

ЗА НЯКОИ НЕЛЕПОСТИ В НАШАТА УЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Пламен Радев

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски

Резюме. В статията се представят някои несъобразности и типични грешки, допускани от редица автори, пишещи в областта на педагогиката. Обобщенията са на автора, не ангажират други мнения и се опират на конкретни примери.

Keywords: pedagogy, criticism, lack of development, limited thinking, support of the old approaches

Ще започна първо с научните заблуждения. Те са вяра и убеждения в неверни теории и подходи, идващи от когнитивни пристрастия (неточни преценки, нелогични тълкувания, ограничена рационалност, наивен реализъм, ирационализъм, изоставане в информираността, догматизъм и упоритост, социални (атрибутивни) пристрастия, изследователски пристрастия, приемане на псевдонауките, карго култ (практики, които имат подобие на научни, но в действителност не следват научния метод), умишлено фалшифициране на резултати от изследвания, самозалъгване, идеологизация и политизация на науката, липса на стремеж за развитие, дефицити в научното познание, използване на модерни думи и езотеричен език, за да се създаде впечатление за правдоподобност чрез мистификация, заблуда и объркване, нарушаване на изследователския процес, надценяване на тезиси и теории, емоционални пристрастия, спекулативно теоретизиране, удобни и приятни изводи, упорити стереотипи, дефицити във възможностите на самия учен, т.е. не става за такъв, но има съмнение, и т. н.

В усилията си да излязат от щампите или от творческата си безизходица някои теоретици на педагогиката правят следните неща. Те използват редица нови словосъчетания (синтагми) или единични категории, които са напълно безсмислени и лишени от съдържание. Един от примерите за това е упорито налаганата категория „педагогическо взаимодействие“. Реално, тя означава интеракция между педагогически теории и тяхното взаимно трансфериране. Затова става необходимо в обясненията на тази категория да се вписва, че тя всъщност е събитие, което е (забележете) същностна характеристика напр.

на възпитателно-образователния процес в детското заведение. Може би няма „педагогически взаимодействия“ и в други институции? Казва се, че то (педагогическото взаимодействие) е „процес, разгръщащ се между възпитател и възпитаван в хода на учебно-възпитателната работа, необходима за развитието на личността на детето. Този термин е едно от ключовите понятия в педагогиката и научен принцип, залегнал в основите на възпитанието. Педагогическото взаимодействие е сложен процес, състоящ се от множество компоненти – дидактическо, възпитателно и социално-педагогическо взаимодействие. Педагогическото взаимодействие е обусловено и опосредствано от учебно-възпитателната дейност, целите на обучение и възпитание“. Къде е теоретично, къде е практическо? По-грозно от това не може да бъде! Самото безсмислие на този и други изкази е човешка склонност да се търсят и сътворяват стойности и смисли там, където ги няма. Редица научни работници освобождават тази опция като функция от принудата на собствената си дисхармония, скрит застой, търсене на псевдооригиналност и дефицити в научното си познание. Тук обаче не става дума за излишен пуризм или запазване на консервативни форми, а само за концептуална коректност и избягване на логически контрадикции (противоречия). Тази липса на концептуална коректност в областта на педагогиката се вижда не само в някои „устреми“ на млади докторанти, но и в писанията на вече утвърдени автори, които може би са в будна кома.

Кои са най-често срещаните или споделяни нелепости в съвременната училищна педагогика? В някои конспекти за семестриален или държавен изпит се предписват и преобладават учебници от 1984 г. (сигурно са някаква класика?) до обозрими (в близките до 1994 г.) минали години. В най-добрия случай източниците са до 2000-ата година. От колегиална учтивост няма да ги споменавам кои и къде са те. В тези конспекти се вписват теми, които са абсурдни от гледна точка на педагогическата наука: „Развитие на научното познание и дидактически последици“ (преписано от една стара дидактика, а няма ли по-точно и методически последици и изобщо няма дидактиката е някаква гносеология?); „Държавни стандарти в областта на учебното съдържание“ (кое точно?); „Формиращо оценяване в началното училище“ (няма ли друго?); „Параметри на съвременния урок в началното училище: макроструктура, микроструктура“ (горкият Онишчук от 1967 г.); „Духовно-нравствено израстване на малкия ученик“ (какво става тука, и как би възкликнал Ж. Пиаже)?; „Технологични модели на обучение. Същност, компоненти и видове технологии“ (на кое?); „Научен статут на началната училищна педагогика“ (НУП), която всъщност няма никакъв статут (тук не става въпрос за специалността), „Ръководна роля на учителя“ и др. Та този миш-маш се дава и на конкурс за докторанти. Блазе на завършващите и на започващите, тяхно е научното „педагогическо“ бъдеще!

Повечето колеги избягаха в социално-педагогическа проблематика, изпаднаха в особена педагогическа анорексия, което ги накара да се самоунижават

научно и да се реализират в области, в които трябваше тепърва да преоткриват себе си. Академичната педагогическа анорексия е явление, което се характеризира с отказ на редица академични преподаватели да пишат върху обща педагогическа проблематика в последните години и отхвърляне на възможността да се изявят във форми, в които може да се води дебат върху нея. Те преподават училищна педагогика, но не се открояват и остават анонимни в сянка, като ползват в своите позовавания стари източници или имат някакви свои мнения пред студентите, но това не се знае от педагогическата общност. Другата форма на бягство е влизане в проблематика, която е около педагогическата, но не точно в нея. Така се изпада в пристрастия, които променят мисленето и педагогическата продукция.

Почти всички пишат за научен статут на педагогиката, т.е. „научен статут на наука“, което е пълна тавтология и показва папагалщината на такива „творци“ на изказа, които повтарят един далечен отблясък на отминали времена. Сигурно правилното е *статус* на педагогиката, а другото е научна комплексарщина (най-после педагогиката стана наука). Въпрос поражда и самото разбиране за „педагогика“ в отношение към различни възрастови групи. Неслучайно на запад от Хърватска създават нова педагогическа наука!

Все още в някои учебници по „педагогика“ има теми за физическото, трудовото и „половото“ възпитание. Какво ли биха казали колегите физкултурници, „трудоващи-битовици“ и сексолози? Това са вече отделни науки и този стремеж за всеядност не е полезен. В сегашната теория на възпитанието няма социално, няма емоционално, няма изобщо възпитание, а има спомени за него, което според мен не се е отразило в поведението на повечето от пишещите. Вземат се дескриптори от Европейския съюз и явно трябва да се спре с думата възпитание и да се махне неговата теория и практика, макар че те стоят в основата на тези дескриптори. Да не говоря за комплексно интегративен подход към възпитанието, което е една мечта даже не и от фройдистки тип. По този начин особен анахронизъм става съчетанието „теория на възпитанието“. Той трябва да отпадне, защото е обида за „педагогиката“ не само защото за това явление има различни теории. Нека да се погледне в италианската *Teoria della formazione* или в английското *The education of a person during his formative years*. Основният въпрос тук всъщност е: има ли място тази теория в образователните науки и как да се осъвремени нейното име и съдържание? Отговора мога да дам веднага. Да, тя има солидно място там, но задължително трябва да премине под името „учения за възпитанието“ или „основи на възпитанието“. Защо предлагам това? Защото няма само една теория за възпитанието и предикатът „теория“ занижава статуса на дисциплината. Теорията е интелектуална дейност и е само опит за обяснение на масив от натрупани данни и извеждане на някакви предположения, модели и постулати, които да попаднат под критериите за научност. Наука-

та, от своя страна, също е особена интелектуална дейност, предназначена да открие чрез научни методи информация (знания) за света, в който хората живеят, и да създаде форми, по които тази информация може да бъде организирана в смислови и доказани модели. Основната цел на науката е да събира факти (данни), да ги обясни, да ги обобщи и систематизира, за да изведе от тях закономерности, принципи, решения, а в някои случаи и предписания за практиката. Ако една теория бъде доказана, тя влиза трайно в системата на науката. Антоними на теорията са практика, проверка, потвърждение, обосновка. Учението заема междинно място между теорията и науката. То е системно проучване, изследване, идентификация, кодификация, разбиране, предписание и приложение на някои аспекти, фактори, принципи и методи, свързани с дейности, събития, явления. Учението обаче, за разлика от теорията, има един атрибут – в него има винаги стремеж да се преподава! Самото понятие в английския език „upbringing“ (възпитание) означава придобиване на свойства или черти през най-силните формиращи години. За формиране се смята податливостта към продуктивна трансформация и промяна на растежа и развитието. Много американски автори смятат, че формиращите години са от началото на пубертета до влизането в началото на зрялата възраст. Други приемат от 8 до 22. Трети пишат за този процес от раждане до 10 г. Ами спорете, а не четете архиви от минали години. Отдавна има вече „Основи на възпитанието“, „Учение за възпитанието“ (Erziehunglehre) и др. Освен това теорията на възпитанието се оказа неадаптивна и не въведе в своето съдържание елементи на ученията за виктимизация, за педагогическото консултиране, за превенцията, за експлицитната социализация и пр. Така тя остана теоретичен и практически микс от 20 метода и 20 форми на някакво възпитание. Ето един простицък конспект по основи на възпитанието в семейството от американски автори:

- Каква е истинската същност на детето?
- Трите основни нужди на детето и как да ги посрещнем.
- Как дисциплината води до растеж на битието.
- Различните роли на майката и бащата и как детето да получи най-доброто от тях.
- Как да разпознаем различни етапи на развитие между 0 – 10 години?
- Справяне с лошо поведение.
- Нашето значение като модел за подражание.
- Трите стила на родителството.
- Трите големи влияния върху детето и как да ги използваме максимално.
- Как да предоставим най-доброто от нас?
- Как да се насърчи развитието на детската личност?
- Защо е полезно да имате визия за своето дете?
- Намиране на практически решения за практически проблеми.

За някои наши автори педагози няма обяснения в направления от рода на фройдизъм (ако има, е обяснен погрешно), няма бихейвиъризм, няма когнитивизъм, няма конструктивизъм, има само общолафен явен или скрит евроазиатски съветизъм от 1970 г. и малко след това. И сега има много предписания за литература, която трябва да се ползва, от рода на „Педагогика и диалектика“, „Семейният колектив и възпитанието“, „Първите седем години и след това“, „Дидактика“ от 1987 г., „Детето като домашен любимец“. Засрещат ли се изискванията за акредитация? Устойчивата деградация в някои писания се вижда от обобщението на проф. Атанас Попов: „Никога педагогическата наука у нас не е била в такава нищета, както сега, през годините на непрокопсания преход. В нея нахълтаха бивши пионерски, комсомолски и партийни дейци, които нямат своя собствена научна обосновка на онова, за което пишат. Те не познават истинските процеси, които протичат в българското училище, защото са зомбирани от своята „партия-майка“. Според мен това васално колективистично мислене се вижда непрекъснато в използването на предиката „социално“ и „социален“ при обясняване на събития и конструкти в науките за образованието, защото в зачеването и възпроизводството на споменатите специалисти съветопедагози явно не стоят биологични, а предимно социални процеси.

Нека да се види разликата между структуриране (което е формиране или подреждане) и функциониране – действие. Така основен закон във възпитанието и обучението става от функциониране към структуриране, а не обратното, както е сега в учебниците по педагогика. Нека се тълкува формирането като определен режим на разгръщане на дейностите във възпитанието и обучението. Ако има учения за възпитанието, те трябва да са функционални – такива, които се стремят да преодолеят недостатъците на индуктивните и дедуктивните и да създават предпазливо изводите си върху емпирична основа.

Какво става в дидактиката? В нея някои са възторжени от дефиницията, че преподаването означава някой да учи другия. Изразът е житейски на и на немски педагози още през XIX в. и не е верен. Защо го преповтарят? Всички казват: сега ще те науча или ще те обуча. Който казва – сега ще те (на)уча, е занаятчия, не е педагог. Истинският учител професионалист реално продава изкуството си, а даскалът – занаята. В занаята събитията преподаване и фасилитиране са излишни и няма нужда от функции. Показваш, повтаряш, наказваш и каквото си искаш друго! Тази казармено-пруска дефиниция много помага на някои.

Видовете учене били много. Ами така е, като се чете и ползва само един автор, а в края на някоя книга за по-солидно са посочени сто източника!

Други особени недомислия са:

– не се прави разлика между учене и учебна дейност, те са показани една до друга;

– не се показва кои от дефинициите принадлежат на дадено психологическо направление;

– характеристиките на ученето в обучението стават негови (на обучението) характеристики изобщо;

– видовете учене са непълни, несистематизирани, необяснени, неподплатени с качествени дидактически квалификации;

– теориите за учене са объркани от всяка гледна точка – напр. бихейвиъризмът е вид асоцианистка теория, а е поставен отделно, функционализмът няма нищо общо с представения текст, показани са „теория за интериоризацията“ на Ж. Пиаже и факторният подход на Дж. Гилфорд, които нямат място точно в това изложение и се отнася до други неща. Жан Пиаже смята, че интериоризацията се реализира заедно с формирането на речта и не се нуждае от отделно обяснение. Неговата теория има друго име и т. н.;

– няма разделяне на теории за ученето в бихейвиъризма, няма когнитивистка теория, няма конструктивизъм и т.н. Какво има всъщност? Има невероятна монологография, доктография, липса на какъвто и да е плурализъм, да не говоря за собствени мнения;

– за дидактически условия на успешното учене е посочена само мотивацията. Тогава ще се пише само за едно условие, а не за условия. Но ако беше само мотивацията – здраве да е. Има още поне десет условия!

В една позната книга се казва, че преподаването има за свой предмет подготовката на учениците за живот и труд. Така е, приятели! Животът е труд, трудът е живот. А ако преподаването ни подготви за забавления, за щастие, за приятни изживявания, извън приятния труд и приятния живот? Цял живот труд? Представете ли си, че като вид човешки труд преподаването има неповторими ергономични характеристики: прилича на дейността на работника, на учения, на твореца, на общественика, но не може да се отъждествява с тях, защото е тъждествено само на себе си. Ако учителят е работник, то работникът с какво се различава от него. Какво означава преподаването да е тъждествено само на себе си? Може би изчерпва само себе си, само себе си показва в себе си или красотата на преподаването става тъждествена с благо, което носи в себе си, или атманът е равен на брахмана, или който следва дао, е тъждествен с дао и т.н.

Преподаването изобщо не е догматично събитие, даже и в традиционните си класически форми, да не споменавам презентиранието, фасилитиранието, социалконструктивизма, когнитивизма и др. *Хората го правят такава!* Който е чел и чете само съветски автори по темата от 1962, 1965, 1968, 1970, 1978, 1982 и завоалирани от 1992, 2000 г. и т. н., да му мисли.

Сега за някои е модерно да се пише за компетентностен подход. Той дойде да изтъкне, че е време да обясняваме що са компетентностите и имат ли те място у нас. Имат, разбира се, но като компоненти на учебните и възпитателните съдържания и предмет на формиране и развитие. Първо, не може да има

такъв цялостен подход. Самото наименование компетентностен подход е руска измислица! Общонаучното равнище на методологията може да се интерпретира като наличие на редица *общии позиции – подходи*, приемани от изследователите за провеждане на изследването на обучението и възпитанието, за представянето и структурирането на различните обобщения и изводи, както и спецификата на предписанията за практиката. Ако тук подходът се приема за обща позиция, приемана от изследователите за провеждане на познанието и научното изследване изобщо, то самата дума *подход* има много различни други значения:

– доближавам, приближавам, доближавам се (до), приближавам се (до), близо съм до съвършенството, обръщам се към нещо, сондирам, започвам преговори с някого;

– правя предложение на някого, опитвам се да повлияя на някого, заемам се с нещо, подхождам към (въпрос, задача), приближаване, приближаване, доближаване, близост, приближение, приблизителна точност;

– достъп, път занаякъде (воен. подстъп), начин на постъпване, предложение за преговори, опити за сближение, аванси, опитвам се да заинтересувам, опитвам се да се сближа с подготовка към или за нещо.

Използването и операционализирането на различните подходи спомага за освобождаване на човека от закрепостяващите вериги на конвенционалното мислене и действие. Трябва ли да напомням, че научната демаркация засега е открила системен, системно-структурен, структурен, функционален, структурно-функционален, синергетичен, антропологичен, феноменологичен, социокултурен, културно-исторически, атрибутивен, количествен, качествен, прагматичен, теоретичен, практически, парсипативен (еманципиращ), монопредметен, интердисциплинарен и др. подходи. Това налага следните изводи.

Компетентностният подход (изобщо, ако се приеме за такъв по име) не е общ, а поелементен (частен) вид подход на системния, стратегия за реализация на системен и структуриран образователен процес, който позволява на учениците да придобият нови умения чрез обучението по модела на преживяването и опита. Той включва:

– общуване с други в различни ситуации;

– приемане на открито отношение към разнообразието на социални и мултикултурни реалности;

– общуване на най-малко два официални езика – на собствената страна и друга страна;

– участие в различен работен опит;

– формиране и развитие на навици, които са в полза на здравословен начин на живот;

– разработване на интегрирана визия за опазване на околната среда и устойчивото развитие;

- участие в общността като гражданин;
- подготовка за интегриране, като гражданин, на пазара на труда, в училище или други събития на живота.

Второ, има компетентностен подход към оценяване – измерване на различни нива на знания и умения.

Трето, има компетентностно базиран подход към управление на човешките ресурси, който е вид стратегия за насърчаване и развитие на ролите, уменията и поведението на хората както индивидуално, така и в организациите, а и на нива между тях. Той е модел на управление на човешките ресурси и ефективна практика за наемане на персонал. Самият компетентностен модел обхваща интеграцията на знания, умения, способности и личностни качества.

Четвърто, има компетентностно базиран метод на професионалното и производственото обучение.

Пето, изводът е, че компетентностен подход в смисъл на общ подход няма.

Определяне същността на обучението. Още в началото се започва с „Определяне на понятието обучение“, а само няколко реда по-долу се пише за разграничаване на **явленията** обучение и сродните нему. Тук няма да посочвам **разликата** между **понятие** и **явление**, която сигурно не е известна на някои автори. Ако искаме да се намесим в някакво развитие, чрез понятия ли ще го правим? След няколко изречения се посочва същността на **възпитанието** като „процес на човешко развитие, чрез който се постига повишено разбиране и контрол над себе си и заобикалящата действителност, над цялостното поведение и отношение над себе си и другите хора“. Без да влизам в подробности, много ми е интересно как възпитанието е развитие и как чрез него се постига контрол над заобикалящата действителност? Заобикалящата действителност е космосът, нашата си реалност, квантовата реалност, естественият ред, природата и хората в нея и т. н. Какво е имал предвид авторът и точно коя действителност? Как чрез възпитанието на отделния човек ще се постигне контрол на отношението на другите хора – може би към другите хора, но това е друг изказ. Освен това възпитанието не е процес на развитие, а е деликатна преднамерена (и не толкова преднамерена) намеса, предимно в процеса на психосоциалното развитие на отделния човек! То подпомага развитието. След това упорито се търси същността на явленията обучение, без да се вижда и представя собствена позиция, но за понятие и дума не става.

Стига се до извода, че ръководството (?) е по-целесъобразно понятие (?) от понятието преподаване. Има ли целесъобразни понятия? Тук искам да посоча, че целесъобразността е характеристика на човешката дейност. Просто и точно – целесъобразни понятия в тяхната класификация няма! Накрая следва изводът: *обучението е организационно-функционално единство между преподаването (ръководството на учителя) и ученето (дейността на ученика),*

чрез което се постига управляване на външната и вътрешната активност на ученика и се формират у него определени знания, умения, навици и начини на познание. Това упорито се повтаря от всички пишещи в областта на обучението. В тази дефиниция има следните грешки:

- поставя се знак на равенство между ръководство и преподаване;
- поставя се знак на равенство между понятие и събитие;
- съчетанието организационно-функционално единство е нонсенс – фраза, лишена от смисъл. Това ще рече, че е от света на писателя Чарлс Латуидж Доджсън, който някои все още смятат за жена – Луис Карол.

Нека да се уточня. Не е посочено какво значи „организационно“ – дали е поведенческа реакция на участниците в обучението спрямо някои стимули, дали е някаква управленска характеристика на възможните субекти, участващи в обучението, дали е модел на поведение, дали е прилагателно, сложено за благозвучие, и т. н. Не е посочено какво значи функционално. Не е посочено какво значи единство.

Какво да се каже за функционално? Първо, то не предполага изменяемост, второ, може би е нагаждане, трето, може би е връзка между набор от елементи, комбинация на някакво моделиране, част от програма, която изпълнява някаква задача, нещо, което променя стойности или извършва операции, и т. н.

Какво е единство в случая – неделимост, метафизика на монолитност, еднаквост, един от вариантите на взаимодействие?

Нима съвременното обучение в своята масовост е междуиндивидуално и само в измерението ученик – учител? Нека да посоча, че коректното обяснение за „организационно-функционалното единство“ е следното. Външните форми на обучение осигуряват организационното „единство“, а методите на обучение – функционалното „единство“, но те са различни събития. И още нещо – на мястото на думата единство в горните изречения, би трябвало да стои думата „взаимодействие“.

Не мога да разбера защо се пише за „отношението между основните понятия“. Става въпрос за преподаване и учене, които са наречени „елементи“ на единния процес на обучение. Те били същността на дидактическото отношение. Как отново да обясня, че отношение има там, където трябва точно да се постулира: под отношение се разбира взаимодействие, взаимовръзка, взаимно положение, съотнасяне или родство на подредена, в случая, двойка обекти (събития). Отношението между събитията е в реалния процес, а отношението между понятията е в главата на този, който се стреми да познае нещо – т.е. едното е онтологическа характеристика, а другото е гносеологическа. Ученето било по-широко понятие от усвояването. Ученето е събитие, усвояването е конструкт. Не може да се обяснява събитие в частност на конструкт.

За най-съществени черти на обучението като „бинарна дейност“ все още се постулира мнението на някой си В. М. Блинов, и то без всякаква собствена рефлексия, че:

– обучаемостта е едно от фундаменталните свойства на всички високоорганизирани живи системи, като се започне с едноклетъчните организми и се свърши с човека;

– има връзка между обучаемостта на човека и постигането на една или друга степен на обученост;

– обучението става функция на обществената дейност вследствие на скока от взаимодействието между биологично и социално;

– обучението е средство за социално унаследяване, т.е. такава дейност, с помощта на която се възпроизвежда всяка друга дейност.

Как отново да обясня, че способността за учене (learning ability) на тези организми е основният конструкт и всичко друго е производно (вкл. обучаемостта). **Как да обясня**, че обученост е всъщност наличието на **овладяната система от знания, умения и компетентности** и конструктът е напълно руски. Обучеността (нека да я приемем) е резултат **и на** небинарна дейност – т.е. и на самостоятелна дейност, каквато е личният опит на индивида. А какво е обществена дейност? Обучението не е такава дейност. В училище то е институционално социокултурно, познавателно и практическо интерповедение (интердейност). Нима само чрез обучението се „унаследява“ или възпроизвежда всяка друга дейност. Това на научен език се нарича хиперинтерпретация (меко казано), а самото твърдение на В. Блинов е прекалено общо и следователно невярно. В такова твърдение няма място за творчество, за собствена активност, за критицизъм, за лични отношения на учащия се. Всичко се рамкира чрез обучението (което на практика е невъзможно) и наистина се показва неразбиране на нещата.

И така, що е бинарно? То е нещо, което се състои от две части и е различно от унарно (еднокомпонентно), тернарно (трикомпонентно), кватернарно (четириккомпонентно) и пр. Обучението може да е бинарно, но само понякога лице в лице и не е дейност, а интердейност. Всички други (дистанционно, кореспондентно, онлайн) включват една „дейност“ – „учене“, а другата страна са различните видове учебни съдържания, но те не са дейност. Това веднага показва, че всъщност обучението лице в лице е най-малкото тернарен (трикомпонентен) комплекс – преподаване или фасилитиране, учене (субектни страни) и учебно съдържание (обектна страна). А ако прибавим и образователната среда?

А какво да кажем за преподаването? Най-простичко, то е една от формите на междуличностно влияние, насочена към промяна на поведенчески потенциал на други лица (American Educational Research Association Commission).

В представените варианти на модели на обучението от някои автори са допуснати следните грешки. Посочена е Сократова структура, която (1) не е описана коректно и (2) методът на Сократ преизвиква процес, но той (методът) самият е различен от него (процеса). Не трябва да се бъркат двата конструкта.

За структура на процеса на обучение е посочена идеята на Й. Ф. Хербарт за артикулация на обучението от начална до младежка (според него – Хербарт) възраст и тази идея се наричала за формалните степени. Той никога не е писал за формални степени, както се посочва неточно във въпросните текстове. Другите модели са по-скоро описание на ученето. В една книга по дидактика, като пример за тест с множествен избор на отговора, се упоменава следното:

Кой е автор на първия български буквар:

Л. Каравелов.

П. Славейков.

В. Априлов.

П. Берон.

Верен отговор (според автора) е: 4. П. Берон. Никак не ми е приятно да уточнявам това твърдение, но истината трябва да стои над всичко. За всички, които се терзаят в очакване на отговора, ще напомня, че първият буквар от българин е на Марко Теодорович Везъв (1760 – 1840). Той е издаден през 1792 г. на черковнославянски език, отпечатан е в печатницата на сърбина Стефан Новакович във Виена със заглавие „Первое учение, хотящим учиться книг писмени словенскими, называемое Буквар“. В буквара е отбелязано, че е предназначен за децата в Българско и Словенско, но на корица му е посочено, че издателят е „българин, родом из Разлог“.

Тук искам да допълня още нещо. В някои статии се допускат над 30 грешки от фактическо естество. В един учебник по педагогика от 2010 г. са допуснати около 100 грешки в научните дефиниции и квалификации, и то от относително общоприетите, а не в някакъв специфичен смисъл. Всички те са в руслото на вулгарната социологизация и зле прикрита идеологизация от съветски тип. За каква научна демаркация става дума тук?

Смея да заявя, че научната неграмотност в нашите науки се шири от някои докторанти до някои професори, избрани по някакви неизвестни критерии, както навремето, така и сега. Какво означават критериите за избор на академична длъжност в ЗРАСРБ? Те са количествени, а не качествени. Какво значи равностойни публикации на монографичен труд? Ами ако монографичният труд е за тенденцията за намаляване на сивото искърско говедо и увеличаване на породата за млечни гиганти „холщайн“? Ето един текст (без изменение): „Млекодайната крава или бик започва своето развитие като теленце, което още от най-ранна възраст се храни от бутилка/кофа с мляко, което му дава човекът. За млекодайнните породи хората са от тяхната порода. Повечето млекодайнни крави не отглеждат теленцата си и не развиват майчински инстинкт към тях. Понеже ни считат за членове на тяхното стадо, млекодайнните се отнасят с доверие към нас, включително и по отношение на доенето (облекчаваме ги от напирашото във виметата мляко), и единствените конфликти са борбата за доминация в стадото, чийто член според тях е и фермера“. Тук

не указвам правописните грешки. Не е юридически издържано твърдението в ЗРАС, че с правилниците на висшите училища и научните организации могат да бъдат определени и допълнителни изисквания за заемане на академичните длъжности „доцент“ и „професор“, отразяващи спецификата на отделните професионални направления. Това е уязвим текст и всеки кандидат може да иска преразглеждане на решенията за допълнителни изисквания на висшето училище и факултетите, ако е юридически грамотен. Тези допълнителни изисквания нямат никакъв юридически статут извън основния текст. Не може правилник да допълва закон! С отмяната на научните шифри се допуска скриване на реалните научни специалности, което наложи скоби, уточнения и несъществуващи научни дисциплини, както има и длъжност полски пазач – пъдар, която със сигурност може да се заеме от педагог.

Редица недомислия има и в научните рецензии. В тях се срещат следните изрази: „Написването на рецензия и анализирането на научната и академична дейност не е лека работа“; „Възможно е било и по-мощно „окръгляне“ на информационната база“; „Централно място във възрастта от 5 – 7 г. заема играта. Именно чрез нея детето усвоява нови знания и умения, то се социализира и трупа опит“; „В представения от кандидата дисертационен труд могат да се открият следните научни приноси, макар че той не е представил такива“. Какво да кажа? Държавни дейци пожелават на младите учени в усилията си (т.е. в напъните си) да отидат извън познанието. По Сенека това заучи така: „Какъвто е човекът, такава е и речта му“.

И нека да завърша с мисълта, че в ума на начинаещия има много възможности, а в ума на експерта те са малко и ограничени. Освен това той (експертът) си казва, че ако няма проблем, ще си го създаде сам, за да има работа. Може би така стана и тук.

ABOUT SOME INCONGRUITIES IN OUR SCHOOL PEDAGOGY

Abstract. This article contains some critical remarks and incongruities made by some Bulgarian authors working in the field of school pedagogy. These incongruities refer to the approaches, definitions, interpretations, classifications and the usage of trivial phrases deprived of any content. Models and statements with claims for scientific significance are criticized because of having no scientific demarcation.

✉ **Prof. Plamen Radev, DSc**
University of Plovdiv
24, Tzar Assen Str.
4000 Plovdiv, Bulgaria
E-mail: eduman@abv.bg