

ДА ОТГЛЕДАШ КСЕНОФЪБ

(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

ЕФЕКТЪТ НА АЙСБЕРГА („скритата учебна програма“ на българското образование)

Венелин Л. Стойчев

София

2016

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.

СЪДЪРЖАНИЕ

Трогателно предателство.....	3
За проекта.....	4
Традицията за промяна.....	5
Пътуващата класна стая.....	7
Визии за промяна.....	10
Препъникамъни.....	11
Зараждането на модерността и за раждането на личността.....	14
Скритата учебна програма.....	16
Традиционни традиции.....	19
Наследството.....	20
Образование на дефицитите.....	26
Постиндустриалното училище.....	27
Глокализационни кризи.....	29
Или – или.....	33

Трогателно предателство

Ако вие сте Динко, Перата или Ангел, едва ли четете (този текст). Ако вие четете този текст, но също вярвате, че сте призвани да браните българския национализъм, като се борите за етническа и езикова чистота на свещената изконна българска земя, защото българщината се дави, заливана от вълните на глобализацията, мултикултурализма и/или либерализма, по-добре не четете. Този текст не е за вас.

Този анализ е за тези, които правят разлика между културата и туршията. Които осъзнават, че най-добрият начин да задушиш една (национална) култура е да се опиташ да я стерилизираш с аспирин в буркан за зимата; да я препарираш и да окачиш мъртвата ѝ глава, със стъклени топчета вместо очи, на стената; да я забучиш с игла и да я сложиш в хербарий. Текстът е за тези, които – като Розата на Малкия Принц – вярват, че културата не се развива под стъклен похлупак, а само на свобода, в активен диалог със себе си и с другите култури.

Текстът е и тест. Тест за самооценка – доколко имаме дързостта да задаваме неудобни въпроси, да защитаваме ценностите си, но и да си признаваме, когато сме победени със смислени аргументи или сме се поддали на изкушенията на конформизма, успиващата инерция на традицията или пък фалшивия блясък на авторитета.

Фуко твърди, че онези последователи на Кант, които плътно следват неговите (авторитетни) текстове, без да се опитват да преведат посланията му на езика на актуалните предизвикателства на съвременността, извършват трогателно предателство. Целта на този анализ е да подпомогне предотвратяването на (трогателно) предателство спрямо българските (образователни) традиции. За целта текстът предлага на вниманието на читателите един опит за историческа реконтекстуализация на някои ингредиенти на българското (начално) образование, които днес заварваме като синкретични, обективни, вечни и – следователно – неподлежащи на преднамерено управленско въздействие.

Казано директно, текстът е предназначен за всички онези учители, студенти, граждански активисти, родители и ученици, които имат куража да се опитват да влияят върху света, който градим заедно¹.

За проекта

Настоящият доклад е част от проект „Да отгледаш ксенофоб – застъпническа кампания за толерантно образование“². Този проект завърши с Апел към издателите на учебници и Препоръки към образователните публични политики³. Апелът и препоръките бяха обсъдени на кръгли маси с участието на активисти от гражданския сектор, експерти по образование, учители. Но на последвалата среща между експерти от МОН и екипа на проекта стана ясно, че съобразяването на визуалното и текстово съдържание на българските учебници с хоризонталните политики на Европейския съюз за равни възможности и борба срещу дискриминацията може да бъде възприето и като противоречащо на „българската национална култура“ и „българските национални традиции“, защото в „епохата на глобализация“ българското училище е призвано да брани националната идентичност и, ако „тръгнем по този път“, скоро ще трябва, освен деца с увреждания, от различен етнос или култура, да включим в букварите „гейове и лесбийки“, а обществото ни „не е готово за тази стъпка“.

Така че *целта на този доклад е една-единствена* – да приведе съдържателни аргументи, обосноваващи внесените в МОН препоръки за публични политики. Тезата на екипа на проекта е, че днес **не би навредило** провеждането на преднамерени образователни политики по посока на: изваждането на расистките и ксенофобски послания от българските буквари и учебници⁴, насърчаването на интеркултурния диалог, включването на деца с увреждания, от разнообразни религиозни и културни

¹ Редактор на текста – Силвия Борисова.

² Официална страница на проекта: <https://toleranteducationbg.wordpress.com/%d0%b7%d0%b0-%d0%bf%d1%80%d0%be%d0%b5%d0%ba%d1%82%d0%b0/>

³

<https://toleranteducationbg.wordpress.com/2016/01/22/%d0%bf%d1%80%d0%b5%d0%b4%d0%bb%d0%be%d0%b6-%d0%b5%d0%bd%d0%b8%d1%8f-%d0%ba%d1%8a%d0%bc-%d0%bf%d1%83%d0%b1%d0%bb%d0%b8%d1%87%d0%bd%d0%b8%d1%82%d0%b5-%d0%bf%d0%be%d0%bb%d0%b8%d1%82%d0%b8%d0%ba%d0%b8/>

⁴ Вж. докладите на Нора Голешевска и Ани Маринова по проекта:

<https://toleranteducationbg.wordpress.com/%d0%b0%d0%bd%d0%b0%d0%bb%d0%b8%d0%b7%d0%b8/>

традиции, насърчаването на креативността, инициативността и гражданската активност.

Ето защо докладът *припомня перспективата на „скритата учебна програма“* – разбирането на училището като социална институция, която социализира ученици в конкретен исторически социален контекст. Мисленето за училището през класическото типологично разграничаване на ценностите на традиционното, модерното и постмодерното общество би помогнало да изясним за самите себе си какви са корените на посланията, които днес отправяме към необременените от предразсъдъци първолаци.

Става ясно, че докладът се занимава *само с ценности*. Отвъд обхвата на настоящия текст остават интересните и важни въпроси относно: предпоставките за провеждане на образователни публични политики; административното управление на образователната система; връзките между образованието и пазара на компетентност; управлението на качеството на образованието; кариерното развитие на учителите; социалния статус на учителството у нас; принципите на финансиране на образователната система; възпроизвеждащата се поне от края на 19. век „криза на българското образование“; външното оценяване; средишните училища; резултатите от международното изследването PISA и т. н., и т. н.

Традицията за промяна

Днес у нас констатацията, че **на учениците не им е интересно** в училище, се възприема масово като математическа аксиома, която не се нуждае от доказване. Медийният дебат обикновено не проблематизира тази констатация, а търси виновните. Обичайните заподозрени включват най-често: 1) учителите, които не успяват да преподават материала по атрактивен и ясен начин; 2) телевизията, електронните игри, интернет и смартфоните, които разглезват учениците и объркват ценностите им; 3) родителите, които са прекалено заети или пък не ценят образованието; 4) учебниците и учебните помагала, които са написани по един неразбираем начин, ирелевантен на света на съвременните деца и младежи.

Съответно и предложенията за промени обикновено са насочени към повишаване на атрактивността на училището с цел *преодоляване на скуката* (атраktivни преподавателски методи, атраktivно учебно съдържание, атраktivни учители, атраktivни закуски, атраktivни технологии – интерактивни дъски, таблети и т. н.). Изглежда сякаш *училището е загубило авангардната си позиция на най-прогресивна обществена институция*, която възпитава народни будители, просвещава населението и преподава най-актуалните научни открития. Днес училището у нас по-скоро се възприема като *консервативна сила, която брани статуквото и е резистентна към всякакви опити за модернизация*. Затова обществото се е разделило поне на два основни лагера. От едната страна са **радетелите за промяна**, които настояват за незабавно въвеждане във всекидневната образователна практика на най-съвременни технологии, обновяване на учебното съдържание и повишаване атраktivността на преподавателските методи. Срещу тях са защитниците на „българските образователни традиции“, които смятат, че само здравата връзка с корените може да спаси обществото ни от бурните ветрове на чалгата, неграмотността, ценностните и демографски кризи, самоцелното фетишизиране на технологичния прогрес, подяждащите основите на националната идентичност вълни на глобализация. В единия лагер смятат, че учениците скучаят, защото са закърмени с електроника и интернет, от които са лишени в училище. В другия – че скучаят, защото са закърмени с електроника и интернет и са изгубили връзките си с българските национални традиции.

Този текст⁵ няма за цел да подкрепи с аргументи някоя от двете основни спореци страни. Нито пък да си присвои привилегированата позиция на „обективен съдник“. Текстът цели да допринесе за *проясняването на контекста на протичащия и днес у нас активен публичен дебат за реформи в образованието*. Ето защо анализът се фокусира върху „разширената онтология“ на училището – разбирането на училището като конкретно-историческа социална институция ⁶. От такава перспектива училището се разкрива пред нас не само чрез откритата, но и чрез

⁵ Докладът е част от проект „Да отгледаш ксенофоб – застъпническа кампания за толерантно образование“ и представлява продължение на пет предходни изследователски доклада, които са достъпни тук:

<https://toleranteducationbg.wordpress.com/>; <https://www.facebook.com/tolerant.education/>

⁶ Различно от позитивистското разбиране за „училище“, при което акцентът е върху дефинирането на универсалната същност на училището отвъд всякакъв културно-исторически контекст.

„скритата си учебна програма“⁷. Това са неписаните уроци, които училището (трябва да) преподава на учениците си, за да увеличи шансовете им за пълноценна социална реализация в конкретен обществен контекст. Такива уроци включват най-вече развитие на социални умения, а не толкова усвояване на знания. Един от най-важните уроци от скритата учебна програма на училищата на индустриалния свят е тъкмо урокът по... скука.

И преди да сме прогонили безвъзвратно по-консервативните читатели, които биха се скандализирали от откровението, че училището е призвано да научи децата как по-успешно да скучаят, нека припомним корените на консерватизма като обществена философия. Консерваторите в интелектуалната традиция на Едмънд Бърк се обявяват за бранители на статуквото и срещу революционните промени. Но в тяхното разбиране статуквото е *статукво на промяната* – **консерваторите са призвани да бранят тъкмо тази традиция на овладяна, постепенна, обмислена, контролируема промяна**. Тъкмо това е и основният апел на този текст: чувствителността към скритата учебна програма на училището ни зарежда с оптимизъм, че и днес бихме могли да мобилизираме тази **силна страна на българските образователни традиции – умението да се променяме**.

Пътуващата класна стая

Ако имахте вълшебна пръчица, какво бихте променили в училище? Това беше един от въпросите, който си задавахме заедно с ученици по време на обсъжданията на училищния живот в рамките на настоящия проект⁸. Трябва да признаем, че обикновено този въпрос първоначално предизвикваше известно стъписване. И не заради вълшебната пръчица. Заради мисълта, че *е възможно ученици да мислят за промяна в училище*. Но само след няколко мига се отприщваше вълна от предложения, креативни идеи и фантазии. Тук ще представим само най-типичните от тях.

⁷ Тези читатели, които проявяват по-задълбочен интерес към изследванията на „скритата учебна програма“ у нас, могат да се обърнат към автори като Кольо Коев, Пепка Бояджиева, Георги Димитров, Петя Кабакчиева, Валентина Миленкова и др.

⁸ Всички цитати в текста са от делиберативни дискусии с ученици от начален етап, дълбочинни интервюта с учители, родители и експерти по образование, фокус-групови дискусии с представители на уязвими социални групи и активисти от гражданския сектор. Подробности около тези изследвания са достъпни тук: <https://toleranteducationbg.wordpress.com/%d0%b0%d0%bd%d0%b0%d0%bb%d0%b8%d0%b7%d0%b8/>

Напълно очаквано, в хода на дискусиите най-напред изскачаше спонтанното желание за повече игри, от което логически следват предложенията за по-дълги междучасия, по-малко и по-кратки часове, повече почивни дни и ваканции: „не е честно да има пет учебни дни и само два почивни; трябва едни ден да се учи и на следващия да се почива, за да е справедливо“. Компромисен вариант според много ученици е да се увеличат броят и продължителността на часовете, в които „повече се играе и се прави нещо“. Става дума най-вече за часовете по физическо, но също така и по музика (и танци), а понякога и по рисуване и „Домашен бит и техника“. Макар и не твърде масово, математиката също биваше защитавана от отделни фенове, които споделяха, че има много интересни задачи, за чието решаване не остава достатъчно време в час – „например за задачата с магьосника, който трябва да измери пет литра вода, а има само два съда – от по седем и три литра“. Трябва да отбележим, че нашето проучване не регистрира желание с вълшебна пръчица да се премахнат конкретни учебни предмети. Само конкретни учители (по рисуване, английски и физическо).

Все пак огромната част от участвалите в срещите по проекта ученици (да припомним, че те са до четвърти клас) обичат учителите си и не биха искали да ги сменят или променят по някакъв начин. Но биха искали **да променят себе си**: „бих искал да умея да пиша по-красиво, за да не ядосвам госпожата“, „искам да внимавам в час, а не да се разсейвам и да развалям дисциплината на класа“, „искам никога да не забравям какво имаме за домашно“ и т. н.

Почти нямаше ученици, които да използват вълшебната пръчица, за да променят училищната среда – чинове, столчета, двор, физкултурен салон и т. н., което все пак е симптом за високо ниво на удовлетвореност от материалната база в училище (появиха се единични предложения за басейн с джакузи, конна база с понита, зоологическа градина, лунапарк и лаборатория – „като тази от Джони Тест“⁹). Ако изключим от сметките размера на телевизора в класната стая, който, според някои малки участници в проекта, трябва да замени бялата дъска и да бъде толкова голям, колкото и тя, обект на желана промяна е най-вече храната в училищния стол. А в какво

⁹ Герой от едноименната анимационна поредица.

някои деца искат да превърнат готвачката с помощта на вълшебната пръчица... това май е по-добре да запазим в тайна.

Но да преминем от средата към посредниците на знание. Почти на всяка среща учениците сами стигаха до въпроса за телефоните и таблетите в училище. Тези дяджи, разбира се, щели били да се използват само за „образователни игри“, като ударението е върху първата част на израза. Някои по-активни участници декларираха желание да правят видео и/или аудио запис на урока, за да можели после да си го гледат/слушат у дома на спокойствие и да си припомнят, ако случайно са забравили нещо много важно от часа. Букварите и учебниците са предмет на други два доклада, изготвени по настоящия проект¹⁰.

За целите на този текст е важно да обърнем внимание, че вълшебната пръчица се използва най-вече за две задачи: 1) *да направи уроците по-интересни* и 2) *да направи наученото полезно*. Съвсем малко като дял в тази възрастова група (до четвърти клас) са тези прехитри ученици, които биха искали вълшебната пръчица да им пише домашните; да ги прави невидими, когато ще ги изпитват; да им подсказва отговорите, без никой друг да чува; да им зачервява гърлото или да им контузва краката, за да не ходят на училище (и после веднага да оздравяват, за да могат да играят) и пр. Предложенията, които се намират под общия знаменател на интересните уроци, включват идеи, като например, класът да си има собствен хеликоптер (или поне огромен дрон) и да лети до местата, на които е посветен урокът; да има машина на времето, за да може да се наблюдават непосредствено исторически събития и динозаври; децата да могат да се смаяват колкото атоми, за да могат да се разхождат из клетките на тялото и да разберат как функционира човешкият организъм и пр. Спектърът от „полезни“ предложения покрива: от 1) часове по магия (както при Хари Потър), през 2) уроци за сглобяване на лазерни оръжия и курсове по бойни изкуства, до 3) конкретни техники за генни мутации и 4) развитие на умения за управление на споменатите вече машини на времето, хеликоптери и космически совалки.

¹⁰ Голешевска, Н., *Семиотика на Себе си и Другия. Тематичен анализ на визуалното и текстово съдържание в буквари и читанки. Скрининг /юли - август 2015::* https://toleranteducationbg.files.wordpress.com/2015/08/goleshevska-n-raport_xenephob_151.pdf; Маринова, А., *Скрининг за толерантност и човешки права. Изследване на визуалното и текстовото съдържание на учебниците за начален етап на държавния образователен цикъл в България, 2015:* https://toleranteducationbg.files.wordpress.com/2015/08/doklad_marinova_ani_f_15-02-2016.pdf

Визии за промяна

Макар и не винаги точно с тази формулировка, същия въпрос зададохме на учители, родители и представители на граждански организации, активни в сферата на образованието – как си представят идеалното училище. Веднага трябва да кажем, че основните приоритети напълно съвпадат с тези на децата: *на учениците да им е интересно в час и нещата, които се изучават, да бъдат полезни за живота*. Съответно следват конкретни предложения за промяна: да се намали обемът на учебния материал; **акцентът да се постави върху разбирането**, а не върху датите и фактите, които „винаги могат да се намерят в google“; да се наблегне върху развитието на социални умения за съвместен живот, общуване и изразяване; да се развие любопитство към света и „учениците да се научат да учат“; да се намали броят на децата в паралелките, за да може учителят да обърне внимание на всяко дете и да приложи индивидуален подход; самите учители да се поосвободят от бумажината, за да могат да се развиват и повишават непрекъснато квалификацията си и пр. Идеалното училище е напълно достъпно за хора с увреждания и е „шарено“. В буквален и преносен смисъл – то е пъстро, с много детски творби по стените на стаите и коридорите, но и приобщава, интегрира, включва, цени, насърчава различните ученици. В хода на дискусиите по проекта представители на гражданския сектор убедително аргументираха идеи за: а) премахване въобще на предметите при най-малките ученици, а по повод на случки, книги, филми и т. н. да се обсъждат определени аспекти, свързани с математика, език, рисуване и др.¹¹; б) постигане на добър баланс между „академичната“ тенденция в образованието (която оказва натиск към тясна специализация още от най-ранна възраст; стимулиране, групиране и промотиране на най-талантливите в дадена дисциплина) и, от друга страна, социалната функция на образованието, свързана с развитие на социални умения, емоционална интелигентност, изграждане на дух на съпричастност и общностна солидарност и т. н.; в) възвръщане на смисъла на училището чрез „обвързване с живота на местните общности“ – участие в съвместни дейности, разрешаване на общностни въпроси, насърчаване на доброволчеството, стажовете, учебните

¹¹ Малцина от участвалите в проекта активисти и родители си спомнят, че такива предложения бяха включени в проектите за т. нар. „Сендовски реформи“; днес тези идеи се възприемат като „добри практики“ от скандинавските страни – най-вече Норвегия.

практики в общността и др.; г) делегиране на по-голяма автономия на учителите „сами да избират начина на преподаване на дадени уроци“ (без да трябва да се придържат плътно към учебника) чрез иновативни подходи, извънкласни дейности, обмяна на опит и апробиране на добри практики и т. н., финансирани на проектен принцип; д) въвеждане и насърчаване на модели, при които „ученици да обучават ученици или дори ученици да обучават учители“ по конкретни теми, за да могат „да се сменят ролите и да се стимулира креативността на подрастващите“; е) децата да учат чрез игра, така че „да учат и да се развиват, без дори и да разбират, че учат“; ж) „във ФНПП най-сетне да започнат да казват на студентите, че учителите трябва и да обичат децата“; з) „по-голяма свобода и по-голяма гъвкавост на формите на обучение“ – в малки групи, с участие на родители, с участие на по-големи ученици, хора от бизнеса и др.; и) поставяне на специален фокус върху гражданското образование – как живеем заедно, какви са правата ни, как участваме в управлението на съвместния ни живот, защо сме взаимно зависими и др.

За съжаление, няма как в рамките на този ограничен текст да отделим заслуженото внимание на тези и много други великолепни идеи, споделени в хода на дискусиите по проекта¹². Искрено вярваме, че хората, които носят в себе си подобна визия за образованието, ще търсят пътища, за да я реализират на практика.

Препъникамъни

Но какви са пречките пред практическото прилагане на подобни предложения у нас? Най-напред трябва да споделим, че проведеното по проекта ни проучване (чрез дълбочинни интервюта с учители, родители и експерти) регистрира свидетелства, че *много от тези предложения се прилагат* в една или друга степен, по-често или по-рядко в различни училища от различни, отдадени на призванието си учители. С изключение на някои не много убедителни отделни подмятания, екипът ни не срещна признаци за оказване на силен външен натиск върху работата на учителите в клас по отношение на методи на работа, правила за поведение и отношения в класа. На второ място, при срещите с представители на гражданския сектор и МОН отчетливо се

¹² Авторът на доклада поднася своите най-искрени извинения на участвалите в проекта учители, родители, граждански активисти, експерти по образование, че форматът на текста не позволява по-детайлно навлизане във великолепните предложения, които те представиха в хода на организираниите по проекта дискусии.

открий група, която споделя тезата, че образователната система у нас *по естествен път* се развива (много) успешно, въпреки медийния образ на училището (кризата е ефект на журналистическото отразяване, а не дефект на системата). Хората, които споделят тази позиция, настояват, че трябва да се въздържаме от черногледство и самоцелна критика, а да търсим и мултиплицираме добрите практики и успешните примери. Опитите за радикални революционни промени на образователната система у нас никога не довеждат до желания резултат, а само провокират контрапродуктивни конфликти, които се отразяват негативно и на учителите, и на родителите, и – в крайна сметка – на самите ученици. Ето защо според експертите, които споделят тази нагласа, трябва да се действа еволюционно, постепенно, „стъпка по стъпка, по един естествен начин, успешните модели да се превръщат от изключения в норма“.

Но сред участниците в настоящия проект е разпространена и другата гледна точка, според която, „ако само си заравяме главата в позитивна психология, проблемите няма да изчезнат от само себе си“. А проблемите се свързват най-вече с диагнозата „*отчуждение*“. Отчуждение на децата от училище; отчуждение на родителите от децата; отчуждение на училището от обществения живот; на учителите – от реалния сектор на икономиката; на авторите на учебници – от класната стая и т. н., и т. н.

Алиенацията е другото лице на „слабите или липсващи социални връзки“ в обществото. В резултат на това няма ефективни публични механизми и развита гражданска култура за съвместно адресиране на общите въпроси чрез „разговор, чрез убеждаване, чрез дискусии“, базирани на съдържателни аргументи. Следователно въпросите и предизвикателствата пред съвместното ни съществуване се разпознават не като задачи за разрешаване, а като проблеми за преодоляване „чрез командно-репресивни мерки, наложени силово отгоре“. А този подход от своя страна още повече разкъсва и без това крехките социални връзки и засилва отчуждението, което генерира нови проблеми. Например, въпросът за телефоните и таблетите в училище обикновено се решава чрез забрани; въпросите за дисциплината – с наказания; въпросите за децата с дислексия или хиперактивно поведение – с изключване от училище и пр.

Макар и да съществува съгласие, че проблемът с отчуждението не се ограничава само до училищния живот, изглежда сякаш има диаметрално противоположни мнения за причините за разпространението му в училище. Казано пределно общо за целите на анализа, от една страна е тезата, че причината за отчуждението е капитализмът (обикновено разбран като неолиберализъм на глобализацията), от който училищният живот не успява да се съхрани. На другия край на континуума е тезата, че причината за отчуждението е социализмът, който така и не иска да си отиде от училище. Отвъд ценностните етикети, изразители и на двете полярно противоположни позиции споделят много сходни интерпретации за същината на проблема. Акцентът е поставен най-вече върху 1) *изгубения смисъл* на образованието – неразбираемите уроци; прекалено многото факти, дати и данни, без да има разбиране, без да има обща картина и смисъл; забравената връзка между уроците и реалността и т. н. Този проблем обикновено се разглежда в контекста на 2) строгите анахронични *дисциплинарни практики*, които се възпроизвеждат все още в училище – „часовете у нас започват най-ранно в целия Европейски съюз, децата не могат да се наспят, стават през зимата по тъмно и са кротки първите два часа, ама дремят и нищо не научават“; „сега учениците са наполовина в сравнение с 90-та година, а все още имаме най-сгъстените учебни програми, натикани в най-кратки часове, за да се учи на две смени – това невремето беше проблем на сградния фонд, но сега не е, освен в някои софийски училища“; тежките ученически чанти, подреждането в редички, ориентираните към учебната дъска чинове, ученическите униформи и т. н. Вероятно най-тежко някои родители и граждански експерти преживяват наблюдението, че 3) училището развива у учениците *лицемерие*, че те започват да крият, да се преструват, да не са откровени и искрени – казано директно, това е *проблемът за лъжата и следващото от това отчуждение* от семейството и поява на чувство, че „щом тръгна на училище и усетих как го губя, как започва да се отдалечава от мен... престана да споделя всичко, от други родители и ученици научавам какво се случва... взе да се срамува да го водя на училище и иска да го оставям на ъгъла, за да не го видят другите деца; ако искам да го целуна, направо се мръщи и ме гледа едва ли не с отвращение, сякаш не съм му родна майка...“.

Зараждането на модерността и за раждането на личността

Но нима тези възражения действително препращат към социална аномалия? Не са ли те *типична проявна форма на класическата модерност*, въплътена във всекидневното възпроизводство на училищния живот? Защото, ако настояваме, че образованието трябва да бъде фокусирано върху личността на детето, трябва най-напред да не забравяме, че личността е късен исторически феномен, който се утвърждава тъкмо в модерния свят. Нека припомним, че етимологията на „личност“ в повечето западни езици препраща към кукла от театъра, която играе различни роли. Развитието на търговията като макроструктурна предпоставка на модерността оказва мощен натиск за намаляване на разходите за търговия и производство, който приема формата на *диференциация* на дейностите, прерастнала от своя страна за няколко века в манифактурно, индустриално производство и роботизация на промишлеността¹³. На ниво всекидневие тези процеси водят до все по-тясна професионализация и обособяване на отделни обществени сфери, които развиват собствена логика на възпроизводство и водят до оформянето на определени *социални роли*¹⁴. Тъкмо множествеността на ролите, които модерният човек трябва да играе в социалния свят в различни социални контексти, поставя с особена острота *въпроса за личността* – кой съм аз всъщност отвъд социалните роли, които останалите очакват от мен да изпълнявам. Ако един модерен човек не умее да прави разлика между публично и частно, не се научи бързо и безпроблемно да преминава от ролята на родител в ролите на съдия, услужлив съсед, любящ съпруг и строг стопанин, шансовете му за пълноценна социална реализация биха били нищожни.

Тъкмо затова и училището е призвано да развие *личността на детето* – да го научи, че има социални роли, че има очаквания към поведението му, което не трябва да бъде спонтанно, естествено, биологично, а овладяно, култивирано, (само)дисциплинирано. Детето трябва да се научи да прави разлика между **различните социални светове и да прескача между тях с лекота**. Констатацията, че ученици от срещите по нашия проект биха искали да използват вълшебната пръчица, за да овладеят самите себе си („да не забравям“, „да се старая“, „да слушам“ и т. н.) е

¹³ Задълбочен анализ на тези корелации може да бъде намерен при Димитров, Г., *Социология за свободата*, С., 2001, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

¹⁴ Вж. Коев, К., *Видимостта: феноменологични контексти*, С., 1996, ИК Критика и хуманизъм.

само симптом за ефективността на училището (разбрано тук като социализираща институция на класическите модерни общества), а не за структурен проблем. Поведението на ученика, който не иска мама да го гушка и целува пред другите деца, е признак за възникващо самосъзнание за различните изисквания на обособените светове – дом, приятели, училище и т. н. и опит за овладяване на съответните социални роли (затова и отказ от споделяне, което се възприема като равносилно на неправомерно смесване на двата свята).

Но това диференциране на разнородни социални светове, това разпадане на синкретичния предмодерен свят неотстранимо води до *чувството за загубен смисъл*, за загубена цялостност. Смисълът на света, на живота и на нещата вече не е предзададен и заварен наготово от личността – **смисълът се превръща в задача за разрешаване**. Още по-сложно – бързите промени в обществото налагат непрекъснато *предефиниране* на задачата и търсене на нови и нови отговори. Ако кажеш, „о, миг, поспри“, значи вече си продал душата си на дявола. *Дефицитът на смисъл е норма* в модерния свят. Затова и училището е призвано да социализира учениците така, че да успяват да се справят в ситуации, в които има много неизвестни; да извършват дейности, чийто смисъл не виждат; да научават текстове, без да разбират какво означават; сами да търсят смисъл, без да разчитат, че някой ще им го даде наготово. Ако в типичната модерна институция – фабриката – всеки новопостъпил работник би искал да знае какъв е смисълът на това, което върши, фабриката би се сринала до основи като социална институция. Ако в която и да било типична модерна йерархична институция – от армията през държавната администрация до училището – всеки началник из върховете на пирамидата трябваше да обяснява на всеки от подчинените си какъв е смисълът на заповедите, които издава; би се затрила самата йерархия. Ако един военачалник, изпълнителен директор или министър на образованието чака да му се разкрият всички неизвестни, за да може да вземе информирано рационално решение, то той или тя няма да остане на поста си за още дълго. В този смисъл оплакванията, че училището не дава достатъчно смисъл, е само признак за смислеността на училищната институция (ако ограничим разсъжденията си само върху идеалния тип на класическата Западна модерност на 18-ти и 19-ти век).

И накрая – пак същото, но погледнато от друг ъгъл – дисциплинарите практики като подреждането в редички, разбиването на часовете на по 45 минути, ранното ставане и т. н. имат важни социализиращи функции, защото научават ученика на точност, на синхронизация с външното, обективно, часовниково време, независимо от личните емоции, интереси, сънливост, характерологични особености и др. Казано директно за по-голяма яснота, ефективното модерно училище трябва да научи учениците да изпълняват безсмислени дейности по часовник; ако някой ученик има интерес към дадена тема или предмет (и неблагоприятното да покаже това открито), училището, за да социализира успешно ученика и за да го подготви за живота в индустриалното общество, във фабриката или в дирекция „Интеграция“ на МОН, трябва да направи всичко възможно, за да задуши този интерес навреме¹⁵.

Скритата учебна програма

Вероятно Алвин Тофлър е най-популярният у нас автор¹⁶, който се фокусира и върху „скритата учебна програма“ на училището. Колкото и разни повърхностни психолози да настояват публично и да привеждат безспорни научни доказателства, че ако действително целиш да научиш децата на нещо, най-лошото, което можеш да направиш, е да разбиеш часовете на парчета от по 45 минути, да редуваш физическото с математиката, да разкъсаш връзките между предметите и между предметите и практиката, да изтръгнеш всяка емоция от урока и да се фиксираш върху студените факти и данни и пр., Тофлър настоява, че тъкмо такива практики са в сърцевината на „скритата учебна програма“, която прави училището на индустриалното общество *социално ефективна институция*. „Както писа Андрю Юър през 1835 г., първите собственици на мини, заводи и фабрики в индустриализираща се Англия открили, че е „почти невъзможно хората, прехвърлили пубертета, да бъдат превърнати в добри фабрични работници, независимо дали преди това са се занимавали със селскостопански труд или със занаятчийство“. Ако младите хора можеха да бъдат предварително подготвени за индустриалната система, значително биха се облекчили по-нататък проблемите на индустриалната дисциплина. Резултатът беше друга

¹⁵ Уроците на откритата учебна програма трябва да научат ученика на таблицата за умножение и кои са столиците на държавите. Уроците на скритата учебна програма трябва да научат ученика бързо да усвоява скучни и безсмислени на пръв поглед знания като таблицата за умножение и столиците на държавите.

¹⁶ Освен Тофлър у нас са достъпни и текстове на М. Фуко и П. Бурдийо по темата.

централна структура на всички общества на Втората вълна: масовото образование¹⁷. Тофлър настоява, че отвъд „откритата учебна програма“, която включва преподаването на познания по математика, език, история и т. н., училището има и много важна „скрита учебна програма“. За социализацията на учениците тази програма е дори по-важна от „откритата“, защото включва курсове по: 1) *точност* (умение да се идва навреме на училище, да се чува училищният звънец, но и да се подреждат тетрадките и учебниците, да се изпълняват точно разпоредбите на учителя и пр.); 2) *послушание* (приемане и спазване на установения външен, обективен ред; спазване на дисциплината – пазене на тишина, подчинение на йерархията); и 3) *монотонна повторяемост* на труда (умение да се изпълняват скучни, безсмислени, еднотипни дейности в продължение на дълго време – например преписване на думи и изречения по n на брой пъти). За да преминат успешно тези три курса и да бъдат подготвени за живота, учениците трябва да развият умения да скучаят, без да им личи (обикновено да мислят за нещо интересно, което не е свързано с училищния живот – „как ли ще изглежда оттук лавата, ако Витоша изригне“; „ако дойдат извънземни, дали биха приземили кораба си върху покрива на НДК“; „ако Бен Тен беше от 4г, къде дядо Макс би паркирал вана си“); да намират нещо вдъхновяващо в урока, което авторите са пропуснали да отбележат (например, да си представят „как би изглеждала Михаела Филева в облеклото на кралица Виктория /и обратно/, как би звучала рап-версия на народна песен или какъв би бил изходът от битката при Бородино, ако едната страна разполагаше с трима добре обучени снайперисти“); да могат да „излизат“ от тялото си, да се разграничат от себе си, да отчуждават социалните роли от „истинското си аз“ („директорът се кара на моята кукла в униформа, но аз не му се връзвам, защото, докато директорът се кара, аз всъщност съм на концерт на Криско и той ми намига усмихнат“).

Техническият прогрес, който започва да се преживява като онтологична категория, ускоряването на промените и все по-голямата диверсификация на обществените сектори оказват натиск за все по-тясна специализация, което води до „една постоянна прогресия в образованието: децата започваха училище на все по-

¹⁷ Тофлър, А., *Третата вълна*, С., 1991, ИК „П. К. Яворов“, стр. 55.

ранна възраст, учебната година ставаше все по-дълга (...), а броят на годините за задължително училищно образование неудържимо растеше“¹⁸.

Идеалът на модерното общество за ученик е превръщането му в *машина* – овладяването на тялото до най-дребните детайли, овладяването на облеклото, на действията и на мислите. Ученикът трябва да заспива с ръце, извадени над завивката, с глава, леко обърната наляво и с ведри мисли за предстоящото състезание по математика. А когато го бутнеш от сън, трябва да знае таблицата за умножение. Ефективното училище с прости похвати конвертира външния натиск на дисциплината, правилата, йерархията, паноптикума във *вътрешен натиск* – ученикът трябва *сам да пожелае да се подчинява* на реда (както малките участници в проекта, с които започнахме този текст, които искат да внимават, да помнят и пишат красиво), да бъде чист и спретнат и да има високи академични постижения, да се представи подобаващо на изпита. „Успехът на дисциплинарната власт несъмнено се дължи на използването на прости инструменти: йерархичния поглед, нормализиращата санкция и една специфична процедура, която е резултат от тяхното комбиниране – изпитът“¹⁹.

Разбира се, колкото повече семейните отношения противоречат на логиката на тези дисциплинарни практики (защото родителите са малограмотни или твърде образовани, прекалено много обичат/глесят децата си, споделят други базисни културни очевидности и пр.), толкова по-категорично трябва да се поставят разграничителните линии между семейството и училището. Любимият на много ученици Хари Потър трябва да вземе влак от коловоз 9 и 3/4 на гара Виктория, за да се откъсне напълно от семейството си за периода на обучение. Родителите не бива да се допускат в присъствието на децата в сградата на училището, защото биха предизвикали *криза на авторитетите и на социалните роли* (особено силно това положение важи за детските градини). Когато са допуснати в училище (обикновено в рамките на „родителска“ среща или привикване при директора), родителите заемат местата на ученици по чиновете, вдигат ръка, за да зададат въпрос, пазят тишина, водят си записки, биват смърмяни и изобщо *от тях се очаква да възпроизведат*

¹⁸ Пак там.

¹⁹ Фуко, М., *Надзор и наказание*, С., 1998, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, стр. 179.

прецизно ролята на ученици, да засвидетелстват наново подвластността си на обективния училищен ред. Бъргър споделя за разговор между две майки в парк на Ню Йорк, които обсъждат подходящия за двегодишни деца... университет²⁰. От една страна този разговор препраща към образованието като ключов фактор за вертикална социална мобилност, но от друга страна е симптом за вътрешното приемане на императивите на образователните практики от страна и на самите родители.

Традиционни традиции

Но целта на това припомняне на перспективата на „скритата учебна програма“ на класическото индустриално общество не е нито да оправдае прилагането на някои сурови дисциплинарни практики днес у нас, нито пък да обезвери ентузиазираниите за промяна учители и родители. Екипът на проекта ни е обединен от общосподелената вяра, че *реконтекстуализацията* на учебно съдържание, учебни практики и методи на преподаване би подпомогнала усилията по превръщане на *дебата* за реформи в образованието у нас от какофония в полифония.

Ето защо сме длъжни тук само да маркираме някои от основните изводи от проведените анализи на буквари, учебници и учебни помагала, които са обект на другите доклади²¹ по проекта. 1) Предмодерните, затворените, традиционните общества повишават шансовете за оцеляване в степента, в която са **сплотени**. Плътното следване на традицията, на обичайните практики за възпроизводство на всекидневната дейност е гарантирано от неприкосновеността на традицията. Ето защо общностните водачи имат абсолютната власт да се месят в това, което за модерния човек би било „личен живот“ и да санкционират всяка проява на девиантно поведение. Всяка проява на своеволие, на упорство, на неподчинение, на любопитство, на иновативност и пр. се възприема като заплаха за общността и се санкционира по най-строг начин. А ако санкциите не доведат до желанния резултат, се стига до остракизъм. Проведените по проекта анализи на текстовото и визуално съдържание на актуални български буквари и учебници регистрираха сериозно *надмощие на послания, които промотират предмодерните ценности на послушанието,*

²⁰ Бъргър, П., *Капиталистическата революция*, С., 1998, ЛИК, стр. 60.

²¹ <https://toleranteducationbg.wordpress.com/>

пасивността и подчинението. 2) Модерността развива формални, абстрактни, общовалидни правила, които регулират обществените отношения. Модерното право се превръща в базисен социален регулатор. Проведените по проекта анализи се натъкват на друг тип послания към учениците, които са характерни за предмодерния свят – отношенията са предимно *родови* (между внуци, баби, дядовци, възрастни, майки) и се регулират по силата на традицията или пък чрез налагане на *лична воля* (двете козлета си блъскат рогцата), а не чрез разговор, аргументи, дискусии или пък общоприети формални правила. 3) Предмодерните общества са прозрачни – там ролите са предзададени и не възникват ролеви конфликти. А ако възникнат, те се възприемат като аномалии, защото даден член на общността се е отклонил от повелите на традицията. Обратно – в модерните общества *много социални роли и различните позиции са норма*. Различните гледни точки, позиции, опит, ценности са норма. В този смисъл **общуването с другите, разбирането на другите се превръща в задача, която изисква развитие на социални умения**. Но в нашите учебници е представена изключително предмодерната гледна точка по въпроса. В колко български училища на учениците се говори на „Вие“? 4) Както вече стана дума по-горе, съзнанието за множественост на ролите възбужда „страданията на младия Вертер“ и развива сензитивност към най-деликатните кътчета на душата на личността. Така на повърхността изплува *темата за съчувствието, състраданието*, вживяването в света на другия. Из страниците на анализирани буквари, читанки и учебници тази тема е засенчена от подигравките, присмеха към болните (Марко на Шарко се смее) – ефективни предмодерни социални регулатори, чието категорично надмощие в нашите учебници е симптом за проблематична обществена модернизация.

Затова нека просто си даваме сметка, че това са **ценности на килийното училище, които изразяват духа на предмодерните времена и противоречат на съвременния свят**.

Сега вече можем да преминем и към следващия тип гравитационни сили, които причиняват девиантно оформление на училището като социална институция.

Наследството

Трябваше да припомним тези типологично значими латентни функции на училището на а) индустриалното и б) предмодерното общество, за да можем по-ясно да разграничим корените на онези образователни практики, които днес фокусират върху себе си критика от страна на родители, учители, ученици и експерти. Защото, макар и Тофлър да настоява, че няма разлика между социалистически и капиталистически, северни и южни общества по отношение на скритата учебна програма на индустриалните училища, проведените по настоящия проект срещи с представители на граждански организации открояват някои типични особености на българското (социалистическо²²) училище, които съвсем не са универсални. Това са „скритите уроци“ по *идеологизация (двойните стандарти), връзкаство и бягане от отговорност*.

Първо, с амбивалентни чувства от умиление и отвращение (в различни съотношения), участващи в настоящия проект учители, родители и граждански активисти привеждаха свидетелства за вълшебните свойства (не на пръчицата, а) на **идеологизацията**: „И най-големият калпазанин едно време бързо схващаше, че може и да не си е научил добре урока, но ако успее да цитира няколко лозунга от последния партиен конгрес, вероятно ще му се размине по-леко“. „То се превръщаше направо в абсурд, понякога ставаше смешно дори, когато почнеш да разглеждаш някакви събития, които нямат нищо общо с комунистическата идеология, от позициите на марксизма-ленинизма“. „Макар че по математика и химия по-трудно се получаваше, по литература и история винаги минаваше номерът с краставицата – по повод на Елин Пелин, Вазов или Възраждането да изведеш някакъв актуален партиен лозунг. Аз преди класно винаги сутринта си купувах „Работническо дело“, за да вкарам някакъв цитат с днешна дата. Учителите ме смятаха за много буден и перспективен млад комсомолец“. „Бяхме на бригада, а на мен ми се паднаха все момичета, които нищо не работеха... Не че аз се преработвах. И първата седмица крадахме грозде от другите бригади, но те ни усетиха и почнаха да оставят пазачи. Бяхме в края на седмицата с най-малко грозде, наполовина на нормата (тогава имаше норми). И ни изкараха пред

²² Проведените по проекта изследвания привеждат аргументи по-скоро в подкрепа на тезата, че корените на тенденциите от „периода след 89-та“ могат да се проследят в предходните десетилетия, а не че през 89-та е настъпило радикално скъсване с миналото и е отворена напълно нова бяла страница за българското образование. По-детайлно описание на актуалните преживявания на училището предлагаме тук: <https://toleranteducationbg.files.wordpress.com/2015/08/report-deliberative-2015.pdf>

строя, а на мен ми хрумна, че сме изучавали последния доклад на Тодор Живков и затова не сме събрали гроздето. Станахме герои, снимаха ни в местния вестник на първа страница, получихме награда, изобщо простотии... Другите се сгърбваха да берат грозде, а нас ни разкарваха с една джипка из района, за да ни показват“.

Но, както при последния пример, умението да се идеологизира върви ръка за ръка с **двойните стандарти** – умението *да се отчита дейност само на хартия*, на документи, без да е извършена на практика, поради разминаването между идеология и реалност: „Ами бяхме малки още, пети-шести клас, не повече. И аз в класа тогава отговарях за спорта. В края на всеки срок трябваше да се отчитаме по класове какво сме направили – строяваха ни там в салона с бели ризи, червени, сини връзки, както си беше. И аз все нямаше кой знае какво да отчитам и нашият клас в спортната дейност изоставаше. Но ме привика преди поредното отчитане дружинната да ме хока. И ми вика, че то е като на театър, като представление. Пита ме ходили ли сме на Витоша, а ние не бяхме ходили. Но тя вика, „ама нали сте искали да отидете, значи някой може и да е ходил“. И двете с нея – тя ми диктува така – написахме много добър отчет и на мене тогава ми светна, че и другите класове правят същото и затова излизат напред в спортната дейност... И станах много добра по отчетите“. „Всичко беше цирк – мене, като ме приемаха в комсомола, ме питаха колко са петимата от РМС“.

И така стигаме до **актуалните проявления на идеологизацията**, върху които се спират почти всички участници в проекта, когато се дебатира корените на проблемите на съвременното българско училище – свикването с *лъжата и превръщането ѝ в норма* на всяко едно от нивата на образователната система – от класната стая до министъра. Примерите са много, но обикновено на преден план излизат: лъжливите данни за броя на учениците, които влизат в клас; фалшифицираните резултати от външното оценяване в някои училища; изкуствените „тройки по милост“, които се пишат на ученици, за да преминат в по-горен клас; периодично изтичащите предварително задачи и теми за приемни изпити; фалшивите извинителни бележки за отсъствия, които се продават в и около училище; записваните в училища „мъртви души“, някои от които изобщо не са в страната, докато се водят на училище; нагласените тръжни процедури по цялата вертикала;

представяните като бавно развиващи се, с интелектуални или физически увреждания деца (предимно от ромски произход), които запълват бройките в специализираните училища и пр. теми, които разглеждаме в останалите доклади по този проект. Разбира се, лъжата винаги успява да се предреша в благородна кауза чрез идеологизация: „трябва ли да закрият училището, защото две майки не са си пуснали децата на училище“; „честно ли е нас да ни оценяват по същите критерии, като нашите деца в първи клас започват да учат български“; „нали ако го оставя да повтаря, той изобщо няма да дойде на училище наесен – кое е по-добре за него“ и пр. И днес за някои хора е морално оправдано нарушаването на правилата в името на някакви идеологически цели (любов към отечеството, спасяване на селото, запазването на работните места). Сякаш 400 години след Шекспир и 2500 години след Софокъл още не сме дорасли до посланията на „Венецианският търговец“ и „Антигона“ – когато счупим закона, чупим себе си.

Вторият все още преподаван урок от скритата учебна програма на (българското) социалистическо училище, който изплува на проведените по проекта срещи е **урокът по „връзка̀рство“**. „Във всеки клас си се знаеше кой е влязъл с приеман изпит и кой – с връзки. В нашия клас беше К. П., който сега е общински съветник. Беше адски тъпо парче, то още си му личи. Но всички знаехме, че са го приели в Английската, защото е син на К. М.“ „На моя малкия въобще не му се учеше и заряза спортното училище. Те там го развалиха, в спортното. Защото беше далече от вкъщи, лагери, купони, пиене... Но му трябваше диплома, за да почне работа в Системата. И намерихме връзки към една директорка, за да му изкараме, че там нещо е завършил вечерното училище и да му издадат диплома. Мъжът ми ѝ уреди да си купи цветен телевизор Електрон, тогава те бяха много модерни и много се чакаше за тях.“ „Аз бях някъде съвсем в началото, втори или трети клас някъде съм бил. И другарката тогава, тя беше някаква втора братовчедка на баща ми, ни каза, че ще има Ленински съботник и в събота трябва да сме в 8 часа в двора на училището. А аз вдигнах ръка и казах, че не мога да дойда, защото ще ходим на село – баба ми имаше рожден ден. А другарката ми каза строго, че не може да отсъствам и присъствието е задължително. Аз си седнах. Но след часовете тя ме намери в коридора и ми каза насаме, вече усмихната такава, че мога да отсъствам, но не бива да го казвам пред класа, а да ѝ се

обаждам само на нея.” „В началото се чувствах много неудобно, защото все пак това ми бяха учителите и си мислех, че те не правят *така*. Тогава тъкмо бяха излезли тези видеа и касети – викахме им „вехаес“, – които бяха много по-малки и по-качествени от старите „бетамакс“. Но почти никъде нямаше такива камери, а на баща ми в работата бяха докарали една такава. И първо я взех тази камера, за да снимам някакво училищно представление, не помня какво точно, но беше някаква глупост. И след това ме викна директорът. Аз мислех, че ще ми се кара, защото бяхме счупили един прозорец. А той ме пита дали може с камерата да снимам абитуриентския бал. Тогава дъщеря му завършваше. И аз снимах и му дадох касетата. Малко след това ни свършваше срокът, и гледам, че са ми изчезнали всичките неизвинени. И така се почна – взех да снимам разни училищни неща, после сватби, изпращания. И само казвах на учителите, че съм снимал с директора, а те вече въобще и не проверяваха къде съм бил, но не ми пишеха отсъствия. Даже и ми се вдигна успехът. Само имаше една Димитрова по география, само тя се заяждаше...”

Трето – и със сигурност предизвикващо най-емоционални реакции в средите на участниците в проекта, заради натрапчивата актуалност – умението за **бягане от отговорност**. „Ако имаше световно първенство по бягане от отговорност, ние щяхме да сме винаги първи“. „Помня го, сякаш беше вчера. Бяхме в четвърти клас и нещо се бяхме разбеснели в междучасието и тропяхме по едни ламарини. Ама целият клас беше пощурял и всички тропяхме и крещяхме като диваци. И влезе заместник директорът и всичко изведнъж утихна. А той направо беше почервенял от гняв. И аз бях първият, който му се изпречи пред очите. И той ме хвана за яката и ме пита кой тропя. А аз заех някаква тъпа рицарска поза и викам: „аз тропях“. И той ми отвърта такъв шамар, че още ми пицят ушите, само като се сетя. Пита ме кой друг тропя. А аз мълча, щото си мисля, че съм комунист на разпит и не трябва да предавам другарите си. И заместник директорът се обърна към един Джовето, който беше до мене и го пита кой е тропал. А Джовето вика, че всички са тропали. И директорът го остави и си излезе. И на мене тогава ми светна колко е хубаво да казваш, че всички така правят и да не поемаш никаква отговорност – тогава те оставят на мира“.

Но кому е нужен урокът по бягство от отговорност? Според участници в дискусиите по проекта *бягането от отговорност е обратната страна на тоталитарния контрол*. За да можеш да поемеш отговорност, трябва да имаш контрол върху средата, в която оперираш. А структурирана социална среда с ясни параметри, с правила, с формални процедури би била предпоставка за субектни претенции, които биха застрашили личната дискреционна власт. Ето защо тоталитарните механизми за социална регулация включват богат арсенал от инструменти, които да държат индивидите индивидуализирани – отделени един от друг, откъснати, виновни, гузни, манипулируеми²³. „Това е най-характерно за затвора и казармата, но важи и за училището – трябва винаги да си виновен, да не можеш да се справиш, да си закъснял, без домашно, да не знаеш и пр., за да могат да те контролират. Учителят трябва да дава точно толкова задачи, колкото да не успееш да решиш, за да упражнява властта си над теб“. И още малко пояснения от друг участник: „Помните ли „Да обичаш на инат“ на Николай Волев? Ако има правила, няма да върви връзкаството, далаверата. Който се опитва да спазва правилата, трябва да бъде наказан. А когато няма правила, трябва да се научиш да бягаш от отговорност, за да оцелееш. Ние сме световни шампиони по бягане от отговорност на всякакви разстояния“. Последен нюанс за последствията: „Имаше един много хубав виц навремето. Началникът казал на един работник да премести една греда. Връща се след два часа и гледа как работникът седи на гредата и пуши – не може да я премести сам, защото е тежка. Началникът вика още двама работници, обаче след два часа те и тримата седят върху гредата и пушат, защото е тежка. Накрая началникът се ядосал и викнал цялата бригада да премести гредата. Като се върнал в края на работния ден, ги заварил всичките да пушат около гредата, защото била къса за толкова много работници. Е такава ни беше цялата работа“.

Ако пък някое дете не успее да усвои уроците на тези двойни стандарти, ако не успее да се отчужди от ролята си на примерен ученик, шансовете му за пълноценна социализация намаляват: „Имаше един Димитър, който във втори клас дойде в нашето училище. Беше някъде от провинцията, говореше малко на меко. Съвсем леко, но все пак го усещахме. Но той беше някакъв съвършен ученик, братче. Седеше на първия

²³ Вж. класическото изследване на Хана Аренд – Аренд, Х., *Тоталитаризмът*, С. 1993, Издателство Панорама.

чин, винаги беше подстриган, спретнат, чист с изрязани нокти. Седеше с изправен гръб, не си подпираше главата, не лягаше върху чина. Сега разбирам, че ние вече бяхме придобили този софийски цинизъм да не се връзваме на даскалото. А тоя Димитър се връзваше. Ето, дори и това, че му викахме Димитър показва колко странен е бил. Щото на другите им викахме Митак, Митка-питка, Митко, Миташки... А ние във втори клас вече знаехме, че когато другарката пита нещо, е редно да се разсейваш, да гледаш през прозореца, да залягаш, за да не те вдигне теб, дори и да знаеш отговора. А тоя Димитър на всеки въпрос високо вдигаше ръка, ставаше от чина, прилепяше си ръцете в страни до тялото и отговаряше с ясен глас с неговия си съвсем лек диалект. Правеше го толкова искрено, че даже не го мислехме за кълвач или натегач. Беше съвършеният ученик... И преди време гледам някаква позната физиономия в училището на децата. Разбрах после, че това бил същият този Димитър. Такъв спретнат, обръснат с вехти дрехи, без зъб, но панталонът му изгладен с ръбове... Аз след трети клас се преместих в друго училище и съм изгубил контакт с него. Разбрах от общи познати, че Димитър едва завършил училище и сега работел като техническа поддръжка в училището на децата – там сменя крушки, поправя крачетата на столчетата... А другарката все ни го даваше за пример едно време...”

Образование на дефицитите

Но нека сега, в духа на реконтекстуализацията прочит на актуални образователни практики у нас, се опитаме да проясним тези особености на социалистическото образование, за да можем след това информирано да се запитаме **дали си заслужава днес да продължаваме да браним възпроизводството на тази скрита учебна програма**. За целта ще припомним набързо теорията на Януш Корнай за икономиката на дефицитите²⁴. Закъснялата модернизация на източноевропейските общества трябва да бъде компенсирана чрез държавна свръхцентрализация за целите на обществената мобилизация в името на най-непосредствените задачи около индустриализацията на промишлеността. Но колкото повече напредват процесите на индустриализация, толкова по-трудно става удържането на „плановата икономика“, защото всяка индустриализация започва да оказва засилващ се натиск по посока на

²⁴ Корнай, Я., *Социалистическата система. Политическа икономия на комунизма*, С. 1996, Акад. изд. на БАН.

обществена диференциация, акумулира властови ресурси у обособяващите се субекти на икономически интерес и генерира напрежения между политическите и стопанските елити на социалистическите общества. Кризите на плановата икономика първоначално непреднамерено произвеждат дефицити, но обособяващите се субекти на икономически интерес скоро осъзнават властовите ресурси, които мобилизира контролът върху дефицитни стоки за бита и промишлеността и започват изкуствено да произвеждат дефицити. Така дефицитите се превръщат в пара-пазарна валута и изграждат инфраструктурата на една паралелна на плановата икономика стопанска система, която започва да разгражда основите на социалистическата икономика и да генерира натиск за промяна на политическата система. Така двойният стандарт, връзкаството, частният интерес под камуфлажа на идеологията, бягането от отговорност „на всякакви разстояния“ се превръщат в обществена норма, която се възпроизвежда и във всекидневните училищни практики. Въпросът днес е дали обстоятелството, че сме наследили тази „норма“ от миналото, е достатъчно основание да продължаваме да я възпроизвеждаме²⁵.

Постиндустриалното училище

И след тези контекстуални прояснения стигаме до вътрешните терзания на тези родители и учители, които днес **приемат като личен провал симптомите, че децата/учениците им губят интерес към училищните предмети**, започват да се прозяват, когато стане време да се пише домашно, предпочитат да играят на таблет и да гледат телевизия, но не и да прочетат препоръчаната за лятото литература. Ако действително „скритата учебна програма“ включва задължителни уроци по скука, подчинение, послушание, изпълнение на безсмислени и монотонни дейности, тогава това толкова дълбоко отчуждение на ученици от училищния живот, което довежда до криза, а не благоприятства всекидневното възпроизводство на образователните практики, би било симптом за камъни в градината на учители и родители. Но Тофлър настоява, че тези учебни „дисциплини“ са част от скритата програма на училището на Втората вълна, на индустриалните общества, на класическата модерност, на фабричното производство и конвейера. **Структурните промени на Третата вълна**

²⁵ За откъсването на сферата на образованието от икономическия живот на българското общество и за вътрешната съпротива срещу реформите вж. сборника *Държавата срещу реформите*, С., 2004, Изток-Запад.

заменят институциите на индустриалните общества, както метаморфозата превръща гъсеницата в пеперуда. Технологичната революция, свързана с разцвета на дигиталните технологии, протича едновременно с мощна *имплозия на вътрешните пазари на капиталистическите общества и паралелен натиск за постколониална икономическа глобализация*. Макар и първоначално да изглежда така сякаш отприщаната (постмодернистка) култура на потребление, корнукопия, еротика, хедонизъм, консуматорство и пр. влиза в остри противоречия със структурните предпоставки на капиталистическите общества²⁶ (и културата на самоограничение, самодисциплина и посветеност на работата, олицетворявана в най-голяма степен от протестантската етика), тази култура цени креативността, иновативността, комбинативността, риска и всъщност *генерира мощен икономически растеж*. Структурните трансформации на Третата вълна променят не само икономиката, но също така семействата, политическата система, армията, образованието. Ценностите, включващи интерес към различието, толерантност, приобщаване, включване и др. не се побират в индустриалните стандартизиращи, синхронизиращи, измерващи под общ аршин (образователни) институции и започват да отправят своите основателни претенции за участие в управлението. На ниво образование това означава, че **все повече родители, учители и ученици изпитват неудовлетворение от дисциплинарните практики** на класическата модерност и започват да търсят нови форми, които да поемат вълната, предизвикана от **ценностите на толерантното образование – уважение към личността на ученика, зачитане на индивидуалните особености, насърчаване на креативността, развитие на социални умения за разбиране на различни култури, гъвкавост и адаптивност за работа в мултикултурен екип, интеркултурен диалог** и т. н. „Електронната къщичка“²⁷ върви заедно с размножаване на формите за образование и на учебното съдържание. Децата все повече учат у дома, в клубове, през таблета и смартфона си.

От една страна акселерацията на историята, превръщането на промяната в онтологична характеристика на обществото, инвазията на бъдещето (казано накратко – модерността) възбужда еуфория за иновации, креативност, изобретателност,

²⁶ Вж. Бел, Д., *Културните противоречия на капитализма*, С., 2001, ИК Народна култура.

²⁷ Така Тофлър нарича дома, който след дигиталната революция става едновременно и работно място, и място за отдих, и класна стая, и приемна...

развитие, скъсване с оковите на миналото (и всяка друга норма, която ограничава свободата на личността). От друга страна същите тези иманентни на модерния свят тенденции подхранват неудовлетворимия копнеж времето да спре, миналото да не изтича като пясък между пръстите, идентичността да не се разпада като пъзел в детска градина – много хора и днес се поддават на изкушението да се осланят на миражите на „доброто старо минало“ (Франция около 68-ма, България преди 89-та, Италия на Dolce vita, Швеция от изобретяването на flat pack, Турция от края на 70-те).

Но единственият начин днес да засвидетелстваме разбирането и почитта си към миналото, е **да успеем да го преведем на езика на актуалните социални предизвикателства**. Външната имитация, папагалското повтаряне, хербаризирането на историята са предателство. **В свят на иновации, креативност и развитие да преподаваш уроци по послушание, покорство и пасивност е предателство**. Макар и трогателно.

Глокализационни кризи

Но актуалната миграционна вълна отново откри трибуна за гласовете, които призовават за отказ от културата на толерантност. Днес „толерантност“ стана мръсна дума – за много хора това е маската, под която жадният за несметни печалби и социално безотговорен неолиберализъм на глобализацията подмолно отвори границите на добре подредените общества за предрешени като бежанци терористи, които не спазват правилата, крадат социални помощи и работни места, разрушават националната идентичност, нагло и безпардонно натрапват чуждата си култура.

Едва ли е възможно да изготвим що-годе изчерпателен тезаурус на само основните обвинения (срещу културата на толерантност и произтичащите от нея практики). Но за целите на настоящия анализ е важно да припомним факта, че **всички** засегнати от процеса страни намират едни или други поводи за неудовлетвореност, която лесно акумулира експлозивни напрежения. Служители на големите западни корпорации са бесни на провежданите политики на аутсорсинг, които прехвърлят задачи в България, Индия, Пакистан и т. н. и закриват работни места в собствените им страни. Правителствата са бесни на изнасянето на производства, защото фирмите

плащат данъците си другаде и вдигат нивата на безработица, довеждат до криза пенсионните системи и ограничават инвестициите в култура и образование. Местните производители на зеленчуци са бесни на големите вериги, които им извиват ръцете да продават по-евтино стоката си. Наетите във фабриките на международните концерни работници в Сърбия, Бразилия и Тайланд са бесни, че получават в пъти по-ниски заплати за същия труд от заплатите на колегите си от Германия, Италия или Япония. Мениджърите на изнесените производства са бесни, че корумпираните местни правителства ги изнудват, че подизпълнителите ги мамят, че собствените им колеги се поддават на изкушенията на средата и затъват до гуша в далавери...

Сякаш напоследък призрачни сили бродят из света и налагат зад гърба ни волята си. В зависимост от припознатата ценностна кула тези сили могат да са от а) извънземни; през б) нови секретни оръжия на руснаците (и/или американците), които манипулират съзнанието; до в) конспиративен заговор на всички банки срещу човечеството²⁸.

Но за целите на настоящия текст ефектите на икономическата, политическа и културна глобализация са важни дотолкова, доколкото легитимират съпротивата срещу образователните реформи у нас. Изглежда така сякаш само магическото повтаряне с широко затворени очи на мантрите от килийното училище може да съхрани идентичността ни от разкъсване. Ето защо е важно да припомним макроструктурните корени на онези социални тенденции, които днес са приели формата на основни врагове в свещената война на българските образователни традиции – McDonald's, Halloween и Cartoon Network. Нека да е през автор, познат на деканите на ФНПП из цялата страна. Разбира се, текстът не е от вчера. А от 1848 г.: „Нуждата от все по-широк пласмент на нейните продукти гони буржоазията по цялото земно кълбо. Тя навсякъде трябва да проникне, навсякъде да се настани, навсякъде да установява връзки. Чрез експлоатацията на световния пазар буржоазията превърна производството и потреблението на всички страни в космополитически. За голямо

²⁸ Не твърдим, че извънземните, руснаците, американците и банките не влияят на вътрешните национални политики. Само обръщаме внимание на констатацията, че преекспонирането на това влияние 1) забравя, че има различни страни вътре в лагерите на извънземните и 2) води до оттегляне от участие в граждански действия, които категорично попадат в обхвата на собствените ни оперативни полета – извънземните не биха се противопоставили на картинка на дете в инвалидна количка на 5 стр. на българския буквар.

огорчение на реакционерите тя изтръгна изпод нозете на промишлеността националната почва²⁹.

Разбира се, историческото разгръщане на модерните общества през последните 200 години опроверга марксисткото пророчество, че тенденциите към окрупняване на капитала неминуемо ще кулминират в обобществяване на собствеността. Модерният свят е много по-гъвкав, адаптивен и многомерен. Имплузията на вътрешните пазари, диференциацията между собственост и управление, либерализацията на достъпа до инвестиционни продукти, развитието на капиталовите пазарите и т. н., и т. н. са сред факторите, подсилващи имунната система на икономическата модерност. Всичко това обаче по никакъв начин не отменя изначалната антагонистичност на модерния свят. Нека припомним още веднъж изходната предпоставка на този анализ: гените на съвременната икономическа, политическа и културна глобализация са отключени още в момента, в който сме избрали, че няма да се избиваме един друг, за да заграбваме богатата на другия, а ще преговаряме, ще се убеждаваме и ще търсим взаимна изгода – демек, че ще търгуваме, а няма да воюваме³⁰. Прогресът на съвременния свят е пряко следствие от разширяването на търговията, защото пазарът генерира противоречия, които стимулират развитие³¹.

Здравословната пазарна конкуренция е генераторът на прогрес през различните исторически форми на разгръщане на модерността (поне от ранния търговски капитализъм на късния абсолютизъм, през разцвета на буржоазията,

²⁹ Маркс, К., Енгелс, Фр., *Манифест на комунистическата партия*, С., 1977, Партиздат, из Глава I: „Старинните национални отрасли на промишлеността са унищожени и биват унищожавани с всеки изминал ден. Изтикват ги нови индустрии, чието въвеждане е въпрос на живот за всички цивилизовани нации — индустрии, които вече не преработват местни суровини, а суровини от най-далечни земи, и чиито фабрики се употребяват не само в дадената страна, но и във всички части на света. На мястото на старите потребности, задоволявани с местни продукти, възникват нови, за задоволяването на които са необходими продуктите на най-далечни страни и най-различни климати. На мястото на старото местно и национално самозадоволяване и затвореност идват всестранна размяна и всестранна зависимост на нациите една от друга. Това еднакво важи както за материалното, така и за духовното производство. Духовните произведения на отделните нации стават общо достояние. Националната едностранчивост и ограниченост стават все повече невъзможни и от многото национални и местни литератури се образува една световна литература“.

³⁰ Отзивите на черновата на този текст изискват още едно пояснение. Днес у нас капитализмът изглежда се мисли (по комунистически) най-вече през жадните за несметни печалби монополисти, които извиват ръцете на работниците и производителите. Разбира се, всеки капиталист навсякъде по света е длъжен да се стреми към монопол. Но монополът не е израз на свободния пазар. Точно обратното. Дали някакви кюстендилски мутри ще изкупуват на определена от тях цена черешите на местните производители или корумпирани правителства ще продават под масата национални ресурси, е все едно от гледна точка на генериращото взривоопасни напрежения нелегитимно насилие.

³¹ Това развитие засяга всички аспекти на социалния живот – включително развива и културата на упадък от Русо насам.

индустриализацията³², развитието на вътрешните пазари, възхода на мрежовите общества, глобализацията). Върховенството на правото, институциите на политическата демокрация, критическата публичност, данъчната система и институциите за сигурност са ingredientите на съда, който придава форма на този генератор на прогрес и възпрепятства разливането му на пода. Непрекъснатите усилия за поддържане и актуализация на този съд през сложните и **разнопорядкови опосредявания на институциите на политическата публичност на представителната демокрация** са това, което развива от населението, обитаващо някаква територия, модерно гражданство.

Ето защо всички (леви или десни, икономически или политически, национални или глобални) мерки за овладяно конвертиране на негативните последствия на вътрешно присъщите на пазара кризи (на свръхпроизводство, дисбаланси, дефицити и т. н.) в по-лесно поносими от обществата вълни на въздействие не бива да режат клона, на който седят – свободната конкуренция. Тъй като все още няма никакви емпирични свидетелства или теоретични аргументи, че само паразитирайки върху природни ресурси или копирайки буквално и безкритично обвивката на съда (правна рамка, формални демократични процедури, начин на производство и пр.), някакви общества биха били в състояние в дългосрочен план да акумулират вътрешен потенциал за растеж. Точно напротив³³. В този смисъл всички политически опити за изграждане на изкуствени бентове, които да спрат скачените съдове на икономическата и културна глобализация (чрез затваряне на границите, протекционизъм, монополизиране „пазари“, диктатура, нечистоплътна държавно-икономическа инцесия и т. н.) ще са обречени само на временен успех, след който ще има още по-разтърсващ резултат (поради повишения натиск). Обратното – тези политически институции на местно, национално, регионално и глобално ниво, които предвидливо и последователно полагат систематични усилия за **постигане на оперативна съвместимост със силите на икономическата глобализация**, са предвестникът на промяната. Разбира се, дебатът за политическата система на Третата вълна, мрежовите общества, постмодерната констелация – или както там

³² И на капиталистическите, но и на социалистическите общества – вж. напр. цитираното произведение на Я. Корнай.

³³ Вж. цитираното вече произведение на П. Бъргър.

предпочитаме да именуваме тези процеси – тепърва предстои да се води през следващите 116 години. Но още сега можем да сме наясно на какви богове се кланяме, когато (не) подготвяме днешните първокласници за участие в този дебат. За да не се разбием като самоуверения Титаник, подведени от върха на айсберга, нека си даваме сметка кои две лица на кои монети принадлежат.

Или – или

Припомняме тези контекстуални връзки, за да проясним последствията от решенията, които днес вземаме, и предпоставките на ценностите, които изповядваме и преподаваме на учениците. 1) Ако се готвим отново за връщане в Магурата и Леденика, тогава можем да продължим да настояваме, че образованието (и която да е друга обществена сфера) се променя по естествен начин от само себе си. 2) Ако вярваме, че децата ни ще прекарат живота си, обработвайки с мотика земята, непременно трябва да ги научим на послушание, смирение и подчинение чрез приказките за двете козлета, за своеволното слонче, за Марко и Шарко. 3) Ако ще отваряме наново Кремиковци, задължително трябва да върнем униформите във всяко училище и плътно да следваме дисциплинарните практики, които учат на ред, монотонно повтаряне на еднотипни дейности и прецизно спазване на йерархичната субординация. 4) Ако вярваме, че имаме шансове за свободен живот, то тогава би следвало още от първи клас да започнем да учим децата какво е да си гражданин – **как живеем заедно**, как общуваме помежду си, как се обединяваме, как вземаме решения, как изработваме правилата, на които се подчиняваме, как се променяме, как се справяме с неотстранимите противоречия на нашия съвместен живот без употребата на „свински опашки“.

Защото днес децата са различни. Различни са спрямо вчера и онзи ден. Различни са в различните училища, в различните класове, в рамките на един и същи клас. Учениците са се променили, те са пораснали. Трябва ли да се опитваме насила да ги натикаме в омалелите дрешки и да ги обвиняваме, че ги късат, щом се опитат да помръднат? Нека всяко училище, всеки учител, всеки родител си избере дали иска да облече детето с униформа, тениска, риза или пуловер. Но да е по мярка. Ценностите на килийното училище вече не са по мярка на учениците. Дисциплинарните практики на

индустриалното общество също са омалели. Уроците по идеологизация и бягане от отговорност на соца вече не топлят никого.

Затова посланието на настоящия проект е съвсем просто: защо да не започнем първо да вземаме мерките на учениците, като изследваме техните възприятия, очаквания и интереси, а после да им предложим училище по мярка, което няма да ги отчуждава и плаши, а ще ги приобщава и развива. Казано на езика на „скритата учебна програма“, редно е вече уроците по скука, послушание и подчинение да отидат в музея. Време е за часовете по инициативност, изобретателност и толерантност.

Този документ е създаден с финансовата подкрепа на Програмата за подкрепа на неправителствени организации в България по Финансовия механизъм на Европейското икономическо пространство 2009 – 2014 г. 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.