

# ДА ОТГЛЕДАШ КСЕНОФОБ

(застъпническа кампания за толерантно образование)

---

*Програма за подкрепа на НПО в България по Финансовия механизъм на Европейското икономическо пространство 2009-2014 г.*

[www.ngogrants.bg](http://www.ngogrants.bg)

## ЗА УЧИЛИЩЕТО - С ОБИЧ И ОМЕРЗЕНИЕ

(доклад от Дейност 2 на проекта „Гласовете на немите” - делиберативни срещи с участието на целевите групи)

Венелин Л. Стойчев  
Юлиан Борисов

София

2015

---

Проект „Да отгледаш ксенофоб (застъпническа кампания за толерантно образование)” се финансира в рамките на Програма за подкрепа на НПО в България по Финансовия механизъм на Европейското икономическо пространство 2009-2014 г.

## Резюме

На ниво преобладаващи нагласи и ценности на ученици, родители, учители и граждански активисти днес у нас има **благоприятна среда за развитие и въвеждане в учебния процес на практики за по-толерантно образование**, което да насърчава *креативността на учениците, да стимулира диалога между общностите, културите, поколенията и да цени изобретателността, различието, личностното развитие*. Но все още у нас няма публично изкристализирала общосподелена идеология за ролята на образованието в съвременния свят (мисия, ценности, цели, методи), която да подпомогне образователните институции да се освободят от гравитацията на деструктивни процеси на злоупотребата с публични средства в името на повече или по-малко прикрити частни интереси. Въпреки това е мислимо и практически осъществимо предприемането на малки стъпки, които да хуманизират образователния процес: присъствие на повече „различни“ в учебниците и учебните помагала – деца с увреждания, представители на различни култури, етноси, религии и т. н., – които да преминат от подмножеството на „анормалните“ към света на приетите.

## Съдържание

Въведение.....	4
Предходни изследвания по проекта.....	5
Методически и методологически бележки.....	7
За проекта.....	8
Философията на толерантното образование .....	11
Учители (се) учат на толерантност .....	13
Родители за рода и родината .....	35
Учениците – заедно в клас и за едно в клас .....	54
Гласовете на немите .....	58
Учебници по толерантност и приобщаване .....	65
Обобщения и препоръки .....	75

## Въведение

„Къде сбъркахме?“ Помните ли тази реклама на безалкохолни напитки за страховете на родителите, които осъзнават, че децата им са се превърнали в нещо чуждо? Отвъд шеговития тон, рекламният успех на този слоган е симптом за болезнената обществена чувствителност към темата за възпитанието и обучението на децата в модерния свят. В една или друга степен, повече или по-малко остро, пред всеки родител се изправя плетеница от противоречиви въпроси. Какво да направя, за да има детето ми щастлив живот? Какво трябва да знае детето, за да упражнява после добра професия? Мога ли да повлияя на характера на детето? Мога ли да помогна на детето ми, за да не страда (като мен) от грешките си?

Обикновено във всекидневието тези по-обща въпроси имат много по-конкретен, но не по-малко антагонистичен характер. Дали да запиша детето в по-близкото или в по-доброто училище? Дали да ходи на спорт или на математика? Дали да учи с баба си или е по-добре на занималня? Дали да настоявам за математика, ако му се отдават изкуствата? Дали да си намеря по-лека (и лошо платена) работа, за да имам повече време за детето? Дали няма да си развали успеха, ако продължава да общува с децата на съседите от 2-ри етаж? Дали освен на математика, френски и плуване да не го запиша и на цигулка, езда и таекуондо като децата на съседите от 3-ти етаж? Трябва ли да го уча и той да удря, когато него го удрят? Няма ли после да има проблем с момчетата, ако ѝ излезе име на зубърка? Не им ли подкопават вярата в себе си в частното училище?

До „Къде сбъркахме?“ често води пътечка от – на пръв поглед дребни, но преживявани остро – въпроси. Защо пише като с краката си? Защо тетрадките му са на парцали? Защо е без домашно? Как не може да запомни стихотворение от само осем реда? Защо още срича? Кой го научи да псува? Взела ли е характера на свекървата? Не трябва ли да изхвърля таблета от вкъщи завинаги и да забраня телевизията? Как това дете успя да си изгуби шапката за трети път тази зима?

За родителите и настойниците на деца с физически и/или интелектуални увреждания, на деца с т. нар. „специални образователни потребности“, на деца от

смесени бракове, от религиозни или етнически малцинства, на чужденци, мигранти и т.н. тези и подобни въпроси, напълно разбираемо, стоят още по-остро. Защото тези деца са „различни“. Инвалидната количка, цветът на кожата, акцентът или облеклото веднага ще открият тези деца от останалите в класа. Тъкмо на тези деца, на „различните“ е посветен този доклад – как те преживяват днешната българска образователна ситуация, как се справят с предизвикателствата на средата и как възприемат представеното в учебници и учебни помагала съдържание. Тук са изложени резултати от проведени пет делиберативни срещи с по 8-12 ученици от първи до четвърти клас (включително деца с увреждания и от малцинства), 24 дълбочинни интервюта с учители (от държавни, общински и частни училища; включително ресурсни учители, училищни психолози, учители от проект „Заедно в час“) и три дискусии с родители, граждански активисти и експерти по образование.

## **Предходни изследвания по проекта**

Докладът е логично продължение на четири други авторски доклада по проект „Да отгледаш ксенофоб“. Силвия Борисова<sup>1</sup> се фокусира върху макро социалните измерения на въпроса, показвайки, че толерантността и интеркултурният диалог са не просто екзотичен детайл, а фундаментална ценностна предпоставка на условията за възможност на Европейския съюз. В доклада „Семиотика на Себе си и Другия“<sup>2</sup> Нора Голешевска изважда на показ изключително острите напрежения, които съществуват между декларативните лозунги за насърчаване на толерантността, диалогичността, разбирането и приемането на различните и съществуващите в актуалните български учебници и учебни помагала (за начален курс) текстове и илюстрации, които са подвластни на мощните гравитационни полета на една силно националистическа, консервативна, сексистка, традиционалистична и затворена в себе си педагогическа

---

<sup>1</sup> Борисова, С., 2015 „[Приемственост на политиките на ЕС](#) за интегриране на европейските ценности за толерантност и човешки права в училищното образование на национално равнище“ и в „[Политическа и инструментална рамка на ЕС](#) в сферата на образованието. Интегриране на общозначимите ценности за толерантност и човешки права в образованието през идеята за единен европейски социален модел“

<sup>2</sup> Голешевска, Н., 2015 „[Семиотика на Себе си и Другия](#)“. Тематичен анализ на визуалното и текстово съдържание в буквари и читанки“

парадигма. В доклада „Скрининг за толерантност и човешки права“<sup>3</sup> Ани Маринова скицира една история на българските буквари от началото на 19. век досега, разкривайки образованието като легитимен инструмент (в ръцете първо на интелигенцията, а по-късно на държавната администрация) за масово разпространение на (националистически) идеологии, в резултат на това периодично откъсваща го от прагматиката на икономическото възпроизводство. Именно последователно експлицираното (в неговата ценностна консистентност) в тези четири (най-вече в първите два) доклада разбиране за смисъла, предизвикателствата, посланията и социалните функции на образованието в съвременния свят служи за **референтна рамка** на настоящия доклад, когато говорим за парадигмата за „толерантно“, „приобщаващо“ или „включващо образование“. Няма как тук да се спрем задълбочено върху детайлите, но нека само припомним разбирането на Европейската комисия за „равнопоставеност и многообразие“, изразено в стратегията „Образование и обучение 2020“:

*„Подсилване на взаимното учене за намиране на работещи начини за повишаване на образователните постижения в едно все по-многообразно общество, по-специално чрез прилагане на приобщаващи образователни подходи, които позволяват на учащи се, произхождащи от най-разнообразни среди и имащи най-разнообразни образователни потребности, в т. ч. мигранти, роми и учащи се със специални потребности, да реализират пълния си потенциал; подобряване на възможностите за учене за по-възрастните и за учене между поколенията“<sup>4</sup>.*

„Същевременно приоритетът за засилване на креативността и иновациите на всички равнища на образование и обучение насърчава партньорствата в мрежа за подкрепа на популяризирането на нови методи за организация на ученето (включително ресурси за отворено образование); както и съвместните действия за утвърждаване придобиването на ключовите компетентности и умения и „за намиране

---

<sup>3</sup> Маринова, А., 2015 „Скрининг за толерантност и човешки права. Изследване на визуалното и текстовото съдържание на учебниците за начален етап на държавния образователен цикъл в България“

<sup>4</sup> Съвместен доклад на Съвета и на Комисията за 2012 г. относно прилагането на стратегическата рамка за европейско сътрудничество в областта на образованието и обучението („ЕТ 2020“). Образованието и обучението в интелигентна, устойчива и приобщаваща Европа (2012/С 70/05): [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308(01)&from=EN)

на начините, по които ИКТ и предприемачеството могат да засилят иновациите в образованието и обучението, да насърчат креативните среди за учене и да засилят съзнанието за различните култури и тяхното изразяване.”<sup>5</sup>

Но и четирите предходни доклада по този проект са фокусирани върху макро измеренията на въпроса. Първата задача на настоящия доклад е да се концентрира върху темата на микро ниво – как децата (и такива с увреждания, на мигранти, от малцинства и др.), техните родители и учители преживяват актуалната ситуация у нас и виждат ли полета за **развитие и утвърждаване на култура на толерантност, диалогичност, любопитство и изобретателност**. Защото няма как да протече диалог, няма как да се осъществи общуване между различните страни, ангажирани с каузата за достъп до качествено образование и развитие на потенциала на всяко дете, ако не се познават различните гледни точки към въпроса. Тъкмо това е и целта на първа част на доклада – да представи мненията, позициите, вижданията, страховете и надеждите на хората, въввлечени всекидневно в процеса на възпроизводство на училищния живот у нас днес.

## **Методически и методологически бележки**

Емпиричното изследване, на базата на което е изготвен настоящият доклад, включва дълбочинни интервюта и делиберативни срещи, проведени през периода септември – ноември 2015 г. По десетина ученици на възраст между 8 и 10 години участваха в пет такива срещи, на които под формата на игри децата обсъждаха различни снимки и рисунки, свързваха лица на деца и родители, коментираха професии, умения и социални роли. Срещите с родители, активисти от гражданския сектор и специалисти по образование преминаха под формата на обсъждане на конкретни реални казуси, откъси от стратегически текстове и анализи, посветени на образованието, актуални медийни публикации. В дълбочинните интервюта се включиха повече от 20 учители от общински, държавни и частни училища в София и

---

<sup>5</sup> Борисова, С., 2015 „Приемственост на политиките на ЕС за интегриране на европейските ценности за толерантност и човешки права в училищното образование на национално равнище”

страната. Въпросниците, шоу-картите и предварителните програми на срещите са приложени в края на доклада.

Благодарим на всички малки и големи участници за отзивчивостта, отделеното време и вдъхновението!

Докладът, най-общо казано, е изготвен в традициите на общата референтна рамка на една историческа социология на модерността, която мисли социалните феномени конкретно-исторически, а не позитивистко-универсалистки. В този смисъл и „образованието“ се мисли като исторически променлив социален феномен, който може да бъде разбран в неговата „разширена онтология“ (а не аисторично) – в контекста на неговата взаимоотноообвързаност с други социални феномени<sup>6</sup>.

## За проекта

Проект „Да отгледаш ксенофоб (застъпническа кампания за толерантно образование)“<sup>7</sup> се финансира в рамките на Програма за подкрепа на НПО в България<sup>8</sup> по Финансовия механизъм на Европейското икономическо пространство 2009 – 2014 г. Проектът е изготвен и се реализира от интердисциплинарен екип на Сдружение „Политологичен център“ и Фондация „Институт за креативни граждански стратегии“ и е с продължителност 10 месеца.

Програмата за подкрепа на НПО в България е част от прилагането на Финансовия механизъм на Европейското икономическо пространство (ЕИП) 2009 – 2014 г. Средствата по Програмата са публични и се предоставят от държавите донори – Норвегия, Исландия и Лихтенщайн въз основа на подписан Меморандум за разбирателство с Република България. Основната цел на Програмата за подкрепа на неправителствените организации в България е „укрепване развитието на гражданското общество и повишаване на приноса му за социалната справедливост, демокрацията и устойчивото развитие“.

---

<sup>6</sup> Виж Стойчев, В., 2009, Модернизация въпреки „модернизацията“, Изток-Запад и Стойчев, В., 2006, Агресивният мир, Изток-Запад

<sup>7</sup> <https://toleranteducationbg.wordpress.com/>

<sup>8</sup> <http://www.ngogrants.bg/>



Проект „Да отгледаш ксенофоб“ адресира ключови приоритети на Програмата за подкрепа на неправителствените организации в България, свързани с антидискриминация, насърчаване на толерантността, мултикултурализма и защитата на човешките права, защото е фокусиран върху темата за отношението към „различните“, към „уязвимите“ в училище. Първата среща на децата с официалното „нормално“ става чрез учебните помагала в предучилищна група, букварчетата и учебниците от началния курс. При тези първи срещи децата интернализират представата за социална „норма“, за „редно“, за „правилно“, за „истина“ и за „обективно“, противопоставяйки го на „грешно“, „невъзпитано“, „срамно“ и „нередно“. Но, научавайки се да поздравяват възрастните, да говорят на „Вие“, да слушат учителите, да се подреждат в редица, да пазят тишина, да стоят мирно, да си мият ръцете и др. дисциплинарни практики (М. Фуко), през учебниците и учебните помагала („прозорци към света“) децата усвояват представа за света, която днес у нас като че ли (не)преднамерено изключва хората с увреждания, представители на различни етноси, раси, религии и култури. Разбираемо, тези „различни“ у нас все още попадат в категорията на, меко казано, анормалните. За сравнение, в канадската образователна поредица за костенурчето Франклин има антропоморфни образи на герои с физически и интелектуални затруднения, на представители на други културни и местни общности. Хълцук, героят на „Как да си дресиращ дракон“, е с протеза на крачето, а драконът му е с „помощно средство за придвижване“. Проведените по настоящия проект от Нора Голешевска и Ани Маринова сравнителни анализи<sup>9</sup> на учебници и учебни помагала, които включват материали от Норвегия, Швеция, Финландия, Обединеното Кралство, Полша, Чехия, Сърбия, Македония и др. показват, че в онези общества присъствието на „различните“ в учебниците е осъзната и интегрална част от нормата. У нас образите на хора или антропоморфни същества в букварите и учебниците, които са с протези, на инвалидни колички, с негроидни, индиански или азиатски черти, с облекло от друга (суб/контра)култура са хем рядко изключение, хем обикновено са представени в откровено (понякога и цинично) рецесивна позиция.

---

<sup>9</sup> Виж [докладите](#)

Обществото ни днес е раздирано от антагонизми, свързани със страха от чуждото и различното, (езика на) омразата, незачитането на личното достойнство и погизването на основни човешки права. Доколко са посетили семенцата на тези зловещи проблеми в доверчивите сърца на децата още с невинното разлистване на първите буквари и учебници? Настоящият проект цели да допринесе за проясняване на този въпрос чрез инициране на публичен дебат и акумулиране на обществена подкрепа за промяна на образователните политики, така че **хората с увреждания, представителите на различни етнически, културни и религиозни малцинства да намерят своето място в „обективния“ свят на „нормалните“**.

Затова чрез този проект ние се питаме дали не е възможно и у нас, наред с любовта към мама и родината, уважението към възрастните хора и природата, съзнателно и систематично да възпитаваме децата в **любопитство към света, умения за разбиране на чуждото, приемане на различието, в творчество и изобретателност**? Дошло ли е време и у нас личността да заеме своето място като ценност за образователната система? Толкова трудно ли е децата с увреждания да са в масови училища, в учебниците да има повече картинки и текстове за толерантност, да има повече **упражнения за водене на диалог, на преговори, за критично мислене, анализ, синтез, аргументиране на теза**? Още повече, че поне тук не е валидно дежурното оправдание, че ние сме бедно общество и не ни достигат финансови ресурси – буквари и учебници така или иначе (ще) се издават (дори и да са в електронен формат след някоя и друга учебна година), какво пречи да има още няколко снимки, рисунки, стихчета или разкази, които да направят собствения ни свят мъничко по-хуманен?

## Философията на толерантното образование

На пръв поглед изглежда, че у нас няма никаква явна или скрита съпротива срещу идеята за по-толерантно образование. Като цяло всички ученици, родители, учители, активисти от гражданския сектор и експерти, които взеха участие в събитията, организирани по проекта декларират своята (повече или по-малко ентузиасирана) **подкрепа за активно приобщаване на „уязвимите“ към живота в масовите училища.** Появиха се отделни намеци, че някои родители би трябвало да имат право да записват децата си в т. нар. „специализирани“ или „помощни“ училища, ако преценят, че така би било по-добре за детето (и по-лесно за родителите), но тези намеци по никакъв начин не влизат в противоречие с общата идея за едно **интегриращо образование, чувствително към личността и индивидуалните интереси и потребности на учениците.**

Проведените срещи и дискусии по-скоро оставят впечатлението, че – записани във всекидневни, актуални, спешни задачи – като общество сме **изпуснали от фокуса на вниманието** си безспорно важните, но изглеждащи не чак толкова неотложни въпроси за чувствата на учениците от „рискови“ социални групи. Темите за децата с физически и интелектуални увреждания, за децата от смесени бракове, на разделени родители или пък на мигранти, за социалните роли, за джендър моделите, за публичната и частна сфера, за емоционалната интелигентност, за сексуалната култура, за изобретателността и т. н., и т. н. изглеждат (макар и не в еднаква степен) доста екзотични на фона на неотложни задачи като например събирането на средства от родителите за закупуване на допълнителни учебни помагала, попълването на новите дневници, които замениха доскорошните материални книги или пък организиране на зелено училище на Витоша.

По време на дълбочинните интервюта учители масово реагираха на темата с реплики като „просто не ми е хрумвало до този момент, че въпросът може да има и такава страна...“, „нашето общество – вероятно трябва да кажа „за съжаление“ – все още не мисли в тези категории“, „сега ме карате да се замисля, хващате ме

неподготвена”, „о, ние сме толкова далече от тези въпроси – влезте в час, за да видите, че за много от нашите деца прехраната все още е проблем, обувките, с които да дойдат на училище през зимата, защото са ми идвали и боси...”.

Макар и в проекта да участваха много силно мотивирани учители, които полагат **индивидуална** инициатива, за да промотират ценностите на приобщаващото образование, техните действия си остават лични, с ограничен обхват и без да срещат системна институционална подкрепа.

Като цяло отзивите за споделените и дискутирани в рамките на срещите добри практики и конкретни примери за практическо прилагане на концепцията на Европейската комисия за приобщаващо образование – най-вече от Скандинавските страни, но също така и от Чехия, Полша, Сърбия, Македония – бяха изключително положителни - както от страна на родители, така също и от страна на учители и експертите: „разбира се, че би било чудесно да се направи такова нещо и у нас”, „едва ли би се намерил човек, който да възрази срещу подобен подход”, „да, ние имахме миналата година съвместен проект, ходихме във Финландия и аз със собствените си очи видях как там работят колегите”, „за всеки учител би било сбъдната мечта да работи по този начин с учениците си”, „без съмнение ще даде добри резултати” и т. н. Разбира се, обикновено след тези изказвания следва едно голямо „но” (за липсата на пари, време и база), но това „но” не отменя факта, че **парадигмата на приобщаващото образование се радва на открито декларирана подкрепа** днес у нас. Нещо повече дори, огромната част от участващите в проекта учители изразиха искрена готовност да приложат експериментално някои от дискутираните добри практики:

*Аз самата съм готова още утре да проведя такъв урок. Възможно е да стане в часа на класа.*

Други учители вече имат опит в прилагането на сходни педагогически подходи:

*Ние правим подобни неща, но в никакъв случай не са толкова систематични. Иначе да, говорили сме по тези теми и те са много интересни на децата.*

Изглежда проектът чука на широко отворена врата – ако действително парадигмата на приобщаващото толерантно образование среща такава широка обществена подкрепа и дори вече и у нас има натрупан сериозен (макар локален и несистематичен) опит в практическото ѝ прилагане в училищна среда, вероятно чисто техническият въпрос как ценностите на тази парадигма да намерят своите конкретни проекции в текстовото и визуално съдържание на букварите, читанките, учебниците, помагалата и държавните образователни изисквания може да намери своето бързо и лесно решение.

## Учители (се) учат на толерантност

Но нека от абстрактното декларираната за в бъдеще подкрепа за ценностите и мисията на включващото толерантно образование се прехвърлим върху реалното практическо измерение на въпроса – как и доколко тези ценности намират днес своята материализация във всекидневните практики на възпроизводство на училищния живот.

Още от вратата директор на столично училище ни посреща със сериозен проблем:

*Прощавайте много, че закъснях. Но едно дете ми е изчезнало. Досега се занимавах с полицията... Баща му е арменец. Арменски циганин. За циганите е арменец. За арменците е циганин. За българите е чужденец... За втори път бяга това дете. Миналия път едва го намерихме.<sup>10</sup>*

Този казус препраща към една от основните тревоги, които споделят много от учителите, участващи в настоящия проект – **училището е натоварено с нереалистични очаквания да компенсира множество разнопорядкови дефицити** на семейства, местни общности, публични институции, обществото като цяло. При случая с избягалото дете директорът, освен да се занимава с организацията на обучението на учениците, трябва да запълва поне още няколко дупки – да съдейства на МВР, където не знаят, че бащата на детето е сменил името си, припознал е детето

---

<sup>10</sup> Към датата на завършване на настоящия доклад детето все още не беше намерено.

като свое преди време и от няколко седмици е напуснал семейството; да съдейства на социалните работници, които не знаят къде това дете има роднини в България, кои от тях са с арменско и кои с българско гражданство и къде е избягало детето миналия път; да помогне на майката на детето, която току-що е родила отново и все още е в болница, а трябва да ѝ се занесат памперси, пелени, вода и т. н.; да върши работата на липсващия училищен психолог и да успокоява останалите съученици; да организира роднините на семейството да поемат грижата за останалите братя и сестри, защото голямото дете е избягало, майката е в болница, а бащата е изчезнал...

Макар и не винаги с толкова крайни казуси (понякога с още по-тежки) учители масово споделят болката от властващата у нас социална аномия:

*Вижте, вие сам по-добре знаете, че приобщаващото образование предполага жизнени местни общности, активно гражданско общество... А как е у нас – децата с увреждания копнеят за помощно училище, ако ги питате тях, защото за много това е единственият контакт с други деца, с други живи хора. Просто няма квартални общности, семействата се разпадат, властва едно отчуждение... Хората вече не общуват помежду си, всеки се е затворил в черупката си и мисли за насъщия...*

В тази среда за много родители е трудно сами ясно да определят какво точно искат да постигнат с децата си – какви знания, социални умения, компетентност, ценности искат да насърчат, развият и затвърдят у тях. Но и много учители също споделят притеснения от тази социална неопределеност, от тези толкова противоречиви обществени нагласи и тенденции: „някои родители искат да дисциплинираме детето им, а други – точно обратното, да не го натоварваме”, „някои искат да им даваме домашни, а други изобщо не искат да се занимават въкъщи”, „някои искат да извеждаме повече децата навън, за да играят, а други ги е страх да не настинат, ако са на двора”, „но най-често хем искат детето да знае, хем да не учи много; хем да се упражнява, ама да не пише домашни; хем да се храни здравословно, ама му дават пари за вредна храна от лавката...” Но тази амбивалентност, тези дефицити на общосподелени и вътрешно съгласувани разбирания важат и по отношение на възгледите за семейството, гражданското общество, публичните институции,

политическия живот, глобализацията и т. н., и т. н. Много трудно е човек да носи отговорност в такава среда за явления, които са отвъд обхвата на собствения му контрол. Затова не е никак чудно, че друг учител споделя:

*Самите родители, имам чувството, са много объркани и не знаят сами какво да правят с децата си. Не ги упреквам, просто констатирам. Но те, едва ли не, гледат да се отърват от детето си, като го доведат на училище и смятат, че ние трябва да поемем всичко останало... Това важи за всякакви деца – не само за такива с увреждания... Макар че при децата с увреждания е по-силно изразено... Има и изключения, разбира се...*

Несамоочевидността на отговорите на въпросите за смисъла на живота, важните ценности, бъдещата гражданска и професионална реализация на децата неизменно оказва своето влияние и върху всекидневните отношения между деца и родители. Учители споделят наблюдението, че много майки и татковци са вдигнали ръце не само от възпитанието на децата си, но и от упражняването на доста по-устойчиви на социални катаклизми дейности като преговаряне на азбуката, смятането до 20 и таблицата за умножение, например. Ето защо:

*Не искам да се оправдавам и да прехвърлям топката. Но ще го кажа така – има огромна разлика в постиженията на децата, с които се работи у дома в сравнение с децата, които са оставени на само себе си. Да, те ходят на училище и на занималня, но колежката от занималнята не може да обърне внимание на 40 деца.*

А когато ценностите, знанията, уменията, поведенческите правила, (само)дисциплината са извор на несигурност и тревоги, „възпитанието“ се разпада на пух и прах - „въз“ закономерно губи от интензитета на своето присъствие и „питанието“ се превръща в пристан на (привидна) сигурност. Различни учители споделяха в хода на проучването много и разнообразни примери за объркани родители, които се фиксират върху осигуряването на материалния стандарт на децата си в контекста на една доминираща култура на потребление на материални блага:

*Разбирам ги родителите. Времената са трудни. И те се съсипват от работа. Гледат детето да е облечено, да е нахранено и не им остават*

*сили за друго. Ама едно дете, вярно, че се нуждае и от ботушки, ама най-вече се нуждае от любов и внимание. Никакво училище не може да замени семейството в това отношение...*

След като учителите не срещат масова и систематична подкрепа в своята работа от страна на много родители, дали Министерството на образованието не подсигурава солидна институционална подкрепа на претоварените с (много несвойствени за тях) ангажменти учители. Краткият отговор е не. Учители се чувстват натоварени с все повече отговорности в една все по-неблагоприятна социална среда и все по-лоши условия на труд:

*Уж трябваше новите дневници да облекчат работата на учителите, но става все по-трудно и по-трудно. Все повече бумащина, все повече хартии, все повече бюрокрация... Сега ще лудне, даже и да е останал някъде някой нормален учител...*

Паралелно с увеличаването на съпътстващата учебната дейност административна натовареност, лавинообразно нараства и обемът на учебния материал, който се очаква учителите да преподават, а децата да усвояват във все по-кратки срокове. В хода на нашето емпирично проучване не срещнахме нито един учител, който да не споделя мнението, че учебната програма излишно претоварва учениците от всякакви социални групи:

*Все повече учебен материал – все повече уроци, факти, дати, без да е предвидено време за упражнения. Какво остава за игри, за нови методи на преподаване. Просто не стига времето – препускаш, за да си предадеш урока.*

Фиксирането върху „голите факти”, „парчетата информация”, „отделните дати”, „дефинициите”, което според много учители е характерно за нашите учебни програми, – а не върху „разбирането”, „осмислянето”, „анализирането”, „критичното отношение” и „усвояването”, – възпрепятства работата на всички ученици, а не само на „уязвимите” и „различните”:



*Днес съм им преподала трима ханове. За следващия път имаме още трима. Плюс датите. Е как може да им влезе в главичките това всичко – за голям ученик би било трудно, какво остава за децата от начален етап или за тези, при които има някакви затруднения...*

Но не само, че често липсва „цялостна картина“, която да позволи разбиране на детайлите в контекста на определена референтна рамка, но доминиращият анахроничен език на учебниците също се явява вторична бариера пред развитието на учениците. Никой от включените в проекта учители не възразява срещу обогатяването на речника на децата, срещу развитието на умения да се борави със словото, за да се споделят мисли и чувства. Съпротивата е срещу езика на един ирелевантен на съзнанието на много съвременни деца свят:

*Написани са на един ужасен език. Това изобщо не им е интересно. Ние трябва да въвеждаме напълно непознати понятия за децата, от едно аграрно минало, което – поне на градските деца и на техните родители също – отдавна им е чуждо. Аз трябва да им правя специални презентации, за да им покажа какво означава „оре“, „сее“, „жъне“, например. Знаете ли едно дете от подготвителната група – беше забравило думата „копае“ – как ми я обясни? Каза: „това нещо, дете ровиш земята с такова като по-голям нож, завързан на пръчка, за да я направиш мека, преди да пуснеш вътре бобчета, за да поникне дърво“. И това е за най-най-елементарни неща, какво остава за по-сложни... Иначе, ако трябва да „даунлоудват“, „зпргейдват“, „сърчват“ и „джойнват“, нямат никакъв проблем децата... Но ние нямаме думата, когато стане въпрос за учебниците...*

Тъкмо това е причината много учители да се притесняват, че тяхна основна задача – „да събудим любовта на детето към знанието, да подхраним любопитството му и интереса към света и другите“ – е изначално компрометирана от съществуващото **фундаментално разминаване между структурата на съзнание на съвременните деца и консерватизма на учебните планове**. Затова не само за „уязвимите“ деца, а за всички (макар и в различна степен) важи следното:

*Те просто губят интерес. На маймуна се правя – рисувам, пея, подскачам, за да им задържа вниманието. Имам чувството, че тези учебници и тези програми са писани от хора, които никога, ама никога не са влизали в час.*

Изключително рядко учители обвиняват самите деца за това несъответствие на интересите:

*Това са деца-индиго! Цялото им поколение! Те са извънземни! Аз имам чувството, че са родени с едно висше. Ама той ми идва на 5 години в предучилищна, хваща телефона, който вижда за първи път и започва да се ориентира, да сваля игри, филми, чудеса... Ама не е така с учебника. Аз трябва да им превеждам – за големите ми говоря вече, за 4-ти клас – всяко изречение да им превеждам, защото там има връзки, които те не ги правят, защото нямат този практически опит. Е какъв е този учебник, дето аз трябва да го превеждам от български на български, за да го разберат децата?!?*

Още едно изказване в подкрепа на децата, което не е изключение:

*Напротив, какво говорите! Децата – като цяло говоря - са все по-умни, все по-информирани, все по-будни... Имат достъп до телевизия, до интернет... Пътуват, пътуват много повече, отколкото ние сме пътували за цял живот... Но някак си все по-малко им е интересно в училище... Не знам... Може би ние нямахме телевизори и смартфони и затова си четяхме уроците... Просто нямахме друго, а сега учебниците, тези учебници, не могат да издържат на конкуренцията на таблетите и компютрите. И това не винаги е лошо, трябва да призная. Те гледат NG, гледат Discovery, History – уж там е същото, което учим и в училище, но там им е интересно, а тука – не...*

Проблемът се осъзнава от всички учители, които взеха участие в нашето проучване. Но те сами търсят начини, за да се справят с него. Ето пример с начална учителка от квартално столично училище:

*Този, старият начин на учене, аз съм немска филология – и аз така съм учила навремето – с това механично папагалско повтаряне и преписване,*

*докато ти отмалее ръката и хванеш тендовагинит, това отдавна вече е отпочинало. Освен да отврати децата от ученето, друго този метод няма да постигне. А и децата са вече други. За това не съм съгласна с вашата терминология – за „различните“ деца. Всяко дете е различно, всяко дете е уникално. Аз имам 27 години стаж и няма две еднакви деца! Та мисълта ми е, че детето учи с всичките си сетива – то трябва да види, да пипне, да помирише, да играе със знанието. То не иска – както при нас беше едно време – да учи пет години граматика и едва на шестата да може да върже две изречения. То иска веднага да вкара наученото в употреба...*

Не учениците, а авторите на учебници би трябвало да поемат отговорността за конвергенцията между света на децата и света на училището, според типичното мнение на учителите. Трябва задължително да подчертаем, че също и много от учителите изобщо не са убедени във високото качество на учебниците и в стойността на учебния материал. Почти всички участници в изследването по един или друг повод споделят реплики като тези: „преподавам им го, защото е по план, но самата аз съм сигурна, че те ще го забравят веднага“, „когато сама не съм убедена, че това им трябва, някак си не мога да го преподавам със страст“, „добре де, вие ми кажете за какво му трябва на едно детенце на 8 годинки да знае кога буквичката „ю“ е един и кога – два звука“, „има толкова не просто ненужни неща, има неща, които не са верни просто“ и т. н. Обяснението за тези дефекти в учебниците обикновено е в полето на авторите. Както следното:

*Това са бюрократи, чиновници, администратори, които си нямат никаква представа какво се случва в училище.*

Нека да обобщим картинката, дори и за сметка на някои важни детайли: от учителите у нас днес се очаква да прилагат иновативните подходи на включващото толерантно образование в контекста на нисък обществен престиж на професията, относително оскъдно възнаграждение на труда, криза на ценностите, отчуждение на децата и семейството от училището. Как на този фон увеличаващият се учебен материал, административните ангажименти и честите структурни промени се отразяват на учителите:

*Много е тежко и все по-тежко става. Да си учител, особено да си класен, това означава, че не ти остава време за нищо друго.*

Ето защо много учители се чувстват засегнати, подценени, оскърбени от отношението на обществото към учителската професия:

*Всички говорят за работното време и големите ваканции на учителите. Но, макар и да имаме норматив, никой от нас не стои по по-малко от 8 часа в училище. Да не говорим, че има колеги, които стоят и по 10, и по 12 часа.*

Проблемът не е само в това, че на учителите им се налага да прекарват по повече време в училище, а по-скоро в това, че условията за труд в училище практически саботират качеството на работа:

*Аз така или иначе трябва да си подготвя урока, да проверя домашните, да си направя презентацията за следващия ден. Какво пречи да го направя от вкъщи, където ми е по-спокойно? Чувате тука какво е. Как се работи в такава среда?*

Шумът, отговорността, психическото напрежение, административното бремене, удълженото работно време не се компенсират от високи доходи („с учителска заплата не се издържа семейство“). Затова:

*Ами, имат, да, имат – и по втора и по трета работа имат колегите, защото как се живее в София с тези пари? Ако си учител във Видин или в Габрово с тази заплата, сигурно свързваш двата края. Ако си директор, вече си заможен човек там. Ама тука за нищо не стигат...*

Затова много от учителите в София споделят, че:

*Трябва да работиш нещо друго. Мъжете ни ни издържат. Това е. Честно да ви кажа, не знам как ни търпят още вкъщи и не са ни изгонили...*

Тази претовареност на учителите се отразява и на шансовете за практическо прилагане на философията на включващото толерантно образование в практиката на възпроизводство на училищния живот. Въпреки че:

*Всеки учител би искал да даде най-доброто на учениците си. Хората не разбират, но това е, за което един учител живее. Като учител не живееш, защото ще забогатееш или ще те показват по телевизията. Живееш, за да видиш един ден, че твоите деца, които си ги учил да пишат камшичета и ченгелчета, са станали хора, са успели в живота. Това е радостта на един учител...*

Но средата често пречи на толерантното образование въпреки усилията и добрата воля на учителите. Ако самото общество не е толерантно, ако децата не срещат подходящи за подражание ролеви модели, думите на учителите отиват на вятъра. За съжаление, изглежда е все по-трудно децата да имат пред очите си добри примери за съпричастност, диалог и взаимодействие:

*Това е доказано, няма какво да го обсъждаме – децата копират ролевите модели, които виждат около себе си. Ако родителите се карат и се бият вкъщи, детето също ще бие. Виждате цялото ни общество – по новините те гледат непрекъснато за катастрофи и убийства. Гледат Вин Брадър и смятат, че тези хора там са успели в живота, виждат агресията, наглостта и простотията непрекъснато на улицата, виждат те и тебе, че идваш с рейсчета на работа, а не караш джип. Как да го убедиш това дете, че трябва да учи, за да успее! Кой от „успешните“ – в кавички го казвам – хора, които то вижда наоколо и по телевизията, е учил?*

Макар и обикновено да визират децата на бедни родители с по-ниско образование, много учители споделят, че по техни наблюдения и децата на много родители с високо образование и добри доходи също не са застраховани срещу ефектите на нашето напрегнато време. Обикновено учители споделят за свърх амбициозни, строги, преуморени и/или изнервени родители, които потискат и стресират децата си. Ето какво споделя учителка от София, която в момента преподава на първи клас:

*Прави ми впечатление напоследък, че родителите са много изнервени. Това напрежение се отразява и върху децата. Знаете ли колко е грозно да видиш как малки деца изпадат в истерия, тропат с крак, тръшкат се. По репликите, които използват, познавам, че това не идва от тях, идва от*

*семейството (...) Ами реплики като: „не издържам вече“, „ще хвана гората“, „луда ме направихте“, „ще се хвърля от прозореца“, „никога повече няма да ти простя“ и т. н.*

При подобна семейна среда децата често пъти са склонни да премълчават проблемите, да се затварят в себе си, да развиват автоагресия. Много от тези проблеми са съвсем дребни и въобще не биха предизвикали сериозни усложнения, ако децата споделяха тревогите си свободно с родителите. Един от десетките разкази, които чухме в хода на емпиричното проучване:

*Просто в продължение на няколко седмици го виждах, че той е напрегнат, че се затваря, че нещо го тревожи. Говорих с майка му, но тя едва ли не на мен ми се накара, че не било това моя работа и че всичко си им било наред. Но аз си го познавам детето и виждам, че има нещо. Много внимателно взех да го подканям да споделя, за да разбере какво става. Малко по малко той се успокои и накрая се оказа, че майка му искала да го запише на ски, а той се страхувал, но не смеел да ѝ каже, защото тя вече била платила за ски-училище...*

Противодействие на тези процеси, особено когато става въпрос за ученици от ромски и турски етнически малцинства, някои учители обикновено виждат в удължаване на времето, прекарано в училище – повече часове, повече извънкласна дейност, задължителна занималня, летни училища и по-кратки ваканции:

*Вярно е, че има колеги, които не могат да си направят норматива, но повечето си го правят, особено в големите градове. Като настояваме детето да прекарва повече време в училище, искаме да го откъснем от тази среда навън, за да не възприема лоши модели и лоши навици...*

Тук трябва много дебело да подчертаем, че тезата за „откъсването“ на училището от „външния свят“ присъства много силно в изказванията на почти всички учители, включени в реализацията на настоящия проект. Още на ниво предучилищна група възпитателите говорят за училището като за един „оазис“, една „приказка“ или „остров“, който да спаси децата за още малко време и да отложи затъването им в блатото на „отвратителния“, „враждебен“, „безрадостен“ свят на всекидневната

българска реалност. Ето защо много учители възприемат като своя кауза „опазването“ на децата от пороците на действителността (обикновено присъстваща в наративите като „улицата“). Това вторично откъсване на „училището“ от „света“ е легитимно и подкрепено от систематични действия. И ако училището е (или би трябвало да е) „оазис“ на дисциплината и реда, в „света“ властват „егоизмът“, „алчността“ и „озлоблението“. Така закономерно „бизнес“, „търговия“, „печалба“ и т. н. стават „мръсни думи“.

Ето на този фон така силно контрастират изказванията на „някои млади и амбициозни наши колеги“, които настояват, че „училището трябва да се отвори към света на бизнеса“, че „би било добре всеки учител да е изкарал по някоя и друга година в реалната икономика“, че хора от бизнеса „трябва да бъдат привлечани да влизат в час и да се срещат с учениците“. Тъкмо тези „млади и амбициозни наши колеги“ най-много настояват на въвеждането на нови методи за преподаване, приобщаващо образование, ангажиране на децата и родителите, повече свобода на учителите и пренареждане на класната стая, защото „няма как да убедиш децата, че уважаваш личността им и че сте равноправни, ако ти си се качила горе на подиума, а те са се сгушили долу в редички един зад друг“. Ето както споделят учители от програмата „Заедно в час“:

*Да, трудно е. Много е трудно. Но когато се работи, има и резултати. Влезте в нашата стая. Ето това са правилата, които ние заедно сме изготвили и сме приели с учениците („Всеки има право на мнение. Всеки от нас е важен. Не прекъсваме, когато някой друг говори. Всеки може да успее“ – Бел. авт.) Виждате, че чиновете ни не са подредени в редички (обърнати са едни към други в неправилни геометрични форми – Бел. авт.), за да може децата да общуват помежду си. Голям пробив е, че си направихме библиотека вътре в нашата класна стая. Вече те имат книги пред очите си – могат да ги вземат за вкъщи, като се записват сами в тетрадката. Имаме и точкова система за поощряване на изявилите се. Това мотивира всички.*

На езиково ниво „младите и амбициозните“ силно се открояват. Ето за илюстрация буквално предадени думите на една съвсем нова учителка, която идва от суровия свят на рекламния бизнес и все още мисли в категориите на маркетинга:

*И тук е като навсякъде. Трябва да „продадеш“ някаква идея на някаква „целева група“. Аз съм тук, за да „продам“ на учениците идеята, че те могат да мислят, могат да се развиват, могат да се справят сами, могат да творят, да изобретяват и мога да живеят заедно. Досега съм успявала в бизнеса. Вярвам, че ще успея и тук...*

Пожелаваме ѝ успех! Но – за целите на настоящия доклад – за нас е важно защо много други учители не „продават“ на учениците си идеята за приобщаващо толерантно образование, за независим живот, вяра в себе си, самоусъвършенстване, креативност и живот заедно. Според самите учители, колегите им не го правят най-често, защото:

*Не им остава време да се развиват, защото са претоварени. Няма време от бумажина, от бюрокрация да влязат в интернет, да търсят, да четат, да мислят, да адаптират.*

Но ако сами нямат време, дали не помагат институционализираните форми. Практически всички учители, включени в настоящия проект, са участвали в различни обучения, организирани по различни проекти на МОН, РИО и т. н. Темите, които учителите споменаваха в хода на проведените интервюта, включват: интегриращо образование, мултикултурализъм, работа с местните общности, въвличане на родителите, справяне с агресията, работа с деца със СОП, повишаване мотивацията на учениците, използване на интерактивни дъски и други електронни средства и пр. Звучи многообещаващо, но дали е полезно за практическата работа на учителите? Повечето са скептични:

*Водят ни на обучения, които нямат никаква практическа полза обикновено.*



Не само това – на фона на ниските заплати, остарялата материална база, претовареността с административна работа и т. н. разточителството при подобни обучения дразни много учители.

*Много скъпи хотели – трошат пари, не че се оплаквам, но... има и по-смислени неща, за които можеше да се похарчат тези пари...*

И учители, и родители настояват, че (особено за начален курс) не са толкова важни обученията, курсовете, тренингите и семинарите, а най-вече личността и характерът на учителя. Ако учителят (учителката обикновено, защото в проекта ни се включиха само двама мъже – един директор и един помощник-възпитател) е достатъчно добросъвестен и отдаден на призванието си, сам ще изнамери начини да работи с децата, ще се самообразова и развива. Дори и без да са преминали допълнителни тренинги, курсове и обучения по мултикултурализъм и толерантност, мотивирани учители настояват, че в клас:

*Аз не ги делия на българи и турци. Те самите не се делият вече – те правят всичко заедно и не знаят кой е българин, кой е ром, кой е турчин...*

Толерантното включващо образование може и вече да е приело материалната форма на методики за преподаване, добри практики за въвличане на родителите и местните общности в живота на училището, мрежи от учители и виртуални групи за дискусии и обмяна на идеи, но всичко това е проекция на една ценностна система, която цени личността и вижда нейната пълноценна реализация в развитието на разума, творчеството, креативността и инициативността. Ето защо учителите, които споделят ценностите на толерантното образование, могат сами да „изобретяват” конкретни техники за прилагането на тези ценности в ежедневната си съвместна работа с децата. Без да имат претенцията за някакво методическо авторство или иновативност, много учители споделиха в хода на проведеното емпирично проучване различни **конкретни примери за въвличане на деца от уязвими социални групи в училищния живот, за проявяване на съпричастност към положението на „различните”, за насърчаване на общуването между децата и ангажирането на родители, местен бизнес, граждански обединения, медии и хора на изкуството**

**към каузата на образованието.** Според красноречивия израз на една учителка от страната, проблемът е, че:

*Това са си наши инициативи, които възникват, огряват небето като падащи звезди и след това изчезват, без да оставят диря и спомен.*

Затова стигаме до въпроса – възможно ли е да заменим тези „падащи звезди“, изначално обречени да изгорят в атмосферата, с небесно тяло, което само излъчва светлина (още повече, че „напред, науката е слънце“)? Ако изоставим метафората – възможно ли е спорадичните проблясъци на толерантно образование да бъдат институционално закрепени, за да получат шанс за (само)възпроизводство и, следователно, устойчивост? Как декларираните държавни политики за социално включване, образователна интеграция, право на качествено образование и т. н. се реализират на практика и откъде идва съпротивата срещу тях?

Съпротивата не идва от децата. В това са категорични всички участници в проекта. Макар и да признават, че в класове с „уязвими“ деца често възникват напрежения, учителите са убедени, че тези напрежения се преодоляват с работа:

*Говорим си, говорим си дълго и обясняваме, че децата са различни, че всяко дете е уникално... Обясняваме си всичко – за произхода, за аутизма, за дислексията... Има една страхотна презентация в интернет на една жена, Ива Бонева се казва, трябва да я гледате – та там тя показва как дечицата с дислексия възприемат буквичките. Та и аз на моите съм им пукала откъси от тази презентация... Та така – говорим, говорим и заедно си решаваме проблемите...*

Не толкова лесно обаче се решават проблемите с родителите. Макар и учители да споделят, че понякога има настроения срещу децата от „уязвими“ социални групи от страна на останалите родители, учители разказват, че най-често съпротивата идва от родителите на самите уязвими деца:

*Родителите се срамуват. Особено, когато става дума за някакво увреждане, което не се вижда от пръв поглед, те се опитват да го*

*скрият. Крият го дори и от нас, учителите. Но ние ще разберем, няма как да не разберем.*

И тогава трябва самите родители да бъдат убеждавани, че с детето им може да се работи, че в такива случаи никой не е виновен и трябва да се продължи напред:

*Смятат, че това е някакво срамно петно, че детето изкупва някакъв техен грях... Срамуват се и са склонни дори да затворят детето си вкъщи, мислейки – според мен – повече за себе си, а не за детето...*

Особено когато започне да се говори в термините на „диагноза“, „специализирана подкрепа“ и „ресурсно подпомагане“, нещата стават наистина болезнени за някои родители:

*Ами те се опасяват, че другите деца ще започнат да се отнасят зле към детето им, ще се подиграват, присмиват, ако разберат, че е с „диагноза“. Но това не е така. Децата са много по-толерантни от нас, възрастните. Децата са емпати и те разбират много повече от това, което ние си мислим.*

Много учители споделят, че са провеждали индивидуални срещи с родителите, посещавали са ги у дома, за да обясняват какво е състоянието на детето, какво се е случило в миналото с деца, които са имали подобни затруднения и какви са перспективите за в бъдеще, защото родителите:

*Не разбират, че специализирана помощ навреме много ще помогне на детето.*

Възраженията на родителите изглежда са не толкова срещу специализираната помощ, колкото срещу „етикирането“ на децата им.

*Страхуват се, че това ще се впише в досието на детето и ще го преследва после цял живот.*

Въпреки това учители настояват за помощ колкото е възможно по-рано, защото отлагането усложнява процеса.

*То вече изостава и е по-добре да се подпомогне. Ще започне да му пада успехът и е по-добре сега да реагираме на проблема, а не след три години, когато то вече видимо ще е изостанало.*

Въпреки спънки от подобен характер, учителите не смятат, че този тип проблеми са непреодолими. В хода на проучването бяха споделяни различни конкретни истории, които са доказателство за гъвкавостта и изобретателността на учители и училищни ръководства в името на най-доброто за децата. За целите на настоящия проект много по-притеснителни са признания като следното:

*Ние ги диагностицираме, но огромната част от тези деца нямат никакви медицински проблеми, те имат социални проблеми, те са социално изостанали.*

Такива признания изобщо не са изключение. Напротив, обикновено учители признават, че според техния опит по 8-9 от 10 деца, които са „диагностицирани“ като „проблемни“, със „забавено развитие“, СОП, нямат никакви физиологични или неврологични проблеми, а по-скоро са жертва на социално изоставане. Най-често се визират бедни деца от ромски или турски етнически произход и деца от т. нар. „институции“. И ако този проблем се среща в „масовите“ училища, то той със сигурност съзнателно се възпроизвежда в „специализираните“:

*Процавайте, ама в т. нар. „помощни“ училища 80-90% от децата нямат медицински, а социален проблем. Трябва ли заради персонала на училището и тези 10-20 %, които действително имат нужда от помощ, но тя би могла да им бъде предоставена много често и в масови училища, тези 80-90% практически здрави деца да бъдат изкуствено натикани в категорията на бавноразвиващите се?*

Причините за това „социално“ изоставане обикновено се търсят в бедността, липсата на грижа и внимание към децата още от най-ранна възраст. Когато родителите се неграмотни, вероятността и децата им да бъдат диагностицирани като „забавени“ нараства:

*Семействата са неграмотни... Редовно моля родителите да упражняват с децата таблицата за умножение – по пет минути на ден, не повече. Просто да свикнат децата. И знаете ли какво осъзнах в един момент – аз го говоря това, но самите родители не знаят таблицата...*

Ето защо учители убедено настояват, че такива деца трябва да прекарват повече време в училище, да бъдат отделени от семейната среда, която дърпа развитието им назад. Няма нито един учител от интервюираните по този проект, който да не твърди, че в първи клас веднага се познава кои деца са ходили на детска градина и кои не са. Макар че разликите не са точно в знанията и уменията на децата:

*Детската градина и предучилищната група много помагат, но най-вече за дисциплината и навиците.*

И така закономерно стигаме до актуалния въпрос за това трябва ли децата от „уязвими“ социални групи да посещават масови училища и по колко такива деца е мислимо да учат в един клас. Този въпрос няма и не може да има формален, еднозначен отговор според учителите (макар и Законодателят да не смята така), защото случаите са различни.

*Заради новия закон ме питате, нали? Глупости са това. Пълни глупости! Аз съм имала много деца със СОП и няма два случая еднакви. Не може така да се определи някаква формална бройка. Много си зависи от конкретния случай.*

Много от участващите в проекта учители имат опит с работа с деца със СОП и затова най-често настояват, че:

*Едно-две деца е горе-долу нормално. Ако са повече, вече е трудно да се удържа. Аз съм имала по пет деца със СОП в класа и зная какво е...*

Но как трябва да се работи с такива деца, колкото и различни да са конкретните случаи? Да влиза ли в час ресурсният учител, за да може детето със СОП да бъде сред съучениците си?

*Не, не е добра идея ресурсният учител да идва в часа, защото детето започва да ми се разсейва. То се раздвоява между авторитетите и не*

*знае мене ли да слуша, нея ли да слуша. И нито аз мога да си предам урока, нито тя може да си свърши работата.*

Представените и дискутирани в хода на делиберативните срещи по проекта примери за „приобщаващо образование“ от Норвегия, Финландия и др. страни изглеждат на много учители доста екзотични за нашата култура и условия на работа. Ето едно мнение на учителка, която преподава в столично училище и частна езикова школа, изказано с много категоричен тон:

*Ако сме като в Швеция, където да са по 7-8 деца в клас и при всяко дете с някакви проблеми да има прикрепен помощник-възпитател, тогава – да, съгласна съм. Ама при 20-25 деца да ти сложат 5 сопаджийчета, това трудно се издържа...*

Какви са аргументите, които някои участващи в проекта учители споделят в подкрепа на тезата, че някои от „уязвимите“ деца не бива да бъдат записвани в „масово“ училище:

*Най-вече, защото пречат на останалите. Този тук е кротък. Ама има едни, дете просто не могат да се концентрират, вниманието им е много неустойчиво. Стават, започват да се разхождат из стаята, крещят, пречат на останалите... Това не може да е нормален учебен процес! Извинете!*

Въпреки подобни отделни мнения, доминира разбирането, че „различните“ деца, децата от „уязвими“ социални групи трябва все пак да посещават „масови“ училища. Нямахме **абсолютно никакви възражения срещу практиката деца с физически увреждания да ходят на училище**. Най-много учители се обединяват около тезата, че по 1-2 деца със СОП или деца, чийто майчин език не е български, трябва да се обучават в клас, за да може с тези деца да се работи ефективно. Типичната представа на един учител за идеалния клас включва „10-15 деца, на които може да се обръща внимание“, сред които може да има по едно, което да изисква „специален“ подход.

Но децата с физически увреждания, децата на по-бедни родители и децата със СОП изобщо не се преживяват от учителите като някакъв сериозен проблем пред българското образование. Изследването извади на преден план друг проблем, широко дискутиран в нашето общество, който действително се преживява изключително болезнено от много учители – разделянето на училищата на „елитни“ (и/или „централни“), „квартални“ и „цигански“. Този проблем не е от вчера, но явно се задълбочава и изостря. Същевременно представлява сериозен препъникамък пред декларираните на стратегическо и законодателно ниво претенции за „равен достъп до качествено образование на всички деца“ и изобщо **поставя под съмнение съществуването на образователна „система“** у нас, която може да се управлява чрез „единни стандарти“.

Директор на периферно столично училище споделя, че на първия учебен ден, след като родители на деца от български произход осъзнаят, че 90% от учениците са роми, все по-често му се случва да чува отправени към децата реплики от типа на:

*Може да не ходиш на училище, но тук няма да те оставя!*

След което такива родители изхвърлят в кошчето за боклук приготвените букети, грабват детето и си отиват завинаги. За да избегнат подобни сцени, които се разиграват пред очите на всички останали ученици, учители, гости и родители, в някои други училища, засегнати от този процес, протичат скрити практики, които учители с основание определят като дискриминационни:

*Това се е дискриминация отвсякъде – те, за да задържат българчетата, имат два класа само с българи и останалите са с роми. И – идете и попитайте учителите там – разликата между нивото на българчетата и циганчетата е от небето до земята. А формално всички тези деца получават еднакво образование. Докато не цъфнат резултатите от външното оценяване в четвърти клас. Но тези резултати са осреднени и практически скриват за външни очи, че в това училище, макар и да е едно, практически съществуват две напълно различни образователни системи. Чисто физически те са отделени на*

*друг етаж... Но така е навсякъде – влезте в „Тина Киркова”<sup>11</sup> и ще видите, че циганките раждат на един етаж, а българките – на друг. Къде е тук Хелзинкският комитет? Това да прави, вместо да ми номинира убиец за човек на годината!*

Родителите, които са „изхвърлили букетите в кошчето за боклук”, предпочитат да жертват удобствата на близкото разстояние (и по-късното ставане) в името на очакванията за по-качествено образование. Учители от квартални („цигански”) училища споделят, че, идвайки на работа сутрин, виждат как ромските деца слизат от трамвая за тяхното училище, а българските деца са се подредили в редичка

*и си хваща трамвайчето за центъра.*

Всички учители от такива „цигански” училища споделят, че обикновено се работи много трудно и проблемите с дисциплината изтласкват на заден план въпроса за учебния процес. Много учители изглежда са вдигнали ръце и са загубили вяра, че е възможно да постигнат някакви образователни успехи. В наративите на тези учители ромските деца и ромите изобщо обикновено се крият под лаконичното „те” и „тях” (което спестява политически некоректната употреба на „цигани” и същевременно подсилва разделението между „тях” и „нас”):

*Никой не може да се справи с тях. Те са си такива. Бай Тошо не успя да се справи с тях, та ние ли!?!*

В хода на интервютата от някои учители бяха не просто изтървани, а отчетливо артикулирани и откровено расистки изказвания за „тях”:

*Те, имам чувството, като станат 5-ти клас и някак си генетично спират да се развиват...*

Теми от *социално* естество, като тези за образованието, приобщаването на децата, методите на работа, ангажирането на родителите, включването на общността и т. н. редовно в хода на разговорите бяха подменяни от учители с *природни*

---

<sup>11</sup> Бившето име на акушеро-гинекологична болница в София .



обяснения, които освобождават учителите и училището от отговорност за учебната дейност. На няколко пъти чухме, че:

*То им е от ДНК-то, не стават .*

В контекста на доминирания от опозицията „ние” – „те” културен дискурс, който учители от „ромски училища” споделят, е напълно логично да се стигне и до обща съпротива не просто срещу дисциплината или пък възпитанието на отделни деца, а срещу цялата етническа група:

*Какви българи са те, ми кажете?*

Проблемите с процеса на „циганизация” на училищата са се задълбочили особено много, според непосредствените наблюдения на учители, след отпадането на районирането и въвеждането на делегираните бюджети. Но, противно на добрите намерения, резултатът е имитация на учебен процес и държавно покровителствана неграмотност.

*Ние нямаме право да го оставим да повтаря, но той буквите не знае, името да си напише и преминава в горен клас... като си заравяме главите в пясъка, не решаваме проблема? За да дойде външното в четвърти клас и да лъсне, че са неграмотни...*

Учители преживяват системата за оценяване на техните качества през резултатите на учениците като крайна несправедливост.

*И мен ме оценяват след това. В 32-ро то ходи на частни уроци по английски и математика, родителите му учат с него и после на външното оценяване казват, че това са постижения на учителите. Нека да се ротираме. Нека тези от 32-ро да дойдат те тука малко за една година, а аз да отида на тяхното място и тогава да видим кой какви резултати има. Лесно е така, но системата не е справедлива. Или пък родителите ще ме оценяват. На базата на какво? Къде ѝ е на нея образованието? Къде ѝ е педагогиката, та тя ще ме оценява?*

Длъжни сме много ясно да наблегнем на обстоятелството, че проведеното емпирично проучване констатира грандиозни разлики в отношението, нагласите,

мотивацията и (опти/песи)мизма между учителите, които работят с „уязвими“ деца (включително и от ромски, турски и др. етнически произход) в „български“ училища (където в класовете преобладават деца от български етнически произход) и учителите от превърналите се в „цигански“ училища. Между самите т. нар. „цигански“ училища също съществуват вътрешни дистинкции:

*Нашите не са бедни! Не им е това проблемът, не се заблуждавайте. Майките сутрин им дават за закуска повече пари, отколкото аз мога да си позволя да дам на моите за една седмица. Като им видите телефоните за по 1000 лв. и маратонките, ще разберете, че не бедността е причина да не учат. Просто те са си такива – не учат. Ама изчакайте още половин час да почнат да ги взимат родителите и ще видите какви мерцедеси, какви беемвета, какво чудо е. Не е това, не е, че са бедни. Не са.*

Съвсем друго е положението в съседно „циганско“ училище:

*Всичките ми работят. Аз знам, че за родителите им това, че са на училище, означава, че те не са на улицата – не изкарват пари като просят или ровят в кофите. От моя клас всички работят. Ако ги задържа по-дълго за занималня, знам, че те няма да могат да минат по кофите и вероятно ще си легнат гладни довечера... Богатите роми не идват в нашето училище, тук записват само от най-ниските касти, защото те имат много строга социална стратификация...*

След известно замисляне, много учители признават, че има и изключения, но тези изключения по-скоро потвърждават общото правило. Прави впечатление, че обяснението за изключенията също е от „биологичен“, а не от „социален“ характер:

*Да, имахме един. Сега иска да влезе студент. Просто му се учеше на това дете. Отвѣтре му идваше. Родителите му не са образовани. Братята му – има двама братя, по-малки – пълни калпазани. За нищо не стават. (...) Подиграваха му се другите, да, но той не им обръщаше внимание и си учеше. Мислеха го за нещо сбъркан. (...) За тях е най-обидно да си говорят на „мангал“. Та на него всички си му викаха, че е мангал...*

Учителите от „циганските“ училища единодушно се обединяват, че подобни ученици са рядко изключение и единственият начин „да се справим с тях“ са финансовите санкции:

*Трябва да им бръкнеш в джоба. Те от друго не разбират. Като дойде време за бележка за социалните, стават много редовни. Вземат ли бележката, започват да ми отсъстват.*

Нека да обобщим казаното дотук. Интервюираните учители декларират своята подкрепа за ценностите, каузата и методите на толерантното приобщаващо образование. Но огромният по обем учебен материал, езикът на учебниците, административното бреме и ниското възнаграждение изцеждат енергията на учителите и не оставят много простор за индивидуална работа с учениците, самоусъвършенстване на учителите, експериментиране с иновативни образователни методи. Всичко това протича на фона на безкрайна обществена криза, която разяжда ценности, вярвания и убеждения. Ето защо (макар и да не искат да „прехвърлят топката“) учителите настояват, че тяхната работа в клас няма как да доведе до желаните резултати, ако липсва подкрепа от страна на семействата. Затова нека сега се спрем на гледната точка на родителите.

## **Родители за рода и родината**

Макар и да декларират, че не искат да „прехвърлят топката“, много учители споделят тезата, че семейната среда е ключовият фактор за резултатите на един ученик. Ако семейството не цени образованието, не възпитава у детето уважение към учителя, интерес към света и любов към знанието, училището трудно ще постигне високи резултати. Разбираемо е, че учителите няма как да са щастливи, когато виждат, че ценностите на консуматорското общество и егоизма се прехвърлят от родители на деца. Че алчността, озлоблението и агресията са основни реквизити на ролевите модели, които някои деца възпроизвеждат и в училище.

Но дали децата от („уязвими“) семейства, които искрено ценят образованието и се опитват да възпитават любов към училището, постигат високи резултати? Ето един разказ, който дава храна за размисъл:

*Беше се разболял още в детската градина и – от антибиотика ли, от какво ли – му се появи проблем и не чува добре с едното уше. Чува, но по-трудно. Ние разбрахме едва когато тръгна на училище, че има такъв проблем. Водихме го по доктори, по София... И аз бях говорила с госпожата, и я бях помолила да седи малко по-напред, за да я чува. Тя като че ли нарочно най-отзад го сложи. Вярно, че той е по-едричък малко и тя каза, че отпред пречи на другите да виждат. И един ден отивам да го прибера от училище, и него го няма. Почваме да го търсим – няма го. Просто щях да умра, ви казвам. И го заварвам в тоалетната, скрил се, сам, и плаче. И го питам какво става, а той само ме гледа и плаче. И аз плача. И не знам какво става. Чак после разбрах, – защото аз му бях казала, когато не чува нещо, да вдига ръка високо и да пита госпожата, – че той вдигал-вдигал ръка от последния чин и госпожата му се ядосала накрая, разкрещяла му се, казала, че това не е училище за глухи и го изгонила от часа... А той – детенце, не разбира... Плаче в тоалетната... А с такова желание тръгна на училище, така искаше да ходи... Беше толкова горд, че е голям и все казваше цяло лято „мамо, колко дни остават до училище“... Сега не иска вече...*

Този конкретен казус (надяваме се да е изключително изолиран) е симптоматичен за остротата, която може да приеме въпросът за отчуждението и съответно – за необходимостта от развитие на приобщаващо образование, което да интегрира, а не да разделя, да позволява на децата да се чувстват сред свои, а не сред враждебни, обичани, а не унижени. Включените в настоящия проект родители на младежи от т. нар. „уязвими социални групи“ (деца с увреждания, от смесени бракове, на разделени родители, от бедни семейства, от малцинства, на мигранти, със СОП и т. н.) повече или по-малко остро изваждат на преден план не въпросите за учебния материал, качеството на преподаване, начините на работа на учителите, а тъкмо **темите за отчуждението и самотата, липсата на разбиране и съпричастност, изключването и поставянето на „етикети“**. Примерът с избягалото в тоалетната

дете препраща към въпроса за приемането на „уязвими“ деца в масовите училища. Ето какво споделя родител на „нормално“ дете от елитно столично училище за едно хиперактивно дете:

*Не в нашия, но в съседен клас имаше детенце със СОП и го изгониха. Другите родители започнаха да пишат писма, да се жалват и да се оплакват, че това дете пречи на останалите да учат нормално. Мисля, че основна роля тук имаше учителка, която остана в сянка, но безспорно е насърчавала родителите в техните действия. Преместиха това детенце накрая, родителите му не успяха да се преборят да остане. Нямам представа къде го записаха.*

В рамките на изследването почти не срещнахме явна съпротива от страна на учители срещу приемането на деца от уязвими социални групи в масовите училища (повечето настояваха тези деца да не са повече от едно, максимум две в клас), но на няколко пъти попаднахме на намеци и открити твърдения от страна на родители за неохотата на много учители да приемат в класовете си „различни“ деца. Ето един пример:

*То е съседско дете и ние си го познаваме като кротко и много усмихнато дете, но има известно забавяне в развитието си. Играе си с другите, родителите му са много интелигентни хора. Но е малко бавничко, така. Никога не е бил агресивен, нещо да се кара... Е, сдърпат се, но по детски, всички деца са така. В детската градина – тя е отсреща, през градинката – нещата вървяха добре, но госпожата в училище нещо не го хареса още от самото начало. И не знам каква точно е била историята, но тя каза на едни родители – заможни хора, мъжът е бизнесмен, – че това дете се опитало да намушка тяхното дете с молив. И стана страшна олелия. Вдигна се шум до небето. Този, бизнесменът, започна да заплашва... Накрая се принудиха да го изключат детенцето...*

Ето друг разказ от родител на дете със СОП (успял да се пребори детето да остане в масовото училище) по същата тема:

*Вие не знаете каква борба беше, за да остане в училище. От сто кладенци вода ни докараха госпожите, че трябва да е в помощното училище, че там ще му е по-добре, че тука само ще страда. Аз обаче се бях заинатила и казах, че няма да го заточа в помощно училище. Директорът, чест му прави на човека, застана на моя страна. Обаче госпожата – тя повече нищо не каза, ама явно не беше доволна, че не успя да се наложи и детето остана – взе да си го изкарва на него. Не в смисъл нещо да му се кара. Но просто не му обръща никакво внимание. Сякаш него изобщо го няма там. Сякаш е празен чин. Защото аз и него го питам, и другите деца ги питам – тя напълно го пренебрегва и той там присъства физически, но не участва в нищо...*

Тук трябва да споменем, че мотивът „да не си го изкарат после на детето“ (препращащ към дискреционната власт на учителите в рамките на класната стая) присъстваше изключително устойчиво, когато родители и граждански активисти обясняваха отношенията в училище. За да „не си го изкарат после на моето дете“, много родители са склонни да премълчават (преживявани като несправедливи) факти като тези, че: „госпожата по английски сама не помни какво им е дала за домашно и после им пише на всички, че са без домашна работа“, „уж не е задължително, ама не можеш да не се запишеш на зелено училище или екскурзия“, „уж учебниците са безплатни, ама събираме допълнителни пари за помагала по всеки предмет, които били много подходящи за нашите деца“, „уж доброволно подписваме декларации за участие в проекта на училището, ама на самата бланка няма опция, че не искаш детето ти да участва“, „госпожата по рисуване им къса рисунките, защото били драсканици“, „учителката накарала детенцето да излезе от стаята и да поздрави на български, защото това било българско училище, а на него баща му е французин, който го е докарал на училище и детето просто неволно е поздравило на френски“, „състезанията уж са доброволни, но трябва да участваш и да си платиш, защото сме в такава паралелка“, „госпожата накарала ромското дете да излезе пред класа и да обясни на останалите деца тя българка ли е или не и ще спазва ли българските правила или няма – детето, разбира се, просто се разплакало“, „госпожата по занималня ги кара за наказание всеки да държи ухото на съседчето си и да го дърпа, ако е непослушно“,

„който закъснее за първия час, стои изправен с чантата до вратата, докато свърши часа, а чантите им са по 15 кг при условие, че самото дете има-няма 20” и т. н., и т. н.

Защо родители се борят с нокти и зъби децата им да останат в масови училища, ако и там има толкова много проблеми като изброените тук? Защото включените в проекта родители на деца от уязвими социални групи изобщо не са убедени, че т. нар. „помощни” училища, особено „пансионите” действително защитават интересите на децата. Обикновено възникват подозрения за частни интереси, които търсят легитимация през проблемите на децата:

*Много от децата в това училище нямат абсолютно никакви увреждания. Но те там са повечето „домски” деца, без родители. Те просто не ги учат, не им обръщат внимание и децата затова са изостанали. Но ги водят с увреждания, за да имат бройка, да си запазят щата и заплатите. Защото иначе ще загине и селото, което се храни от това училище – учители, възпитатели, огняр, чистачки, шофьор...*

Някои родители дават конкретни примери за съпротивата на местните общности срещу политиките, защитаващи интересите на децата:

*Вижте какво стана със SOS селището в Дрен – за децата е по-добре да са в града, но цялото село се вдигна на бунт, защото ще си загубят заплатите и медиите, тези наши тъпи, тъпи, тъпи медици, взеха да им припяват...*

Други родители на уязвими деца изобщо не дават да се повдигне темата да оставят детето си в училище с интернатна форма:

*Публична тайна е, че там възпитателите изнасилват големите, а големите изнасилват малките... Трябва да се закрият всички такива уродливи институции завинаги...*

Затова:

*За косата ще я влача, ако трябва, може да ми реве, може да ме дере, ама ще ходи в масовото училище. Това е!*

Дали това са проблеми, характерни единствено за „уязвимите“ ученици? Какво се случва с други деца, които не са „глухи“, но също вдигат ръчичка и искат да попитат нещо? Насърчава ли се любознателността в училище?

*Не, не им дават да питат. Казала им е госпожата, че има урок да преподава и да гони план, затова дискусиите да ги запазят за родителите си.*

Въпросите в клас са важни, но за абсолютно всички, участващи в проекта родители един от най-сериозните проблеми е този за обратната връзка. Много родители се оплакаха, че „госпожата“ не ползва имейл и социални мрежи, преди училище не слиза, за да се види с родителите, а след училище децата са на занималня и родителите отново нямат личен контакт с „госпожата“. Но дори и тези родители, които все пак успяват да поговорят с учителите, не се чувстват удовлетворени, защото:

*Ние питаме за децата, те ми говорят за дисциплината. Искам да разбера тя справя ли се, не се ли справя, на какво да наблегнем, трябва ли да правим нещо допълнително... Не. Единствено ги интересува кой слуша и кой е недисциплиниран... Ама това нали е училище, не е някакъв изправителен дом...*

Един татко е още по-остър в своите коментари за фиксацията на някои учители върху темата за дисциплината:

*Да, те искат едни препарирани деца, които да не шават, да не питат и да имат два бутона – „rec“ и „replay“. Тogaва ще бъдат щастливи. Ама такива деца няма, слава Богу!*

Темата за отчуждението на децата от училище присъства в разказите на родителите почти толкова ярко, колкото и темата за дисциплината. За много родители тези две неща са директно обвързани едно с друго. Родители на второкласничка споделят, че първоначално силно мотивирани деца бързо „прегарят“:

*Успяха да я отвратят от училището за точно една година. Това е резултатът. Вече не иска да ходи – взе коремът да я боли, гърлото да я*



*боли. Аз първо си мислех, че симулира, ама тя действително ми се разболя накрая...*

Конкретни примери за това как различни думи, действия, реплики на учителите успяват да „отвратят“ деца от даден предмет или пък от училището като цяло присъстват в огромно изобилие в събрания емпиричен материал. Някои от тях изглеждат напълно безобидни и непреднамерени („не се рисува така къща“, „слонът не е оранжев“, „у вас масата върху прозореца ли стои“, „това е паралелка по математика, ако ти харесват буквичките, се премести в друга паралелка“ и др.). Но други учителски действия издават нагласи, които изглеждат несъвместими с педагогическите претенции за възпитание на подрастващите („госпожата каза, че с тях така се работело – бий, за да те уважават“, „заклучила го е сам в кабинета на заместник-директорката, за да препише 100 пъти името си“, „накарала го е навън, пред всички класове да си събуе обувките, за да видят всички, че няма чорапи и краката му са черни“, „взела му рисунката и я накъсала пред целия клас на малки парченца; казала, че следващия път ще го накара да я изяде“ и др.).

В този контекст стават разбираеми реплики, които много родители изпуснаха в хода на дискусиите:

*Все по-често сериозно се замислям дали да не напусна работа и да си го оставя да учим у дома. Просто не се получава. Те не успяват да му задържат вниманието и за пет минути. И се оправдават, че бил буен, че бил недисциплиниран. Ама просто нямат подход към него. Аз така и така трябва всеки божи ден да минавам през целия материал, поне ще знам, че сама си нося отговорност... Все по-сериозно се замислям...*

Други родители контрират подобни тези, въпреки че разбират тяхната релевантност към въпроса:

*О, ако си мислите, че е лесно да се мине на самостоятелна подготовка... Въобще не е! Аз познавам Явор и жена му, знам, че те се справят. Но изобщо, изобщо не е лесно. Повярвайте ми!*

Но материалният статус на повечето родители у нас не позволява опцията „да напусна работа и да учим у дома“ да се превърне в реална алтернатива на училището. Затова, напълно разбираемо, родители масово споделят, че сменят радикално нагласите си към учителите и училище.

*Затова я уча да не се връзва, защото иначе не се издържа. Ето това е – исках да я науча да обича училището, ама тя е нещастна. Аз искам да е щастлива, затова вече ѝ казвам хич да не се връзва на госпожата...*

Третият значим проблем, който силно тревожи родителите, е претовареността на децата, многото уроци и домашни. Дори и родители на деца, които през седмицата нямат домашни и не носят чантите с учебниците и тетрадките у дома си, споделят, че „това ни излиза през носа през уикенда, когато за по по-малко от 6-7 часа на ден не можем да се оправим“. Но и родители, чиито деца всеки ден връщат тетрадките и учебниците си у дома, също се оплакват, че не успяват да смогнат с учебния материал (напомняме, че това са родители на деца от първи до четвърти клас):

*Имат ужасно много домашни. Нашият ходи на училище, ходи на занималня и като се прибере от занималня, трябва да почнем да проверяваме отново всичко, защото в занималнята са много деца, учителката не може да обърне внимание на всички и той - кога разбрал, кога - не.*

Но това, че децата не са успели да се справят с домашните си на занималнята, изобщо не означава, че те са имали в училище достатъчно време за игра и спорт. Ето какво споделя таткото на третокласник, обяснявайки защо в училище има проблем с дисциплината и децата са „като побеснели“, излязат ли в междучасие:

*Ние го доставяме в седем и половина в училище и аз го взимам след работа в шест. Той цял ден е там. И те седят на чиновете като затворници и не им дават дори да излизат от стаята, защото ги е страх да не се сбутат нещо с големите и да стане беля. Дори и по физическо се оказа, че те стоят в класната стая и правят някакви си ми упражнения от чиновете. Какво движение е това?!? В затвора имат право да се*

*движат повече. Как няма да са като побеснели, щом излязат от училище?!? Та те са деца, господи!*

Оттук и родители обвиняват училищния режим за проблеми, свързани със затлъстяването, диабета, обездвижването и т. н. Ето и болката на майка, която пък обяснява защо децата масово са с наднормено тегло у нас, въпреки че родители като нея се опитват да хранят децата си със здравословна храна:

*Те са тотално обездвижени. През седмицата сме на училище, а в събота и неделя по цял ден пишем домашни. Ама ние сме трети клас. Не искам да си представя какво ще е, когато сме в седми.*

За да сме максимално изчерпателни, ще представим и мнението на една учителка от „циганско“ училище, която в случая говори в качеството си на „баба“ на внучка, която посещава „елитно“ столично училище. Въпросът е как тя си представя децата да се справят с всички домашни, ако самата тя учи собствената си внучка да „се концентрира само върху най-важното“:

*Трябва ли да съм честна с вас? Не, не си представям как едно дете може да смогне с домашните, да му остане време за игра, да помага нещо вкъщи. Наистина не си го представям. Но това е, което на нас ни спускат от там, отгоре...*

Нейното тъжно заключение е, че:

*Вероятно това е лицето на нашия собствен провал като учители. Защото тези хора, които сега работят в Министерството на образованието, са наши ученици. Когато министър беше Вълчев, тогава за първи път си го помислих това – ето, казах си, провалили сме се като учители, щом в това са се превърнали нашите ученици...*

Но много родители изрично настояват, че проблемът не е просто в многото домашни и обема на учебния материал. Децата искат и **се опитват да си научат уроците, според много от интервюираните родители, но просто не ги разбират**, защото не им ги обясняват в училище. Така децата са принудени да зазубрят отделни реплики и факти, без да виждат смисъла зад тях:

*Не исках да уча с нея, за да е самостоятелна, защото мислех, че, ако ѝ стоя на главата, няма да се справя сама, няма да е инициативна после, цял живот ще очаква някой друг да ѝ е на главата и да я ръчка. Но така не се получава, не става. Аз трябва да ѝ обяснявам всеки урок, защото учебниците са отвратителни. И тя едва тогава разбира и ѝ става интересно и казва – о, мамо, ама то било толкова хубаво да се учи. В училище не им обясняват, а те забурят отделни факти, но не виждат смисъла...*

Чудесно е, че тази майка е намерила смисъл в урока и е успяла да го разкаже по интересен начин на дъщеря си. Защото такива като нея са по-скоро рядко изключение според емпиричните свидетелства, с които ние разполагаме. Много по-вероятно е нито децата, нито родителите да намират смисъл в определени уроци. И въпросът не е на само езиково ниво, а засяга въобще светогледа на съвременни деца и родители:

*Той не разбира този аграрен език и този аграрен свят. Аз не го разбирам. Може би е било ясно на прадядо ми, ама вече не е. Какви са тези глупости да трябва да учат за конюшната, коневръза и кочината. Де да знам какво е „коневръз“! И аз бих казала, че там се връзват конете, трябва ли да му се присмива учителката за това?!? Дайте им на тези деца да учат нещо, което им е интересно, не ги карайте да учат за обора, където едва ли някога ще стъпят през живота си... Опитвам се пред децата да се преструвам, че урокът е интересен, ама той всъщност е много, ама много тъл...*

Изследването привежда и някои свидетелства в подкрепа на хипотезата, че понякога проблемите се задълбочават, когато детето само се опита да открие смисъл в учебник за трети клас:

*В учебника за трети клас пише, че България звучи красиво. Питал госпожата, защо България звучи красиво и тя казала, че така звучи. И точка. И той ме пита мене защо България звучи красиво. Франция грозно ли звучи? И взе да рови из интернет и видя, че „българи“ вероятно произлиза от „вулгари“, което означава „простонародни, грозни“, или пък означава от турски „натрапници“, „мръсни“, „мелези“ и т. н.*

Разбира се, не всяко задълбаване и проблематизиране на тезите, представени в учебниците за начален курс, предизвиква подобни кризи. Но това, което със сигурност е в тежка криза, е българският национализъм. А генеалогичната (и все още явяваща се като неразривна) обвързаност на българското училище с етнонационалистическата идеология предизвиква огромни вътрешни напрежения сред много учители. В отделен доклад можем да анализираме пълния спектър на споделената учителска болка по темата за национализма, защото в хода на емпиричната работа срещнахме от изречени с удряне с юмрук по масата твърдения като „НИЕ-ТРЯБВА-ДА-ГИ-НАКАРАМЕ-ДА ОБИЧАТ-РОДИНАТА-И-НАСИЛА,-АКО-ТРЯБВА” до отронено през сълзи „и тя ме пита за една причина да не напусне България, а аз оставам безмълвна и не мога нищо да ѝ кажа”. Но не всички родители преживяват така болезнено кризата на българския етнонационализъм. По-скоро обратното – вероятно дори и поради поколенчески особености, повечето от участващите в проекта родители споделят мнения като следното:

*Не е, че не искам да учат история. Но не искам да я учат по пози варварски начин. В нашето съвременно училище историята се учи като религията – с вяра. Историята е свещена и не подлежи на критически анализ. Затова и Ботев, Вазов, Левски са свещени – те трябва да са недосегаеми, следователно да не бъдат подлагани на анализ. Аз не искам детето ми да се прекланя пред авторитети. Искам да мисли, да критикува, да греши, да пада, да става, да продължава. А точно на това не го учат в училище. Учат, го че българският е език „свещен на моите деди”. Хайде вече да излезем от пещерата, моля ви!*

Вероятно тъкмо възпроизводството на практики, които не насърчават критичното мислене, любознателността, та дори и любопитството на децата към света, са една от основните причини децата да губят интерес към учебния материал и това да забавя процеса на неговото пълноценно усвояване. Майката на ученичка, която е отсъствала от училище поради болест в продължение на няколко седмици, е учудена от резултата, който напълно опровергава първоначалното ѝ притеснение, че детето губи учебен материал и няма да успее да догони останалите деца от класа:

*И госпожата ми казва, че тя много напредвала, когато не идва на училище! Какво е това, вие ми кажете! Ние, като беше болна, сме се занимавали по 1-2 часа на ден в болницата и у дома. Когато е здрава, тя прекарва по 8 часа в училище. И накрая се оказва, че много напредва, когато не ходи на училище и е изпреварила другите деца...*

Никой родител не иска детето му да изостава, но не всички родители са надарени с уменията или пък имат времето да работят самостоятелно с децата си:

*Нямам нерви да се занимавам, честно ви го казвам. Знам, че и аз съм прекалено изнервена, обаче не помня ние да сме били така. Аз съм по десет часа на работа, по цял ден главата ми е бръмнала от разни кретени. И като се прибера, кое по-напред – да сготвя, да си вида къщата, уроци да уча... Нямам нито време, нито нерви ...*

Друга майка има и време, и нерви, защото си е у дома и гледа по-малкото дете. Въпреки наличния ресурс и доброто желание, нещата не вървят:

*И тя на мене почва да ми се глези, да ми се лигави. На баща си не се глези, ама на мен ми се глези. Оня ден четири часа се лигави над една задача по математика. Четири часа! Нещо, което, ако се стегне, може да го реши за 15 минути...*

Много родители обвиняват самите себе си, че не успяват да накарат децата си да учат. Обикновено те смятат, че се провалят, защото „не умея да обяснявам добре“, „забравила съм всичко“, „в главата ми са още отчети и баланси от деня“. Други родители намират, че децата им са „разглезени“, „презадоволени“, „мързеливи“. Но понякога самият учебен материал се превръща в бариера пред добрите намерения на родители да учат заедно с децата си:

*Аз не съм педагог. Не мога да я накарам аз да учи. Нали затова ходи и на училище, и на занималня. Вкъщи не иска да учи и това си е. Да не говорим че, сигурно аз съм тъпа, ама аз някои от задачите не ги разбирам... А това са задачи за първи клас... Все пък съм завършила природо-математическа гимназия и мислех, че поне до седми клас ще мога да ѝ помагам. Но тези*

*задачи не мога да ги схвана, те решават по някакъв друг начин, не като нас навремето...*

Затова в един момент закономерно се стига и до ситуации като тази:

*Направо ме вади от обувките! Започва да се глези и аз избухвам. Иде ми да ѝ откъсна **красивата, синеока, тъпа** главичка... Знам, че не бива да избухвам пред нея, обаче понякога не издържам... Започвам да ѝ крещя. После тя реве, аз рева, тя реве, аз рева... И почвам да се мразя...*

Особено често родителите от столичните училища, които участваха в реализацията на настоящия проект, споделят, че водят децата си на допълнителни частни курсове и уроци по предмети, които се изучават в училище – най-вече математика и езици.

*Ние трябва да покриваме всичките дефицити на училището. Води го на френски, води го математика, води го на спорт... И учи с него въщи по два-три часа на ден, прави диктовки, карай го да чете...*

На този фон е разбираемо, защо дори и „враг номер едно“ на училището – телевизията – понякога се превръща в приемлива образователна алтернатива:

*Всички пицят срещу телевизията, срещу Cartoon network и Disney, но да ви кажа честно, мисля, че – без да се прекалява, разбира се – телевизията е много по-адекватна на света на децата и много по-полезна за социализацията им от дивашкия национализъм, който им преподават в училище. В тези детски – не зная дали сте се заглеждали, но аз съм – ами че там ги учат на инициативност, на творчество, да се справят сами, да изобретяват неща да търсят решения... а не да зубрят като папагали и да нямат мнение...*

Но вероятно тези въпроси не стоят така болезнено за частните училища, където родителите плащат такси и се очаква, че учителите са много по-мотивирани да работят пълноценно с учениците. Не и според резултатите от нашия проект. Емпиричните данни не подсказват типологично значими разлики между ситуацията в

частните и „елитните“ (или „централните“) публични училища. Ето мнението на татко, чийто син сега е в началото на четвърти клас:

*Ще го преместя от частното училище, защото ги съсипе децата – по цяла събота и неделя учим. По 8-9 часа всяка събота и неделя! Те просто ги размазват тези деца! Смачкват им и самочувствие, и мотивация! Защо? За да изкарат високи резултат на външното оценяване и да могат да се фукат после директорките по медиите и сайтовете, за да излъжат други шарани да се запишат при тях. Но всичко това е за сметка на децата ни. Много мои приятели си преместиха децата – не от нашето, от други частни училища – и аз ще го преместя... Изобщо не сме доволни...*

Други родители се оплакват, че учители от частни училища оказват предумишлен психически тормоз над деца, които нямат много големи заложби, за да „ги накарат да се отпишат и да не им намалят успеха при външното оценяване“.

Но изследването регистрира и полярно противоположната тенденция – привличането на ученици „на всяка цена“, за да се привлече ресурс чрез системата на делегираните бюджети и да се запазят заплатите на учителите в училищата. Тук обикновено най-често се визират помощни, „цигански“ и „селски“ училища (трите подмножества често пъти съвпадат):

*Знам го от моя съседка, която е чистачка там – на събранието на всички учители директорката е предложила да плащат по 50 лв. на родител, за да си запише детето в тяхното училище. Е, какво е това?*

Но не всички родители са склонни да продадат шансовете на децата си за 50 лв. Ето опитът на ромски баща:

*Видях, че в кварталното училище нищо не учат и че той получава едни надуте шестици, защото другите са слаби, а не защото той учи много. Затова го преместих в централно училище, където са само българчета. Ама, човек, та те и там нищо не учат...*

В „кварталното“ (ромско) училище не само, че не учат, но дори и не го посещават. Ето мнението на друг ромски баща:



*Издават фалшиви дипломи, Венелине. Напълно фалшиви. Хванахме ги, че те са водили деца от квартала, че са ходили на училище, че са взимали пари за това, а тези деца изобщо дори не са били в България по това време, били са с техните, които са работили в Испания. Празни, кухи бройки. Е, как ще има пари за образование, като се пилеят за кухи структури?!? Обаче РИО ги пази – от РИО знаят, но ги пазят, за да не губят заплати. И РИО са вътре в далаверата. После директорът ме среща на улицата и казва: „Вашите ромчета в четвърти клас не знаят да четат!“ Е, аз ли им преподавам в училище, г-н директор? Аз нали ти ги водя всяка сутрин на училище. Ти направи така, че да им е интересно, да им хванеш вниманието и да ги научиш. Венелине, учителите не разбират, че тая класно-урочна система е вече отминала, че вече е отречена. Никъде по света не работи вече. Сложи им една интерактивна дъска и им позволи да си извадят таблетите, да видим тогава няма ли да учат.*

Но не само РИО „е вътре в далаверата“, а цялата система на лични обвързаности, която се възпроизвежда чрез политически инструменти. Ето конкретен пример, свързан с актуалните към момента на реализация на проекта конкурси на МОН за образователна интеграция. Активист от ромско НПО разказва:

*И я срещам директорката на улицата, а тя плаче. Не мога да я успокоя жената. Половин час не може да ми обясни какво става. А то каква била работата – нали по новите програми, за да кандидатстваш, трябва да имаш писмо от кмета; и ние ѝ помогнахме, направихме ѝ проекта, всичко на шест; тя отишла при кмета и той ѝ казал, че щом ще участват цигани, няма да подпише. И тя плаче, защото ще я уволнят жената. Каква демокрация е това? Това е тотален феодализъм. Как ще се оправим? Направи си избори без да гласуват циганите, сега не позволява и по проекти да се кандидатства... Всичко е само за пари, никой не мисли за образование, за интеграция, за икономика... Честно казано, започвам да ги разбирам терористите...*

**Мотивът за „печалбарството“ е застъпен изключително силно в разказите на много родители и функционира като обяснителен механизъм за почти всички процеси и явления, протичащи в и около училището. Не толкова претовареността на**

учителите с часове, тежката съпътстваща административна работа или многобройните паралелки, а частни икономически интереси виждат много родители като основна причина за слабите резултати от учебната дейност в училище:

*Учителите работят в частната занималня срещу училището, която е по 180 лв. на месец. Бившата директорка, сега заместник-директорка, е собственик на тая частна занималня. Е, кажете ми, какъв им е интересът на тези учители да има високо качество в училище? Те директно ти го казват, че занималнята в училище не струва, че там госпожата само ги пази да не се избият – и тя самата си го казва, между другото, казва: „моята задача е да ви ги върна живи и здрави след училище” – и как да не си запишеш детето за още 180 лв. на месец, какъв родител си ти иначе...*

Но този проблем възниква на „най-високо ниво” и след това лавинообразно се разпространява из цялата училищна система според общо споделеното мнение на родители. Дебатите около ситуативно съвпадналото с настоящия проект приемане на новия закон за предучилищното и училищното образование и около проектите за учебни програми и единни държавни образователни изисквания намират своя отзвук и в мненията на участващи в реализацията на проекта родители.

*Това са лобитата на частните центрове в парламента. Не зная дали някога е имало друг парламент, толкова много заплетен в лобистки далавери. Намаляват часовете по математика, намаляват часовете по езици. А всички проучвания показват, че ние сме най-зле тъкмо по математика и по езици. Най-зле в целия Европейски съюз. Но частните центрове имат интерес в училище да е зле, за да записват родителите децата си на частни курсове. И какво се получава – ние плащаме данъци за образование, които обаче отиват за далавери, а в резултат на тези далавери качеството на образование пада и ние трябва да плащаме допълнителни за частни уроци. Еб’л съм им майката, честно ви го казвам... Дотук ми е дошло!*

Това мнение е много типичен израз на съмненията, които родители имат, че зад претенциите за защита интереса на децата всъщност се крият **частни икономически**

**интереси, които корумпират средата и практически накърняват интересите както на децата, така и на обществото** като цяло. Едва ли има елемент от училищния живот, който да е останал незасегнат от подозренията на родители за повече или по-малко скрита интервенция на частни икономически интереси. Със сигурност засегнати са: „хартиената мафия, която продава на държавата учебниците и учебните помагала“, „частните занимални, езикови центрове, спортни клубове и т. н., които сключват т. нар. партньорства с училищата и имат интерес да привличат деца“, „т. нар. фотографи, които щипят родителите срещу отчисления за директорката, които са безотчетни“, „всевъзможните театрални групи, клубове, клоуни и не знам какви си, където не те и питат дали искаш детето ти да гледа, а ти взимат по 7 лв. за добър ден“, „ски училища, зелени училища, екскурзии, които просто цинично разделят децата на бедни и на богати“. При това „нито ремонтът на стаята, нито санирането на училището е наша работа – нали си плащам данъците, това е общинска собственост“, а „те да вземат да се напънат малко и да спечелят някой и друг проект – сега поне възможности има, ако някой има и желание да работи“, докато „тя е логопед, естествено че има интерес да ѝ изпращат деца и да им откриват странни затруднения, които не били физиологични“ и т. н., и т. н.

Така че е разбираемо настроението на родителите, които учат децата си да „не се връзват на госпожата“, за **да не се превръщат в изкупителна жертва на същата тази алчност и безчовечност, от която училището претендира, че пази децата**. За родители лошото качество на учебници и учебни помагала, претоварването на децата, неразбираемите уроци, излишната информация, разкъсването на връзката между училището и живия живот и т. н. не са случайност, а пряко следствие от властващите над публичния интерес частни икономически интереси. На няколко пъти и родители, и учители директно артикулираха, че „тези отгоре искат да сме прост народ, за да могат да си правят каквото си поискат“. И никакви аргументи, че вероятно „тези отгоре“ имат интерес от силна и работеща икономика, образовани специалисти, иновации, инвестиции и повече данъци не хващат декиш. Нито пък аргументи, че не парламентът, а МОН отговаря за учебните програми...

На този фон думите на първия учител, с когото се срещнахме при провеждането на дълбочинните интервюта, вече не звучат толкова енигматично и поставят тежка диагноза:

*Забележете, говорим за „образ-ование” – това означава, че образованието трябва да даде образ, да извади от мрака, да проясни, да очертае границите. А у нас сега няма „образ-ование”, а властва „без-образие” – училището не успява да фокусира образ, то цапа, замазва, изкривява картината, създава илюзии, без-образие...*

Тази теза среща стабилна подкрепа и от страна на много от гражданските активисти, работеща в сферата на образованието у нас. На друго място се спираме по-задълбочено върху техните аргументи. Тук ще щрихираме само някои от тезите, които са важни за проясняване на бариерите пред институционализацията на философията на толерантното включващо образование в днешното българско училище.

*Вижте, това са класически дисциплинарни практики, които отдавна са изследвани, анализирани и описани в специализираната литература. Аз съм изследвал подобни практики в казармата и в затвора. Учителят трябва да упражнява контрол върху учениците. Затова те трябва да се чувстват гузни, да са виновни. Учителят дава прекалено много домашни или пък неясни домашни, за да може ученикът да не се справи, да се провали, да е виновен и учителят да има власт над него. Това важи и за урока, и за смятането, за всичко. Разбира се, не казвам, че всички учители правят това съзнателно и преднамерено. Казвам, че го правят и че това работи, ефективно е.*

Тези практики се вписват и в друга теза, според която съвременното българско училище е „йерархична система на вертикално насилие”, в която всеки упражнява дискреционна власт над тези под него и е жертва на дискреционната власт на горнопоставените:

*Министърът мачка хората в министерството. Те мачкат регионалните инспектори, които мачкат директорите. Директорите мачкат учителите, които си го изкарват на децата. Силните ученици мачкат*

*слабите... Всеки мачка и ние понякога виждаме през медиите искрите от това институционализирано психическо и/или физическо насилие... Чудим се, че децата са агресивни, а те са естествен продукт на тази крепяща се на насилие система. А, изпуснах да кажа, министърът също го мачкат – мачкат го лобитата, депутатите, премиерът, жена му... по възходяща градация ги подреждам...*

Генезисът на проблемите много експерти виждат най-вече в университетите, които целят „да се възпроизвеждат” и затова вярват, че „не обществото, не администрацията, не бизнесът, а те самите са единственият потребител на продуктите от средното образование”, затова „упражняват всичките си властови ресурси, за да прокарат предметите си във все по-ранен клас”, въпреки интересите на учениците (в който и да е смисъл на думата). Екипът на проекта действително беше изненадан от количеството негативна енергия, което успява да акумулира върху себе си ФНПП на СУ:

*Това, Педагогическият факултет на Софийския университет, е едно ужасно чудовище, което с парите от нашите данъци абортира варвари, които след това систематично, добросъвестно и безвъзвратно превръщат децата ни в едни социални инвалиди за цял живот.*

Нямаме лични впечатления и няма как да съдим за степента на достоверност на това твърдение, но е факт, че граждански активисти споделят обяснителни схеми (за причините за лошото качество на подготовка на студентите по педагогика и проблемите в учебниците и учебните помагала) от типа на:

*От мързел. Разказвах ми студенти за проф. (...), който по време на лекция в голямата зала отишъл до мивката в ъгъла, разкопчал си панталона, извадил си го, облекчил се в мивката, закопчал се и – без да си измие ръцете – продължил лекцията... Е това е дереджето, какво повече да ви кажа...*

Едва ли „дереджето” щеше да е много по-различно, ако въпросният преподавател си беше измил ръцете. Но не само „мързелът” е виновен за блатото, в

което „методистите“ са „удавили“ нашето образование. Има и мощен корупционен натиск:

*Заради тези 50 млн. – законната комисионна от 10%, на която никоой български министър все още не е устоял. И сегашният министър започна с бодри декларации, но и той се наведе на хартиената мафия.*

„Хартиената мафия“ присъства неизменно в медийния и експертен публичен дискурс. Но – вероятно някои биха казали „за съжаление“ – темата изплува като приоритет единствено в реториката на ПП „Атака“, откъдето изчисляват, че годишните разходи на държавата за т. нар. „безплатни“ учебници и помагала възлизат на около 500 млн.лв. От там идва и „законната“ комисионна от 10%, която се изчислява на 50 млн. Но защо такива огромни публични разходи по една толкова болна за нашето общество тема, каквато е тази за децата, възпитанието и образованието, не предизвикват политически и обществен интерес?

*Държавата не го забелязва, разбирате ли. Това не е Лукойл, на никоой не му се разправя.*

Същевременно и гилдията на учителите не може да се самоорганизира и да защити интересите на децата, защото:

*Не може милионерката Янка Такева да представлява учителското съсловие! Такева, която е едно закостеняло комунистическо изчадие. И която по време на Стачката продаде всички не за няколко сребърника...*

И логично идва заключението:

*Те са нагли. Те гледат да си въртят далаверите. Децата са просто една добра публична легитимация, нищо повече...*

## **Учениците – заедно в клас и за едно в клас**

Децата, за щастие, не се възприемат като „една добра публична легитимация, нищо повече“. Според емпиричните свидетелства от нашия проект децата се

възприемат като „много повече“. Най-напред трябва да подчертаем, че всички включени в делиберативните срещи ученици демонстрират изключително висока чувствителност към темата за различието, за чувствата на „уязвимите“, за ефектите от напреженията между по-красиви и по-грозни, по-умни и по-малко умни, по-бедни и по-богати. Много от участващите в проекта деца имат непосредствен личен опит, свързан с темата за толерантността към „уязвимите“ – „аз имам братовчед, който е аутист, но не ходи на училище“, „имаме тази година едно дете със СОП в класа“, „не, това дете с количката е от „в“ клас, ние сме „б“, но да, познаваме го, нали сме в едно училище“, „господине, на нашите са им казали, че съм имала дислексия, когато бях в първи клас и тогава ме водиха на хиляди лекари, на невролози, ама нищо не ми откриха и вече ме оставиха на мира“, „аз бих си играла с дете на количка“, „аз ходех на детска градина в Испания, защото ние живяхме там 4 години и там имаше деца с увреждания в нашата група“ и т. н., и т. н.

Тъкмо такъв непосредствен личен опит е в основата и на една случка, която ще представим тук малко по-подробно, защото е много типична за начина, по който „нормалните“ деца възприемат „различните“ в света на детството:

*Ние имаме в класа едно дете с аутизъм – Мишо (името е сменено в доклада – Бел. авт.), седи на първия чин. В началото ни беше малко странен, но после свикнахме. И той свикна с нас.*

Това са ученици, които вече са четвърти клас, а с Мишо са заедно от първи. Никой от тях не смята, че Мишо трябва да бъде преместен от училището, въпреки че:

*Понякога има кризи, но знаем, че те минават. Иначе се справя добре в училище.*

Учениците са свикнали с неговите особености, но настояват, че и всички останали в деца също си имат своите особености. Затова никой не се впечатлява прекалено, а оставят всяко дете, включително и Мишо, само да решава какво (не) му се прави:

*Той понякога иска да играе с нас и тогава идва и играе. Но друг път просто иска да си седи на чина и да не прави нищо и ние тогава не го закачаме.*

Интересни са опозициите, в които мислят тези деца – обърнете внимание, че обратното на „аутиста Мишо“ не е „нормален“, а „обикновен“:

*Сестра му е в нашето училище, но тя е голяма, тя е в седми клас... или даже в осми... не, в седми е. Тя си е... обикновена.*

Разказваме цялата история заради един инцидент с Мишо, който си заслужава да бъде анализиран подробно. Ето какво споделя негова съученичка:

*Веднъж той беше в криза и нещо беше възбуден. И тогава ме ритна по лицето и ми потече кръв от носа. Аз изобщо не му се сърдя, защото знам, че беше в криза и не е искал да ме нарани. Не и съзнателно. Той просто беше превъзбуден, а аз не гледах, бях се навела над чантата си и се случи. (...) Да, по време на междучасието, нямаше я госпожата в стаята. (...) Ами аз казах, че съм се спънала и съм паднала. Не казах, че е той, защото се страхувахме, че ще го изключат, а ние не искаме това. (...) Не, не е имало други такива инциденти. Просто понякога има кризи и става превъзбуден, но ние знаем за това... Никой от класа не го издаде.*

Децата са толерантни и склонни да прощават. Но не всички родители са толерантни според децата и затова на тях им се налага понякога да се „спъват и падат“:

*На първата родителска среща, преди ние още да започнем училище, родителите му са станали и са казали, че той е аутист. И госпожата е била предупредена за това. Но е имало други родители, които са казали, че не искат децата им да учат заедно с луди. Много са се карали, крещели са си. Неговите родители са много възпитани и разни други родители са им крещели и са ги заплашвали... (...) Мама ми го каза, ама не веднага, а след време.*

В заключение децата от класа на Мишо настояват, че:



*Има родители, които са против, но от децата никой не е против, ние си го познаваме, той си е от нашия клас...*

Когато децата са заедно, когато се познават добре, когато имат обща история, обитават общ свят, никакви различия по външни признаци не могат да бъдат пречка пред тяхното общуване, скарване и сприятеляване. Съседчето по чин на дете със силно изразени ромски черти споделя:

*Аз седя до нея – ние се познаваме още от детската градина и сме на една и съща улица. На нея майка ѝ е циганка, а баща ѝ е българин и тя не разбира цигански (...) А, разбираш ли цигански? Значи разбира цигански, но ние сме приятелки още от деца и тук седим на един чин...*

Децата, които са имали опит от пътувания, срещи с различни култури, етноси, езици, са много по-склонни да приемат различието за нормално и да възприемат езика много по-инструментално – като отчуждаем атрибут, а не като свещена същност. Масово в хода на срещите с ученици се натъквахме и на такива деца, които споделят факти от типа на:

*Аз най-добре разбирам италиански, защото съм била на една годинка, когато нашите са отишли да живеят там. Аз там ходех на детска градина. После разбирам български и накрая – цигански. Вкъщи само баба говори на цигански – аз я разбирам, ама не мога да говоря – аз си ѝ говоря на български, а тя на мене ми говори на цигански.*

За да не бъдем разбрани погрешно, непременно трябва да подчертаем, че нямаме предвид само ромски деца, които пътуват с родителите си на гурбет в Италия и Испания. Не са се провеждали количествени представителни проучвания по този проект, но имаме впечатлението, че едва ли не всяко второ дете, участвало в проекта, е пътувало вече извън България и има личен опит с чужденци. Ето друг индикативен разказ:

*На него баща му е германец, а майка му е българка. Те са три деца – най-големият им брат е в пети клас, а най-малкият още е на градина. Те всички говорят български, даже баща им говори български, ама смешно... През лятото са в Германия, ама иначе си живеят тука.*

Особено често децата от „централните“ училище споделят, че:

*Имаме много деца от смесени бракове в нашето училище – имаме баща, който е французин, баща – италианец и за германеца вече ви казах...  
Имаме ли други?*

В края на първа част на доклада се спираме подробно на темата за това как учениците, участващи в проекта, възприемат различни послания, провокиращи тяхната (не)толерантност. На този етап от разгръщането на повествованието е важно да кажем, че „нормалните“ или „обикновените“ – по думите на нашите малки участници – деца нямат никакви специфични проблеми с „уязвимите“, когато са заедно в клас (независимо дали става въпрос за деца с увреждания, деца от малцинства или от смесени бракове и т. н.).

Но дали така е и от другата страна – как се чувстват в училищна среда самите „уязвими“ деца?

## **Гласовете на немите**

Като правило проведеното емпирично проучване показва, че повечето родители на деца с увреждания са склонни да записват децата си в масови училища, а всички включени в проекта ученици декларират желание да ходят в масово училище въпреки някои спънки. Делиберативните срещи с (възрастни, над 18 години) хора с увреждания привеждат аргументи в подкрепа на училището:

*Аз съм бил и в масово училище, и на индивидуално обучение – след като получих увреждането, учителите идваха у дома да ми преподават. Ще ви кажа едно нещо – аз не познавах съучениците си, никога не ги бях виждал. Другите ученици имаха абитуриентски бал. Аз нямах...*

Ето още една много типична лична история:

*Няма какво толкова да се разказва. Ти седиш вътре, затворена между четири стени. Не се виждаш почти с никого. Като дойде учителката, това за тебе е някакъв малък празник, защото се случва нещо различно.*

*Има някого, с когото можеш да говориш. Тя идваше, размиваше ме, преподаваше ми там нещо и бързаше да си ходи, защото имаше работа. И после пак си оставаш сама...*

Изследването привежда многобройни свидетелства за това, че децата, които нямат или не са имали възможност да посещават масово училище, развиват огромно желание за това: „молила съм се на нашите да ме пуснат на училище, плакала съм, умолявала съм ги... те ме пуснаха, когато вече бях на 10...”, „искаш да си като всички деца, защото чуваш през прозореца, че те играят, смеят се, отиват на училище, а ти си оставаш затворен вътре...”, „разбирате ли, ти имаш нужда да говориш с някого, да общуваш, да се скараш с някого дори, но да е жив човек...” Откъсването от семейната среда е едно от нещата, които оставят ярка диря в съзнанието на „различните” деца:

*Имаше си обикновени училища, дето им казваме „масови училища”, имаше специализирани и имаше „санаториумни” – това са училища в близост до някой медицински център, където ходиш на рехабилитация, на процедури. Аз съм била и в трите... Какво да ви кажа, за едно дете винаги е тежко, когато го откъснеш от семейството, когато вижда родителите си само в края на седмицата...*

Но темата на настоящия доклад е друга – как се чувстват в (съвременното) българско училище „уязвимите” деца, които имат шанс да го посещават; чувстват ли се интегрирани, привлечени, съпричастни, равноправни.

*О, аз исках майка ми да ме отпише от училище. Ревах ѝ цял месец. Кандидатствах и ме приеха в английската гимназия. Но поради някаква причина, не знам защо, майка ми ме заведе на следващия ден на училище, сигурно е имала някакви документи да урежда. И аз така, с количката, се нареждам отстрани до първия чин. И влиза – „другарката” тогава – и веднага започва да говори на английски. А аз нищичко не разбирам, защото не бях учила преди това английски. Всички други бяха учили, аз не бях. И тя, както говори, в един момент ме забелязва и идва при мен. Навежда се. И ми изтриса: „What's your name?”. И мълчи, и ме гледа. Аз гледам надолу. Всички мълчат. Става много неловко. Аз се притеснявам, че всички се занимават с мен, и че спирам урока на класа. А учителката*

*също мълчи и ме гледа. Гледа и мълчи дълго. Някои други деца се съжалиха и взеха да ми шепнат: „Мария, кажи Мария<sup>12</sup>“. Аз обаче гледам само надолу и си викам „няма пък, да ѝ кажа, пък“...*

Този разказ е свидетелство за констатираната при емпиричното проучване тенденция „различните“ деца масово да се чувстват различни в училище, излизаци извън рамките на „нормата“. Много от тях осъзнават и признават, че училищната среда ги прави склонни да приписват всичките си (иначе естествени за всеки ученик) проблеми с учебния материал, домашните, общуването, роклята за бала, приятелите и т. н. на различието: „ако в класа всички са светли и един е тъмен, веднага забелязваш тъмния“, „може би ти е просто най-удобно да обвиниш първо увреждането си за каквото и да било“, „не мисля, че го правят съзнателно, но някак си не те приемат напълно за равен...“ Ето и конкретен пример:

*Просто си се знае, че си различен. Имаше един такъв случай – бяха изчезнали пари в класа. По-късно парите се намериха и едва тогава моя приятелка ми каза, че всички през цялото време са подозирали мен. Никой не ми го беше казал в лицето, но всички са смятали, че съм аз... защото съм различна. (...) Не, не ми се извиниха.*

Чувството, че „не си си точно на мястото“, съпътства всекидневието на хората с увреждания в нашата училищна среда:

*Като се започне от „Клас, стани! Клас, мирно!“, та до края все не е измислено за хора с увреждания...*

И деца без увреждания споделят, че се чувстват не на място в училище, но тези с увреждания вероятно масово го преживяват по-интензивно. Затова много от тях разказват за един вид раздвояване:

*Хем си там, хем не си... Как да го кажа, те не те възприемат като конкурент за гаджета, например. Не сметат, че на бала ще ги засенчиш... Възползват се от теб, когато искат да се правят на състрадателни или пък нещо такова... Малко си – имаше един филм – малко си „не на фокус“,*

---

<sup>12</sup> Истинското име е променено в доклада. – Бел. авт.

*леко си размазан, като духче... минават през теб, без да разберат... И учителите, и съучениците... Но това е нормално... вероятно е нормално...*

Но „фокусът” се поизбистря, когато стане въпрос за правилата и дисциплината. Хора с увреждания припомнят различни конкретни случаи, при които проблеми на средата се приписват на ученика:

*Тогава системата беше, че трябваше да ходим от стая в стая. И аз никога не успявах да стигна навреме. Куцук-куцук, все закъснявах. Още повече, че като измиеха коридорите, те ставаха едни хлъзгани, не знам с какво ги миеха, ама все ме беше страх да не падна и, колкото и да бързах, все закъснявах и стигах, когато часът вече беше започнал, защото ходехме и на различни етажи. Обаче учителите все ме гледаха накриво, че закъснявам. Аз не знаех, но тогава са натискали майка ми да ме отпише от училище и да ме запише в помощно. Майка ми нищо не ми беше казала, но не ме отписа. Сега съм ѝ благодарна, че е устояла...*

И друга участничка в проекта разказва за недостатъци на средата, които физически я отделят от останалите деца и по най-груб начин разделят световите на „нормалните” и на „различните”:

*Най-кофти се чувствах, когато имаха физическо или нещо играят на двора. Дадже тогава имаше едни мероприятия, дето там нещо ходеха, чистеха двора. И за тия глупости дори ми беше тъжно, че не мога да участвам.... Смешно звучи сега. И аз седях така на края на коридора, и си спомням, че имаше от тези, мрежестите решетки на прозорците. Отвън се чуват виковете, смях... Оглеждах се да не идва някой по коридора и се надигах да надзърна през тая решетка какво правят децата. Ама бях ниско, седнала в количката и не виждах... От време на време зървах на някоя косата и бях много щастлива, ако позная коя е...*

Разликата във възрастта е друга разграничителна линия, която поражда психическо страдание на „уязвими” деца. Още един участник в проекта споделя чувствата си пред екипа ни:

*Аз бях 4-5 години по-голяма от другите деца, а бяхме в един и същи клас. Те ми викаха „како“. Стърчах над всички. И всички смятаха, че съм нещо бавно развиваща се и затова съм с малките в един клас. Трябваше непрекъснато да се обяснявам... Представете си как се чувствах... Всички мислеха, че нещо повтарям класа за поредна година, че съм изостанала...*

При враждебна физическа среда и нетолерантни нагласи на учители не е чудно, че много от „различните“ деца повече или по-малко съзнателно се опитват да провокират съжаление към себе си, за да компенсират дефектите на околния свят, които ги правят малоценни:

*По-лесно ти е, когато те съжаляват. Съзнателно или не, много хора с увреждания се опитват да се възползват от съжалението на другите. Аз също съм го правила, защото така е по-лесно.*

Почти всички от интервюираните хора с увреждания признават, че се е случвало да злоупотребяват със съжалението на другите, включително и на учителите:

*Ами да, писали са ми оценки по милост, защото съм на количка. Аз знам, че не знам, ама те ме пускат... Всички сме го правили. Не е честно, но го правим.*

Повечето хора с увреждания, с които се срещнахме, обвиняват самите себе си за тази „злоупотреба“ със съжалението, а не средата. Друг участник в проекта споделя от какво се чувства неудобно:

*Неудобно ми е заради другите деца, които знаят, но получаваме еднакви оценки. От тях ми е неудобно, не от учителката, защото знам, че тя иска да ѝ се махна от главата и да не се занимава повече с мене.*

Въпреки това неудобство, обикновено хората с увреждания настояват, че:

*С децата не съм имала никакви проблеми. Имах много приятели в училище. Пазеха ме, помагаха ми.*

Дори това обгрижване понякога е прекалено и на практика пречи, а не помага на „уязвимото“ дете.

*Ами то е по-скоро поради незнание – те искат да ми помогнат, но не знаят как и понякога даже става по-лошо. Но понякога действително имаш нужда от помощ и тогава е добре някой да ти помогне.*

Не всички се опитват да ти помогнат. Има лоши, зловни, невъзпитани съученици:

*Да, разбира се – подиграват ти се, присмиват ти се зад гърба или направо в лицето. Наричали са ме какво ли не. Просто свикваш в един момент и ги игнорираш. Но, знаете ли какво, не боли толкова, когато други деца ти се присмиват в лицето. Защото това не става толкова често, освен това при децата е така – карате се, обиждате се, после се сдобрявате и пак сте си приятели. Повече боли, когато усещаш негативното отношение на учителите, които нищо не ти казват. Ама усещаш, че някак те мразят... И се опитваш едно такова да станеш незабележим. Ако може да си невидим, да изчезнеш, за да не им пречиш...*

Ето защо в такива случаи децата с увреждания се опитват отново да се „раздвоят“, „да не са на фокус“, да станат „духчета, през които минават“:

*Най-тежко ми беше, че нямаше къде да се скрия и да си поплача. Трябваше да стискам и да не плача. Не можех да се скрия и да плача в тоалетната, защото, знаете, в училище тоалетните не се заключват и всеки може да нахълта...*

Учениците с увреждания се чувстват особено потиснати, когато заради тях страдат други деца поради незнанието и неразбирането на възрастните:

*Имаше едно детенце, дете го срещях всяка сутрин – разминавахме се, като отивахме на училище. То беше на 7-8 годинки, нещо такова. И аз винаги носех едни такива широки поли, та то ми викаше „принцесата“. И си кимвахме, говорехме си с него сутрин. Но една сутрин майка му го водеше на училище и детенцето я пита: „Мамо, защо принцесата винаги я возят в количка?“ Майка му нищо не каза, само стисна зъби, стисна му*

*ръката и отминаха. И, вече се бяхме разминали, чух как тя такъв шамар му зашлеви, че чак мене ме заболя... И никога повече не посмя да ме погледне това детенце...*

Другата тема, към която „различните“ деца проявяват особена чувствителност, е тази за етикетите и етикирането:

*При много деца има множествени увреждания – има физически увреждания, но и интелектуални. Много често вървят заедно. Затова е разбираемо, че много хора мислят, че като куцаш, си и тъп. И ти слагат етикети. Мен веднага ме етикираха, че съм тъпа. Сега, като се връщам назад, си мисля, че сигурно съм била стеснителна, вероятно срамежлива, неуверена...*

Последиците от това:

*А когато те мислят за тъп, когато ти лепнат такъв етикет на гърба, ти ставаш тъп. Просто, влизайки в училище, аз приемах тази роля. В училище бях една, а извън училище – съвсем друга. Извън училище бях общителна, любопитна... И така си остана до края, докато завърших училище. Бях слаба ученичка. Бях влязла в ролята на слаба ученичка. Не знам... сега, като се замисля, и ми се струва, че може би ми е било някакво убежище да се крия в ролята на слаба ученичка...*

За да излязат от роля, за да станат отново „на фокус“ в училище, а не безплътни „духчета“, хората с увреждания отправят послания като следното:

*Учителите не разбират едно... че децата с увреждания имат... имат душа. Разбирате ли ме? Как да ви обясня? Веднъж бяхме в едно ЦНСТ с деца с много тежки физически и интелектуални увреждания. И имаше едно момченце там. Мъничко такова, на вече 6-7 години, ама мъничко, както са малки децата, които са расли в институции. Очичките му още кръстосани... Нали знаете, на тях очичките им са кривоогледи, защото ги слагат да лежат в институциите и те по цял ден гледат тавана... Та това детенце, благодарение на шефката на ЦНСТ-то – много свята жена – беше тръгнало на предучилищна в масово училище. Разбира се, в*



*училището – проблеми, защото то още трудно говори, те от няколко месеца го бяха спасили от институцията... И го прибират от училище, а то се наакало – още ходеше с памперси тогава... И мирише... Обаче аз го поглеждам. И в един момент времето сякаш спря. Усетих някаква извънземна любов към душата на това дете... Просто необяснимо... Не го познавах... Виждах го за първи път... Но усетих любов... Никога не съм се чувствала така... И знаете ли какво стана? Това дете, което трудно установява контакт с другите, очичките му още кръстосани, всички казват, че е слабоумно... Това дете изведнъж стана, приближи се до мен със своята крива походка на дете с увреждания и... и се гушна в мен, просто се гушна, защото, защото има душа... Как да кажеш на учителите, че детето с увреждания също има душа?!? ... Мислите си, че съм луда...*

## **Учебници по толерантност и приобщаване**

Не, не мислим, че това чувствително момиче е лудо. Мислим, че то е нормално. Предпоставката на проекта е, че децата научават през първите си срещи в букварите и читанките с „официалния“, „обективния“ свят на възрастните кое е нормално и кое не е. Ако изключим видове дейности, социални роли, групи хора от света на „нормалните“ и ги представим като „анормални“ – „чужди“, „различни“ и „други“ (или пък „те“, ако се оставим на устойчивия израз в езика на учители), – децата най-вероятно така и ще ги възприемат после цял живот. Но ако децата с протези на крачетата или в инвалидни колички, децата от различни етноси и култури, въобще „различните“ децата намерят своето заслужено място в „обективния“ свят на учебниците още на начален етап на обучение, едва ли ще трябва да убеждаваме някого, че „и децата с увреждания също имат душа“.

Ето защо в рамките на проведените по проекта делиберативни дискусии с деца от начален курс обсъждахме тъкмо детайлите на отношението към различните.

Входът към дискусиите с децата представляваше шоу-карта 1, на която са представени различни герои от книжки и (анимационни) филми, включително

костенурчето Франклин (което е много бавно и винаги губи състезанията), Хълцук от Бърк (който е с протеза на крака), чудовищата Шрек и Фиона и др.



Show card - 1

Децата бяха поканени да споделят кои от тези герои познават и да дискутират какви качества те притежават. След това от всяко дете се очакваше да избере едно от тези геройчета, което да му бъде приятел в училище. Тук трябва да признаем, че – противно на първоначалните ни очаквания – куклата Барби се радваше на най-малка популярност както сред момчетата, така и сред момичетата и беше изпреварена дори и от пералната машина, която не е никакъв приказен герой и присъстваше в шоу-картите от чисто методически съображения – само, за да провокира локомоция у децата. Децата масово не избираха Барби за приятел, защото е „фръцла“, „само се конти“, „не умее нищо да прави“, „другите герои могат да я победят“. И така стигаме до основния мотив при избора на „приятел“ от картинките – той или тя трябва да е силен/на. Ето защо на най-голяма популярност се радва Пипи, но не защото е забавна, умее да прави палачинки, има много златни парички и баща ѝ е („негърски“) крал.

Пипи е силна и никой не може да я победи – тя вдига кон и тръшва яки мъжаги. Децата искат за приятел някой силен, който да ги пази от другите:

*Бих искал за приятел Пипи Дългото Чорапче, нищо че е момиче, защото тя може да победи всеки.*

Или

*Пипи се бие много добре. Никой не смее да я закача, за да не си изпати здраво!*

Контра-аргументи от типа на тези, че Пипи не умее да смята добре, не знае буквите и не иска да ходи на училище, изобщо не вредят на нейния престиж сред децата:

*Аз не я искам за приятел, за да ми подсказва, а за да ме пази. Аз си ги знам буквите и без нея...*

Свидетелство, че много деца се чувстват несигурни и незащитени в училище, представляват и въпросите към друг популярен герой – Хълцук. Почти на всяка среща децата искаха да разберат дали Хълцук сам би бил техен приятел или той върви задно със своя дракон Беззъб. Скепсисът към Хълцук не е поради неговото физическо увреждане (протезата на крачето), както подозирахме в началото, а защото без дракона си Хълцук всъщност е много чувствителен, деликатен и „не става за бой“:

*На него дори и баща му казва, че той не е истински викинг, защото не обича да се бие. Хълцук е умен и изобретателен, но не става за бой. Виж, ако и Беззъб дойде, ще ми е много добре да си ходя с него на училище, а не пеша. Ще си го паркирам на покрива и ще го връзвам на гръмоотвода...  
Даже, господине, може ли да си избира Беззъб, без Хълцук?*

Много любопитно е как почти всички деца обръщат каузалната верига, когато бъдат подканени да дискутират физическото увреждане на Хълцук – те масово настояват, че Хълцук има протеза, за да може да язди дракона си (който, между другото, също е с увреждане), а не че поради увреждането трябва да има протеза, която да му позволи да язди дракона си.

Важно е да подчертаем, че никое от участвалите в проекта деца не възнамерява да злоупотребява със силата на геройчето си, на нито едно дете не му хрумна, че може то да надвива останалите – героите са само „за защита“, когато „някой започне да ме дразни“, „големите дойдат да се закачат“ и т. н. Конкретни разкази за подобни действия присъстваха по време на всяка среща и те обясняват защо децата се чувстват застрашени в училище. Ето какво споделят ученички от четвърти клас:

*Никак не е приятно, защото те<sup>13</sup> идват при нас и започват да ни подвикват „маце“, „бейби“, „гадже“, „кога ще се омъжиш за мен“ и т. н. И ние им казваме да ни оставят на мира, но те продължават.*

Понякога нещата отиват още по-далече:

*И той отнякъде ми беше намерил номера и не преставаше да ми звъни и да ми праща есемеси с разни тъпи любовни послания. Аз не му вдигах, но той продължаваше непрекъснато... И говорих с госпожата, но нищо не се случи. И казах на мама, че искам да ме беше родила грозна, за да не ме закачат големите.*

Понеже си знаем културния контекст, сме длъжни да кажем, че това са деца от български произход. Разкази как „големите“ се пререждат в лавката, събират стотинките на по-малките, взимат им закуските, карат ги да им носят чантите, изваждат ги от тоалетните, обиждат ги и др. бяха споделяни на повечето срещи и обясняват предопределената победа над „силните“ геройчета от нашата шоу-карта над умните. Въпреки провокациите на нашите модератори, че Трипио от Междузвездни войни е много умен, знае всичко, може да помага с домашните, да научи децата на езици, да им превежда и т. н., клетият робот не получи никакъв шанс, защото „той няма даже и джедайски меч“. Противно на всичките ни първоначални очаквания, дори и пералната машина събра много повече симпатии от куклата Барби и робота Трипио, освен защото „ще мога да се пера в училище и мама няма да ми се кара, че съм прасе“, същото така понеже „няма да ми досажда и да ми надува главата с приказки“, но най-вече тъй като „ще мога да пера дрехите на другите деца и да им събирам по 50 ст., не по 1 лв. на пране“.

---

<sup>13</sup> Големи деца от шести и седми клас на същото училище.

На следващия етап от дискусиите децата биваха приканени да отгатнат какви са децата от шоу-карта 2 и да си изберат за приятел някое от тези деца.



Show card - 2

Както е видно от картинките, тук вече няма шанс да се намери силен приятел. Но какво забелязват децата?

Най-напред впечатление прави гневното дете от долния ляв ъгъл. Него никой не го иска за приятел, защото е „ядосано“, „ще започне да ми крещи всеки момент“, „май че иска да ме удари“. За целите на анализа по-интересно е защо децата смятат, че това дете е гневно. Най-често защото:

*Е разбрало, че са му дали адски много домашни и не му остава никакво време за игра.*

Също така според много деца:

*Родителите му го карат да ходи на някакви уроци или състезания, а то не иска.*

Или пък защото:

*Някой го е обидил – казал му е, че е дебелак или тъпак.*

На другия полюс във възприятията на децата се нарежда усмихнатото момиче от горния десен ъгъл. Него почти всички веднага избират за приятел. Трябва да обърнем внимание, че децата масово първо забелязват, че това дете е „добро и усмихнато“, а едва по-късно осъзнават, че е на инвалидна количка. Важно е да кажем, че децата не изпитват никакво съжаление към това усмихнато дете и въпреки количката смятат, че това момиче е „спокойно“ и „щастливо“.

Съжаление обаче предизвикват другите две деца от горния ред. Децата, които биха си избрали за приятел момченцето в количка, което играе тенис, настояват, че „ще си играя с него“, „ще го развеждам навсякъде“, „ще можем да си разговаряме по различни теми“, „заедно можем да гледаме телевизия“ и т. н. Макар и усмихнато, децата не смятат, че момиченцето от средата на горния ред е щастливо. Някои деца (най-вече сред ромите) смятат, че това дете е ром. Повечето деца настояват, че това дете е бедно, а бедността означава нещастие. За сравнение – макар и много малко от децата да разпознават, че детето по средата от долния ред има синдром на Даун – тези деца смятат, че детето с Даун е по-щастливо от бедното дете, защото е „чисто“, „него го обичат“ и „му обръщат внимание“.

И така стигаме до втория много силно присъстващ в съзнанието на децата мотив, след този за несигурността и нуждата от закрилящ силен приятел – копнежа за внимание. Темата за вниманието намираща сама начин да изплува по различни поводи в хода на провежданите с децата срещи. Някой деца настояваха, че гневното дете иска да му обръщат внимание. Други искаха да имат „много строги“ родители и/или учители, защото строгите „се интересуват от децата и им обръщат повече внимание“. Трети деца директно настояваха, че нито бедните, нито богатите родители обръщат внимание на децата, защото и едните, и другите отсъстват от къщи и са на работа, а когато се приберат, „са толкова уморени, че просто нямат сили да ти обърнат внимание точно сега“. Ето защо и тъмнокожото дете от шоу-карта 2 не се възприема като нещастно, защото „е отишло с родителите си на море“ и те „му обръщат внимание – не виждате ли, че баща му го снима с камерата и детето гледа към него и му маха“.

Честно казано, не го бяхме видели, преди децата да ни го покажат. Заедно с тях видяхме и друго – децата не се впечатляват от раса, увреждане и култура, а най-вече от емоции.



На всеки от малките участници в проекта беше дадена по една шоу-карта 4. Децата бяха помолени да свържат родителите от лявата страна на картата с техните деца от дясната страна. Връзките, направени от децата от различни училища и на различна възраст, са много устойчиви и индикативни. Всички включени в проекта деца смятат, че **щастливите родители имат щастливи деца**. Въпреки външните расови и културни белези, децата най-често настояват, че веселото момиче от най-горната снимка е дъщеря на средната двойка (с тъмна кожа), защото „родителите се обичат, господине”, „те са по купона”, „обичат да се забавляват”. Гневното дете обаче не се мисли като дете на сърдитите родители от най-горната снимка. Абсолютно единодушно децата смятат, че сърдитата и „скарана” двойка са родителите на плачещото момиче. А детето плаче, обикновено защото „техните се развеждат”, „повече не се обичат”, „бащата заминава за чужбина” и др. подобни.

Въпреки антропологичните разлики, повечето деца настояват, че родители на трите деца не са хората от „арабската“, а от „японската“ двойка по причина, която никой от екипа на проекта не беше забелязал предварително – „не виждате ли, че само на тази снимка таткото гушка майката с двете си ръце – затова те имат три деца“. Подобни връзки децата привиждат и в количките – те масово смятат, че жената на количка е майка на момиченцето на количка, въпреки цвета на кожата. Освен това имахме и диалози като следния:

- *Те много си приличат!*
- *???*
- *И двете са спокойни. Обичат да се усмихват и харесват цветята!*

Какво обаче харесват самите деца в учебниците? На шоу-карта 3 са представени картинки от български и чуждестранни учебници, които дават израз на напълно различни естетически нагласи. Децата бяха помолени да разгледат картинките, да ги коментират и обсъдят помежду си. Изводите от тези дискусии гласят, че децата най-много харесват картинки, на които виждат самите себе си, които са интегрални (имат общ смисъл, а не са бриколажни, мозаечни, еkleктични), в които има детайли за откриване и разглеждане, които се вписват в общо смислово цяло; децата със сигурност предпочитат шарените картинки пред графиките и ясните образи пред енигматичните.

За първото място в класацията на децата се конкурират първите две картинки от шоу-картата (нито една от тях не е от български учебник). Картинката с многото деца се харесва, защото: „има деца“, „те си играят“, „в междучасие са“, „навън са, на двор“, „никой не ги изпитва“. На картинката в класната стая децата не са навън, но и там „имат междучасие“, „забавляват се“.





Школка - 3

В тази картинка от живота в класната стая има дете на инвалидна количка, на което помага друго дете, дете с тъмен цвят на кожата, дете с наранена ръка и деца с очила. Нещо от това обаче не прави впечатление на децата, докато не им се обърне специално внимание в тази посока. Те по-скоро забелязват, че „тези долу ще станат гаджета, защото той ѝ дърпа плитката, защото я харесва”, „и ние имахме цветя, които да поливаме, но моите увехнаха, защото се нуждаят от слънце, а в нашата стая няма”, „на нас не ни разрешават да пускаме ракетки вътре в стаята, защото можем да си извадим очите, а госпожата ни е взела живи и здрави от родителите и трябва да ни върне живи и здрави”.

Картинката със заека и катерицата, които закусват заедно, също се радва на интерес от страна на любопитните детски очички. От пръв поглед децата успяват да се ориентират, че заекът е момче, а катерицата – момиче, че те са брат и сестра, които живеят заедно и се забавляват да откриват кои вещи кому принадлежат: „господине, вижте им чашите – на едната има буквата „а”, а на другата „о”, за да не си ги бъркат”; „катерицата спи горе на хамака, защото другото легло е синьо; ние имаме хамак на вилата, но не ми дават да спя, за да не падна, но аз само се люлея и пак падам”; „заекът обича моркови, а катерицата обича шишарки – те са нарисувани на гардероба”; „заекът си е посадил моркови, защото са по-малки, но катерицата не може да си посади елха вкъщи, толкова ли не разбирате?”

Децата разпознават приказките, чиито илюстрации са представени в български учебници и буквари, но не харесват тези илюстрации, които ние им бяхме избрали, най-вече защото са „грозни”, „скупни” и „тъпи”. Ето част от обясненията за други

картинки от учебниците: „та телевизорът им не е включен, а децата го гледат”, „лампата е от едната страна, а дядото чете вестник от другата страна”, „оградата не е довършена и прасето ще избяга, да не е лудо да седи вътре”, „вижте, че библиотеката им е до камината – тези цялата къща ли смятат да подпалят”, „бащата чисти с прахосмукачката, докато бабата чете на децата – ама наистина ли вярвате, че тези деца ще чуят нещо” и др. подобни.

Все пак трябва да отчетем факта, че има баща, който чисти с прахосмукачка, мие съдовете и пазарува. Как децата възприемат социалните роли? Има ли нещо нередно в картинките от шоу-карта 5 според децата от проекта?



Като общо правило децата смятат, че на картинките има доста нередни неща. В това число най-често влизат следните: „тези не могат да стрелят, защото автоматите им са запушени, имат тапи”, „бабата няма право да кара без каска, освен ако не е вещица”, „докторът няма да може да си сложи лампичката на главата, с която ти преглежда гърлото”, „не бива таткото да сменя памперса на бебето, защото не е бръснат – татковците адски много боцкат, когато не са бръснати, а те гушкат, направо са като бодливи таралежи”. Това, че жени са с автомати или поправят двигатели, че лекарят е „арабин”, а възрастна жена управлява мощен мотор, не прави никакво особено впечатление на повечето от най-малките участници в проекта.

## Обобщения и препоръки

Резултатите от реализацията на дейностите и по настоящия проект привеждат свидетелства в подкрепа на тезата, че училищното образование днес у нас е разтрисано от сериозни катаклизми. Осколки от протичащите покрай приемането и привеждането в действие на новия закон „военни“ действия между враждуващи лобита, клики и сформирани на ценностен принцип групи по интереси все по-често прехвърчат и в публичното пространство. Разтварянето на ножицата между високите постижения на добрите ученици и слабите резултати на изоставащите, което отчита PISA<sup>14</sup>, функционалната неграмотност, липсата на мотивация сред ученици и преподаватели, напреженията сред родителите и т. н., и т. н., протичат под общия знаменател на засилващо се отчуждение на учениците от училище. Това влиза в остро противоречие на декларираните на стратегическо ниво амбиции за развитие на приобщаващо толерантно образование, което да насърчава инициативността и креативността на учениците, да въвлича родителите и кварталните общности към каузите на образованието, да стимулира (само)рефлексивно, критическо мислене.

Както учители, така и родители споделят тезата, че образованието у нас днес не е политически приоритет, а изоставена арена на сблъсък между повече или по-малко прикрити под камуфлажа на мотото „най-доброто за всяко дете“ частни икономически интереси. Опитите за легитимацията на такива интереси и за справяне с драпащите за достъп до публични или частни ресурси конкуренти посредством разнородни нормативни инструменти (закон и подзаконови актове) закономерно води до лавинообразно увеличаване на бремето върху учители, ученици и родители. Тези процеси отчуждават ученици от учебния процес, но системата на финансиране чрез делегирани бюджети генерира мощен корупционен натиск и системно институционализирано прикрива (не)протичащите в училище образователни практики.

---

<sup>14</sup> <http://www.oecd.org/pisa/>

Настоящият проект няма как да адресира тези проблеми. Но това не пречи проектът да допринесе да има малко повече толерантност, разбиране и съпричастност в училище. Включването в букварите, учебниците и учебните помагала на текстове, задачи, снимки и рисунки, които да представят „уязвимите“ хора като част от „нормата“ на „обективния“ свят на възрастните, би подпомогнало процесите на хуманизация на училището и обществото ни. Присъствието на хора в инвалидни колички, с протези или патерици; на деца с различен цвят на кожата, облекло или поведение – всичко това би повишило чувствителността на учениците към различието, би развило уменията им да разбират и приемат новото, би намалило страха им от промените и повишило увереността им, че могат да се справят с предизвикателствата на живота. Казано с езика на настоящия проект, би ограничило практиките сами да си отглеждаме ксенофоби.

*Този документ е създаден с финансовата подкрепа на Програмата за подкрепа на неправителствени организации в България по Финансовия механизъм на Европейското икономическо пространство. Цялата отговорност за съдържанието на документа се носи от Политологичен център и при никакви обстоятелства не може да се приема, че този документ отразява официалното становище на Финансовия механизъм на Европейското икономическо пространство и Оператора на Програмата за подкрепа на неправителствени организации в България.*