

— ролята на учителя (размишляващ, компетентен, упълномощен и внимателен професионалист);

— изискванията за системен подход към образованието за ПЧ (подготовка на преподавателите, подготовка на училищна администрация и образователни специалисти, сътрудничество и партньорство с родители и местната общност, включване на правителствени и НПО, разработване на учебни материали, включване на медиите).

Въвеждането се основава на две стратегически идеи:

а) многостепенен подход — от синергетичен индивидуален опит към най-ниското основно образователно ниво, през описателния анализ и интерпретацията в по-горните класове на основното образование към междупредметен синтез в следващата образователна степен;

б) подход с много методи — участие, взаимодействие, разсъждение, предвиждане.

Глобални раздели, които проникват в програмата на всички нива:

- ниво Аз — свързано с изграждане на самосъзнание, лична автономност, самоуважение и самокритика;

- ниво Аз и другите — изграждане на осъзнатост за различията, изграждане на откритост, толерантност и уважение към другите, сътрудничество и солидарност;

- ниво Ние — свързано с разбирането на споделените нужди в обществото/общността на основата на принципите на правата и свободите на човека, равенството, справедливостта, плурализма и взаимозависимостта;

- Светът като цяло — отнася се до изграждането на глобално съзнание за многоперспективност, чувството за взаимосвързаност на културата и природата и отговорността на индивида за глобалните промени.

Румъния

Единственият документ, който споменава изрично образованието за демократично гражданство, е програмата, озаглавена „**Ценности и средства на образованието днес**“. Въведена през 2000 г. от Министерството на образованието, програмата се стреми да изясни някои образователни цели, формулирани в Закона за образованието, а именно: образованието за демократично гражданство, образованието за качествена работа и образованието за личен живот. Повлияна пряко от проекта на Съвета на Европа по образование за демократично гражданство, програмата гласи, че образованието за демократично гражданство не се ограничава само с програмата за гражданско образование: „Образованието за демократично гражданство в демократичното общество е една от най-важните цели на всяка образователна система в държавата, която е приела такъв политически режим. То не може и не бива да се бърка само с гражданското образование, което може да се открие също в контекста на училищните дейности при диктаторските режими (и което може да бъде открито в комунистическия период на близката румънска история).

Ядрото на програмата е фокусът на цялостната образователна система върху **ценностите на демокрацията и развитие на способностите**, които се изискват, за да се вземе участие в гражданския живот. Гражданинът в демократичното общество има нужда да изгради способности за участие в обществения живот — от участие в избори до специфични дейности с оглед да окаже влияние върху политическите решения, като вземане на активно участие в политически партии, изразяване на личното мнение, например чрез средствата за масова информация, участие в аргументиран диалог с други хора. Всеки ученик трябва да се облагодетелства от такова образование за гражданство в демократичното общество, за да разбере, че демокрацията не възниква и не се развива автоматично. Тя зависи от конкретния принос на всеки един от нас. Ангажирането на всички граждани има за цел да доведе до резултатите, които желаем по отношение на морала, както и до обществена и лична ефективност, икономически просперитет и социална справедливост, както и личностни постижения.

Основната ценност на философията на ОДГ е **уважаването на правата на човека**. „Новото съдържание на демократичното гражданство в днешния свят се основава на философията на правата на човека. В тази рамка основните ценности са свободата и достойнството на индивида. Равни възможности и равни права, независимо от пол, раса, религия, националност, социален статус, образование, сексуална ориентация и др., представляват ключовите страни на социалната справедливост, подчертана в международните декларации и конвенции, към които Румъния също се присъедини.“

Съгласно „Общите насоки на образованието за демократично гражданство“, приети на Министерската конференция в Краков (15-17.10.2000 г.), румънската програма има холистично виждане и перспектива за обучение през целия живот. В тази глобална система **училището** става основният агент на образованието за демократично гражданство: „ролята на училището е да помогне на учениците да научат съдържанието на съвременното тълкуване на правата на човека, да разберат тяхното значение в държава с истинска демокрация, която се характеризира с ограничаване и контролиране на политическата власт чрез наблюдаване на фундаменталните права на всяко човешко същество, за предотвратяването и наказанието на злоупотребата с и потискането на достойнството на индивида и за разпространяване на мира и социалната справедливост“. За тази цел е необходимо само да се преразгледа официалната учебна програма, но също така да се организират **извънучилищни дейности и скрита учебна програма** в съответствие с това **ценностноориентирано образование**.

През 1998-1999 г. беше въведена нова рамка за учебната програма. Тя ще стане оперативна за всички класове, включително последния клас на горния гимназиален курс (12 клас) около 2003-2004 г.

От перспективата на образованието за демократично гражданство условията в новата рамка за учебната програма работят по следния начин: по-гъвкава и децентрализирана организация; участие на преподавателите в решенията относно необходимите часове и съдържанието; фокусиране върху ключови умения, включително междупредметни и социални умения; установяване на учебна област „Човек и общество“, както и област от учебните предмети „Гражданско образование“ (III-IV клас) и „Гражданска култура“ (V-VIII клас); въвеждане на образование за гражданство в профилираните училища; детайлно изучаване на майчиния език в случаите на национални малцинства (7-8 урока седмично в I-II клас, 5-7 урока седмично в III-IV клас, 5 урока седмично в V клас, 4 урока седмично в VI-VIII клас); въвеждане на подходящи програми и учебни помагала за изучаване на ромски език.

Друго нововъведение, което представлява интерес в този контекст, е въвеждането на „учебен профил“ за всяко ниво на обучение. В резултат на това има две категории **основополагащи способности**, които са интересни за нас от перспективата на ОДГ. При завършване на задължителното образование (1-8 клас) учениците би следвало да разбират смисъла на принадлежността си към различни видове общности чрез:

Участие в социалния живот на класа, училището и общността, към която принадлежат;

Идентифициране на правата и отговорностите, които имат като граждани на Румъния и да разсъждават върху тях;

Разбиране и оценка на взаимозависимостта между индивида и другите хора, между местно и национално, между национално и глобално.

Да се изгради набор от лични и социални ценности и да се ориентира собственото поведение и кариера към спазване на тези норми чрез:

Демонстриране на способност да се отстоява собственото мнение;

Разбиране на начина, по който социалната и културната среда (семейството, социалните норми, езиковите кодове, историческите традиции и т. н.) влияят върху личните идеи и поведение, както и на тези на другите хора;

Познаване и разбиране на възможностите, предоставени от различни източници на знания, в зависимост от личните способности;

Начертаване на лични планове за действие и мотивиране за учене през целия живот.

Другите две дейности са **специализирани предмети**, които целят систематичното преподаване на знания и изграждане на умения и ценности, свързани с демократичното гражданство. Те поставят основите на гражданската култура на нивото на задължителното образование. Имаме предвид:

Гражданското образование (преподавано като задължителен учебен предмет в III и IV клас за деца от 8 до 10 години) поставя ударение върху основните принципи и ценности на либералната демокрация;

Гражданска култура се преподава като избираем учебен предмет от 5 до 8 клас и като задължителен учебен предмет в 7 и 8 клас; неговото съдържание се отнася до начина, по който функционира конституционното общество и покрива основните способности на активния и отговорен гражданин.

Сърбия

Република Сърбия няма национална програма като обособен документ, който да се отнася до образованието за демокрация, но има някои насоки, които се съдържат в официални документи на Министерството на образованието и спорта, плюс няколко проекта, които са инициирани и приложени от НПО в сътрудничество с Министерството на образованието. Тези документи не се отнасят изрично за образованието за демократично гражданство, но те разпространяват идеята чрез различни дейности в училищата, местните общности, регионите, в Белград и в Независимата провинция Войводина.

Много от тези дейности съдържат нагласите на образованието за демократично гражданство, като например законовата държава като основа на проекта; уважение към правата на човека с ударение върху правата на детето и малцинствата, правата на жените и младите хора, многоетничност, плурализъм, многопартийна организация на обществото, демокрация, независимост, принцип на равните възможности, принцип на обучение през целия живот и многообразието, толерантност, решаване на конфликти чрез ненасилствени методи, изграждане на култура на диалога и разбирателството, изграждане на култура на мир като основна цел на обществото и образование за демокрация с активното участие на младите хора в демократичните процеси.

Проектопредложението за образователна реформа, което Министерството на образованието на Република Сърбия подготви за обществен дебат, показва специален интерес към включването в училищната програма на образованието за демокрация. Целта на образователния процес, разработен по този начин, е изграждането на социална общност, която ще се основава на свобода, равенство, разбирателство и уважение към себе си и другите, а също и на развитие на човешките ресурси, които да дадат възможност за творческа работа, както и изграждането на духовна общност, отдадена на идеите за мир, братство и надежда.

Словения

Бялата книга за образованието във въвеждението си отделя много внимание на образованието за гражданство. Принципите, заявени в нея, изрично изискват **образование за участие в демократичните процеси**: Началната точка на образованието в предучилищните институции и в училищата е право на детето и на човека. И двете институции приучават децата на приемливи начини за ставане на част от общността, което е директно свързано с образованието за толерантност, солидарност и отговорност. „Ненарушеният цикъл на живота и работата в предучилищните и училищните институции осигурява основните правила на поведение и общуване, които произтичат от идеята за свободите на индивида като неограничаващи свободите на другите хора.“ „Основната предпоставка за участие в демократичните процеси е също изграждането на критичен дух, лично вземане на решения и независима преценка.“ Училището се разглежда като място, което **създава и формира демократична общественост**: „Училището играе важна роля във формирането на демократична

общественост и в изграждането на способност за участие в демократичните процеси. В този процес са от значение съдържанието на учебната програма и предметите (варианти на т. нар. гражданско образование), както и формите на учебната програма.“

Новата учебна програма за *9-годишното основно образование* включва *предмет*, наречен *гражданско образование и етика*, който е задължителен предмет, един час седмично в 8 клас (3,3% от общото количество часове в 7 и 8 клас). Този предмет всъщност е наследник на предмет с интересна история. В бивша Югославия този предмет се е наричал „Социоморално образование“ (в горния курс на средното образование се е наричал „Самоуправление и основи на марксизма“) и през 90-те години — преди реформата на учебната програма — предметът е останал част от програмата и се е възприемал като експеримент. По това време е бил наречен „Етика и общество“. Предметът „Социоморално образование“ е бил задължителен предмет в 7 и 8 клас в 8-годишното основно образование (3,0% от общия брой часове в 7 и 8 клас. Това означава, че в 9-годишното основно образование изучаването на този предмет започва една година по-рано, отколкото в 8-годишното обучение, но интересно е, че не е включен в учебната програма за 9 клас).

Освен този предмет, новата учебна програма на 9-годишното основно образование отделя 3 седмици от учебната година за дейности, като дни на културна дейност, научни дни, *обществена работа* и културни дни. Всяко училище определя само, в рамките на годишната си програма, образователните цели и съдържанието на дейностите.

В процеса на реформа на учебната програма групи от експерти в различни области, като история, география, обществени науки (като предмет в по-ниските класове на основното училище), трябваше да работят заедно, за да могат да направят цялостна междупредметна програма по образование за демократично гражданство. Следователно образователните цели на различните предмети, като история, география и т. н., включват или поне би трябвало да включват целите на образованието за демократично гражданство. В общата насока на тази работа не са включени целите на гражданското образование в учебните програми, а по-общото „знания за обществото“.

Учебната програма за горния курс на средното образование включва различни предмети, които могат да бъдат свързани с образованието за гражданство, като философия, социология, история, география и т. н. Но програмата за средното училище (гимназията) не съдържа гражданското образование като отделен предмет. Съществува намерение, поне от страна на част от Образователния отдел, да се включи нов предмет, наречен *култура на гражданството*, като отделен и по-особен предмет в гимназиалната програма.

Приложение № 3

Програма за образование за демократично гражданство (горна училищна степен)

Съдържание

1. Въведение

1. 1. Да се запознаем, преди да тръгнем заедно
1. 2. Аз на този свят
1. 3. Как гледаме на света — прилики и различия
1. 4. Създаването на социалното пространство
1. 5. Сблъсъци и сътрудничество на социалните пространства

2. Гражданско поведение и общуване

2. 1. Как общувам с другите?
2. 2. Монолог или диалог?
2. 3. Да умееш да слушаш и да се изразяваш

2. 4. За откритостта и доверието между нас
2. 5. Мога ли да разбера човека до мен?
2. 6. Да окажеш подкрепа и помощ на другия
2. 7. Да отстояваш себе си и да приемеш човека срещу теб
2. 8. Спънките в общуването помежду ни
2. 9. За силата на стереотипите
2. 10. Градивната сила на конфликта
2. 11. Общуването в нашата група
2. 12. Общуването и противоречивите ми роли

3. Светът на демокрацията

3. 1. За потребността от закони
3. 2. Декларацията, която промени света
3. 3. Конституцията на Република България
3. 4. Светът на демокрацията
3. 5. Да властваш или да управляваш?
3. 6. Нашата държава
3. 7. Българската демокрация
3. 8. Партии, политика, политици
3. 9. Органи на реда и сигурността. Полицията и военните — прозрачността, отговорността, послушанието и редът
3. 10. Централна и местна власт — кой е по-силен, кой е по-прав
3. 11. Правото и отговорността да избираш
3. 12. Нашите водачи
3. 13. Гражданското ни общество
3. 14. Гражданинът в демократична България
3. 15. Средствата за масово осведомяване
3. 16. Заплахи за българската демокрация
3. 17. Развитие на демократичните общества
3. 18. Демокрацията в нашия свят

4. Местната общност

4. 1. Общината
4. 2. Образованието
4. 3. Свободното време
4. 4. Социална и здравна защита
4. 5. Трудова заетост
4. 6. Жилищна политика
4. 7. Бъдещето — „След десет години“

5. Гражданинът в пазарното стопанство

5. 1. Конституция и икономическо устройство
5. 2. Характеристика на пазарно стопанство
5. 3. Икономическа конюнктура, политическо развитие и демокрация
5. 4. Икономически и политически начини за справяне с проблемите
5. 5. Икономически ресурси и развитие на обществото
5. 6. Икономически интереси на основните участници в пазарното стопанство
5. 7. Ролята на предприемача за развитието на демократичното общество
5. 8. Държавна и частна намеса в икономиката
5. 9. Икономическа роля на държавата
5. 10. Разпределение и неговото влияние върху обществените отношения
5. 11. Държавен бюджет — израз на социалната роля на държавата
5. 12. Данъци и гражданска отговорност
5. 13. Потребление и ограниченост на ресурсите — гражданинът потребител

5. 14. Фактори, влияещи върху качеството на живота
5. 15. Пътят ни към света: международната ни търговия — ограничения или отваряне

6. Практичният и информиран гражданин

6. 1. Лично име, промяна на името
6. 2. Родители, осиновяване, настойничество, попечителство
6. 3. Лични документи — лична карта, паспорт
6. 4. Гражданство
6. 5. Брак и семейство
6. 6. Наемане и отдаване на квартира
6. 7. Започване на работа и договор при започване на работа
6. 8. Права и задължения, отговорности и санкции на работното място
6. 9. Дискриминация на работното място, трудово осигуряване, безработица
6. 10. Членство в синдикални организации
6. 11. Право на собственост и наследство
6. 12. Договори и сделки
6. 13. Банки и банкови услуги (получаване на кредит)
6. 14. Застраховки
6. 16. Търговия и права на потребителя
6. 16. Данъчно облагане, данъци, такси, данъчни декларации
6. 17. Интелектуална собственост, авторски права, пиратство
6. 18. Военна служба, въоръжени сили на Република България
6. 19. Престъпления и противообществени прояви
6. 20. Пътуване зад граница, визов режим, митници и мита
6. 21. Образование зад граница

7. Моралните предизвикателства

7. 1. Гражданско достойнство и личен живот
7. 2. Свободата на мисълта и на израза, на информацията, на събирането, на движението — дилемите на свободата

7. 3. Дискриминация и защитата на по-слабите и малцинствата в демокрацията
7. 4. Межкултурното сътрудничество
7. 5. Идолите, вярата и гражданството
7. 6. Обществено участие и отговорност
7. 7. Справедливост. Насилието и властта да наказваш (смъртното наказание)
7. 8. Отношения между поколенията
7. 9. Любов и отношения между половете

8. Глобалните предизвикателства

8. 1. Технологични предизвикателства и демократични ценности
8. 2. Информационното пространство
8. 3. Обществото на развлеченията и демокрацията
8. 4. Стореното и затворено образование
8. 5. Биотехнологии и генно инженерство
8. 6. Екосистеми и устойчиво развитие
8. 7. Бедност и отношения бедни—богати страни
8. 8. Военни конфликти и демократично развитие
8. 9. Национален суверенитет и глобализация на света
8. 10. Социалните експерименти
8. 11. Правата на бъдещите поколения
8. 12. Заплахите за нашия свят. Заплахите за моя живот. Заплахите за общото ни бъдеще

9. България и светът

9. 1. Национални приоритети

- 9. 2. Национална идентичност и европейско гражданство
- 9. 3. Цели и механизми на европейската интеграция
- 9. 4. България и Балканите
- 9. 5. Лични цели и планове в откриващото се европейско пространство

10. Собственото бъдеще

- 10. 1. Анализ и прогнозиране на собственото бъдеще
- 10. 2. Политическа ориентация
- 10. 3. Кариерно развитие
- 10. 4. Готовност за социална (гражданска) дейност
- 10. 5. Качество на собствения живот
- 10. 6. Какво да променим и какво да запазим в света. Правото ни на избор
- 10. 7. Ние сме светът

Приложение № 4

Образователните стандарти по образование за демократично гражданство в началната училищна степен

Нашето широко определение на образованието за демократично гражданство естествено води и до по-разнообразни образователни изисквания към децата в тази училищна степен.

Те са и по посока на обема от знания и на различните нагласи, изграждането на които следва да започне, и на първите умения и поведенчески стратегии, които те ще осъществяват целенасочено в отношенията си с другите.

Така в областта на знанията ние обръщаме внимание на крайно широк кръг понятия и области от междучовешките отношения, от социалния живот.

Знания за собствената личност: начини на общуване, добродетели, ценности, потребности;

Знания за отношенията с другите: за приятелството и партньорството; за асертивно поведение; знания за решаване на проблемни и конфликтни ситуации;

Знания за семейството: разпределението на ролите и отговорностите в семейството, социалната роля на родителите; семейния бюджет, за основните норми, които регулират отношенията в семейството; знания за рода, проучване на родовата памет, за връзките между хората в даденото населено място, за обичаите и традициите, на които родът е бил и все още си остава пазител;

Знания за училището: запознаване с училището като с институция, с основните роли и правила, знания за собственото поведение в него, за стратегии за справяне с проблемни училищни ситуации;

Знания за обществото: за институциите; за държавата като договор между гражданите, за конституцията като основен закон и регулатор на човешките отношения и като гаранция за сигурност; за демокрацията и за основните принципи на демократичното общество; за националните празници и традиции, за различията в рамките на държавата;

Знания за управлението на собствената ученическа общност: за екипната дейност, за лидерството;

Знания за средата: ориентация в средата; за местните институции и за значимите личности; за собственото място в средата; за участието в средата и за възможностите за промяна на социалната среда; за различните социални групи и за различията като основополагащ елемент на демократичното общество;

Знания за глобалното общество: за света и неговите ресурси, за Международната харта на правата на човека, за войната и мира; за глобалните проблеми, които засягат децата — глад, бедност, насилие, експлоатация; за мястото на България в този все по-взаимозависим свят.

Естествено е и при такъв широк подход да се разчита за започване на процеса на утвърждаване на крайно широк кръг нагласи.

Като основни бихме споменали: нагласите за значимостта на човешката личност и за важността на собствената личност, за самоконтрол и самодисциплина, за самопознание, за позитивно мислене, за активно отношение към живота, за приемане на различията по пол, възраст, раса, социално положение, за чувствителността към потребностите на другите, изграждането на емпатия, нагласите за труд, за пазарно мислене, за личен бюджет, за този бюджет като средство за умножаване на богатството, нагласите за нетърпимост към несправедливостта и агресивното поведение; нагласи, свързани с отговорно поведение в демократични общности — изразяване на собственото мнение и изслушване на другия, за съвместно решаване на проблемите, за партньорство и взаимна отговорност, нагласи за активно отношение към живота, за участие в различни детски кампании и социални дейности, нагласи за уважение към институциите и към закона.

Към също така широкия кръг на умения може да отнесем:

Умения за грижа за себе си; за самоутвърждаване в проблемни ситуации; за асертивно поведение — за отстояване на собствените права, умения за правене на избор;

Умения за обработка на информация, за рационално използване на ресурси, за ефективно разпределение на времето;

Умения за общуване с връстниците, умения за разграничаване на приятелство и партньорство, на приятелски от делови отношения, за общуване с възрастните хора, с хората в неравностойно социално положение, със служебните лица и с институциите; умения за аргументиране на собственото становище и за изразяване на несъгласие, умения за адекватно поведение на обществено място;

Умения за бързо ориентиране в училищната и в социалната среда, умения за поемане на отговорност, умения за социална активност и инициативност, умения за елементарни социални действия и за участие в социални акции (благотворителност, екология);

Умения за демократично участие, за правене на избор, за изразяване на несъгласие, за приемане становището на мнозинството, за взаимодействие с различните от теб.

Като отделна група умения бихме определили тези, пряко свързани с усвояването, обработката, синтеза и оценяването на получените знания:

умения за сравняване на начините, по които хората от различни култури се справят с физическата среда и със социалните условия;

умения за даване на примери и обясняване значението на културното единство и на културните различия вътре и между групите;

умения за използване на подходящ речник за описване на събитията — минало, настояще, бъдеще, отдавна; за установяване на елементарни причинно-следствени връзки;

умения за използване на фактите и на исторически документи за обяснение как са вземани решения по обществени въпроси;

умения за разработване на карти на населените места, в които децата живеят, на страната и на света, чрез които те да показват разбиране за относително местоположение, посока, размер на социални групи, институции;

умения за описване как хората създават средата (училище, класна стая), която отразява техните идеи, личност, култура, климат;

умения за изследване на взаимодействието между хората и тяхната среда — използване на земята, изграждане на градове и промените в екосистемите в дадени райони;

умения за отчитане на настоящото използване на ресурсите и за предлагане на алтернативно използване на ресурси и земя — у дома, в училище, в района;

умения за осъзнаване и описване на промените в собствената личност с течение на времето, свързани с физическото развитие и с личните интереси;

умения за описване на своята връзка с даденото населено място и най-вече с непосредственото обкръжение (дом, съседи, сгради, институции);

умения за описване и обясняване на уникалните черти на своето семейство и на своя род;

умения за изучаване на факторите, които допринасят за личната идентичност на човека — като интереси, възприятия, способности, влияние на най-близкото обкръжение и на средата;

умения за самоидентифициране в различни роли — ученик, член на семейство, член на група приятели;

умения за идентифициране и обясняване на смисъла и начините на функциониране на обществените институции, както и за описване на взаимодействието на хората с тези институции;

умения за описване и разбиране на дейността на институциите за удовлетворяване на потребностите на хората;

умения за изследване на правилата и отговорностите на личността по отношение на различни групи, в които участва — семейство, клас, връстници;

умения за обясняване целите на управлението на държавата и на различните социални групи и общности;

умения за разграничаване между местното и националното управление и за идентифициране на съответните лидери на тези равнища;

умения за идентифициране и описване на факторите, които водят до сътрудничество или причиняват спорове между хората и нациите;

умения за обясняване на взаимните зависимости между хората и групите от хора, свързани с разделението на труда;

умения за описване на примери, в които науката и технологията променят физическата среда и живота на хората (в семейството, грижата за децата, училището, работното място, транспорта);

умения за даване на примери на конфликт, сътрудничество и взаимна зависимост между хората, групите, народите;

умения за изучаване на връзките между личните потребности и глобалните проблеми, като внос на нефт, защита на околната среда, замърсяване;

умения за идентифициране на главните идеали на българската републиканска форма на управление — човешко достойнство, свобода, справедливост, равенство, върховенство на закона и да се обсъжда тяхното приложение в специфични ситуации;

умения за идентифициране и обяснение на примери от правата и задълженията на гражданите;

умения за идентифициране на примери на гражданско участие и обсъждане в демократичната република;

умения за разпознаване и интерпретиране как „общото благо“ може да бъде засилено чрез различни форми на граждански действия;

умения за идентифициране и обясняване на различията и на ценността на различията между хората и социалните групи.

Образователните стандарти за демократично гражданство в средната училищна степен

Самият характер на нашата образователна система, при която голям брой от учениците не продължават обучението си в по-горна училищна степен, поставя и изискването за

поставянето на определено завършен вид на нормите в областта на знанията, нагласите и поведението.

Проблемът е труден, доколкото младите хора престават да посещават училище в период, когато са в процес на личностно развитие и промяна.

Ние следва да сме уверени, че училището им дава необходимия минимум от знания, умения и нагласи, които същевременно са и същностни за отговорното гражданство.

Стандартите за знания могат да се изведат или във всеки случай са тясно свързани със знанията, получавани в други предметни области — география, история, биология, литература. В образованието за демократично гражданство важни са гражданските еквиваленти на знанията — по литература това ще бъдат моралното развитие, гражданските добродетели и поведение на героите или описанието на характерни за развитието на демокрацията епохи; в историята това ще бъдат знанията, даващи възможност да се проследи развитието на различните форми на общественото участие и управление; по отношение на семейството водещи ще бъдат знанията не за биологичните измерения, а за разпределението на отговорностите, за характера на семейните отношения в демократичната действителност.

На практика образованието за демократично гражданство, независимо че използва постиженията на другите хуманитарни предмети, разполага и с област от собствени стандарти за знания:

- младите хора трябва да придобият определени знания за собствената личност — за начините на общуване, на установяване на контакти, за това, което я отличава от другите, за силните ѝ страни;

- знания за отношенията с другите хора — за характера на приятелството и партньорството, за деловите отношения, за груповото развитие (роли, йерархия, разпределение на правата и на отговорностите);

- знания за семейството — за много от младите хора тези знания ще са непосредствена подготовка за семеен живот — разпределение на права и на отговорности; родителска роля и задължения; отношения между мъжа и жената; основни норми, които регулират отношенията в семейството; знания за видовете съжителство и за основните правни норми в тази област;

- знания за училището — като обществена система, за разделението на труда, за йерархията, за кодовете на поведение, за характера на взаимодействията между възпитатели и възпитаници;

- знания за малката общност — за институциите и тяхното функциониране, за местните власти и за развиващото се гражданско общество, за различните форми и за характера на гражданска активност, за местните проблеми и тяхното решаване, за взаимодействията с местната власт;

- знания за държавата и законите, както и за характера на демокрацията в България — за начина на съставяне на законите, за Конституцията, за разделението на властите, за изборите, за принципите и характера на българската демокрация, за взаимодействията между централната и местните власти, за политиката и политическите партии, за гражданското общество и формите на гражданско участие, за комунистическото наследство и за характера на преходния период в страната; за заплахите за демокрацията; за ролята и отговорностите на националните лидери; за медиите и тяхното място в личния и обществения живот; за ролята на демокрацията в световен план и за основните международни документи, засягащи правата на човека;

- знания за пазарната икономика — за характера на пазара, за основните икономически категории и участници, за икономическите проблеми най-вече в собственото населено място.

Помагалото е разработено така, че да дава възможност на младите хора не само да получават даден обем от знания, но и да могат да разбират, анализират, оценяват получената информация.

Затова отделяме група стандарти за умения за анализ, разбиране, сравняване и оценка, като изхождаме от известната таксономия на Блум за знанията:

- за сравняване разликите и приликите на начините, чрез които групите и културите удовлетворяват различни човешки потребности;

- за интерпретиране на различните гледни точки по отношение на социални събития;

- за идентифициране и използване на понятия като хронология, причинност, промяна и конфликт;

- за развиване на критическа усетливост, на емпатия, но и на скептицизъм по отношение на нагласите, ценностите и поведението на хората в различни исторически контексти;

- за разбиране на обществените ценности, които стоят зад определени човешки дейности като строителство, пространствено развитие на икономиката, разположение на населени места;

- за наблюдение и анализ на социалните и икономически ефекти от промените в околната среда;

- за сравнение и оценяване на алтернативни начини на използване на земята и ресурсите в местната общност, района, държавата и света;

- за съпоставяне и свързване на личностните промени с историческия и социален контекст;

- за описване начините, по които принадлежността към семейството, рода, общността, народа засяга личната идентичност;

- за идентифициране и обяснение на примери на конформизъм, изграждане на стереотипи, алтруизъм;

- за самостоятелни или кооперативни действия, за да се постигнат дадени цели;

- за разбиране на концепции като роля, статус и социална класа, като се описват взаимодействията между индивидите и социалните групи;

- за идентифициране и описване на напрежения, възникващи между лични вярвания и убеждения и закони и държавна или обществена политика;

- описване ролята на институциите в осъществяване на социалната приемственост и промени;

- за обяснение целите на управлението и как властта се придобива, използва и легитимира;

- да се анализират и изследват идеите и държавните механизми за удовлетворяване потребностите на гражданите, регулиране на територията, управление на конфликти и установяване на ред и сигурност;

- за идентифициране основните черти на политическата система на България и за идентифициране различните лидери на местно и национално равнище;

- за привеждане и анализиране на примери как правителствата се опитват да постигнат своите идеали и цели в страната и във външната политика;

- за разбиране и обяснение как икономическите системи структурират начините на производство и разпределение на стоки и услуги;

- за обяснение и разбиране приноса на различни институции като домакинство, фирми, банка, държавни агенции, синдикати, за функционирането на икономическата система;

- за обяснение ролята на специализацията и размяната в икономическия процес;

- за използване на икономическото обосноваване при сравняване на различни предложения за справяне със съвременни социални проблеми като безработица, киселинен дъжд, некачествено образование;

- за обясняване на влиянието на технологиите върху това как хората възприемат света;

— за привеждане на примери, които показват как езикът, музиката, културата, вярванията влияят върху глобалното разбиране или неразбиране между хората и социалните групи;

— за анализиране примери на конфликт, на сътрудничество и на взаимна зависимост между индивидите, групите, нациите;

— за изследване причините, последствията и възможните решения на глобални проблеми като здраве, сигурност, разпределение на ресурси, икономическо развитие, качество на околната среда;

— да се изследват произходът и влиянието на идеите на републиканската форма на демократично управление;

— за идентифициране източниците на правата и на отговорностите на гражданите;

— за събиране и анализиране на информация за различни обществени проблеми;

— за практикуване различни форми на гражданско обсъждане и участие;

— за анализиране и обясняване на различни форми на гражданско участие, които влияят върху вземането на обществени и политически решения.

Така кръгът от знания и умения за боравене с тях дава възможност на младия човек при завършване на основното образование да има най-обща ориентация в обществения и политически живот.

При тази възраст говорим и за утвърждаването на съвсем определени нагласи, свързани първо с развитието на личността на младия човек, и на второ място — нагласи, необходими за едно отговорно гражданско поведение.

Преди всичко това са нагласите за значимост на човешката личност, на собствената ценност, нагласи за самоконтрол и самодисциплина, нагласи за позитивно мислене, за активно отношение към живота, нагласи за трудова дейност; нагласи за сътрудничество и солидарност, нагласи за отговорно поведение в човешки общности, нагласи за ориентация в социалната действителност, за партньорство, за поемане на отговорност, нагласи за уважение към институциите и закона, на патриотизъм и ценене на родното, нагласи за нетърпимост към несправедливостта, лъжата и агресивното поведение, за приемане различията, съчувствие към тези в неравностойно положение.

Към желаните социални умения може да отнесем:

— умения за грижа за себе си; за самоутвърждаване в проблемни ситуации; за асертивно поведение; за отстояване на собствените права и за правене на избор;

— умения за критическо мислене, обработка на информация, за рационално използване на ресурси, за ефективно разпределение на времето;

— умения за взаимодействие с връстниците и с възрастните, умения за разграничаване и водене на деловите контакти от приятелските отношения, умения за ориентиране и взаимодействие със служебните лица и с институциите, умения за водене на спорове и за решаване на проблемни и конфликтни ситуации, умения за изразяване на несъгласие и за адекватно поведение на обществено място;

— умения за практически граждански действия в малката общност — умения за разпознаване и анализ на проблемни ситуации, умения за взаимодействие с другите в рамките на проблемна ситуация, умения за демократично участие, умения за правене на избор, за приемане становището на мнозинството, умения за участие в социални акции;

— умения за отговорно поведение в училище — за участие в процесите на училищно самоуправление, за ефективни и отговорни взаимодействия с учителите, за отговорно поведение към собственото образование.

Образователните стандарти по образование за демократично гражданство в горната училищна степен

Необходимостта от държавни образователни изисквания в областта на гражданското образование след решението на Народното събрание за матуритетен изпит е очевидна.

В настоящото приложение сме се опитали да изброим само основните стандарти за учебно съдържание, на които се основава предложеното учебно помагало.

Следващата стъпка е конкретизирането на всеки стандарт, както и определянето какви постижения ученикът би следвало да има, за да получи задоволителна, добра и отлична оценка.

Това е твърде обемна работа, която ще бъде осъществена с общите усилия на много педагози през следващите години.

Целта на нашето предложение е да покажем колко много и разнообразни са необходимите знания в тази нова предметна област и колко усилия ще са потребни да бъдат разработени наистина всички елементи на гражданското образование като учебна дисциплина.

Предвид експерименталния характер на изданието, в момента на семинари в цялата страна обсъждаме направените предложения за стандарти за знания, за да може да определим само най-необходимите от тях.

Необходимите знания по гражданско образование за горната училищна степен сме разграничили условно в няколко ядра. В началото на всеки раздел сме изброили ключовите за учебното съдържание думи, а след това основните изисквания за постижения за знания.

Личност. Идентичност. Изграждане на социално пространство

- анализ на развитието на собствената личност
- мотиви за действие
- силни страни и неповторимост
- граждански измерения на личността
- личен свят и трупане на социален опит
- прилики и разлики между хората
- гледни точки и различия
- междуличностни зависимости
- авторитети и изграждане на личността
- правила за изграждане на собственото социално пространство
- отговорност за собственото социално пространство и поведение
- стратегии за поведение в междуличностните отношения

Анализира и оценява развитието на собствената личност.

Анализира и обяснява собствените мотиви за действие.

Изследва своите силни страни и неповторимост.

Изследва разширяването на личния си свят и анализира и оценява процесите на трупане на личен опит.

Описва, изследва и изразява своите връзки със социалната и културната среда.

Разграничава и обяснява гражданските измерения на собствената личност.

Анализира, оценява и сравнява своите личностни особености с тези на връстниците си.

Оценява и разграничава основните прилики между хората и вторичността на различията между тях.

Обосновава естествеността на индивидуалните личностни различия.

Анализира и оценява и възприема различните гледни точки и различията.

Идентифицира, изследва и оценява влиянията върху личността си от страна на непосредственото обкръжение.

Изследва междуличностните отношения и зависимости в най-близкото си обкръжение.

Изследва и оценява влиянието на авторитетите и на възрастните за изграждането на собствената личност.

Разпознава и изследва процесите на идентифициране със значими за младия човек личности.

Идентифицира и обяснява правилата, върху които е изградено социалното пространство на близките хора.

Изследва и сравнява нагласите и действията за укрепване на социалното пространство.

Изследва измеренията на отговорността за собственото пространство.

Идентифицира и обсъжда ефективни стратегии за поведение в междуличностните отношения.

Междоличностни отношения. Общуване и обществени отношения:

- собствен стил на общуване
- ефективно общуване и права на човека
- общуване и принципи на демократичното общество
- общуване и граждански взаимодействия
- лична отговорност и ефективен обществен живот
- диалог и едностранно общуване
- ефективно изразяване и откритост
- лично достойнство и общуване
- разбиране и общуване
- оказване подкрепа в личния и в обществен живот
- конструктивно противопоставяне и асертивно поведение
- бариери в общуването
- решаване на проблеми
- възникване и решаване на конфликти
- ефективни действия в малка група
- вземане на групови решения

Определя и изследва основните характеристики на собствения стил на общуване и ги сравнява с тези на връстниците си.

Изследва и споделя собствената представа за ефективно общуване.

Обяснява връзката между правилата на ефективното общуване и основните права на човека.

Обяснява връзката и сравнява принципите на ефективно общуване и принципите на демократичното общество.

Оценява елементите на ефективното общуване през призмата на гражданските взаимодействия в обществото ни.

Обяснява връзката между личната отговорност и ефективния обществен живот.

Изследва и оценява характеристиките на диалога и едностранното общуване и обосновава преимуществата на диалогичното общуване в междуличностните и обществени отношения.

Оценява диалогичността на общуването в групата и в обществен контекст с помощта на анализа на качеството на обратните връзки.

Характеризира, анализира смисъла и преценява използването на техники за ефективно изслушване и изразяване в дадени условия.

Изследва и оценява откритостта като елемент в междуличностните отношения.

Анализира откритостта като израз на правото на свобода на изразяването и на зачитането достойнството на другата страна в общуването.

Изследва и обяснява необходимостта от разбиране и емпатия в процеса на междуличностното и обществено общуване.

Характеризира и обяснява конструктивни начини за оказване на помощ и подкрепа в трудни ситуации в личния и в обществен живот.

Обсъжда и оценява умения за конструктивно противопоставяне в проблемни ситуации.

Характеризира, обсъжда и интерпретира принципите на асертивно поведение.

Оценява принципите на асертивно поведение като израз на зачитането на основните права и отговорности на личността.

Разграничава и анализира основните бариери в процеса на общуване въз основа на примери от групата за гражданство и от обществения и политически живот.

Оценява елементите на общуването през призмата на гражданските взаимодействия в обществото ни.

Разграничава и обосновава основните елементи и стъпки в процеса на решаване на проблеми.

Разпознава и идентифицира причините за възникване на конфликти, анализира конфликтната ситуация и идентифицира стратегиите за нейното решаване.

Изброява и обяснява логиката на стъпките за изследване и решаване на конфликтна ситуация.

Анализира структурата, ролевото разпределение и отношенията в малка група.

Разграничава елементите на ефективно действаща група.

Идентифицира различните начини за вземане на групови решения и оценява подходящи начини за вземане на решения в дадена ситуация.

Права на човека и правни норми

— същност на законите и принципи на тяхното създаване

— универсален характер на законите

— основни документи в областта на правата на човека

— Всеобща декларация за правата на човека

— универсалност и неделимост на основните права на човека

— поколения права на човека и връзката между тях

— права и отговорности на гражданина, на младия човек

— Конституцията — основен закон на България

— основни елементи на нашата Конституция

— характер на трите български конституции

— права и задължения на гражданина в нашата Конституция

— Европейска конвенция за защита правата на човека

— същност на европейското гражданство

— върховенство на закона

— етнически и религиозни малцинства

Обяснява същността на законите като правила за устройството на нашето общество, изброява принципите, върху които са създадени законите.

Обосновава универсалния характер на законите.

Характеризира и анализира основните документи в историята на развитието на нормативната база за правата на човека — Магна-карта, американската Конституция, Декларацията за правата на човека и гражданина.

Познава историята на създаването и анализира характера на Всеобщата декларация за правата на човека.

Обосновава идеята за универсалността и неделимостта на основните права на човека.

Разграничава и анализира развитието и връзката между трите поколения права.

Изброява и обосновава основните социални и икономически права.

Изброява, обосновава и сравнява основните категории колективни права.

Познава Конвенцията за правата на детето и изяснява особеностите на правната защита на младия човек.

Анализира и оценява връзката между правата и отговорностите на младия човек, на гражданина.

Обосновава същността на Конституцията като основен закон на страната.

Разграничава основните елементи на Конституцията на Република България.

Познава характера и сравнява характеристиките на Търновската, Конституцията от 1946 г. и съвременната българска конституция.

Характеризира най-важните права и задължения на човека и гражданина, залегнали в нашата Конституция.

Познава и идентифицира основните елементи на Европейската конвенция за правата на човека.

Обяснява основните елементи на европейското гражданско и връзката между национално и европейско гражданство.

Разграничава и обяснява основните елементи на идеята за върховенството на закона.

Изяснява какво представляват етнически и религиозни малцинства и определя какви специални права имат, като описва и анализира положението на тези малцинства в страната.

Обяснява защо неизпълнението на задълженията не лишава гражданина от правата му.

Държавно устройство и демокрация:

- същност на демокрацията
- форми на политическо устройство
- преходният период между комунизъм и демокрация
- обществено добро и демокрация
- непосредствена и представителна демокрация
- характеристики на съвременната българска демокрация
- младите хора и демокрацията
- власт и управление — основни форми на социален контрол
- източници на легитимност на управлението
- функции на управлението
- роля на експертите, политиците и духовните водачи в съвременното общество
- управление в тоталитарна и в демократична държава
- характер на българската държава в преходния период
- характеристики на комунистическото общество и тяхното влияние върху възникващата българска демокрация
- равновесие между властите в демократичната държава
- бюрокрацията в съвременната държава
- ефективно участие в демократичната държава
- роля и същност на политиката
- дейност и функции на политика
- роля на съдебните органи и характеристика на съдебния процес
- взаимодействия между централната и местната власт
- изборен процес и демокрация
- характеристика на българската изборителна система
- мажоритарна, пропорционална и смесена изборителна система
- гражданско участие и избори
- стилове на политическо ръководство
- характеристики на гражданското общество
- гражданското общество и младите хора
- гражданинът в демокрацията
- роля на средствата за масова информация
- утвърждаване на демокрацията в световен план

— преимущества на демокрацията пред тоталитаризма

— заплахи за демокрацията

Разграничава, сравнява и оценява различните форми на политическо устройство.

Анализира преходния период и неговите особености като смесено политическо устройство.

Формулира и обяснява основните принципи на демокрацията.

Обяснява демокрацията като обществено устройство, изискващо определено взаимодействие между хората на основата на върховенството на закона.

Обяснява защо гражданските действия, имащи за цел общественото добро, са от основно значение за демокрацията.

Обяснява разликите между непосредствена и представителна демокрация.

Изследва и сравнява основните характеристики на съвременната българска демокрация.

Оценява шансовете, които съвременната българска демокрация дава на младите хора.

Разпознава, разграничава и сравнява властта и управлението като основни форми на социален контрол и обосновава техните характерни черти.

Разпознава и обяснява източниците на легитимност на управлението.

Разграничава и обяснява различните функции на управлението в съвременното общество.

Обосновава и сравнява ролята на експертите, политиците и духовните водачи в управлението на съвременното общество.

Анализира и сравнява особеностите на управлението в демократичните общества и в тоталитарната държава.

Анализира и обосновава особеностите на характера на българската държава в преходния период.

Изброява характеристиките на комунистическото общество и обяснява влиянието им върху установяващото се демократично общество в България.

Анализира отношенията и търсенето на равновесие между различните власти, като привежда конкретни примери.

Определя ползата от разделението на властта и изброява главните клонове на властта и техните компетенции — изпълнителна, законодателна и съдебна.

Дава примери и характеризира ролята на бюрокрацията в съвременната държава, обосновава норми за поведение на нейните служители.

Привежда характеристики на ефективното управление в демократичната държава.

Разграничава и обяснява основните функции на политиката и нейното място в различните видове политически устройства.

Описва и анализира ролята на политическите партии като средство за осъществяване на политиката.

Изброява и привежда основните характеристики на главните политически партии и коалиции в България.

Анализира дейността и функциите на политика в съвременното общество.

Привежда примери от дейността на български политици — представители на различни течения в политическия живот през последния век.

Изследва и обяснява ролята на съдебните органи и на органите на реда и сигурността за функционирането на българската демокрация.

Разграничава елементите и логиката на съдебния процес и анализира и оценява мястото на различните страни в съдебния процес на основата на действията на страните в процеса.

Показва и анализира процесите на взаимодействие между централната и местните власти на основата на примери от съвременното българско общество.

Обосновава идеята за децентрализиране на властта като основен принцип на съвременните демократични общества.

Обяснява как и защо властта на мнозинството в съвременните държави е ограничена.

Обяснява значението на изборния процес за развитието и функционирането на демократичното общество.

Изброява и обяснява основните характеристики на българската изборителна система.

Анализира и сравнява основните характеристики на мажоритарната, пропорционалната и смесената изборителна система.

Дава примери от различните видове провеждани избори в кратката история на българската демокрация.

Оценява и обосновава необходимостта от активно гражданско участие в изборителния процес.

Анализира и сравнява значението на местните и на всеобщите избори и оценява тяхното влияние върху демократичното развитие на обществото.

Изброява елементите и оценява отговорностите на управляващите.

Разработва кодекс за поведение на обществените и политически водачи в демократичното общество.

Идентифицира различните стилове на политическо ръководство — авторитарен, демократичен, либерален.

Изброява и обосновава противоположните за демокрацията ценности и начини на поведение на лидерите.

Описва характера, ролята и основните характеристики на гражданското общество в България.

Анализира и изброява възможностите, които дава гражданското общество за развитието на младите хора.

Обяснява значението на развитието на гражданското общество за демокрацията.

Изброява и анализира основните качества на гражданина в демократичното общество в тяхната взаимовръзка.

Анализира и оценява ролята на средствата за масова информация за развитието на демокрацията.

Идентифицира основните заплахи пред развитието на българската демокрация.

Изброява най-важните демократични ценности и дава примери за взаимна връзка и конфликт между тези ценности.

Идентифицира и характеризира основните фази на прехода от тоталитарно към демократично общество.

Познава тенденциите за утвърждаване на демокрацията в световен план.

Изследва възникващите напрежения и противоречия в резултат на утвърждаването на демокрацията по света.

Изброява и обяснява преимуществата на демокрацията на съвременния етап пред тоталитарните общества по отношение на идеология, институции, гражданско участие.

Личността в местната общност

Същност и принципи на местното самоуправление

— институции на местното самоуправление

— взаимодействие между централната и местната власт, субсидиарност

— социални проблеми на общността и региона

— общински бюджет — начин на употреба

— развитие на местната общност

— възможности за гражданска активност в местната общност

— обществено мнение

— граждански действия

— местни неправителствени организации

Изяснява същността на местното управление.

Формулира и обяснява основните принципи на самоуправлението в демократичното общество.

Познава институциите на местното самоуправление и техните функции.

Анализира основните проблеми на взаимодействията между общината и местната власт.

Изяснява същността на принципа на субсидиарност и привежда примери за прилагането му.

Характеризира същностните насоки на развитие на формите на самоуправление през годините на прехода.

Формулира, анализира и оценява основните социални проблеми на общността и региона, към които принадлежи.

Описва и обяснява начините и формите, в които хората организират своето пространство, за да съответства на потребностите им.

Обяснява връзките между природната среда, местната икономика, демографските и социални проблеми, които определят качеството на живота в местната общност и регион.

Изяснява какво представлява общинският бюджет и дава примери за приходи и разходи.

Локализира общинските учреждения и изброява проблемите, които могат да бъдат уредени във всяко от тях.

Очертава, анализира и предвижда развитието на местната общност.

Анализира и прави оценка на обществените и политически концепции за местното развитие.

Изброява възможностите за социални и индивидуални действия в контекста на местното самоуправление и „за оказване влияние за решаване на местните проблеми“ и взема решения за участие в тези акции в рамките на позволеното от законите.

Познава традициите на местната общност в областта на самоуправлението.

Обсъжда и анализира чувството на принадлежност към местната общност и анализира своите жизнени планове в контекста на местното развитие.

Изследва развитието на социалните проблеми на своята общност.

Изследва обвързването на свободното си време с възможности за действия в името на доброто на общността, към която принадлежи.

Познава и обяснява критериите за устойчиво развитие на собствената общност.

Познава нормативните български и европейски документи за развитието на местното самоуправление и на собствената общност.

Анализира контекста и възможностите за включване на младите хора в процесите на местното самоуправление и на развитието на местната общност.

Определя задачите на общинските власти по отношение на образованието.

Анализира степента на влияние на общественото мнение върху осъществяваната местна политика и върху процесите на вземане на решение.

Гражданинът в пазарното стопанство:

— Конституция и икономическо устройство

— икономически закони

— характеристики на пазарното стопанство

— икономически и политически начини за справяне с проблемите

— икономически и политически свободи

— икономическа конюнктура, политическо развитие и демокрация

— икономически ресурси и развитие на обществото

— икономически интереси на основните участници в пазарното стопанство

— ролята на предприемача за развитието на демократичното общество

- предприемач и държавен служител
- държавна и частна намеса в икономиката
- икономическа роля на държавата
- разпределение и неговото влияние върху обществените отношения
- държавен бюджет — израз на социалната роля на държавата
- данъци и гражданска отговорност
- потребление и ограниченост на ресурсите
- фактори, влияещи върху качеството на живота

Идентифицира влиянието на Конституцията върху развитието на икономиката на страната.

Идентифицира и обяснява смисъла на основните икономически права на гражданина в Конституцията на страната.

Обяснява и анализира основните характеристики на пазарното стопанство и тяхното влияние върху развитието на демократичното общество.

Обяснява разликите и връзките между икономически и политически начини за решаване на проблемите.

Изследва и обяснява връзката между икономически и политически свободи.

Обяснява как икономическата конюнктура влияе върху развитието на политическите процеси в българското общество, влиянието на заетостта, инфлацията, икономическия растеж върху изборите и демократичните процеси в обществото.

Идентифицира икономическите ресурси на страната и на района като основа на пазарното стопанство и на социалните отношения на държавата.

Идентифицира, обяснява и сравнява основните интереси на актьорите в пазарната икономика.

Изброява и изследва характеристиките на предприемача като двигател на пазарното стопанство.

Разграничава и сравнява характеристиките и дейността на предприемача от тези на държавния служител.

Разграничава, обяснява и сравнява особеностите на държавната и частната намеса в икономиката.

Идентифицира и обяснява значението на икономическата роля на държавата.

Идентифицира начините на разпределение в пазарната икономика и тяхното влияние върху социалните отношения.

Изследва държавния бюджет като основа на осъществяване социалната роля на държавата.

Изследва същността на данъчното облагане и на плащането на данъците като гражданска отговорност.

Изследва гражданските измерения на потреблението при съществуващите ограничения на ресурсите.

Изследва и обяснява параметрите на качеството на живота в дадената общност.

Практичният информиран гражданин:

- име и промяна на името
- родители, осиновяване, настойничество, попечителство
- паспорт и лична карта
- гражданство
- брак и семейство
- наемане и отдаване на квартира
- започване на работа и договор при наемане на работа
- права и задължения, отговорности и санкции на работното място
- трудово осигуряване и безработица
- членство в синдикални организации

- право на собственост
- наследство
- договори и сделки
- банки и банкови услуги (получаване на кредит)
- застраховки
- търговия и права на потребителя
- данъчно облагане, данъци, такси, данъчни декларации
- интелектуална собственост, авторски права, пиратство
- органи на реда
- военна служба, въоръжени сили на Република България
- престъпления и противообществени прояви
- пътуване зад граница, лични документи, визов режим, митници и мита
- образование зад граница

Познава основните правни норми, регулиращи получаването и промяна на името.

Познава правилата и условията за получаване на задграничен паспорт и лична карта.

Привежда и обяснява дефиницията за българско гражданство и изброява условията за придобиване на гражданство.

Характеризира, анализира основните форми на съвременното семейство, изброява и обяснява нормите на семейно съжителство, правата и отговорностите на съпрузите в семейството.

Изброява условията за сключване на граждански брак и за получаване на развод.

Характеризира условията и основните елементи от договора за наемане и отдаване на квартира.

Изброява и обяснява условията за започване на работа и анализира съдържанието на договор за наемане на работа.

Познава и обяснява правата и задълженията на работното място и свързаните с неизпълнението на наемния договор санкции.

Идентифицира и анализира случаи на трудова дискриминация.

Характеризира основните елементи и обяснява същността на трудовото осигуряване.

Познава необходимите стъпки, които трябва да бъдат предприети при безработица.

Характеризира структурата на бюро по заетостта и изброява услугите, които могат да бъдат получени в него.

Изброява принципите на членство в синдикална организация, посочва основните елементи на колективния трудов договор и може да изброи главните синдикални организации в страната.

Анализира значението на записаното в Конституцията право на собственост и последствията за отношенията между гражданите на страната.

Привежда необходимите условия и начини за получаване на наследство.

Характеризира и обяснява връзката между основните елементи на договорите и сделките между юридически и физически лица.

Изброява и обяснява основните видове банкови услуги, които ползват гражданите.

Познава и анализира основните принципи на застраховането и основните видове застраховки в България.

Изброява и анализира основните права и задължения на потребителя.

Обосновава принципите на данъчно облагане, сроковете и познава начините на попълване на данъчни декларации.

Изброява и анализира основните принципи на авторски права и интелектуална собственост и идентифицира случаи на интелектуално пиратство.

Разпознава елементите на престъпления и противообществени прояви и анализира актове на нарушаване на законите на страната.

Характеризира и обосновава основните функции и действия на органите на реда.

Изброява и анализира принципите на структуриране и действие на въоръжените сили на Република България.

Изброява необходимите условия и документи за пътуване и обучение зад граница.

Изброява принципите на визовия режим и основните норми на облагането с мита.

Моралните предизвикателства:

- личен живот
- гражданско достойнство
- дискриминация
- обществено участие, отговорност
- справедливост
- отношения между поколенията
- любов и отношение между половете

Формулира и обяснява принципите, правото на личен живот и техните последствия за междуличностните отношения.

Анализира и обосновава същността на гражданското достойнство в демократичното общество, привежда и анализира случаи на достойно гражданско поведение на свои връстници и на представители на различни професионални и социални категории, на конкретни хора.

Показва и обосновава ценността на културното многообразие в демократичното общество, както и пречките, стоящи пред межкултурното разбирателство.

Изброява и анализира социалните програми на господстващите вероизповедания в страната.

Разпознава и анализира главните секти, разпознава елементите на религиозна нетърпимост и елементите, нарушаващи основните права на човека.

Разграничава и анализира проявите на социално и политическо насилие в обществения живот.

Разпознава проявите на нетолерантност и дискриминация в рамките на групата и в обществения живот.

Формулира и анализира моралните проблеми от гледна точка на обществените интереси.

Отчита груповите интереси в процеса на вземане на групови и индивидуални решения.

Разпознава и анализира интересите на поколенията в съвременното демократично българско общество.

Формулира социалния контекст на проблемите на отделните поколения, обяснява сблъсъка на интереси, анализира възможностите за търсене на общи решения.

Обяснява измеренията на любовта като социално (гражданско) отговорно поведение.

Глобалните предизвикателства:

- технологични предизвикателства и демократични ценности
- информационно пространство
- общество на развлеченията и демокрация
- биотехнологии и генно инженерство
- екосистеми и устойчиво развитие
- бедност и отношения бедни—богати страни
- военни конфликти и демократично развитие
- нарушаване правата на човека, ограничен суверенитет и намеса на международната общност

Разпознава основните технологични предизвикателства пред съвременната цивилизация и анализира тяхното влияние върху развитието на нашето общество и върху глобалното общество.

Описва и анализира влиянието на технологията върху основните демократични ценности — гражданско участие, свободни избори, както и върху разбиранията ни за взаимодействие между обществото и околната среда.

Описва основните измерения на създаващото се информационно пространство и анализира възникващите трудности пред функционирането на демокрацията — губене на непосредствен контакт и общуване, обществена пасивност, замяна на ефективните действия в обществото с виртуалната реалност, подчиняване на властта на информационните монополи.

Описва основните влияния върху развитието на съвременното общество на постиженията на биотехнологиите и генното инженерство.

Анализира постиженията на биотехнологиите и генното инженерство върху решаване на проблемите на човечеството (глад, здраве) и върху демокрацията.

Описва и анализира основните характеристики на индустрията на развлеченията в съвременните демократични общества и оценява тяхното влияние върху отделния гражданин и демократичните процеси.

Описва основните характеристики на екосистемите и на тяхното влияние върху местната общност и върху националните общества.

Изброява основните характеристики на бедността като социално явление в световен план, анализира отношенията богати—бедни страни и обосновава необходимостта от нов световен ред.

Изброява военните конфликти в нашата част на света и анализира тяхното влияние върху демократичното развитие на отделните общества и на демокрацията по света.

Анализира и оценява надпреварата във въоръжаването по отношение на развитието на демокрацията в световен план.

Описва, анализира и оценява ролята на международните, многонационални политически и икономически организации върху разпределението на ресурси и върху новия световен ред.

Обосновава идеята за ограничен суверенитет при нарушение на основните права на човека и правото на намеса на международната общност в такива случаи.

— България и светът. Национална идентичност:

— национални приоритети

— национална идентичност и европейско гражданство

— суверенитет и процеси на интеграция

— цели, механизми и органи на европейската интеграция

— етапи за интегриране към Европейския съюз за България

— собствени цели и планове в откриващото се европейско пространство

— България и Балканите

Посочва, анализира и обосновава националните приоритети на България.

Формулира основните признаци на националната идентичност на българина и анализира тяхната проява в условията на прехода към демократично общество.

Изследва противоречията между стремежа за суверенитет и процесите на интеграция в европейски и световен план.

Сравнява националната идентичност с утвърждаващата се идея за европейско гражданство.

Изброява и обяснява целите и възможностите на регионалната интеграция.

Характеризира механизмите и органите на европейската интеграция.

Идентифицира основните стъпки, които страната трябва да предприеме като водеща преговори за присъединяване към Европейския съюз.

Обяснява и анализира мястото на България в Балканския регион и Югоизточна Европа, както и сравнява основните принципи на българската външна политика с тези на съседните страни.

Анализира и оценява приноса на демократична България като фактор за стабилността в региона.

Формулира собствените си цели и планове в откриващото се европейско пространство.

Собственото бъдеще:

- анализ и прогнозиране на собственото бъдеще
- политическа ориентация
- морал
- кариерно развитие
- готовност за социални граждански действия
- качество на собствения живот
- права на бъдещите поколения

Разграничава и анализира предизвикателствата пред собственото развитие в личен, в обществен и в професионален план.

Анализира факторите, влияещи на собственото развитие, и планира стъпки за бъдещето си.

Разграничава елементите и обосновава необходимостта от демократична политическа ориентация.

Изследва и сравнява възможностите за избор на професия или за продължаване на образованието си в съответствие с личностните си дадености и характеристиките на социалното си положение.

Разпознава елементите, определящи качеството на собствения живот, и планира тяхната промяна.

Разпознава елементите на собствената ценностна система и на тази на своите връстници и анализира нейното съответствие на демократичния характер на обществото.

Анализира състоянието на непосредственото си обкръжение и планира мерки за обществени действия или за включване в обществени действия за неговото развитие по посока демократизиране.

Анализира последствията от действията на съвременното общество върху живота на бъдещите поколения.

Приложение № 5

Общинска програма за гражданско образование на младите хора

ЦЕЛИ:

Изграждане на система от координирани възпитателни действия за образование за демократично гражданство;

Обвързване на възможностите на формалната образователна система с извънучилищните фактори за социално въздействие;

Обхващане на възможно най-голям процент млади хора в системата за образование за демократично гражданство.

УЧАСТНИЦИ:

Програмата се осъществява под ръководството на общината (областта), под контрола и с подкрепата на Инспектората по образование на МОН, с участието на младежкия образователен център и с методическата помощ на център „Отворено образование“.

В осъществяването на програмата се включват всички институции, които имат отношение към гражданското израстване на младите хора (бюро по заетостта, здравни служби, социални грижи, РДВР, Комисия за борба с противообществените прояви, ПКК, училищни и общински настоятелства), неправителствените организации с образователен характер, местните политически сили.

Учениците участват като съавтори на програмата със своите структури за самоуправление, а учителите чрез своите творчески и синдикални организации.

СТЪПКИ ЗА ОСЪЩЕСТВЯВАНЕ НА ПРОГРАМАТА:

1. Провеждане на двудневен начален тренинг за учители от СБУ, център „Отворено образование“ и младежкия образователен център, съгласувано с ИО на МОН.

— поставяне на проблемите на гражданското образование от учителите с оглед развитието на цялостна общинска програма;

— организиране на пресконференция за обявяване на програмата.

2. Запознаване на местните институции с целите на програмата.

3. Провеждане на среща-обучение на директорите на учебни заведения за разработване на училищни програми за гражданско образование и на тяхното съгласуване в цялостна програма за развитието на гражданското образование в общината (областта).

— представяне на програмата, разработена от директорите, на вниманието на местните институции и неправителствени организации.

4. Вземане на решение за изграждане на работна група за осъществяване на програмата с участието на представители на всички заинтересовани институции.

5. Разработване на програмата.

6. Провеждане на публично обсъждане на идеята за цялостна програма за гражданско образование на младите хора в общината (областта).

7. Приемане на програмата.

8. Осъществяване на програмата.

ВЪЗМОЖНИ НАСОКИ ЗА ОСЪЩЕСТВЯВАНЕ НА ПРОГРАМАТА:

А. Обучение на учители:

- краткосрочни семинари за запознаване на всички учители с идеите и с възможностите на програмите за гражданско образование;

- провеждане на специализирано обучение на класните ръководители по подбрани теми от областта на гражданското образование;

- организиране на квалификационни курсове за придобиване на правоспособност за преподаване на гражданско образование;

- организиране на обучение на учители за водене на извънучилищни дейности по гражданско образование;

- обучение на педагогически съветници в умения за координиране и осъществяване на програмите за гражданско образование в училище и в местната общност;

- обучение по отделни специализирани програми като: межкултурно образование, решаване на конфликти, екологично образование, здравно образование, дебати, драма и гражданско образование.

Б. Обучение на ръководители:

- управление на образователните промени и изграждане на училищни и общински програми за самоуправление в образованието;

- осъществяване на образователни проекти и набиране на средства;

- участие в международни програми за обмен на преподаватели, ученици и на добри образователни практики.

В. Обучение на училищни и общински настоятелства:

- основи на гражданското образование и възможности за действие на настоятелствата;

- същност на съвременното образование и на процесите на образователни промени;

- участие на училищното и на общинското настоятелство в изграждане на система на застъпничество и на подкрепа за промените и за осъществяване на образователните приоритети.

Г. Обучение на неправителствени организации и на местни институции:

- възможности за участие на НПО и на държавните и на общинските институции в процесите на образователни промени;

- развитие на извънучилищни форми и на местни проекти за гражданско образование;
- осъществяване на образователни проекти.

Д. Обучение на ученици:

- обучение на училищните и градски ученически съвети в умения за осъществяване на проекти в областта на гражданското участие;

- благотворителност за млади хора;

- изграждане на социални умения — за гражданско участие, за инициране на граждански акции, за работа в група и умения за лидерство, решаване на социални проблеми и на конфликти, умения за водене на спорове, отговорно здравно поведение, запознаване с местни екологични проблеми, родолюбие и роден край.

Е. Въвеждане на гражданско образование в училищата на общината (областта) като СИП или ЗИП с осигуряване на съответните средства за лекторски на учителите:

- подпомагане развитието на моделни училища с програми по гражданско образование;

- разработване на цялостна концепция за провеждане на часовете на класа в съответствие с местните приоритети в гражданското образование на младите хора;

- подпомагане функционирането на учителски екипи, разработващи отделни елементи на програмите за гражданско образование в училище.

Ж. Въвеждане на курсове по гражданско образование за младите безработни в бюрата по заетостта и осъществяването на тези програми съвместно с училищата и с комисиите за борба с противообществените прояви.

З. Развитие на местни структури за осъществяване на програмата:

- създаване на обществен съвет по образованието или на комисия към общинското настоятелство;

- укрепване на ученическите градски и училищни структури за

- самоуправление;

- развитие на клубни дейности за младите хора: училищни комисии за наблюдаване спазването на правата на човека, комисии за решаване на спорове и конфликти;

Представяне на областната програма за гражданско образование

1. Представяне целите на срещата — г-н Таньо Стойчев, Началник дирекция „Главен училищен инспекторат“

2. Представяне на дейността за осъществяване на областната програма по гражданско образование — г-жа Мария Гинева — ИО Ямбол, г-жа Мариела Златева — ИО Хасково, г-жа Лиляна Якимова — ИО Сливен, г-н Красимир Коев — ИО Силистра, г-жа Йосифова — ИО Габрово.

3. Представяне на модел на училищна програма по гражданско образование — г-жа Веска Атанасова — Ямбол.

4. Проблеми и перспективи на въвеждането на общински (областни) програми за гражданско образование

— общо обсъждане.

Приложение № 6

Опитайте се да дадете кратко определение на ГО:

- Гражданското образование е свързано с правата на човека, с възпитаването на ценности и принципи, които биха служили на едно демократично общество.
- Гражданското образование е обучение за правата на индивида, за възприемането на ценности и принципи, които служат за изграждането на демократична република.
- Знанията за институциите и техните функции, за човешките права и свободи и ценностната система.
- ГО е необходимост за подрастващия, предвид неговата социализация, активно участие и интегриране в гражданското общество и формиране на ценности.
- Процес на личностно развитие и подготовка на младия човек, социални изяви, диалог и сътрудничество, зачитане на човешките права, изграждане на лична морална позиция.
- Необходимото образование на 21 век, за нашата България — за младото поколение.
- Образование за изграждане на ценностна система и личностно развитие, социализиране на младите хора и формиране на отговорно гражданско поведение.
- Доброволно обединение на хора за социално участие.
- Система от знания за обществото, формираща демократични ценности и водеща до активна гражданска позиция.
- Предметът на ГО би трябвало да бъде насочен към превръщането на младите хора в достойни и отговорни граждани на света, готови да понесат трудностите на своето време, ангажирани не само с права, но и със задължения.
- Наука за обществото.
- Образование, което дава знания и формира поведение за гражданското общество.
- Предметна област, визираща обучение на човека и гражданина в области като права на човека, основи на демокрацията, институции и закони, правила за поведение в социалния и политическия живот, съдействаща за формиране на човека-гражданин.
- Възможност за учениците да дискутират по проблемите на обществото, да изграждат и изясняват гледната си точка.
- Образование за демократично гражданство, подготвящо младите хора за личностно развитие в демократичното общество, зачитайки човешките права и законите на държавата.
- Подготовка на младия човек за социална реализация.
- Изграждане на знания и умения за отговорно отношение към личност, общество, държава. Активна гражданска позиция на личността. Система от знания за обществото, формираща демократични ценности и умения за отговорно поведение към обществото и държавата.
- Процес на формиране на личности с активна гражданска позиция.
- Знание за обществото и личностите, изграждащи това общество.
- Образование, което ни прави по-добри като хора и по-отговорни като граждани на своята държава и на света като цяло.
- Формиране у учениците на умения и способност за защитаване на собствена позиция при решаване на възникналите в обществото проблеми.
- ГО е процес на личностно развитие, подготовка на младия човек за сътрудничество и диалог, като се зачитат човешките права и законите на държавата.
- Глобално образование на младите хора.
- Нови методи на работа за взаимовръзка.
- Формиране на личности, свободни от предразсъдъци, хора с желание за развитие в обществото и света около тях.

- Съвкупност от знания, подпомагащи социализацията на растящите млади хора. Обемът и разнообразието на тези знания е твърде голям и многопосочен, за да се говори за една система. Всяко общество в даден момент явно или негласно решава кои са важните акценти, ценности и информация, необходими за възпроизвеждане на културния модел.

- ГО служи за придобиване на знания, умения и способности, необходими за активното участие на младите хора в демократичното общество.

- Система от знания за обществото и процесите в него, даваща възможност за активни граждански позиции и поведение.

- Създаване и развиване на знания и умения у учениците относно гражданското общество и постижения на всеки негов член.

- Насочена учебна дейност, целяща реализацията на ценностната система, формираща състояние на отговорен, толерантен, разбиращ и можещ гражданин.

- Да подпомогне развитието на учениците и да ги подготви да се утвърдят като граждани на демократично общество.

- Интердисциплинарен елемент от учебния цикъл с цел развитие и подготовка на социални умения у подрастващите и пълноценното им участие в общественния живот.

- Пълноценно приобщаване на личността към социалния живот.

- Образование за активност на всеки по отношение на държавно-политическо, икономическо, обществено, културно и във всички посоки на живота ангажиране на личността.

- ГО е непрекъснат процес на усвояване на знания, изграждане на умения и формиране на компетентност за развитие и усъвършенстване на личността, знания за институциите, законите, правата и задълженията в гражданското общество.

- ГО е образование за демократично гражданство. То ще формира активни, съзнателни, отзивчиви и образовани млади хора, зачитащи достойнството на хората.

- ГО е процес на личностно развитие и на подготовка за социални изяви, диалог и сътрудничество на основата на зачитането на човешките права, на изградената лична морална позиция и на познаването и спазването на законите на държавата и принципите на българската демокрация.

- Това е образование, чрез което се усвояват знания и умения за общуване на основата на зачитането на човешките права, на разбирателството между народите и хората. Образование за личностно развитие, даващо знания за основните демократични процеси.

- ГО е образование, което формира у младите хора и доразвива качества, като хуманност, отговорност, безкористност и активна гражданска позиция. То ще формира активни, съзнателни млади хора, зачитащи родовата памет и природата.

- Образование за формиране на личностни умения на активно взаимодействие със социалната среда.

- Образование, използващо разнообразни методи за формиране у младите хора на нагласи, водещи към познаване и зачитане правата на другите и личните права, толерантност, солидарност, сътрудничество и активна позиция.

- ГО е развитие на личността и подготовка за социален живот съобразно човешките права и законите на нашата държава.

- ГО е система от знания, умения и нагласи, които учениците получават в областта на политиката, социалната и политическата среда, здравеопазване, семейство, устройство на държавата и правото.

- Подготовка на младите хора за успешна реализация като граждани в едно демократично общество.

- Един дълъг нееднократен процес на формиране на човешката личност като самосъзнаваща се сама със себе си, с възможност да се реализира пълноценно в гражданското общество.

- Образование, което възпитава младите хора да бъдат неповторими личности и активни граждани, знаещи своите права и можещи да ги отстояват и защитават.
- Има съществено значение за личностното развитие в условията на гражданското общество и детското развитие.
- Знания и умения за адекватно поведение в обществото.
- Изграждане на активна гражданска позиция у младите хора, обучение в права на човека.
- Образование за познаване на гражданските ценности, създаване на граждански нагласи и гражданско поведение.
- Процес на себепознаване, себеутвърждаване и себеразвитие. Процес на подготовка на младия човек за формирането му като гражданин на едно съвременно демократично общество.
- ГО е образование за елементите на гражданското общество: Аз-ът, семейството, родът, малката общност; за правата и задълженията на гражданите; формиране на нагласи за гражданско поведение и позиция, развиване на чувство за отговорност, съпричастност, толерантност и активност.
- Обучение, подпомагащо изграждането на личността в духа на основните ценности на гражданското общество — толерантност, активна гражданска позиция.
- Дава знания за правата и отговорностите, учи на толерантност, активност, оформя гражданска позиция.
- Обучение в толерантност, инициативност, гражданска активност.
- „Социология в действие“. Методика за изграждане на необходимите социални умения за ефективно, ползотворно, градивно сътрудничество, партниране, решаване на проблеми с цел формиране на гражданско съзнание и поведение в полза на личността и обществото. Това е образование, целящо да подготви младите хора за пълноценна реализация в условията на демократично общество чрез изграждане на социални умения и нагласи, представяне на информация и получаване на знания и усвояване на стратегии за поведение.
- Процес на придобиване на знания, умения и нагласи у младите хора за успешна социализация.
- Съвкупност от методи, способности, начини за придобиване на знания и практически умения за преодоляване на лични и обществени проблеми, за работа в екип, за изграждане на взаимоотношения между младите хора да отстояват исканията си и т. н.
- Система от знания и умения за взаимодействието между гражданите в едно общество.
- Част от общия образователен процес, която формира в учениците гражданска позиция.
- Формира активна гражданска позиция, учи на правила на взаимоотношение с институции, училище, семейство, връстници, дава знания за държавното устройство, функциите и структурата на властта, работи по проблемите на младите хора, усвояват се умения за защита на проекти, за изява пред публика и др.
- Човечност и познаване на необходимите общочовешки закони — контактност.
- Процес на усвояване на знания и умения за спояване в условията на демократичното гражданско общество и формиране на активна гражданска позиция, инициативност, отговорност на личността.
- Образование за правата и задълженията на гражданите.
- Формиране на социални умения за определяне на проблема, засягащ дадена общност, и изготвяне на механизми за неговото решаване.

- Възпитание на отговорни млади хора, способни да се справят с предизвикателствата на новото време, активно ангажирани с проблемите на своя колектив и гражданското общество.
- Да разглежда проблемите на съвремието, да предлага начини за тяхното разрешаване, да формира у младите хора модел за разрешаване и анализ на различни ситуации и конфликти.
- Степен на познание за адекватно отношение в обществото.
- Знания за правата и задълженията, които имат младите хора в едно демократично общество. Умение за практическо участие на младите хора в обществения живот на общността, в която живеят.
- Като нещо необходимо за младите хора.
- Получаване на знания за обществената политика и социални умения на подрастващите.
- Процес на личностно развитие, което подготвя младия човек за социални изяви и гражданско поведение на базата на демократични правила и общочовешки ценности.
- Гражданското образование е това образование, което подготвя учениците за реалния живот чрез изграждането у тях на знания, умения и компетенции.
- ГО е образование, което позволява на младия човек да стане самостоятелен и успешно справящ се със житейски ситуации, с отговорно поведение и ясна позиция по обществените въпроси.
- Образование за всичко необходимо за справяне със съвременния живот в страната или извън нея. Изграждане на умения и знания за справяне с лични и обществени проблеми и отговорности.
- Подготовка на ученика за социален диалог на основата на зачитане на човешките права и законите.
- Наука за живота. Образование, което с нови нетрадиционни методи кара хората да мислят поновому, да общуват и да бъдат граждани на България и света.
- Формиране на младите хора ката личности, като граждани, а не като поданици на държавната власт. Начин за поставяне на правилните решения на кризисните ситуации, с които те ще се сблъскат в самостоятелния живот, подготовка за бъдещия живот.