

## БЪЛГАРИНЪТ И БЪЛГАРСКИЯТ ГРАЖДАНИН В СТАНДАРТИТЕ И УЧЕБНИТЕ ПРОГРАМИ

*Адриана Дамянова*  
*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

This research explores how the standards and programs for secondary school mix up Culture and Nature in the identity of *Bulgarian nation* and *Bulgarian citizen* as well as how this confusion impacts on the civil education.

**Key words:** *standards and programs, national identity, civil education*

Според Наредба № 2 от 18.05.2000 г. за учебно съдържание „гражданското образование е важен интердисциплинарен елемент на учебното съдържание по предметите от задължителната общообразователна подготовка“. Текстът, който следва, опитва да проследи, чрез деконструкция на (фрагменти от) дискурса им, (не)проактивността на Държавните образователни изисквания за учебно съдържание (ДОИ за УС; стандарти) и учебните програми (УП)<sup>1</sup> по някои ключови за осъществяване на целите на гражданското образование предмети.

В книгата си „National Identity“ Антъни Смит диференцира Западен и „не-Западен“ (Източен, Азиатски) модел на нация, респективно – на конципиране на националната идентичност: „единият – *граждански* и *териториален*, другият – *етнически* и *генеалогически*“ (Смит 1991: 15). „Историческа територия, *правно-политическа общност*, *законово-политическо равенство* на членовете и споделена *гражданска* култура и идеология; това са компонентите на стандартния, Западен модел на нация“ (Смит 1991: 11). А в „не-Западната“, или етническата, концепция за нацията тя се мисли като *фундирана от общ произход* и вижда себе си като „*фиктивна „суперфамилия*“ – „нацията може да проследи *корените си* до необяснимо общо родословие, благодарение на което членовете ѝ са братя и сестри, или най-малкото братовчеди, различаващи се чрез *фамилните си връзки* от *непринадлежащите към семейст-*

---

<sup>1</sup> Тези документи, включително и цитираната в началото Наредба № 2, могат да бъдат намерени на електронната страница на МОМН. Всички подчертавания в цитиранията им, които следват, са наши. – А. Д.

вото“ (Смит 1991: 12). Така, „Докато Западният модел полага, че индивидът трябва да принадлежи към някоя нация, но може да избира към коя, не-Западната, или етническата, концепция не позволява подобна волност. Дали пребиваваш в своята общност, или емигрираш в друга, ти оставаш неизбежно, *органически* член на общността, в която си се родил, и си завинаги белязан от нея“ (Смит 1991: 11).

Освен чрез ошрифтяване бихме искали още и изрично да подчертаем доминираността на етническия национален модел, в който несъмнено попадаме „ние“, от идеята за *естественост* на *възникването* на нацията. (Фигуративните заемки от речника на Романтизма не са случайни – „не-Западният“ модел се определя още и като романтически, за разлика от Западния, който е просвещенски.) *Органиката* и *неизбежност* (т. е. *не-свобода*), *корени* и *произход* – все термини, отвеждащи непосредствено до *националната митология*: както казва Рикьор, „...началото е историческо, произходът е митичен“ (Рикьор 2006: 150). Българската национална героикоромантическа митология обаче не се коригира от историята и не се съвместява с нея в „народното“ съзнание, а я подменя, застава на нейното място като История. А от теоретика на съвременния мит Р. Барт знаем, че именно той „превръща Историята в природа“ (Барт 1991: 64).

Едно от най-охотно използваните в ДООИ за УС и УП по литература понятия е концептът *универсален*. Терминът се появява в УП за VI, а след това – и за VII клас като атрибут на *ценности*, а в VIII клас – вече като атрибут и на „основни принципи в общочовешката морална система“. Нататък, в гимназиалния етап, „универсалните ценности“ намират място в самите стандарти – за второ образователно равнище: „Коментира... възлови хуманитарни проблеми, породени от нарушаването на универсалната ценностна система. Анализира проблемите... възникнали при противопоставянето на човешката общност с универсалните ценности“, също и сред очакваните нови понятия. Контекстите на езиковите синтагми, визирани тук, неизбежно пораждат редица питання. Под въпрос например може да се постави редицата *родови – национални – личностни – социални – общочовешки – универсални ценности*. Ако „универсални ценности“ означава *обърнатост* на всички ценности в едно<sup>2</sup>, как са възможни различията от него? Че самите стандарти и програми не знаят отговора на този въпрос, личи от очакваните резултати от покриването на първия от стандартите от Ядро

---

<sup>2</sup> *Универсален*, както знаем, идва от латинското *universus*, което означава *обърнат в едно* (вж. Младенов, Ст. Речник на чуждите думи в българския език. Фототипно издание. С.: Век 22 (година на издаване не е посочена).

„Социокултурни компетентности“ в VIII клас: „Учениците трябва да разберат: 1. Връзката между родовите и универсалните човешки ценности. 2. Устойчивостта и универсалността на родовите и на общочовешките ценности“. Родовите ценности са едновременно различни от универсалните – защото как иначе биха могли да са във връзка с тях, и без-различни от тях – защото им е присъща универсалността. Но подобни въпроси стават маловажни тогава, когато трябва да се изличи различието – чрез „снемането“ на човешкия свят във „всемирното“ (каквото е прието да означава универсалното), или „вселенското“; с други думи, в една възвишеноравнодушна космическа Природа. Обратно, в света, в който човекът *действа*, универсални, т. е. безизключителни, ценности не съществуват, защото „...трагичността на всяко човешко действие е в това, че не може едновременно да се служи на всички ценности. (...) В действието трябва да се избира, тоест да се оказва предпочитание, и да се извършва изключване“ (Рикъор 1997: 20). Защото това е ставащият благодарение на съвместните човешки действия свят<sup>3</sup>, чиято динамика и незавършеност подправя и прикрива съвременният мит (в нашия конкретен случай – чрез извънвременната вцепененост на „универсалните“ ценности, които не подлежат на „разлагачи“ процедури на разсъдъка като преосмисляне, ревизия, промяна...; забележителен е фактът, че според програмите по литература могат да се променят *представите за тези ценности*, но в никакъв случай не и самите те).

Преди програмите по литература за прогимназиалния етап да заговорят с неотстъпна настойчивост за „универсалността“ на (родовите, общочовешките...) ценности, *Методическите указания за прилагането на учебната програма по български език и литература в четвърти клас* в частта си *Литература* вече са провъзгласили „ценностите и традициите на българина“ за *изконни*. Етимологически *изконен* се свързва едновременно с начало и началò, т. е. със (станалото/стореното в) онова „време“, което е изначално и парадигматично и със своята образцовост и неизменност е извън времето. Малко по-нататък в *Методическите указания* се появяват и „българските граждани с друг етнически произход“, за чиито ценности и традиции не се споменава, но към които се предписват „и коректност, и толерантност“. Така „ценностите и традициите на българина“ са позиционирани „В начало...“ – в една без съмнение метафизична (или митическа) позиция, идеално прилягаща на описания от Смит *етнически (и) ор-*

<sup>3</sup> И също като тези действия – безпределен и непредсказуем; вж. по въпроса Арент 1997: 163, 198 и др.

ганичен модел на конципиране на нацията, а „другите“... трябва да бъдат *търпеливо и снизходително* (каквото значи *толерантно*, поне според Речника на чуждите думи в българския език) понасяни. Разбира се, деконструираният тук израз може да се разчете и като метафора. Но тогава става още по-лошо, защото метафората изобретява прилика не просто между два термина, но между две „царства“ (две концептуално структурирани полета), в случая – между „българското“ и „митическото“. Изразът може да се възприеме и като „мъртва метафора“ или като клише (като каквото най-вероятно е намерил място в коментирания документ). Ала тъкмо стереотипите наслояват у нас ония предразсъдъци, за които често и не подозираме и затова се подчиняваме на повелите им с безкритичен автоматизъм. А нашата работа, смятаме, е именно да пробуждаме езика от съня на готовите склерозирали изречения...

Посочените цели на литературното обучение в начален етап намират своите съответствия в учебните програми в очаквани резултати като „умее да се отнася коректно и толерантно към българските граждани с друг етнически произход“, като терминът *друг* понякога се замества с *различен*, а понякога се комбинира с него. Ако в УП не присъстваха формулировки като: „*българина и българските граждани с друг етнически произход*“, можехме да въобразяваме *другия/различния* вписан в една еквиполентна опозиция, в която всеки е друг/различен спрямо всекиго другото. Но подчертаното в цитирания откъс от „Контекст и дейности“ от УП за II клас (което се повтаря и в III, и в IV клас) не оставя съмнения около аскрипцията *само* на българските граждани с *не-български* етнически произход (влизащи в привативна опозиция с българите граждани с *български* етнически произход) с предикатите *друг* и/или *различен*. Така, от една страна, Другият според произхода си е „изключен чрез вписване“ – *специално* обособен; от друга, преекспониран (отново) е именно *произходът* (с който *българите* са сраснати така, че техният няма нужда да се споменава, защото е „очевиден“); от трета страна, в този контекст изключени/премълчани се оказват „другите Други“ (например хората с увреждания); най-сетне, етноцентризмът на УП по литература посочва към себе си по-откровено от всякога. В подобни неумело сричащи езика на политическата коректност дискурси можем да съзрем „сцени на писмото“ (Дерида), в които „потиснатото писмо дава отчаяни сигнали, свидетелствайки за себе си: тук е имало нещо изконно, което е заменено с изкуствено“ (Вайнщайн 2002: 53). „Изконното“, разбира се, е непризнаващият (официално през 80-те години на XX в.) турско-

то малцинство в България (държавен) национализъм; „изкуствен“ изглежда опитът да се сублимира „вината“ за неспособността да се мисли Другият извън „изконните“ (разбирай – възрожденските) национални културни стереотипи.

Програмите по литература за прогимназиалния етап не поддържат с такава безпардонна недвусмисленост противопоставянето *българи – български граждани с друг етнически произход*, но пък инвестират нееднозначен, двусмислен семантичен ресурс както в неговите членове, така и в двойката *народ – нация*. В синтагми като: „Учениците трябва да познават... основни празници от българския народен календар и най-общо – празниците на другите етноси, живеещи в България“ (УП за V клас), „...да осмислят различни проявления на отношението „свое“ и „чуждо“, българина и другите“ (УП за VII клас), „Българският свят в националната литературна класика“ (УП за VII клас) нещата изглеждат по местата си. В България живеят български и други етноси, *свое* и *чуждо*, отнесени към „българина и другите“, са с по-скоро условни в актуалната социокултурна ситуация референции – както личи от кавичките, а (надетническото) *национално* е различно от „българския (етнически) свят“. Ала конструкти като стандарта „Познава основни автори и произведения на *българската литература*. Обяснява ролята им в историята и културата на *българския народ*“ объркват току-що описания порядък, защото *националната литература* всъщност *става българска* и произвеждаща значение не за всички български граждани, а само за „българския народ“. С още по-голяма подривна енергия спрямо мултикултуралната мимикрия на програмите по литература разполага съчетанието между следните очаквани резултати: „...познават основни образи, които изграждат представите за *родното*: *родна земя, роден език, народен бит*“ (УП за V клас) – „...познават основни образи на *родното – национално* пространство, литературни образи на *националната* история“ (УП за VI клас) – „...разграничават аспектите на *националното (национално пространство, национална идея, национален език, национален герой)*“ (УП за VII клас) – „...разпознават... различни аспекти на образите на *родното*, като коментират ролята им за изграждане на *национално самосъзнание*“ (УП за VII клас). Защото, първо, в това съчетание са неудържими дистинкциите между *(на)родно* и *национално*, изтриването на разликите, между които „опри-род-ява“ нацията, и, второ, изписва вън от нея онези, чийто (на)род, или произход, е различен от българския. В този контекст не може да не възникне въпросът дали „националният герой“ и „националната идея“ например се разпознават като

такива, освен от „българския народ“, и от другите етноси, съставлящи (по презумпция) нацията.

Специално внимание заслужава и една от темите, обобщаващи част от учебното съдържание в VI клас, а именно – „Човекът в българския свят“. Всякакви колебания, възникнали вследствие на коментиранияте в предходните абзаци причини, около етническата *или* националната сема в семемата *български* изчезват, щом видим текстовете, чрез които се предписва да се разгърне цитираната тема: из „История славянобългарска“ („О, неразумни...“), „Къде си, вярна ти любов народна“, „Вятър ечи, Балкан стене“, „Хайдутин“, „Под игото“... Трудно би могло да се защити тезата, че „човекът в българския свят“ е повече от (етнически/национално-възрожденския) *българин*; или че в „българския свят“ има място за други хора освен за етническите българи. А точно чрез тези текстове (плюс „Отечество любезно“ и „Към родината“ на А. Далчев) шестокласниците трябва „да изграждат и утвърждават понятието за *национална принадлежност*... да развиват емоционално-оценъчни способности за осмисляне на специфичните характеристики на *българския свят*...“. Изглежда, програмите по литература трудно могат да мислят националната интеграция на различните от българския етнос освен като *културна асимилация*, или – от гледна точка на „оестествената“ нация – като *натурализация*.

Натурализирането на *българското* се обезпечава и от въвеждането на *родното* като посредник между него и *националното*. Освен че се синонимизира (и) редува с *националното* в по-горе цитираните фрагменти от учебните програми, през своите ценности *родното/родовото*, както помним, се универсализира (извежда се извън човешкото време-пространство) в програмата за VIII клас. И пак там „ценностите на родовия морал“ са утвърдени като неизменни в темпорално-исторически план, като своеобразен „вечен“ субстрат на всяка (етническа, национална, личностна...) ценностна система, защото се запазват („същите“) чрез „адаптация в съвременния свят“. Оттам нататък всеки конфликт в контрамодернисткия литературнообразователен проект на учебните програми се интерпретира като резултат от конфронтация със или девиация от универсалните (т.е. родовите) ценности. И тъй като не друго, а тъкмо родът представлява „основна организация на социален живот“ (УП за V клас), а пък „основни опорни точки на родовия морал“ са „пораждането на живота и неговото запазване“ (пак там), кръгът се затваря: социалността се крепи на рода и неговия морал, т. е. безусловно доминирана е от живота (в биологичния смисъл на думата), а не от „добрия живот“ (Аристотел

1995: 77) (в културноантропологическия/политическия смисъл на думата) като висше благо (и) свръхценност.

Възпроизвеждането на описания от Смит Източен модел на концепиране на националната идентичност се разкрива недвусмислено и в стандарта за началния образователен етап: „Открива *основни белези* на своята национална идентичност...“, очакван резултат от покриването на който е „може да открие... характерните за националната му идентичност *особености*“ (Смит 2001). С други думи, точно както го формулира Смит, българите сме „завинаги белязани“ от „изконната“ си принадлежност към „родната“ нация. Освен независима от конкретния ѝ носител, описването на националната идентичност в термините на *белезите* и *особеностите* я полага като непроменлива във времето самотъждественост. „Българинът“ остава винаги „същият“ – диспозитив, който изкривява и неутрализира идеята колкото за нацията като динамичен конструкт, толкова и за индивидуалната личност, доколкото темпоралността е нейна главна черта. Точно тази концепция за идентичността, акцентираща върху „същостта“/себезапазването за сметка на промяната във времето, поражда проблемите на нашите стандарти, свързани с Другия, който трябва да намери място сред „нас“, но същевременно „ние“ няма как да го допуснем „в“ себе си, защото една *затворена* (в национално тяло) общност не може да се „отвори“ освен чрез битка, кръв, победа.

За това, учениците от началния образователен етап да научат за битките, пролятата кръв и победите на „българина“ – но, разбира се, на един политически коректен (мултикултурен) език, – се грижат, освен стандартите и програмите по литература, най-вече тези по „Човекът и обществото“. Без съмнение най-забележителният от интересувашата ни гледна точка момент в тях представят темите, в които е структурирано учебното съдържание в III клас: „Нашата родина – Република България“ – „Траките – най-старите жители на днешните български земи“ – „Българската държава в най-стари времена“ – „Народни будители“ – „Свободна България (XIX – XX век)“ – „Природните богатства на България“ – „Взаимодействие между човека и околната среда“ – „Моят роден край“. Редицата на компонентите на темата „Народни будители“ завършва с „апостолите и Освобождението на България“ (идващ подир „съжителство с другите: турци, евреи, арменци, роми и други общности“), а тая на новите понятия – с „бунт“ (който се нарежда след „будител“, „светско училище“ и „книжовност“). Наистина е трогателно усилието *да се премълчи и да се говори едновременно за турското робство (или османското присъст-*

вие), т. е. да се преодолее и да се възпроизведе културният (национал-номитологичен) стереотип. *Турско робство* и *османско присъствие* не се споменават (или ако *турското* се спомене, то е отбременено от доскоро привилегирвания го „излишък“ от памет чрез съреждане сред /изравняване с „други“), но „крещят“ (потиснати) в „Освобождението на България“ (от какво все пак?), в „бунта“ (чий? срещу какво? за какво?...). Програмата за IV клас по същия предмет, която в съдържателен план до голяма степен повтаря третокласната, слагайки обичайните акценти върху героични и славни епохи от българската история като Средновековието и Възраждането, отново заговаря, този път сякаш по-отчетливо, за „въстанието от 1876 г., Европа и Освобождението на България“. Но отново не става ясно за „Освобождение“ от какво иде реч, защото свръхстарателно продължава заобикалянето на политическата история, което налага „неутрални“ формулировки като „българите в Османската империя“ (които как са попаднали там, остава загадка). Така, освен всичко друго, усилието да се смени парадигмата – да се разказва на мястото на политическата „историята на всекидневието“ – остава застинало в една осезаема недопосмялост, защото не заличава, а потиска неудобни от гледна точка на актуалната политическа конюнктура политикоисторически епизоди, а от друга страна, се скъпи да пожертва „славните героични страници“ от българската история, които, лишени от „образа на врага“, са направени да изглеждат несъстоятелни.

Умишлено отложихме до този момент коментара на смислово-композиционната „рамка“ на разглеждания тематичен ред: „Нашата родина – Република България“ и „Моят роден край“, „оприродяваща“ историята. От формулировката на първата тема става ясно, че „нашата родина“ – това е Държавата, както и че Държавата е нашата родина. Първата от посочените цели на обучението по „Човекът и обществото“ в IV клас е „...опознаването на *България – родина* на всички *български граждани*“. А в УП по „Околен свят“ (II клас) фигурира очакваният резултат: „...разбира, че *Република България* е *отечество* на всички *български граждани*“. В копулата „България е отечество“ (името на) държавата се отъждествява с патерналистичния концепт *отечество* – със „земята на нашите бащи“ (*бащинията*), която второкласниците трябва да „разбират“ като такава на „всички български граждани“ независимо от тяхната етническа принадлежност. Не виждаме как другояче от реторичното можем да зададем въпросите дали, първо, Република България е „земята на нашите бащи“, второ, дали



„земята на нашите бащи“ е без-различие за граждани от български, еврейски, турски и т.н. „произход“.

„...истинската цел на митовете, напомня ни Барт, е да спрат движението на света“ (Барт 1991: 89–90): „в него нещата загубват спомена за *създаването* си“ (Барт 1991: 79) (подч. в цитата – наше, А. Д.). Може би защото са ангажирани с налагане на „целесъобразното“ послание (каквото е посланието на всеки мит) на националния/генеалогическия мит поне толкова, колкото и с култивирането на граждански компетентности, анализиранияте стандарти и програми предписват много повече знания, отколкото умения, постижими единствено чрез действия, което никъде другаде не личи така ясно, както в решителното преобладаване на „пасивни“ глаголи, означаващи (инертни) състояния: *познава, знае, владее, притежава...*, и на глаголи, означаващи елементарни (когнитивни) умения като *назовава, описва, посочва, разпознава...* Освен това „митът днес“ представлява идеалният инструмент за създаване на илюзия за така скъпите на консуматорското общество *спокойствие и сигурност*, защото „Преминвайки от историята към природата, митът осъществява известна икономия: той премахва сложността на човешките действия, придава им простотата на същностите, отстранява всякаква диалектика, всякакво задълбочаване отвъд непосредствено видимото, организира един свят, в който няма противоречия, защото няма дълбочина...“ (Барт 1991: 78). Така в проектирания от коментиранияте документи образ на света той изглежда веднъж завинаги установен („изконен“), освободен от конфликти (доколкото ги има, те са в „абсолютното минало“): има Освобождение, но няма робство, има раждане, но няма смърт<sup>4</sup>..., няма поле и за действие на субекта на гражданското общество. А публичната, или политическата сфера, твърди Арент<sup>5</sup>, конституират единствено съвместните човешки действия, чието изчезване отваря място за насилието.

Според доклад на ЦКОКУО<sup>6</sup> за резултатите от участието на България в Международното изследване на гражданското образование – ICCS 2009, 94% от българските ученици „са категорични, че полиция-

<sup>4</sup> Вж. УП по литература за V клас, според която в традиционния семеен календар фигурират само сватбата и раждането.

<sup>5</sup> Вж. цит. съч., с. 169 и сл.

<sup>6</sup> ЦКОКУО – Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование (Бел. ред.).

та трябва да има правото да държи в затвора без съдебен процес хора, които са заподозрени, че заплашват националната сигурност<sup>7</sup>.

## ЛИТЕРАТУРА

- Арент 1997:** Арент, Х. *Човешката ситуация*. София: Критика и хуманизъм, 1997.
- Аристотел 1995:** Аристотел. *Политика*. София: Отворено общество, 1995.
- Барт 1991:** Барт, Р. Съвременният мит. // Барт, Р. *Въображението на знака*. София: Народна култура, 1991, 43–93.
- Вайнщайн 2002:** Вайнщайн, О. Дерида и Платон: деконструкция на логоса. // *Литературата*, 2002, кн. 16, 26–69.
- Рикьор 1997:** Рикьор, П. Политически език и реторика. // *Езикът на желанията. Сборник, посветен на Пол Рикьор*. София: Дружество „Гражданин“, 1997, 8–27.
- Рикьор 2006:** Рикьор, П. *Паметта, историята, забравата*. София: СОНМ, 2006.
- Смит 1991:** Smith, A. D. *National Identity*. Penguin Books of London, 1991.

---

<sup>7</sup> Гражданско образование и гражданска активност на учениците. [http://www.ckoko.bg/images/stories/ICCS\\_BGR\\_doklad.pdf](http://www.ckoko.bg/images/stories/ICCS_BGR_doklad.pdf), с. 30 (август 2011).