

АНАЛИЗ НА КАЧЕСТВОТО НА ДОИ ЗА УС И НА УЧЕБНИТЕ ПРОГРАМИ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА С ОГЛЕД НА СЪВРЕМЕННИТЕ ОБЩЕСТВЕНИ И ЛИЧНОСТНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ И ПРИОРИТЕТИ В ОБЩОЕВРОПЕЙСКОТО ПРОСТРАНСТВО

В този раздел от анализа са използвани следните съкращения:

ДОИ – държавни образователни изисквания за учебно съдържание

КД – секция “Контекст и дейности” в учебните програми

МВ – секция “Възможности за междупредметни връзки” в учебните програми

НП – секция “Очаквани нови понятия” в учебните програми

ОРТ – секция “Очаквани резултати по теми” в учебните програми

ОРУП – секция “Очаквани резултати на ниво учебна програма” в учебните програми

С – стандарт

УП – учебна(-и) програма(-и)

УС – учебно съдържание

ФКРУ – формиране на комуникативноречевни умения

Я – ядро на учебното съдържание

ИЗМЕРИМОСТ НА КОМПЕТЕНТНОСТИТЕ

1. ДОИ за УС по БЕЛ *не фиксират системно и последователно качество на компетентностите* (срв. “разказва” – “разказва свързано”, “описва” – “описва последователно”, “дава отговори” – “дава правилни/верни отговори”), което прави компетентностите неизмерими. Формулирани “безпризнаково”, компетентностите могат да бъдат отчитани само елиминаторно (“разказва” – “не разказва”, “описва” – “не описва”), което не позволява на тяхна основа да бъде изработен надежден инструментариум за измерването им. Този начин на формулиране на ДОИ за УС е функционален само в отношение към измерване на знания за факти/данни (“знае” – “не знае”) и към умения за разпознаване (“разпознава” – “не разпознава”, “открива синоними” – “не открива синоними”).

Проблемът се задълбочава от това, че някои от компетентностите биват окачествени едва в ДОИ за средната образователна степен (срв. “изразява твърдения и *се аргументира*” в края на прогимназиалния етап – “изразява свое становище, като умее да *се аргументира убедително*” в края на средното образование). Имплицирайки “неубедителността” на аргументацията на осмюкласника, “опризнакостяването” ѝ в края на средната образователна степен усилва “безпризнаковостта” на тази компетентност в края на прогимназиалния етап.

Безсистемността в редуването на формулирането на едни и същи компетентности ту като “безпризнакови”, ту като окачествени в ДОИ за УС по БЕЛ не позволява някои от компетентностите да се мислят като елементарни (респективно – съответстващи на ниските регистри на оценяване), а други – като

комплексни (респективно – съответстващи на високите регистри на оценяване). Нима “разказва”, което в контекста на “разказва свързано” се чете като “разказва не непременно свързано”, може изобщо да се квалифицира като компетентност (ако мислим свързаността като иманентна на разказа)? Казано по-просто: нима например като изява на компетентността “изгражда абзац” може да се окачестви съвършено механичното, без оглед на смисъла, структурата, композицията на текста обособяване на нови редове? Ала според стандарта тъкмо такова обособяване следва да се квалифицира като проява на въпросната компетентност и да се оцени поне с оценка “среден”.

2. Някои от формулировките на компетентностите **не се вписват в рубриката “постижими знания, умения и отношения, измерими или наблюдаеми като резултати на ученика”** – например “стреми се да се придържа към темата”, което отклонява фокуса на измерването от резултата към стремежа.

Очакваната в края на прогимназиалния и в края на гимназиалния етап “компетентност” “*умее да изпълнява специфичен литературен тест с цел проверка на компетентностите*”, освен че, както е очевидно, е в някаква “метапозиция” спрямо всички други компетентности (не е съ-редна с тях), дискредитира обучението по литература в училище, полагайки *компетентността-като-такава* като съвършено самоцелна (“учим, за да бъдем проверени”).

3. Някои от формулировките **смесват (подменят) компетентностите с демонстрацията им** (срв. “доказва, че е разбрал основния смисъл...”, “демонстрира в текста по кои езикови средства един функционален стил се различава от другите стилове”). Това заличаване на основополагащото различие между функционалната овладяност на знания и декларативното знание на практика дава приоритет на “знаенето-че” пред “знаенето-как” и провокира смесването (подмяната) на измерването на проявата на компетентността с измерването на демонстрацията (симулацията) ѝ.

4. ДООИ за УС по БЕЛ **не дефинират/кодифицират свои ключови понятия**. Типичен в това отношение е примерът с *есето*. Известно е колко разнородни концептуализации на този жанр са в оборот в културното ни пространство. Това прави невъзможно констатирането на наличието/отсъствието на съществените признаци и стандартизираното измерване на качеството на учеников текст, претендиращ да е удържан в жанра на есето. Друг пример представя концептът *дискурс*, дефиниран по значимо различен начин от лингвистиката на дискурса и от семантиката като теория за дискурса. По аналогичен начин ДООИ за УС по БЕЛ не дефинират разликите между понятията *анализ* и *интерпретация* – основни инструменти на литературнокомпетентното четене – и между техните “обекти”.

5. Съществена част – и като количество в общия обем на ДООИ за УС по БЕЛ, и най-вече като значимост за учениковата личност и за обществото – от фиксираните компетентности **не подлежат на стандартизирано измерване**. Става дума за компетентности като *разбира (смисъл – в качествено му отличие*

от информация), осмисля, обосновава (в отличието му от доказва), композира текст, ориентира се в комуникативна ситуация и мн. др. – изобщо за всички компетентности, към които смислено приложими са термини – оператори не като “верен”/“правилен”, а като “уместен”, “адекватен”, “валиден”, “убедителен”. Подобни фундаментални компетентности могат да бъдат измервани само посредством независима експертиза, ползваща като мяра договорени от конкретната проява на компетентността конвенции.

6. Някои от формулировките на компетентностите ги **фиксира** като **“непроявена наличност”** **вместо като проявено знание/умение** (срв. “заема своето място в диалога” (?), “има формирани правописни навици”, “притежава...”, “осъзнава”). Доколкото е невъзможно проникването в “интериория” на личността, в т. ч. и в съзнанието, формулирани по подобен начин компетентности не подлежат на измерване.

7. Някои от формулировките са неясни, неиздържани, **некоректни от научна гледна точка** и като такива – и неизмерими поради принципната си непостижимост (или методологическа несъстоятелност), например: “разбира структурата на...”, “извлича художествения смисъл...”, “сравнява художествени творби”, “умее свободно да навлиза в изучаваните произведения”. Бидейки безлична и неинтенционална, структурата не подлежи на разбиране (подлежи на идентифициране/разпознаване, на смислопродуктивна употреба и т. н.). “Извлича художествения смисъл” имплицира поне два предразсъдъка, обосновани като несъстоятелни от литературната наука отпреди поне 60 години. Първият е, че художественият смисъл не се конструира от читателя, а трябва да се разпознае като вложения от автора в текста. Вторият (който е функция от първия) е, че художественият смисъл е един (и по необходимост – “правилен”). Освен това в контекста на другата употреба на термина “извлича” в ДОИ за УС по БЕ – “извлича информация”, в израза “извлича художествения смисъл” “художествен смисъл” се разчита като идентичен с “информацията в литературния текст” (!?). Що се отнася до *сравняването*, както е известно, тази процедура – за разлика от *съпоставянето* – по неизбежност води до йерархическо подреждане на сравняваните обекти. Очакваната компетентност “сравнява художествени творби” е вкоренена в печално известното и контрапродуктивно от гледна точка на ценностния плурализъм и на продуктивните литературнотеоретични модели “прогресистко” (телеологично) мислене за литературата. Коментарът на несполучливата, меко казано, метафора “умее свободно да навлиза в изучаваните произведения” намираме за излишен.

В отделен абзац си струва да се обособи посочването на допуснатите в програмите по БЕЛ за I–IV клас и в методическите указания за прилагането им грешки и неточности. Така в системно обособяваната рубрика “езикови и речеви единици” неизменно се появява *сричката* (в изреждането – в позиция между *звука* и *думата*), но затова пък нито веднъж – *морфемата*, която, както е известно, е най-малката езикова единици със собствен смисъл. От тези програми и указания научаваме, че буквите не означават, а “съдържат” звукове; че буквеното съчетание *во* е въсщност “съчетание от звук и буква” (!?).

8. *Езикът* на ДОИ за УС по БЕЛ *не е достатъчно кохерентен*.

а) немалко от формулировките представляват *тавтологични конструкции* (срв. “*умее да: планира..., композира..., прави...*”; “*може да: води бележки..., резюмира...*”);

б) предвид жанра на стандарта *синонимното назоваване* на едно и също знание или умение е неоправдано (срв. “*умее да планира*” – “*разработва план*”, “*разбира значение*” – “*осъзнава значение*”, “*създава текст*” – “*съставя текст*” – “*изгражда текст*” – “*конструира текст*”);

в) ДОИ за УС и програмите по литература не различават с необходимата строгост и последователност понятия като *норма – принцип – ценност, нравственост/етичност – морал, общочовешки – хуманитарен – универсален*, което, освен че само по себе си е проблем, води и до откровени противоречия: ако съгласно ДОИ за УС за прогимназиалния етап и програмата по литература за VI клас учениците трябва да “*изградят представа за общочовешките нравствено-етични норми и формират съзнание за тяхната непреходност*” (вж. “*Очаквани резултати по теми*”), то изучаващите литература на второ равнище ученици в IX клас ще трябва да разберат точно обратното – “*факта, че нравствените норми на различните човешки общности могат да си противоречат до степен на непримиримост и че сблъсъкът между две такива нравствени норми може да доведе до трагични сблъсъци*” (Ядро 1, Стандарт 2, “*Очаквани резултати на ниво учебна програма*”).

Тази несъгласуваност и проблематична корелация в езика на ДОИ за УС по БЕЛ е непродуктивна в отношение към измерването на учениковите компетентности.

УСВОЯВАНЕ НА БАЗИСНИ И СПЕЦИФИЧНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ

От посочените в проекта базисни и специфични компетентности изследването на проактивността на ДОИ за УС и на програмите по български език и литература спрямо усвояването ми се отнася до следните от тях: комуникативни умения на роден език; дигитални компетентности; умения за самостоятелно учене и събиране на информация; граждански компетентности и умения за междуличностно общуване; културни компетентности – изразяване на идеи, креативност, опит, емоционално и естетическо съпреживяване на света чрез литературата, като предполага приоритета на комуникативните умения на роден език.

I. Комуникативни умения на роден език

Нека кажем още в началото, че в този сегмент от текста ни ще се занимаваме със степента на проактивност на ДОИ за УС и учебните програми по български език и литература по-скоро спрямо комуникативните **компетентности** на роден език, отколкото спрямо комуникативните умения на роден език. Основание за този ни избор е убеждението ни, че анализиранияте нормативни документи не предписват не само комуникативните, но изобщо уменията като цели приоритет на средното образование. ДОИ и УП по БЕЛ споделят два

основополагащи векове наред европейските културни, ценностни и образователни парадигми предразсъдъка, произхождащи още от Античността и по-конкретно – от Платоновата философия. Първият от тях се отнася до времето и каузалното отношение между съзнанието (“идеите”) и жизнения опит: всеки опит се развива от съзнателната представа към поведенческия стереотип; усвояването на всяко умение се предхожда и е функция от “идеята” за него – не просто от познаването му (например от демонстрацията му), но именно от осъзнаването му, от теоретичното знание за него. Вторият предразсъдък се отнася до ценностната йерархия на теоретичното познание и снетостта му в опита: епистемата е не просто по-“ценна” от “простото” ѝ прилагане, но и сама по себе си е ценност (независима от субекта). Оттук произхожда небезизвестната таксономията на опита (и “методическа триада”): “знания, умения, навици” (това, че Наредба №2 от 18 май 2000 г. за учебното съдържание заменя “навици” с “отношения”, не променя по съществен начин въпросната таксономия). Най-важната последица от повсеместното ѝ ползване като инструмент за структурирането на учебно-възпитателната дейност в училище е фундирането на тази дейност в твърде рационализирани схеми, сляпото следване на презумпцията, че преподаваните и учени правила са в състояние, първо, да опишат изчерпателно “правенето” на и, второ, да пораждат описваните от тях дейности. Но теоретичните модели тъкмо затова са модели – защото абстрахират и “идеализират” многообразието (противоречивостта, случайността, незавършеността) на жизнения опит, а овладяването на умения е възможно да се случи единствено в опита. “Обратно на всекидневния възглед, че всеки вид квалификация израства на базата на определени знания, има сериозни доводи в подкрепа на тезата, че умелостта на даден опит се придобива спонтанно вследствие на участието на индивида в конкретна *форма на човешкия живот*.”¹ (Най-баналният и очевиден аргумент в подкрепа на тази теза е фактът, че необременените от никакви специфични здравословни проблеми хора се научават да си служат ефективно с езика много преди да тръгнат на училище.) За епистемологично основаното знание действителността е интересна сама по себе си, интенцията за нейната промяна не му е иманентна – за разлика от умението, което е “умение за (въз)действие” в определена (сложна и повтаряща се) ситуация, за ефективно овладяване на тази ситуация. Знанието “обективира” (отчуждава) “деятели” от действащото, докато “уменията не съществуват отделно от хората, които ги ползват”² – затова и не могат да бъдат без остатък експлицирани вербално: колкото и да ти обясняват как да караш колело, няма да усвоиш това умение, ако не подкараш колелото.

1. “Безпризнаковостта” на описанието на компетентностите в съчетание с очакването за “уместно използване на езикови средства...” указва на формалната страна на езика, т. е. ***пренебрегва най-съществената характеристика на речта/дискурса – да означава*** (понятие, имплициращо различieto/многообразието) ***света***. В този смисъл ДООИ за УС по БЕ остават верни на фундаменталния си предразсъдък – ценностния приоритет на езика като система

¹ Минчев, Борис. Ситуации и умения. С., 1991, с. 139.

² Пак там, с. 141.

(респективно – теоретичното овладяване на металингвистични знания) над комуникативната/дискурсната компетентност.

2. Съотношението между броя на определените за овладяване на езикови компетентности часове и броя на часовете, предвидени за овладяване на комуникативноречевите компетентности, в интервала I–IV клас се запазва във вида 2:1.5; в интервала V–VIII клас броят на темите в учебната програма, снемачи езиковите компетентности, е 28 – срещу 24 теми, в които се предвижда да се осигури постигането на стандартите за устно и писмено общуване; едва в интервала VIII–XII клас тематичното съотношение *лингвистични знания – речева дейност* се променя в полза на дискурсните практики (12:20). Така *речевата практика* се озовава в положението на *илюстрация* на (употребите на) езиковите единици и в *средство* за овладяване на езиковите норми, вместо усвояването на знанията за езика като система и на нормите на книжовния език да служи за усъвършенстване на комуникативните умения.

3. Понятието *смисъл* като ингредиент на понятието *реч (дискурс)* – доколкото говоренето/писането продуцира, а чрез слушането/четенето се разбира не друго, а смисъл, се среща спорадично в ДОИ и в учебните програми, за разлика от понятията *съдържание* и *информация* (на текста). Но съдържанието е онова във фразата/текста, което е независимо от *как-казването* и в този смисъл то е предмет на логиката (коректното му назоваване е *пропозиционално съдържание*, или “казаното като такова”), а не на семантиката (науката за дискурса). Що се отнася до информативността на текста (вж. например учебната програма за V клас – “основната информация от художествен текст”), за художествения текст е неадекватно да се мисли като за информативен, защото това, което той казва, не е нито истинно, нито неистинно от логикопозитивистична гледна точка: както казва Цв. Тодоров, “литературата не подлежи на тест за истинност”.

Проблемът се разкрива в цялата си острота в ДОИ за УС по литература. Там се оперира с концепти като “*основен смисъл* на творбата” (начален етап) и “*извличане на художествения смисъл* на конкретно литературно произведение” (гимназиален етап), *заличаващи фундаментални принципи на литературната наука* като: съобразяването на четенето с предразсъдъка за множествения смисъл на литературния текст; обосноваването на разбирането на произведението на изкуството единствено в процеса на разбирането (което изключва пред-полагането на някой от смислите като “основен”); конструирането на смисловия свят на творбата от читателя; отказа от търсене на вложения (от автора в изначалната ситуация на дискурса) в текста смисъл.

4. В съответствие с горната констатация е и наблюдението, регистриращо хегемонията (за да не кажем – монополизма) на понятията *цел* (I–IV клас) и *ситуация на общуване* (V–VIII клас) в сегментите от ДОИ и програмите, описващи съобразността на употребите на езиковите средства от ученика, за сметка отново на понятието *смисъл* (нека поясним, че смисълът не фигурира сред елементите, изграждащи комуникативната ситуация, а именно – цел, условия, адресант, адресат, тема/предмет: *тема/предмет* и *смисъл, приписан на темата/предмета*

в/чрез говоренето, решително не съвпадат). Под условието на случващото се по този начин *отъждествяване на целта и смисъла* (присъщо на homo faber, както ни казва Х. Арент) става неимоверно трудно да се разберат такива основополагащи естетическата комуникация концепти като тези за произведението на (словесното) изкуство като “целенасочено без цел” (“безполезно”), за безкористността на общуването в сферата на естетическото и под.

5. Въпреки че *диференцират устно от писмено общуване, монологична от диалогична реч, “частна” от публична реч и различни сфери на общуване*, ДООИ за УС *не различават достатъчно и функционално устно и писмено общуване*. В тая връзка понятието *текст* функционира като универсално (вж. “Обща характеристика на КОО *Български език и литература*) и това закономерно отвежда до negliжиране на изграждането на специфични (спрямо писменото) умения за устно общуване.

Компетентностите, оразличени в ядрата “Устно общуване” и “Писмено общуване”, на практика се повтарят почти дословно, с незначителни вариации. Така е, може би защото се отчитат различията между комуникативните ситуации преди всичко на равнището на “материалността” на комуникативния канал, но не и разликите в структурната, композиционната и реторическата организация на устното изказване и на писмения текст, които произтичат от семантичната автономия на (писмения) текст – пренебрегнат е фактът, че писменият текст не се свежда до просто записване на устно говорене, – от освобождаването на писмения текст от опеката на автора и от ситуативността и остензивността на референта на устното общуване.

От друга страна, недостатъчно отчетено е несъвпадението между ноетичния и ноематичния аспект на дискурса – между *искам да кажа* и *казано, искам да кажа* и *искам другите да разберат*. Понятието *комуникативно намерение* се появява по-скоро инцидентно, отколкото регулярно, при това – без да е обвързано със система от критерии за оценка на неговата осъщественост, което не насърчава усвояването на комуникативни умения на роден език. Водеща при кавилифицирането на уменията е категорията *уместност*, което е категория на стила, а не на семантиката.

Ако трябва да обобщим – ДООИ за УС *не обособяват ясно зоните на компетентност на прагматиката, семантиката и херменевтиката*.

6. *Логиката на разпределението на учебното съдържание* в етапите и в степените на средното образование (наречена “основни принципи”) *следва не последователността на човеищото познание* (/симулативен, игрови, спонтанен/ опит – рефлексия върху опита/практиката – овладяване на теоретичен минимум за структурирано описание на опита и/или създаване на съответстващи на опита когнитивни структури – организиране на опита/речевата практика съобразно усвоените/модифицираните когнитивни структури), *а систематичността на научното изложение на една (предполагана като) вече усвоена проблематика*:

“- поставяне на базовите проблеми и осъзнаването им от учениците (I–IV клас);

- разширяване и специфициране на проблематиката и работа върху разширяване и задълбочаване на компетентностите (V–VIII клас);
- историзиране на проблематиката в съответствие с влиянията, които оказва развитието на бщественния и културния процес върху спецификата на хуманитарните проблеми, върху строежа и функциите на художествените творби и върху осъзнаването на литературните явления (IX–XII клас).”

От цитата от “Обща характеристика на КОО *Български език и литература*” личи, че:

- най-трудната процедура – абстрахиране на базови проблеми от опитното многообразие и осъзнаването им от учениците – трябва да се осъществи в детска възраст;
- до IX клас проблематиката се представя аисторично, което противоречи на действителния жизнен опит и я фалшифицира – фалшифицирана се оказва идеята за “историчния” човек;
- тълкуването (интерпретацията) е направено невъзможно, защото пред скоба е изваден проблемът за културното дистанциране (основният проблем на херменевтиката, респективно – на разбирането): този жест обрича всеки опит за разбиране/присвояване на “чуждия” проект за свят, проектиран от художествения текст, свеждайки го до разпознаване на същото/”своето”.

Същата логика следва и редът на изучаването на звуковете/буквите от първокласниците, а именно: гласни звукове, сонори, глайд *й*, съгласните звукове в корелативните им противопоставяния по звучност – беззвучност и т. н. Този ред (по който студентите филолози изучават фонетичната система на езика) очевидно противоречи на принципа да се изучават звуковете/буквите според фреквентността им в потока на речта, който иначе е заявен от методическите указания за прилагането на учебната програма по БЕЛ в първи клас.

Аналогичен е случаят с ДООИ и програмите по литература в интервалите V–VIII и IX–XII клас, в които разполагането в последователност на учебното съдържание е съобразено с хронологията на генезиса на различните културни парадигми, а не със значимото в света на ученика. Вероятно този избор е съобразен с предразсъдъка за повторението на филогенезата от онтогенезата; проблемът е, че ако психичният живот на детето е аналогичен на този на човечеството в неговото “детство”, то формите, в които битуват митът и фолклорът, и функциите, които те изпълняват, съвсем не са едни и същи в митологичната, във фолклорната и в модерната култура. Така съвременният петокласник трябва да усвоява спецификите на мита и на фолклора през съвършено непознати и непонятни му словесни и ритуални практики, вместо първо да бъде отведен до осъзнаване на митологичните и фолклорните “реликти” в собствения му жизнен опит и едва тогава – и като част от усилието да рационализира именно този опит – да усвои съответните теоретични знания за различните от собствената му култура модели. (Образно казано, ДООИ и програмите по БЕЛ се стремят не да приближат знанието до Ученика, а да приближат ученика до Знанието: ценностната йерархия между ученика и Знанието не е в полза на ученика...)

Най-сетне, за същата немара към актуалния за ученика свят свидетелства и фактът, че литературата (с изключение на българската) за завършващите българското средно училище свършва някъде в първите десетилетия на XX век.

7. От гледна точка на степента на проактивност/непроактивност на ДОИ за УС и на програмите по БЕЛ спрямо овладяването на комуникативни умения на роден език *учебното съдържание по литература изглежда разколебано между*, най-общо казано, *кода* (културните парадигми, жанровите структури, фигурите на езика и т. н.) *и съобщението* (конкретни текстове на митологията, фолклора и литературата). Казваме “изглежда разколебано”, а не например “балансира”, защото ДОИ и програмите едновременно осъзнават необходимостта от подреждане на приоритетите и отказват да приоритизират експлицитно било кода, било съобщението. Забележителен е фактът, че докато програмите от I до IV клас включително не фиксират нито едно литературно произведение като задължително за изучаване, от V до VIII клас списъкът със задължителни (изучавани на първо равнище) произведения е краен, не допуска избор, а от IX клас нататък при количеството и обема на текстовете, предвидени за изучаване, и броя на часовете за литературно обучение времето за интерпретация е така съкратено, че тя не може да се случи и съответно да стане надеждна основа за овладяване на смислогенеративните кодове. А когато не знаеш как да разчетеш непреките (символни) значения на даден текст и в същото време трябва да знаеш какво означава той (това е изискване на стандарта), по неизбежност вярваш на онова, което други твърдят, че текстът означава. В такъв контекст литературните текстове лесно и незабележимо се превръщат от провокации към установените норми, към идеологическото статукво, към ценностите стереотипи в техни легитимации и в крайна сметка – в легитимации на господстващия идеологически ред. От казаното може да се заключи, че ДОИ за УС и програмите по БЕЛ от началния към гимназиалния образователен етап усилват грижата по усвояването на “правилни” знания за литературния канон за сметка на овладяването на литературните и интерпретативните кодове.

Освен това нека подчертаем, че програмите предвиждат (поне от VI клас насетне) само четене/интерпретация, не и писане на литературни текстове, т. е. литературното писане, практическото обучение по литература като резерв за усвояването на литературните кодове е елиминирано. Литературното писане отсъства от стандартите, а отпадането му от програмите тъкмо от VI клас нататък подозрително съвпада с възрастта на учениците, в която се пробужда интересът към пола и към политиката. Ако е вярно, че литературата е не друго, а “ставането-друг” на езика (Ж. Делюз), а езикът е светът на човека (Витгенщайн), то изключването на опита за/на литературно писане от обучението по литература означава изключване на възможността за упражняване на подривни спрямо господстващия идеологически ред практики.

Току-що направеният анализ разкрива същинските залози на стандартите и програмите по БЕЛ, които (уж) изискват усвояване на културните и литературните кодове и в същото време го правят все по-малко възможно с напредването на ученика от етап към етап, от степен към степен. Във връзка с тях без съмнение е и фактът, че стандарти като “различава факт от мнение”, “използва

литературнокритически текстове и заема позиция спрямо изразените в тях идеи”, “осъзнава, че както гледната точка, така и аргументацията изразяват само една възможна позиция спрямо творбата”, “реагира критично” се явяват само на второ (вън от общообразователния минимум) равнище, което ще рече – и едва в гимназиалния етап. Ако е прав Гадамер, че истинската образованост се отличава с това, че съумява да мисли възможното именно като възможно, то стандартите и програмите по БЕЛ не предвиждат образование освен за изучаващите предмета на второ равнище ученици.

Можем да обобщим: понеже изключват или маргинализират тъкмо онези практики, които правят възможно осъзнаването на не-дадеността/непрозрачността на езика, респективно – критическото мислене, ДОИ за УС и програмите по български език и литература като цяло могат да бъдат оценени като *недостатъчно проактивни (с ограничена проактивност) спрямо усвояването на комуникативни умения на роден език.*

II. Дигитални умения

В ДОИ за УС по БЕЛ дигиталните компетентности не са упоменати, нито пък интернет присъства сред изброените информационни източници, с които учениците, завършили VIII и XII клас, се очаква да умеят да боравят. В учебните програми по БЕЛ *интернет пространството присъства само като източник на информация и само в графата “Контекст и дейности”*. С други думи, ученикът се мисли единствено като потребител, не и като активен участник в общуването в киберпространството. (Програмите по БЕ за V и за VI клас допускат изключение от това правило: учениците “работят в интернет клуб”, “водят кореспонденция по пощата или по електронната поща”, “предават информация за събития в образованието, като използват възможностите на интернет”, които формулировки обаче са твърде общи, неспецифициращи електронната спрямо другите видове комуникация.) А именно заличаването на разликите/границите между “автор” и “читател” (между продуцент и потребител) е една от ключовите характеристики на виртуалното общуване. Не е трудно да си дадем сметка за мястото и ролята на това общуване в живота на съвременния ученик, от една страна, както и да отчетем усилията на МОН да компютризира българското училище, да въведе функционални електронни учебни курсове и т. н., от друга. На спецификата на виртуалното пространство и на общуването в него (хипертекста, който, за разлика от текста на хартиен носител, няма граници и устойчивост – той “е” това, което потребителят реши; “браузинга” в отличието му от четенето; виртуалната идентичност на участниците в общуването и пр.) съответства и спецификата на комуникативния код (и на комуникативния канал) – съобщенията се фиксират с писмени знаци, но написаното не се отличава с онова, което по-горе назовахме “семантична автономия на текста”, защото “авторът” му е “жив” (в опозиция с прословутата “смърт на автора” – изразът е на Р. Барт – на печатаното на хартиен носител произведение) и често бива в актуално виртуално време разпитван за неговите намерения и/или “читателят” се намесва със свои “редакции” в написаното, ставайки така “съавтор”. Времето на писане и времето на четене съвпадат: времето, културните дистанции и йерархии, както и всички други, се

оказват обезвластени, ирелевантни. Което е ситуация коренно различна както от ситуацията на устно общуване (говорене/слушане), така и от ситуацията на писмено общуване (писане/четене). Неслучайно писмените знаци, използвани във виртуалната комуникация, са често различни от утвърдените в обичайната комуникация. За тази трета (след устната и писмената) форма на общуване ДОИ за УС и учебните програми по БЕЛ сякаш не знаят, затова и не предвиждат нито формиране на умения за виртуална комуникация, нито превенции на интерференциите между виртуалното и “реалното” общуване, които биха довели до обедняване, до “свиване” на всяко от комуникативните пространства. В този смисъл може да се твърди, че ДОИ за УС и учебните програми по БЕЛ **са недостатъчно проактивни (с ограничена проактивност) спрямо дигиталните умения на учениците.**

III. Умения за самостоятелно учене и събиране на информация

Доколкото самостоятелността на ученето е немислима въвн от саморефлексията на учещия, може да се каже, че **ДОИ за УС и програмите по БЕЛ са недостатъчно проактивни (с ограничена проактивност) спрямо това умение**, защото:

- сред целите на обучението по БЕЛ не фигурират такива, свързани с динамизацията и диверсификацията на когнитивните структури на ученика;
- *сред очакваните резултати не фигурират такива като изследователски умения, умения за критично наблюдение, анализ и самооценка на собствените изяви на ученика; изследването, оценяването на чужди (речеви) изяви и самооценяването, както и изследователски действия, учебните програми вписват единствено в графата “Контекст и дейности”, което още по-отчетливо откроява липсата им сред “Очакваните резултати на ниво учебна програма” и “Очакваните резултати по теми”; освен това оценката и самооценката са почти неизменно свързани с нормативната употреба на езиковите средства (срв. “оценяват и усъвършенстват текстове с оглед на съгласуването между частите на простото изречение”, “самооценяват се и оценяват правоговора и правописа на съчвеници” – УП по БЕ за V клас; “анализират и коментират типовете грешки при съвместната употреба на времената и наклоненията в собствени текстове” – УП по БЕ за VII клас; “да откриват в свои или в чужди текстове допуснатите грешки и да ги коментират” – УП по литература – IX клас, първо равнище), а съпоставката на изследвания обект (творба, културна епоха и т. н.) с персоналният опит на ученика се предполага като “очаквана дейност” (отново не като резултат) само на второ равнище;*
- сред очакваните резултати присъстват такива ключови за самостоятелното учене умения като тези за *разсъждаване и аргументация на собствена позиция, за съпоставяне, за конспектиране и резюмиране, за извличане на съществена информация и нейното организиране с оглед на конкретна задача, за анализ и синтез, за ориентация сред многообразни информационни източници, в*

жанровите особености на научнопопулярната и речниковата статия и в специфичната употреба на базисни понятия в основни науки на базата на владеене на означаващите ги термини, за логическа организация, за разбиране, коментар и интерпретация на становища и тяхната аргументация, но отсъстват изрично фиксирани снемашите гореизброените – под условието на, нека напомним, саморефлексията – “умения за самостоятелно учене”, както отсъстват и понятия като когнитивни стилове, стилове на учене, стратегии за учене и под.

Съгласно ДОО за УС и програмите по БЕЛ учениците в българското училище разсъждават върху, осъзнават и осмислят много неща, но не и себе си... В тази връзка не бива да остане неотбелязан и фактът на *отсъствие* от ДОО за УС и от програмите по БЕЛ на важното с оглед на самостоятелното учене *умение за обясняване на усвоеното знание* не “пред”, а за(ради) другите, което, както е известно, е гаранция за автентичното разбиране: както казва Вико, знае наистина този, който може да обясни; *както и* на не по-малко важното *умение за презентация на продукт от дадена мисловно-познавателна, изследователска и пр. дейност*, която презентация да поеме ролята на саморефлексия.

Направените наблюдения са в очевидна връзка с приоритетите на ДОО за УС и програмите по БЕЛ – Знанието (а не ученика), Нормата (а не импровизацията и различието), “правилното съобщение” (а не кода като смислогенеративен механизъм). В съчетание с липса на стандарти за (външно) оценяване тези приоритети оставят *образованието по БЕЛ в дълг към учениците, към способностите им да изработват и изпробват различни стратегии за учене и да изберат сред тях най-успешните за себе си*, така че да могат да откликнат на предизвикателствана на “обществото на знанието”, сред които и необходимостта от “учене през целия живот”.

Уменията за събиране на информация могат да се разглеждат както самостоятелно, така и като съизграждащи уменията за самостоятелно учене. ***По отношение на постигането на уменията за събиране на информация ДОО за УС и програмите по БЕЛ са достатъчно последователно и системно проактивни.*** Още програмата за II клас предвижда усвояване на умения за боравене с правописен и с учебен енциклопедичен терминологичен речник (на понятията, свързани с български език и литература), а програмите за III и IV клас добавят и синонимния и тълковния речник. Стандартите и програмите за прогимназиалния и за гимназиалния етап не само разширяват и разнообразяват корпуса от информационни източници, използвани от ученика за събиране на информация, но и диференцират учениковите умения – от учениците се очаква да съпоставят, анализират и синтезират информацията, придобита от различни източници, както и да я организират с оглед на конкретна задача.

IV. Граждански компетентности и умения за междуличностно общуване

Един от фундаментите на (формирането на) гражданските компетентности и на уменията за междуличностно общуване е ясното диференциране между етоса и морала – между “доброто и лошото за мене” и онова, което “сме длъжни да правим всички ние, за да живеем заедно (в общество, основано върху писани закони)”. Това различие е в корелация с различаването на двата основни типа междуличностни

връзки – с непосредствените (диалогични) отношения с “другия на приятелството и любовта” и с опосредените от институциите (мислени като разпределителни схеми) отношения с “всеки на справедливостта”. Но *ДОИ за УС и програмите по БЕЛ не оразличават с необходимата строгост и последователност етическите и моралните понятия и ценности*, а по-скоро като че спонтанно ги смесват и ги ползват в режим на синонимия, като чрез честотата на употребата си понятието *нравствено* решително надделява над понятието *морално*. Например Стандарт 4 от социокултурните компетентности за прогимназиалния етап: “Осъзнава основните принципи на общочовешката морална система”, програмата по литература за VI клас в графата “Очаквани резултати на ниво учебна програма” “превежда” като “общочовешките нравствено-етични норми” (оставяме без коментар тавтологията *нравствено-етични*); същия “превод” прави и програмата за VII клас; според “Очакваните резултати по теми” в програмата за X клас ренесансовият читател “може да открие добрите и лошите страни” на литературния герой, като неговата “морална оценка не е задължителна, а свободна”. Други примери: в “Очаквани резултати по теми” в програмата по литература за V клас четем, че “нравствените норми регулират човешките взаимоотношения”, което твърдение пренебрегва моралните регулации; “Очакваните резултати по теми” в програмите за гимназиалния етап системно приписват на родовата общност *закони*, които в същото време в езика на програмите и стандартите се смесват с *норми*. (Това “невинно” смесване на нормата/нормалността/“естеството” със закона/конвенцията може да се прецени не просто като непроактивно, но като “антипроактивно” спрямо усвояването на граждански компетентности.) Ако още ДОИ за УС за началния образователен етап говори за “основната етическа опозиция *добро – зло*”, то основната морална опозиция – *справедливо–несправедливо*, никъде не се упоменава като такава; напротив, сърежда се, заедно с естетическата опозиция *красиво–грозно*, в един неясен и затова провокиращ смесване ред (в Ядро 1, Стандарт 4, “Очаквани резултати на ниво учебна програма” за V клас). Терминът *морал* се свързва неизменно с понятия като “общочовешко” и “универсално” (които, независимо че *универсално* означава *всеобщо, безизключително*, а не просто *общо*, също функционират като синоними): “Осъзнава основните принципи на общочовешката морална система” (ДОИ за УС за прогимназиален етап); “осъзнават тяхната универсалност” (“Очаквани резултати по теми”, програма за V клас, програма за VIII клас). Това поставяне във философския фундамент на ДОИ за УС и съответно на програмите по БЕЛ на един аисторичен “универсален” (ценностен) субстрат не насърчава диференцирането между историческите и политическите (гражданските) актове и права и на тази основа – признаването на приоритета на следването на закона (което интегрира гражданите в дадена политическа общност) пред следването на (националноисторическата) традиция.

Проактивни спрямо формирането на граждански компетентности у учениците са стандартите (респективно – очакваните резултати по теми и на ниво учебна програма), изискващи овладяването на знания и умения *за комуникация в публичната (медийната и официално-деловата) сфера*. Например постигането на Стандарт 3 от Ядро 1 от ДОИ по БЕ за прогимназиалния етап – “Разбират и създават текстове в... официално-деловата сфера на общуване”, учебната програма за V клас осигурява в графа “Контекст и дейности” чрез изискването “На учениците

да се даде възможност да работят с текстове от Конституцията на Р България с оглед на гражданското си образование”; учебната програма за VIII клас настоява на учениците да се даде възможност да “Съпоставят правата и отговорностите на гражданина на Р България с тези, които са изложени във Всеобщата декларация за правата на човека”; учебната програма за XI клас изисква на учениците да се предостави възможност “да се запознаят с принципите на гражданското общество и с устройството на демократичната държава” и “да участват в публични дебати и дискусии по граждански проблеми”. Заслужава да се подчертае, че е постигнат удовлетворителен баланс между устното и писменото общуване, между рецепцията и продукцията на изказвания и текстове, но ядрото “Социокултурна и езикова компетентност: устното общуване” дава превес на нормативните, формалните и екстралингвистичните аспекти на комуникацията, пренебрегвайки (както вече стана дума) смисловите: “При публични изказвания: (ученикът) спазва нормите на книжовния правоговор; говори с подходяща за ситуацията интонация и сила на гласа; проявява усет за поставяне на логическо ударение.” (ДОИ за УС по български език, прогимназиален етап); “При публично изказване спазва нормите на книжовния изговор; използва интонацията, логическото ударение, паузите, жеста, мимиката и позата с реторична цел” (ДОИ за УС по български език, гимназиален етап, първо равнище). Прави впечатление отсъствието на очаквани резултати в отношение към слушащия/възприемателя на послания в публичната сфера. Известно е, че основна отлика на обществата от съвременен демократичен тип е опосредеността на гражданската позиция (от съответните публични институции) и на политическата комуникация (основно от средствата за масова информация; известно е също и добиващото все повече достоверност схващане за медиите като произвеждащи, а не рефериращи реалност). Ето защо може да се преценят като недостатъчни спрямо съвременната социокултурна ситуация и компетентностите, необходими на обикновения гражданин, очакваните резултати “Разбира, коментира и интерпретира чужди становища и тяхната аргументация. Открива преднамерена неясност, отклоняване от темата и необосновани твърдения.” (ДОИ за УС по български език, гимназиален етап, първо равнище). Не от всички, а само от обучавания по програмите за задължителноизбираема непрофилирана и задължителноизбираема профилирана подготовка ученик се очаква да “Познава начините на представяне на факти и интерпретирането им в различни медии – печатни и електронни. Различава факти от мнения. Може да открие и да реагира критично на основни реторични стратегии, прилагани с пропагандна цел.”

Може би най-“скандалният” случай на непроактивност на УП спрямо формирането на граждански компетентности е **невключването в програмите за първо равнище за гимназиалния етап на стандарта “Открива преднамерена неясност, отклоняване от темата и необосновани твърдения”, ясно изписан в Наредба №2 от 18 май 2000 г. за учебно съдържание (Обн. ДВ, бр. 48 от 13 юни 2000 г.) именно за първо равнище.** Само за единадесетокласниците, задължително избрали да се обучават допълнително по предмета *Български език и литература*, УП предвижда “Да създават текстове, чрез които да отстояват позиция в случаи, в които се нарушават техни основни човешки и граждански права”. На подлежащите само на задължителна подготовка по предмета формирането на тези ключови за гражданина на Обединена Европа умения е

отказано, те са “предписани” като индиферентни към разликите между “факти и мнения”, като податливи на манипулации, като нехаещи за гражданските си права или неспособни да ги отстояват. Коментираният факт поставя под съмнение демократичния характер на УП по български език и литература за гимназиалния етап. Вярно е, че УП за XI клас за първо равнище предвижда на учениците да се даде възможност “да се запознаят с принципите на гражданското общество и с устройството на демократичната държава”, “да участват в публични дебати и дискусии по граждански проблеми”, но цитираните фрагменти правят да изпъкне още по-отчетливо основополагащата разлика между предвидените за усвояване умения от всички ученици и тези, предвидени за усвояване само от избралите БЕЛ за задължителноизбираема подготовка.

По различен начин стоят нещата в ДОИ за УС и програмите по литература. Те неуморно акцентират върху родовата, етническата, националната, човешката общност, когато дефинират подлежащите на усвояване от ученика знания, умения и отношения, но не боравят с понятието *гражданска общност* и свързаните с нея понятия.

Въз основа на направения дотук анализ може да се твърди, че ДОИ за УС и програмите по БЕЛ са **недостатъчно проактивни (с ограничена проактивност) спрямо формирането на граждански компетентности** у учениците, както и да се препотвърди изводът, направен от анализа на (не)проактивността на ДОИ за УС и програмите по БЕЛ спрямо комуникативните умения на роден език за това, че те са ориентирани по-скоро към подкрепа на господстващия идеологически ред, отколкото към култивиране на критично (служещо на самоутвърждаването и автономността на субекта) и граждански отговорно мислене.

Проблемът с проактивността на ДОИ за УС и програмите по БЕЛ спрямо уменията за междуличностно общуване е по-специфичен. Уменията за диалогично (междуличностно) общуване са изведени изрично в ДОИ за началния и за прогимназиалния етап, като в последния само програмите за V и VI клас осигуряват постигането им. (От IX до XII клас включително стандартите и програмите слагат акцент върху уменията за участие в дискусия и дебат, които не се покриват с диалогичните умения.) Този избор не е логически съгласуван с факта, че именно в по-зрялата ученическа възраст личността се обособява и стабилизира (концепцията за) своята идентичност, което е условие за пълноценно и продуктивно междуличностно общуване. Стандартите и учебните програми, напротив, дават категоричен превес на публичното общуване (интервалът IX–XII клас например е изцяло ангажиран с него). Отделно от това като цяло в стандартите и програмите преобладава като тип ученикова дейност безадресното разказване, преразказване, описание и пр. Съвсем спорадично се срещат такива решаващи за овладяването и усъвършенстването на уменията за междуличностно общуване дейности като работа в екип, пълноценна реализация на комуникативно намерение, отстраняване чрез перифраза на комуникативно затруднение и т. н.

За **недостатъчната проактивност** на ДОИ и на програмите по български език и литература **по отношение на усвояването на умения за междуличностно общуване** е показателно разграбяването, което те осъществяват чрез понятийния си апарат върху територията на езика. Срещу почти всеобхватното изреждане на фонетичните, на морфологичните, на синтактичните форми и техните нормативни

и стилистични употреби програмните документи само веднъж (в V клас) изреждат (в графата “Контексти и дейности”), без да ги назовават, някои от най-често срещаните фреймове (или “сценарии”), в чиито структурни модели реално се случва междуличностното общуване. Стандартите и програмите за интермала I–IV клас, вместо да разгръщат – съобразно разраствания се чрез разпластяване свят на учениците – многообразието на комуникативните сценарии, усилват качествено няколко ситуативно необезпечени умения: ако първокласникът “изслушва търпеливо” събеседника, третокласникът го “изслушва търпеливо и с разбиране”, а четвъртокласникът – “търпеливо, с разбиране и с критическо осмисляне”; ако първокласникът “коментира коректно” чуждо мнение, второкласникът “коментира коректно и точно” (тавтологично, бихме казали ние)... Изключително смущаваща е появата в описанията на диалогичните компетентности на умение като това “да се отнася толерантно и коректно към участници в диалога с друг етнически произход”: без съмнение неволно, програмите “изключват чрез включване (изрично упоменаване)” лицата с небългарски етнически произход от пространството на другостта. Симптоматично е и разчертаването на обособения в предмета *Български език и литература* раздел *Формиране на комуникативноречеви умения* – той описва само създаването на изказвания и писмени текстове, не и междуличностното речево общуване.

Докато стандарта и програмите за гимназиалния етап са доминирани от култивирането на умения за публична комуникация, тези за прогимназиалния етап в частите си, представящи уменията за междуличностно общуване, са доминирани от три термина – нормата, интонацията (и по-общо – прозодията) и логическото ударение, които, заедно с превалиращия концепт – комуникативната ситуация и особено комуникативната цел, определено имат малко общо с решаващата за общуването категория на смисъла. В заключение може да се каже, че ценностният приоритет на усвояването на книжовните норми и особено на металингвистичните знания, който характеризира стандартите и програмите по български език и литература, маргинализира уменията за междуличностна комуникация. Котее означава, че стандартите и програмите са с ограничена проактивност спрямо тези умения.

V. Културни компетентности – изразяване на идеи, креативност, опит, емоционално и естетическо съпреживяване на света чрез литературата

По отношение на културните компетентности ДОО за учебно съдържание и програмите по български език и литература за отделните етапи и степени на образованието са с твърде различна степен на (не)проактивност. Тези за I–IV клас настояват учениците “да участват в групова дейност за създаване на игрови и сценични форми по литературни творби”, да “драматизират художествен текст”, “изработват кукли за куклен театър, декори, маски”, “участват в сценично представяне на художествен текст”; “подбират подходяща музика за сценичното представление”; “рецитират стихотворения”; “илюстрират фрагменти от художествения текст”; “обрисуват с думи”, “четат изразително” – да извършват по същество интерпретативни дейности, които определено култивират уменията за изразяване на идеи, креативност, опит, емоционално и естетическо съпреживяване на света. Те обаче изчезват от стандартите и програмите за прогимназиалния и за

гимназиалния образователен етап с едно единствено изключение – програмата за VI клас предвижда учениците да “драматизират откъси от художествени текстове”.

Според Стандарт 3, Ядро 3 за литературното обучение в началния етап “Ученикът изразява емоционално-оценъчно отношение към герои и ситуации в литературната творба”. Но докато програмите за I и II клас запазват емоционалното отношение, тези за III и IV клас го “изтриват”, отклонявайки оценъчността по посока на рационалното.

Разглежданите компетентности са най-тясно свързани с литературнопродуктивната активност на учениците, или с т. нар. литературно писане. Стандартите и програмите за началния образователен етап още от първи клас предвиждат учениците да “съчиняват собствен текст по аналогия на литературно произведение”, “съчиняват собствена приказка по аналогия, по предложен герой, по дадено начало”. Към тази редица II клас прибавя “текст, в който да изразят свои вълнения, да разкажат свои преживявания”, III клас – “приказка по предложен край”, а IV клас – дори “стихотворение по предложени рими”. Затова определено може да се твърди, че ДОО и програмите по български език и литература за *начален етап* са *проактивни* спрямо усвояването, усъвършенстването и развитието (чрез диференциация) на културните компетентности – изразяване на идеи, креативност, опит, емоционално и естетическо съпреживяване на света чрез литературата.

Същото обаче не може да се каже за прогимназиалния и за гимназиалния етап. За прогимназиалния и по-конкретно – за V клас, анализирани документи предвиждат (предписват) учениците да “разказват въображаеми случки”, да “изграждат свой... повествователен и описателен текст” и да правят т. нар. “трансформиращ преразказ” (термин от графата “Очаквани нови понятия по теми”), който графата “Контекст и дейности” описва далеч по-адекватно (по-малко подвеждащо) като “съставяне на текст”: въвеждането на нов герой, епизод и т. н. води до промяна на текстовите структури, което прави съвършено неуместно използването на термин, назоваващ репродуктивна дейност (преразказ) за една по същество продуктивна дейност. За VI клас се предвижда учениците да “драматизират откъси от художествени текстове”, да “създават собствени текстове за участие в литературни конкурси”, “да създават кратки художествени текстове”. В гимназиалния етап само програмата за X клас предлага обучаваните “да участват в литературни прояви (срещи, конкурси и др.) в страната и извън страната”, “да участват в литературни прояви със свои текстове (интерпретативни или творчески)”. Успоредно с очевидното категорично съкращаване на художественопродуктивните дейности на учениците от точно определена възраст (VI клас, когато се събужда интересът към пола и към политиката), идеологическите причини за което вече бяха коментирани, се наблюдава не по-малко категоричното усилване на интелектуалните дейности – осъзнаване, анализиране и под., а писането на репродуктивни текстове (преразкази) в прогимназиалния етап и на интерпретативни метатекстове в гимназиалния измества без остатък литературното писане. Може би защото литературата – за разлика от училището – е “тази странна институция, която позволява да се каже всичко” (Ж. Дерида)...

Ако трябва да се посочат тенденциите, наблюдаеми от началото към края на образователния цикъл по отношение на разглеждания в този сегмент от изложението ни проблем, необходимо е да се подчертае, че е ясно осезаемо преориентирането от продуктивни – към репродуктивни и продуктивно-интерпретативни дейности, от импровизация – към норма, от въображение – към интелект, от “автора” (ученика) – към Автора (Авторитета).

СОЦИАЛНА (ГРАЖДАНСКА, ПРОФЕСИОНАЛНА/ ИКОНОМИЧЕСКА) ИНТЕГРАЦИЯ НА УЧЕНИКА В ОБЩЕСТВОТО В НЕГОВАТА ДИНАМИКА

Самият основен принцип на ДОИ за разпределяне на учебното съдържание в етапите и степените на средното образование (поставяне на базовите проблеми... разширяване и специфициране... историзиране на проблематиката) е доказателство за прилагането на един остарял подход: детето да се затрупа с куп знания, които да ползва по-нататък. Това е доказателство за безсилието да бъде концептуализирана дейността. Нерелективността на образователната система поражда нерелективно общество.

Глобалното общество има нужда не от тясно специализирани и социално неграмотни индивиди, а от социално и технологично образовани личности. Професионалните умения във всяка една област вече задължително включват уменията за работа в екип. ДОИ споменават за него чак в гимназиалния етап във връзка с участието на ученика в дискусии или дебати. Преди това в раздела за началната степен се говори за участие в “групова дейност за създаване на игрови и сценични форми по литературни творби”. Но “група” и “екип” не са синоними. Работата в екип предполага ученикът да може да допринесе към общите усилия, да учи другите и да се учи от тях на нови умения, да упражнява лидерство, да умее да преговаря. Нито в ДОИ, нито в учебните програми става дума за това.

Една от основните предпоставки за успешна екипна работа е уменията да зачиташ независимостта на другите и да уважаваш тяхната различност. В учебните програми се говори за толерантност и разбиране на “различните от нашите” порядки, бит, религия и т.н., но в цялата начална степен различията се свеждат до “българските граждани с друг етнически произход” (конфузността на последната формулировка вече бе коментирана), а в програмата за V клас – до “различните етноси, живеещи в България”. В условията на интернационалния пазар на труда, какъвто е европейският, такова схващане изглежда ограничено. Да не говорим за това, че различността не се свежда само до религия, езици, обичаи, а е много по-широко понятие, включващо здравословно, социално, семейно състояние, сексуална ориентация и др.

За да се интегрира успешно в обществото, младият човек трябва да е подготвен за основната му съвременна характеристика – неговата динамична променливост. Училищната подготовка за живота в някои аспекти е неадекватна на бързото изменение на реалностите в него. В учебните програми по литература терминът “съвременна” е до голяма степен условен. “Светът и човекът” (така е формулиран Стандарт 5 в програмата по литература за 8 клас) за днешния

български ученик едва ли съвпадат с литературната представа, която трябва да изградят подбраните, безспорно стойностни, творби на българската литература.

Динамично развиващото се съвременно общество съдържа две реалности, които “минират” традиционната образователна система. Това са, на първо място, информационните технологии, които предлагат на ученика един независим от училището “учител”, достъпен по всяко време, можещ да отговаря на индивидуалните желания и интереси. ДОИ ги споменават само като източници на информация. На второ място, това е телевизията, която преобръща образователния процес и социализацията. Четенето и писането стават ненужни, изчезват разликите между децата и възрастните по отношение на получаваната информация и преживяванията.

На такъв фон с право и ученикът в V клас, и родителят му ще се чудят защо в учебната програма е включено произведение като фолклорната песен “Славки си рожба не трае”, която е доказателство за съхранени етически ценности, но достигането им до съвременния петокласник е затруднено от допълнителното усилие текстът да бъде “преведен” на езика на съвременността, включително и заглавието.

Социокултурните компетентности, които трябва да има ученикът в края на IV клас според ДОИ, са “четене”, “писане”, “говорене”, “слушане”. Липсва умението “мислене” (вероятно се приравнява към “разбиране” във формулировката “създаване и разбиране на писмени текстове”, но двете думи съвсем не са равнозначни). Умението за мислене включва правене на преценки, вземане на решения, решаване на проблеми, обосноваване, знаене как да се научава – всички компоненти са изключително важни за успешната социална и професионална интеграция на ученика в динамично развиващото се общество, в което ролята на човека е нова – не да изпълнява рутинни задачи, а да реагира на непредвидими обстоятелства, да управлява процесите в различни сектори; важни са иновациите, а гъвкавостта е условие за успех в конкурентната борба.

Умението за слушане в учебната програма по БЕЛ за началния етап е представено по следния начин: “умее да изслушва търпеливо останалите участници в общуването”. И ДОИ, и учебната програма представят слушането като пасивно (с проява на уважение към събеседника), а то би трябвало да бъде ефективно (активно), което предполага реакции на внимание и обективност. Защото подаването на информация няма никаква стойност, ако никой не я слуша и разбира (каквата е училищната реалност на много места).

В заключение може да се каже, че ДОИ за УС и УП по БЕЛ са *с ограничена проактивност спрямо социалната (гражданска, професионална/икономическа) интеграция на ученика в обществото в неговата динамика.*

УТВЪРЖДАВАНЕ НА ЕВРОПЕЙСКИТЕ ЦЕННОСТИ (ВЪРХОВЕНСТВО НА ЗАКОНА, ГРАЖДАНСКА ОТГОВОРНОСТ, ЧОВЕШКИ ПРАВА, ТОЛЕРАНТНОСТ)

Няма свободен от идеология учебен предмет, но безспорно литературата и историята участват най-активно в идеологическото изграждане на децата. Часовете

по БЕЛ трябва да очертаят в съзнанието на подрастващите една своеобразна рамка на света, снет в езика, представа за историята на човешкото самоосмисляне в художественото слово, както и за човешката нравственост.

Всъщност по традиция учебните програми по БЕЛ винаги са били “опряни” на т.нар. общочовешки или универсални стойности. Ако механично наложим “Хартата на европейските ценности”, съдържаща 73 открити акцента, можем да твърдим, че с интерпретацията в часовете по БЕЛ само на една творба се “отхвърля” значителен брой от гореспоменатия списък. Например поемата “Изворът на Белоногата” буди у учениците размисъл върху проблеми като: човешко достойнство, равенство между половете, зачитане на личния живот, честност, нравственост, справедливост, разум, свобода на изразяване, европейско самосъзнание и самочувствие и др. “Универсалните принципи на човешкото общежитие” не са някакво откритие на ЕС – българите ги имат и в националната си морално-етична традиция, и в собствената си историческа практика, включително в сферата на образованието.

Въпросът обаче е в друго – как съвременното обучение да създава представа за съвременната “рамка на света” и да не поставя ученика в ситуация, в която това, което се говори в училище, няма нищо общо с онова, което той вижда в реалния живот. Трябва да е ясно кои ценности приемаме, че съвременният младеж трябва да споделя.

И ДОО, и учебните програми по БЕЛ боравят с определения на ценностите като “универсални”, “общочовешки”, “непреходни”. В програмата по литература за V клас една от посочените цели е: “учениците трябва да изградят представа за общочовешките нравствено-етични норми и формират съзнание за тяхната непреходност”. Зачитането на правата и свободите на “другия” е пряко следствие от онова, което се приема за ценности, но те не са “общочовешки” (защото учениците ежедневно научават от медиите, че една значителна част от човечеството има собствена представа за толерантност – и в теорията /религията/, и в практиката /терористичните действия/); ценностите не са и “непреходни” – защото нещо, което не стои в “дневния ред на обществото днес”, е неразбираемо за децата и от рационална, и от емоционална гледна точка (например саможертвеността пред олтара на отечеството, понятна за Ботевия и Вазовия съвременник, не може по същия начин да се впише в етичната система на днешния млад човек).

Второто важно питане е какви са начините и средствата, с които учебните програми по БЕЛ утвърждават ценностите. Според учебната програма по литература за VI клас “Световете на човека” (към Стандарт 4) включват: “Човекът и фантазията”, “Човекът и другите”, “Човекът и реалността”, “Човекът и изкуството”, “Човекът в българския свят”. Не е известно на какъв принцип се основава тази класификация на човешките светове (а неясните от логическа и структурна гледна точка отношения помежду им не способстват развитието и разнообразяването на когнитивните структури на учещия – цел, която модерните образователни теории и практики полагат в приоритетна позиция). Освен това представата за тези светове се очаква да се формира чрез разглеждането на различни художествени текстове, чийто подбор също буди недоумение. Например включените произведения към раздела “Човекът и реалността” са творби на автори

предимно от XIX век, “най-съвременният” е Смирненски (живял, както е известно, до 1923 г.). Без да оспорваме литературната стойност на подбраните произведения, се питаме дали поне част от тях пресъздават оная реалност, която е реалността на ученика. Иначе казано, и в актуалния тук ракурс към ДОИ и учебните програми по БЕЛ те се разкриват като пренебрегващи значението на учениковия жизнен опит за сметка на презумпираната ценностна стойност на Знанието.

В логиката на учебните програми по литература за прогимназиалния етап на основната степен явно е основополагащо убеждението, че митологията и фолклорът са по-леснодостъпни от литературата. Затова са положени в материала за V клас, т.е. за една година децата ще го усвоят и оттам нататък се предполага, че ще го ползват с лекота, когато четат и възприемат множество литературни произведения, които интерпретират мотиви, сюжети и герои от фолклора. В учебната програма за V клас един от очакваните резултати е, че ученикът “проявява толерантност към разноетническите словесни и културни традиции”. За да се постигне това, в набора от разглеждани творби са включени еврейска, ромска, турска приказка. Но почти непосредствено след това децата изучават “Бил се Марко с турци еничари” и “Даваш ли даваш, Балканджи Йово”. Към каква толерантност е насочено това подреждане? Какво се постига с разглеждането на творба като “Даваш ли даваш, Балканджи Йово” (чиято автентичност като фолклорно произведение отдавна е поставена под съмнение), която извън политическия акцент е неприемлива за деца от V клас (за които т. нар. “наивнореалистично четене” поради възрастовпсихологическите им особености е все още актуално) заради жестокостта, която пресъздава? Освен това някои от образците на “чуждата” митологична и фолклорна словесност като легендата за произхода на арменския народ – “Раждането на Вахагн”, и бесарабският вариант на народната приказка “Златната мома” не могат да удовлетворят и най-семпъл, некултивиран естетически вкус. Включването им в учебната програма очевидно е следствие на стремежа да се представи словесността на обитаващите територията на Р България различни от българския етноси, но не е лесно да се предотврати опасността петокласниците да останат с превратни впечатления за качеството на митологията и фолклора на тези етноси.

Изграждайки социокултурни компетентности във връзка с човешките взаимоотношения в посока от най-малката към най-голямата човешка общност, ДОИ и учебните програми по БЕЛ се основават на модела на традиционното българско семейство. В края на VI клас ученикът “умее да обяснява етически отношения в семейството”, а в края на VIII клас “разбира основните ценности на родовия свят”. Но ако образователната система се стреми да отговаря на реалните потребности на младите хора в един динамично променящ се свят, тя трябва да отчита, че голям брой деца вече са от семейство с един родител. Множество и сложни личностни, социални и политически причини са довели до това, че съвременното българско семейство не е такова, каквото го представят подбраните в учебните програми произведения, да не говорим за ромските и турските семейства, които имат друг характер на социализиращите възможности. Всичко това води до убеждението, че в училище се говори за някакви идеални традиционни семейство и род с техни порядки, които днес (почти) не се срещат в реалния живот.

И отново във връзка със семейството – в изучаваната в VII клас възрожденска повест “Мамино детенце” има един осъден от автора модел на семейство, но той с успех се възпроизвежда в съвременното общество. Много съвременни родители приличат на Нено и Неновица и затова за съвременните ученици Николчо не е отрицателен герой, а напротив, някакъв своеобразен “бунтар”. Променените ценности на обществото водят до противоположна реакция у читателите от XIX и от XXI век.

Що се отнася до такива основополагащи за съвременните европейски демокрации ценности като върховенството на закона и гражданската отговорност, както и по-напред стана дума, ДОИ и учебните програми по БЕЛ могат да бъдат преценени като непроактивни по отношение на присвояването им. Един път защото са фундирани в една вътрешно некохерентна ценностна парадигма, включваща исторически наблюдаеми ценности като тези на родовата, на етническата, на националната общност (една “въображаема”, според някои съвременни философи, общност), но и несъществуващи ценности, каквито са т. нар. “универсални”; втори път, защото, да повторим, никъде не споменават гражданската (политическата) общност; трети път, защото смесват в дискурса си нормата и закона на понятийно равнище, което не позволява да се осъзнае решаващата разлика между “естествените” човешки права и правата на човека, произтичащи от закона. С други думи, ДОИ и учебните програми по БЕЛ не компенсират, а споделят най-съществения дефицит на българското обществено съзнание и ценностна система и така не оползотворяват възможността този дефицит да бъде преодолян именно чрез образованието на подрастващите поколения. А обреченият опит да се приобщи учениците към (несъществуващите) “универсални” ценности, които литературата – според вмененото ѝ от ДОИ и учебните програми по БЕЛ – илюстрира, поражда обратен на целения ефект – поражда недоверчиво, подозрително отношение към смисъла на заниманията с езика и литературата.

Направените наблюдения позволяват да се заключи, че ДОИ за УС и УП по БЕЛ са с ограничена проактивност спрямо утвърждаването на европейските ценности (върховенство на закона, гражданска отговорност, човешки права, толерантност).

РЕАЛИЗАЦИЯ НА СТАНДАРТИТЕ И НА ПРОГРАМИТЕ В СПЕЦИФИЧНИ РЕГИОНАЛНИ УСЛОВИЯ И СОЦИАЛНИ КОНТЕКСТИ

Съобразяването на ДОИ и УП със специфичните регионални условия означава освен общите да бъдат включвани и конкретни образователни цели, които да произтичат от нуждите на обществото и потребностите на учениците на местно ниво (без те да доминират учебния план, разбира се). Но учебното съдържание по литература в прогимназиалния етап на основната степен и в гимназиалния етап на средната степен е структурирано така, че **акцентът пада върху творбите, а не върху кода** (поетиката на литературната творба). Това налага господството на централизиран (уеднаквяващ) подход и лишава обучението по български език и литература от възможността в него да бъдат включвани произведения, писани например от регионално значими творци. Казано по друг начин, нормативната

документация – инструмент за управлението на средното образование, не би трябвало да включва програмите, посредством които се постигат очакваните (стандартизирани) резултати. Тъкмо така са структурирани ДОИ и учебните програми по литература за началния образователен етап. Отговорност на всеки конкретен преподавател би следвало да бъде изборът на определени произведения, посредством изучаването на които неговите ученици ще постигнат знания например за “особеностите на митологичната и фолклорната култура”, на “особеностите на средновековната култура и литература” (ДОИ по литература – гимназиален етап, Стандарт 2). Докато ДОИ за прогимназиалния и за гимназиалния образователен етап казват друго: “Познава развитието на европейската литературна история **според заложеното в програмата на първо равнище учебно съдържание**” (пак там, подч. наше). Както е видно от току-що цитирания пример, стандартът “обръща” логиката си и поставя себе си в зависимост от програмата, не оставяйки така никакво съмнение, че, първо, знанията за конкретни “съобщения” (творби) са по-важни от позволяващото адекватно и независимо четене овладяване на “кода” (несъмнено защото този приоритет позволява утвърждаването на господстващия идеологически ред), и, второ, че отказва на литературното обучение самостоятелно да конструира различни истории на литературата (в т. ч. и на европейската), който концептуален подход е анахроничен. Само учебната програма за V клас в графата “Контекст и дейности” предписва: “На учениците трябва да се даде възможност (...) да потърсят и запишат различни вярвания, предания и легенди, свързани с местни забележителности, предци, митологични герои и пр.” – може би защото учебното съдържание по литература за V клас е доминирано от митологията и фолклора (който, както е известно, се отличава с регионална специфика), респективно – от осъзнаването на родовите ценности. Но от VI клас нататък изучаването на българската литература трябва, според ДОИ и програмите, да формира национално съзнание у учениците. Едно предписание, което в постмодерната епоха, в която сме, характеризираща се тъкмо с оттегляне на инвестициите, вложени в т. нар. “национална идентичност”, съответно – с (ре)остойностяване на регионалните и локалните културни практики, представлява анахронизъм.

Прекомерната централизация, с която се характеризира цялата ни образователна система, не позволява на равнище “регион” или “специфичен социален контекст” (например в райони с преобладаващо ромско население или население, чийто майчин език не е българският) да се осъществяват иновации в учебния план, които да се отразяват в конкретните учебни програми. В този аспект редица от заложените в настоящите ДОИ за учебно съдържание по български език и литература очаквани резултати звучат като добри пожелания и като поредно доказателство за изолираността на училището от това, което става в икономическия и културния живот на общността. Пример за това са много от посочените знания и умения, които ученикът “владее” в края на съответната образователна степен: *”познава начините за представяне на факти и интерпретацията им в различни медии – печатни и електронни”, “ориентира се в съдържанието на юридически текстове, справочници, правилници и др.”* (в края на гимназиалния етап – Български език); *”разбира значението на стиховата организация и познава основните метрични схеми”, “разпознава основните видове издания. Притежава*

формирани рецептивни очаквания при избор на четива въз основа на следните ориентири: тематика, жанр, име на автора, информационно-оценъчни текстове” (в края на прогимназиалния етап – Литература). Списъкът с примерите би могъл да бъде продължен, но не това е важното.

ДОИ, реализиращи се чрез учебните програми, трябва да дават отговор на въпроса “Как може предметът *Български език и литература* да подпомогне образованието на младежите, които може да станат, но по-вероятно няма да станат специалисти в областта на филологията, на българския език и литературата?”. Още повече, ако става дума за образование в специфични регионални условия и социални контексти.

Една от болезнените реалности на нашата съвременност е отпадането на голям брой ученици от системата на образованието главно поради социални причини. Необходимо е за такива деца и младежи да бъде изработен вариант на образователни изисквания и учебни програми, които да дават някакъв вид компенсаторно образование, формирано от адаптирани елементи на ДОИ и УП за масовото училище.

От направените наблюдения може да се заключи, че докато ДОИ и учебните програми за **началния етап** са с **ограничена проактивност** спрямо реализацията си в специфични регионални условия и контексти, ДОИ и учебните програми за **прогимназиалния и за гимназиалния етап** са **непроактивни** в това отношение.

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ/ЕПИСТЕМОЛОГИЧЕН ПЛУРАЛИЗЪМ НА ЗНАНИЕТО

Очакването едни съвременни ДОИ за учебно съдържание и учебни програми да са проактивни по отношение на диверсификацията и епистемологичния плурализъм на знанието е провокирано от такива модерни версии на наукознанието и образованието, каквато е конструктивизмът, около перспективността и продуктивността на чиято образователна парадигма в последното десетилетие се формира европейски консенсус. Конструктивизмът в образованието не е въпрос на някаква мода или случайност, а произхожда от спецификата на съвременния свят, който налага да се осъзнае фактът, че това, което сме свикнали да наричаме “знание”, представлява съвкупност от вярвания, около които има обществено съгласие – съгласие, отворено за по-нататъшни преговори. В съответствие с тази постановка, суспендираща идеи като тази за ученето като “анамнезис” от Платонов тип или тази за съществуването на някакви вечни, неизменни истини, ученето се мисли като конструиране на значения.

Четири характеристики на ДОИ и програмите по български език и литература осуетяват възможността те да бъдат достатъчно проактивни по отношение на диверсификацията и епистемологичния плурализъм на знанието.

Първо, те съчетават подробното конкретизиране на избраните като основополагащите ги лингвистични и литературнотеоретични парадигми с бегло упоменаване на принципно възможни други епистемологични срезове на езиковата (в т. ч. и на литературната) “материя”. Системно предписващи толерантността към

различието, самите те би трябвало да са толерантни към различни от тяхната собствена версии на концептуализиране на езика и литературата. Това означава не просто да бъде спомената възможността за “различни интерпретативни подходи” към литературния текст, а да бъдат изрично посочени поне някои от тези подходи. Тогава би се отворила възможност преподаването и ученето на литературата да мисли например автора на литературния текст като “мъртъв” (по метафоричния израз на Р. Барт) – т. е. не като участник в художествената комуникация; да мисли общуването през писмото не като частен случай на “живото” общуване; да реализира образователния потенциал на символиката на приказката, да идентифицира различните приказни герои като персонификации на различни аспекти от противоречивата човешка идентичност (а не само през сюжетните им функции); да работи с такъв концепт за интерпретация, според който тя е диалектично единство от анализ (обяснение) на структурата на текста и разбиране (на проекта за свят) на творбата (вместо да стане жертва на недостатъчно ясното полагане и функциониране на тези с ключово значение за литературното обучение понятия) и т. н. Докато дълбоката предубеденост на ДОИ и програмите в истинността/единствеността на изповядваните от тях самите научни версии води до съвършено неударжими предписания като: “Разбира **факта**, че историята на културните идеи **винаги** е история на противоречието между стремящата се да намери универсални решения човешка мисъл (утопии) и реалния ход на общественото развитие” (програма за X клас, второ равнище; подч. наше). Дори ако оставим настрана смисловата проблематичност на словосъчетанието “разбира **факт**”, не можем да не забележим как една (неубедителна, меко казано) версия за “историята на културните идеи” се налага като “факт”.

Второ, както вече стана дума в анализа на ДОИ и програмите по български език и литература с оглед на измеримостта на компетентностите, разглежданите документи не са достатъчно кохерентни, в тях могат да бъдат открити множество концептуално-смислови напрежения и дори противоречия. Към по-напред вече предложените примери тук ще добавим още един. Според Стандарт 4 за литературното обучение на второ равнище ученикът в гимназиалния образователен етап “представя тълкуване, което според него отразява по-адекватно **смисъла** на интерпретирания текст”: според този стандарт, с други думи, интерпретацията “отразява” и отразява не друго, а “**смисълА**” (единия, единствения смисъл) на художествения текст. Този стандарт учебната програма за IX клас семантизира така: “Художественото изказване може да формира **множество смислови внушения**” (подч. наше).

Трето, както вече анализът ни имаше случай за забележи, ДОИ и програмите по български език и литература съдържат някои недоразумения от научна гледна точка (вж. например сричката като езикова или речева единица, “извличането на художествения смисъл от текста” и под.). Това, разбира се, няма как да ги прави проактивни спрямо диверсификацията и епистемологичния плурализъм на знанието.

Четвърто, давайки превес на знанията вместо на уменията (на “разбира”, “познава”, “осмисля”, “осъзнава” и под. вместо на “умее да”), ДОИ и програмите по български език и литература се самообричат да описват подробно конкретните знания, които трябва да бъдат усвоени от учениците, и така да ограничават

диверсификацията и епистемологичния плурализъм на знанието в обучението. Различните научнотеоретични версии могат да се съвместят в равнопращна конкуренция само в такива нормативни документи, за които ключова е фразата “умее да”. Например един от стандартите за литературно обучение би могъл да изглежда така: “Интерпретира адекватно литературния текст на кохерентен метаезик (ако под “интерпретация” се разбира съчетанието и взаимодействието на обяснението на текстовите структури и разбирането на света, проектиран от текста).”

АПЛИКАЦИЯ НА ИНТЕРАКТИВНИ МЕТОДИ, КОГНИТИВНИ ТЕОРИИ, КОНСТРУКТИВИСТКИ ДИЗАЙН НА УЧЕНОТО

Не е трудно да се установи, че ДОИ и съответстващите им програми по български език и литература са ползвали при създаването си като своя концептуална рамка т. нар. “таксономия на Блум”, която, както е известно, диференцира шест когнитивни равнища – знание, разбиране, приложение, анализ, синтез и оценка. За това свидетелства списъкът от най-често употребяваните от стандартите и програмите глаголи (поведенски термини) при фиксиране на очакваните резултати от обучението на учениците: *разпознава, познава, обяснява, коментира, разбира, разграничава, аргументира, интерпретира* и под. Със сигурност това позволява те да бъдат оценени като **проактивни спрямо апликацията на когнитивни теории и на конструктивисткия дизайн на учене**, доколкото един от много важните методически похвати в него е използването на когнитивна терминология от страна на учителя при поставянето на учебните задачи, а развиването и разнообразяването на когнитивните структури на учещия са сред водещите му приоритети.

От друга страна обаче на тази проактивност противостои изричното и подробно фиксиране на понятийния апарат, в който учениците трябва да усвояват знанията. Докато конструктивисткия дизайн на ученето акцентира върху ученето не като складиране в паметта на инертни знания/истини, предварително установени от някого друго, а като активно конструиране “със свои думи” на значения от учещия чрез участие/правене. За ученическата активност в процеса на усвояване на компетентностите има грижата графата “Контекст и дейности”. Неслучайно тъкмо там, доколкото изобщо присъстват в разглежданите документи, могат да се срещнат вписани дейности, проактивни спрямо усвояване на умения като работа в екип или в група, както и дейности, които не симулират, а осъществяват участие в живота извън класната стая. Освен това има класове, в които предвидените за усвояване теоретични знания са с такъв голям обем (вж. например програмата по български език за V клас, програмата по литература за X клас и др.), че прилагането на интерактивни методи, самостоятелното изминаване на пътя до знанието от страна на ученика, изискващи повече време в сравнение с “декламирането” на заучени постановки, е почти неприложимо.

Така може да се заключи, че ДОИ и програмите по български език и литература **не са достатъчно последователни в провеждането на образователна политика, насочена към апликация на конструктивисткия**

обучителен дизайн. Всъщност прилагането му е въпрос на философско кредо на образователната концепция, но и – в практически план – на конкретни методики. В това отношение ДОИ и програмите по български език и литература са **непроактивни**. Преамбюлите на изданията в отделни книжни тела на програмите за I–IV и IX–XII клас само обещава в насловите си, но на практика почти не дават методически насоки за учебно-възпитателната работа, насочена към постигане на стандартите (а този за V–VIII въобще не споменава нещо като “методически насоки”), а се задоволяват да експлицират логиката на организацията на стандартите и програмите и да ги “преведат” в наративен формат. Не можем да не отбележим на края, че конструктивисткият дизайн на ученето и стандартизираното бразование по принцип не могат лесно да бъдат сговорени: конструктивизмът в образованието се обявява срещу стандартизирането в образованието. За него е далеч по-важен процесът, отколкото (“тиранията” на) резултата – важно е какъв път е изминал в развитието си всеки отделен ученик, а не какъв процент ученици са постигнали проектирания като “идеален” за всички (унифициращ ги) резултат.

УЧЕНИКОВАТА МОТИВАЦИЯ ЗА УЧЕНЕ

“Ученето през целия живот” е приоритет на ЕС в областта на образованието. Ако искат да се реализират успешно, да участват в “свободното движение на човешкия капитал”, младите хора трябва да имат нагласата, че непрекъснато трябва да обновяват придобитите квалификации, защото това изисква светът, в който живеем днес. Това налага да схващат училището не само като досаден период от детството и юношеството. Но точно този период от живота на човека трябва да е организиран така, че да мотивира личността да желае да продължи обучението си. За съжаление не винаги става така. Стремещт към усъвършенстване на образователната система като че ли я прави толкова сложна, че в процеса на обучението се задушават самите индивиди, на които тя е създадена да служи.

Един от основните проблеми, свързани с недостатъчната мотивация за учене, е схващането на учебното съдържание като потискащо и неотговарящо на учениковите потребности, амбиции, таланти. Образователните цели предявяват твърде високи изисквания, освен това поставянето на общи цели за всички ученици (което е смисълът на ДОИ) не съответства на образователните потребности и възможности на всяко дете.

Един от тревожните факти на нашата съвременна действителност е отпадането на ученици от образователната система (по различни и многократно изследвани причини). Но освен физическото, съществува и друго “отпадане” от училището – психологическото, заради отрицателната нагласа към това, което ученикът трябва да прави там. Една част от учениците се демотивират, защото материалът им се струва труден, претрупан с информация и фактология, изказан на прекалено “академичен” език. Други ученици са отблъснати от пасивната роля, която им е отредена в учебния процес, от липсата на приятни откривателски емоции и на каквото и да е вълнение. А е известно, че дори и най-вълнуващото преживяване може да се превърне в досада заради един зле написан учебник или един авторитарен учител. Мотивацията на ученика е много тясно свързана и с

оценката на постиженията му, но липсата на единни критерии за вътрешно оценяване и неясната все още стратегия за външно оценяване го поставят в неведение за равнището на знанията и уменията му спрямо неговите връстници от друг регион на страната или от друг вид училище.

Това са само някои аспекти на проблема за учениковата мотивация за учене.

ДОИ за УС по БЕЛ са с **ограничена проактивност** в това отношение, на първо място защото са неизвестни на учениците (а за съжаление и на някои учители). Един дванадесетокласник (който няма свежи знания за частите на речта, тъй като за последен път се е занимавал с тази материя в VII клас) вероятно би се шокирал, че от него се очаква да разбира “текста като материализация на дискурса – размяна на смисли чрез езикови знакове” (УП по БЕЛ, 12 клас, ЗП, ядро 1, колона 3). Когато се поставят образователни цели, е много важно да има яснота дали изискваното от учениците в резултат на обучението е в рамките на техните способности. То не би ги стресирало със своите обем и сложност, ако на всяка стъпка (“в този учебен час”, “в рамките на този раздел”, “през този учебен срок”, “през тази учебна година”) ученикът е наясно какво ново е научил, какво научено е усъвършенствал и най-вече – какъв е бил смисълът им за бъдещото му развитие и живот. Освен създаването на мотивация такъв подход изгражда и умение за самопроценка и съпоставка с постиженията на останалите ученици.

Един от най-силно демотивиращите ученика фактори е констатирането на различие между това, което се изучава в училище (като подготовка за живота), и това, което ученикът среща ежедневно в реалния живот. Учебната програма по литература за VII клас включва като очакван резултат (ядро 2, колона 3): “учениците трябва да познават идеята за националното: национален идеал, национален език, национална история, национален характер, национален герой”. В разглежданите творби на българската класика обаче се срещат със “светове”, твърде различни от техния собствен. Епохата на петвековното робство е прекалено далеч от съвременния ученик, дори и той да има знания за нея, липсва емоционалното съпреживяване на събитията. Ето защо изборът на Ботевия бунтовник от стихотворението “На прощаване” и патетичната възхвала на боя при Шипка (“Опълченците на Шипка” от Иван Вазов) се възприемат със снизходителното примирение, че това просто “трябва да се учи”.

Онзи “език свещен на моите деди” (“Българският език” от Иван Вазов) още в ранно детство се измества встрани от един, а после и от втори чужд език. Патриотичното възпитание изисква родният език да бъде сакрална ценност, но реалният живот (вж. всяка втора обява за работно място) снижава неговата святост.

Очакван резултат в обучението по литература в VII клас (ядро 1, колона 2) е и разбирането за “непреходния характер на общочовешкото: състрадание, съчувствие, жертвоготовност”. Творбата на Вазов “Една българка” среща учениците с една героиня, която действа преди всичко като християнка, но седмокласниците не възприемат ценностите на вярата така, както ревностният християнин, който е “откърмен” с тях. За никого не е тайна, че в светогледа на българина открай време религиозната вяра не стои на първо място.

Споменатите примери не оспорват нито нуждата от възпитание на ценности, нито необходимостта от четене на българската класика, но доказват, че днешният

ученик обитава свят с други реалности, където “битки за защита на националното достойнство” са футболните мачове.

Върху мотивацията на децата за учене влияят зле и трудните, неразбираеми за тях (поради своята архаичност, наличието на диалектни форми, пресъздадения бит, който включва непознати за днешните ученици предмети, явления, отношения) текстове. Научаването на нови думи от родния език е предизвикателство с положителен знак и обогатява лексикалния запас на самото дете. Но когато произведението трябва да се чете “с речник” (респективно – учителят да играе тази роля), ефектът е по-скоро негативен. Примерите за такива текстове са много – песните от цикъла за Крали Марко в учебната програма за V клас, “До Чикаго и назад” – VII клас, “Дервишово семе” – VIII клас и др.

ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ

От направения анализ на качеството на ДООИ за УС и на учебните програми по БЕЛ с оглед на съвременните обществени и личностни потребности и приоритети в общоевропейското пространство може да се направи изводът, че **в преобладаващата си част** изследваните документи са с **ограничена проактивност**. Въз основа на анализа и направения извод могат да се препоръчат следните конкретни мерки за повишаване качеството и съответно – проактивността на ДООИ за УС и на учебните програми по БЕЛ спрямо изследваната топка:

1. За да осигурят в оптимална степен удовлетворяването на съвременните обществени и личностни потребности и приоритети в общоевропейското културно пространство, ДООИ за УС, респективно – учебните програми, по БЕЛ трябва да **сменят образователната парадигма** и по-конкретно – отношението между (епистемологично самофундираните) знания и умения в ценностен план и в плана на подбора и структурирането на учебното съдържание, а именно:

- Ученикът **“може да прави”** (това и това) да получи решителен **приоритет пред “знае, че”**; проективният “образ на ученика” да е този на **справящия се, на независимия** (ползвател на езика), **вместо на “знаещия”**;
- Наред със специфичните за предмета умения, в балансирано отношение с тях, нормативните документи да **осигурят формирането и развитието на т. нар. “умения за живот”**, някои от които – като *откриване на своите силни и слаби страни, търсене на помощ и достъп до услуги, умения за застъпничество, умения за справяне с житейски ситуации, например загуба, скръб, промяна, установяване, оценка и управление на риска*, въобще не са застъпени в сега действащите ДООИ за УС и УП по БЕЛ, а други – като *устояване срещу влиянието и натиска на околните, вземане на решения, овладяване на емоциите, съпричастност* и др. са слабо, формално, ненадеждно застъпени;
- Пространното изброяване на системноезиковите и нормативноезиковите единици да **“отстъпи” пред диверсифицирането** на такива важни за формирането и развитието на уменията елементи, фиксирани в учебните програми, като **цели** (съответстващи на жизнения опит и интереси на обучаваните), **фреймове** и **“сложни ситуации”** (съответстващи в

максимална степен на действителния и актуален за съответната възрастова група социален опит), полета за **импровизация в областта на средствата** (за постигане на целите) от страна на дееспособния човек, **дейности**, режимът на чието описание да е по-строг по отношение на функционалното различаване между устната и писмената реч, както и между зоните на прагматиката, семантиката и херменевтиката на (продуктите от) речевата дейност;

- Програмите по литература да оставят **избора на конкретно учебно съдържание (автори, произведения) като отговорност на преподавателите** (например ако от зрелостниците ДОО изискват да умеят да интерпретират поема, нека всеки учител сам да подбере въз основа на интерпретацията на кои точно поеми ще помогне на учениците си да усвоят това умение);
- **Логиката на структурирането на учебното съдържание и неговата организация във времето** да се преориентира от системнонаучното поелементно излагане по посока на **опора в рефлексирания като значим комплексен (и конфликтен) жизнен опит на учениците и на тая основа – към неговото обогатяване**, в т. ч. и чрез диференциране;
- В “подказаната” от нормативните документи методика на учене и преподаване да доминират **интерактивните методи** – да се снесе опозицията “знаещ учител” – “незнаещ ученик”.

2. **Дескрипторите**, които се използват при формулирането на стандартите и на очакваните резултати на равнището на учебните програми и по теми, **систематично и последователно** да използват **идентични термини** за описване на едно и също умение и да приписват на въпросното умение **качество**. Защото “Опитът показва, че преподавателите и обучаемите интерпретират по-правилно описанията, ако те описват не само **какво** може да направи обучаемият, но и **колко добре** може да го направи”³.

3. На основата на изследване на компетентността на преподавателите спрямо предвидените в ДОО за УС и в учебните програми за усвояване от учениците компетентности **нормативните документи да съдържат информативен модул**, в който да бъдат описани (конвенционализирани/регламентирани) **семантичните обеми на ключови термини**.

4. Веднъж изработени, ДОО за УС и учебните програми е необходимо да бъдат подложени на **строга експертна оценка с оглед състоятелността, релевантността и кохерентността на езика им**. С оглед на граничните зони на предмета БЕЛ с такива сфери като философската например, както и с оглед интегралния характер на съвременното обучение, необходимо е в **състава на независимата експертна комисия да бъдат включени експерти с необходимата компетентност в съответните граничещи с БЕЛ научни/образователни области**.

5. Пространството на електронната комуникация да бъде експонирано не само като информационен източник, но и като поле на активна изява на дееспособния ученик.

³ Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване. С., 2004, с. 221.