

„БЪЛГАРИН ДА СЕ НАРИЧАМ, ПЪРВА РАДОСТ Е ЗА МЕНЕ“ (МОГАТ ЛИ ДА СЕ ФОРМИРАТ ГРАЖДАНИ В СЪВРЕМЕННОТО БЪЛГАРСКО УЧИЛИЩЕ – РЕЗУЛТАТИ ОТ ЕМПИРИЧНО ПРОУЧВАНЕ)

**Георги Димитров
Елена Стойкова**

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Тук представяме основни изводи от изследователски проект „Гражданско образование и граждански компетентности в българското училище (2009–2011)“, основан върху анализ на съдържанието на всички учебници по гражданско образование (в IV и VII клас) по оригинална методика с над 400 индикатора. Установени са ценностно-тематични дисбаланси, които се задълбочават с нарастването на класа/възрастта, и то по посока, изключваща изграждане на гражданска активност – разбиране на сложността и проблемността в обществения живот и заемане на общественотоотговорна позиция. Въз основа на резултатите от проведеното проучване не може да има каквото и да е съмнение, че социализационната политика на Министерство на образованието (реализирана чрез Държавните образователни изисквания по гражданско образование, на които учебниците са само стандартни носители, без съществени разлики помежду им) е фундаментално противоположна на активното гражданство. Това прави радикалната промяна на социализационната парадигма (и на реализиращите я учебници) неотложна задача за националната образователна политика.

Keywords: civic education, education policies, content analysis

Общо представяне на проведеното проучване

Тук са представени основни изводи от осъществяването на изследователски проект „Гражданско образование и граждански компетентности в българското училище (2009–2011)“¹⁾. Получените наблюдения не оставят място за съмнение, че училището е ефективно действаща социализационна институция, която реализира свои възпитателни цели. Но поради тяхната специфична ценностна архитектура образователните послания произвеждат резултат, който е диаметрално противоположен на очакването, че чрез „междупредметни връзки“ в обучението си по български език и литература, история и география младите хора ще придобият гражданска компетентност и нагласа да се реализират като

граждани. Подобен социализационен резултат е абсолютно невъзможно да се получи от участие в учебен процес, при който:

- природата категорично доминира над обществото;
- миналото господства над настоящето, а бъдещето е структурно и ценностно маргинализирано;
- общество всъщност изобщо няма, а от сферите на обществен живот диспропорционално голямо внимание се отделя на културата и религията за сметка на икономиката и политиката;
- светът е свит до национално-локалните си измерения;
- обект на въздействие е анонимното, безлично множество;
- категорично господстващото по страниците на учебниците действие е историческото;
- деятелят (извършител на учебни задачи) е почти единствено азът, но не и колектив или екип, даже не двойка личности;
- активността се свежда приоритетно до пребиваване в света, а не до създаване или себеутвърждаване;
- поради което и взаимодействията, и общуването като цяло са непредставени;
- в логическо и ценностно съответствие с тази картина на света няма как да се усети дефицитът в преобладаващите духовни способности – заучаването на готови знания доминира над мисленето и чувстването при категорично отсъствие на критично обсъждане;
- в резултат от което практически остава неразвит както цялостният емоционален живот на човека, така също и нравственият аспект на човешкия живот – в картината на света почти няма морални отношения, но има около 900 примера за нечие величаене (постоянстващи и в IV, и в VII клас);
- спектърът на човешките свободи е неразвит и с маргинално дялово присъствие в картината на света, съизмеримо като степен само
- с крайно оскъдната представеност на човешките права, между които правото да бъдеш информиран е споменато по два пъти във всички учебници в IV и VII клас, правото да бъдеш избран – два пъти във всички учебници за IV клас и веднъж във всички учебници за VII клас, от които дори правото на здравеопазване пък е... изчезнало изобщо.

Когато младият човек през годините на своето най-активно развитие, включително като ценностни нагласи, се намира устойчиво в такъв особен ценностен свят, то няма как резултатът на това социализиращо въздействие на учебното съдържание да не се превърне в личностна нагласа за гражданска пасивност и дезангажираност. В самата постройка на учебното съдържание има фрапантни ценностно-тематични дисбаланси, които се задълбочават с нарастването на класа/възрастта, и то по посока, изключваща изграждане на гражданска активност – разбиране на сложността и проблемността в обществения живот и заемане на общественотоговорна позиция. Въз основа на резултатите от проведеното проучване не може да има каквото и да

е съмнение, че социализационната политика на Министерство на образованието (реализирана чрез Държавните образователни изисквания по гражданско образование, на които учебниците са само стандартни носители, без съществени разлики помежду им) е фундаментално противоположна на активното гражданство. А това прави радикалната промяна на социализационната парадигма (и на реализиращите я учебници) неотложна задача за образователната политика.

Съдържателен анализ на резултатите от проведеното проучване

Обществена приоритетност на познавателната задача

Емпиричните данни за България от международното сравнително проучване за резултатите от училищното гражданско образование на ученици в осми клас *ICCS 2009* (Петрова, 2010) изглеждат шокиращи:

– България се нарежда на едно от последните места в Европа по придобити компетентности за гражданска активност от 16-годишните млади хора (след нас е само Кипър) и като цяло е в дъното на общата класация от всички 38 страни с общ резултат от 466 точки при средни стойности от 500 точки. България е в компанията на страни като Кипър, Гърция, Гватемала, Люксембург и Мексико, за които в общия доклад с първите резултати от изследването се казва, че „съществено голям дял от учениците посещават училища, чиито директори докладват, че гражданското образование не е част от учебния план за разглежданата целева група [на 14-годишните ученици от VIII клас]“ (Schulz et al., 2010: 64). Но в България гражданското образование е – и ако съдим по отговорите на учителите в същото изследване – интензивно преподавано като рутинен елемент на общия образователен процес и извънкласната работа.

– България е абсолютен рекордьор с най-голям спад в успеваемостта по гражданско образование на учениците от целевата група, съизмерено с постиженията на техните връстници от 1999 г. За разлика от тогавашните осмокласници, които не са били и чували за гражданско образование, сегашните са преминали през цикъла на тази образователна реформа – въвеждането на целенасочена цялостна програма за гражданско образование е започнало с тяхното прекрочване на училищния праг²⁾.

Посочените дотук факти са достатъчно основание да се вгледаме по-внимателно в детайлите на емпирично регистрираната картина. В тях ще открием изключително важни насочващи елементи, които ще ни отведат към обяснението за нерадостните резултати от въвеждането на програма за гражданско образование в българските училища с държавните образователни изисквания за учебно съдържание още през 2000 г.³⁾

Изходната хипотеза на проведеното от нас изследване е, че не отделните дидактични въздействия върху учениците, а цялостната ценностна архитектура в „картината на света“, която учебниците създават, има решаващо въздействие върху формирането на трайни граждански нагласи на младите хора. Структурните пропорции в ценностно-тематичните акценти на „преподавания учебни-

ков материал“, които са далеч отвъд обсега на действие (а даже извън обсега на съзнателното осмисляне) на отделния учител, в крайна сметка изграждат твърде своеобразна, но и твърде въздействаща социална „онтология“ или най-малкото представа за „нормалност“ на света, спрямо която младата личност трябва да нагоди стандартите на личното си поведение през годините на училищния си живот. Спрямо нея „зазубрянето“ е най-естественото познавателно отношение, защото в тази картина няма място за мислене и формиране на позиция, а съответно на него и практиките на обучение не изграждат нито личностна активност, нито нагласи за партньорство и солидарност или поемане на отговорност⁴). В този смисъл можем да очакваме да има висока степен на изоморфизъм между структурата на учебниковия свят и структурата на личното поведение, характеризиращо се с безличност и неангажираност. Но това би означавало очакване „тревожните резултати“, регистрирани по скалата на цитираното международно сравнително изследване, което разглеждахме дотук, да са в унисон с ценностните приоритети на съвършено друга парадигма, а не тази, която либералната представителна демокрация и активната гражданска култура (поне имплицитно) носят⁵).

Оттук – задачата пред нашето собствено изследване, представено в началото на статията. Като изхождаме от постиженията на мнозина изследователи преди нас, които са се занимавали задълбочено с реалните училищни практики на гражданското образование у нас (Казаков, Донкова, Кьосев, Кабакчиева, Хранова, Вълчев и редица други), нашето усилие се свежда до установяването на:

- евентуални ценностни дисбаланси в картината на света;
- установяване на „посоката“ (или на общия смисъл в евентуално „изместване“) в ценностната архитектура на учебниковата картина на света.

Картината на света, която ние регистрирахме в учебниците по гражданско образование за IV и VII клас

Картината на света, спрямо който личността действа и утвърждава себе си като отговорен субект, би следвало да съдържа *предпоставки*, ако не императиви за действие – ако не да насърчава действието, поне да го прави възможно. Реалността обаче е друга – смислово-ценностните акценти в цялостното учебниково послание, отвъд казаното в отделните изречения, абзаци и отделни уроци, създават една картина с ясни, открити диспропорции в противоположна посока:

– *Господство на природа и минало*

На първо място, огромно е значението на природата⁶ – в четвърти клас тя е най-отчетливата съдържателна доминанта (Фиг. 1). Изрично обръщаме внимание върху факта, че не става дума за предмета География или Човек и природа – природата е основен действащ „персонаж“ в учебниците по Български език, а в учебниците за Човек и общество дели второто място с отделния човек, заемайки дял от 15 на сто от всички текстове. Донякъде положението се подобрява в VII клас, където присъствието на природата намалява близо три пъти, но само за сметка

на масовите, безлики множества от участници, спрямо които личността няма как да се утвърди като субект. Взаимодействието човек–човек в четвърти клас е 12 на сто, в седми – 7 на сто, когато анонимните множества са получили трикратно увеличение (също колкото и дялът на анонимния друг).

По същия начин стои и въпросът с темпоралното измерение на дейността. Безусловна времева доминанта, сумарно във всички учебници по гражданско образование, е миналото⁷⁾ – с дялово присъствие в четвърти клас от 61 на сто до 86 на сто в седми клас. Няма как младият човек да види себе си като субект на минали действия (Фиг. 2). Отсъствието на бъдещето едва ли се нуждае от коментар. Но коментар заслужава открояващата се липса на модерност, която, макар и скромно, все пак има присъствие в реалното национално минало, срв. с (Дамянова, 2011: 28). Награвващата се на учениците българска история е категорично предмодерна – историографски наниз от факти, а не събития, които имат причини, обяснения, а и обществени алтернативи, и то тъкмо в VII клас, а това има пряко отношение към въпроса за субектността (Фиг. 3).

– *Върховенство на локалното*

Господстващото положение на националното предмодерно минало е основна причина за категоричната локална, местна ограниченост на представяния от учебниците свят (Фиг. 4). Сравнете тези резултати с данните от четвъртата вълна на Европейското изследване на ценностите (Фиг. 5). Симетрията в двете изображения е повече от поразителна, но подчертаваме, че става дума за ценностно-смесова симетрия – картината на света, създавана в училище, е в основата на трайната дезангажираност на съвременните българи от света, в който живеят. А именно ангажираността, не нейната противоположност, предполага гражданска активност. Доколкото обаче може да възникне подозрение, че визуализацията на разпределението на случаите е подвеждаща, помолихме доц. К. Харалампиев да преизчисли изходните данни от Европейското изследване на ценностите и от нашето проучване, въз основа на което да изчисли ранговата корелация между двете разпределения. Резултатите не оставят място за съмнение – в двата случая става дума за едно и също „нещо“ (Фиг. 6).

С други думи, без да е единствен фактор, училищното образование е неоспоримо ключова детерминанта в ценностната ориентация, спрямо която българите градят своето публично поведение. Тъкмо поради това е толкова съществен въпросът каква е архитектурата на тази ценностна ориентация, изглеждаща като естествена картина на света и отвеждаща към специфична за нея „нормалност“ на поведението.

– *Структурни диспропорции в сферите на дейност, изпълващи страниците на учебниците*

Горепосоченият структурно-ценностен дефицит (приоритизиране на природното за сметка на икономиката; на традиционното минало за сметка на модерността; на локалното над отворения и подвижен свят) е пряк израз на устойчиви

во насажданата през училищните години картина на действието, т.е. типичните жизнени ситуации, които изпълват съдържанията на учебниците по гражданско образование (Фиг. 7). Безспорно положителен е фактът, че в VII клас вече не природата, която в четвърти клас е погълнала повече от една трета от целия свят, е тази, която доминира. Нейното доминантно място е заето от културата, в смисъл – изкуство и религия. В тази картина, разбира се, не бива да се пренебрегва и нищожното присъствие на пазарните отношения (твърде скромните 2 на сто от цялата картина), „надминати“ по маргинализираност единствено от партийно-политическия живот, т.е. там, където има най-жива обществена и лична дейност, точно там вниманието на учебниците към нея е повече от „срамежливо“.

Въпреки че неформалното общуване – с най-близките ни, с познати и приятели, е централно в налаганата от учебниците визия за света (светът на семейството и приятелите в четвърти клас представлява 46 на сто от цялата картина, в седми – 35 на сто), все пак публичните, институционални отношения са добре представени, и то именно с акцент върху гражданството (Фиг. 8). Единствената беда в случая е, че относителният дял на собствено гражданските отношения при прехода от четвърти (Фиг. 9.1) към седми клас спада с 9 процентни пункта, т.е. с близо една трета (Фиг. 9.2).

След този изходен анализ на ценностно-структурния контекст, в който се разгръщат социалните ситуации, създаващи ученическата представа за нормалност на света, следва да преминем към ключовите особености на самите дейности, присъстващи на (и въздействащи от) страниците на учебниците.

Субектност

– *Какво се върши?*

Всъщност, използваният в случая глагол вероятно е най-малко уместен, защото безусловно доминиращото „действие“ е простото *присъствие/съществуване* на света и в света за сметка на създанието или поне участието в друга дейност (да не говорим за фрапантно ниските стойности на общуване, мислене, преживяване/чувстване) (Фиг. 10). Най-шокиращото в случая е драстичният „взрив“ на пасивност в седми клас – за сравнение с четвърти клас тя е нараснала от 45 до 67 на сто, а в натурален количествен израз от близо 2500 до над 9000 конкретни случая. Ако погледнем първо тези резултати, може да се изненадаме. Но когато гледаме на тях през призмата на вече очертаната картина на света, е повече от ясно, че тази пасивност е производна на структурната картина на света, спрямо която човек трябва да реагира.

– *Кой е субектът?*

Първото, което прави впечатление в получените резултати (Фиг. 11), е относително диференцираната субектност – много и различни инстанции са носители на активност. Втората положителна новина е, че в седми клас е налице относителното свиване на „природната субектност“ – около три пъти и половина. Беда обаче е в това, че най-голямо дялово увеличение в света на седмокласниците

получават масовите и анонимните извършители, идентификацията с които едва ли е по силите на деца в тази възрастова категория. Няма обаче да подминем и друг положителен факт, който донякъде играе компенсаторна роля по отношение на току-що регистрирания дефицит: когато субект на действието е разпознаваем човек, то именно в седми клас носител на активността е млад човек (Фиг. 12).

Споменаваме положителните факти, за да не бъдем заподозрени в преднамереност при прочита на данните, като умишлено не представяме илюстративен материал относно изследвания от нас параметър „възможност за идентификация със субекта на действие“ – поради регистрираната почти пълна липса на възможност за такова припознаване на днешните млади хора в актьорите от страниците на учебниците, пък били те и млади хайдутути или войводи.

Важно е обаче, че по отношение на субектността – дори когато става дума за поставените след уроците задачи за изпълнение от учениците, най-категорично господства индивидуализмът (Фиг. 13). Разтварянето на субекта в обезличаващото „всички“, имало допреди време идеологическа легитимност, сега вече е ценностно неоправдано (поради което присъствието му е минимално). Трудно бихме намерили обаче смислено обяснение – от гледна точка на въпроса за гражданската активност – на пълното маргинализиране на съучастието: било в партньорска двойка, било в екип на съучастници. Ако си позволим едно условно обобщение на казаното дотук, учебниците създават представата, че нормалното за човешкия свят е да „пребиваваш сам“. Нито е гражданско, нито е активно. Но е толкова важно, че на този въпрос ще се върнем отново.

– *Как се действа?*

Ето как (Фиг. 14): комуникативната и емоционалната неразвитост са впечатляващи със своите под 9 на сто за случаите, в които действащото лице общува, и под 8 на сто в случаите, в които акцентът е върху емоционалното преживяване, а говорим за общ брой на случаите от порядъка на около 6000 за всички учебници за всеки от класовете. На това отгоре дяловото значение на тези два аспекта на човешката дейност именно в седми клас намалява двойно. Този ефект е обаче произведен от другата основна характеристика на начина на действие – статута на „другите“ (хора) в структурата на дейността.

– *Върху/спрямо кого се действа?*

Първоначалното впечатление не може да не е поне удовлетворително – налице е картина на диференцирани форми на дейност с различна структура. Освен това най-осезателен дялов ръст в седми клас отбелязва взаимодействието (с 8 процентни пункта, Фиг. 15). Статутът на „другите“ обаче отваря поле за размисъл (Фиг. 16): „Другите между нас“, които преобладават в четвърти клас над „другите извън нас“, спадат повече от двойно като брой случаи, а като дялови пропорции съотношението драстично се преобръща (Фиг. 17). В ценностен план смисълът на тези резултати може да се обобщи като преход от приятелство/близост към нарастваща чуждост. Още по-важно е, че измежду останалите категории „други-

те“ се оказват най-вече външна среда на действията на субекта и в VII клас тази тенденция получава още по-категоричен израз: от дял 43 на сто в структурата на цялото се стига до 67 на сто, т.е. увеличение с около 50 %. Това, че дяловото присъствие на „врагове“ е относително малко, сигурно е добре, но не е добре, че не виждаме и не утвърждаваме партньори. Сега вече става напълно разбираемо, някак логично, че екипността или партньорството в двойка участници (като изпълнители на задачи) в света на учебниците са повече от пренебрегвани.

Сама по себе си тази констатация е особено обезпокоителна. Обаче нейната същественост се откроява особено ярко, ако бъде проследена връзката ѝ с останалите особености на социалното действие, на които липсата на партньорски практики всъщност е първопричина.

Хуманитарни дефицити, производни от маргинализацията на общуването – *Емоционална неразвитост*

Ключовото значение на емоционалния дефицит в учебниците като бариера пред пълноценното общуване на учениците с текста, а оттам – като основание за отчуждение, от текстовете, но и от реалния живот във всичките му форми, вече е добре проблематизирано от други автори (например А. Дамянова). В случая нашето изследване просто дава поредна доза аргументи в защита на тази теза – делът на текстовете, извеждащи чувстването като ценностна доминанта, е около 4 на сто в четвърти клас, за да спадне в седми до 2 на сто. Малка е утехата, че и за мисловна дейност е останало също толкова минимално смислово пространство в учебниците. По-важна тук е именно пряката връзка на тази „емоционална неразвитост“ с цялостната архитектура на учебниковия свят и със структурата на специфичния начин на „действие“ спрямо него. Неразвитостта на практиките в различните форми на общуване (взаимодействие, помощ, групов игра, обич, дебат и пр.) пряко води и до други социални последици, явяващи се причина за дълбоки и трайни проблеми в българския обществен живот.

– *Морална закърнялост*

Съществени тук са емпиричните свидетелства за моралната неутралност на учебниковите текстове (Фиг. 18). Нека да оставим настрана иначе ключови сами по себе си теми за относителната маргиналност, даже изчезване на страданието и търпението от хоризонта на действията, на насладата от живота, заради доминирането на етически неутралните действия като опериране с предмети, спазване на правила, постигане на резултати. Същностната специфика на морала като социален регулатор е, че той е необособен като дейност. Моралът е аспектът на човешката дейност през призмата на въздействието на нашите постъпки върху хората около нас. А се оказва, че в учебниците категорично преобладаващите дейности всъщност нямат морално измерение. Доколкото все пак има някакво присъствие на моралните категории, то е, първо, небалансирано, а второ – буквално незначително като натурални числови стойности.

Тук се натъкваме на два важни акцента – първо, моралните отношения са рядко срещащи се. И второ, бележат тенденция да изчезват при прехода от четвърти към седми клас – изчезва злото, но и съвестта, доверието и вярата. В същото време *превъзнасянето*, което има проблематичен статут сред моралните категории и е с несъмнена ценностна релевантност в зоната, в която трудно се различава Източна Европа от Европейския Ориент (Улф, 2004), поддържа устойчиви през годините рекордни стойности (Фиг. 19).

– *Маргиналност на свободите*

Противно на базисните характеристики на модерните общества⁸⁾, но пък напълно в ценностен унисон с гореизложената картина, учебниците в IV и VII клас на практика са *смачкали до неузнаваемост онова, което би трябвало да бъде ценностният център и основен акцент на образованието за активно гражданство – свободите на личността*.

На пръв поглед може да изглежда, че на страниците на изследваните учебници е представен широк спектър от специфично модерни (граждански) свободи (Фиг. 20). Но да не подценяваме твърде ниските общи стойности на всяко позоваване в учебниковите текстове на всяка свобода в стотиците страници „урочен материал“. При по-внимателно вглеждане обаче веднага се натрапва непропорционалната представеност на различните видове свобода – решително преобладава (и нараства от четвърти към седми клас) най-вече свободата на мнението. Личната неприкосновеност е безспорен „аутсайдер“, но и правото на собственост и правото на сдружаване не могат да бъдат смятани за достойно представени. Положително впечатление прави обаче нарасналото дялово присъствие на правото на сдружаване и особено – нетърпимост към нарушаването на права в учебниците за седми клас.

– *Пренебрегване на правата*

Вниманието към последния от гореизброените смислово-ценностни акценти е особено оправдано, като се има предвид пряката социална връзка между права и свободи – без гарантирани от обществения ред и институции права няма как личността да реализира своите граждански свободи, а без гаранция за тези свободи няма как личността да е субект на обществения живот.

В тази връзка е важно да отбележим последния от характерните елементи на цялостната систематика на противогражданската парадигма, на която учебниците са изразител: *като дялово присъствие правото е в периферията на този свят, в който природата и предмодерното минало са централни, в който почти няма пазар и политика и в който субектът повече присъства, отколкото да върши нещо, при това – просто присъства без ангажимент към другите, които за него са просто външна „среда“* (Фиг. 21). Незначителен е сумарният израз на честотата на срещаните случаи за всяко личностно право – в четвърти клас като правило става дума за единични случаи, докато *превъзнасянето* се среща устойчиво над 900 пъти и в четвърти, и в седми клас.

В седми клас правото на участие в управлението отчетливо нараства, както и правата за участие в различните форми на социален живот. Но правото да бъдеш избран се свива до границата за изчезване, а правото на образование и правото на здравеопазване са изчезнали изобщо.

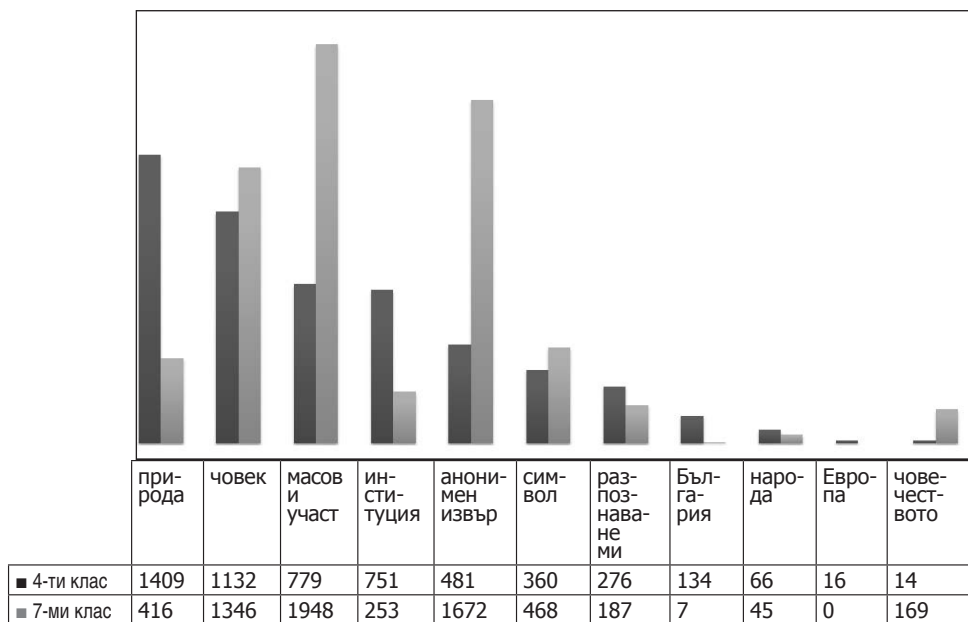
В случая с архитектуриката на правата просто за пореден път виждаме проявление на скрития систематизъм на социализационната парадигма, която възпроизвежда в нормативен стандарт на учебниковите текстове реалностите на българския обществен живот с неговата специфично гражданска неразвитост.

Обобщение

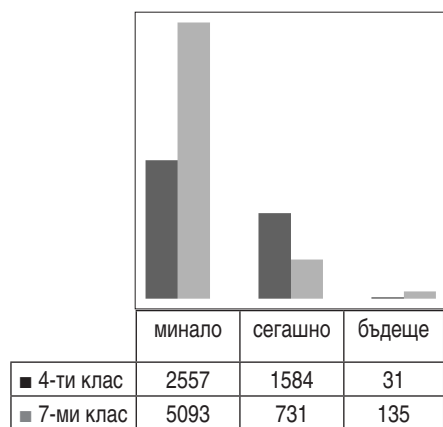
През 2008 г. България взе участие в четвъртата вълна от международното сравнително Европейско изследване на ценностите (Фотев, 2009). Въз основа на неговите емпирични данни установихме, че „в началото на ХХІ век България все още е в предобществено състояние“ (Димитров, 2009: 102). В тази перспектива най-малкият проблем на съвременното българско общество е, че това, което в Западна Европа е „мнение на критическата публичност“, у нас е „обществено мнение“. Големият въпрос е именно в това, че съвременният българин няма емпирична достоверност на партньорство и съучастие в личния си всекидневен опит. Той не гради доброволно общности за защита и реализация на интересите си. Затова и няма как „да се чувства“ отговорен за съвместния ни живот. Затова и нямаме модерна представа за общество, за което липсата на „гражданско общество“ е само вторичен белег. Няма как да има *socium*, ако в неговата основа не стои *socius*“ (Димитров, 2009: 103).

За наблюдателя няма да е трудно да установи *ценностната симетрия между картината от нагласите на съвременниците ни и ценностната архитектурика в учебниковата картина на света тъкмо по предметите, които би трябвало да отвеждат към формиране на активно гражданско съзнание и производната от него гражданска позиция*. Със сигурност училищните учебници (като выплъщение на социализационна парадигма) не са единственият източник за създаване на трайните житейски нагласи. Но с още по-голяма сигурност проблемът – огромният проблем на проходащата у нас демокрация и гражданска култура – е, че представата за света, която учебниците изграждат, по никакъв начин не задава алтернатива на обичайните масови нагласи. Напротив – тя ги инкорпорира и възпроизвежда, при това – възпроизвежда ги именно като ценностна норма, разтворена в сякаш естествената картина на света. Без качествена структурна промяна – в ценностните приоритети и дялови пропорции – в парадигмата и архитектуриката на тази картина на света просто няма как да възникнат граждански компетентности у младите българи. Най-малкото, намерихме поредните убедителни доказателства, които подкрепят обобщението: „Необходимо е да си дадем сметка, че става дума за запълване на своеобразни „бели полета“, които, докато дадена културно-образователна традиция (в случая – нашата) е оставяла празни, други са изписвали с нарастваща плътност и грижа“ (Дамянова, 2011). Няма кой друг да изпълни тази задача освен българското училище.

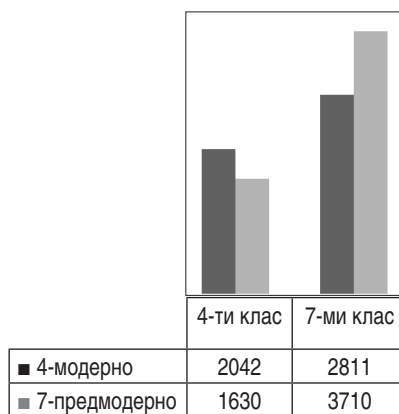
ПРИЛОЖЕНИЕ



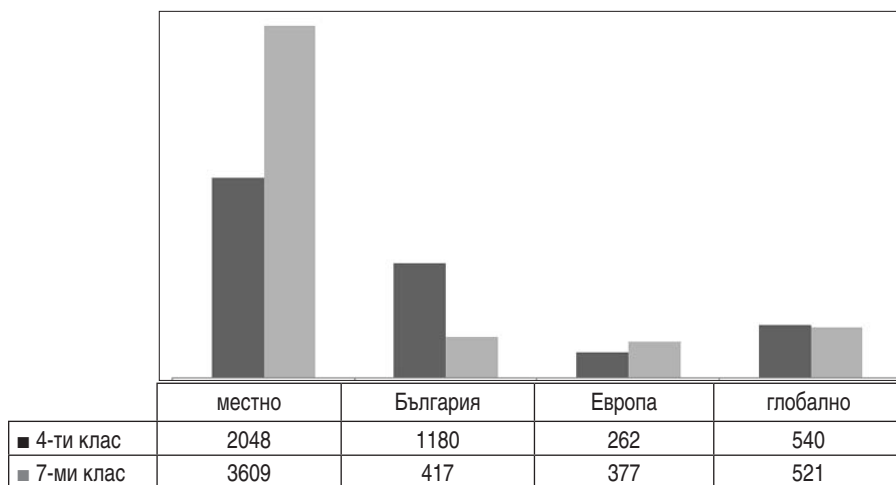
Фиг. 1. За какво става дума в текста на учебника



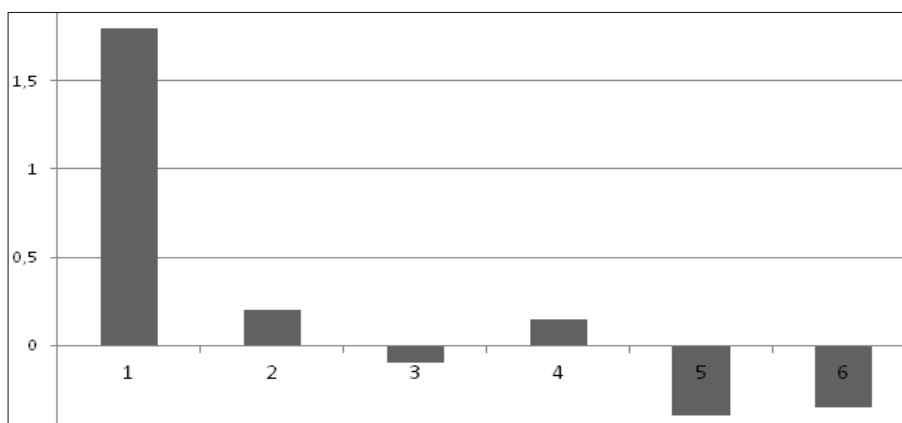
Фиг. 2. Времева ситуираност на ситуацията



Фиг. 3. Съотношение модерност–предмодерност



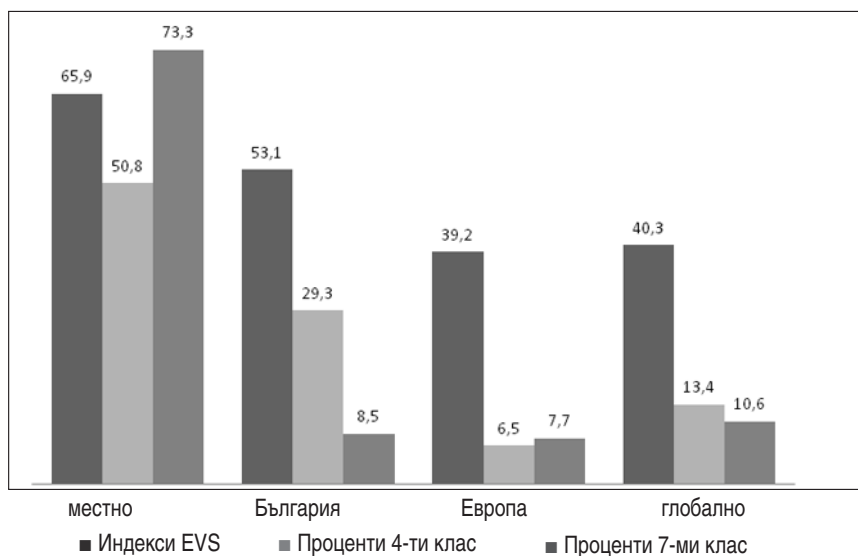
Фиг. 4. Пространствена разположеност на ситуацията



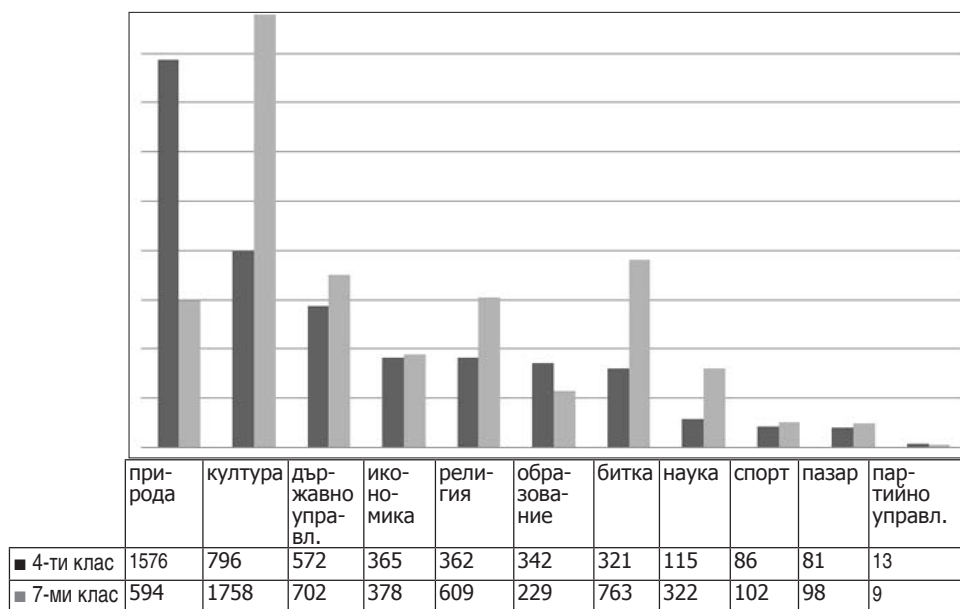
1 - моето семейство, 2 - хората от квартала, 3 - хората от региона ни, 4 - сънародниците, 5 - европейците, 6 - човечеството

Графиката показва как социалната дистанция пряко преминава в социално безразличие. Стойността на коефициента на рангова корелация на Спирман е 0,83 (рядко срещана в социалните науки).

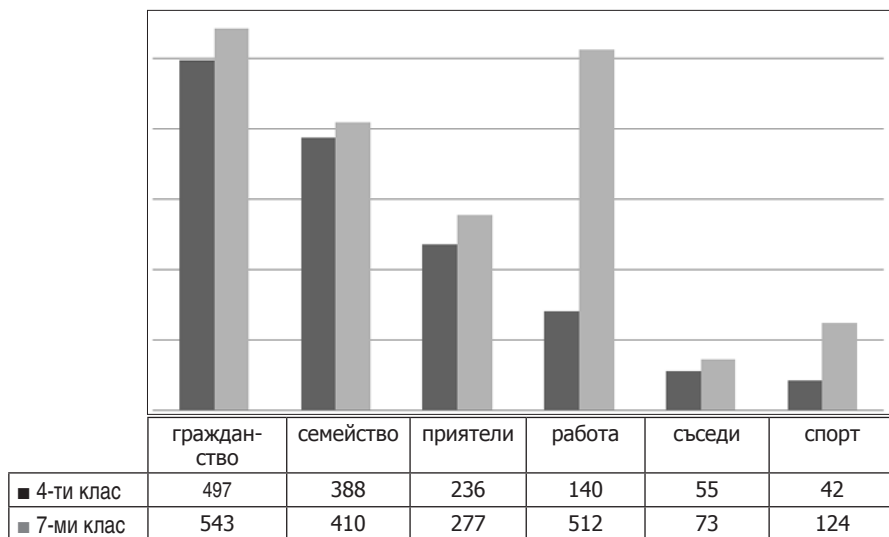
Фиг. 5. Връзка между социална дистанция и степен на ангажираност с „другите“



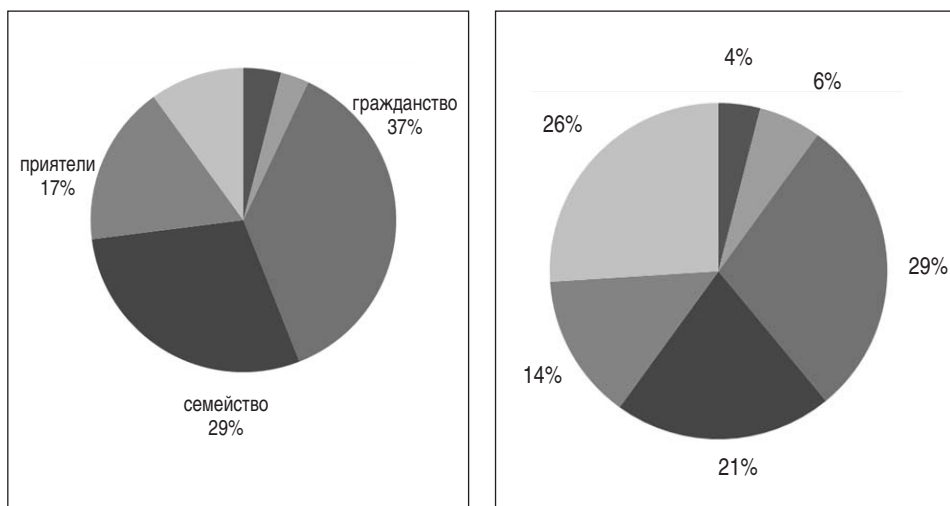
Фиг. 6. Връзка между социална дистанция и интензитет на социалната топография в учебниците



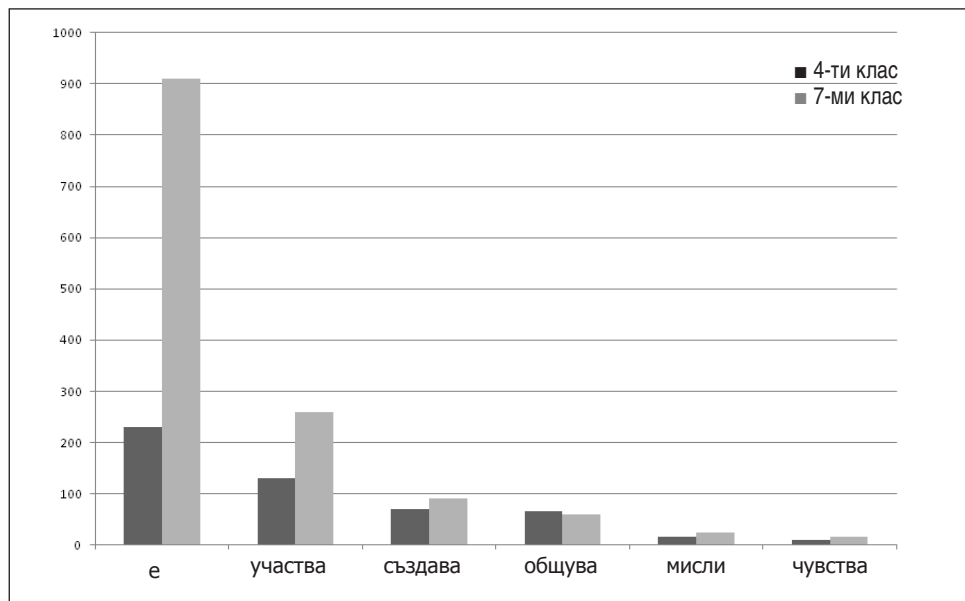
Фиг. 7. Сфери на дейност



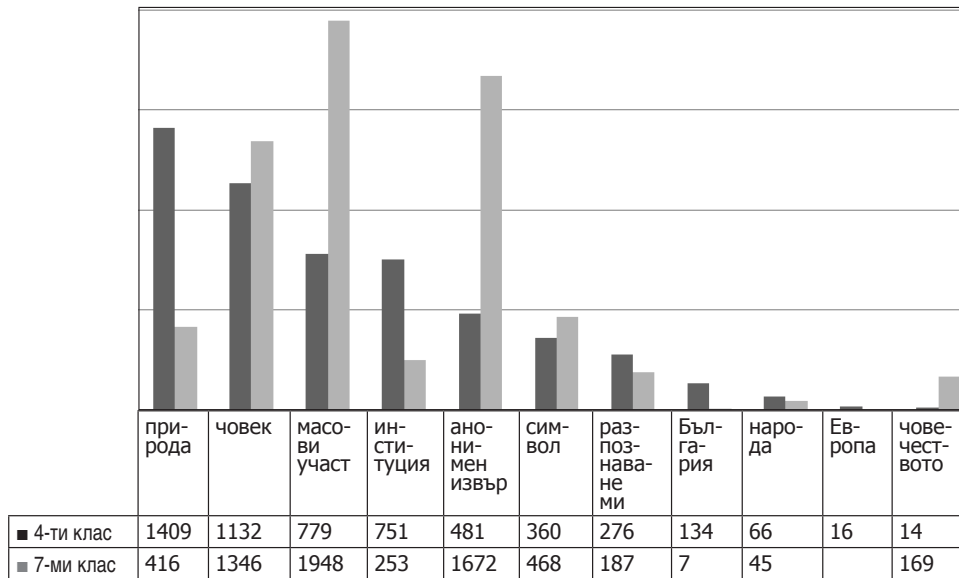
Фиг. 8. Зони на публично общуване



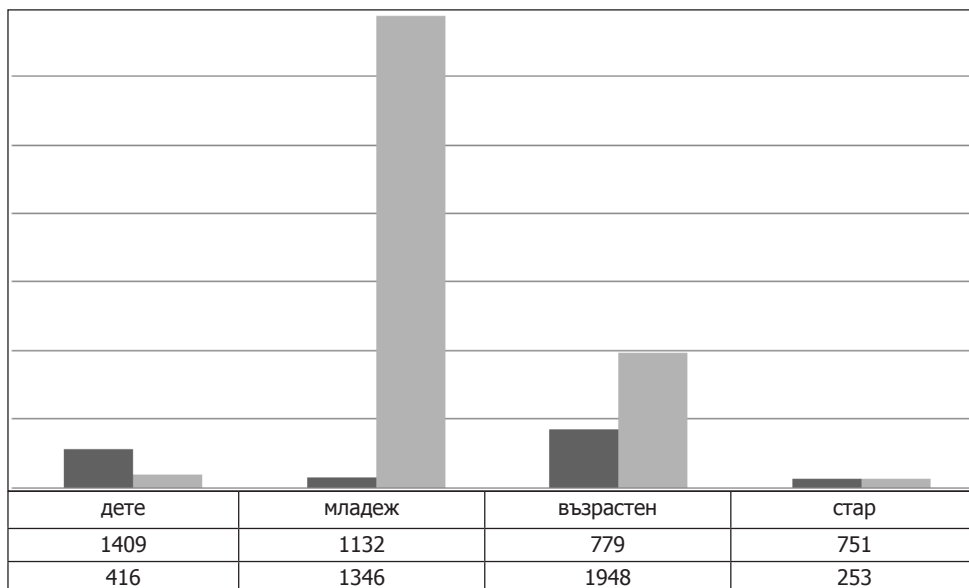
Фиг. 9. Структура на дяловете пропорции между типовете социални отношения



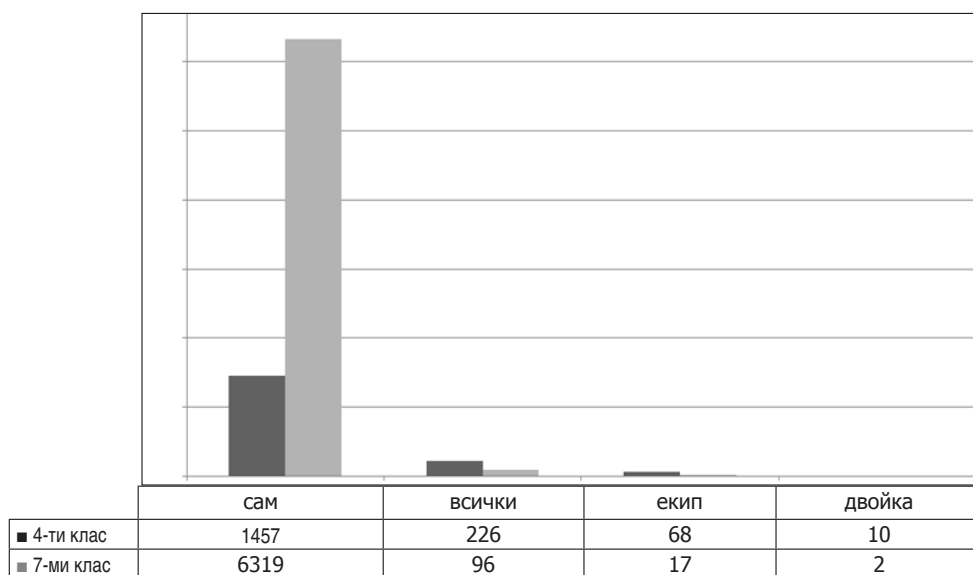
Фиг. 10. Видове активност



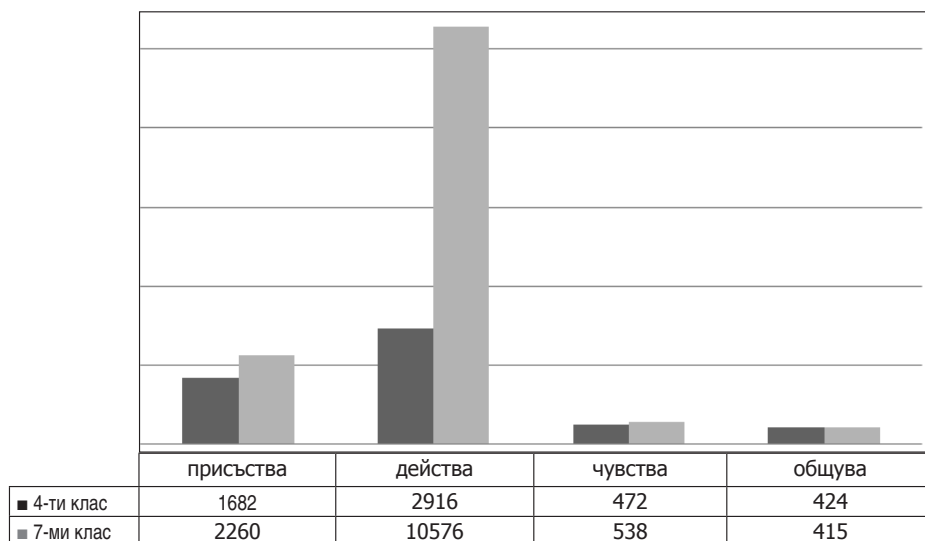
Фиг. 11. Субектност



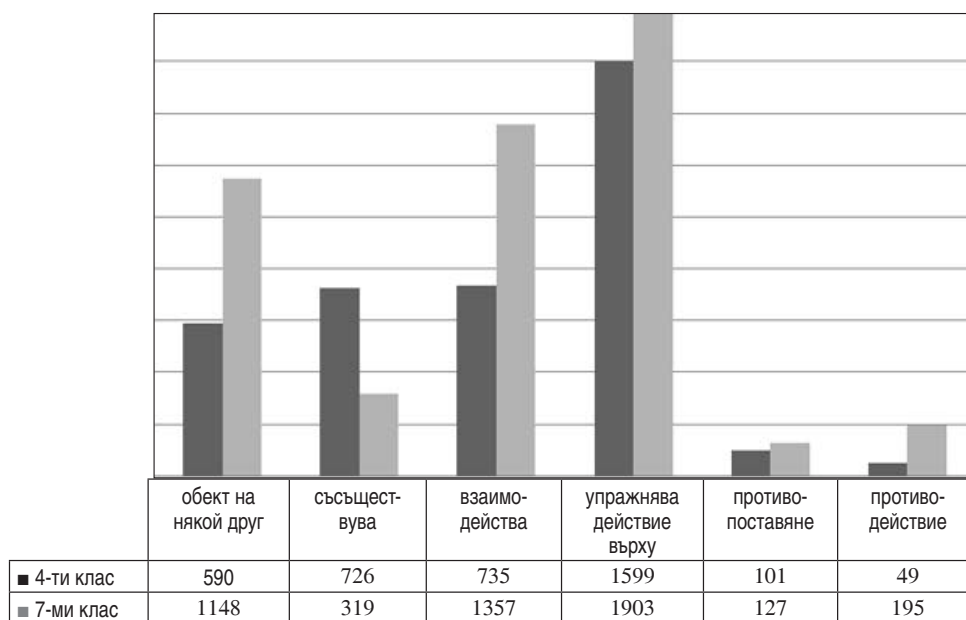
Фиг. 12. Възраст на субекта



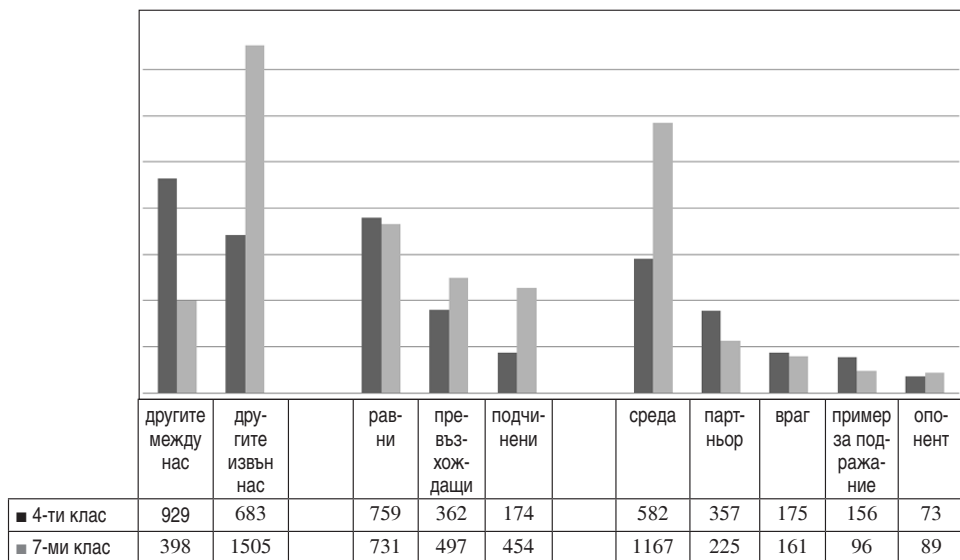
Фиг. 13. Съставност на субекта



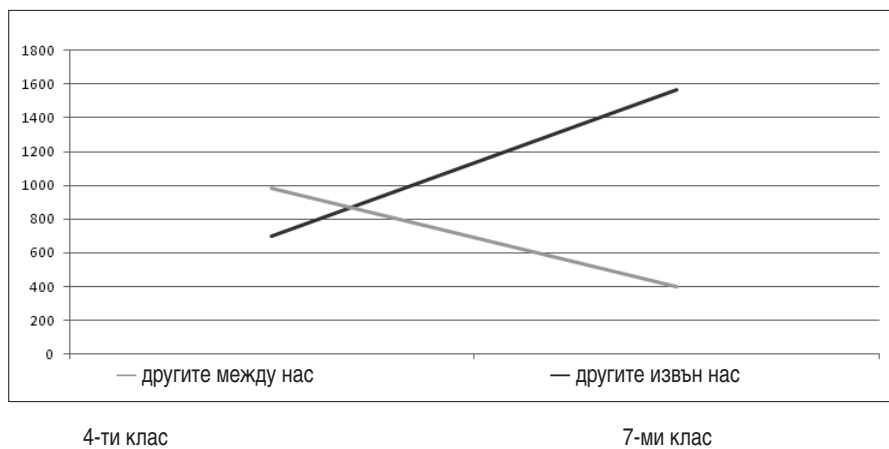
Фиг. 14. Тип изява



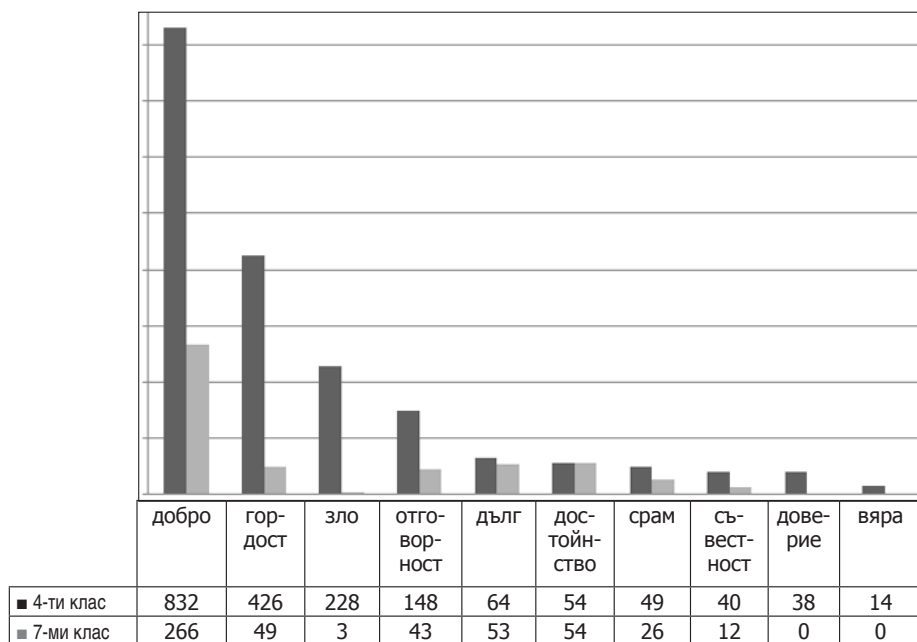
Фиг. 15. Структура на обектите на действието



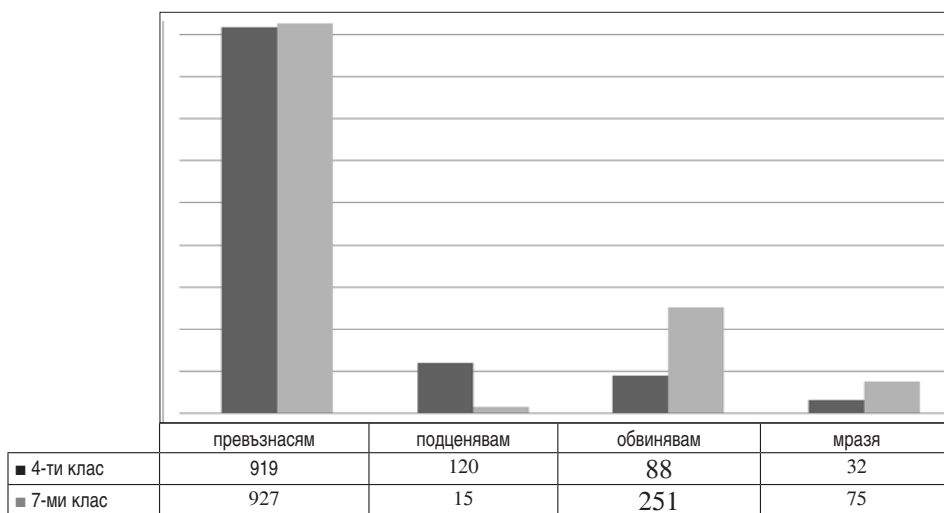
Фиг. 16. Структура на близост и враждебност



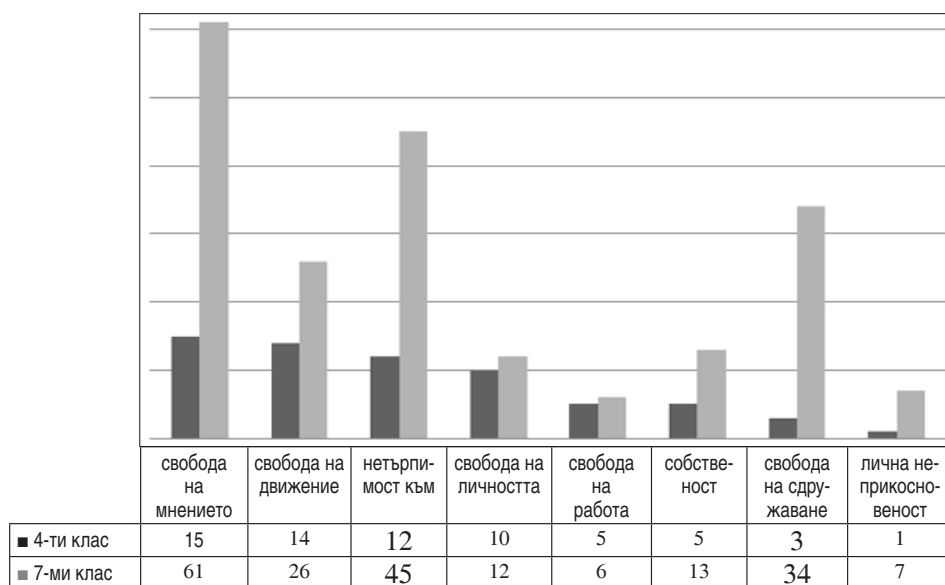
Фиг. 17. Съотношение между „външна“ и „вътрешна“ другост



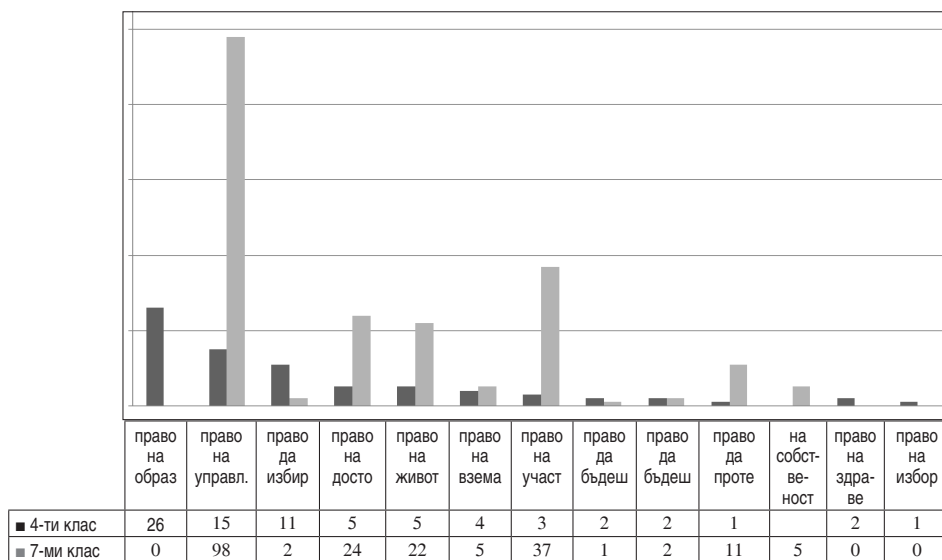
Фиг. 18. Дялово присъствие на етически отношения в текста



Фиг. 19. Структура на нравственоасиметрични отношения



Фиг. 20 Спектър на видовете свободи



Фиг. 21. Спектър на правата на личността

БЕЛЕЖКИ

1. Той бе замислен и започнат като 3-годишна междуфакултетна инициатива на интердисциплинарен екип от изследователи от Факултета по славянски филологии, Факултета по педагогика, Исторически факултет и Философски факултет на СУ „Св. Кл. Охридски“ под ръководството на доц. дпн Адриана Дамянова. Основна негова цел бе чрез анализ на социализационната програма, въплътена в сегашното училищно образование, да се идентифицират пораждащите причини на проблема с дефицита на гражданска компетентност, установен едновременно и от резултатите на международно сравнително изследване *ICCS 2009* (за доклада с данните за България вж. Петрова, 2010). Поради вътрешноинституционални интриги в Университета осъществяването на проекта се сведе до създаване на информационен масив от данни по аналитичната матрица за тематично-ценностни акценти на съдържанията на учебниците, разработена през първата проектна година. Чрез нея бе извършен анализ на съдържанието на учебниците за IV и за VII клас по всички дисциплини, (предполагаемо) съпричастни към изграждане на гражданско съзнание за всички учебници, одобрени от Министерство на образованието, т.е. по три „алтернативни“ учебника за всеки един от тези предмети – VII клас: К. Димчев и колектив. 2008–2011. Български език. „Булвест 2000“ ООД; М. Васева, В. Михайлова. 2008–2011. Български език. „Просвета–София“ АД; П. Костадинова, К. Велинова. 2008–2011. Български език. ИК „Анубис“ ООД; М. Герджикова и колектив. 2008–2011. Литература. „Булвест 2000“ ООД; Кл. Протохристова и колектив. 2008–2011. Литература. ИК „Анубис“ ООД; Инна Пелева и колектив. 2008–2011. Литература. „Просвета–София“ АД; Конст. Бошнаков и колектив. 2008–2011. История и цивилизация. „Просвета–София“ АД; В. Арnaudов и колектив. 2008–2011. История и цивилизация. „Булвест 2000“ ООД; М. Димова и колектив. 2008–2011. История и цивилизация. „АзБуки–Просвета“ ЕООД; IV клас: Т. Борисова и колектив, 2005–2008. Български език. „Булвест 2000“; Р. Танкова и колектив. 2005–2008. Български език. „Просвета–София“; Ст. Вълкова и колектив. 2005–2008. Български език. „Просвета–София“; Т. Борисова и колектив. 2005–2008. Читанка. „Булвест 2000“; Р. Танкова, В. Самуилов. 2005–2008. Читанка. „Просвета–София“; Вл. Попов и колектив. 2005–2008. Читанка. „Просвета–София“ АД; Р. Пенин и Р. Кушева 2005–2008. Човекът и обществото. „Булвест 2000“; М. Радева, М. Манева. 2005–2008. Човекът и обществото. „Просвета–София“; С. Стоянова, Л. Манева. 2005–2008. Човекът и обществото. „Просвета–София“. В настоящия текст са представени само първи, най-общи наблюдения само върху резултатите от съпоставителен анализ върху учебниците, отнасящи се към гражданското образование в тези два класа. Повече по методологията на проучването, както и докладът от изследването може да се

прочете на сайта на Асоциация за социални изследвания и приложни изследователски практики (<http://www.asiarp.org/docs/Отчетен%20доклад%20new.doc>).

2. Малка утеха е, че във всички страни, участващи в проучването и през двете години – 1999 и 2009 г., е отбелязан спад в регистрираните резултати, макар и във вариращи степени.
3. „Гражданското образование е важен интердисциплинарен елемент на учебното съдържание по предметите от задължителната общообразователна подготовка. То е в основата на личностното развитие и подготовката на младия човек за социална реализация чрез познаването, владенето и използването на човешките права и свободи, съобразени със законите на демократичното общество. Водеща роля за осъществяване на гражданското образование в училище (I–XII кл.) имат предметите от културно-образователна област „Обществени науки и гражданско образование“: Роден край, Човекът и обществото, История и цивилизация, География и икономика, Философия (психология и логика, етика и право, философия), Свят и личност. Предметите от останалите културно-образователни области имат съществено значение за гражданското образование чрез прилагането на неговите основни принципи (плюрализъм и толерантност, зачитане на човешкото достойнство и равните неотменими права на човека, практическа насоченост, личностно отношение, аргументираност и убеденост, творческо и критическо мислене, достъпност до основните постижения на световната култура, интердисциплинарност) и чрез възможностите на учебното съдържание на съответните предмети. Главна цел: гражданското образование подпомага развитието и утвърждаването на младия човек като гражданин, който: е автономна, свободна личност, способна да поема отговорност за себе си и за другите; познава и отстоява своите права, свободи и отговорности; съзнава духовното си единство с българския народ и с европейските народи; има осъзнати отношения с държавата и обществото; владее механизми за конструктивно социално участие и промяна.“ (НАРЕДБА № 2 от 18.05.2000 г. за учебното съдържание, Обн. – ДВ, бр. 48 от 13.06.2000 г.; в сила от 13.06.2000 г.; изм., бр. 46 от 28.05.2004 г.; в сила от 01.07.2004 г.; изм. и доп., бр. 58 от 18.07.2006 г.; Приложение № 4 към чл. 4, т. 4 чл. 4, т. 4 ДЪРЖАВНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ИЗИСКВАНИЯ ЗА УЧЕБНО СЪДЪРЖАНИЕ, с. 46–47, http://www.mon.bg/top_menu/general/doi/).
4. Напомняме, че понятието солидарност навлиза в публичен оборот в Европа от XVI в. нататък като правен израз, означаващ *съвместно носене на отговорност*.
5. В съответствие с международната практика от последните десетилетия, а и със стоящата в основата ѝ концептуално-методологическа (напр. Ю. Хабермас) и собствено образователна традиция (напр. сър Б. Крик), ние разбираме гражданското образование така: „Според концепцията на ICCS гражданското образование включва знания за официалните

институции и процесите, които са част от гражданския живот, от една страна, и от друга – знания за възможностите за гражданско поведение и участие, в това число начините, чрез които гражданинът взаимодейства с останалите членове на общността, участва в граждански изяви и така допринася за формиране на гражданското общество. От учениците се очаква да познаят принципите, механизмите и процесите на взимане на решения, управление и законодателен контрол; механизмите на функциониране на гражданските и политическите институции и др.“, но същевременно гражданското образование задължително включва знания и умения (относно *гражданско общество и политически системи; граждански принципи; гражданско участие; граждански идентичности*), възприятия, нагласи и ценности (степената на познаване и приемане на демократичните ценности; стремежа към самопознание, отношение към правата и отговорностите на отделния гражданин, на различните обществени групи и институции; готовността за активно гражданско поведение) (Петрова, 2010: 11) и подробно за концептуалната рамка на теста ICCS (Schulz et al., 2008).

6. Това би било донякъде приемливо, ако ставаше дума само за „учебници по география“, но не и за общия обем на учебниковите текстове *по гражданско образование*, в които природата може да има само подчинена роля. Да не говорим, че още в IV клас предметът не е География, а Човек и природата, а в горните курсове дисциплината е География и икономика, т.е. самата природа би следвало да става съществена в контекста на гражданското образование само *през призмата на отношенията между хората*. Точно тук е разковничето – дали се учат „реки и континенти“, или защо и как те са важни за начина, по който живеят хората.
7. Слава Богу, поне на по-младите историци, включително на учителите по история, им е известно, че минало и история не са синоними, да не говорим за типологическата противоположност между предмодерна и модерна история. Именно модерността се оказва най-често срещанитаят „отсъстващ“ от часовете по гражданско образование и това не е естествена даденост на „миналото“, а е ценностен избор на образователната система. И всеки родител, който помага на децата си, включително по предмета История и цивилизация, го знае доста добре. При медийното оповестяване на резултатите от нашето проучване публична подкрепа получихме именно от тези родители.
8. Да не говорим за съвременните европейски общества – поне в страните членки на ЕС, за които ефективно функционираща демокрация и опазващото достойнство на гражданите върховенство на правото са изходни условия за членството.
9. This is a notorious Patriotic rhyme of the period of the Bulgarian Revival which is supposed to be the backbone of civic consciousness in the country.

ЛИТЕРАТУРА

- Дамянова, А. (2007). *Анализ на степента на заложеност на формирането и развитието на комуникативните умения на роден език като умения за живот в ДООИ и УП по БЕЛ*. Доклад на институт „Отворено общество“.
- Дамянова, А. (2011). Как българските ученици да постигнат по-убедителни резултати на четивна грамотност (с. 5–34). В: *Тематични анализи на резултатите на българските ученици при четене PISA 2009*. София: Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование.
- Димитров, Г. (2009). Кризата на обществения живот в България в началото на XXI в. В: Фотев, Г. (съст.). *Европейските ценности в днешното българско общество* (2009). София: Унив. изд. „Св. Кл. Охридски“.
- Петрова, С. (2010). *Гражданско образование и гражданска активност на учениците. Резултати от участието на България в международното изследване на гражданското образование ICCS 2009*. София: Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование.
- Улф, Л. (2004). *Изобретяването на Източна Европа. Картата на цивилизацията в съзнанието на Просвещението*. София: ИК „Краллица Маб“.
- Фотев, Г. (съст.) (2009). *Европейските ценности в днешното българско общество*. София: Унив. изд. „Св. Кл. Охридски“.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. & Kerr, D. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework*. Amsterdam: IEA.

„TO BE CALLED BULGARIAN IS A PARAMOUNT DELIGHT FOR ME“⁹⁾

(IS IT POSSIBLE TO BECOME A CITIZEN WITHIN THE SYSTEM OF CONTEMPORARY BULGARIAN SCHOOL EDUCATION – SOME MAJOR FINDINGS OF AN EMPIRICAL STUDY)

Abstract. We present the findings of a research project *Civic Education and Civic Competences in the Bulgarian School (2009-2011)* based on the comprehensive content analysis of all textbooks, pertaining to civic education (in fourth and seventh grade), carried out by an ingenious methodology containing

more than 400 indices. The empirical data analysis proved that there have been a system of some drastic thematic and value disproportions that increase every successive year which preclude the formation of active citizenship as far as they do not provide for understanding of the complexity of the problem-loaded public life and for taking a responsible position in regard of pressing social issues. There could be no doubt that the socialization policy followed by the Bulgarian ministry of education (which has been fulfilled through the State requirements embedded in the textbooks beyond any differences among the latter) is fundamentally in contrast to active citizenship. This makes a radical change in the very socializational paradigm which the textbooks realize an imperious need of the national educational policy.

Prof. Dr. Georgi Dimitrov

✉ Sofia University „St. Kliment Ohridski“
Faculty of Philosophy
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504, Sofia, Bulgaria
E-Mail: gd@sclg.uni-sofia.bg

Assist. Prof. Elena Stoykova, PhD

✉ Sofia University „St. Kliment Ohridski“
Faculty of Philosophy
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504, Sofia, Bulgaria
E-Mail: elena@stoykova.org