

ЗА ОЦЕНЯВАНЕТО НА ДЪРЖАВНИТЕ ЗРЕЛОСТНИ ИЗПИТИ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА ИЛИ ЗА АПОРИИТЕ НА БЪЛГАРСКАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА СИСТЕМА

Екатерина Петкова

Хуманитарна гимназия „Дамян Дамянов“, гр. Сливен

The following text attempts to highlight, focusing on one of the controversial aspects of teaching literature – the evaluation of the final exams in Bulgarian secondary schools, comparing it with the international educational standards and showing its logical interdependence with the aporia of the Bulgarian education system. The title may possibly be a little misleading, because what we have in mind is not exactly the way this evaluation is done, but uncertainties, deformations, institutional intention that the young generation be evaluated "soothingly", although, at the same time, their abilities and needs are shockingly "underestimated".

Key words: evaluation, Bulgarian education system, scientifically applicable science achievements, knowledge, language, literature and socio-cultural competences

Във времето на грандиозни промени, засягащи абсолютно всичко в страната, отношението към образованието, и в частност литературното, е показателно за начина, по който обществото се опитва да съвмести „старо“ и „ново“, „заварено“ и „прииждащо“, предишна и сега конструираща се групова идентичност, някогашни и току-що формулирани основания и цели на колективното битийстване. За съжаление, конституирането на литературнообразователен модел, фундаращ в настоящето бъдещното развитие на нашите деца, се оказва вече повече от две десетилетия нерешим проблем.

Основание за подобна констатация дава неведнъж прозвучавалата в публичността тревога заради отсъствието на ученикови литературни компетенции, заради нежеланието да се четат художествени произведения и „неразбирането“ им от страна на подрастващите, заради информационната претовареност и слабото ни представяне на международната образователна сцена. Поради което и самостоятел-

ните издания и специализираните текстове в периодичния печат поставят много често литературното образование в центъра на образователния дебат.

Проблемът се оказва нерешим **въпреки безспорните постижения на българската научна мисъл** през последните две десетилетия. Редица ценни публикации с научен и научно-приложен характер като критическите текстове на К. Протохристова, В. Стефанов, Ал. Кьосев, М. Кирова, А. Личева, И. Пелева, А. Хранова, И. Русков и мн. др.; като разработките с преобладаващо методологичен характер на Р. Йовева, Вл. Атанасов, М. Герджикова, А. Дамянова, Е. Кръстев, Р. Радев, С. Райчева, П. Гарушева, Т. Тенева и пр. са безспорно в помощ на литературнообразователния процес. Всички тези изследвания дават възможност да се проследят промените (съответни на провокациите на настоящето) в литературноисторическия и литературнокритическия дискурс, в методологическите нагласи спрямо литературата като учебен предмет, спрямо цялостния литературнообразователен процес.

Иначе казано, днешното българско литературно образование се намира в парадоксална ситуация: изключително стойностни литературоведски изследвания, актуални методически постановки и... слаба педагогическа практика!

Едва ли точно това изследване ще даде изчерпателен отговор на въпроса: „Защо става така?“. Настоящият текст опитва да хвърли известна светлина, съсредоточавайки се върху един от проблемните литературнообразователни аспекти – оценяването на държавните зрелостни изпити по български език и литература, съпоставяйки го (оценяването) с международните образователни изисквания/резултати, извеждайки логичната му взаимоотношеност с апориите на българската образователна система. Възможно е заглавието да действа подвеждащо, защото не толкова начинът, по който се оценяват резултатите от държавните зрелостни изпити по български език и литература, се има предвид¹, а неяснотите, деформациите, институционалният стремеж да бъде „успокояващо оценено“ подрастващото поколение, въпреки че паралелно с това неговите потребности и възможности са шокиращо „подценени“.

Предисторията е следната:

1. През 2003 г. е публикувана учебно-изпитната програма по български език и литература за държавните зрелостни изпити. (Виж

¹ Той не е труден за разгадаване, въпреки че с него биват запознавани конкретно само учителите, включвани в националните зрелостни комисии, останалите се „досещат“ по изнесената скала за оценяване от образователното ведомство и по поднесените в публичното пространство коментари на образователните чиновници.

МОН 2003)². В нея след учебното съдържание са представени следните образователни изисквания:

III. Оценявани компетентности

1. Езикови компетентности:

- *Умее да възприема смисли от текстове с различни съдържателни, функционални и езикови особености и да обработва получената информация в съответствие с поставената задача*
- *Умее да изгражда цялостен и завършен текст, който отговаря на изискванията за нормативна правилност и комуникативна целесъобразност*
- *Умее да подбира и да съчетава езикови средства, като се съобразява с предмета на общуване и с конкретната комуникативна задача*
- *Умее да подбира и да съчетава езикови средства със стилови белези, предпочитани при общуване в различни функционални сфери*
- *Владее и умее да прилага лексикалната норма на съвременния български книжовен език*
- *Владее и умее да прилага граматичната норма на съвременния български книжовен език*
- *Владее и умее да прилага правописната норма на съвременния български книжовен език*
- *Владее и умее да прилага пунктуационната норма на съвременния български книжовен език.*

2. Литературни компетентности:

- *Разбира условния характер на художествената литература*
- *Познава посочените автори и творби и свързаните с тях процеси в българската литературна история*
- *Притежава знания за строежа и функционирането на художествената творба*
- *Интерпретира художествения смисъл от конкретен литературен текст.*

Възниква логичният въпрос как подобни знания и компетентности да бъдат обвързани с житейската практика (да припомним, че любимата фраза на Сенека: „Не за училището – за живота да се

² МОН е абревиатура на Министерство на образованието и науката; от 2009 г. институцията носи наименованието МОМН (Министерство на образованието, младежта и науката) – бел. моя – Е. П.

учим!“ , се преекспонира в образователното пространство като главна образователна цел)³, т.е. сама по себе си учебно-изпитната програма предполага „знаене“, а не „можене“.

2. Еквивалент на породените въпросителни е и изпитният формат на държавния зрелостен изпит и съответно системата („скалата“) за оценяването му. Ето как обясняват от образователното ведомство същината на зрелостния тест:

„Държавният зрелостен изпит по БЕЛ е задължителен за всички зрелостници. Учебно-изпитната програма е съобразена с учебното съдържание, усвоено в задължителния за всички училища минимален брой часове. На изпита ще се проверяват знания и умения и по двата компонента на предмета – български език и литература.

Всеки един зрелостник има възможност да работи върху следните задачи:

- *тестови задачи със структуриран отговор, в които от четири възможни отговора само един е верен;*
- *тестови задачи със свободен отговор;*
- *задача за създаване на аргументативен текст, свързан с художествена творба или с откъс от нея.*

Често ни питат дали е задължително създаването на текст. Не е задължително...

*Авторите и творбите в учебно-изпитната програма са съобразени с учебната програма, като посочените в учебно-изпитната програма автори са представени с редуциран брой творби. **Не се изисква от учениците да наизустяват аргументативни текстове върху всяка една от тях. И според учебната програма, и според учебно-изпитната програма учениците трябва да познават посочените автори и творби** и свързаните с тях процеси в българската литературна история. Това са основните знания, които се очаква да проявят във връзка с посочените творби.*

Важно е зрелостникът да има изградени умения за създаване на аргументативен текст, за да може да интерпретира художествения смисъл от конкретен литературен текст. Общият максимален

³ В много от своите постановки институцията се позовава на идеята за житейска приложимост на придобитите знания, умения и „отношения“ в училище. Напр. докладът на МОМН, изнесен на 7.12.2010 г. (относно резултатите от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците PISA 2009), започва с „*Non scholae, sed vitae discimus*“ („Учим не за училището, а за живота“, PISA 2009).

брой точки при **решаване на тестовите задачи** е 70. За всеки **верен отговор** на тестовите задачи се присъждат от 1 до 5 точки. Задачата за създаване на **аргументативен текст** се **оценява** максимално с 30 точки в зависимост от проявените оценявани компетентности. Полученият брой точки се трансформира в цифрова оценка по шестобалната система и отразява степента на овладяване на съответните компетентности...“

(Милена Иванова, експерт по български език и литература в МОН).

Важно „е зрелостникът да има изградени умения за създаване на аргументативен текст“, **но не е задължително!** Нещо повече, дори и по никакъв начин ученикът да не се е справил с коментара (който в края на краищата е действителната илюстрация на способността за логически обвързани, аргументирано подкрепени смислови конструкции, за критично и самокритично мислене, за литературно образувана, а не обучена личност), успешно положеният изпит е гарантиран. Успехът за „зрялост“ е валидизиран и при убедително несправяне на зрелостника с изпитния тест. В изнесената скала за оценяване на МОНН оценка „среден“ започва от 23 точки:

Оценка	Точки
Слаб 2	до 22,5 т. вкл.
Среден (3,00–3,49)	23 т. – 40,5 т. вкл.
Добър (3,50–4,49)	41 т. – 58,5 т. вкл.
Много добър (4,50–5,49)	59 т. – 76,5 т. вкл.
Отличен (5,50–5,99)	77 т. – 94,5 т. вкл.
Отличен 6	95 т. – 100 т.

(Виж МОН 2008)

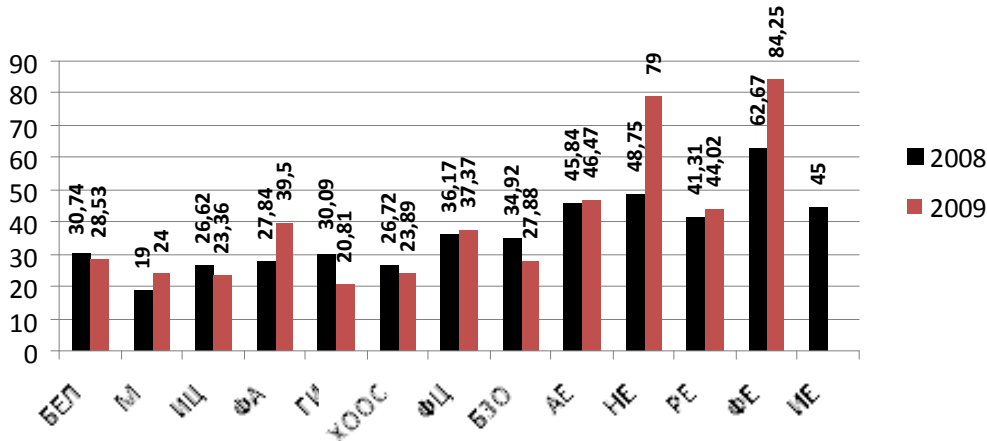
При положение че има въпроси, които се оценяват с пет точки, достатъчно е ученикът да реши четири въпроса и половина от подобно естество. Излиза, че от четиридесет възможни въпроса и един за коментар, ако зрелостникът се справи с една минимална част от тях (почти една десета), средната оценка е защитена. Може би благодарение на взетите мерки за сигурност⁴, може би поради ефикасността на литературнообра-

⁴ Всъщност мерките, които взема образователната институция за „опазване тайната“ на изпитните материали, са изключително неадекватни спрямо образователната действителност. Сред тях са: видеонаблюденията – камерите са монтирани в учи-

зователния процес в българското училище, но факт е, че с минимални усилия резултативността на държавните зрелостни изпити е факт.

Изнесените резултати в следващите редове сочат удовлетворение на образователното ведомство от постигнатото:

Сравнение на среден брой точки верни отговори от ДЗИ по предмети за 2008 и 2009 г.



(Виж МОМН 2009)⁵

лицата по проект на образователното министерство – те обаче не предлагат звуков запис, а визуални картини, които не обхващат цялата класна стая (и с този факт учениците отдавна са наясно); подписаните „н“ на брой клетвени декларации за липса на конфликт на интереси (голяма част от учителите ги подписват, работейки в различни частни фирми, предлагащи образователни услуги, в които дават частни уроци на същите ученици, на които преподават в училище, това обаче според образователните чиновници може да бъде проверено само при жалба от родители, към настоящия момент липсват сведения за жалби от подобно естество?!); пристигащите в деня на изпита (в ранни зори) засекретени изпитни материали, чието отваряне започва в 7:40 ч. (в училището) и в рамките до 8:00 ч. трябва да бъдат размножени и раздадени на учениците (понякога това са до 200–300 теста на брой в едно училище, а всеки тест е от по 6–7 листа), за което, както и за цялата организация по провеждането на ДЗИ, носи отговорност единствено и само директорът на училището. Като прибавим към това и запечатването на училищата от предния ден и „разпечатването“ им в деня на изпита в присъствието на полицейски служител, както и съществуващите вероятности за проблеми от техническо естество – спиране на тока, блокаж на копирната техника и т.н., става видима стресовата атмосфера (за работещите в образователната гилдия, не за учениците, те оперират успешно със съвременните комуникативни технологии и искрено се забавляват със създадените мерки „за сигурност“), която неизвестно как допринася за повишаване на изпитните резултати. А не можем да подминем и факта, че само преди една година от самото ведомство изтече „изпитна“ информация и именно благодарение на служител на ведомството „държавната тайна“ беше вече „публична тайна“!

⁵ Сравнението е представено в обобщените резултати от държавни зрелостни изпити 2009 – септемврийска сесия.

ОБЩИ ИЗВОДИ ЗА ДЗИ 2010⁶

- **Резултати, съизмерими с резултатите от ДЗИ 2009**
 - Същите са по БЕЛ, английски език, немски език, испански език: устойчиви – 2008 г., 2009 г. и 2010 г.
 - Среден успех по БЕЛ за 2010 г. – „добър“ 4,31, а за 2009 г. – „добър“ 4,28
- **Най-високите резултати – отново на изпита по чужд език, но резултатите са по-ниски като цяло**
 - Предметът се избира главно (но не само!) от зрелостници, обучавани в профилирани гимназии или в ЗИП⁷
- **Зрелостниците продължават да се справят значително по-добре с въпросите със затворен отговор**
 - Намалява разликата в успеваемостта между отворени и избираеми и по БЕЛ в полза на отворените
 - Учениците започват да работят все повече и все по-успешно с текст.

(Виж МОМН 2010а)

Все още не е представен официално анализ на резултатите (от държавните зрелостни изпити) за 2011 г.

Как обаче коментират тези постижения анализаторите?

Държавните зрелостни изпити (матурите) като ключов елемент от системата за външно оценяване за учениците от последния гимназиален клас са въведени за първи път в края на учебната 2007/2008 година. На фона на изнесените резултати от просветните чиновници образователните експерти (учени, изследователи, които с години следят и анализират българското образование) сочат следното: *„Резултатите от първите матури бяха по-скоро високи, тъй като по политически съображения тестовете бяха разработени така, че да не затруднят учениците“* (Захариев 2009: 133). Тестовете за съжаление продължават да се разработват (и оценяват) „така“ и тъй като за изпитите във ВУЗ изискванията са доста по-високи, амбициозните ученици не посещават системно учебните занятия в последния гимназиален клас, за да наваксват необходимите знания чрез частни уроци, а демотивирани – защото така или иначе матурата е лесна и с малко уси-

⁶ От общите изводи, изнесени от институцията по всички предмети, са подбрани само в частта БЕЛ – бел. моя – Е. П.

⁷ ЗИП – задължително избираема подготовка – бел. ред.

лия може да бъде защитена „средната“ оценка⁸. Удовлетворението на „институцията“ от резултатите от държавните зрелостни изпити се намира в странно (и не чак толкова странно) несъответствие не само със становището на анализаторите, а и с резултатите от международните образователни изпитвания.

Регулативните процеси, протичащи в европейското образователно пространство, правят съпоставими образователните системи на отделни страни, както и техните системи за оценяване. Интерес представляват постиженията на българските ученици според резултатите от международните изследвания за оценяване на постиженията в образованието PISA⁹.

PISA 2000: Около 4000 български ученици участват в заключителната фаза на първия етап на програмата през 2002 г. (PISA+). Основната оценявана област е грамотността по четене, определяна като *способността да се разбира, използва и осмисля писмен текст за постигане на определени цели, за задълбочаване на познанията и за*

⁸ Образователната институция обаче не отчита този факт и чрез т. нар. „мобилки“ брое (в буквалния смисъл) зрелостниците в класните стаи, санкционирайки „неуспелите“ да ги задържат в училище.

⁹ Програмата за международно оценяване на учениците PISA е разработена от Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР) през 90-те години като периодично международно стандартизирано оценяване на 15-годишните ученици. Тя възниква в отговор на необходимостта от разработване на индикатори за сравняване на качеството на образованието в отделните държави. Програмата се осъществява съвместно от ОИСР и от държави, които не членуват в организацията. Началото е поставено през 2000 г., когато е осъществен първият 3-годишен етап на проекта – PISA 2000. В него се включват 43 държави. В настоящия четвърти етап на изследването – PISA 2009, участват 68 държави от цял свят. Повече от 1 милион 15-годишни ученици от цял свят са се включили в програмата до днес. Програмата се провежда през три години. PISA не е пряко свързана с изискванията на националните учебни програми, което я прави приложима и достъпна за повече държави. Измерват се постиженията, за да се определи доколко 15-годишните ученици, които са в края на задължителното си обучение, са подготвени за съвременното общество на познанието. Тъй като PISA е ориентирана към бъдещето (към способността на учениците да използват познанията и уменията си в условията на реални житейски ситуации), измерват се компетентности, които се приемат като особено важни за самостоятелната обществена реализация и успешната адаптация на младия човек към променящата се реалност. Оценяването обхваща три познавателни области: четене, математика и природни науки. Във всеки етап акцентът се поставя върху една област, а другите две са представени относително по-общо (PISA 2000 – четене, PISA 2003 – математика, PISA 2006 – природни науки, PISA 2009 – четене). България участва в PISA 2000, PISA 2006, PISA 2009.

активно участие в общественния живот. Според показаните резултати **България е сред най-слабо представящите се страни**, от 41 изследвани страни българските ученици имат 33-ти резултат по математика и литература и 30-ти резултат по естествени науки.

PISA 2006: В третия етап на програмата се включват 4600 ученици от 181 училища в цялата страна. В тестовите книжки преобладават въпросите по природни науки (биология, химия, физика и природна география). Според концепцията на програмата грамотността по природни науки включва „познание по природни науки“ и „познание за природните науки“. Задачите изискват от учениците да определят научни проблеми, да обясняват природни процеси и явления и да използват научни данни за аргументиране на заключение. Учениците се оценяват по скала, която съдържа шест равнища на трудност, като всяко ниво носи различен точков бал. **Сред 57-те държави в PISA 2006 България е на 42-ра позиция със средна стойност 434 точки.** По този показател тя попада в една група с Чили, Сърбия, Уругвай, Турция, Йордания, Тайланд и Румъния. Момчетата са постигнали среден резултат от 426 точки, а момичетата – 443 точки. България е сред държавите (Германия, Франция, Белгия, Япония, Австрия, Австралия, Израел и др.), в които се наблюдават сравнително високи равнища на колебания както между резултатите на учениците от различни училища, така и на учениците от едно училище (Виж МОН 2007б).

PISA 2009: България участва и в четвъртия етап на програмата PISA 2009. Основното изследване е проведено през април – май 2009 г. В него са включени около 4700 ученици, родени през 1993 г., от 180 училища в цялата страна. Подобно на PISA+ основната оценявана област е грамотността по четене. **Резултатите от PISA 2009 поставят България на 46-а позиция сред 65-те участници в PISA 2009¹⁰.** Другите държави със среден резултат, който не се отличава значително от този на България, са Тайланд, Румъния, Уругвай, Мексико, Сърбия, Тринидад и Тобаго. **Близо 41% от 15-годишните в България са под критичния праг на грамотност. В другите страни средният процент е 24%.** Анализът сочи, че българските ученици не могат да осмислят, анализират и оценяват добре предоставената им информация, затрудняват се да разчитат графики и диаграми. Според анализа на националните данни от PISA 2009 училищната система в България се характеризира със следните най-важни особености:

¹⁰ Резултатите на българските ученици са обявени на 7 декември 2010 г. в официален доклад на МОН.

- нисък среден резултат на учениците и в трите оценявани области;
- много висок дял ученици с резултат под критичния праг и в трите оценявани области;
- широко отворена „ножица“ между най-ниските и най-високите резултати на учениците в PISA 2009;
- относително нисък дял на учениците с високи постижения;
- значителна разлика между резултатите на учениците с различна училищна подготовка и в трите оценявани области.

(Виж МОМН 2010б)

Изнесените данни изискват не само „отрезвяване“ на институцията, но и незабавни мерки. На сериозен анализ подлежат системата на оценяване (видно е, че сама по себе си *Наредба 3 от 15 април 2003 г. за системата на оценяване* не може да реши този проблем), несъмнено и оценяването на държавните зрелостни изпити, както и механизмите за мотивация и стимулиране на образователните ни постижения. Експертно изследване сочи обаче апатичното поведение на българската институция спрямо незадоволителните резултати от европейските образователни тестове: *„Европейският съюз... не разполага с обща рамка за оценка на ученическите постижения. Но след приемането на Лисабонската стратегия започна използването като общ индикатор на резултатите от някои международни тестове като PISA, който измерва степента на грамотност сред 15-годишните ученици. По всичко личи, че този мек подход не оказва съществен ефект в България. Резултатите от тестовете на учениците не предизвикаха оживен дебат с мащаба на дискусиите в други страни членки очевидно поради факта, че тези резултати не са част от задължителния процес на мониторинг“* (Захариев 2009: 135–136).

Излиза, че експертите не дават основание за институционално блаженство, европейските ни „постигания“ – също, и трябва с горчивина да приемем факта, че съвременното училище *„поражда асоциации с паноптикума на Бентам – в центъра – кула, от която се наблюдава периферията – килиите с широки прозорци, за да са „под око“ по всяко време, без наблюдаваните да съзират наблюдателите си“* (Йовева 2002: 28).

Предметът „Литература“ и неговото преподаване в училище подлежат на непрекъснати обновления в теоретичен план. Те се обуславят от съвременните изисквания към личността, от актуалните литературоведски идеи, от модерните педагогически концепции за неп-

рекъснато (т. нар. перманентно) образование¹¹, от психологическите теории за общуването в училище (като цикличен, динамичен и непрекъснато протичащ процес между ученици и учители), които отреждат на учителя ролите на информатор (да предава знания), на събеседник, на съветник, на помощник (фасилитатор), на приятел (когато влиза в неформално общуване със своите ученици), на полеви образец (модел, личен пример), на експерт, на координатор. Днес искаме училището да бъде максимално обвързано с актуалната отвъдучилищна реалност и заедно с това да създава у ученика усет, че е ценен и обгрижен в своята общност. Нека не забравяме обаче, че прагматизирането на теорията предполага фундирането ѝ в същността на литературно-образователния процес, в неговата структура и цялостна организация. А това е осъществимо единствено при наличието на институционална воля. Единствено волята на държавния апарат създава възможното поле за действие на всички, които работят в образователната сфера, конципира нормативната база, очертаваща свода на литературното образование и същността на образователния процес в отделните степени и класове.

И каквито и обновления в системата да съзираме, след като **учебното съдържание е непроменено от близо половин век, а учебните цели** предполагат – нерядко и **налагат – обучение**, а не образование¹²; „знаене“ от репродуктивен тип, а не „можене“, след като изнасяните от ведомството резултати за успеваемостта на българския

¹¹ Идеята всъщност не е нова, в една или друга форма тя може да бъде открита във философско-педагогическите възгледи на Сократ и Платон, както и в ред покъсни класически педагогически постановки.

¹² В разработката на А. Дамянова „Конструктивизмът – новата образователна парадигма“ този факт е обстойно коментиран: „В подготовения от МОН през 2003 г. „пакет“ за обучение на учители по проекта „Модернизация на образованието“, финансиран от Световната банка, конструктивисткият дизайн на ученето беше „преведен“ като „конструктивистки дизайн на обучението“ – при положение че конструктивизмът в образованието изрично подчертава решаващото различие между обучение (*training*) и учене (*learning*)! Трудно е да се допусне, че става дума за езиково недоразумение. Другото допускане е за опит за симулация на промяна с цел запазване на статуквото. Може би тук трябва да си дадем сметка за „несъзнаваното“ на държавния апарат, който от времето на ранната модернизация (след Освобождението) до днес продължава да поддържа образователна система, „насочена изключително към възпроизвеждането на държавата“ и нейните институции. А онова, което мотивира конструктивистката образователна парадигма, е общественият интерес – не този на управляващите, които по думите на Кант (май актуални и днес) „разглеждат своите поданици само като инструменти за осъществяване на целите си“ (Дамянова 2005).

ученик (включително и от държавния зрелостен изпит) по никакъв начин не се съотнасят с реалността, няма как да не стигнем до следните размисли:

1. В „нормотворческата си мисия“ (Йовева 2002) държавният апарат изолира българските учени от училищното образователно поле.

2. Държавният апарат изолира учителите от българската наука.

3. Когато става въпрос за същностни, а не козметични промени, от образци се нуждаят и двата субекта на литературнообразователния процес: и ученикът, и учителят; а единственият квалификационен жест към учителя са септемврийските съвещания в началото на всяка учебна година, на които основно се дават инструкции за учебното съдържание, вариантите на учебници, броя на писмените работи и никъде не се споменава за новите научни тези и постановки, за нови ръководства и помагала. Ако все пак учителят се реши да повиши квалификационната си степен, то ще е на негова отговорност и за негова „сметка“.

Ако към „пейзажа“ бъдат добавени и все по-растящото нежелание на учениците да четат художествени произведения (а да четат е първото и неотменно условие за работата по литература), и неефективността на класно-урочната система (дори при старание на учителя да се съобразява с индивидуалните възможности и наклонности на учениците тя до голяма степен ги унифицира поради своята същност – в рамките на 45 минути трябва да бъдат обхванати 18–26 (вече до 29) учебници, съгласно с Наредбата за пълняемост на паралелките), и недостатъчният хорариум часове за задълбочен интерпретативен подход към художествените текстове – може би донякъде ще се намери обяснение за съвременните образователни апории.

И за това, защо Вазов, „най-четеният“ писател на българската нация, въпреки „новите прочити“ и въпреки демонстрираните нови подходи в съвременните методически разработки, „не се разбира“ от учениците.

На учениците им е трудно да разбират не само текстовете на Вазов, трудни са им за разбиране и Ботев, и А. Константинов, и Славейков, и Яворов... цялата българска класика, цялата литература, защото и те, и учителите им останаха неразбрани. Защото новите методически тези, присъстващи в Методиката на Р. Йовева, в Методиката на Е. Кръстев, в отделни монографични издания, в сборници с методически разработки, в публикациите в раздел „Методика“ на сп. „Български език и литература“, не стигат нито до учителите, нито до учениците. Нещо повече, дори и ако все пак отделният учител по собствена ини-

циатива се посвети на тяхното издирване, няма как те да бъдат приложени в реалния литературнообразователен процес.

Може би защото между развитието на научните и научно-приложните дисциплини и състоянието на институционализираното литературно образование у нас няма правопрпорционална зависимост. А може би и защото: *„Не зная точка в историята на българското училище, в която да е било така жално отстъпчиво пред натиска на родители и ученици. Едно от изискванията им – по-леки учебни предмети, по-леко учене и завършване и без онази отживелица „матурата“. А от всички предмети най-жалко отстъпчива се видя литературата. Еди-кое си произведение било отживяло времето си, станало много трудно разбираемо – да се съкрати. Не съм чувал (но знае ли човек?) математици, химици да са съкращавали показно части от своя предмет, да са го опростявали показно, та да се харесат някак на ученици, родители и другите около тях. И тези науки също са зависели от идеологеми, но далеч не така, както литературата, литературознанието и тяхното преподаване“* (Георгиев 2010: 82).

Констатациите дотук нямат претенция да са изчерпателен анализ на българската образователна система, каквато е след 1989 г.; идеята е да се открие същностното, тенденциите, перспективите в нейното развитие. Тяхното разглеждане налага извода, че фундаменталната промяна на образованието (за която бленуваме вече повече от двадесет години) не е възможна, ако не съотнасяме специфичното му съдържание и неговите социални функции към днешния и утрешния ден.

ЛИТЕРАТУРА

Георгиев 2010: Георгиев, Н. *Учител по литература ли? Не съм от тях.* София: Просвета, 2010.

Дамянова 2005: Дамянова, А. Конструктивизмът – новата образователна парадигма? // *Електронно списание LiterNet*, 10.12.2005, № 12 (73), 16.10.2011 <<http://liternet.bg/publish3/adamianova/konstruktivizmyt.htm>>.

Захариев 2009: Захариев Б. *Образователна система. // Нерешените задачи на държавите от петото разширяване. Сравнителен доклад. Доклад за България.* Редактор Мила Вълкова. София: Издателство на Институт „Отворено общество“, 2009, 133–136.

Йовева 2002: Йовева, Р. Механизми на властта и диалогът в литературно-образователния дискурс. // *Български език и литература*, 2002, № 2–3, 22–30.

- МОН 2003:** МОН. Учебно-изпитна програма за държавен зрелостен изпит по български език и литература (изм., бр. 80 от 12. 09. 2008 г., в сила от 12. 09. 2008 г.). // *Наредба № 1 от 11.04. 2003 г. за учебно-изпитните програми за държаните зрелостни изпити*, Приложение № 1 към чл. 4, т. 1.
- МОН 2007:** МОН. *Природните науки, училището и утрешният свят – резултати от участието на България в PISA 2006*. 04.12.2007. www.mon.bg. 06.11.2011 <http://www.mon.bg/left_menu/projects/jointprojects/07-12-04_PISA.html>.
- МОН 2008:** МОН. *Държавни зрелостни изпити. Скала за оценяване*. 06. 11. 2011 <http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/top_menu/general/dzi/dzi2008/08-06-13_dzi_skala_ocenjavane.pdf>.
- МОМН 2009:** МОМН. *Обобщените резултати от държавни зрелостни изпити 2009 – септемврийска сесия*. 06.09.2009. www.mon.bg. 06.11.2011 <http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/top_menu/general/dzi/dzi2009/rezultati_dzi_septemvri-2009.ppt>.
- МОМН 2010а:** МОМН. *Резултати от ДЗИ 2010*. 06.11.2011 <<http://rezultati.zamaturite.bg/uspeh/>>.
- МОМН 2010б:** *Училище за утрешния ден. Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване PISA 2009*. 07.12.2010. www.ckoko.bg . 06.11.2011 <<http://www.ckoko.bg/images/-stories/book-2010>>.
- Сенека 2011:** *Цитати, мисли и фрази на Луций Аней Сенека (3 г. пр. н. е. – 65 г.)* // www.google.bg, 16.10.2011 <<http://pojelaniq-bg.net/citati-misli-frazi-na-seneka.html>>.