



Софийски университет „Св. Климент Охридски“

**Философски факултет
катедра Социология**

**Проект:
Идентификация на приоритети
за законодателни промени в сферата на средното
образование**

д-р Венелин Стойчев (административен ръководител),
проф.дсн. Георги Димитров (консултант),
ас. Валентин Данчев, д-р Светлана Тачева©

Март, 2008 година

СЪДЪРЖАНИЕ

<u>А. Въведение</u>	стр. 5
<u>1. Описание на проекта</u>	стр. 5
<u>2. Описание на проблемната ситуация</u>	стр. 6
<u>3. Приоритети на реформата в българската образователна система</u>	стр. 7
<u>Б. Анализ на интервюта с експерти – необходима ли е нова нормативна основа на училищното образование в България</u>	стр. 9
<u>1. Обща характеристика на инструмента</u>	стр. 9
<u>2. Основни акценти в обяснението на кризисната ситуация</u>	стр. 10
<u>3. Особени акценти</u>	стр. 21
<u>4. Перспективи за излизане от кризата</u>	стр. 24
<u>5. Изводи – кои от задачите предполагат промяна в нормативната база?</u>	стр. 25
<u>В. Анализ на нормативната база – ключови проблеми и приоритети на промяната</u>	стр. 28
<u>1. Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006-2015 година) (Национална програма)</u>	стр. 28
<u>2. Закон за народната просвета</u>	стр. 28
<u>3. ЗСОМУП – излъганите очаквания</u>	стр. 32
<u>4. Ключови дефицити в нормативната уредба</u>	стр. 33
<u>5. Приоритети на промяната в законовата рамка</u>	стр. 35
<u>Г. Анализ на резултатите от фокус групи с учители</u>	стр. 37
<u>1. Проблемът, който изразяват учителските виждания</u>	стр. 37
<u>2. Проблемите, които изброяват учителите</u>	стр. 39
<u>3. Отношение към иновациите, започнати от МОН</u>	стр. 45
<u>4. Препоръки</u>	стр. 48

<u>Д. Приложения</u>	стр. 51
<u>Приложение 1: Въпросник за интервюта с експерти</u>	стр. 51
<u>Приложение 2: Гайдове за провеждане на фокус групи с учители и родители</u>	стр. 52
<u>Приложение 3: Технически доклад относно провеждането на фокус-групите</u>	стр. 54
<u>Приложение 4: Интегрирани отговори от интервютата с експерти</u>	стр. 55
<u>Приложение 5: Структура от контексти и пластове в реформата на българското училищно образование</u>	стр.114
<u>Приложение 6: Нормативна рамка за уреждане на отношенията между участниците в националната образователна система</u>	стр. 115

ИЗПОЛЗВАНИ СЪКРАЩЕНИЯ

БЕЛ	Български език и литература
ВУЗ	Висше учебно заведение
ДОИ	Държавни образователни изисквания
ЕС	Европейски съюз
ЗИП	Задължително-избираема подготовка
ЗНП	Закон за народната просвета
ЗП	Задължителна подготовка
ЗСОМУП	Закон за степента на образование, общообразователния минимум и учебния плат
ИТ	Информационни технологии
МОН	Министерство на образованието и науката
МС	Министерски съвет
НПМГ	Национална природо-математическа гимназия
НПО	Неправителствена организация
НТГ	Национална търговска гимназия
НУ	Начално училище
ОМГ	Образцова математическа гимназия
ОУ	Основно училище
ПГТ	Професионална гимназия по туризъм
ПКС	Професионално-квалификационна степен
ППЗНП	Правилник за прилагане на закона за народната просвета
ПУ	Пловдивски университет
РИО	Регионален инспекторат по образование
СИП	Свободно-избираема подготовка
СОП	Специални образователни потребности
СОУ	Средно общообразователно училище
СтРО	“Старият режим” на образование
УН	Училищно настоятелство

А. Въведение

1. Описание на проекта

1.1. Основна цел

Основната цел на проекта е да се идентифицират най-важните проблемни области в сферата на средното образование, които могат да бъдат преодоляни чрез законодателна иновация¹, за да стане съвременното българско училище адекватно на обществените изисквания за успешна личностна и професионална реализация на младите българи като граждани на ЕС. Това означава едновременно:

- разпознаване и на самите **образователни проблеми**,
- и на **новите институционални механизми**, чрез които могат да се решат проблемите и да се постигнат целите на съвременното училищно образование.

1.2. Използвани методи

В хода на провеждане на изследването бяха използвани следните методи:

- анализ на документи – ЗНП, ППЗНП, ЗСОМУП, Националната програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006-2015);
- провеждане на дълбочинни полуструктурирани интервюта с експерти по образование²;
- провеждане на 4 фокус-групи, от които три с учители в столицата, в голям град и в малък град и една с родители в столицата³. Водещ принцип при подбора на участници във фокус групите с учители в трите типа градове бе в дискусиата да участват представители на различни типове училища от различни етапи на средното образование – начални учители, учители в прогимназиалния етап на образование, учители в СОУ, учители по хуманитарни и технически дисциплини, учители в професионални гимназии, в езикови гимназии, в математически гимназии, в училища по изкуства, както и от частни училища. При подбора на участници за фокус групата с родители в София водещ принцип бе в дискусиата да участват родители на ученици първо в различен етап на своето средно образование и второ, от различни типове училища – професионални гимназии, езикови гимназии, хуманитарни гимназии, училища по изкуства, математически гимназии, СОУ, частни училища.

Както е добре известно, проучвания с качествени методи не претендират за представителност на резултатите си. Критериите за добре свършена работа са само два:

- *богатство* и *дълбочина* на анализираните характеристики и процеси;
- *смислова съгласуваност* на изводите от анализа така, щото изследваният феномен да бъде разбран в неговата *социална сложност* и *цялост*.

¹ Под „училищно образование“ тук се разбира системата на средното образование, включваща началното и задължителното предучилищно образование и подготовка.

² Въпросникът за провеждане на интервютата може да намерите в приложение 1.

³ Гайдовете за провеждане на фокус групите, може да намерите в приложение 2. Технически доклад от провеждането на фокус групите е поместен в Приложение 3.

2. Описание на проблемната ситуация

2.1. Непосредствена предистория

През последните повече от осемнадесет години у нас образованието е поле на непрекъснати промени и усъвършенствания, които като правило се извършват без *обща визия*, без *последователност* и приемственост, дори когато има почти пълен обществен консенсус по необходимостта от промените (например, матурите), без необходимата *систематичност и взаимна обвързаност между предприетите промени в даден елемент от системата на образованието*, без инициране на *публични дебати за необходимостта от провеждането на едни или други образователни политики*. Доказателство за всичко това е броят на извършените промени и допълнения в ЗНП (приет 1991 г.), които са 29 както и в Правилника за неговото приложение, където промените са приблизително дузина. В същия порядък са и измененията и допълненията, направени в ЗСОМУП.

Всичко това, от една страна, е индикатор за управленския хаос в системата. От друга страна демонстрира необходимостта от промени *в системата като цяло* - с оглед създаване на нормативни условия и предпоставки образователната система да отговаря на динамиката на обществените потребности. Примерите за нерадостни резултати от несистематично провеждани промени са много – като се започне с въвеждането на матурите и се мине през въвеждането на тестовите като форма на изпитване, оценяването на учениците, оценяването на учителите, финансовата и управленска децентрализация на училищата, диференцираното заплащане на учителите, промените в държавните образователни изисквания, квалификацията и кариерното развитие на учителите, комплексното оценяване и ранжиране на училищата, външното оценяване, оптимизирането на училищната мрежа, тенденцията към повишаване отпадането на деца в задължителна училищна възраст от образователната система, сегрегираното образование на деца от малцинствата, липсата на възможности и условия за интегрирано образование на деца със специални образователни потребности и т.н. и т.н. Това изреждане би могло да продължи, без да претендира за изчерпателност - просто като илюстрация на несистематично провежданите нормативни промени и произтичащите от тях институционални, управленски, кадрови, финансови и пр. проблеми в системата на средното образование.

Особено съществени проблеми на извършваните досега промени в нормативната база в системата на образованието са:

- липса на институционализирани механизми за взаимодействие (партньорство) между МОН и основните актьори и заинтересовани страни в образователния процес *в хода на неговото рутинно протичане*;
- липса на изградени и устойчиви механизми за отчитане мненията и интересите на заинтересованите страни – директори, учители, ученици, родители, експерти в РИО и МОН, при предприемането на каквито и да било *промени в системата на образованието*;
- в резултат от горното, „волунтаристично“ прокарване на нормативни промени през Парламента, с решение на МС или през съответните комисии и работни групи в МОН, които не подобряват резултатността от образователния процес
- липса на изработен консенсус, в резултат от публични дискусии, относно основните *цели, ценности, принципи и задачи на образователната реформа* между значимите политически субекти в страната и заинтересованите страни.

2.2. Обща структурна рамка на проблемната ситуация в българската система за образование:

2.2.1 Негативни тенденции:

- Диспропорции между учителски корпус и намален ученически контингент.
- Диспропорции в териториалната мрежа от училища.
- Икономическа неефективност на публичните разходи за образование.
- Голям процент деца, необхванати от образованието, както и деца, отпадащи от образование.
- Драстичен спад на равнището на придобити знания.
- Липса на връзка с динамиката в обществените потребности от квалификация и компетентности:
 - езикова подготовка;
 - компютърни умения;
 - граждански и социални компетентности за пълноценен живот.
- Драстично разминаване между социална ситуация и социализационна програма на учебния процес.
- Липса на критерии за резултат от образователния процес.
- Липса на система за рутинно оценяване на резултатите от образователния процес и на система за институционално оценяване.
- Невъзможност за стимулиране на по-добро качество на образователния процес.
- Неуправляемост на системата за образование.
- Корумпиране на системата за образование:
 - паралелна система за частни уроци;
 - подчиняване на структурата на националния учебен план на корпоративистки интереси (по предметен принцип и под натиск на производителите на учебници);
 - политизация на кадровата политика на МОН;
 - загуба на експертен потенциал в управлението на образованието;
 - невъзможност за провеждане на систематична политика;
 - превръщане на образованието в инструмент за междупартиен натиск.

2.2.2. Вторични ефекти

- Трайна обществена дискредитация на учителската професия.
- Демотивация за работа на учителите.
- Влошаване на качеството на човешкия капитал в образователната сфера.
- Провал на частичните нововъведения.
- Дискредитация на идеята за реформа.

3. Приоритети на реформата в българската образователна система

- Превръщане на личностното развитие на младия човек в ключова ценност на образователната система, която играе роля на регулатив, както по отношение на съдържанията на учебната програма, така и на отношенията в училище (в унисон със световните тенденции в образователните реформи).
- Дефиниране на обществено приемливи=желани=перспективни цели на образователната система и тяхното одобрение от широката общественост въз основа на публичен диалог.

- Преструктуриране на образователната система в съответствие с динамиката на обществените потребности:
 - образователни и възпитателни стандарти;
 - критерии за качество на учебния процес;
 - гарантирана гъвкавост и структурна диференциация на образователната система.
- Преструктуриране на системата за управление на образованието въз основа на принципа на диалог с адресата на образованието като *публична услуга* и с оглед *стабилизирането на дълготрайна промяна* в образователната система:
 - децентрализация и субсидиарност;
 - публично партньорство в процеса на взимане на решения в сферата на образованието;
 - прозрачност на всички равнища на управление на образователните процеси;
 - отговорност за взети решения и за резултати от провежданата образователна политика.
- Въвеждане на нормативната база в съответствие с новия характер на образователната система.
- Стабилизация и развитие на икономическите механизми за управление на образователната система.
- Въвеждане на осезателни стимули за по-добри постижения в образователния процес и кариерно развитие в системата за образование.
- Създаване на национална информационна система за състоянието и тенденциите в развитието на българското образование.
- Въвеждане на обществен контрол върху качеството на образованието и гарантиране на публичен достъп до информацията, отразяваща състоянието и тенденциите в системата за образование.
- Възстановяване на вътрешно училищни механизми за развитие на учителите и за повишаване на качеството на тяхната работа.

Нито един от тези императиви на образователната реформа не е институционално и нормативно осигурен, което и налага необходимостта от нова нормативна база на националната образователна система.

Б. Анализ на интервюта с експерти

ПРОБЛЕМНАТА СИТУАЦИЯ В ОБЩОТО УЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ – НЕОБХОДИМА ЛИ Е НОВА НОРМАТИВНА ОСНОВА НА УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ⁴

1. Обща характеристика на инструмента

В рамките на настоящото изследване ключов инструмент бе описанието и анализ на проблемната ситуация чрез ресурса на експертната оценка. Нейната реализация, както може да се очаква, се натъкна на редица специфични предизвикателства – както негативни, така и позитивни.

- **оскъдност на експертност в управлението на образованието**

Процедурното изискване на този изследователски метод първоначалният списък на експерти да бъде определен чрез посочване от трима отделни експерта не можа да бъде изпълнено. Практически всеки от запитаните силно се затрудняваше да посочи трима други експерти. В някои от случаите като експерт биваше посочено лице, което действително е с дълъг стаж в “кариерата”, но чиито позиции са публично известни и обществено дискредитирани (например, бивш директор на дирекция “Училищно образование”). Така в пула от експерти попаднаха лица, за които поне двама души измежду останалите са ги споменали като компетентни по образователна проблематика. Първоначално съгласие за участие дадоха 12 души⁵ (бивши ресорни заместник-министри, ръководители на помощни звена, ръководители на факултети по педагогика, представители на НПО с трайно и осезателно присъствие в полето на училищното образование, ресорни журналисти), но трима от тях не изпълниха обещанието си – един бивш зам.-министър, един ст.н. II ст., изследовател на образованието, и един журналист от централна медия.

- **концептуалност на интерпретациите**

Много важна положителна черта на експертните мнения, регистрирани чрез полустандартизираните интервюта, бе тяхната концептуалност. Експертите говореха за всеки от поставените въпроси, пречупвайки го през призмата на обща интерпретативна схема за това, какво се случва в съвременното българско училищно образование. Независимо дали особеният зрителен ъгъл на експерта ще се опира на цивилизационния преход от училищно образование, основано на заучено знание, към такова, основано на придобиване на познавателни компетентности, или на политизация на образователните процеси, или на загуба на системност, или на публичния характер на образованието и пр., в повечето случаи мненията на експертите не се водят толкова от “релефа” на конкретния посочен проблем, колкото от неговата съотнесеност към общата референтна рамка за разбиране на случващото се в образователната система у нас. По тази причина е много важно да бъдат прочетени интервютата в тяхната смислова пълнота, а не само като спектър от интерпретации на конкретни проблеми⁶. Това обаче означава, че и изследователският прочит на експертните оценки изисква една специфична дистанция от пряко заявеното, защото подборът на значими факти и подчертани аспекти на проблемната ситуация съдържа “аберационен ефект” от общата

⁴ Интегрирани отговори по основните въпроси, зададени на експертите, са поместени в Приложение 4.

⁵ Бивш директор на Института по образование изобщо не се отзова на поканата.

⁶ За тази цел в Приложение 4 са предоставени подбрани акценти и характерни експертни становища.

концептуална интенция на експерта. В този смисъл прочитът на мненията едно спрямо друго е също толкова (отрезвяващо) важен, колкото и техният смислов интегритет.

- **многообразие на интерпретациите**

Сумарният прочит на експертизите показва, че разнообразието на мненията преобладава над пунктовете на съвпадения във вижданията. Тъкмо поради тяхното относително малцинство пунктовете на (поне) приблизително единомислие следва да бъдат посочени изрично:

- промяната на сегашното състояние на училищното образование е възможна, даже е неизбежна и задължителна;
- в досегашния ход на реформи няма никаква приемственост (ако не броим постоянството в тази липса);
- големият проблем на българското училищно образование е, че не е обществен, а оттам и политически приоритет, а без външна подкрепа образователната система сама не би могла да намери нито импулс, нито ресурси за качествена промяна;
- МОН не се вижда като титуляр на решение на проблемите, по-скоро обратното – като част, а и често пъти – като генератор на проблемите (поради едни или други причини).

Отвъд този ограничен експертен консенсус започва едно значително многообразие от интерпретации, акценти и, разбира се, посочвани пътища за промяна на статуквото. Много съществено е да се подчертае, че в преобладаващото число случаи различието в мненията очертава кръгове на взаимна допълнителност, а не на взаимно-изключващи се виждания.⁷

Отгук нататък ще се опитаме да представим регистрираните становища като диалогично обрисувачи обща картина, ключови детайли на която биха останали невидими, ако останем при концептуалната строгост на отделните авторски интерпретации.

2. Основни акценти в обяснението на кризисната ситуация

Българската система за училищно образование може да се представи като преминаваща през период на криза в най-точния понятиен смисъл на думата – криза е фаза в развитието на една жива система, при която нито съществуващото състояние (предходния начин на функциониране) може да се запази, нито има вътрешен импулс за промяна – откъдето и следва необходимостта от външно въздействие върху системата за разрешаване на кризата, която иначе води до летален край.

2.1. източници на кризата

Изключително важно е да се разбере, че кризата на съвременното българско училище има *твърде много* и *твърде разностранни* източници. Тяхното подценяване или пренебрегване рискува не просто да елементаризира проблемната ситуация, но най-вече – *да предложи илюзорно прости решения*. Решения, които поради простотата си

⁷ Даваме си сметка, че спецификата на този качествен метод за изследване не позволява абсолютно строг контрол върху интенционалността при четене на експертизите. Това ще рече, че едно преднамерено търсене на антагонизъм в заявените позиции лесно ще успее да противопостави посочването на учителството като основен деятел на училищната система срещу централизираната държавна политика (МОН като титуляр); еволюционизма в промените срещу изискването за предварителна организация на средата, подкрепяща реформите; разпознаването на заинтересовани локални кръгове на съпротива срещу наднационален цивилизационен процес.

могат да изглеждат удобни, но те не биха имали друга последица, освен вреда, ако бъдат изпълнени. Ето защо е важно вглеждането във всяко едно от равнищата, на които се пораждаат ключови предизвикателства пред нашето училище:

2.1.1. световният процес на промяна

Колкото и да е остра кризата на българската образователна система, по същество тя е само форма на локално своеобразие на по-обхватни *глобални процеси*, които пораждаат проблеми в училищното образование на всякъде по света. Тук задължително следва да разграничим два различни пласта на основания, които пораждаат опитите за реформи в националните образователни системи:

2.1.1.1. цивилизационният преход от масови, индустриални общества към общества на “Третата вълна” (А. Тофлър). Основно съдържание на този преход е промяна в съотношението между скрита и открита учебна програма. За разлика от времето, когато е възниквало задължителното публично образование в началото на 19 век, с акцент върху дисциплината като “скритата социализационна програма” (Р. Бендикс), т.е. дресировка на младите поколения за безропотност срещу безсмислието на индустриалните трудови операции, от втората половина на 20 век тече бавен, но ускоряващ се процес на преориентация към училищен живот, който не дисциплинира индивида, а развива личността на подрастващия. Това предполага няколко ключови промени: а) от заучаване на готови знания към изграждане на познавателни компетентности *from knowledge to learning* и б) от развитие на познавателни способности към умения за пълноценна социална реализация *from cognitive capabilities to social skills*. Обръщаме особено внимание, че не става дума само за ценностната инверсия от ориентираност “към знанието” към ориентираност “към личността”, защото преориентирането от “наука за самата наука” към личността може да остане затворена в кръга на познанието. Обратното – преориентирането към личността има смисъл само, ако е същевременно ориентирано към формиране на способности за социална реализация в една динамично променяща се среда: в един плуралистичен свят на демократични права и отговорности. Умението, свързано с носене на граждански отговорности, няма откъде да възникне обаче, ако не е въплътено в институционалната среда, в която се формира личността на младия човек. Не е необходимо да се обяснява, че причината за необходимост от подобна фундаментална цивилизационна промяна на училищната мисия идва от паралелното разгръщане на три процеса:

а) Когато задължителното училище е възниквало, научното знание е било много тясно свързано с решаването на практическите потребности на живота. Но последващото му развитие фундаментално разкъсва връзката между научни и житейски ценности, очевидности, задачи и пр. Удивителният темп на развитие на научното знание към днешна дата просто обезсмисля самата идея пълнотата на това знание да е достъпна за подрастващия човек.

б) Съвременните форми на демокрация, изискващи свършено нова форма на гражданска компетентност и ангажираност от мнозинството, а не от елита. При положение, че за изминатия път от самото училищно образование то практически е удвоило своята продължителност, запазването му във вида от преди 100 години го превръща в мощен инструмент за масова инфантилизация на новите поколения.

в) В съвременния свят училището вече няма монопол върху знанието. Нещо повече – достъпното в училище знание значително изостава по актуалност и по релевантност от достъпното в Интернет. А това означава, че училището е практически лишено от основния източник на своята обществена легитимност, дефинирана съобразно

стандартите на “Стария режим” на образование (СтРО). Накратко, съвременното училище е лишено от своята ценностна привилегированост, която в продължение на два века му е позволявала да *взисква подчинение и да прилага принуда*, за да я получи. Съвременното училище трябва да се научи, вместо да властва, да партнира и да посредничи (с ученици, с родители, с работодатели, със заинтересовани страни и най-вече – с НПО, работещи за неговата трансформация), за да бъде адекватно на новите обществени условия.

А това се отдава на училищата по цял свят с много трудности и малко успехи.

Казаното по-горе означава, че всяко говорене за българското училищно образование в идеологическия ключ на “славните традиции на българското Възраждане” е не само нелеп анахронизъм, но е и направо – опасно, защото обрича училищното образование на ирелевантност към живота и – оттук – на оправданост на всички форми за съпротива и бягство от училищните норми.

2.1.1.2. преходът на развитите западни общества към масово образование, ражда проблемите, които реформите от края на века се опитват да решат. През втората половина на 20 век редица западни общества се опитват да изградят общества на благоденствието и ключов елемент на тази политическа програма е реформата на националните образователни системи по посока на масовизация на образованието. Трудно е да различим приноса на социологическото невежество от собствено либералната идеология, чиито синтез ражда ориентацията към масово образование. Стъпвайки на твърдението, че образованият човек има по-добри шансове за житейска реализация, контаминацията между социологическа неграмотност и либерална идеология ражда очакването, че масовият достъп до образование ще е ключ към решаването на всички недъзи на обществото – измежду които бедността и престъпността на първо място (защото така ги разпознава самото обществено мнение). Реализацията на програмите за масово образование обаче не само, че не успява да даде решение на социалните проблеми. Нещо повече, тези програми всъщност създават огромни социални проблеми – на първо място: повсеместен срив в качеството на самото образование. Принудителното вкарване в училище на маси, които преди това са отпадали от училище твърде рано, по същество универсално води до влошаване на качеството на образованието. Нещо повече, води до влошаване на финансовото състояние на националните образователни системи – оказва се, че *националните общества харчат драстично повече пари за драстично по-лоши образователни резултати*. Оттам се тръгва – 60-те години се характеризират с бум на масовизация на образованието, а от 70-те години започват опитите за реформи, които се стремят да решат едновременно две задачи: а) поддържане и, по възможност, повишаване на качеството на образованието (което е очевадно, че спада) и б) търсене на икономическа ефективност в начина на използване на обществени инвестиции за образование.

Колкото и познато днес у нас да ни звучи последното, то тук е задължителна една уговорка. В западните общества образователната система винаги се е развивала в пряка и силна връзка с динамиката на пазара на труда, защото точно този пазар е най-важният регулатор на качеството на човешките ресурси, а образованието е инструмент за изграждането на желаното, исторически конкретно и, поради това, променящо се качество на човешкия капитал. Достатъчно е да споменем, че в повечето развити западни страни практически $\frac{3}{4}$ от завършващите училище така и никога не са помисляли да търсят житейска реализация чрез висше образование.

2.1.2.1. българската традиция на реформи

Абсолютно за всички експерти е очевидна връзката на настоящата криза на образованието и на опитите за неговата реформа с процеси, протичали у нас още от 70-

те години на миналия век. По-възрастните измежду интервюираните, които помнят и конкретните проекти за реформа от онова време, не се затрудняват да посочат и конкретните съдържателни сходства, както в проблемите, така и в предлаганите решения. Особено важно е да се разбере, обаче, в какво се състои проблемът, защото самата традиция на неуспех в образователната реформа може би свидетелства, че изходният проблем е бил разпознат неправилно.

На повърхността изглежда, че проблемът е в специфично българското бягство от труда (прословутото “Учи, мама, за да не работиш!”), което намира обяснението си в собствено социалистическата експлоатация на работническия труд, отвъд идеологическата му героизация. Това обяснение е вярно и тъкмо в това се състои основния му порок, защото понеже е вярно, то изглежда и достатъчно. А всъщност – не е!

От една страна, действително, още от 70-те години у нас се забелязва – на управленско равнище – драстичното разминаване между структурата на училищното образование и структурата на пазара на труда. Този процес е свързан с мотивацията за учене и за труд, но по доста по-сложен начин. Проблемът на реформите от последните десетилетия е, че те виждат системата за образование като правилна в същността си и поради това привиждат разминаването между образователните аспирации и потребностите от специфична (по структурата и качеството си) работна сила като дефект и вина на учащите се. Оттам и централизираните опити за решение на проблема чрез пращането на всички в УПК.

Същинският проблем обаче е, че СтРО, който насилствено дисциплинира, легализирайки се с висотата на знание, по същество върши следното: той контаминира знание и власт. По-точно – той, *насаждайки подчинение, поражда желание за власт, а властта се привижда като високо знание*. Цялата образователна система всъщност работи за подготовката на онези, които биха искали да получат висше образование. По отношение на тях СтРО е реално ефективно действащ, но пък – само за тях. Всички останали, които обаче задължително участват в тази система, се оказват *двойно излъгани*. *Първо*, защото съобразно стандартите на системата за самоцелното учене, те се оказват неспособни, изоставаци и отпадащи. *Второ*, защото дори и да завършат как да е, те се оказват житейски безпомощни и без друга алтернатива, освен да осъществяват неудържим натиск върху административния корпус.

2.1.2.2. пост-комунистическият преход

Вземайки предвид дори само това, че сега действащият ЗНП е от 1991 г. и това, че практически той е бил кърпен ежегодно (да не говорим за останалата част от нормативната база, регламентираща образователната система), наясно сме, че годините на прехода са период, в които училищното образование е претърпяло редица промени. По същество нито една от тях обаче не засяга нито структурата, нито духа на училищната образователна система. Промените се свеждат до изменения и нововъведения, вероятно – осъвременяване и деидеологизация, в съдържанията; до плурализация на възможните учебници. Нито основополагащите ценности, нито *основополагащите принципи* на училищното образование, а още по-малко – принципите и механизмите на неговото *управление* бяха подложени на преосмисляне и на каквато и да е промяна.

Оказва се обаче, че *системата, която още през 70-те години на миналия век е била неефективна, в новите условия се оказва тотално неадекватна на новите реалности*. На първо място, СтРО разчита на легитимност чрез строго дисциплинарния ред и неговата безалтернативност. Скритите предпоставки за това са, първо, подкрепата на този ред от цялостната нормативна и ценностна уредба на обществения живот извън

училището. Второ, което обаче е производно на първото, безусловната родителска подкрепа за училищния дисциплинарен ред.

През последните 18 години обаче тези външни скрити стожери на училищния ред рухнаха. Обществото загуби единен ценностен ред. Нещо повече – обществена легитимност придобиха особени ценности, които откровено могат да бъдат определени като анти-социални: простотия като културна норма; материален егоизъм; безогледно към средствата забогатяване и по-общо – съпротивата срещу всеки ред, обявяван за догма и насилие над личността. Особено остра делегитимация претърпя именно насилието, в която и да е от мислимите му форми.

Така образованието загуби възможността да бъде легитимиращо основание и оправдание на училищния живот. То не беше цел, защото не беше ценност, за все повече родители, а и за още повече ученици.

Учителите обаче не са били никога обучавани на нищо друго освен на преподаване на знания. На тях им е отнет механизмът, чрез който да взискват учене. Ситуацията обаче вторично се влошава от това, че поради контаминацията между възпитание и комунистическо възпитание, училището изобщо се отказа от своите възпитателни функции. Учителите трябва да учат децата на неща, които те не искат. Да се изненадваме ли, че относителен успех българските учители успяват да постигнат само до IV ти клас, когато работейки с един клас, те изграждат относително здрава междуличностна връзка с учениците. Оттам нататък, колкото повече подрастващите престават да са деца, толкова повече учителят няма арсенал, с който да гради авторитет в училищна среда, която е загубила същностна релевантност към съвременния живот. Върху тези институционално-ценностни предпоставки вече оказват въздействие вторичните, производните ефекти от процесите през последните години.

2.2. инкасираните пасиви от забавяне на реформите и от грешките при провеждането им

2.2.1. днешните ученици – предпоставки за мотивация

Днешните ученици не са абстрактни индивиди. Това са млади хора, за които виртуалното пространство е много по-реално от реалността, която те изучават. На първо място, защото е интерактивна; защото не е взискваща, а позволяваща; защото е игрова, а не дисциплинарна; защото е ценна, а не оценяваща. Днешните ученици не трябва да бъдат учени, че има множественост на ценностите редове, защото за тях това е всекидневна очевидност. Те са хора с естествени права да бъдат личности и степената, в която училището не им предоставя тази възможност, е степената, в която те формират убеденост в несправедливостта на училищния ред и, следователно, оправданост в неговото елиминиране. Те не искат да учат, защото искат “да бъдат”, а учебният процес не им дава тази възможност за себеизява. Начинът на обучение не допуска, че търсенето, намирането и осмислянето на информацията могат да бъдат скрити като подстъпи към себеизявата. Докато училището не допуска “живеенето в час”, то животът, а не учениците, ще бойкотира училището.

2.2.2. промененият статут на родителството

Същото важи и за родителите по отношение на фундаменталната ценностна трансформация. Самият статут на родителството днес е съвършено различен от онзи преди 20 и повече години. Най-малкото днешните родители са връстници на участниците във “Войната на таралежите”. А онези уроци са за цял живот на цялото поколение. Бедата започва отгук нататък. Днешните родители всъщност могат да се разделят на три различни типа групи: а) загубили (или формално поддържащи) връзка с

децата си, но без очакване за дългосрочна житейска стратегия (било защото собственият им житейски успех е заобиколил образованието, било защото нищета на живота им изключва хоризонти, че даже и контакт с децата); б) поддържащи връзка с децата си, но в тяхната справедлива война с училището; в) поддържащи и връзка с децата, и дългосрочна образователна стратегия – но като правило с цената на инвестиции в паралелната, сива образователна система. Тук по същество виждаме, че училището не дава основание на родителите да бъдат негови партньори в интерес на децата им. Това не означава, че е безпредметна каузата за обучение на родителите за техните права и отговорности към бъдещето на децата им. Но определено означава, че тази кауза е безпредметна и ще е безрезултатна, ако училището остане въплъщение на СтРО.

2.2.3 учителите - кадровият подбор и предпоставки за мотивация

Големият проблем на училищното образование, както отбелязва сполучливо един експерт, е, че то е “98 процента дело на учителите”. Тук обаче следва да бъдем реалисти – учителите са човешки типаж, а освен това и хора, подвластни на конкретна мотивация. В страни като САЩ, например, където приемът за висше образование позволява пряка сравнимост на образователните възможности на кандидат-студентите, е добре известно, че кандидатстващите за кариера в образователна сфера, са отчетливо по-слаби като постижения. Спецификата на българската ситуация в случая е, казана с думите на декан на педагогически факултет, че “все по-малко са при нас кандидатите, които не се записват само, за да се прехвърлят в друга специалност”. Далеч сме от мисълта да хвалим кадровия подбор, който системата през предходните десетилетия, извършваше с учителския корпус. Но през последните години, когато условията за учителски труд се влошиха драстично (поради описаните по-горе причини), а материалните стимули стигнаха границата на мизерията, голяма част от хората, които не напуснаха системата, са тъкмо хора, които другаде не биха получили какъвто и да е шанс, а не търсеци реализация като учители.

Осъзнавайки това положение, досегашните мерки за справяне със ситуацията са ориентирани към бюрократизация на училищната дейност. Над учителския труд, обаче, централизираният външен контрол не може да е друг освен формалистичен. Нищо не се печели, ако немотивираният учител бъде принуден да е чиновник. Най-малкото – не се получава качество на образованието. Да не забравяме и това, че през предходните десетилетия, когато училищното образование е легитимно и безалтернативно, а мотивацията значително по-висока, степента на регламентация на дейностите и очакваните показатели за резултатите са били съществено по-малки, по-малко трудоемки, т.е. липсва традиция на институционална регламентация и рационализация на училищните дейности.

Абсурдът в позицията на съвременния български учител е в това, че той не получава нито инструменти, нито възможности да постига личен професионален успех, а същевременно е притискан да показва именно резултати. Отново казано с думите на експерт – „какъв е смисълът да правим проверки по училищата като знаем какво ще намерим“. А знаем предварително, защото не сме променили предпоставките, поради които учители и директори крият истината. Можем ли да кажем публично и по убедителен начин – какъв е интересът на един учител да оцени реалното знание на един ученик, а преди това да го обучи? Не е ли всъщност легитимен отказът от реално участие (и високи критерии) в учебен процес, лишен от житейско съдържание и ценностни основания?

Така обаче възниква вторичен мотив за наплив към общото училищно образование за сметка на професионалното – образно казано, “сваленият гард” на голяма част от

учителството в СОУ гарантира леко изкарване на престоя в училище и най-вече – безпроблемно завършване, докато няма матури.

2.2.4. квалификация и преквалификация

Третият основен компонент на качеството на учителството, освен човешкия потенциал и мотивацията, е квалификацията. Сред експертите се констатира единодушие, че основен път за решително подобряване на резултатите от учителския труд е свършено друга система за квалификация и преквалификация. И в първото, и във второто акцентът не следва да е върху новостите в съдържанието на знанията или даже върху техниките на преподаването. Защото новото би следвало да е в новия дух на образователния процес, новите ценности и цели, новите методи, но не за обучение, а за личностно развитие, за групова изява, за демонстрация на социални компетентности. Вместо това обаче експертите констатираат разграждане на системата за квалификация и преквалификация.

Без нито за секунда да подценяваме значението на инвестициите, необходими за изграждане и развитие на професионалния капацитет, ще отбележим, че още по-важно е *институционалната среда да предполага наличието на такъв професионализъм и да насърчава рутинно, всекидневно неговото усъвършенстване.*

2.2.5. вътрешен мониторинг и система за поддържане на качеството

От гледна точка на последното, казано по-горе, много съществено е, че сегашната училищна система, която е оставила постигането на образователни резултати като нещо сякаш “по подразбиране”, изобщо пренебрегва значението на вътрешното наблюдение. От практиките на западните системи за поддържане и развитие на качеството се знае обаче, че външното оценяване (което няма как да не бъде веднъж на няколко години) на институционалната ефективност може да работи ефективно, ако се свърже с постоянно действащ вътрешен механизъм за наблюдение и оценка на резултатите на участниците в образователния процес. Парадоксът е в това, че макар и в прото-форма и с проблематична ефективност, в училищата преди 90-те години е практикувана една или друга форма на вътрешно наблюдение. Парадоксът е в това, че когато системата на обучение е действала значително по-безпроблемно, е имало механизми за вътрешен контрол, а когато проблемите се увеличават и ефективността на обучението драстично спада, дори и примитивните форми за вътрешно наблюдение отпадат. Обяснението не е в отказа от наблюдението заради примитивизма на формите, в които се е реализирал. Обяснението е в привидността на парадокса: наблюдението изисква коментар на видяното ... съобразно някакъв стандарт. А въпреки голямото изобилие от ДОИ, няма държавен стандарт за качествен образователен процес. По простата причина, че националната образователна система няма ясни образователни ценности, цели, задачи и критерии за постижения. Доколкото има все пак някакви, те са от времето на СтРО, а доколкото има нови – те не са напуснали страниците на нормативните документи. Защото тези нормативни документи просто декларират новите ценности и принципи, но *не предвиждат институционалните механизми за тяхна реализация.*

2.2.6. институционален мониторинг и поддържане на качеството

В тази връзка изключително съществено значение придобиват наблюденията върху опитите да бъде въведено външно оценяване на знанията на учениците. Масовата и мощна съпротива (варираща от публично осмиване на идеята “матури в IV клас”, през масови протести до съдебни дела) срещу това нововъведение не може да бъде подмината.

Интересът на ученици и родители е ясен: учениците много добре разбират какъв ще е резултатът от външния поглед върху техните знания, но протестират срещу това, че от тях се изискват знания и, още повече, способност за самостоятелно мислене – нещо, което не им се е случвало предходните години на обучение.

Родителите са още по-наясно, че за да покажат децата им възможности, те първо ще трябва да ги придобият скоростно – в паралелната образователна система срещу подобаващо заплащане.

Не бива да ни изненадва и съпротивата на учителите (и директорите), които не може да не разбират, че оценяването на учениците е всъщност оценяване на техните професионални постижения и най-вече – изваждане на показ на различията в тези постижения при усвояване на “образователния минимум”, както е по закон. Тази съпротива трябва да бъде разбрана в нейните основания. А те са всъщност само две:

1) Какви ще са *последниците* от установените чрез външното оценяване различия в резултатите от труда на учителите?

По този въпрос няма яснота, но я има очевидността, че се задава диференцирано заплащане. И тук вече идва сериозният аргумент:

2) Как да има диференциран резултат от качествено образование след като няма предпоставки и ресурси за такова качество?

Тук трябва да приемем абсолютната основателност на учителските притеснения.

Не става дума само за това, че в досегашната учебна практика, въз основа на написаните учебници, които са изпълнение на ДООИ, не се предполага учениците да привикнат на самостоятелно мислене, поставяне на въпроси, отстояване на мнения, ... даже разбиране на смисъл на непознат текст. Не е и това, че *довчера* нямаше такова изискване, а сега – изведнъж юруш на масовото мислене.

Става дума за това, че подобен резултат има за своя предпоставка не толкова нови учебници, колкото свършено нова институциолна среда, нов начин на партньорство между ученик и учител. Накратко – нов тип училищен живот, за който стана дума по-горе, че се налага по силата на цивилизационната трансформация.

Това имат предвид и експертите, които се съгласяват с недоволството на учителите, че външното оценяване не може да бъде изолирана и самоцелна мярка, а обратното – то има смисъл само в контекста на цялостна реформа на училищното образование. Има смисъл да оцениш резултатите от постиженията на учителите само след като си създад предпоставки такива постижения да има.⁸

2.2.7. материални и институционални предпоставки за поддържане на качеството

От казаното по-горе, надяваме се, се разбира, че изискването за резултатност е напълно легитимно и оправдано по отношение на всяка една публична дейност, а още повече на образованието, от което зависи потенциала за развитие на цялото общество. Това изискване обаче не е адресирано само към онези 98 процента на образователната система, а най-вече към другите два – онези, от които зависи възможността на учителя да постига резултати и да бъде реално мотивиран да ги постига: достойно заплащане; прозрачна връзка между постижения и възнаграждения; ясни правила за развитие в кариерата; материална и институционална среда, която да стимулира неговата изява. На

⁸ В настоящата ситуация е предварително ясно, че ще се случи една от следните възможности. Матурите ще бъдат толкова лесни, че ще изкарат всички. Което обезсмисля самата идея за външно оценяване, търсещо различие в постиженията (и неговите причини). Матурите ще бъдат относително реални, което ще доведе до масови слаби резултати – но това няма да се изтъква като структурна слабост/неадекватност на българската образователна система, а ще бъде представено като вина на учителството. Всъщност отказът от матурите през предходните години се оправдава именно по този начин – при сегашните условия за работа на учителите е практически безпредметно да установяваме онова, което така или иначе знаем.

първо място обаче – нов тип социализационна стратегия на българското училищно образование, която да не противопоставя учителя на ученика и да не превръща грижовния родител във враг.

2.2.8. стимули за развитие на образованието и мобилизация на усилия

Основната съпротива срещу опитите за реформа не идват от някакъв универсален консерватизъм на училищните деятели или прословутата инертност на образователната система. Съпротивата идва не срещу реформата, а срещу административния начин, по който се очаква, че тя може да се реализира. Очаква се сякаш, че е достатъчно министерско разпореждане за диференцирано заплащане, за делегирани бюджети, за външно оценяване и всичко това ще сработи, макар че системата на училищното образование си остава същата. Дефектът на този подход е, че уж третира деятелите на образователния процес като субекти – вменявайки им задължението да постигнат други резултати. Но същевременно като не им предоставя нито сериозни стимули, а още повече не им предоставя необходимите инструменти – нормативни, финансови и институционални (например, публични партньорства, което би означавало отказ от централизирано разпоредителство), но и собствено образователни – нови ценности, нови принципи, нови форми на работа, досегашният подход сам се обрича на неуспех. Обратното би означавало да се разбере действителната системна природа на училищното образование, да се осмисли и осигури взаимната връзка между всички елементи на тази система – предметно-съдържателни и институционални; тип квалификация и начин на управление.

2.2.9. училищната структура

Проблемът за училищната структура е само *породно превъплъщение на същия общ системен дефект*. Проблемът не е в размера на училищната мрежа и нейната обща неефективност. Даже не е в нейната подчиненост на местни регионални, етнически и политически, накратко – социално-патронажни отношения (заместващи собствено образователните). Коренът на проблема е в унификацията на образователната система въз основа на образователен идеал “наука за самата наука”. Оттук и решението на проблема с училищната мрежа е в нейната приоритетна диверсификация въз основа на новия социализационен проект като предварително условие за изчисления на нейната ефективност. Нещо повече, отказът от централизъм в управлението на училищното образование ще позволи съвършено нова степен на локална интеграция на интереси и заинтересовани страни в училищното дело. Докато нормативната база просто позволява на директора да бъде феодал в училището, но беден, а и във враждебна среда, то не бива да очакваме който и да е нормален директор да се възрадва на “делегираните бюджети” и по-общо – на централизираната децентрализация.

2.3. управление на образованието

Всичко казано по-горе може да се сведе до простия принцип – *качеството на образованието пряко зависи от качеството на неговото управление*. Всъщност експертите са практически единодушни, че от управлението на българското училищно образование има какво да желаем. Очевадно е, че в реформите на образованието няма приемственост. Също не е необходим изследователски инструмент, за да стигнем до разбирането, че управленският капацитет е резултат на (меко казано) странна селекция, което води след себе си неадекватни действия или преднамерени бездействия, които вторично влошават и без друго тежката ситуация. Но пък е важно да се разбере обратната зависимост – *при отсъствие на реформа просто няма по отношение на какво да има приемственост*. Тъкмо изпадането на българското училищно образование

в безвремие, оставайки непокътното в духа и организационните си форми, е както причина за кризата, така и причина за провала на предприеманите промени. Опитите за управление на системата “отгоре” и “на парче” досега убедително доказват, че така не бива. Точно това е причината с настоящия проект да поставим въпроса – а възможно ли е друго-яче?

2.3.1. дискредитация на реформите и подозрителност към МОН като субект на промяна

Две десетилетия на експерименти в образователната сфера при недвусмислена тенденция за влошаване на ситуацията са достатъчни основания за публична дискредитация на самата идея за реформа. Прави впечатление обаче, че според експертите, съпротивата не е срещу промяната на системата, а срещу начина, по който се провежда реформата:

- ✓ без ресурсно осигуряване;
- ✓ без предварителна подготовка (нормативна база и обучение);
- ✓ без връзка с останалите елементи на образователната система.

Всеки следващ министър в първата седмица след стъпване в длъжност смята като проява на “добър тон” публично да заяви, че няма да прави реформа. А само щом се потопи в хаоса на всекидневните си задължения, сам стига до извода, че първо трябва да направи тази система управляема, че чак след това да може да постигне каквото и да било (ако изобщо има някаква политическа амбиция). И веднага повтаря горепосочените грешки.

Към днешна дата хем думата реформа е крайно дискредитирана, хем все по самоочевидно става, че на образователната система ѝ е необходима именно реформа. Цялата тънкость е да се схване, че МОН е интегрална част от тази система и, следователно, *не може да се промени образователната система, без да се променят принципите на нейното управление*. Неколцина експерти в прав текст формулират изискването *първо да се работи по създаване на публична подкрепа за реформата, преди да тръгне нейната реализация*.⁹

2.3.2. официализиране на сивата паралелна образователна система

Смятаме за особено шокиращо, че свеждането на реформата в образованието до набор от отделни промени върви в паралел с официализирането на сивата част на образователната система. Изискването за деклариране на практиката за даване на частни уроци ще извади само част от тази практика на светло. Кому не е известно, че тази практика е основен източник на доходи за една съществена част от работещите в образователната система и че, ако те напуснат, системата ще рухне окончателно (защото точно това са най-добрите учители)? Кому не е известно обаче, че тази система е социално несправедлива? А има ли някой, който да не разбира, че само доказаната безрезултатност на официалната образователна система е единственото основание за паралелното съществуване на сива образователна система!

2.3.3. корумпиране на образованието

⁹ В тази връзка няма да е излишно да се припомни, че Проектът за модернизация на българското образование, подкрепен с решение на НС и финансиран със заем и ноу-хау от Световната банка, предвиждаше 9-годишен период за осъществяване на тази модернизация. От тях първите 3 бяха предвидени изцяло и единствено за създаване на инфраструктурата, включваща публични партньорства, както и изграждане на институционален капацитет за провеждане на реформата, в това число и действия за придобиване на публична легитимност.

Системата за частни уроци е само една от проявите форми на разложеността на образователната система, която по-популярно наричаме корупция на образованието. Разложеността на образователната система е в нейната неспособност да произвежда образователни резултати. В това си качество тя става благодатна почва за реализация на множество частни, егоистично меркантилни интереси.

Дали ще говорим да подчиняването на националния учебен план на интересите на лобита (литератори, математици, историци – но защо не и географи, философи, музиканти, художници), на интересите на производителите на учебници (защото при СтРО учебникът е основата и центърът на училищното образование) или ще говорим за подчиняването на училищната мрежа на регионални интереси, или за назначенията в МОН по партийно-семејна линия, всички тези практики са само различни проявни форми на корупцията на системата. По важното е общото правило – във всяка публична дейност, в която няма резултат или няма стандарт за този резултат, корупцията е практически безпределна, неограничима.

2.3. медийната трактовка на училищното образование

Както става ясно, образованието у нас се нуждае от фундаментална реформа – от съдържанието и социализационната програма, през начините на обучение и организация на училищния живот, та до принципите на управление, включващи диверсификация на училищната мрежа и децентрализация. Всичко това е възможно само в режим на публичен диалог и публично партньорство със заинтересовани страни в учебния процес. Но това означава на първо място реална, а не просто правителствено декларирана, приоритетност на развитие на образованието. Обикновено за това се говори с клишето “образованието да влезе в обществени дневен ред”.

Обаче зад тази фраза стои политика – на първо място медийна политика на отразяване на училищната проблематика като обществен приоритет. Такава няма и само симптом на тази липса е начинът, по който медиите се сещат за образованието – по повод на национални празници или чрез зачестяващите скандали в училищна среда.

Спорно е обаче, дали медиите у нас са просто подвластни на правилото, че у нас само скандалът е интересен на мнозинството. Или обратното, образованието не излъчва други послания освен скандалите – къде е онази политика на приобщаване на общественото мнение към каузата на реформата, която медиите са изопачили, заради търсене на скандал?

2.4. обществена незаинтересованост

Акцентираното по-горе като специфична отговорност на медиите към публичния образ на реформата и нейната кауза не отменя важността на въпроса до каква степен е налице обществена заинтересованост от реформиране на образованието. Тук въпросът не опира до обичайното гласовито оплакване, че у нас липсва гражданско общество, (съответно и неправителствените организации като цяло са твърде далеч от осъществяване на своето призвание). Въпросът е кой е заинтересован от качествено училищно образование и, още по-важно, как му се дава възможност да участва в решаването на въпросите на образованието? *Докато законовата рамка у нас отрежда на родителите единствено задължително да пратят децата си в училище, за да не бъдат глобени, както и да дават пари за материална издръжка на иначе държавните училища, без възможност да влияят върху характера на образованието и да оценяват неговото качество, е илюзия да очакваме, че ще възникне обществена заинтересованост.*

Тази генерализираща констатация се нуждае от уговорки. Очевидно е, че общественият живот не по-малко от училищното образование е системно организиран. Вероятно

поради това в първите години на прехода е нямало как да се разпознаят ориентирите, по отношение на които могат да се определят целите, ценностите и принципите на една съвременна и перспективна образователна система. *Едва завършването на прехода в икономиката и политиката вече прави разпознаваеми новите обществени изисквания, спрямо които образователната система вече е анахронизъм.* Организациите на частните работодатели вече започнаха настойчиво да формулира очаквания към системата на висшето образование и на научната дейност в страната. Вероятно е въпрос на време да чуем искания и по отношение на училищното образование.

*

С това кратко изложение се опитахме да резюмираме цялостната картина в експертната диагноза за състоянието на съвременното българско училищно образование. Акцентът в случая не е върху пълнотата на всички заявени тези и на нюансите и подробностите. Обратното, опитахме се да подчертаем именно *систематизма на проблемната ситуация* – нежеланието на учениците да учат, както и нежеланието на родителите да подкрепят учителите в битката им за дисциплина, липсата на мотивация за успешна учителска кариера и наличието на паралелна сива образователна система, съпротивата срещу матурите и делегираните бюджети, хаотичните промени или политизацията на управлението на образованието, или подчиняването на самото образование на социално-патронажни функции, медийният интерес към скандала в училища и обществената незаинтересованост към образованието - всичко това е взаимно свързано. Всяко от тези неща влияе пряко или по-опосредено на останалите. Всички те заедно обуславят необходимостта от качествено различен тип образователна система.

3. Особени акценти

Общата криза на българското училищно образование намира проявление и в някои особени акценти, които при нормално функционираща образователна система вероятно биха били център на управленско внимание.

3.1. уязвими групи и ромско образование

От гледна точка на по-общия проблем за големия и постоянен дял на отпадащите от образователната система (и необхванатите от нея) *на пръв поглед изглежда*, че приоритетният проблем е възможността за образование на деца в неравностойно социално положение. Прави впечатление, обаче, че приоритетността на аспектите на проблема според експертните оценки е обратно пропорционална на медийната им трактовка. Въпреки че “писъкът на деня” през последните месеци е фокусиран върху децата с увреждания, експертите му отделят най-малко внимание – било, защото част от решението е от чисто техническо естество (например, достъпна училищна среда), било, защото проблемът е по-общ – подготовка на кадри за работа с проблемни деца.

Тъкмо второто сякаш е действително по-същественото, поради което вниманието на експертите практически изцяло е посветено на проблема с образованието на ромите. В тази връзка изключително съществен факт е, че само като изключение се срещат становища, които предлагат специфични решения (например, възможност за по-ранно и по-продължително предучилищно образование или възможност за ранно професионално образование).

Всъщност има две основни възражения срещу търсенето на специфични решения на проблема с ромското образование. *Първо*, самата ромска среда е социално нееднородна и предлагането на общо решение ще има различен ефект върху различните представители на тази общност – още повече, че от предлаганите варианти за решение пряко и сигурно ще загубят тъкмо онези роми, които в настоящия момент имат най-висок потенциал и най-сигурни шансове за социална интеграция. *Второ*, *проблемът с отпадането от училище изобщо не е само малцинствен, макар там да намира най-голямо числово изражение*. Същината на проблема е, че *децата отпадат от училище, защото то не е притегателна среда*, то не предлага условия и предпоставки за личностно развитие, а бидейки подчинено на СтРО и неговия принцип на “наука заради науката”, такова училищно образование не представлява биографична перспектива за младите хора, сред малцинствата – в много по-силно изразена форма.

Парадоксът е в това, че каузата на ромската социална интеграция привиква именно образованието като основен инструмент за преодоляване на изолацията и произтичащите от нея проблеми. Доколкото обаче проблемите на ромското образование са кауза и приоритет на ромски активисти и неправителствени организации, те не познават спецификата на проблемната ситуация в българската образователна система.¹⁰ Оттам идва и националната политика, подчинена на приоритета за разширяване на достъпа до образование, въпреки че в констативната част, например, на Националната програма за развитие и подобни правителствени документи, за ключовите проблеми на българската образователна система се посочва изрично нейната откъснатост от динамиката на пазара на работна сила. Никой обаче не поставя въпроса – какъв е смисълът от разширяване на достъпа до точно такова образование...

3.2. професионално образование

Формално може да изглежда, че професионалното образование е най-малкият проблем на българската система за училищно образование – както поради обстоятелството на неговите добри традиции, така и поради неговата пряка връзка с европейските стандарти за професионална компетентност, поради които промените в него са по-бързи и ефективни. Същевременно, обаче и в професионалното образование се наблюдават пороците на а-логичната структура на образователните степени съобразно възрастовото развитие на учениците и най-вече на неясните перспективи за биографично развитие на завършващите професионалните училища. За тяхната структура и общ характер на образованието важи същото, което е ключовият проблем на цялото училищно образование – прекомерно научно теоретизиране и липса на практически умения.¹¹ Това не е частен проблем, а проява на цялостния характер на образователната система.

3.3. гражданско образование

Сигурно мнозина вече са забравили, че според нормативната база на училищното образование, придобиването на социална зрелост на изхода от средното образование се

¹⁰ Напоследък бяхме свидетели на национална кампания на едно влиятелно НПО, което предлагаше като решение на проблемите с ромското образование - да бъде засилена държавната принуда.

¹¹ “Ние сме анализирали професия, да речем, “индустриален механик” беше тази, която сме сравнявали с ученици от Германия и нашите ученици от тогавашните техникуми и механо-техникуми. Оказа се, че по теория нашите ученици са много добре подготвени и дори излишно добре подготвени, според мен в трети курс на висшето образование, те спокойно могат да си вземат изпитите с познанията, които имат на изхода на професионалното училище и, за съжаление, практически въобще не са подготвени. В практически план германските ученици, да го кажа популярно, ги отвяха.” – експерт по професионално образование.

предвиждаше да се удостовери с матура по гражданско образование. Ресорен зам.-министър с основание е горд, че е отменил тази матура – с ясното съзнание, че няма смисъл да проверяваш резултата от нещо, за което предварително знаеш, че не се е случило.

Големият проблем на цялата образователна система най-отчетливо се проявява именно в провала на гражданското образование. От една страна, не бива да подценяваме корпоративния интерес на преподавателите по философия, които са осигурили дялово присъствие на философски предмети в националния учебен план, нямащо аналог в Европа. От друга страна, нямаме основание да се съмняваме в легитимността на аргумента, че гражданското образование не може да бъде само отделен предмет, а следва да е дух на цялостната социализационна програма на обучението от първи до дванадесети клас.

Само че това практически няма как да стане, когато учителите не се обучават на гражданско образование. Тук само формалният и повърхностен претекст е, че не може да се преподава в университет курс по несъществуващ предмет. Дори котериините борби между фракциите на университетското преподавателско тяло (чии прерогатив следва да е реализирането на такъв университетски курс) не са същинският сериозен аргумент. Същинският корен на проблема е, че допускането на такъв курс веднага ще изобличи цялата академична среда като институционално въплъщение на принципи, фундаментално противоречащи на основните ценности, цели, послания и очаквани компетентности на гражданското образование.¹² Съответно – същото би се случило и с въвеждането на гражданското образование в абсолютно противоречащата му училищна среда.

3.4. връзките между средното и висшето образование

Едва ли има място за съмнение, че поради отказ от политика на управление на връзките между средното и висшето образование, то стихийно сложилите се връзки едва ли са в обществен интерес. По-важно обаче е да се обърне внимание на двустранния характер на тези връзки – натискът от страна на средното образование върху висшето, но и форматиращото въздействие на висшето върху училищното образование.

От една страна, предходни изследвания са доказали недвусмислено, че чудовищното разрастване на институциите за висше образование у нас в условия на драстичен спад на инвестиции и на преподаватели може да се извърши само за сметка на качеството на масовото – до размер на всеобщо – висше образование. От друга страна, също не подлежи на съмнение, че на висшето образование през 90-те години се гледа като на приют за четвърт милион млади хора, които иначе биха могли по опасен начин да излязат на улицата в прекия и преносен смисъл на думата.¹³ Изпълнението на тази

¹² Макар и повърхностен, все пак е изключително симптоматичен публично изказан аргумент – не може да се въведе курс по гражданско образование в университет, защото то не е наука и, следователно, няма как да бъде преподавано. Симптоматичен е именно за духа на перверзно разбран академизъм като върховен ценностен принцип на образователната система като цяло.

¹³ Димитров, Г. Защо е необходима нова стратегия за развитие на българското висше образование, Стратегии на научната и образователната политика, 2007 бр.1 (с 48-55);

How Was the Education Reform in Bulgaria (2000-2004) Brought to Failure?, Социолошка Ревия, Skorje, бр. 1 / 2, 2006, pp 101-117

Създаване на специалност социология в ЮЗУ ”Н. РИЛСКИ”: историко-концептуални и биографични реминисценции, в: Юбилеен сборник на Катедра Социология, ПИФ, ЮЗУ, Издателство на СУ ”Св. Климент Охридски”, 2005

Корупцията във висшето образование отвъд подкупите (монографично изследване), в: АнтиКорупция / Анти образование, Изток-Запад, София, 2005

За необходимостта от нов закон за висше образование, в: Стратегии на образователната и научната политика, 2005 № 1

политическа поръчка обаче има цена – отказ от критерии за качество на входа на висшето образование. (А е известно, че в неговата устройствена логика като система всъщност няма друг механизъм за поддържане на качеството.)

От този процес последиците са преки и ясни:

- изначално ориентираното към висше образование училищно обучение се оказва, че захранва система без критерий за качество на входа, което означава, че какво излиза от системата на училищното образование всъщност няма и значение (откъдето и дойде успехът на битката срещу матурите);
- решаваната политико-социална задача позволи на висшето образование систематично да се откаже от претенциите да е висше, а след това и образование. Но това пък му позволи да не промени характера си като институционална среда, в която се създават бъдещите учители – говорим за процес с десетилетна продължителност. Не заварените, а новопостъпилите учители в системата на образование не са придобили практически компетентности да бъдат субекти на промяната на образователната система.

Накратко, архаичните по изграждащите ги принципи като институционална среда системи за висше и за средно образование взаимно се подкрепят в отказа си да поддържат и развиват качеството на образованието като публична дейност по създаване на човешкия капитал в българското общество.

4. Перспективи за излизане от кризата

Обрисуваната от експертните мнения обща картина едва ли е ведра и разбираме основанията на онези, които я определят като “омагьосан кръг”. При все това, доколкото става дума за търсене на възможно действие, което да изведе образованието от тази спирала на неговото пропадане, задължително трябва да продължим с анализа. Ключът към успеха на една социална промяна зависи на първо място от разпознаването на заинтересованите противници, на заинтересованите поддръжници (пък били те и само потенциални) на реформите и на специфичните предпоставки, които евентуално биха благоприятствали хода на реформите.

4.1. Кой е против?

По този въпрос становищата на експертите се разпределят в два противоположни лагера: едните смятат, че отговорът е – по-скоро “никой”, а другите смятат, че – по-скоро “мнозина”. Нека видим спецификата на аргументите.

Първата позиция по същество обединява различни виждания

- както на тези, които смятат, че реформата е естествено-исторически процес и в случая с образователната реформа няма нищо специфично, отвъд нормалния дискомфорт, произтичащ от всяка промяна;

- така и на тези, които смятат, че няма как да се пречи на нещо, което практически не се случва, т.е. ако се промени системата в интерес на децата, на учителите и на управляващите, то кой би бил против;

- а така също и онези, които смятат, че опитите за реформи си пречат сами на себе си, а не че някои им се съпротивлява, т.е. опитите се провалят не поради съпротива, а поради груби грешки в провеждането им (“на парче”, без подготовка на кадрите, без нормативни и финансови инструменти, без логистична и административна подготовка, без предварителна организация на подкрепа от заинтересованите страни извън системата).

Втората позиция също съдържа някои важни разновидности. Като противници на реформите са разпознати различни участници в образователния процес:

- голяма част от учениците, без стратегия за образователна кариера, за които мотивът за “лекото изкарване” е водещ;
- известна част от учителството, която разбира, че е оставена на работа само, доколкото и защото не са поставени критерии за успешно провеждано обучение;
- известна част от директорите, които при сегашната система нямат ресурс за провеждане на локална политика на подобряване на резултатите от работата в училище, но пък имат огромен простор за разпореждане с лична власт. Което хич не е за пренебрегване, особено в среда, в която не трябва да се отчиташ за конкретни постижения и, следователно, можеш да постъпваш произволно;
- както бе казано по-горе, неуправляемата система за образование изначално е предразположена да стане плячка на корпоративистки интереси – на първо място, на профсъюзите. Техният пряк интерес е учителството да остане недиференцирана маса в уязвено социално положение, която – тъкмо поради това – се нуждае от пряка и постоянна защита.¹⁴ Но и по цял свят профсъюзите не са двигател на социалните иновации, а са по-скоро инертна сила;
- много мощна съпротива се упражнява от политически среди, доколкото при отсъствието на образователната реформа от дневния ред на обществото, образователните институции са много благоприятна среда за прокарване на лични интереси;
- учителите, които са превърнали системата за частни уроци в бизнес с индустриални размери, са само флагман (твърде платежоспособен) в армадата на противниците на реформа – защото, ако образователната система е ефективна, техният бизнес, естествено, ще залезе или, най-малкото ще се свие;
- издателите на учебници, които на живот и смърт са свързани с каузата учебникът да продължи да бъде по същество център и ключов регулатор на целия образователен процес;
- университетските преподаватели, които като автори на учебници, естествено ще загубят ключов ресурс за оцеляване, ако системата се промени коренно. А именно тези университетски преподаватели са иначе титуляри на “експертност” по въпросите на училищното образование.

Приведеният списък няма претенции за изчерпателност. Той има за цел да покаже реалната диверсификация на множеството интереси, които са еднозначно свързани със съхраняване на статуквото, с цената на похабеното бъдеще на днешните деца и на спънатия темп на обществено развитие.

При тези предпоставки много основателен е въпросът, а има ли изобщо поддръжници на образователната реформа.

4.2. Кой е носител на промяната?

Както бе отбелязано в самото начало, един от малкото пунктове на единомислие между експертите е по въпроса за възможността същностна промяна да бъде реализирана. По степен на приоритетност на първо място се класират учителите – но не тяхното мнозинство, а по-скоро онези будни и активни техни представители, които не искат и да помислят, че ще трябва до пенсия да работят при настоящите условия. Те виждат в промяната на начина на обучение и в промяната на училищната среда, от една страна, да намерят сред учениците все повече партньори, а от друга страна – да намерят възможности за личностно и професионално развитие, заради което и искат да бъдат учители.

¹⁴ Както отбелязва един експерт, въпросът защо все същите хора ръководят профсъюзите след като през годините ситуацията, както твърдят учителите, се е влошавала, остава без смислен отговор...

На второ място, не е изненадващо, се оказват самите ученици. Редица експерти дават различни примери как дори децата в “най-проблемната възраст” могат да се запалят по проектната култура, по възможността да направят нещо смислено, да се изявят, да участват в живо общуване в час – не въпреки, а чрез изучаваната материя.

На трето място едва успяват да се “класират” родителите – по-скоро с аргумента, че няма родител, който да е против личностното развитие на детето му и против това детето му да се чувства добре в училище. По отношение на родителството обаче някои експерти настояват на необходимостта то да бъде обучавано целенасочено, не по-малко интензивно, отколкото учителството да бъде преквалифицирано.

Така стигаме до ключовия проблем на евентуалната подкрепа отвътре в образователната система – тя не може да бъде просто заварена. Тя трябва да бъде първо създадена, ресурсно и институционално осигурена, а чак след това и *мобилизирана с нарочна политика*.

Още по-неотложна обаче според експертите е необходимостта от целенасочена работа и провеждана систематично политика по отношение на подготовката на обществената среда за нейната мобилизация в подкрепа на реформата.

Последното логично означава, че не се разчита на това самата обществена ситуация да е “узряла за реформата”. Но това не означава волунтаристично социално инженерство по отношение на средата.

4.3. Какви са благоприятстващите предпоставки?

Безпрецедентната в нашата близка история катастрофа на проекта “Модернизация на образованието” е достатъчно сериозно основание към предпоставките за успех за реформа да се отнасяме пределно сериозно, защото е ясно, че само ноу-хау, пари, даже и политическа воля не са достатъчни.

В тази връзка експертите, без да са оптимисти, виждат няколко ключови аргумента:

- рамката на императивите от нашето членство в ЕС, което означава изискване на динамичен и конкурентно-способен пазар, в това число – пазар на труда, а не на последно място и очакване на реални политики за създаване на икономика и общество, основани на знанието;

- изминатият път през десетилетията на прехода, които са създали вече стабилно функционираща икономика. Ръстът на последната, означава от една страна повече средства в бюджета, в това число – бюджета за образование, а от друга страна – търсене на реална квалификация, в това число – все по-висока квалификация;

- изминатият път и натрупан негативен опит от провала на образователните реформи. В тази връзка, констатирахме наличие на значително единомислие сред експертите, колкото и да са малобройни самите те, по отношение на необходимостта за реформи. Но също така и публичната легитимност на въпроса за кризата на българското училищно образование, за което само преди 5 години задължително трябваше да се говори в ключа на “традициите от светлото минало”.

При все това – ще подчертаем още веднъж, не благоприятните предпоставки са това, на което експертите разчитат. **Обратното, основен техен приоритет е преднамереното и последователно създаване на предпоставките за устойчива политика на промяна и развитие на образователната система в България.**

5. Изводи – кои от задачите предполагат промяна в нормативната база?

Всъщност, може определено да се твърди, че ключов проблем на днешното състояние на българската образователна система е само един – липсата на последователно провеждана публична политика в сферата на образованието. Политика, която да е производна от обществен консенсус по целите, принципите и приоритетите на образователната система като създаваща *личности, граждани* и потенциал за *обществено развитие*. Политика, която поради своята публична легитимност ще може да бъде устойчива във времето, а следователно защитена от трусове при периодичните смени на изпълнителната власт като защитаваща пряко обществения интерес и затова прозрачна в начина си на действие и получаваните резултати. Политика, която – поради горните предпоставки – би могла да бъде и *отговорна към резултатността и ефективността на своята реализация*.

Ключови принципи на тази публична образователна политика би следвало да бъдат:

1. устойчивост на системата чрез динамичност на нейната вътрешна промяна, съобразно изискванията на средата;
2. диверсификация и децентрализация;
3. партньорство и институционализация (професионализация) на управлението;
4. прозрачност и отговорност на всички равнища на взимане на решения и на провеждане на дейност.

Проблемът в настоящия момент е, че *нормативната база не е създавала нито механизмите, нито институционалните възможности за провеждането на такава политика*.

В. Анализ на нормативната база – ключови проблеми и приоритети на промяната

(НОРМАТИВНАТА РАМКА КАТО ИНСТРУМЕНТ ЗА РЕГУЛАЦИЯ НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА СИСТЕМА)

1. Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006-2015 година) (Национална програма)

С поредните поправки и допълнения в Закона за народната просвета, член 34, алинеи 1 и 2 въвеждат управлението на системата на училищното и предучилищно образование съгласно цели, приоритети и мерки, заложените в Националната програма¹⁵. В нея с основание констатира, че нормативната основа за функциониране на българската образователна система е структурно хаотична и неефективна като инструмент за осъществяване на публична политика (стр.6). Доколкото обаче не е прието базисни отношения в дадена публична сфера да се уреждат с програмен документ, пък дори той да е приет от Парламента, вместо с нормативен акт, то се налага да направим анализ на действащите към момента основни закони в областта на образованието.

Всъщност следва изрично да се подчертае, че самата Национална програма като управленски документ е от свършено ново качество спрямо цялата останала нормативна база, както по конкретност и реалистичност на виждането на образователната ситуация у нас, така и по перспективност на набелязаните цели и мерките за тяхната реализация. Особено фрапантна е качествената разлика между Програмата и основните закони, които уреждат отношенията между участниците в образователната система, най-вече ЗНП и ЗСОМУП. Хаосът и останалите неблагоприятия в уредбата на националната образователна система са, от една страна, въплътени в тези закони, но от друга страна, са произведени от приложението на тези закони. Това налага тяхното по-внимателно разглеждане.

2. Закон за народната просвета

Макар да е създаден през 1991 г. и след това да е претърпял повече от дузина съществени поправки, този закон е абсолютно непригоден да служи за обща нормативна рамка на училищното образование. Именно многобройните поправки, правени през почти всяка година от неговото приложение, са най-недвусмисленото доказателство, че приложението му среща съпротивата на материята, която трябва да урежда. Принципният порок на тази нормативна основа на училищното образование е в явното противоречие между съдържанието и формата на националната образователна система: по съдържание тя би следвало е въплъщение на тенденции към демократизация, за да е в унисон с общите процеси на промяна на българското общество, а по форма тя запазва непокътнат принципа на държавната свръх-централизация и свързаната с нея безотговорност в управлението на образователната система. Тази генерална констатация се нуждае от конкретна обосновка:

Те е трудно да се установят някои ключови пороци на нормативната регулация на училищното образование. Макар член първи на ЗНП да заявява: “Този закон урежда устройството, функциите и управлението на системата на народната просвета”, това въсъщност не е направено:

¹⁵ http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/documents/programa_obrazovanie.pdf

- система всъщност няма – не са изброени елементите и не са посочени онези връзки между тях, които биха направили взаимодействието им системно;
- по същия начин стои и въпросът за функциите – в закона няма такава глава, а именно функциите са критерият, спрямо който може да се съди за целесъобразността на структурата на една система;
- управлението по същество е сведено до изброяване на разпоредителствата (кой с какъв акт разкрива, закрива, назначава и уволнява), но не е предвиден механизъм, който да позволява управление в строгия смисъл на думата, т.е. *вземане на решение, разпореждане с ресурси с оглед постигане на цели, контрол над ефективността и отговорността, механизми за санкциониране на последиците от взетите решения и предприетите действия*;

Псевдо-системата е просто заварена като даденост от традицията, а не като институционален дизайн за реализация на публична дейност. Затова член втори просто изброява институции, свеждайки ги до детски градини, училища и “обслужващи звена”. Очевидните липси са две.

Първо, институциите на управление изобщо не са включени в “системата”, законът не урежда статутът на МОН, на инспекторатите и другите управленски структури. Затова изведнъж в глава четвърта чак (и само след 1998 г.), която иначе е посветена на училищата, се оказва, че има и звена за “управление на международни програми”, спотаени между “извънучилищни педагогически учредения” и звената “за организиран отход и спорт”.

Второ, “системата” е набор от равнища за разпореждане, а не връзка между субекти на дейности. Законът не предвижда права и отговорности на ученика, които придават собствен смисъл на тази позиция в системата. Същото се отнася и за учителя, който се дефинира единствено чрез цензови ограничения. Да не говорим за родители, неправителствени институции и пр. (според закона Настоятелство може да се открие по лично усмотрение на директора и само за целите на финансовото подпомагане на материално-битовата издръжка на училищните и извънкласните дейности);

- в резултат от горното няма защо да ни учудват принципите на финансиране на образованието. И до сега, въпреки плахите опити за преминаване към програмно бюджетиране, всъщност действат старите механизми, според които се финансират институции и разходни пера, а не изпълнението на цели и постигането на резултати при строг контрол от старана на всички субекти;
- образованието сякаш изобщо няма своя системна (обществено-икономическа) среда¹⁶, която дефинира целите и задачите на системата. Обратното, образованието е изведено от правата на гражданина, в това число правото на избор на образование. По тази причина изведнъж в главата за училищата непонятно откъде възникват разпоредби за достъп до училища, съобразно възможности и способности на ученика (способности и възможности се третират като синоними... може би защото способностите изчерпват възможностите!?!), т.е. законът тайно урежда ключови обществени отношения (какви се регламентират изобщо в закони), но без да ги назовава и, още по-малко, да посочва училищната мрежа като инструмент за решаване на обществен проблем (което би позволило да се постави въпрос за целесъобразност и обществена справедливост на съществуващата училищна структура).

¹⁶ Обществената среда, дефинираща конкретната потребност от съответна образователна система се появява едва в чл. 22, като допълнителна екстра е, че тя по определение е статична и национално изолирана. (“чл.22. (Изм. -ДВ, бр. 36 от 1998 г.) (1) (Нова -ДВ, бр. 90 от 2002 г.) Училищното образование осигурява обучението и възпитанието на учениците в съответствие с обществените потребности и индивидуалните им способности и очаквания за успешна реализация в гражданското общество.”)

- Собствените характеристики на елементите на образователната система не се обосновават чрез тяхната обществено необходима функционалност, а чрез тяхната държавна легитимност – те са такива, каквито ги определят държавните образователни изисквания(ДОИ). Законът единствено разпорежда кой с какъв нормативен акт учредява съответните ДОИ, но макар те да определят и съдържанието, и характера на образователната система, *ЗНП не казва как се произвеждат ДОИ* – сякаш те са дар небесен, който нормативните документи само легализират. За това не е странно, че от собствено съдържателна страна във фиксираните от закона ДОИ намираме следните особености:
 - те не посочват какъвто и да е критерий за съдържанието на образованието, спрямо който да е установимо дали то е в интерес на личността и на обществото;
 - чак с промените от 2002 се въвежда изискването ДОИ да са съобразени с личността на ученика, но как пък се разбира самата личност е отделен въпрос. Например само в чл. 8.1. на ЗСОМУП изрично става дума за развитието на личността., но не и в ЗНП. Ще открием и *други дефицити* в онова, за което образованието подготвя младата личност – *умения за постигане на резултати, за градация на постижения; за партньорства; за състезателност; за себеизява и себеутвърждаване;*
 - ДОИ назовават елементите на училищния живот и ги регламентират като процедура, но никъде не се предвижда образователните дейности да имат резултат – няма и как да има ДОИ за резултат, след като училищната дейност не е дефинирана съдържателно. Кое би и било нормално, ако училището съществуваше във вакуум, а не в обществена среда с историческа динамика на специфичните си потребности.¹⁷
 - поразително е, че има ДОИ дори за хигиенните условия в училищата и детските градини, но не и за управлението на образованието

Най-големият проблем на ЗНП е хаотичният начин, по който урежда именно управлението на образованието – не са изброени (да не говорим да са съподчинени и функционално обвързани) всички равнища, на които се взимат решения.

- Например, макар след първата глава, наречена “общи положения”, веднага да следва “Управление”, което свидетелства за нейната приоритетност, то тази втора глава съдържа разнокалибрени и разнородни разпореждания. Според нея единствената явна функция на министъра на образованието е да контролира, но всъщност, ако извадим от различните членове на двата закона какво се предвижда да решава мистърът ще получим един удивително дълъг списък от правомощия¹⁸. Очевидно е, че това състояние на законовата база е

¹⁷ Тук виждаме систематизъм от негативен характер – една липса с необходимост произвежда логически съответстващи ѝ други липси.

¹⁸Чл. 10(5) Държавните детски градини, държавните и общинските училища и обслужващи звена се откриват, преобразуват и закриват със заповед на министъра на образованието и науката. Общинските училища и обслужващи звена се откриват, преобразуват и закриват със заповед на министъра на образованието и науката по предложение на общинския съвет.; чл. 11 (3) Частните детски градини и училища се откриват или преобразуват със заповед на министъра; чл. 17 министърът издава наредби за седем от всички 19 ДОИ и съгласува с МС три от тях; чл.24 (7) (Нова - ДВ, бр. 41 от 2006 г.) За провеждането на държавните зрелостни изпити министърът на образованието и науката утвърждава със заповед примерни изпитни материали; чл.33а (2) Обслужващите звена организират дейността си съгласно правилници, утвърдени от министъра на образованието и науката; чл. 34 (4) (Изм. - ДВ, бр. 90 от 2002 г., предишна ал. 2, бр. 41 от 2006 г.) Министърът на образованието и науката е специализиран

пряко следствие от съществуващата практика – кръгът от пълномощия и компетенции на министъра като “орган на изпълнителната власт” не е концептуално изяснен и ясно определен, а се разпростира в гънките и диплите на дискреционната му власт (според “допълните разпоредби на закона”, учителите взимат 3 пъти годишно допълнително трудово възнаграждение, определяно от министъра – не сме в правото си нито да питаме, нито да разбираме защо, въз основа на какво...)

- По същият начин стои и въпросът за МОН като инструмент на министъра – няма кръг от компетенции и правомощия, но тук-там се оказва, че някакви неща зависят от министерството ан блок¹⁹.

Нека го кажем обобщено, нито министър, нито министерство, нито инспекторат, нито директор, нито учител са дефинирани от закона чрез социален *статут* – специфика на позицията чрез *спрегнатостта* ѝ с другите, чрез особените *дейности*, които изискват компетентности, права и отговорности, очаквани резултати и механизми за санкциониране при решаването на специфични *задачи*. Законът изисква от действията в образователната система да са единствено законосъобразни, а не да са обществено полезни, не да повишават качеството, нито пък да водят до развитие. Изобщо няма норми, които *да гарантират механизми, чрез които да се постигат тези цели – полезност, качество, развитие*. Да не говорим за ефективност и други “екстри”, които се предполагат от една конкурентна среда в отворения съвременен свят.

- Макар законът да включва нарочна глава за административно-наказателните санкции от нейното съдържание става ясно, че единствените, които подлежат на санкциониране са родители, които пречат на учебния процес, или фалшификаторите на учебната дейност²⁰. С други думи на санкциониране е подложено действието срещу образователната система, но *нито едно действие вътре в системата*.

Това отново не е случаен пропуск, а тъкмо проява на твърде особения “систематизъм” на закона. След като нито една от дейностите в системата за образование не се очаква да има конкретен резултат, то за нито една от тези дейности не може да се носи отговорност. А след като няма отговорност, просто

орган за управление на системата на народната просвета; чл.35 **Чл. 35.** (Изм. - ДВ, бр. 36 от 1998 г., бр. 90 от 2002 г.) (1) Министърът на образованието и науката упражнява контрол върху дейността на всички видове детски градини, училища, обслужващи звена и степени на образование; (4) Началниците на регионалните инспекторати по образованието са държавни служители, които се назначават въз основа на конкурс и се освобождават от министъра на образованието и науката; чл 37 (3) (Изм. - ДВ, бр. 36 от 1998 г.) Министърът на образованието и науката сключва и прекратява трудовите договори с директорите на държавните детски градини, училища и обслужващи звена; (8) (Отм., изм. - ДВ, бр. 36 от 1998 г., предишна ал. 7, изм., бр. 90 от 2002 г.) Административните актове на директорите на държавните детски градини, училища и обслужващи звена могат да се отменят от министъра на образованието и науката; чл. 42 (5) (Изм. - ДВ, бр. 36 от 1998 г.) Министърът на образованието и науката осъществява контрол по разходването на средствата за работна заплата и издръжка; (6) (Нова - ДВ, бр. 36 от 1998 г.) Професиите и специалностите, които се придобиват в училищата, се определят по списък, утвърден от министъра на образованието и науката, съгласувано със съответните министри и ръководители на ведомства; Допълнителни разпоредби, §1 (3) (Нова - ДВ, бр. 90 от 2002 г., в сила от учебната 2003/2004 година, изм., бр. 29 от 2003 г.) Министърът на образованието и науката одобрява със заповед учебниците за системата на народната просвета след установяване на съответствието им с държавните образователни изисквания; § 35. В системата на народната просвета се получава допълнително трудово възнаграждение три пъти годишно по наредба на министъра на образованието и науката, съгласувано с министъра на финансите, считано от 1 януари 1999 г.

¹⁹ Че министерството изобщо извършва някакви дейности, се разбира само от допълните разпоредби, с които се определят такси за извършваните дейности. . .

²⁰ За пореден път се натъкваме на изброяване на простъпките, а не на дефиниране на норма и отклонение.

няма как да има санкции за субектите (но нали вече знаем, че системата изобщо и не предвижда в нея да действат субекти). Нали няма ДООИ за резултати, как да има предвидени – както положителни, стимулиращи, така и наказващи, възпиращи – санкции?! Ето как се стига до абстрактен морализъм, надлежно разписан като законова норма – чл.40, ал.. 5 обявява определено поведение (постъпка) за недопустимо и ... пропуска да каже какво става, ако недопустимото вземе, че стане.

- Само като логично продължение на горното ще отбележим, че законът изрично изброява кой чии разпореждания може да отменя, но пропуска да регламентира основанията за такива отмени. Това е поредното проявление на *водещия принцип* на целия закон – *дискреционна власт*. Няма място за изненада, че абсолютно същият принцип се гарантира и при използването на икономическите инструменти – законът разпорежда кой какъв “бюджет определя” (разбирай – размера му), а не въз основа на какво се структурират перата в него. За факултативно-съвещателния и откровено донорски характер на настоятелствата вече стана дума – очаква се някой да има огромно желание да дава пари при положение, че няма да има право на дума за какво да се изразходват, както и на контрол върху дейността на финансираната институция. Защото принципът на дискреционна власт изначално изключва възможността за контрол.

3. ЗСОМУП – излъгани очаквания

Какво всъщност представлява Законът за степените на образование, образователния минимум и учебния план е Голямата тайна на българското училищно образование. **Този втори, отделен закон въвежда структуроопределящия елемент в системата: националният учебен план, от който пряко зависи цялостният ефект от училищното образование.** Той, на свой ред, влияе на няколко равнища: и чрез начина на участие на учениците и, съответно, брой интегрирани в учебния процес и равнище на интеграция; но и размер и структура на учителството, както и начин на неговото участие в образователната система; оттам отново – последиците са върху начина и степента на (не)участие на учениците в образователния процес.

Самото обособяване на такъв закон, наред със ЗНП, е свидетелство, че в последния има съществен дефицит – има важни обществени отношения, които не са намерили уредба в него и не позволяват на училищното образование да функционира ефективно.

Вглеждайки се в ЗСОМУП обаче откриваме, че той, от една страна, преповтаря разпоредби на ЗНП, а от друга се впуска в детайлна регламентация единствено на завършването чрез държавни изпити, поради проблемите на МОН с осъдилите го родители.

Създателите на този закон е трябвало хем да запълнят ключовата празнина, оставена от ЗНП, хем да не променят духа на тайнственост и волунтаризъм при провеждане на образователна политика (защото иначе би възникнал конфликт между двата закона).

- Трябва да се признае, че задачата е изпълнена удивително успешно с разпоредбите на член 15, според който структурата на учебния план включва *три вида* дисциплини ЗП, ЗИП и СИП. Това е единственото изречение, в което става дума за **структурата** на УП. (Видовете имат отношение към типология, а не към структура – така обаче структурата на най-важният елемент на образователната система хем е споменат, хем остава неопределен, т.е. подлежащ на волунтаристично, субективно и заинтересовано структуриране).

- Едва в член 18 от ЗСОМУП се появяват училищата и техните отговорности и задължения по управлението на учебния процес чрез учебния план. Учебният план е съобразен с профила на училището, с неговите възможности, както и с интересите на учениците що се отнася най-вече до СИП. Учебните планове за така наречените профилирани училища и професионални гимназии се разработват въз основа на утвърдени вече от министъра на образованието учебни планове. Всички учебни планове се приемат с решение на Педагогическия съвет на училището и се одобряват от началника на РИО или от съответния министър в зависимост от собствеността на училището. Така разписано съставянето на учебните планове изключва от процеса както директора на училището, така и учителите, които са ангажирани пряко в изпълнението на съответния план. Те просто имат „възможността“ да приемат учебния план, който се различава в отделните училища основно по степента на интензивност на СИП.
- Очевадно е, че формите на учебен процес (ЗП, ЗИП и СИП) нямат реално отношение към структурата на учебния план, от която зависи какво, колко и как ще изучават всички ученици задължително. С горната формулировка обаче, повтаряме, се реализира “квадратурата на кръга” – хем се споменава структурата, хем нищо не се казва за нея. Но не би и могло да се каже, защото два члена по-горе законът изрично предвижда, че разпределението на учебното време по предмети и по класове, т. е. реалната структура на УП е в разпоредителната воля на министъра – единствено и естествено! Тъкмо така бива съхранено *тайнството на УП, което позволява той да остава винаги временен компромис на борещи се лобита от учители и учебникопроизводители.*
- Без законова регламентация на процедурата по производство на УП като *публично партньорство между заинтересованите страни в образователния процес*, както и дефиниране на изискване за *пряка връзка между неговата структура и ценностите и принципите на училищното образование*, (които иначе вече са разписани, но остават само на хартия) това образование ще продължава да отблъсква учениците от училище, няма да води до развитие на личността като гражданин и ще продължава да влошава резултатността си. За да стане възможна тази ключова законова промяна първо трябва да се промени характерът на нормативната рамка в българската образователна система като цяло. Накратко: Сегашният закон ЗНП (и неговите производни) регламентира – дава правна легитимност - на **дискреционната власт в системата** на училищното образование, а новият закон трябва да направи **системата управляема публична дейност**.

4. Ключови дефицити:

Въз основа на резултатите от проведения анализ можем да твърдим, че сегашната нормативна рамка на училищното образование страда от няколко **същностни дефицити**:

- **систематизъм**

Законовата база за развитие на училищното образование би следвало да изведе в експлицитен вид елементите на системата, тяхната взаимна връзка и съподчиненост с оглед спецификата на решаваните задачи, които на свой ред произтичат от връзката с динамиката на обществените потребности и могат да бъдат решавани чрез взаимодействие с носителите на тези потребности.

- **политика**

Образованието е публична услуга, която има специфично съдържание, своя логика и структура, които обаче са в принципа си динамични, не статични²¹. Затова е необходимо изначално на образователната система да се гледа като на управляем инструмент за решаване на конкретни обществени задачи. Това означава, че управлението на образованието е по същество провеждане на публична политика, дефинирана чрез нейните цели, избор на ресурси и средства за постигането им, специфични права и отговорности, специфични компетентности, но и регулативни механизми както за образователните дейности, така и за дейностите по управлението на образователната система на всяко от нейните равнища.

- **публичност**

Тъкмо защото образованието е дейност, която по същество засяга всички аспекти на обществения живот и най-пряко неговите потенцици за развитие, тя е в същността си публична. Това означава, че обществеността има не само правото и задължението да бъде информирана за актуалната динамика на параметрите на образователната ситуация в страната, в международен съпоставителен план включително. Нещо повече, единственият начин за стабилизиране на образователната политика, отвъд партийно-политическите турболенции, е ангажирането на обществеността със стратегията, програмите, приоритетите и конкретните действия за развитие и световна конкурентноспособност на българското образование. Това означава реално съучастие на заинтересованите страни в реализацията на образователната политика – от етапа на нейното програмиране, през нейната текуща реализация и до отчитането на нейните резултати съобразно поставените цели. Липсващата към момента прозрачност в осъществяването на образователните дейности обаче е само ключова предпоставка за реално партньорство при провеждането на публична образователна политика.

- **адекватност към новите условия за развитие на образованието**

Основният проблем на сегашната законова рамка е, че тя просто наследява структурата и принципите на училищното образование, каквито са останали от далечни десетилетия в най-новата ни история и, въпреки многобройните интервенции “на парче”, рамката не променя характера на системата. А промяната се налага, както от логиката на отвореността на българското общество към единното европейско социално и икономическо пространство, така и от логиката на промените в разбирането на основното призвание на образованието – от трупане на знания към развитие на личностния потенциал за пълноценна житейска реализация и учене през целия живот. **Най-големият проблем на сегашната нормативна база е, че по същество тя просто регистрира съществуването на образователна система, но не създава инструмент за провеждане на образователна политика.**

Ще повторим в синтезиран вид казаното по-горе.

Сегашната нормативна рамка изобщо не предвижда:

- субекти на образователните дейности – лични и институционални инстанции, които вземат решения, от които зависи характерът и резултатите на образователната дейност, т.е. липса регламентация на равнищата на взимане на решения, както и възможността да се носи отговорност за последствията от взетите решения;
- при провеждането на политика изходната предпоставка е, че се засягат множество интереси, а това означава, че при провеждането на образователна политика има много заинтересовани страни (stake-holders); сегашната

²¹ Колкото по-неефективно е едно национално образование, толкова по-обречено е то да се легитимира единствено чрез ореола на традициите, безотносително към тяхната приложимост в днешни условия.

нормативна база не предвижда наличие на механизми за партньорства, а още по малко – механизми за прозрачност на образователните дейности;²²

- участието на преките участници в образователния процес в механизмите за вземане на управленските решения и им оставят „възможността“ просто да се подчинят на изработени и взети без тяхно участие решения;
- информационна система, която да подава редовно актуална информация за параметрите на образователната система с оглед решаване на определени задачи; обратното – информационна система е ненужна и даже вредна в условията на дискреционна власт тъкмо, защото знанието за реалните параметри на образователната ситуация би изключило или поне ограничило възможността за вземане на произволно решение;
- публичен контрол върху хода на образователните дейности и техните резултати; сегашната образователна система гарантира монопол над контролните функции, запазен единствено за управленски структури, които сами – доколкото не са регламентирани – не подлежат на контрол
- стимули за постигане на резултати на всяко едно от равнищата на системата, както възнаградителни, така и негативно санкциониращи
- естествен динамизъм вътре в системата, за да може тя да отговаря своевременно, както на външните предизвикателства, така и на вътрешните напрежения, породени от естеството на образователната и възпитателната дейност;
- развитие на иновации в системата – външно оценяване, диференцирано заплащане труда на учителите, делегирани бюджети и т.н.;
- връзка на училищното образование и системата за висше образование, която сякаш трябва да възниква от само себе си и то именно в защита на публичния интерес от високо качество на човешките ресурси.

Може да се каже, че с последните нововъведения на МОН – делегирани бюджети, диференцирано заплащане и пр. практически са извървяни стъпките по използване на икономическите средства за реформа на училищното образование. По същество техният успех (даже самата степен на ефективно приложение) в решаваща степен зависят от промяната на нормативната рамка. Нещо повече – сигурно е, че без адекватна промяна в институционалната среда, която зависи именно от нормативната регламентация, нито една от промените в действието на икономическите лостове няма да може да постигне търсения ефект.

В тази връзка особено внимание заслужава и другия ключов елемент на нормативната база – ЗСОМУП.

5. Приоритети на промяната в законовата рамка

Въз основа на проведения анализ предлагаме следните приоритети на промяната в законовата рамка, които да направят образователната система адекватна на новите обществени условия:

²² Въпреки че промените от 2006 г. изрично изискват образованието да е прозрачно, тази абстрактна пожелателност не е подкрепена с функционален механизъм, който би могъл да превърне прозрачността в инструмент за контрол, за повишаване на отговорността и подобряване на резултатите от образователната дейност. Това обаче не е случаен пропуск в закона. Обратното – тази промяна е просто механична кръпка върху закона, без да променя характера му. Както показахме по-горе, именно принципите, върху които е изграден законът, не допускат разписването на конкретни механизми, чрез които да се гарантира реална прозрачност на всички равнища на образователната система.

- **диференциация** на образованието като образователни цели (съобразно многообразните пътища за житейска реализация на младите хора) и като институционални рамки, които ги реализират;
- **децентрализация** на образователните дейности и тяхното управление, което означава систематично прокарване на принципа на субсидиарност в изграждането на националната система за образование въз основа на предпоставката, че ключовите елементи на системата са нейни субекти;
- пряко и систематично обвързване на целите, структурите и механизмите на образователната система **с динамиката на обществените интереси**;
- **вътрешна гъвкавост на основните институции на образование**, което може да се постигне чрез тяхното активно партньорство със заинтересованите страни в образователния процес;
- **отвореност на системата** към иновации и решаване на възникващите в хода на работата задачи и проблеми, но също така отвореност и към постиженията на други страни в сферата на образованието

Предлагаме и конкретна примерна **структура на публичните отношения в образователната система, които законът трябва да урежда експлицитно като нормативна РАМКА** (виж приложение № 6).

Г. Анализ на резултатите от фокус групи с учители

Информацията, получена от фокус групите²³, е изключително интересна в два аспекта. От една страна, *становищата на учителите са индикативни за позицията*, от която са направени и *която изразяват по специфичен начин*. В този смисъл разбирането на перспективата на учителите е вход към анализа на проблемите и структурата на обществените отношения в образованието. Тези отношения се изразяват не само чрез казаното от учителите, но и в начина, по който го изразяват – в езика на учителите са утаени маркери за устройството на образователната и ролевите позиции в нея. От друга страна, учителите представляват *тематична диагностика на проблемната ситуация*, в качеството си на участници в нея. Всеки от двата аспекта трябва да бъде разгледан детайлно.

1. Проблемът, който изразяват учителските виждания

Образователната система се разглежда от учителите като кълбо от проблеми. Изреждането на тези проблеми обаче се мисли **основно като възможност за пречистващо “изповядване”**, да се **изкаже недоволство и в същото време то изразява невъзможност да се търси конструктивно решение**. Тази позиция е **симптом, че учителите са отстранени от взимането на практически решения**.

При отсъствието на ресурси за влияние, учители, които са иначе различни като опит и нагласи, разглеждат сходно проблемите от една *вътрешно-дисидентска позиция* – обсъждайки системата, те я съдят/изобличават. Макар реално да действат в образователната система, учителите нямат чувството, че принадлежат към нея. Защото нямат нито нормативни, нито институционални ресурси да участват във взимането на решения за своята всекидневна работа, а постоянно са обект на некоординирани властови разпореждания.

Позициите на учителите в масовия случай полепват по проблемите²⁴, без да търсят връзките между тях в една по-широка интерпретативна рамка. Това обаче не е толкова дефект на гледната точка на един или друг учител, а е повече *индикатор за разбърканата организационна структура на образованието*. Изговарянето на отделни проблеми просто визуализира накъсаното всекидневие на учителите, ежедневните разнородни и разнокалибрени трудности, с които те следва да се справят според случая. Едва относително предвидима и динамично организирана образователна сфера ще позволи на учителите да проследяват връзките между фрагментите в ежедневната си работа.

Дефектите на училищния живот често се обясняват чрез универсална обяснителна схема и *взаимно приписване на вина между участниците в сферата* – министерство, родители, ученици, учители, община, кмет. Това не е, както често се представя, израз на социална незрялост, а по-скоро базисен принцип на образователната система. В нея управлението често е сведено до персонални разпореждания, до лична воля за едно

²³ Подробна информация от техническия доклад от фокус групите е представена в Приложение 3.

²⁴ Наличието на проблеми само по себе си не е толкова обезпокоително, те са част от цялостното реструктуриране на образователните системи в глобален мащаб (виж раздел Б на настоящия доклад). Специфичното в българската ситуация е начинът, по който те се третират обичайно, включително и от учителите – или като отделни, или като ефект от системата, разбира се пределно абстрактно. Движението на махалото – от фрагментарните проблеми до всеобщата система – не предполага конструктивно търсене на конкретни взаимовръзки, съюзници и решения.

или друго действие. В такава система, почиваща върху действия на отделни субекти, дефектите на системата на образованието действително се явяват като вини на действащите лица. Като резултат обаче, системно структурни по естеството си проблеми се трансформират в, привиждат се като персонални или, по-често – групови. Общ момент в тези позиции е възпроизвеждането на изключващата дихотомия – *“носеци” срещу “търсеци” отговорност.*

Тази опозиция е била нормална и ефективна през социализма, когато има относително хомогенна социална среда, общ културен фон и стабилни институции. Тогава е било възможно образованието да се регулира от един център, а от работата на администрацията и заетите в сферата да се очаква единствено да почива на законите. Сега ситуацията е много по-комплексна и генерира постоянни проблеми, които няма как да се решат от един център и статична администрация.

Много рядко учителите насочват вниманието си към институционалния модел, в който са включени и който формира определен тип отношения, стимули, практики. Нормално е *институционалният модел да остава скрит*, след като всекидневно трябва да действат в непредвидима среда и да решават кризисни ситуации. И то разчитайки основно на личен опит, а не на институционалните средства, които по-често не само не подпомагат, но и възпрепятстват дейността им. Самата институционална организация на училищното образование не позволява конструктивност на учителската позиция. Тази липса на субектност намира и множество други прояви:

- *Като правило се акцентира върху конфликтите и формиране на устойчиви разделителни линии, особено след учителската стачка в края на 2007 година.*
- *От външната си позиция учителите мислят управлението не като политики, в които могат да участват всички заинтересовани страни, а като за управление, което идва от център – в резултат на централната роля на МОН, *решението на всички проблеми се очаква да дойде “отгоре”.**
- *Рядко се търсят общи за заинтересованите страни въпроси, по които може да се сътрудничи.* В масовия случай няма прагматизирано “ние”, основано на строго професионални критерии и конкретни цели.
- *За образованието се говори през пределно общи, идеализирани ценности.* Крайният израз на абстрактността на самата система беше изразен от справедливото изказването на един учител, че обсъждането на “критериите за качество” на образованието е “философски въпрос”. Изказването е индикатор, че няма публичен и професионален дебат по тази тема, който да отместа въпроса за качеството от търсене на идеала и го предефинира преди всичко във въпрос за връзката на образователния продукт с останалите социални сфери – не само трудовия пазар, но и моделите на социализация, форми на общуване и взаимодействие, житейски умения.
- Немалък дял учители с много любов говорят за това как мотивират учениците, какви системи за оценяване изработват, за да са атрактивни и да привлекат вниманието на децата. Учителите, обаче, мислят върху организацията на условията, в които попадат учениците, но не и върху тези, които определят тяхната работа.
- Учителите често описват своята роля с категорията “мисия”. Илюзорно удобно е да видим тук само езиково клише или инерция от възрожденското минало. С тази езикова фигура учителите фиксират факта, че вършат работата си въпреки обстоятелствата, преодолявайки съпротивата на средата.

Парадоксът е в това, че апостолската мисия на учителството би била възможна само, ако то има специфичен ценностен ореол. А то няма даже заварена ценностна оправданост. Днешният учител, за разлика от своите исторически предшественици, сам

трябва с делата си да си спечели личен и професионален авторитет и влияние сред учениците. Но учителят обективно няма как да го направи в средата и условията, в които е поставен – без ресурси, притискан от неизпълними държавни стандарти и под бюрократичен надзор, без да му е оставен дори простор за индивидуалност в работата. С други думи, от една страна, парадоксът е в това, че визията за апостолството на учителя е продукт тъкмо на причините, поради които той не може да бъде даже субект на своята дейност, камо ли мисионер, от когото единствено зависи всичко. От друга страна, именно в съвременните условия учителят не може да се опре на признат, обществено престижен публичен ранг, подобно на времето, когато учителството е възпявало привилегироваността на знанието и монополния авторитет на институциите.

Накратко, над съвременния учител тегне двойно бреме – той трябва да постига много повече резултати от историческите си предшественици, но с много по-ограничени институционални и ценностни ресурси.

Има обаче изключения от тази относително споделена картина. С включването в процеса на обсъждане и взимане на решения по отношение на образователните правила и практики (основно чрез предложения за промяна на учебник или чрез обсъждане на учебна програма) определени учители започват да разглеждат образованието като сложен процес и да отчитат своята роля в него. Тъкмо този тип учители имат много по-нюансирано отношение към образованието. Те не разглеждат образованието отстранено през серията от дефекти и абсурди, а се чувстват ангажирани с неговите проблеми и решения. Далеч по-склонни са да разграничават различните управленски решения, като не ги отнасят априори към “общия кюп”.

2. Проблемите, които изброяват учителите

Учителите разпознават ключовия проблем не в една или друга конкретна област или училищна дейност, а в **отсъствието на обществено дискутирани цели, спрямо които да се изгради и променя образователната система.**

Движещ принцип на промените в българското образование е случайността, която се персонализира в отделни управленски лица, често пъти със съмнения за защита на конкретни тясно групови интереси – на автори на учебници, на издателства, на синдикални лидери, на учители, на общински власти и т.н. Това е възможно защото няма относително общосподелени и изработени в консултативен порядък – с участието на максимално широк заинтересовани страни – цели на образованието у нас. А тъкмо целите оформят рамката, в която става възможно да се провеждат дългосрочни политики, относително независимо от политическите цикли и персоналните особености на управленските кадри. При тези предпоставки иницираните от МОН промени се разглеждат предимно като хаотично провеждани частични действия, които формално наподобяват опит за промяна, но не постигат значим резултат. Отсъствието на приемственост в промените е широко споделяна от учителите изобличителна теза.

Но дори и управленските действия да протичат координирано, за учителите те пак ще се явяват като отделни, защото не участват при дефиниране на “общите правила” – нито чрез действия, нито чрез изразяване на позиция. Съществуващите форми за отчитане на мнението нямат институционални последствия – учителите изказват своите проблеми и предложения, без от това да произтича определена политика. Дискусионните форуми (комисии, срещи, обсъждания) се провеждат предимно инцидентно, а не като устойчив процес с предвидим регулярен график и проследим резултат. Няма организационен механизъм, който да гарантира, че решенията, които са

получили широка подкрепа от ангажираните групи в резултат на дискусиата, ще се интегрират в регулацията на образованието.

Въпреки че Националната програма идентифицира сравнително коректно образователните цели, *тя възпроизвежда същия изходен проблем, доколкото не е резултат от публично партньорство на заинтересованите групи в образованието.* Програмата е ориентирана предимно към укрепване на “външната легитимност” на образованието, която се дискредитира през последните години, когато динамизацията на трудовия пазар и поставянето на страната в европейска перспектива разкриват все по-фрапантните дефицити на образователната система. Проблемът е, че програмата не изгражда механизми за укрепване на “вътрешната легитимност” на образованието. *Вътрешната легитимност е свързана със способността на образователната система да постигне обща споделеност на целите, принципите и задачите още чрез начина на взимане на решения (а не чрез евентуалните резултати, които тези решения биха породили).*

Дефицитът в програмата е разбираем, доколкото в нормативната база няма разписани механизми за публично партньорство, които да генерират легитимност на решенията и съдействие на ангажираните страни в провеждането на публичните политики. Поради това целите в програмата са само изказани, без да са разписани като надстройкаващи се една над друга задачи във времето. Липсват и дефинирани отговорности на изпълнителите. Не е казано също как точно ще се постигне целта, по какъв начин ще бъдат реализирани дейностите, как ще се извършва координацията. Тези дефицити не са технически, а отразяват ценностната логика на сегашния централизиран модел на управление:

- **Разграждане на институциите – ефект от централизирания подход**

Фундаментален проблем на образователната система не е само централизираният подход, но и страничните ефекти, които произвежда. Вследствие на дългогодишното прилагане на този централизиран управленски подход центърът до такава степен се е обособил и откъснал от онова, което управлява, *че според повечето учители системата не допуска, че в основата ѝ стоят живи хора.* Това пределно формализиране, без отчитане на възможните реални ситуации, принуждава учители, ученици и родители да заобикалят правилата, „да търсят вратички“, за да решат даден проблем и... взаимно да се убеждават, *че така е редно да се действа по принцип.* Този начин на работа има далеч отиващи институционални последици. Защото със заобикалянето на неработещите правила се отнемат правомощията на публичните правила въобще.

- **Унифициран образователен модел**

Следствие от централизирания подход е унифицираният модел, който не отчита фрагментаризацията на системата, протекла през последните години. Образованието придобива множество различни функции, макар и неписани. Други са се трансформирали, но нормативната рамка и начинът на управление не отчита тези промени. Учител в езикова гимназия има за цел да формира *комуникативни компетентности*, докато другаде учителите решават проблеми от радикално друго естество – те полагат усилия за справяне с пред-образователни проблеми, свързани с хигиенни навици, “събирането на учениците от домовете”, работа в мултиезикова среда и най-вече мотивиране на ученици, всекидневие то на които не предполага образованието като ценност.

Разминаването на всеобщия подход на “всеобщото задължително образование” с конкретните образователни ситуации произвежда серийни конфликти и проблеми. Учителите самостоятелно и без нужните институционални ресурси следва да се справят с тези структурни различия, съществуващи латентно под *формалната универсалност на образователната система*.

Преишното образование е съществувало в условията на системно общество с относително сходен социален опит, масови модели на поведение и светореагиране, социална държава, която обгрижва декласирани групи, и дисциплиниращ апарат, който минимизира отклоненията от социалните норми. Този пакет от институционални и социални предпоставки не е наличен в момента. В самата образователна система има несъизмерими социо-културни анклавни, а действащата регулация третира тези анклавни чрез един всеобщ подход.

Но сегашната система практически реално диференцира и декласира - както в рамките на обучението, така и на неговия изход. Симптом за това са както отпадащите, така и демотивирани ученици, които не виждат смисъл в “образование без житейски фокус” и не могат да отговорят на научно завишените общи държавни изисквания. Основният дял от учителите откриват решението в премахване на уравниловката, която мнимо поставя децата в “равен шанс”, и *изваждане на светло на протичащите процеси – чрез регламентирано диференциране на образованието съобразно целите и мотивацията, способностите и възможностите на различните типове деца и социална среда*.

Диференциацията на средното образование е чувствителна тема, не само в България. Защото диференциацията може да влезе в конфликт с основна ценност на образованието – да бъде инструмент за социална мобилност, основана на лични заслуги. Както показва световният опит в образователните реформи, при диференциация съществува опасност за възпроизводство на социални неравенства и ограничаване на възможностите за индивидуална социална мобилност. Затова важна предпоставка за успешна политика на диференциация е изграждане на гъвкава система, която позволява децата да променят своите цели и стратегии в хода на образователния процес, за да не се увековечи конкретно постижение от даден етап от тяхното развитие.

- **Технологизацията на учителската професия**

Регулацията на дейността на учителите отчита формални показатели, съобразени с общи нормативи, без да взема предвид реалните фактори в различни типове училища. Вакуумът между норма и практика се компенсира от самите учители, а това преекспонира субективния фактор. Всичко това може би нямаше да е проблем, ако системата рекрутира отговорни и мотивирани професионалисти. Но предвид понижения престиж на професията и отсъстващата конкуренция, в образователната система са навлезли и “случайни хора” (по думите на един учител), изпаднали от трудовия пазар или с амбиции, които се изчерпват с минималното, но сигурно заплащане.

За да решат този проблем, Министерството и инспекторатите въвеждат административен контрол, който технологизира работата на учителите. Надзорът и бюрократизацията над образователния процес са най-интензивни тъкмо в тези училища, които срещат проблеми да осигурят образователни резултати и качество на обучението и които се нуждаят от специфични политики за тяхното решение. В същото време не получават методическа подкрепа, а изненадващи проверки.

Проблемът не е само в това, че учителите са изоставени индивидуално да се справят с проблемите, а паралелно на това са наблюдавани и контролирани. Проблемът е в типа регулацията, която не е по отношение на качеството на резултата, а над процедурата на

отделните дейности. При този подход учителите работят в стресова ситуация и са мотивирани да *следват формалните правила, без самата институционална рамка да дава инструменти на учителите да постигат образователни успехи в специфична среда.*

Административният контрол обаче не може да реши комплексните образователни проблеми с качеството. В най-добрия случай външният бюрократизиран надзор води до симулация на свършена дейност. А в същото време произвежда негативни ефекти – демотивира учителите, които си поставят съдържателни цели и работят реално с учениците.

Контролираните функции не само *не подготвят учителите за техните нови роли, но и стимулират учителите да прикриват проблемите или да ги решават непублично*, за да не бъдат те отнесени към директора или инспекторатите, осъществяващи административен надзор. В резултат проблемите не се дискутират, не се обсъждат в по-широк обществен формат, а се потулват. Така *дефектите на организацията на образователния процес се трансформират в скандали* и конфликти между родители, инспектори, учители, директори, министерство.

- **Ролевы конфликти и дисбаланс между актьорите**

Конфликтите вторично се усилват от неизяснената *конфигурация от актьори в образователната система*. Отсъствието на баланс на правомощия и отговорности между включените е още по-опасно сега, когато се реструктурират ролите на родителите, учениците и учителите. Първо, родителите често трудно съвместяват семейните и професионалните роли, откъдето следва пониженото внимание към обучението на детето. Второ, образованието не изпълва света на децата, а се превръща в една от многото различни форми, наред с медиите, компютрите и игрите. Трето, при маргинализирането на образованието, особено в преходната ситуация в България, учителите не могат самостоятелно да формират у децата пиетет към обучението и са склонни да приписват проблема основно в абдикацията на родителите. Ролевите конфликти генерират противоречия, които блокират сътрудничеството и мотивират взаимното приписване на вина. В тази ситуация отсъствието на баланс между отговорностите на учители, родители и ученици създава системно проблеми в училищното образование.

Когато отсъства регулация на ролите на субектите, ангажирани в образователния процес като публична дейност, всичко зависи от конкретното училище, от кооперативността на директора, от разположението на учителите, от активността на членовете на съответното настоятелство – от евентуалното ориентиране на частните интереси в една обща посока. Поради подобна липса на разписани функции, въвеждането на родителските настоятелства или остава проформа, или създава предпоставки за конфликти.

Принципният въпрос обаче е друг.

Доколко организацията на училището предполага включването на родителите в неговата регулация и то не като изкуствено пришит фрагмент или просто спонсор? Защото основна пречка за партньорство между училището като институция и родителите е липсата на социален живот на самото училище. Училището по подразбиране изключва „външните“ за учебния процес субекти. Доколкото училището се мисли като затворена институция (на експертно знание), дотолкова и родителите (като непряко ангажирани с учебния процес) нямат право на глас.

От тази тясно професионална перспектива е очевидно, че родителите не мога да дискутират работата на учителите, защото “не са педагози”, защото “не разбират нищо

от учебен процес и от методика на преподаването”. Всичко това поставя с императивност *необходимостта от връщане на публичния характер на образованието, формиране на доверие между включените в сферата и регламентиране на техните права, отговорности и взаимоотношения.*

- **Непривлекателност на учителската професия**

Комплексът от негативни фактори – фрагментарни и имитативни реформи, формализация на дейността, дезангажиране на част от родителите, занижена образователна мотивация на големи групи деца, наболели проблеми с ниското заплащане и ниския социален статус – превръщат учителската професия в нежелана и неатрактивна както за работещите в нея, така и за завършващите педагогика. Ако предишните години по-високите нива на безработица и сигурността на учителската професия задържа кадрите, то сега, при динамизацията на трудовия пазар и недостига на квалифицирани кадри, учителската професия загубва всякаква привлекателност. Това се отнася особено за кадри с компетенции, които се търсят на пазара на труда – информатика и чуждоезиково обучение.

- **Променените роли на учителската професия и пониженият авторитет**

Описаните проблеми се сливат в един по-общ процес, който е особено болезнен за учителите – ниският авторитет на учителската професия. Според повечето учители авторитетът на съсловието се е понижил още повече по време на стачката в началото на учебната година. За да изградят авторитет, учителите следва да формират нов тип компетенции, адекватните на новите социални условия, но това няма как да стане без цялостни политики в образованието. Забавянето на промените и тяхната некоординираност маргинализира ролята на учителите – старите похвати не работят, а нови не са изработени. Изключително неефективната система за квалификация е една от ключовите предпоставки за това положение. Учителите с основание протестират, че не бива преквалификацията да се води по учебници от 76 година – още повече, когато самите учители са завършили 96-та!

- **Квалификация на педагогическите кадри**

Квалификационната система е изключително важен компонент в промяната на образованието. Без ефективна система за квалификация иновациите в учебниците, учебните планове и съдържание, дори и да са изработени добре, рискуват да останат на “хартия”, без да влязат в класната стая. Тази перспектива е напълно реална, защото квалификацията на учителите се осъществява по архаични методи, основаващи се на остарели психологически и педагогически теории. А в условията на несъгласувани реформи тъкмо квалификацията е инструментът за отправяне на координирани послания към учителите и “обиране на луфта” между образователни изисквания, учебни планове и съдържание. Въпреки това квалификационните курсове се възпроизвеждат инерционно, често без да отчитат иновациите в програмите.

Паралелно на това професионалната йерархия и система за квалификация не институционализира стимули за мотивиране на учителите за кариерно развитие. Отсъства връзка между квалификацията и кариерното развитие. В най-добрия случай квалификациите се явяват в отговор на формален разчет или имат социални функции – ползват се като имунизация срещу уволнение при евентуална оптимизация.

Същевременно дори индивидуалните опити за промяна на методите на преподаване не са институционално подкрепени чрез институционални възможности за ефективна квалификация.

- **Критерии за качество на образователния резултат**

Преди няколко години дебатът върху образованието не отиваше отвъд опозицията “качествено е – не е качествено”, с което само се прикриваше реалният проблем – неадекватността на образованието към социалните тенденции. Дискусиите както сред учители, така и с родители, разкриха значително отместване от тази дихотомия. *Все повече си пробива път тезата, че образованието не може да се разглежда само за себе си, а основно през неговата връзка с динамично променящия се социален живот.*

Учителите, както и родителите, споделят различни виждания с кои сфери следва да се обвърже образованието, но има консенсус, че абстрактната ученост, оставаща в рамките на класната стая, не дава социални резултати, а и не мотивира учениците.

Като общо място от дискусиите се открие тезата, че образованието не е добре интегрирано към протичащите нови социални процеси. А тъкмо във връзката с новите форми на социален живот ще кристализират онези гъвкави умения и компетенции, които образованието следва да формира, за да е ценно за учениците.

- **бариири в работата с учениците**

Сегашната необвързаност на образованието с процесите, типове взаимоотношения и формите на съвременна комуникация превръща обучението в неатрактивно за децата. Тя е въплътена в няколко негови характеристики: абстрактно, непрагматично, демотивиращо, претоварващо децата, репродуктивно. Проблемите са ситуирани както на ниво учебно съдържание, така и при структуриране на учебния процес в класната стая.

Проблемът с учебното съдържание може да се проследи на няколко различни и взаимосвързани нива:

1. Включва се **огромен обем** съдържания, които се учат формално, без възможност за аналитично разглеждане, разкриване на детайли, дискутиране и самостоятелно интерпретиране на важни за децата теми. При малките деца големият обем също **предполага пренебрегване** през абстракции, без да са се запознали с конкретни примери, които да придадат смисъл на абстрактните принципи и да осмислят за детето учебния материал.
2. В програмата няма **ясни акценти, които да ориентират в общия смисъл на цялото.**
3. Прекалено **сложно** учебно съдържание, в резултат от което се изпуска от поглед базисната грамотност.
4. Учебното съдържание не предполага усвояване на **умения** и компетентности от децата, които те могат да използват **извън училище.**
5. Прекалено и излишно натоварени учебни планове и програми, които не предполагат активно **мислене** от страна на децата, а напротив – правят го невъзможно и го препятстват.
6. Учебните програми, особено по информационни технологии, са бързо **остаряващи** и неадекватни, а така също не са съобразени с интензивния опит, който децата имат с компютри извън училище. Но тъкмо в такава ситуация следва да се предостави на учителите правото гъвкаво да променят програмата, така че тя да отговаря както на съвременните технологични условия, така и на конкретния опит на децата.

7. Избираемите предмети привидно са инструмент образованието да отговори на интересите на учениците. В по-малките училища, чийто брой обаче не е малък, учениците нямат широки възможности да избират предмети, отговарящи на техните интереси, защото трудно се събират достатъчно деца за сформирани паралелки. Вследствие на това децата се пренасочват към по-големи групи и **предметът придобива статут на задължителен, неизбираем** за немалък дял от учениците. Децата в случая са бройка. Водеща роля имат наредбата и административното запълване на паралелката, докато образователните интереси на учениците остават на заден план.
8. Неадекватно изготвени и **препълнени с излишна информация учебници, написани на висок академичен стил**, са традиционен фокус на протест от страна на учители и родители. Както стана дума в първия раздел на доклада, това не е слабост, допусната от един или друг автор или колектив. Това е системен ефект от социализационния модел на образователната система, в която високата наука се третира като предимство, а не като порок на образователното съдържание.

● Структуриране на учебния процес в класната стая

Големината на паралелките е другият голям проблем, свързан с качеството на образованието. Масов феномен е в определени училища класовете да достигат 30 деца и повече. Това не просто се отразява на натовареността на учителите, но влияе отрицателно върху образованието. Защото в самия брой на децата вече е заложено, че няма да участват или практически да достигат заедно до определено знание, а единствено пасивно ще възпроизвеждат, независимо от методите, които ще се опита да приложи учителят. Този проблем е особено болезнен в такива дисциплини като чуждоезиковото образование, в което целта е комуникативната компетентност, а тя е практически невъзможна при толкова големи класове. Проблемът не е само в броя на децата, а и в пространствените принципи на образователния модел, въплътен в организацията на класната стая “тип автобус”. *При него децата са ориентирани към централната позиция на учителя и не се предполага да обменят умения и знания.*

В по-малки населени места, както и в периферни училища, този проблем не стои.

Там проблемът е обратен в числово изражение, но същият от гледна точка на качеството на учебните постижения – малките паралелки и неоптимизираната система. И двата случая са симптом за едно и също – *дебалансирана образователна система, която не създава условия за пълноценна изява и обучение на учениците.* В крайна сметка на национално ниво формално се “покрива нормативът”, но в дебалансирана система средните стойности единствено прикриват отклоненията, които са станали правило.

3. Отношение към иновациите, започнати от МОН

Във връзка с изпълнението на Националната програма за развитие на училищното образование през последните две години МОН инициира промени в три основни направления:

- въвеждане на национално външно оценяване,
- въвеждане на система за диференцирано заплащане на труда на учителите,
- разширяване на системата на делегирани бюджети (децентрализация на системата).

Доброто намерение едва ли може да срещне подозрения. Но начинът на реализацията му го превръща в негова противоположност според преобладаващите мнения на учителите.

Цялостната оценка за предприетите конкретни промени от МОН може да се обобщи така:

- Промените не се основават на ясна стратегия, която да отчита както спецификите на средата, така и очаквания резултат.
- Промените се въвеждат стихийно и некоординирано.
- Така осъществяваните промени причиняват на свой ред нови проблеми и конфликти в образователната сфера, т.е. от позициите на основния дял от учителите политиките не само не постигат конкретен резултат, но и оказват негативно влияние.
- В същото време функционирането на училищното образование е свързано с многообразие от проблеми, по отношение на които не се провеждат политики – неадекватно учебно съдържание, неадекватни контролни механизми, липса на система за реално повишаване на квалификацията, изключеност на основните заинтересовани страни от механизмите за управление и организация на системата – учители, ученици, родители, работодателски организации и т.н.

3.1. Национално външно оценяване

Основният проблем с националното оценяване не е толкова в техническите параметри, колкото в това, че голяма част от учениците (а и от учителите) *не виждат смисъл* в неговото въвеждане. Една от предпоставките за това е комуникационната политика на МОН, която не познава спецификите на своя адресат и отправя *послания, които не са отговор на въпросите, реално интересувачи участниците в учебния процес.*

По традиция МОН оправдава своите действия чрез нормативни предпоставки, обществено благо или чужд опит. Този подход обаче не отчита интензивната индивидуализация, при която аргументите, свързани със законодателство и национален просперитет, нямат мобилизиращ ефект. Още повече - когато външното оценяване се представя като контролен механизъм на края на образованието, който може да се осмисли само, ако води към висше образование. Практически МОН не е комуникирало посланието, че националното оценяване се намира в края на обучението, но същинската му цел е да произведе *мотивация и заинтересованост от резултата сред учениците и учителите в самия образователен процес.*

Дадена политика ще бъде разбрана едва, когато бъде обвързана и комуникирана от гледна точка на индивидуалното биографично развитие, а не само от позициите на административна полезност или националната образователна система. Проблемът обаче не е само в комуникацията, но и в отсъстващата регламентация – външното оценяване се въвежда преди да са разработени предвидените от ЗНП конкретни ДОИ за оценяване.

В този информационен и нормативен вакуум *е нормално смисълът да е неясен и за учителите.* Много от тях **не знаят** къде ще се явяват децата, какъв материал ще се включва и други подобни. Най-голямата съпротива срещу националното оценяване идва оттам, че то **ще сравнява постиженията на тип училища и тип ученици, които са принципно различни.** **Страхът е от академичния максимализъм, който безпогрешно се разпознава като принцип, въплътен в ДОИ.**

Тези опасения се допълват от още едно – че националното оценяване ще послужи като аргумент за атестация на качеството на образованието в дадено училище, без да се

отчитат други фактори, които структурно диференцират училищата и учениците. Така учителите в периферни училища, в училища без конкурсен прием, професионалните училища и други смятат, че по условие са поставени в неравностойно положение. Националното оценяване ще получи одобрение при условие, че въведе инструменти за отчитане не само на средното ниво на системата, но и на тренда на всеки един ученик, клас и училище, т.е. когато постиженията в дадено училище не се оценяват единствено спрямо други училища, но и *спрямо предходни резултати на учениците от същото училище*.

3.2. Диференцирано заплащане на учителския труд

С диференцираното заплащане се очаква в образователната система да възникнат институционални стимули за учителите да подобряват резултатността на своята дейност. Стимулите действително са необходима предпоставка за постигане на реални промени в училищната стая, а не както досега – “реформи на хартия”. Начинът на въвеждане обаче произведе серия от недоразумения, които дискредитираха в определена степен начинанието. Както при повечето промени досега, **проблемът се корени както в действията на МОН, така и в това, че досега на учителите не е била делегирана отговорност по публично диференциране на образователни постижения, което в крайна сметка произвежда вътрешни конфликти в системата.**

По-важно е обаче друго.

Дебатът за остойностяването на учителския труд все още се разглежда сред представители на учителството в идеологическата дилема дали е възможно или не изработването на *идеален стандарт*. Докато дебатът не се отмести отгук и учителите не бъдат въввлечени в ситуация на взимане на решения за характера на конкретни работещи критерии, каквито и критерии да се предложат “отгоре”, те няма да бъдат приети за легитимни.

Една от най-широко защитаваните тези сред учителите е, че те работят в радикално различна среда и най-вече – различията не са свързани с обучението, а много често с типа населено място, ценността на образованието за определени социални групи, икономическо състояние на населеното място и други подобни фактори, които са определящи за образованието. *Върху тях учителите могат твърде слабо да влияят, а в същото време тъкмо тези външни за образованието фактори ги поставят в “неравен старт”*. Изключително съществен е именно този общ корен на съпротивата както срещу външното оценяване, така и срещу диференцираното заплащане.

Проблемът обаче е още по-фундаментален. *Не може да се оценява качество на учителската работа при условие, че не са предварително и целенасочено създадени базисните условия, за да е изобщо възможно подобно изискване* – липсваща система за квалификация, лоша материална база, претоварени учебни програми, немалък дял безотговорни родители, които не оказват съдействие на учителите.

От общия характер на критериите следват множество обърквания, които най-малкото легитимират неодобрението на диференцираното заплащане. *Тези обърквания са резултат от опита да се положат в една рамка образователни ситуации, които са принципно несравними*.

Диференцираното заплащане предполага учители да участват в комисията при диференциация на заплащането. Но делегирането на отговорност не може да е еднократен акт. Когато нормативната рамка не предполага учителите да взаимодействат по този начин в обичайните си роли, нормално е инцидентното делегиране на отговорност да произведе непредвидими ситуации и личностни конфликти. В крайна сметка някои учители в по-малки училища, при които

диференцирането е заплашвало отношенията в колектива, не са далеко от мисълта, че диференцираното заплащане има за цел преднамерено да разделя учителите. За да се справят с този проблем, те се връщат в “изходна позиция” - като решават да разделят ресурсите по равно. Така предвидените *ресурси, от институционален механизъм за личностно професионално развитие, се редуцират до ограничени покупателни средства.*

3.3. Система на делегирани бюджети

Въвеждането на делегираните бюджети все още е свързано повече с реторика, отколкото с реални права директорите да провеждат политики. Общо място е, че с въвеждането на делегираните бюджети не се е променило нищо спрямо ситуацията преди. Основно – защото парите се отпускат за текущи разходи като отопление и заплати и няма поле за провеждане на училищна политика от страна на директора. В някои училища “политиката” на директора се свежда до рекрутиране на неквалифицирани кадри на срочни договори, които според наредбите получават с няколко десетки лева по-ниско заплащане. При постоянен бюджет единственият начин за спестяване на финансов ресурс е от учителски заплати. Да не говорим, че човек не може просто да се събуди една сутрин мениджър.

В училищата, които не са все още на делегиран бюджет, ситуацията е още по-парадоксална, защото критерий за мениджърски способности е наемането на учители с нисък клас, за да се разходват по-малко пари за заплати.

4. Препоръки

Можем да систематизираме следните основни препоръки за решаване на набелязаните проблеми:

1. Изработване на *устойчива институционална рамка*, която да осигурява приемственост и предвидимост на политиките в сферата, реализирани в средносрочен и дългосрочен план.
2. *Включване на преките участници в образователния процес* (ученици, учители, родители, директори, общински власти, РИО, НПО, бизнес организации) *в процеса на взимане на решения и осъществяване на политиките* – не само заради полезността на конкретни прагматични решения, но и заради легитимността на действията, произтичащи от тези решения. Целите на образование да са ориентирани към постигане както на външната (през обществото), така и на вътрешна (сред участниците) легитимност – чрез изграждане на механизми за интегриране на ангажираните групи в самия процес на дефиниране на връзката между целите и средствата и реализиране на политиките. Включването на преките участници в образованието е предусловие за реалното осъществяване на политиките, в противен случай те или остават на хартия, или се реализират проформа и с обратен ефект.
3. Стратегическата рамка следва да отчита не само КАКВО, но и КАК (по какъв път – с какви мерки в каква съгласуваност през какви етапи) ще се реализира, т.е. *фокусиране върху самия процес*, който е ключово важен при реструктуриране на една социална сфера: времеви рамки, конкретни процедури при взимане на решения и разпределяне на отговорностите, критерии за постигнат резултат.
4. Промяна на нормативната рамка с цел разписване не само на организационните параметри на органите и тяхната субординация, но и начина на тяхното взаимодействие за постигане на целите. Сега законодателството урежда изграждането на статични структури, но няма разработени такива модели на

координация, които да позволяват хоризонтални взаимодействия, съвременни действия за решаване на проблеми, гъвкавост при работата, съобразяване на конкретните подходи към особеностите на проблемните ситуации.

5. Постигането на обща рамка за приоритетите и начините на тяхното реализиране не означава общо (унифицирано) третиране на образователната система. Тъкмо обратно, *означава специфични политики, които се извършват с оглед постигане на общата цел*. Общата цел не винаги се постига като се действа еднакво в цялата система. Далеч по-ефективно е да се отчитат особеностите и различията, които системата „произвежда“ по места. Част от проблема на досегашната нормативна и институционална организация е, че не отчита тези особености и свежда различните типове образования под общ знаменател. Задачата е да се изследва и разкрие реалната картина в образованието и като резултат от това да се дефинират локални задачи, които да постигат „глобалните“ цели. Това не отменя провеждането на единни политики (като националното оценяване, изграждане на граждански компетентности, икономическа ефективност и пр.), които ще покажат състоянието на системата, но предполага диференцирани политики, които да направят актуалните „анклави“ в образователната система сравними.
6. В Националната програма в частта за усъвършенстване на нормативната уредба като основна задача се поставя *„Управление на системата не от хора, а от правила“*. Тази задача е логична и неотложна от гледна точка на персонализирането на процесите в образованието, отсъствието на приемственост в действията, големите дискреционни правомощия на всяко от равнищата на управление и т.н. Въпросът е обаче в това какви правила. Класическите бюрократични системи функционират със статични правила и това е било ефективно, доколкото средата е била относително хомогенна и стабилна. В настоящия контекст обаче статичните правила няма как да се справят с регулацията на сложни динамични процеси и постоянно възникващи казуси. При регулация на диференцирани системи със сложни отношения между разнородни групи традиционният модел, почиващ на формални норми не е ефикасен. *Налага се изработване на динамична регулация, която дефинира гъвкаво компетенциите и залага критерии за оценка в постигането на публичен резултат, а не само в съответствието спрямо статична формална норма*.
7. Премахване на съществуващата уравниловка и гъвкаво диференциране на образованието съобразно целите и мотивацията на различните деца.
8. Диференцирана оценка на труда на учителите спрямо *постигнатите цели и напредък, релевантни на обучаваните ученици*. Изработване на диференцирани критерии за оценка на учениците, които да отчитат конкретните цели на типа образование. Това не отменя общите цели на образованието, а предполага по-голяма тежест на онези критерии, които са най-важни за конкретното училище, а паралелно на това – фокусирани политики за решаване на онези проблеми, които възпрепятстват образователните цели.
9. Оптимизиране на учебната програма така, че ученето да не е еднопосочен процес, а да дава възможност за обратна връзка и отчитане на резултат.
10. Въвеждане на съдържателна структура в учебните планове и *ясни смислови междупредметни връзки*.
11. Въвеждане на повече време за упражнения, в които децата самостоятелно и творчески да разкриват детайлите и връзките между тях, но и *компетентности по публично общуване*.
12. Инициране на обществен дебат за предефиниране на целите на образованието, неговите обществени функции и критериите за оценка на качеството на образованието.

13. Отваряне на образователната система към обществените процеси и включване на *мрежа от актьори в ролята им на партньори в образователния процес*. Това предполага образованието да не се редуцира единствено до вътрешно образователни функции, а да се разглежда в неговата широка социална роля и ресурс за младите хора да реализират своя потенциал.

Всяка конкретна образователна политика предполага специфични информационни кампании, които да комуникират комплексните образователни проблеми и да предложат за публичен дебат възможните политики, тяхната цел и очакван резултат. Целта на такива кампании несъмнено е да информират, но още повече – да мобилизират обществена подкрепа, а това означава акцент върху ползите и решенията на конкретни проблеми, които политиката дава.

Д. Приложения

Приложение 1

Въпросник за интервюта с експерти

- ✓ Оценка на проблемната ситуация в училищното образование – като цяло и основни проблеми.
- ✓ Отношение към инициативите на Министъра – външно оценяване, диференцирано заплащане, делегирани бюджети и пр.
- ✓ Кое е “слабото звено” в реформата?
- ✓ Кой е проблемът на образованието – съдържанията, структурата, управлението, външният натиск, иновациите или друго, около който да се изгради консенсус?
- ✓ Има ли приемственост в образователната реформа?
- ✓ Как се прави образователната политика – кой е субектът, кои са експертите, как се партнира със “заинтересованите страни”; каква е властта на профсъюзите и на политическите дейци (депутати и пр.) Как ще възникне, ако досега я няма?
- ✓ Появяват ли се партийни капацитети по образование – лица и НПО? Има ли над-партийни?
- ✓ Кой (следва да) се занимава с международната съпоставимост на образованието у нас като структура и съдържания? кой да се занимава с информационното обслужване на образователните политики?
- ✓ От какво зависи публичността на производството и разпространение на структурната информация за параметрите на образователната ситуация, от която следва да произтичат управленски решения?
- ✓ Как стои въпроса за образованието на уязвимите групи?
- ✓ В какво се състои проблемът с образованието на ромите и как може да се реши/решава?
- ✓ Има ли истинско гражданско образование или това е “измиване на ръцете”?
- ✓ Има ли вътрешна подкрепа за реформите в системата за образование ?
- ✓ Кой е против реформата?
- ✓ Узряла ли е обществената ситуация за ефективна реформа?
- ✓ Специфика на експертния опит на респондента.

Приложение 2

Гайд за провеждане на фокус група с учители

4. Според вас кои са основните проблеми в образователната система в България? Кой от тях е приоритетен?
5. Кои според Вас трябва да бъдат основните цели на образованието?
6. Как си представяте качествено образование? По какви критерии бихте определили качество на образованието?
7. Какво според вас следва да се промени в образователната система? Какво е мнението ви за иницирираните/предприетите от МОН промени в сектора на средното образование?
 - Кои са основните иницирирани промени?
 - Как се осъществяват?
 - Какви ефекти ще окажат върху образованието, кариерата ви?
 - Кои групи имат интерес и ресурс да се съпротивляват срещу промените в системата? Защо?
 - Как ще се отразят на вас лично, вашето училище и ученици? Според Вас има ли връзка между започнатите промени? А тяхното реализиране координирано ли е, отчитат ли се връзките между тях в хода на осъществяване?
 - Включени ли са учителите при решаване кои промени да бъдат реализирани в средното образование и как? Ако да – кога, при какъв случай? Каква е била ролята на учителите? Доведе ли участието до реални резултати? Дайте пример за промяна, която е замислена без участието на учителите – има ли разлики и какви?
8. На вас конкретно какво ви е необходимо за да работите ефективно с учениците си?
9. Какво мислите за образованието на малцинствата у нас – то специални мерки ли изисква или би се подобрило заедно с реформирането на системата като цяло?
10. Според вас има ли проблеми на образователната система, които могат да се решат с промени в нормативната уредба – с нов ЗНП и промени в свързаните с него поднормативни актове? Ако нормативната база се мисли абстрактно, питаме фокусирано за проблеми, свързани с организацията на работата, институционално устройство, механизми за взимане на решения, партньорство, позволява ли законовата рамка осъществяване на политики с резултат, приемственост на политиката в средното образование?
11. Има ли нужда според вас от реформа на средното образование и ако да – как трябва да бъде проведена? Кои групи според вас имат интерес и ресурс да се съпротивляват срещу реформирането на системата?

Гайд за провеждане на фокус група с родители

- ✓ Доволни ли сте от образованието, което получават децата ви?
- ✓ Смятате ли, че мнозинството от родителите на ученици в училището, където учи Вашето дете, реално се интересуват дали децата получават качествено

- образование?
- ✓ Как си представяте качествено образование? По какви критерии бихте определили качество на образованието?
 - ✓ Кой според Вас трябва да бъдат основните цели на днешното училищно образование у нас?
 - ✓ Според Вас кои са основните проблеми в образователната система в България? Кой от тях е приоритетен?
 - ✓ Следва ли, според вас, да се промени нещо в образователната система? Какво?
 - ✓ Какво е мнението ви за иницирираните/предприетите от МОН промени в сектора на средното образование?
 - Кои са основните иницирирани промени?
 - Как се осъществяват?
 - Какви ефекти ще окажат върху образованието, върху бъдещото развитие и реализация на учениците?
 - Как ще се отразят промените на учениците, на Вашите деца конкретно?
12. Включени ли сте като родители при вземане на конкретни решения за управление на училището, в което учи Вашето дете? Ако да – кога, при какъв случай? Каква е била ролята Ви? Доведе ли участието до реални резултати?

Приложение 3

Технически доклад относно провеждането на фокус-групите

В рамките на проекта бяха проведени 3 фокус групи с учители, съответно в столицата, в голям град и в малък град.

- ✓ Фокус група с учители в София. Дискусията се състоя на 22 януари и продължи 170 минути. Записана е на електронен носител. В нея участваха 9 учители в различни образователни степени и различни типове училища:

13. Учител по БЕЛ в Частна гимназия
14. Учител по математика в Математическа гимназия
15. Учител по английски в Английска езикова гимназия
16. Начален учител в ОУ
17. Учител по математика в СОУ
18. Учител по история в СОУ
19. Учител по география в СОУ
20. Учител по БЕЛ в ОУ
21. Начален учител в СОУ

22. Фокус група с учители в голям град. Дискусията се състоя на 11 януари в Пловдив и продължи 125 минути. Записана е на магнитен носител. В нея участваха 7 учители в различни образователни степени и различни типове училища:

- учител по БЕЛ в прогимназиален етап в ОУ „Княз Александър I“;
- учител по химия в СОУ „Константин Величков“;
- учител по история и философия в СОУ „Никола Вапцаров“;
- учител по немски език в езикова гимназия „Иван Вазов“;
- учител по математика в Образцова математическата гимназия;
- учител по икономика в Националната търговска гимназия;
- учител по технологии на сервирането и храненето в Професионална гимназия по туризъм.

Единственият поканен за участие учител, който не се отзова бе учител в частна гимназия.

- ✓ Фокус група с учители в малък град. Дискусията се състоя на 16 януари и продължи 120 минути. Записана е на електронен носител. В нея участваха 8 учители в различни образователни степени и различни типове училища:

- начален учител в СОУ „Алеко Константинов“
- Учител по БЕЛ в СОУ „Алеко Константинов“
- Учител по БЕЛ в Държавна Търговска Гимназия „Димитър Хадживасилев“
- учител по немски език в СОУ „Николай Катранов“
- учител по английски език в СОУ „Цветан Радославов“
- учител по биология в СОУ „Алеко Константинов“
- Учител по география в СОУ „Цветан Радославов“
- Учител по информатика в Държавна Търговска Гимназия „Димитър Хадживасилев“

Освен това бе проведена и една фокус група с родители на ученици в столицата, резултатите от която са анализирани в подробната версия на доклада.

Приложение 4

Интегрирани отговори от интервютата с експерти

- **Оценка на проблемната ситуация в училищното образование – като цяло и основни проблеми.**

1: Според мене, през последните години в българското училище се извършва фундаментална трансформация, която ще има далече отиващи последици. Това е преходът от образование, основано на *знанието*, към образование, основано на *познанието*. Това е изключително важна принципна разлика. Тя тръгва още от Кант и неговите разграничения по отношение на познавателни способности. Колкото и да са важни способностите ни, основани на логически обработеното знание, те не ни позволяват да се произнасяме по въпроси относно конкретни реалности. Току що казаното изглежда неясно, неразбираемо и може да се допусне, че е резултат от някаква грешка, на която може да не обърнем внимание. Кант обаче открива, а това е велико откритие, че с формално логическото мислене не можем да познаваме конкретни реалности, защото общата логика се съобразява с общи правила, а като такива те се отнасят до всички реалности и не могат да удържат спецификата на различието на конкретното. Затова образованието, което се основава предимно на обучение в логически обработено знание само е пречка за развитие на образователна компетентност спрямо конкретното. Промяната цели именно преодоляването на тази пречка. А това се постига с образование, развиващо познавателните способности на обучаващите се. Развитието на познавателните способности е свързано с личностното развитие на ученика. В този смисъл, промяната в образованието изисква обучение протичащо през личностното развитие на ученика. Тази нова ориентация на училищното образование е напълно в духа на “Конвенция за правата на детето”. Но това е фундаментална промяна. Тя засяга всички, протича в световен мащаб, върви вече десетилетия и, както се вижда, ще отнеме още много време. Защото изисква огромно преобразуване. Същевременно и съпротивата е голяма. Например не е трудно да си представим каква би могла да е позицията на авторите на учебници в този процес. Не става въпрос, че трябва нови по съдържание учебници. Самото образование, основано на знанието, превръща учебника в център на образователния процес – учебникът е това, което се научава. В образованието, основано на познание, се развиват познания и свързаните с тях умения и компетентности. Има разлика между това да си “научил” правата си, да речем и да имаш компетентността да ги познаваш и защитаваш.

Тук все още сме много далече. Много рядко, включително и в университета ще срещнете студент, който си познава правата и е компетентен да ги защитава.

Г.Д. – Но кой освен Вас, разбира така естеството на трансформацията?

– Не мога да приведа статистически данни, но поне ние работим за тази промяна в България от десетилетия и много хора го разбират. Ако трябва да се сочат доказателства от международни инициативи то движението Философия за деца, Философската олимпиада, Движението критически мислене са подходящи световни събития, които би трябвало да се имат предвид. Даже бих казал, че преобладаващото разбиране за търсената трансформация е това. Проблемът е обаче кой колко дълбоко

разбира тази трансформация, как успява да я управлява и какви са образователните резултати! Самата образователна реформа протича в съобразно международни изисквания. Например искаме да влезем в НАТО, но там разбират образователния процес по този начин. Такива бяха и проблемите в процеса на присъединяването ни към Европейския съюз!

Г.Д. – Но не би могло да се промени образованието само под външен натиск.

– Не става въпрос за външен натиск, а за професионални изисквания за работа в образованието с международна значимост. Всички учители имат нужда от тази промяна. Старата система задържа учениците в клас с външен натиск. Образованието, основано на логицизираното знание заради самото знание не допуска ученика до смисъла на обучението. Детето няма как да вижда смисъл от ученето. Поради това цялата стара система силно зависи от родителската намеса или от някакви други допълнителни фактори.

Г.Д. – Но и цялата обществена система гарантираше конформно поведение и училището бе институт за дисциплинизиране, макар и скрито опряно на ефективната външна репресия.

– Именно, но всичко това вече го няма. Новата система дава възможност на учителя да работи за личностното развитие на учениците, а кое дете ще бъде против? Целият проблем е, че учителите не са подготвени за новия тип образование. Такава промяна изисква огромни усилия и финансови ресурси, а такива ресурси засега не се осигуряват. По принцип това следва да е основна грижа на МОН, но то като че ли не вижда положението по този начин.

2: Българското училищно образование според мен все повече запада, спада качеството на предлаганата услуга на образованието, спада качеството на изхода т.е. на знанията, уменията и компетенциите на учениците, завършващи училище, и причините затова са доста.

Основните проблеми според мен са свързани с реализирането на учебното съдържание не толкова с финансирането, макар че е обществена тайна, че след 90 година в образованието се финансират единствено и само най-необходимите разходи, т.е. заплати, осигуровки и неотложни ремонти. Въпреки това според мен основният проблем е свързан със съдържанието. Не искам да звучи пристрастно, но аз си мисля, че през 97 година се случи нещо, което просто предопредели западането на средното образование в България, а именно един порив за намаляване натовареността на учениците през лятото на 97 година предизвика преразглеждане на всички учебни програми. Така се случи, че беше ваканция, нямаше учители, нямаше кой да го прави. Направи се от отделни хора и се разкъсаха междупредметните връзки. Жестоко! Направи се така да речем по физика в 6 клас тези три теми няма да се учат, в 7 клас това и това няма да се учи. В това време химикът вади други теми от съдържанието, след което претовареността на учениците нарасна, защото, когато химикът влезе в час и трябва да ползва нещо от математиката, което му е нужно или на физика му е нужно нещо от математиката, което е извадено и не е преподавано, той губи време да си го преподаде. Т.е. натоварването се увеличи, само че и белите полета в главите на учениците също се увеличиха.

Сега не знам как звучи това, но на мен ми се струва, че от гледна точка на отделния ученик, на усвояването и възпроизвеждането, тези сложни процеси са свързани преди всичко с наличието на бели полета. Натрупат ли се такива бели полета от там нататък не може да се възприеме нищо, защото той не може да прави причинно-следствени връзки, защото му липсват определени знания. На мен ми се

струва, че това до голяма степен предопредели по-нататъшния срив в преподаването, в усвояването и в компетенциите на изхода.

След това ми се струва, че много сериозен проблем създава - за качеството на изхода – това, че няхахме политическа воля да задържим или да въведем националните изпити, така наречените матури. Излезе така, че години наред имахме държавни зрелостни изпити макар и с право на освобождаване на хората, които имат над среден успех 5, а след това ги отменихме въобще, тъй като няхахме воля да въведем задължителни матури, ние ги отменихме въобще. Излиза така, че хората, които са с под 5 среден успех, те просто преминават, крачейки през средното образование. Това което всъщност и чужденците, които ни посещават, се изненадват е фактът, че толкова много хора в България учат за средно образование и че не искат да се включват във форми на ПОО, които завършват без придобиване на средно образование, а просто с квалификация. Обяснението на този факт е много просто - лесно се завършва средно образование в България. Много лесно се завършва! Прекрачването през 12 клас не е проблем, няма държавни зрелостни изпити на изхода, оценките в училище се пишат кой знае как, учителите - за да нямат проблеми - съответно не са достатъчно строги, преподава се незнайно как, няма междупредметни връзки, няма учебници и учениците не ги купуват, защото са много скъпи и излиза, че средно образование се завършва безкрайно лесно.

Въпросът е с това кой кого лъже. Това, че голям процент от българските младежи завършват средно образование все още (макар, че не е такъв какъвто е бил прагът 89 година), но това че и сега висок процент от хората завършват средно образование не значи, че те имат компетенции на хора със средно образование. По отношение на ПОО например ние сме правили сравнения още преди години

Г.Д.: Това щях да ви попитам

- Да правили сме сравнения. Ние сме анализирали професия, да речем, индустриален механик беше тази, която сме сравнявали с ученици от Германия и нашите ученици от тогавашните техникуми и механо-техникуми. Оказа се, че по теория нашите ученици са много добре подготвени и дори излишно добре подготвени, според мен в трети курс на висшето образование, те спокойно могат да си вземат изпитите с познанията, които имат на изхода на професионалното училище и, за съжаление, практически въобще не са подготвени. В практически план германските ученици, да го кажа популярно, ги отвяха. Тази висока подготовка по теория на ПОО също вече я загубваме.

Въобще тези условия
с нарушените междупредметни връзки,
спадът в интереса на преподавателя да бъде преподавател, да кара учениците да мислят,

превръщането на учителя все повече в чиновник, който отива там да присъства и получава някаква макар и ниска заплата само за присъствие,
липсата на живот в училище след края на часовете,
липсата на какъвто и да изпит на изхода

всичко това предопределя спада и девалвацията на средното образование. Който е влязъл той е завършил средно образование. Въпросът е изходът да ви се гарантира. Ние казваме така: ДООИ са формулирали резултатите на изхода - какво трябва да знае и да може човек, но как го проверяваме? Но на практика какво всъщност е формулирано в ДООИ, когато ние не го проверяваме? Струва ми се че това са основните причини да спадне равнището.

Към това наистина се прибавя и (по мое лично мнение) по-ниската активност на учителите. Аз зная, че на тях им е много трудно - била съм учител и зная какво им е.

Вижте в професията навлязоха много хора и този срыв на пазара на труда след 89 година, когато всичко спря и много хора излязоха на борсата. Изведнъж и тези които приемаха учителската професия преди само като резервна възможност, защото тя никога не е била търсена като престижна професия, но така или иначе въобще не са мислили в живота си да станат учители, станаха учители. Само дето, когато преди влизаше някой в системата откън, то имаше цяла система за обучение. Сега кой ги обучава? Тези хора влизат в професията с понятията и познанията си от социалната практика, той е завършил някакво висше образование, може да е бакалавър, може да е и магистър, но той не е учен да бъде учител. Или ако има някакъв курс за педагогическа правоспособност дали в хуманитарните области или даже в инженерните, има такива които завършват педагогическа правоспособност, то е гледано на него като нещо формално, т.е. това не е било определено като бъдеща професия. След това никой вече не се занимава с него. Той се назначава като учител, така както биха назначили касиер в едно предприятие и вече никой не се грижи за него. Съсипана е системата за квалификация на учители, съществуват три департамента към ВУЗ, които правят, горките, каквото могат, обаче някой трябва сериозно да финансира тази дейност, трябва да има специално финансиране и специална програма за следдипломната квалификация на учителите. Но това не се прави.

Вътрешно-методическата работа, която по-рано в училищата се развиваше и сигурно е архаично, но така или иначе в училището вреше и кипеше след края на учебните занятия, сега няма такова нещо. Учителят си свършва с часа, взима си чантичката и си отива. Директорът въобще не се интересува от това. Преди имаше предметни комисии, методически обединения, събираха се хората, разговаряха, учеха се. Сигурно не е интересно за вашето изследване, но аз ще кажа какво ми се случи на мен, когато отидох в училище. Когато станах заместник директор бях на 26 години. Тогавашният директор ми каза „давам ти една година и от следващата твоите уроци ще са открити, както моите“. Директор и заместник директор са с открити уроци и винаги можеш да влезеш при него, когато ти е свободен часа. Това за младите учители беше просто прекрасен урок. Аз имам спомени и никога няма да забравя как се редяха учениците пред вратите на кабинетите и зад тях има поне 6-7 учителя. Директорът беше прекрасен преподавател, но учителите ходеха там за да се учат. Няма такива неща вече и това се счита за архаично, а то беше много полезно. Никой не работи сега с учителите, никой не се занимава със социалната им философия, с уменията им за работа с ученици. Никой не се грижи за това да се поддържат и издигат в култ отношенията учител-ученик. Кой знае какво става, когато той влезе в класната стая и се затвори с децата. Вие знаете ли? Аз не знам.

По-рано бяхме длъжни да влизаме в час - имаше една система, според която съм длъжна за един учебен срок да посетя един учител най-малко три пъти, което също не беше добре, защото примерно аз съм инженер и като влезна в час по български горе долу от обща култура, но като отида в час по френски? Аз говоря немски, не говоря френски. Но така или иначе имаше някаква система, която все пак поддържаше така нареченото и модерно сега “вътрешно оценяване”.

Сега МОН говори за вътрешно и външно оценяване как да се въвеждат и да се провеждат, дано.

Обаче в тези години, в които никой не се интересуваше какво става в клас ние забравихме най основната (вие ме питате тук кой е основният проблем) ние забравихме най-основният постулат в училищното образование: центърът на всичко, което се прави е ученикът. Той за съжаление не е! В центъра е учителят, в центъра е

не знам кой директорът, къщата, покривът, парното, дограмата, но в никакъв случай не е ученикът.

Учениците не се чувстват, че отиват на работа в училище - той отива за да си види приятелите. Има едно интересно изследване сред учениците и на въпроса защо ходят на училище в никакъв случай не е за да научи нещо. Но не беше така. Българската народопсихология поне в тези години, в които аз се преживявам се променя е през последните години. Това отиване от учителя на работа за да си изкара часовете, т.е. касиерката да си мине трите часа, и това отиване на ученика главно за да си види приятелите от там да хванат нанякъде, това се случва сега, това го нямаше преди. Сигурно е една от причините и това, че в училището вече не ври и кипи. В онези времена в училището, в което аз работех, учехме на една смяна и училището до 7 вечерта гърмеше - по кабинетите се правеха нагледни пособия, имаше кръжоци, имаше консултации, имаше ученици, които седят и си правят нещо на машините. Учителите не си отиваха - нормално се започваше от 7 и 30 и до 7 вечерта във всеки кабинет кипеше живот. Това сега така ли е?

Г.Д.: Два въпроса, които ги няма тук, но ми хрумват като ви слушам. Едното е в сравнителен план българското ПОО като дялово присъствие в структурата на училищното образование, в сравнителен план с други европейски страни - било западно европейски, било централно европейски, по дялово присъствие съпоставимо ли е или не?

- Съпоставимо е макар, че акцентите в страните членки на ЕС, а и не само въобще акцентите по света в повечето държави са свързани единствено и само с това което се случва в основните нива на образование, като за общото образование се счита, че това е средство за да се обучи човек, така че да си намери място после на пазара на труда. Ние направихме обратното - ние вдигнахме общото образование и само този, който не става за нищо друго учи професия.

Само че тук причините са в това, че са много отворени вратите на ВУЗ. Да има изпити, да има такси и т.н. но, общо взето, с извинение "куцо и сакато" може да влезе нали. Тогавя кой да ходи да работи - учи мама, за да не работиш. Българинът се научи да си възпитава децата така - може да учиш и да следваш, каквото и да е и въобще никога няма да го работиш, но иди там да следваш - още 5 години да си поживееш. Това в другите държави го няма. Аз разказвах вчера тук на мои колеги парадоксални неща. В Дания, която много добре се развива особено през последните години направи реформа в образованието си и, най-общо казано, се състои в това еднаквата им подготовка общообразователната свършва в 9 клас, което ние се опитваме да направим сега до 10. В 10 клас част от учениците, които не се чувстват готови за по-нататък могат да учат още една година. 10 клас е по желание, но след 9 също можеш да завършиш училищното си образование. След това випускът се разделя горе долу на половина - половината от учениците отиват да учат само професия, те няма да имат средно образование отиват да учат професия и си намират място в предприятие, което ги взема за ученици, а предприятието наема училище, което да им дава част от подготовката, т.е. теорията. Те стават ученици работници в предприятието веднага след 9 клас. И това е 50% от випуска. Останалите 50% отиват да учат за средно образование до голяма степен академична подготовка като обаче това учене на средно образование е горе долу по равно разделено на общо образование и ПОО. Т.е. 2/3 от випуска практически отива да учи професия - едните със средно образование, а 50% от хората отиват да учат, без да искат да имат средно образование, така наречената VET система в Дания, така й казват.

Нещо повече, ние отидохме на гости на шефа на най-големия синдикат в Дания и той ни почерпи, защото синът му е успял да си намери място като ученик работник

за хлебар и това е гордост на таткото, който сигурно би могъл да финансира за това дете и две висши образования. Но той се гордее, че той ще учи за хлебар. Нещо, което тук на когото и да кажете ще възрази - как моето дете за хлебар, той поне социолог може да стане, нали? Най-малкото това.

Искам да кажа, че е въпрос на ценности. Но ние сме виновни всъщност, защото през годините се опитвахме да внушим на хората, че високото общо образование (само че се залъгват, защото ние не им даваме високо общо образование, те само преседяват в общообразователното училище) ще ги направи по-конкурентноспособни. Нищо подобно! Конкурентноспособни ще ги направи придобиването на базови умения, имам предвид чужд език, работа с компютър, комуникативни умения, работа в екип и т.н., от една страна тези базови умения и от друга - придобиването на някаква квалификация. Защото това го прави конкурентноспособен. Нека после да иде и да учи пак. Но той, за да си гарантира един изход след средното образование, ако се наложи да иде да работи, а да не ходи навън. Сега всички ги готвим за ВУЗ, после кой влезе кой не, но ние все ги готвим за ВУЗ. На изхода на 18 или 19 години, както завършват сега, те нямат никакъв друг изход, ако не влезнат да следват, защото не умеят да правят нищо друго. Да имаме випускници от професионални училища, но те не са добре подготвени и работодателите не ги искат. Защо да го взема от техникума или от професионалната гимназия като не знае нищо. И пак въпросът е - кого лъжем, нали.

Г. Д.: Но бедата е, че като пропорции (общо образование спрямо ПОО) ние не сме нарушили никакви базисни тенденции

- Не, напротив

Г.Д. : Вътре в структурата на самото ПОО спектърът от професии също е съпоставим с това, което се случва в чужбина?

- Абсолютно! Спектърът от професии е съизмерим с всички държави по света, които спазват международната стандартна класификация на образованието (МСКО). Т.е. част от европейските държави, не всички, но повечето от тях ги спазват. Това е пряката ми работа тук, но нашият спектър от професии за училищно и за възрастни ПОО е изцяло разработен по тези критерии на МСКО. Така че тук няма пропуски. Това което предлагаме на учениците е МСКО.

3: Като цяло ситуацията в училищното образование в България е много сходна с актуалните ситуации в училищното образование в развитите страни по света – все по-разминаващи се очаквания към училищното образование от страна на различните заинтересувани групи: преподаватели и училищна администрация – от една страна и децата и техните родители – от друга. Първите виждат в училището среда за възпроизводство на традиционен и устойчив опит, на корпоративно статукво, докато вторите искат прагматичност и актуална приложимост на обучението, с цел гарантиране на социална мобилност. В България тази общо ситуация на криза има характерни особености:

- Групата на преподаватели няма общностен подход:
 - в комуникацията на проблемната ситуация в училищното образование
 - в изработването на ефективна образователна политика за систематично решаване на проблемите
- Медиите решително доминират образователния дебат, като го свеждат до скандала или до областите, които засягат входа и изхода на системата.
- Липсва приемственост в политиките по реформиране на училищното образование
- Липсват структури с традиционен обществен авторитет, които да гарантират дългосрочния характер на реформите

4: Според мен това, което става с българското училище със сигурност не е нормално и (колкото повече така имам достъп до макар и не абсолютно валидна и надеждна информация по отношение на някакви тестове, които правим и апробации, които провеждаме) съвсем ясно изплува това, че наистина съвсем не всичко е наред и дори повечето неща според мен не са наред. За съжаление, според мен по прекалено много точки има проблеми и някак си ми е трудно да определя, че едно или две неща са причина за това, което се случва. В последно време това, с което се занимаваме тук в голяма степен е изработване на някакви тестове и задачи, които според световния стандарт и опит би трябвало да са върху някакви програми. Докато ние тук непрекъснато трябва да правим сравнителен анализ на учебниците едва ли не, което допълнително освен че утежнява нещата си даваш сметка за това, че в крайна сметка учебникът е едва ли не ръководният документ. Което според мен не би трябвало да е така. Той би трябвало да е някакво средство, което да улеснява целия този процес, тъй като в крайна сметка учебникът е това до което всички имат достъп - и ученици, и учители.

Доколко учителите наистина са запознати със стандартите и работят с тях е друг въпрос, но съм убедена, че учениците нито ги познават, нито се интересуват от тези стандарти. И като казваме, че стандартите са гръбнакът на образователната система в един момент си задаваш въпроса: добре де но тези стандарти (нали без да коментирам в момента те дали са добри или не, тъй като няма достатъчно информация за тях) къде са тези стандарти при положение, че непрекъснато трябва да се правят анализи за учебниците и да се чудиш имали го това в този учебник или го няма, което също прави проблем образованието. Защото в крайна сметка би трябвало да си задаваме въпроса какво знаят учениците и дали примерно могат да разчетат дадена информация и да решат някаква задача, а не дали това го има в учебника. Тоест ако го има в учебника на тях може би това ще им е познато или ако го няма на едни ще им е познато, а на други няма да им е познато. Това мога да го твърдя с пълна сила тъй като скоро правихме примерни варианти за матура понеже едно, че исках стилово да знам, че горе долу въпросите са наред, но ги четох по всички предмети (без изобщо да съм специалист), но влизайки в програми и учебници наистина просто това ти е на теб документа учебника и някак си всичко останало е загубва особено там, където учебниците са написани на някакъв език, който не отговаря (или няма как да отговоря, тъй като те не се научени да отговарят на това, което децата учат). Плюс това, с което се занимавам - винаги на въпрос при формулировка на текстова задача, която чисто стилово си мисля, че не звучи добре на български език (и това пак го говоря да кажем по природни науки) и винаги се излиза с аргумента, че така пише в учебника. Което според мен абсолютно те съществува и си казваш добре де хора това е някакъв учебник в крайна сметка дайте да видим това дете или този ученик може ли като прочете пет изречения да разбере за какво става въпрос. Това което се получава в международни сравнителни изследвания когато България изобщо участва специално това PISA, което е за 15-годишните ученици и се занимава точно с това да можеш да съобразиш и да извлечеш информация. Показателно за това е пак на базата на някакви апробации и въпроси, където ясно се пита за някакво знание общо взето не са им трудни, но там, където трябва да са по-внимателни дори само като вникване във въпроса просто се вижда, че не се получава. Не знам дали защото не ги карат или по-точно голямата част не ги карат да мислят. Дори си мисля, че може би това е причината, тъй като сега конкретно при теста за 4 клас разбирам как първо се създава някакво напрежение, че ще ни оценяват колкото и да ... (записът прекъсва поради влизане на трети човек в стаята).

Няма никаква култура за оценяване и това със сигурност е някакъв много сериозен и глобален въпрос. Това да приемеш, че може да бъдеш оценен от някой, който нали не ти е прекият началник или обичайните открити уроци пред експерти от Инспектората. И това с пълна сила се вижда сега от тестовете за 4 клас, тъй като става въпрос за външно оценяване, което само в някакви рамки е външно оценяване след като тестовете се правят от МОН и на регионално ниво се размножават и местни комисии ги оценяват макар че те просто проверяват въпросите в крайна сметка. Но до такава степен върви някаква такава съпротива, която според мен в много голяма степен идва вътре от самата система и от учителите, тъй като видяха, че вече има пробно диференцирано заплащане и някак си така върви комуникацията, че те дори не искат да чуят за какво става въпрос. Просто за тях оценяване означава моментално, че това е нещото, което ще им повлияе на вдигането на заплатите или съответно на невдигането. И дори когато обясняваш спокойно и говориш с някакви хора и им казваш да помислят, че това се прави за 4 клас, помислете ако не друго, то поне как ще бъдат оценени другите ви колеги. Вие не може да бъдете оценени само с някакъв текст. Това не е така и абсолютно никой няма такова намерение. Те казват: А да, но това се отминава и след това се продължава. Особено обезпокоителното за мен е, че това се прехвърля върху 10-годишни деца, които абсолютно излишно биват истеризирани от това, че ще се появят някакви тестове, нас ще ни оценяват и вие като не се представите добре ...

Това го твърдя с пълна сила, тъй като миналата година ние правихме това с малка извадка от 200 деца в различни училища в София. Просто апробация на задачи в 4 клас и децата съвсем спокойно си решаваха, казаха кое е било лесно и кое е било трудно. Нито срещнаха някаква трудност със задачите и с това да разбират, че има отговор за избор. Нямахме абсолютно нищо такова, докато сега това за съжаление се превръща освен в някаква истерия, но това което е по-обезпокоително, че разбирам (от най-различни места вече получих информация без да сме правили изследване), че те ги карат да научават наизуст тестовите задачи, които ги има в учебниците. Което отново ще доведе до същото - те отново ще се научат да наизустяват нещо, но не и да мислят, не да прочетат нещо.

Г.Д.: Това говори, че не е променен училищният процес и от там идва всичко

- : Да. Тестови задачи хубаво, но какво от това след като те дори до там стигат, че на въпроса дават ли си сметка, че тези тестови задачи никога няма да им се появят в теста, защо ги карате да учат наизуст?

Г.Д.: ти каза, че системата се съпротивлява дали това го виждаш повече като съпротива от конкретните учители или на училищните мениджъри, да речем директори или на ниво Инспекторат. Да речем директорите може да се съпротивляват на това, че тестът би повлиял на резултатите на училищата. Инспекторатът може да се уплаши, че ще му отпаднат прерогативите. Или пък в министерството къде е? Като говориш с партньори къде усещаш най-голяма съпротива срещу тази иновация?

5: Ситуацията е много интересна. Системата на средно образование у нас спря за два месеца и след това продължи сякаш нищо не е било. Това показва, че тази система реално не функционира. Тя е загубила каквато и да е значимост, за актьорите в нея, както и за обществото. Такава система е просто неуправляема.

Но и самото ѝ спиране е много показателно – тя е блокирана отвътре и няма как да функционира безпроблемно – няма система от обвързани цели, няма вътрешни приоритети, няма ранжиране на необходимите дейности, вътрешни ориентири. Съвсем естествено е лишена от каквато и да е рефлексивност и от каквито и да е механизми за вътрешно или външно оценяване. Това е примитивна, реактивна система, анахронизъм в условията на едно доста по-сложно от комунистическото общество.

Конкретната криза бе резултат от провала на изграждане на система за оценяване на учителския труд, но кризата е перманентно състояние на системата.

За учителското оценяване бе ясно, че няма да стане. На първо място – поради липса на ресурс вътре. Няма експерти, а същевременно е налице огромна съпротива на част от учителството и разбира се на синдикатите. Година и половина се водеха „експертни“ преговори без какъвто и да е значим резултат и преговарящите даваха вид, че всичко е наред.

Забележете, неорганизираните учители /извънсистемен фактор/ взривиха системата, а не симбиотичните синдикати и министерство.

Също така важно е, че тази система не може вътрешно да се коригира. Обаче и отвън не може да се задвижи, няма натиск от профсъюзи или от политически сили, или от гражданското общество. А няма и още по-външни сили, като в други секторни политики, където има намеса на ЕС, но в образованието това е невъзможно, тъй като няма единна европейска образователна политика. Ситуацията е като в Черно море, където допотопни кораби стават неуправляеми и потъват един след друг и нищо не се променя. Най-лошото е, че не се виждат варианти това пропадане да бъде спряно. Това е най-общата ситуация в българското образование.

Друг основен проблем е, че образователната система не знае къде отива. В много малко страни може да се каже, че тяхното образование знае къде отива. Но в чужбина хората поне се опитват да правят някакви планове, макар и в краткосрочна перспектива; опитват се да координират взаимодействието на различни системи вътре в образованието. Големите опити за реформи от 60-те години показаха, че образованието трудно се поддава на такива въздействия и сега се правят опити на по-ниско равнище за промяна на отделни елементи от системата.

У нас няма стратегия за развитие на образованието. Това, което са приели, не е стратегия – няма системни връзки, не се знае защо са осем компонента, а не осемнадесет. Няма подредба на приоритети – да знаеш в каква последователност ще постигаш целите. Трябва да има ориентири – като постигнеш нещо, да знаеш как и накъде да продължиш.

Изработването на сегашната „стратегия“ е показателно – използван бе проект на Синдиката на българските учители, „доработи „ го един учител, който по силата на обстоятелствата е станал ресорен зам.-министър – това е произходът на приетата без възражения от всички политически сили в Народното събрание стратегия.

Една система освен това, за да функционира, трябва да има обществена подкрепа. Както видяхме почти веднага след стачката, всички я забравиха, сякаш не е била, а това означава, че образованието не е на предно място в дневния ред на обществото.

В първоначалните варианти на така наречената стратегия нямаше нищо за професионалното образование, за предучилищното образование, за гражданското образование.

Това е да предлагаш план на къща без дадени носещи стени или без основи – това говори какъв е потенциалът на хората, които разработват подобни планове и програми.

Тези дефицити показват и че образователната система няма обществена подкрепа. Тя остава грижа единствено на т.нар. “специалисти”. А такава система става реактивна.

Ето един пример – системата за квалификация, тя е основна за качеството на образованието, но това не се разбира. Вече четири години има гласувани средства за квалификация на учители, но все още няма разработена програма за квалификация, не е ясно как да се провежда, какви потребности да удовлетворява, как да е обвързана с другите елементи от развитието на системата.

6: аз не бих поставил тревожни акценти, но бих казал, че в училищното образование плавно се смъква равнището и качеството като в никакъв случай дори не се маркира желание да се стопира този процес. Причините, които аз мога да отбележа, са устойчиво желание на доста сериозни бизнесмени, които са и партийно и академично представени (и ти го казвам това като бивш партиен член и партиен секретар в момента на промяната). Тази скоба я отварям, за да ти покажа, че никога не съм скачал от място на място, но съм се борил винаги с тази машина, която е видима и в министерската схема.

Мога да изтъкна два центъра, които винаги си ги припявам.

Единият са издателствата, които са много удобна схема за препиране на партийни пари и за въртене на големи пари, защото това са най-големите и сигурни тиражи в българското книгоиздаване изобщо.

От друга страна, е схемата с частните уроци. Единственото нещо в рамките на предишния мандат, което мога да отчетя като позитивно и успешно направено в сферата на средното образование е, че стопирахме процеса, който беше тръгнал и в някакъв смисъл прогнозирахме агонията без изобщо с нищичко да можем да вдигнем трупа. Това, което сега се случва със ЗНП (като между другото част от нея вече се случи през миналата година) е добре звучащото въвеждане на изпити след всеки етап от завършването на образованието. То беше заложено в нашия мандат, но аз го спрях, защото това е един от много сериозните фактори, с които сегрегираното ромско малцинство ще има още по-тежки проблеми с растежа нагоре. Ако сега допуснем такива много ясни демонстрации на тяхното отдалечаване от (или слабо познаване и покриване на) определени изисквания, които могат да ги допуснат да растат и ако те все още могат да бъдат замазани, ако не преодолени и поне детето да бъде избутано нагоре и да завърши, с въвеждането на оценяването това нещо ще отпадне напълно. И облечени в схемата, че българското средно образование трябва да открива талантите (това много обича да го говори новия зам. министър, защото той принадлежи към мафията на частните уроци - школите в Пловдив са негови, както и подготовката на българските математичета за олимпиадите и цялата схема, която Сендов създаде още едно време и която много добре храни дружеството на математиците. Тя работи перфектно). Това е една от централите, в които се раждат великите идеи и проекти за реформи. След като знаем провала на Сендов в средното образование и след провеждането на експериментите, които показаха, че това за нищо не става. Аз бях още студент, когато можех да наблюдавам това. Те бяха стигнали до 4 клас имяхме разговор с проф.(бог да го прости), той беше психолог в групата. И понеже правих свободна докторантура при него и след това се отказах, заедно готвехме материали, правила сме беседи. (Говорят заедно не се чува).

Лошото е, че това вече е в национален мащаб и се разпростира като ситуация, защото за съжаление неграмотността на българските ученици (говоря общо) е

плашеща, но е факт и моментално тук идва патерицата на частния урок, който трябва да поддържа. Още PISA изследванията, когато правеха по мое време констатираха, че около 30-38% от българските ученици ходят на частни уроци, всъщност процентът е много по-висок. Извадката просто го подценява. Единствено Македония беше демонстрирала нещо подобно, но с по-слаб процент. И експертите от PISA се бяха сащисали и казаха, че такова животно никъде не е видно по света. Ние изграждаме една паралелна структура, гонейки нагона на българина към висше образование и максимата детето е по-добре „да учи, за да не работи“, което е перверзна схема. Но в общи линии се оказва, че почивайки на тази психологема ние използваме много добре и изпомпваме и малкото средства, които са в джоба ни за добавъчно образование, защото това което държавата предлага за нищо не става. Аз постоянно повдигам въпроса защо не подкрепим частното образование като да искаме плащаме. Така е по света. Отговаряше ми се „частните сами да се оправят“. Трябва да кажа, че структурата на МОН, както е изградена стопа развиването на едно истинско частно средно образование.

7: Преходът от командно-административно към пазарно-ориентирано общество има проекциите си в образователната система: от централизирани към граждански отговорности в управлението и функционирането на образованието. Образователните продукти се включват в системата на културния пазар, най-ценностния и същевременно най-слабо развития пазарен сегмент в бившите соц. страни. Горното обстоятелство обяснява и недооценката на учителския труд, липсата на ценностни критерии за кариерно развитие извън „трудова стаж“, съчетано с безработица между хората с висше образование. Образованието функционира в условията на „нови медии“, необходимо е въвеждане на нова и адекватна технологична база и на чуждоезиково обучение в условията на разколебани традиционни ценности. Необходимост от приобщаване и достойна професионална или университетска реализация на децата, включително такива от малцинствен произход, както и на такива със специални образователни потребности. Необходимост от взаимодействие със сродни европейски училища, с университетите и бизнеса. Духът на законодателната инициатива би трябвало да насърчава предприемчивостта и позитивната активност, за сметка на свръхрегламентирането и наказателното санкциониране.

8: Темата е много обхватна, но ще се опитам да не се отклоня в детайли. Българското образование е в период на трансформации, които се виждат от всеки. Те се дължат на промените в цялостния обществен живот. Още от 60-те години на миналия век по цял свят образователните системи търпят такива промени, тук няма нищо особено в българското образование. Не е проблем, че има реформи или че трябва реформи. Проблемът е начинът, по който през последните 15-20 години тече реформата. За съжаление, по едни или други причини, бяха допуснати в хода на самата реформа някои фундаментални грешки, последиците от които тепърва ще стават видни. Кой са те, според мене, защото по този въпрос има различни мнения? Първата е свързана с подбора на учебното съдържание и свалянето на академичните критерии. Следвайки чужди модели и стремежи се да облекчим учебната натовареност, свалихме академичните стандарти и това го вижда всеки по входното ниво на хората, които идват в университета.

Втората традиционна слабост на българската образователна система, която пак е свързана с учебното съдържание, е липсата на диференциация. Дълго време у нас се смяташе, че всички ученици трябва да учат едно и също по един и същи начин, но практиката е показала, не само у нас, че децата са различни – по способности,

аспирации, образователни планове, своите интереси – не е възможно, а не е и целесъобразно да има унификация. Диференциацията означава съчетаване на различни равнища на учебно съдържание, начини на обучение, различни организационни форми, различни специализации, профилизации. Тук има важен чисто педагогически проблем – кога да започне и в каква степен, в какви насоки да се задълбочава диференциацията. Но липсата на диференциация поражда много от съществуващите проблеми на българското образование.

Един друг много сериозен проблем, който се създаде у нас през последните години, поради криворазбрани демократични нагласи и смесване на нещата, бе отказът от възпитание в училището. Един мистър даже бе заявил, че училището само ще обучава, а семейството трябва да възпитава. Съжалявам, обаче, училището трябва да подготви децата не само интелектуално, но и като граждани, личности, пълноценни членове на това общество, като субекти на труда, на обществените отношения. Разбира се, не е без значение какво е възпитанието и никой не говори за връщане към “комунистическото възпитание”, но дезертирането на училището от възпитание дава редица трагични последици, които наблюдаваме. Училището трябва да възпитава във всяко едно общество.

Друг много сериозен, болезнен проблем е подготовка и квалификацията на учителите. Реално успешна образователна реформа не може да се постигне без качествени учители – това е един дълъг процес, започващ от студентската скамейка и продължаващ през следващите години периодично в различни форми за повишаване на квалификацията. Учителят е възловата фигура, той е който твори. За съжаление, през последните години качеството на учителската подготовка е силно занемарено. Старото поколение по естествен път си отива, а при новото поколение, без да го поставям под общ знаменател, равнището се влошава при съвкупното учителство. Това се дължи и на нормативната база, и на организационни структури, и на финансиране не на последно място, без които не може да има ефективна квалификация и преквалификация и успех на образователната реформа.

Друг тежък проблем е отпадането от училище. В продължение на години процентът остава много висок. Това е проблем на Третия свят, за каква европейска интеграция говорим.

Това са в най-общи линии проблемите на общото училищно общо образование, защото образованието у нас има и други проблеми – прехода към висше образование, предучилищното образование, професионалното образование, което също има сериозни проблеми (вижте например структурата на пазара на труда и спектъра от специалности, които професионалните училища предлагат; говорете с представителите на бизнеса дали са доволни от качеството на подготовката на випускниците на професионалните училища като компетентност и квалификация, особено с чуждестранните работодатели). Системата е единна и нещата са свързани.

9: Нека уточня, че все пак аз съм специалист по предучилищно образование. Така че аз виждам нещата през призмата на връзката доучилищната форма на подготовка и ранно-училищното образование. Миналата година, във връзка с юбилей на предучилищното образование в България, направихме една представителна международна конференция. За нея бе подготвен един съпоставителен доклад между България и Великобритания в сферата на образованието. Трябва да Ви кажа, че неща, които там тепърва се въвеждат – програми, стратегии, форми на подготовка, при нас отдавна са направени.

В нашия факултет колегите в голямата си част са автори на учебници за началните класове и имам поглед, върху тяхната работа. Нещата са направени много добре, да речем, в букварите.

Но при съпоставката, за която Ви споменах, стана ясно, че заплатата на педагога в яслите във Великобритания е 7800 лири годишно, а на учителя в началните класове 22800. За какво говорим?

За съжаление, във факултета, който ръководя, през последните години се наблюдава тенденция на устойчив спад на интереса към нашите специалности. Хората, които са ги поставили на първо място, стават все по-малко. Студентите се записват основно с мотива да се прехвърлят в други специалности.

Така че се чудя като говорим за проблеми в училищното образование, някой дава ли си сметка, че много скоро там просто няма да има хора. Каквото и образование да се направи, няма да има кой да преподава. Та има ли смисъл да се навлиза в проблемите на самото образование.

Ние се чудим какво ли не да измисляме, за да привлечем интерес. Тази година откриваме една много интересна нова специалност, която е на границата между педагогика и масови комуникации, но и за нея студентите питат основно – каква е възможността за реализация след това! И трябва да Ви кажа, че голямата част от нашите възпитаници или отдавна са заминали в чужбина, или чакат всяка първа възможност за това. Така че при тази обстановка не виждам смисъл да ги говорим за общи проблеми. Нека се съсредоточим върху нещо по-конкретно

1а. Добре, но родителите са крайно недоволни от това, което става в училище и то тъкмо от учебниците?

Нещата са сложни и не съм сигурен дали това е преобладаваща позиция сред родителите. Друг въпрос е как се третират въпросите в медиите, които и задават тон за публично говорене. Например, търси се винаги скандал – ето вчера някаква майка намерила учебник по музика, в който част от някаква песен не звучала пристойно. Ама това каква част от учебника е и може ли да се обобщава от такива случаи? (следват и други примери за некоректни обобщения и екстраполации). На родителите проблемите идват или в седми клас, или при завършването и подготовката за университета. Там е голямото натоварване, там са и частните уроци. През останалото време оплакванията идват, защото трябва да се отдели внимание на детето. И всяка промяна се приема на нож. Например, оценяването в четвърти клас – знаете как се говори “матури в четвърти клас”, а това го има навсякъде по света, това са естествени неща, но срещат съпротива. Вижте какъв шум се вдигна за тестовите, за матурите.

Не че изобщо няма такъв проблем, но да отчитаме, че реформата не е напреднала достатъчно, доколкото знам, сега се правят учебниците за 7-ми клас. Честно казано има тенденция за сваляне на учебно съдържание в по-долни класове и родителите като помнят какво те са учили на времето си, вероятно са изненадани. Но нали международните изследвания показват, че у нас до 4 клас нещата са добре, нещата рязко се влошават след това.

- **Отношение към инициативите на Министъра – външно оценяване, диференцирано заплащане, делегирани бюджети и пр.**

1: Всичко, което споменахте не е лошо да бъде постигано, но въпросът е как то се отнася към централната промяна, която протича в образованието. Какво значение има дали тестовите ще са такива или други? Това е външен инструментален въпрос, който би могъл и да няма отношение към придобиването на компетентност например.

Г.Д. – Но само с инструмента на външното оценяване може да се установи по безспорен начин различието в качеството на образованието в различните училища и да се докаже необходимостта от реформа на системата?

– Вероятно да, но това е друго. И без такива доказателства е ясно, че трябва промяна и тя вече върви, макар и трудно. Целият въпрос е как въвеждаш външен инструмент за оценяване, когато не си променил вътрешното качество на учебната дейност. Затова казвам, че най-важното е подготовката на учителите за новия вид обучение по личностно развитие.

Г.Д. – Но това не трябва ли да е грижа на висшите училища?

– Това е големият проблем..

2: Всичко това на някакъв етап предишните години го е имало. Диференцираното заплащане и наредбата и критерии в моя трудов път 30 години в образованието сигурно е трети или четвърти път, в който се опитваме да го въведем. Първият път, когато се опитаха да го въведат, аз бях още в училище, бях заместник директор и на директорите беше възложено да направят едни комисии, за да атестираме учителите и да им дадем различни заплати. Мога да ви кажа, че и при тогавашните заплати за 5 лева учителите се хващаха за косите. Директорите, виждайки се в чудо, направиха заплатите еднакви и работата заспа.

Сега ще стане същото. Аз говорих с много директори - не е тайна, че половин България ме познава, че и повече - общо взето съм известна в системата от много отдавна, сега се мумифицирах вече и директорите се оплакват и казват “аз няма да го направя това. Аз няма да го направя, ще им изкарам еднакви оценките, ще им наслагам еднакви точките и ще направя така, че да им изравня заплатите.” Реакцията на синдикатите беше различна. Според мен по-истинска е реакцията на учителския синдикат към Подкрепа. Там хората разбират, че диференцирането на заплатите си е бомба със закъснител и към синдикатите. Тази реакция на учителите, недоволството защо на мен 5 точки, на мен по-лесно ли ми е, а защо на мен 3 и вниманието пак ще се измести от ученика, за което говорих вече че трябва да е в центъра на вниманието. Сега започна една търговия за точки и заплати, вместо да си гледат работата и да учат учениците. Аз се извинявам че толкова дълго приказвам, но за мен е важно. Имах среща с моите съученици - 40 години от завършване на гимназията и бяха довели класната. Тя е една жена аз съм учила в математическа паралелка, която беше първообраза на НПМГ, тя преподаваше във физико-математическия факултет и беше наша класна и преподаваше и на нас. Тази жена е към 80 години, но със запазена глава и казва така - моите внуци (тя ме запали да влезна в системата) толкова спадна нивото на образованието не мога да гледам моите внуци са в елитни училища, а аз като знам на какво съм писала 5 и 6 и като гледам на какво сега и 3 не бих писала, а му пишат 6 и като гледам как от 3 две задачи да не е решил и пак му пишат 6 за една решена задача, как така, защо го допускате?

Това е нещо, което става постепенно, но последните години си загубиха всякакви критерии както за вербална оценка, така и за цифрови оценки. Оценката не значи нищо. Някой носи 6, но може да е неграмотен и да не може едно квадратно уравнение да реши. И тук не е само териториален принципът. Въобще не е сигурно, че детето от Горно нанадолнище е по-лошо подготвено от детето от София, тъй като Иван може да носи 6, но не знаеш на какъв учител е попаднал. И ако е попаднал на свестен учител, който си гледа работата и който не е касиер на предприятието, а е учител, тогава това е добре подготвено дете.

Г.Д. - В тази връзка въвеждането на националните външни изпити как мислите?

- Абсолютно! Аз съм “ЗА” от първия момент, в който се заговори. И тук има няколко мита. Не е вярно че Владимир Атанасов е виновен за тези матури. Тези

задължителни матури без право на освобождаване ги има в ЗНП, който е приет 91 година. Нито един министър след това нямаше гръб или как да кажа не посмя да ги въведе. Без право на освобождаване си седят матурите в ЗНП - там пише задължителни изпити и никъде не пише право на освобождаване. Нито следващите министри, нито академик Илчо Димитров, с когото имах щастието да работя, нито след него някой посмя да ги въведе по няколко причини. Първо заради експертната реакция

Г.Д.: Какъв е залогът да бъдат въведени пустите матури? Какво толкова?

- Как какво толкова? Един випуск двойки. Замисълът на националната проверка това, което ние си представяхме, когато аз съм обсъждала този въпрос още в министерството ние си представяхме, че ще им разменяме - значи прави се по общи теми, след което взимаме изпитните работи от София и ги закараваме в Пловдив, тези от Пловдив ги караме в Русе и така практически си го представяхме. Но това значи двойки от горе до долу. Има начин да не са двойки и той е да дадеш лесни задачи обаче и това не върши работа, защото така направиха, когато за първи път въведоха тестово изпитване за 7 клас. Веселин Методиев мисля беше министър и каза, че ще има тестове и направиха тестово изпитване, дадох безкрайно лесни задачи, масово шестици и после не могат да ги класират. Ако дадеш лесни задачи и лесни теми това пак хората ще го видят. Страхът е голям. Никой не иска матури - няма държава, която да ги иска. Казват в Дания има матури, но те не са матури, а са държавни зрелостни изпити. Обаче никой не ги иска, защо? Родителите - защото детето им няма да иде и да учи за социолог. Учениците - защото за тях е натоварване и въобще не им се занимава с това. Той е готов да учи за кандидат-студентски изпит, готов е, обаче не иска да учи за матура. Има отговор затова, защото за кандидат-студентски изпит, ако се издъниш, ще кандидатстваш догодина отново, а от матурата оценката остава завинаги. Така че той предпочита да учи пак за два предмета. Дори ние им позволихме да си избера два предмета, по които да имат матури, което също е проблем, защото физкултурата фигурира също като предмет. После я махнаха, но фигурираше. Учителите естествено не искат. Директорите не искат, защото това веднага поставя оценка на училището. И държавата не иска, защото ще лъсне ниското качество на образованието. (записът прекъсва)

Външното оценяване аз считам, че националните държавни изпити не са единствената форма на външно оценяване. А в програмата на МОН се говори само за такова външно оценяване. Но това не е достатъчно. Има външно оценяване, което показва компетенциите, резултатите на изхода и резултатите от обучението, както сега цяла Европа говори. Но е необходимо външно и вътрешно оценяване да се организира и за качеството на работа на институциите. Кое в България въобще не съществува. Няма система за вътрешно оценяване в самото училище и в никакъв случай няма начин за външно оценяване на качеството на работа на институцията. Има някакъв контрол, което не е външно оценяване. Контролът води до санкции, външното оценяване води до препоръки да си подобриш работата и въобще не води до санкции. В западно европейските държави съществуват безброй институции, които предлага такава услуга. Тя е консултантска услуга. Има специално съществуващи звена, които си предлагат услугите. Директорът на училището ги вика, но има пари да му плати и идва един консултант и екип работи две седмици или 1 месец или 3 месеца в училище, проучва в детайли всичко, което се прави, връзки взаимодействия, в часове влиза излиза, ходи тихомълком между хората, а те не се притесняват, че ще ги уволнят или ще им намалят заплатите от тая работа. Ходят си тихичко между хората вършат си работата и след 3 месеца дават на директора един доклад, в който оказват това добре, това е като средното за страната,

това е лошо, факторите за успех са ти тези ако пипнеш тук и подобриш това то ще те изтегли и в много посоки ще ти даде добър резултат. Има безброй такива институции в западна Европа. Тук има две организации, които се опитаха по отделно да направят такова външно оценяване, доколкото ми е известно някакво формирование на ИОО и едно сдружение на математици, хора от бранша, НПО. Но то пак е свързано с тестове на учениците.

Добре, но това не е достатъчно. За да може да се дадат препоръки за подобряване на работата и това да може да стане. Ние в ПОО за възрастни се отиваме да създадем и да подкрепим в такива звена като си представяме едно, че това ще е наш мониторинг, защото им даваме лицензи, но като го хванем, че нарушава нещо, отнемаме лицензи. Ние подкрепяме създаването на независими оценяващи институции, които да проучат и да помогнат ние след това да направим рейтинг на тези, които предлагат такова обучение въз основа на мониторинга който ние ще направим след като те са си сложили всички начини за външно и вътрешно оценяване.

Има няколко организации, които с наше съдействие подготвят проекти за Европейския социален фонд и оперативните програми. В областта на ПОО европейските директиви и регламенти са страшно сериозни. Вие ме попитахте одеве за общото образование как да се съизмерва. Никой не се занимава с това. В Европа на общото образование се гледа като на средство за придобиване на професионална компетентност и готовност за работа. Без да става въпрос на какво образователно равнище ще тръгнеш на работа, защото дори да спазваш принципа “учи мама да не работиш” рано или късно и те тръгват на работа и като тръгне на работа да има колкото се може по-развити компетенции. Така че общата европейска квалификационна рамка ние сме длъжни да направим национална рамка и там сме длъжни да отговорим за всяка професия на установени европейски дескриптори. Той трябва да знае и да можена изхода и нашата Агенция прави стандартите за всяка едно от професиите въз основа на тези дескриптори. Ако някой работи европейски в България това е, защото сме принудени, не защото ни се иска, а защото сме принудени. Списъкът с професиите е в съответствие с международния и тук няма къде да ходим. Ще правим национална класификационна рамка, която да е в съгласие с европейската за да има признаване на квалификациите и пак няма къде да ходим. Стандартите си сега ги преработваме, за да бъдат фокусирани върху резултати от ученето, защото сме задължени да ги въведем. Точно за това ПОО има повече европейски регламенти и ние там сме в час. Малко по-по български, малко по-ориенталски, малко ние ще си го направи сами и после ще ви кажем какво е станало, но така или иначе нас ни държат изкъсо. Ако не го направим до 2010 година има препоръка на ЕК - до 2010 националните рамки трябва да са готови и да са в съгласие с европейската рамка и всеки гражданин на Европа трябва да ходи от държава в държава, трябва да има европейски паспорт, който съдържа пет неща и тези пет неща ние трябва да ги приготвим. Ако ние не направим необходимото човекът да ги получи през 2010 година това, значи не знам какво ще се случи. Ние сме длъжни да го направим. Докато в общото образование не е така.

3 В общи линии тези инициативи са стъпка в правиланта посока. Но начинът, по който се комуникират не гарантира устойчивост на реформата, докоркото техният обект (учителите) научава за тях от медиите. Резултатът от тази комуникация е, че като цяло педагогическият персонал на този етап е по-скоро противник на промените.

4: Г.Д.: А да разбирам ли, че все пак тук има две различни неща: от една страна, и външното оценяване, и диференцираното заплащане са хубави неща, но

предварителната работа, която ще ги направи нормални не е свършена и затова има съпротива, че просто някак си ...

Да може би донякъде е така още повече със сигурност е ясно, че при липсата на ясни стандарти за оценяване трудно това нещо ще тръгне. От друга страна, си давам сметка, че трябва да се върви на някъде. Тоест да не се остава в това положение системата без никой да има никаква информация в крайна сметка като получаваш някаква оценка какво е нейното съдържание и каква е нейната тежест или стойност. Сега не знам дали това е първото или първото са стандарти за оценяване, но със сигурност си мисля, че това е положителна крачка, която разбира се много лесно може да бъде изкривена именно поради някакви такива неща.

Г.Д.: Ти имаш поглед върху работата на предишни екипи на министерството, партнирахте си най-малко 4 години - имаш ли усещане, че все пак има някаква приемственост по отношение на това, което се случва в училищното образование или всеки екип си провежда абсолютно собствена линия, без да е задължителна някаква приемственост? Виждаш ли обща дефиниция на ситуацията, общи приоритети?

4: Трудно ми е да кажа, че има приемственост. Има приемственост в някакви такива неща от рода на големите проекти, които стартираха примерно за купуване на компютри, безплатните закуски и безплатните учебници, автобусите. Тези програми си продължават, те все пак бяха макар и на НДСВ от правителството, но бяха започнати от тогава. От една страна приемствеността някак си си върви успоредно с всичко останало. Няма как да няма някаква приемственост, тъй като това все пак е доста тежка система и нали продължават да влизат някакви програми, които не са писани от този екип, а от предния. Но така или иначе това трябва да се случва. Не можеш просто така да спреш и да кажеш край хайде всички отначало. Общо взето по организацията, по Инспекторатите, някакви олимпиади - тези неща си вървят абсолютно както са си вървели години наред. Но това не е точно приемственост, има нещо, което си се върти независимо от всичко. Това което този екип миналата година направи със сигурност е някаква много рязка крачка към промяна, която нямам представа дали ще се случи.

5: Не съм съвсем сигурен дали става дума за реформа в строгия смисъл на думата – съществена промяна в качеството на системата. Това са усилия на един човек, чиито мотиви няма да коментираме, но който има комуникативни умения и успя да привлече внимание към неща, които другите преди него бяха подхванали, но не бяха докарвали доникъде. Например, матурите. Те и в сегашния утвърден вариант са пародия на образователно оценяване. Ако се направят наистина, това би означавало 90 процента двойки, ако се претупат, както и ще стане, за какво да се правят. При сегашното състояние системата прекрасно функционира и без матури.

При една истинска реформа матурите могат да бъдат много сериозен инструмент за нейното провеждане. Но такива са възможностите. Сегашният министър така работи – решаване на отделни задачи без връзка с цялата система. Има едни момиченца, вероятно асистентки от университета, които му вършат работата. В Министерството пренебрегнатите експерти ги наричат “адреналинките”. И като добавка организиране на срещи с хора от контингента на „интелектуалците” – Кънчо Стойчев, Райчев, Дайнов, Янова колкото да „легитимират” поредната инициатива. Но все пак е важно да имаш разбиране за системата, а не само показни намерения. Не само от прословутите дума за „седянката”, но и в цялото поведение и

подход на министъра лича липсата на добронамереност, без каквато всяка политика днес е обречена.

Ако има елементарно разбиране за начина на развитие на дадена система в условията на демократично общество, първата грижа ще бъде да се осигури обществената подкрепа за системата. Сегашният министър има учудваща медийна подкрепа и даже от политиците получава висока оценка, защото поне нещо разбутва, в една система обречена на вегетиране. Но в обществото няма дебат за образованието, образованието не е проблем на обществеността. Знае се, че децата или отиват в чужбина, или бягат от час, но по-общите въпроси на системата не са във вниманието на публиката. Има някаква обществена енергия, тя е много по-малка от началото на 90-те, но я има. Тя обаче не е мобилизирана в подкрепа на реформата.

Няма и опит да се реши един от ключовите, у ако не и най-важният проблем на образованието у нас – да се помогне атомизираният, частен образователен интерес да стане интерес на общността, да се създаде инфраструктура за артикулиране на обществения/ общностния / интерес в образованието. Но това е задача по силите на цивилизовано общество, на просветен политически елит.

Затова и днес вместо градене на такъв интерес, наблюдаваме прояви на провинциален ексхибиционизъм на министъра, който да радва медиите пред отгечения поглед на публиката.

Виждаме, че няма политическа ангажираност с промяната на образователната система, каквото и да се предложи, всички са съгласни, защото не ги интересува.

Неизменно ключова сила са синдикатите, те реално определят дневния ред в образованието, а те са на много консервативна. От 90-те години това са все същите хора и учителите не могат да отговорят на въпроса защо все тези ги ръководят след като имат такива проблеми. Нямаме реално силни организации на учителските гилдии, нямаме и силни НПО.

В министерството няма дори човек , който да събира сведения, ако не да координира дейността на многобройните НПО в образованието – това е още по-странно , тъй като голямата част от новостите, от идеите, от осъществените проекти идват точно от гражданското общество.

През 1997г. се опитах да създам механизъм на взаимодействие на НПО с министерството, но веднага след като напуснах всичко бе изоставено.

Първата идея за подкрепа от Световната банка бе обвързана с ангажимент на Сорос да помогне също така, но МОН / заедно с „Отворено общество”/ не успя за две години да защити проект за промени.

От близо десетилетие „Отворено общество” е силно бюрократизирана и не противовес, не граждански коректив на МОН, а това е единствената структура в образованието с постоянен финансов ресурс и то значителен.

2.а – допълнителен въпрос: доколкото основната теза е, че реформата основно зависи от условията, които я правят възможна, а ние сме свидетели на отделни действия, за които не е осигурена обществена подкрепа и поради това са обречени, то все пак няма ли някакъв съдържателен акцент, който заслужава внимание? Всяка реформа се нуждае от инструменти и в този смисъл делегираните бюджети, диференцираното заплащане, децентрализацията, външното оценяване не са ли инструменти на реформата, с които тя да започне?

Очевидно е, че образователната система не може да се промени изцяло и едновременно и все от нещо конкретно трябва да се започне. В този смисъл всеки един от инструментите, които споменавате, може да се превърне в ос, около която да

се завърти реформата. Но въпросът е тя да се подготви предварително и внимателно, а не да се прави кампанийно и в последния момент, без връзка с нищо друго и при обществена съпротива.

Ето например, делегираните бюджети. Сами по себе си те може да са полезни и да са механизъм за реформи, като бъдат точно премерен елемент от последователна политика на децентрализация. Обаче у нас какво става. Първо, въпреки че се експериментира с тях от доста време, не може да се каже, че вече е доказано, че те са пригодни у нас. Единствената им безусловна подкрепа идва от някои радикално пазарно ориентирани икономисти, които обаче са далеч от същностните проблеми на образованието. Изследване на Асоциацията на общините показва, че за десет години експерименти с бюджетите повече е било говоренето, а твърди малко съществените развития на идеята. Директорите не са подготвени да работят с тях. Как да ги въведеш, без да е реформирана средата, с много ограничени пари, без нормативна уредба? Това не е нещо, което става автоматично и без подготовка.

90 на сто от бюджета на училището е за заплати и неотложни разходи, какво остава да управлява директорът, за какъв делегиран бюджет става дума? За да има смисъл от ДБ трябва да се променят паралелно много неща. Например, ролята на “училищния съвет”, “училищното настоятелство”. Същото и с децентрализацията. МОН е подписало споразумение с Асоциацията на общините, че в десет общини ще се въведе пилотно децентрализацията. След това 14 месеца нищо не се прави, хората сами проявяват инициатива и питат какво да правят – нищо. После изведнъж за пет дни трябваше да се определят членовете на органите на тази децентрализация. Друго е, ако предварително разпишете програма за подготовка на тази нова практика.

Дори нещо по-лошо – днес се въвеждат делегирани бюджети не с цел децентрализация и подпомагане на реформата, а се разчита чрез тях да се коригира броят на учителите- нещо, което само ще утежни провеждането на каквито и да е промени.

Ето пример как не става въпрос за реформа, а за игрички на дребно.

Същото е и с децентрализиране управлението на училищата, с изграждане на училищни съвети – в рамките на няколко дни МОН спусна указание тези съвети да бъдат формирани. Ясно е за всеки в образованието, че това са процеси бавни, трудни, които трябва да бъдат оставени да се развият спокойно, но и да бъдат планирани, да бъдат разписани във времето и да получат обществена подкрепа.

Не е проблем, че министърът е адвокат по манталитет, т.е. скован от казусното мислене, от решаването на случаите на парче. Проблем е, че цялата политическа класа, целият образователен елит не му отстъпва – в резултат няма идеи, няма стратегически планове. „Реформите” у нас са първосигнални реакции на хора, опитващи се да употребяват политическа власт, разчитащи, че публиката е още по-нецивилизована и неграмотна от тях.

Така че въпросът не опира до личността на реформатора, а дали има условия за провеждане на реформа. Вече споменах за опита на западните страни. Те видяха, че централизирано и отгоре провежданите реформи не успяват. Затова сега се опитват по друг начин – координирано с по-малък обхват да се правят нещата, но по-добре подготвени.

За да са нещата по-сложни у нас кризата на образование на прехода съвпада с кризата на образование в световен план въобще.

Още през 70-те години и пленума на Т. Живков за образованието беше ясно /макар и формулирано с превратната комунистическа фразеология / , че системата е в криза.

В сегашния ѝ вид и у нас и в световен план системата за образование намира оправдание единствено във функцията да задържа под контрол огромни маси млади хора, нищо друго. Тя иначе се разпада по много и различни причини – загубата на монопол над знанието, новите информационни технологии и пр. Но ако образователната система оцелее, тя трябва да промени съдържанието си. Сега нямате никакъв смислен аргумент защо да държите децата си в училище. Аз обаче съм убеден, че нещо може да се направи и още от края на 80-те години досега животът ми е посветен на усилия в тази посока. Трудно достигнах до идеята за безсмислеността на поддържане на сегашното образование, до неговото закърпване и усъвършенстване, наречено реформиране, но всички анализи и наблюденията на това, което става около нас, водят до подобни изводи.

Но за да има успех реформата, първо трябва да обществото да зададе параметрите. Вътре в системата не могат да се дефинират критерий за промяна, а оттам ще дойде и нейната легитимност и подкрепа. И политическа, и на неправителствени организации и нова роля на настоятелствата. Но това е свършено друга логика на реформите. Помислете – един милион да са родителите с деца в училище, от тях ще трябва поне 100 000 да бъдат обучени за новата им роля в ръководството на образованието. Но тогава ще има на кого да се опре реформата. Иначе както и досега остават единствено синдикатите като активен субект на терена на образованието. А от 100 години, откакто има силни синдикати в образованието, те са консервативна сила в целия модерен свят.

Ние даже не направихме и усилие да има алтернативни субекти. Никой у нас няма даже информация кои са и колко са НПО с отношение към образованието. Може би в “Отворено общество” има някакви данни, но липсват усилия неправителственият сектор да бъде направен партньор в реформата.

Без това обаче не може да се реши най-важното – образованието да стане обществен приоритет. Лесно е да се напише в партийна или министерска програма, но да се направи е съвсем друго. Това би дало и ресурсна осигуреност, би позволило създаване на реална стратегия и т.н. А у нас е точно обратното – образованието реално не е приоритет. Показателно е, че единственият официален анализ е анализът от времето на М. Велчев. Което от друга страна е скандал – как министър на финансите ще е най-компетентен по въпроси на образованието. Но никой не протестира, защото реално образованието не е ничия грижа. Затова и Министерството на труда има по-голяма тежест на терена на образованието, отколкото МОН. Липсата на институт по образованието е симптом за същото. Не че онзи институт не бе място, където нищо не се правеше, но вместо да го закриваш, може да му дадеш реално съдържание – само че това изисква да се провежда реална образователна политика.

През 1997 г. се опитах да започна със създаването на обществен съвет, в който са учители, общинари, учени – все някой, който да казва какво и как да се прави. Аз и сега си го представям така, колкото и утопично да изглежда, да има нещо като Конгрес на образованието, където да се съберат всички заинтересовани страни, да се подготви добре, да се легитимират няколко основни варианти на развитие, като му се даде медийно покритие и да се достигне до обществено одобрен план за провеждане на необходимите образователни промени или реформи.

6: всички те са перфектни начинания като идеи. Въпросът е, че начинът по който се осъществява и изработва цялата технология за мен е дълбоко погрешен и неосъществим на практика. Преди да въведеш тестове трябва да имаш система за оценяване. Тази система да е слязла до учителите, те да са обучени и да знаят какво правят и как трябва да готвят децата. Той в момента твърди, че я разработва или вече

е готова, аз не знам за какво става дума, но с това, което показва като тестове, той осакати съществуващата при СДС схема, която беше листовка за КАТ. Аз не мога да нарека това тест. Но те стопираха работата на звеното по оценяване. То беше създадо едно задание за изработка на тест, след като вече беше събрало добра банка със задачи. Тестът трябваше да бъде по основни учебни предмети и, образно казано, да прилича на САТ. И в никакъв случай не предполагаше естрахиране и на принципа „онче бонче“ детето да може да изкара 3, без да знае каквото и да било. Твърдя че заданието беше добро, защото аз го пуснах на две големи централи в чужбина да го прочетат и да кажат дали е направено професионално. В България нямаме добри специалисти в тази посока, за да не кажа изобщо никакви. Не искам да обидя нито проф. Бишков, нито Енчо Герганов. Когато го подготвихме, една от многото централи в САЩ ни написа, че им трябва година и половина за да настроят това, което сме им дали с всички задачи и да завършат теста при положение, че имат екип от 3500 човека, които работят. Казаха че можем да имаме готов тест ноември 2006 година, което мен ме вбеси с това че ще стане много бавно и накрая казаха ще се гордеете пред света, че имате такъв тест. Но това беше законът на Мърфи в действие - тогава и дори не пуснаха обществената поръчка и аз тогава щях да се погрижа за нея да научат всички признати международни институции, а не само домораслите, които се бяха свързали с(споменава име на жена) от Холандия .

Г.Д. : да разбирам ли, че сегашният министър още от онова време се е занимавал с образованието, а не е парашутист в системата?

- в никакъв случай не е човек отвън. Аз мога да кажа, че той е човек на икономическите лобита в образованието и много точно е следял и стопирал нещата, които са го интересували в образованието. Трябва да кажа, че всички тези стратегии, които той избълва за една година, са всъщност недопуснати за утвърждаване по наше време разработвани стратегии. Единствено тази за интеграцията на малцинствата остана с подписа на Игор Дамянов, но той просто я игнорира, все едно не съществува. Всички други стратегии той ги пре моделира така, че да обслужи определени интереси и едва след това бяха пуснати с фанфари, защото той си осигури медийно пространство и медиен комфорт. Това просто е една голяма фирма.

Аз си позволих покрай един доста мощен вестник с псевдоним да понапиша малко (говорят и двамата)...иначе рискувах да ме съсекат с една реплика – “той понеже е обиден и затова”. И поради това го направих така, иначе изобщо не ме е страх. И когато имаше общи разсъждения за това къде е Европа, относно такива изпити на всеки етап те трябва да бъдат първо ежедневни, второ ежегодни и трето да не им се придава такава значимост, която в общи линии да стопира развитието на човек. Това е в разрез изобщо с Лисабонската стратегия за образованието, където хората искат да пуснат колкото се може повече, за да извадят колкото се може повече. От масовия спорт излизат повече и по-качествени хора. Простичка е схемата. Оказа се обаче че ние правим елитарност и изтискаме непрекъснато за да намерим талантите и по същество изваждаме като неграмотни по-голямата част от българското население. Това се случва и това се вменява на европейските институции с етикета „Европа иска това“. Съжалявам, но имат много поздравя. Но това дава възможност да управляваш едно полуграмотно население и да го манипулираш, както си поискаш. (говорят и двамата) ... достатъчно е да гледаш телевизия, за да видиш изпростяването докъде е стигнало с Биг Бродър, примерно.

7: Външното оценяване и диференцираното заплащане са естествени последици от ситуацията в училище, не може да има някой „против“ за неща, които са в съгласие

със здравия разум. Освен в конкретни случаи, когато са засегнати директорски интереси или нежелание за съвременна адекватност. Като цяло училищната общност и конкретно родителите се отнасят с разбиране и възприемат необходимостта им. Проблемът е, че не са изработени адекватни регламенти, на практика, поне в средното общообразователно училище, засега само се говори. Разбира се, някои „оправни“ частни училища се справят, но често пъти организационните иновации в тях са за сметка на качеството и пренебрегване на „здравата традиция“ – защото и такова нещо наистина съществува.

8: Един друг проблем възникна напоследък и попада в по-общ кръг на процесите на демократизация, налагащи автономията и децентрализацията. Но трябва да отчитаме, че образованието има различни степени, форми и спрямо тях децентрализацията е в различна степен целесъобразна. Училищната мрежа у нас има 3200 училища, обхващащи различни ситуации на цялата територия – те са различни в демографски, социален, културен аспект. Разликите са, дори в рамките на една община, огромни. Едностранното въвеждане на автономията не е особено ефективно. Ето например, делегираните бюджети. Конкретна среда, в която функционират и която обслужват различните училища, изключва “централизираната децентрализация”. Това е пример за неефективна, несполучлива децентрализация – едно е автономия на равнище висше образование, друго е на равнище детска градина. Трябва да имаме предвид конкретните различни потребности и да не забравяме, че ние досега имаме една извънредно централизирана система за образование.

9: Подкрепям тези инициативи абсолютно. Защото учителят като види, че трудът му подлежи на оценка, че се оценяват конкретни неща, че всяко училище ще се оценява конкретно ситуацията ще се промени коренно.

● Кое е “слабото звено” в реформата?

1: Най-вече, че не се оценява значението на подготовката на учителите за работа в новите условия. Тук трябва да се инвестират големи средства.

3: Липсата на политика по включване на всички заинтересувани страни в процеса на реформиране е най-слабото звено на този етап. Резултатът от тази липса реформите досега изглеждат непрестанно по-скоро като реторическо занимание, отколкото като реална политика.

5: Много трудно е да се подбере едно нещо, пък и както става ясно, така няма да се постигне нищо. Но лично за себе си съм избрал да нарека основният приоритет на реформата “Ред и сигурност”, но не в полицейския смисъл. Под това аз разбирам да има някакви ясни правила, които да позволяват на участниците в образованието да имат предвидимо поведение, да могат да градят стратегии на поведение, да знаят, че при такива и такива условия ще могат да получат такива и такива резултати. Това може и да е трудно, но не е невъзможно. В основата на тези правила е разработването на система от добри образователни стандарти – без тях редът е утопия. Не случайно у нас стандартите бяха разработени за по няколко месеца и хаосът само се множи.

Другото е търсенето на обществена подкрепа – аз бих направил програма за обучение на родители. Създаването на партньори за тези реформи. Затова и програма за работа с неправителствените организации. Докато не създадете тези външни фактори за подкрепа на усилията за промени, няма да стане нищо значимо. Същото е и с обучението на общините.

-за мен това са две неща - учителите и базата. За образованието много пари трябва, за да се подреди. Това нещо за съжаление и с Е. Куадра като си говорим (понеже още поддържа връзка), но той не споделя това мнение. Има експерти по образование които имат съвсем различни визии ... (свирят сирени и не се чува) ... едва ли не като се наляят едни пари от едната страна и веднага трябва да потекат от другата. В образованието има един цикъл на дишане, който е много голям и който поглъща ресурси, едни пари се погребват някъде и ти не си сигурен дали това, което си вложил някой ден ще даде резултат, защото се работи с живи хора. Затова за мен определящ е човешкият фактор, който деградира все повече и повече. Хората тотално се дезинтересираха от това, което се случва - поради простата причина, че не виждат дори онази крепост, която беше класната стая защитена от глутница вълци, които обикалят страната да плашат хората с начина, по който системата мълчи. Текат проверки, защото има нарушения. Казвам го отговорно, защото 18 години работя в нея. Неко поясня.

Това е една от най-трудните за управление системи, която доскоро не знаеше какво е отчетност и документ. В дълбокото тоталитарно време съм виждал как дете с оценки 3 и 4 накрая завършва като пълен отличник. С гумичка трием оценки и ги преправяме. Затова говорим. Поне 10 години след идването на демокрацията тази система се учеше да уважава документа и, когато учител е поставил оценка, директорът не може да каже "понеже този лекар оперира детето ми и го отърва сега ще направим един жест и ще му повишим оценката". Не се знаеше какво е да поканиш родители и да му обясниш, че детето му има проблем, а не да го санкционираш направо. И това са неща, на които се учи учителят, за да си върши работата, въпреки че част от тях са бумашина.

Давам тези примери, за да покажа откъде тръгваме – от пещерата на образованието, където работеше казармения ред и той беше лостът, който караше децата нещо да правят и да имат постижения или поне да не пропадат. Сега това нещо отпадна, но не дойде нищо в замяна като инструментариум, а това трябваше да бъде първо. Хората са без инструмент. И затова всъщност демокрацията се разбира като свобода. А тя е правила и начини, по които те се прилагат. У нас това обаче не се случи. Ако знаем всичко това, какво постигаме с тези внезапни проверки? Знаем, че ще регистрираме нарушения, но така само плашим хората, защото не премахваме основанията да има нарушения.

7: Десетилетното подценяване (продължаващо и днес) на предприемчивия умствен и творчески труд, от което произтича ниският обществен статут на учителството и незачетеността на образователната сфера. Това е съществен проблем за сферата на културата изобщо.

8: Най-големият проблем, далече не на последно място и нещо, което е особено значимо, е, че досега нашето общество и особено политическият елит през последните 15 години не можа да формулира обща, единна, последователна, добре осмислена образователна политика. Не можа да се получи национален консенсус в сферата на образованието. По различни причини, хората, управляващи обществото не изградиха такъв консенсус.

5а. А защо няма образователен консенсус у нас?

Това е много сложен въпрос. Ще Ви дам пример от сравнителната педагогика – Швеция, с която имаме някои съществени сходства (демографски), а и тяхната образователна система също е доста централизирана. На тях им бяха необходими 9 години, за да изградят национален консенсус по образователната политика, както на политическо ниво, така и обществен консенсус. Но след това нещата стават значително по-лесно.

Така че на първо място консенсусът трябва да го изгради обществото, колкото и абстрактно да звучи. Това на първо място са професионалните групи, учителството, но и родителите, естествено, експертите, а и политиците имат своите отговорности. Но обратният вариант – да се решават нещата ад хок или на парче – няма как да стане.

Но пък в тази сфера нещата са по-лесни, защото няма антагонистични интереси. Няма някой, който да не иска добро образование. Различията са в това, как се разбира “добро образование”, какви са пътищата и пр. Но няма противници. И както преди 15 години се изгради национален консенсус по външните отношения, не без трудности и се изгради адекватна политика, която даде резултати, така може да стане и по отношение на образователната политика

5б. А как тогава да си обясним липсата на консенсус – всички са заинтересовани от добро образование, но консенсус няма и политика се прави на парче и така се поражда проблеми на образователната система?

Отново много сложен въпрос! Не може да се отговори еднозначно. По мое мнение влияят много фактори.

От една страна, политическият елит, чието качество няма да коментирам.

От друга страна, това е зрелостта на самото общество. Хората веднага ще кажат, че основен проблем у нас е престъпността. Но това е проблем на образованието – когато стотици хиляди отпадат от училище, това са млади хора, без перспектива за бъдещето, без професия, без място в обществото, реално ще се случи, че те ще попълнят редиците на престъпността. Този проблем не може да се реши с полицейски мерки. Тези хора няма как да не влязат в криминалния контингент. Но тази връзка не се прави.

На трето място, вземете медиите – за образованието се срещат само в два случая – по празниците или при драстичен скандал. Но той не е изолиран случай, а е резултат от натрупване на проблеми. Но това не се коментира. А медиите формират общественото мнение.

Така че нещата са сложни: политически елит, общественото мнение, медии и много още неща и не можем да разграничим строго причина и следствие и факторите са много. Обаче очевидно е, че обществото ни не успя да формира общо разбиране.

• Кой е проблемЪТ на образованието – съдържанията, структурата, управлението, външният натиск, иновациите или друго, около който да се изгради консенсус?

1: Всъщност, досега говорим само за това. Най-важното е да се разбира спецификата на промяната и да се мобилизират необходимите ресурси за успешно напредване.

2: Много труден въпрос.

Г. Д.: Знам, но все пак хипотетично

- Много труден въпрос. Сигурно от Закона бих започнала. Ама не така на парче. Бих започнала с правенето на един закон от много широк кръг хора, при много широко обсъждане, защото законът може да реши много неща. Законът е този, който може да реши част от проблемите. Например назначаването на директорите. Лудост е това, че директорите се назначават досега от министъра, а от няколко години от началника на РИО. Това е абсолютна лудост. Това не е правилно. Това може би е правилно за държавните училища, макар че и те са на някаква общинска територия и имат вземане даване с общинската власт. Но директорите на общинските училища да

ги назначава началникът на РИО, а до преди 2-3 години и министъра на образованието, е абсолютна лудост. Общината му дава пари, за всичко тича в общината, обаче директора го назначава министърът. Има купища законови проблеми. Аз казвам един като пример. Но това е нещо, което може да се промени веднага. Кметовете на общини да назначават директорите на общинските училища. Аз мога да ви кажа защо го пише така в сегашния закон. ...Защото тогава, когато се готвеше този закон, се считаше, че в общините със смесени региони и особено в турските общини ще се назначават турци за директори като че ли това е толкова страшно. 100% турско население и ние му довеждаме от Кърджали един българин за директор. Просто се барикадира в стаята и не смее да каже нищо, защото ще го изядат. И какво като сложихме български директори? Това е абсолютно неправилно. Има още много неща, които чрез закона могат да се оправят. Включително стандартите, включително учебното време, организацията на работа в училище. Доста неща в този закон могат да се променят. Знаете ли какво стана със закона? Най-простият отговор, който биха ви дали други колеги, защото аз пак ви казвам съм имала работа с много колеги, но първата им работа е да сменят всички в МОН, защото не стават. И аз съм изкушена, защото наистина не стават и все по-не стават. Но това няма да реши проблема.

Г. Д.: Точно така

- Проблемът нито това, нито стратегиите и програмите ще го решат. Според мен проблемът ще бъде решен от един читав закон по възможност един за училищното образование. Не може да няма отделен закон за ПОО, защото европейската практика е такава и за да можем да си признаваме нещата взаимно трябва да има такъв закон. Но да речем всичко свързано с училищното образование - Законът за учебния план може да влезе в ЗНП. Един нов закон, след което проектна работа. Аз съм ЗА проектната работа. Прави се проект, защитава се. Включително от дирекциите на МОН. Защитава проект за етническо, межкултурно и не знам си какво си - като го защити и докаже, му се отпуска финансиране. Това наливане на кофите дете го гледаме по телевизията покрай дъждовете в София е същото. В образованието има доста пари и те са недостатъчни, но и тези които ги има се изливат напразно. Тоест аз съм защитник на децентрализацията, във простичките й форми в това число финансова децентрализация чрез делегирани бюджети (ДБ), за които се говори от мое време. Това не е ново. От тогава се говори. Имаше ФАР проект

Г. Д.: Да тогава се случва за първи път реално.

- Да имаше 4 опитни общини, правихме го в Несебър, в Благоевград. Обикаляли сме със средства на държавата, за да обясняваме за ДБ и отново сега всяко правителство и всеки министър обяснява как ще ги въведе и в края на краищата пак се стига до въвеждане на ДБ. От тогава са 10 години от 97 насам нали? ДБ, проектно финансиране на дейности на национално равнище. Разбира се и подновяване на експертния състав в ръководните органи на МОН. РИО изостанаха драстично. Всякакъв вид обслужващи звена на МОН, те се нароиха много, обаче експертно са много зле.

3: На този етап ми се струва, че проблемът е на общностно равнище. Нито една от страните не гледа образованието общностно – т.е. отчитайки едновременно своите интереси и същевременно отстъпвайки част от тях в името на дългосрочни (и по-големи) ползи. В този смисъл проблемът, е че образованието не се мисли на общностно ниво като инструмент за развитие (т.е. като инвестиция). В замяна на това на личностно ниво идеята за образование преобладаващо се мисли в категориите на личностния просперитет.

5: Всичко казано в началото е отговор на този въпрос

7: Няма само един кардинален проблем, но ако трябва все пак да се посочи – липсата на самочувствие у кадрите и недостатъчното обществено разбиране за значимостта на сферата, потъването в дребнотемиято, изхождащо от една угнетяваща конкретика, без надежда за промяна. Проблемът на образованието е, че не се подкрепя и не се инвестира в достойния учител.

8: По-горе аз подредих проблемите според моите виждания за приоритетност, но най-важното е как се провежда образователната политика, как се правят промените, защото всъщност начинът на провеждане на реформите създава повече проблеми, отколкото решава. Типичен случай са матурите. Те имат своя смисъл, логика, основания и ценност, но само в контекста на една цялостна образователната политика. Но политика в смисъл на цели, задачи, резултати – достатъчно ясни, достатъчно конкретни, които да не зависят от моментните намерения на една или друга партия или нейната смяна. Иначе външното оценяване става самоцел извън системата на цялостното образование. Или, както се говори в медиите – че то подобрява качеството на образованието. То само регистрира състоянието на образованието, но не води до подобряване на качеството, до промяна на състоянието, което зависи от толкова много други образователни дейности като една цялостна образователна система.

9: Аз бих започнал, може да прозвучи, малко пристрастно, с рязко и категорично увеличаване на заплатите. (следват примери). Ние все още не сме въвели разликите в заплащането между бакалавър и магистър. А аз как да привлека един способен човек да работи в училище? А какви стимули му даваме да се развива?

• **Има ли приемственост в образователната реформа?**

1: Зависи как се разбира реформата. Ясно е, че като провеждане на последователна политика не всичко протича гладко. Но от друга страна на фундаментално равнище процесът е тръгнал и върви. Всъщност такава промяна не може да стане бързо.

Г. Д.: Хубаво, но така или иначе иде реч, че обществеността някак си е подготвена, че ще има промени, нещо ще трябва да се направи, обаче моето усещане е, че няма линия на приемственост. Някакви хора се появяват с отделни инициативи

- Така е

Понякога правят нещо, след това казват обратното

- Така е и всеки следващ открива колелото. Това ме е най-яд. Всяко следващо правителство, аз от 1997 съм неотклонно там и много министри съм сменила, бидейки в МОН и от системата имам наблюдения, всеки следващ министър и заместник министър започва с това - първата му работа е да направи стратегия за развитие на образованието 10 години напред или концепция (различно му казват различните екипи). А лебедовата песен на всеки министър на образованието е някакви стриктни мерки за укрепване на дисциплината в училище. Даже преди 10 ноември лебедовата песен на всеки министър беше за...децата да са подстригани, да са с униформи. Сега е малко по-различно, но с отсъствията е пак същото. Т.е. едно и също се върти и всеки идва и казва дотук каквото било било ние сега ще направим страхотна реформа. Имахме един министър няма да му кажа името, защото ме е срам, но той каза по телевизията пред целия български народ с един патосен глас, че той счита че реформи не трябва да се правят, защото той е имал прекрасно училищно образование, а е учил по програмите на Иречек. Първо това е смешно. Как ще учиш по програмите на Иречек при положение, че програмата след него се е сменила 1000

пъти. Той е 57-58 година роден. А реформа на съдържанието и дори на дейностите трябва да има това е безспорно. Има науки, при които науката се променя изцяло за две години. Ние стандартите за обучение по информационни технологии (ИТ) сме длъжни да ги променяме на всеки две години. В машиностроенето на 5, но в ИТ на две. Не може да няма обновяване и актуализиране, осъвременяване на учебните планове и програми. Въпросът е, че те трябва да се установят веднъж завинаги и да са стиковани и съотнасящи се една с друга, помагайки си една на друга, а не всеки предмет да е сам за себе си и всеки започва когато иска и свършва когато може. Трябва да се съотнесат на минимални равнища. А флъонгите и джуфките да се правят често и да се променят. Но скелетът, който държи цялото общо образование трябва да е заедно. Това не са много теми от всеки учебен предмет, които са важни и за останалите предмети но тях трябва да ги има.

3: Има особена приемственост. Всеки екип започва реформата отначало по свой начин. От 1997 г. всички екипи на МОН ясно демонстрират желанието си за промени. Всички обаче развиват свой собствен възглед за начините и средствата за промени, които по правило са свързани с мобилизация на немалък публичен ресурс по оспорване на направеното преди тях.

Г.Д.: Добре но все пак министърът има екип от заместник министри, които са ресорни, има и дирекция

- Да

Г.Д.: Какво ти е впечатлението работят ли в един екип или просто. Дали има експертен екип в министерството, който да го прави това, защото все пак има отделна дирекция, която отговаря за тази работа? Срецаш ли партньорство или?

- Да от едната дирекция, тази по Общо образование имаме съвсем добро партньорство, което доста усилия ни костваше и има още много какво да се желае. Ще отворя малка скоба - да си в Центъра тук не е много благоприятна позиция не само за мен, а за екипа тъй като той е създаден от предния министър. Екипът, който работи тук ако зависеше от мен една голяма част нямаше да бъде този екип и в този смисъл има някакво отношение в министерството, но то се гради на чисто субективни фактори - примерно този го познавам и ми е симпатичен. Няма сериозни аргументи и те по същество мен не ме интересуват, но със сигурност трудно върви това нещо. Мисля че напоследък по-добре се случва. Що се отнася до заместник министрите нямам наблюдения те да имат някакъв ангажимент пък и дума дори.

5: Отговорът на този въпрос се съдържа в казаното по-горе – не е само проблем това, че идват случайни хора, които започват всичко отначало или от произволни мерки, или, че поредица от хора просто не правеха нищо по една или друга причина. Същинският проблем е, обратното, че липсата на реална реформа – и по-точно – на предварителни условия за реформа не позволява да има приемственост в промените.

За каква приемственост може да се говори, когато след 97 година в образованието без изключение попадат случайни хора – Методиев, Димитров, Атанасов, Дамянов, Вълчев и тяхните заместници – нито един няма общо със съвременни образователни идеи, нито един няма капацитет да бъде нещо повече освен чиновник, нито един няма представа за тенденциите в образованието, а следователно не може и да осъществява приемственост. Приемственост има там, където има и образовани хора, които знаят на какво са стъпили и накъде отиват.

Необразованият човек смята, че светът/ в това число и образователният/ започва от него и кара както си знае.

Г.Д. : ясно е, че не може да се говори за цялостна образователна реформа, а се пипат някакви неща и то в зависимост от личната визия на този, който се смята за едноличен ръководител. Но се запазват инерционни традиции от едно време, които запазват модела на елитарно образование, което ги възпроизвежда по определен начин. Тази гледна точка не съм я чувал.

- : между другото аз не мога да кажа, че този министър не подхваща нещата, както трябва. Той ги подхваща общо, хваща системата като цяло, назовава нещата, вижда къде те са просто като апендикси. Но определено показва на хората, че има желание да изчисти системата. И единственото, което показва, че той нищо не може да направи в тази посока, е липсата на каквато и да било квалификация и подготовка на хората. Това е система, в която човешкият фактор е 98% и ако не работиш с тези хора...

В момента аз, понеже доста пътувам в автобуса докато се движа от точка А до Б, слушам коментари за този министър. При положение, че той стои перфектно медийно, че демонстрира как свири на пиано, че децата едва ли не го обожават и така нататък няма една добра приказка. Такива ругатни не съм чувал нито за Владо Атанасов, нито за Игор Дамянов.

Г.Д. : какво точно казват?

- : казват че това е един безхаберник, който не е ясно откъде го докараха. При тази перфектна опаковка на нещата се оказва, че простият човечец, който води детето си до училище и го прибира и въщи, търпи натоварването от това, което там не се случва, оценява тези неща. Учителите в системата също са на това мнение въпреки, че той с целия този медиен комфорт се очаква, че той нагажда едно обществено мнение, което трябва да бъде приемливо.

7: Като цяло изглежда да има съзнание за необходимостта от приемственост, но тя не е последователно прокарана и успяваща, поради десетилетното подценяване на образователната сфера. Вероятно най-предприемчивите и с висок потенциал хора търсят реализация другаде и нямат съзнание за отговорност към приемствеността и устойчивото развитие на самото училище.

8: При липсата на национален консенсус за ясна, промислена политика при всяка промяна на кабинетите се прави радикална смяна на приоритетите на реформите. Така не може да се провежда образователна политика. В образованието има силен инерционен момент – промяна, която се въвежда в първи клас, ще има резултата си след 12 години.. Втората последица от липсата на такава образователна стратегия е, че в повечето случаи проблемите се решават “на парче”. Така не може да се стигне далече.

- **Как се прави образователната политика – кой е субектът, кои са експертите, как се партнира със “заинтересованите страни”; каква е властта на профсъюзите и на политическите дейци (депутати и пр.) Как ще възникне, ако досега я няма?**

1: Ние несъмнено живеем в плуралистично общество. Много и различни са субектите на образователната политика, както и заинтересованите страни. Мен ме

интересува всеобщото в този процес, онова, което би решавало въпроси, които са от полза за всички. В този смисъл аз не говоря за политика, а за общ процес на промяна, засягаща цялото ни общество.

2: На министъра не му е работа. Министърът е политическа фигура. Хората и партиите идват на власт и си отиват. Министърът не може да е човек от кариерата, министърът не може да разбира едновременно от висше образование (ВО), от средно образование (СО) от ОО от ПОО, от детски градини. Изключено е! Няма такъв човек. Ние сме имали блестящи министри, които в рамките на две години, в които са били министри (и аз мога да кажа имена и) това след 10 ноември в рамките на две години той успява да е добър ръководител във всички тези части на голямата тема образование. Например Марко Тодоров. Марко Тодоров е университетски преподавател, дойде при нас и нищо не знаеше за СО. Той започна така: срещна се с всеки от нас с ръководителите на отделните сектори, изслуша ни, говорехме както аз сега говоря след, което той ти задава 4 въпроса, на които ти нямаш отговор. Тоест на него главата му много работеше. След което той започна бавно и методично да опознава всяка от темите и му трябваша 3-4 месеца, за да се чувства подготвен. След което той започна да ни буди нас да инициираме коригиращи мерки за подобряване на работата и успяваше обаче с всеки от нас да ги обсъжда, да ги подкрепя. Марко Тодоров беше рамо за всяка инициатива, която идва от хората от бранша. Защото аз съм човек от бранша, аз съм била заместник министър, без да съм политическо лице, защото трябваше да се спасява положението. Тоест на мен се гледа като на експерт, а не като на политическа фигура. И то аз съм омаскарана като заместник министър, по-скоро ми направиха зло отколкото добро. Защото съм човек от кариерата. Матей Матеев също беше много добър министър. Но той пък нямаше късмет горкият с време. Беше министър 90-91 година, когато всички бяха на улицата, а той е интелигентен човек”Какви ги мътиш, Мътеев!” ...но той се уплаши от тълпите по улиците, но също беше човек, който можеше бързо да взема решения и най-важното имаше доверие на специалистите, той застава до теб. (звъни телефон, записът прекъсва) Стана така че един от професорите в Техническия университет (ТУ) ми обясни колко е важнооще 93-94 оказа се, че още тогава е ясно, че, ако България не си промени обучението за заварчици ...след влизането ни в ЕС няма да можем да си продаваме съответните изделия, правени от заварчици, защото липсва такава система. Там има правила, трябва да се въведем тази система, да се плаща на ... който я подкрепя, да се реализира, трябва да му дадат сертификат, трябва да има условия на труд, което струва маса пари...и когато се стигне до готова продукция трябва да докажеш, че е направена от заварчик с такъв сертификат. (...) Вдигнахме се с Марко Тодоров и отидохме на връчването на свидетелства на заварчици ...Въпросът е, че Марко Тодоров беше готов да застане до теб за всичко. Той разбира проблема, оставя специалистите да преценят какво трябва да се прави, разбира дали има нещо в предложението и го подкрепя.

Експерти най-вече, сега заместник министрите са основно политически фигури. Аз не подкрепям тази теза, че заместник министрите трябва да са пак представители на 3-та, 5-та 15-та партия. Заместник министрите трябва да са най-добрите експерти. Не може да бъдеш заместник министър, без да си бил учител, без да си бил директор на училище, началник на РИО. Не може (моите уважения към г-н Наков и други такива хора) не може от учител да станеш заместник министър. Учителят той просто неговата камбанария е училището. Той повече от това не е видял, не е решавал проблеми на по-високо равнище. Заместник министрите според мен са ключови фигури не само в СО, във ВО също. Те трябва да са експерти, най-добрите експерти.

Г.Д. - Добре де, но на мен ми прави много лошо впечатление (давате си сметка аз съм се мушил в МОН последните 7-8 години) огромно треперене пред депутата. Депутатът коли и беси независимо дали си шеф на комисия или редови депутат.

- Така върви от Големанов насам. Защо, мислите, не се оптимизира училищната мрежа. Аз съм правила опити, това сега пак го има в Националната програма, обаче това е порив от години. В момента, в който решиш да закриеш едно училище в едно N-то село, където има 5 деца, от които 2 са първи клас, едно е втори, едно е трети и едно е четвърти и всички са в една смесена паралелка, масово по селата има смесени паралелки, от първи до четвърти клас и учат по взаимоучителната система. Четвъртокласниците учат първокласниците да четат и това всички го знаем че е така. А в това време даскалът е някъде навън. Но мисълта ми ,е че всички опити да се закрие училище в N-то село довежда веднага местният депутат и не само от една партия, а от всички партии. N-то село има всичко на всичко 86 старци, обаче има от този регион избрани поне трима депутати. Те всички един по един или заедно идват и вдигат страховтна патардия, че това училище не може да се закрие, защото тези се познават с тези, защото където има училище има село. ...И по моему тези деца са абсолютни аутсайдери. Те от 1 клас са поставени за цял живот в неравностойно положение. Те никога няма да бъдат равностойни. И това не се разбира. Но не е само до закриване на училище. Директор да тръгнеш да махаш, веднага идва депутат, учител да накажеш веднага идва депутат. Но това е народопсихология също. Според мен. Просто така сме научени. Депутати считат, че защитаването на правото на техните избиратели е върховната им мисия в живота. Но той не разсъждава дали това е правилно или не. За да бъде избран догодина той трябва да отиде там и да направи нещо.

3: Партньорството между заинтересуваните страни е лишено от дългосрочен интерес (политически), защото институциите имат капацитет да решават само в рамките на мандата си. Единствено профсъюзите успяват за наложат извън мандатно присъствие, но те пък заради природата си не са в състояние за решават друго освен въпросите на собственото си възпроизводство.

5: Отговорът и на този въпрос се подризбира от вече казаното – понеже образованието не е обществен приоритет, то всъщност няма и реална политика в сферата на образованието. Поради това участниците, в това число – управляващите, са дейци, но всъщност не са субекти в строгия смисъл на думата, а поради това и нямат нужда от партньорства, а управлението се изражда в консумиране на власт

5.а нов въпрос – тези неща, когато бъдат казани, примерно, на премиера или на министъра, какво се случва?

Много зависи от обстоятелствата и от човека, защото съм разговарял с различни хора и с Матеев, и с Ф. Димитров, и с В. Методиев. В средата на 90-те години при правителството на СДС имаше енергия за промени, но в общ план Костов не забелязваше образованието и неговия потенциал за промените. Затова то бе оставено на некомпетентни хора /от 97-година насам отрицателният подбор на министри и заместници е правило/ и политизацията бе задълбочена.

Какво искате да се случи в образованието след думите на властимащ, след като почти всички в системата са наясно, че

днес и по някакви причини да спре работата на министерството за година това няма да се усети или още повече- системата ще работи по-спокойно.

6: аз си го обяснявам по следния начин (говорят и двамата) Образованието е един от най-масовите сектори – има 120 000 учители и преподаватели в средното и предучилищно образование, което е огромна армия хора. Освен това около 600-700

000 деца активно присъстват в училище. И това е лост, с който може да се манипулира обществото и да не му се позволява то да се стабилизира и да не му се позволява да се излекува от дефектите, които ти - като партиец - не желаш никога да бъдат излекувани, защото през цялото това време ти никога не си напуснал робата на тоталитаризма. Българските политици не са стигнали по-далече от идеята да командват обществото. Ние нямаме различни от това политически фигури. Достатъчно е да се погледне един Бойко Борисов, който ще излиза като алтернатива на някого си.

от него обаче съм чувал, а и от Анастас Герджиков, че в МОН има голям уплах от депутати. До такава степен ли МОН е зависимо от депутати?

- : зависимостта идва по две линии. От една страна, ритуала по прокарване на каквато и да е законова трансформация минава освен през изпълнителната власт за съгласуване на промяната в МС, през комисия по образование в Парламента

Г.Д. : В Парламента и в МОН са същите хора от една партия и би трябвало да сме един отбор. Защо МОН е в такова трепетно отношение към позицията на депутатите, при това на отделни депутати, а не толкова на партийни групи?

- : схемата е такава, че парламентарната власт е по-голяма и значи той определено стои по-силно. Но може да е и висящо, каквото беше положението на Владо Атанасов и след това на Игор Дамянов. На всяко парламентарно питане и контрол имаше по около 10 въпроса и не смогваше да им отговорят. Беше приел тактиката, че е в командировка, въпросите се натрупваха и така не получаваха отговор или, ако им отговори, не се противопоставяше мнение от задалия въпроса и не се получаваше сериозен дебат. Това е един от механизмите, с който депутатите шантажират министрите: “Такова питане ще ти пусна, ако не направиш еди какво си, след което започват едни сделки.”

Г.Д. : има общи твърдения, че от депутата зависи, хайде Местан всички знаем, че е влиятелен (говорят и двамата), но това важи и за по-редови депутати.

- : аз лично имах много тежък конфликт с Местан. Той ми се обади по телефона, за да ми каже, че ще поиска оставката ми от името на НС, защото аз съм всял анархия в системата, когато не можа да мине случая, както те си го представяха около училището в село Припек. Крайната позиция на Владо Атанасов, която тогава обслужваше ДПС, да закрием училището; аз я бях смекчил до отлагане на срока до две години, докато завършат започналите годината и от следващата децата да пътуват с автобуса до Момчилград. Тогава Местан ми каза, че не мога да се харесам на всички. И го попитах, ако това е целта, защо не искам да се харесам на него. В случая просто мислех за тези деца, слушам родителите какво казват и търся компромисен вариант, който да не налага да разсичаме детето на две.

7: Най добрата образователна политика би била тази, която успее да предостави възможност отговорностите по нея, при това не централизирани у директора, да са налични във всяко конкретно училище. Най-добрата политика изглежда да е не тази на държавно, а тази на училищно равнище. За субекти на образователната политика следва да бъдат мислени не само децата, а всички участници в нея. Експертите са както сред утвърдените дългогодишни кадри, убедително защитаващи „здравия консерватизъм”, така и носителите на иновациите – свързаните с ИКТ в образованието, университетски изследователи и пр. Партнирането следва да бъде мислено като въпрос и едно от измеренията на т.нар. „интегрирани комуникации”,

място в което (но не доминиращо или определящо) имат включително профсъюзите и политическите партии.

8: Нека дам пример, закрилата на детето. Там под външен натиск възникна една прилична законова регламентация, едно модерно европейско законодателство. Но реална промяна получи ли се? Това е проблем именно на зрелостта на цялото общество. Изключително сложен е въпросът кога и как ще се променят нещата... Да си дадем сметка, че преминахме през много трудни години. Много хора загубиха всякаква ориентация, ценности. Това се отразява на обществото, на способността му да решава проблемите на образованието. Първо трябва да има ясна национална политика и, второ, организационна рамка. Спомнете си Хайтов и репликата на неговия герой, когато светът е решил да си смени потурите, никой не може да го спре. Това е модернизация по същество. В сферата на образованието е същото. Вече се освободихме от илюзиите на 90-те години, че нещата ще се променят бързо и лесно. Опитът на цял свят показва, че в образованието промените стават бавно – това което става по света, ще стане и у нас. Това, че не става достатъчно бързо и че не са добре организирани, това се отнася до цялото общество. Вижте модернизацията на която и да е структура, в която и да е сфера. Никъде не става бързо и безболезнено. Важно е не, че върви бавно, а да не се допускат грешки и да няма връщане назад, защото в училищното образование сега се получи точно това. То сега в някои отношения е много по-лошо от онова, което сме имали преди 20 години.

9: Когато има желание, винаги може да се намери начин нещата да станат добре. Има толкова много информация, че нещата могат да се осмислят, да се види картината в цялост и да се предприемат нужните мерки, а не да се чака да станат проблемите. Ето, например, тази година с детските градини. От статистически данни може да се изведе търсенето на места в детските градини и да се построят или разкрият необходимите детски заведения, преди да се стигне до скандала. (следват други примери)

• **Появяват ли се партийни капацитети по образование – лица и НПО? Има ли над-партийни?**

Г.Д.: Има ли шанс, все пак, да има поне в рамките на основните партии някаква експертност? Да има хора, които да разбират за какво става дума?

2: Нямам желание. Аз общо взето познавам хората, които се занимават или поне пишат основните документи за образование в различните партии. Това са хора, които през определени години са минавали през МОН, но те ги ползват само когато трябва да се напишат 1-2 страници за предизборна програма или еди какво си. Нито една от партиите не е превърнала това постоянна политика или в постоянна грижа. Това се мисли като приоритет и е много смешно като дойде време за предизборни кампании (аз си правя всеки път този труд) да отворите предизборните програми за образование и като че ли са писани от един и същи човек. Във всичките пише едни и същи неща - или преписват един от друг, или ги измислят едни и същи хора. Аз също имам този грях. На едни от изборите на 4 партии написах предизборните програми за образование. Има една партия, на която никога не бих ѝ написала нищо, но на другите кой когато може – леви, десни - няма значение, важно е да е написано все пак от експерт. Но след това нищо. Партията идва на власт и забравя за това - социална политика, помощите, пенсиите, здравеопазването и образованието.

3: Цялата експертиза, която се използва при политиката досега е изцяло партийна – и индивидуална и институционална (НПО). Друга особеност на експертизата в училищното образование, е че тя е или академична - т.е. по правило е

без референции към съвременно училище или – изляло производна на опита – т.е. без референции към средата, която следва да поразвежда теория – академичната структура.

5: При комунистическия режим имаше тотална атомизация на живота и днешните хора не са свикнали да работят заедно, върху която традиция се наслаждат политическите разделения от последните години. Във всичките парламенти е имало групи от поне двадесетина учители, но никога не е имало обща грижа за образователната система. Това е поредната проява на факта, че образованието не е обществен приоритет.

Оттам нататък у нас няма традиция на провеждане на политики, затова и партиите нямат екипи от експерти. Тук не може да очакваме в образованието да е различно от общото правило. Нали толкова се говори за “кабинети в сянка”, а кой ще влезне в подобен кабинет от страна на СДС или дори на БСП, ако отиде в опозиция . Няма потенциал. Хората се отдръпнаха от образованието като безперспективна област за реализиране.

Не забравяйте, че при комунизма действаше с пълна сила отрицателният подбор на педагогически кадри – днес тези хора са научният потенциал на образователната система . да сте чули стотиците професори и доценти от педагогическите факултети да зиялят с идеи, да предложат програми, да защитят реформи? Да сте чули някой от тях или всички заедно да подкрепят учителската стачка?

До началото на 90-те все пак се продължаваше старата традиция за високите постове на управлението да се привличат компетентни и известни хора, но от средата на 90-те експертният потенциал на МОН не си струва да го обсъждаме. А за НПО вече стана дума, че са разпилени и без реално влияние.

6: мога веднага да посоча Мария Антова, например. Много навътре в материята е София Димитрова, която за съжаление обаче злоупотребява със знанията си, обслужвайки външни фактори.

Г.Д. : тя в МОН ли е?

- : не, седмици преди да се пенсионира излезе от там.

Г.Д. : в момента къде работи?

- в Народна просвета е нещо като главен редактор, което е симптоматично. Направете си труда да видите колко министри и хора на възлови постове като напуснат МОН отиват да работят в издателствата. Това показва онова, което говорех – за кого са работели, докато са били в апарата на министерството.

Да продължа – един от специалистите, който е работил като министър - Марко Тодоров, който бе ударен с някакви картончета и дрън-дрън само и само да не влезе такъв човек - това е образователен мениджър, който няма тайни в тази сфера. А точно такъв трябва да е министърът на образованието – да разбира от това, което управлява. През тези 17 години това е човекът, който независимо, че е бил сравнително кратко там всички експерти в МОН биха посочили, че това е най-добрият министър, който сме имали. А преди това и проф. Фол (бог да го прости) показва качества на човек, който може да изменажира и средното образование независимо от това, че си беше строго университетски преподавател в сфера, която на пръв поглед е доста далеч.

7: Вероятно има, засега като правило слабо личи, вероятно защото и те са „второнагласени” в партийните си централи и се мислят за второ качество – след силовите експерти или тези по „организационните въпроси”. Надпартийни и граждански следва да бъдат всички усилия в сферата на образованието, което не изключва личните партийни пристрастия по конкретни въпроси. Образованието би могло да е по-скоро поле за състезание между разни политически субекти, нещо за което в най-голяма степен следва да има съгласие в обществото и сред политическия елит.

8: У нас винаги е имало експерти и не само през последните години. Но опираме до много други неща. Например, преди няколкото години бе закрит Институтът по образование към МОН. Той имаше своите недостатъци, но когато закриеш една структура, трябва да кажем какво ще я замести. Дали ще една или мрежа от изследователски центрове, каквито има все повече. Днес такъв мега-институт и то директно подчинен на изпълнителната власт едва ли е нужен, има вече много по-гъвкави възможности, например университетските центрове. Така че България има експертност, но въпросът е как да създадем организационните предпоставки за една такава информационна дейност. Тук много може да се говори. Също и ролята на НПО. Но и там има специфични проблеми – едно че работят по външно финансиране и програми, които не отчитат местните условия и проблемите на нашето образование, второ че са разпилени и не се знае какво правят, липсва всякаква координация, трето, има и такива, които се занимават с функции, които едва ли са характерни за НПО, ако се изразим меко.

- **Кой (следва да) се занимава с международната съпоставимост на образованието у нас като структура и съдържания? кой да се занимава с информационното обслужване на образователните политики?**

1: Аз бих предпочел неправителствени организации в сътрудничество с утвърдени международни институции с авторитет.

2: В общото образование няма интерес за съпоставимост, другите държави също не опитват да се съпоставят с общото образование (ОО). На ОО се гледа като на възможност за израстване на индивида, възможност за подготовката му за реализация в обществото на знанието и възможност за избор на професионален път дали чрез ВО или чрез форми на СО и избиране на професия, обаче ОО е средство за придобиване на учения за да си намериш професионален път.

Г.Д.: Вторият ми въпрос е точно в тази връзка, за която казахте, че са възникнали много бели полета, загубена е кореспонденцията между отделните дисциплини. Нямам усещането някой орган да се занимава точно със структурния баланс на дисциплините в училище?

Това е много трудна работа

Г.Д.: Съгласен съм, но тя няма да се случи от само себе си

- Това на практика може да се случи по следния начин. Така са разбити междупредметните връзки, че не могат да се възстановят. На теоретично равнище това изглежда така - събират се всички хора, които са специалисти по БЕЛ и казват на изхода на основното образование той трябва да знае и да може това - да знае да чете и пише без грешка, да знае за Ботев и за този и този. Това е на изхода на основното, а на изхода на средното трябва да знае и да може това. Т.е. да се определят резултатите от ученето. Това е европейска тенденция в момента, макар че тя влиза през друга рамка - меренето през резултатите от ученето.

Като определят резултатите от ученето на изходите, тогава да се каже как трябва да се постигне това. За да знае това на изхода на 7 клас той трябва да изучи това това това и това, а за да знае това на изхода на 10 клас трябва да знае това и това. Затова ни трябва тези общи часове и това трябва да кажат литераторите и ще го разделят това по часове и по предмети за физиците, математиците, химиците, за всички. Като сумираш тези всичките часове най-вероятно ще кажеш, че трябва да учат още 20 години. Така е, но след това трябва да започнат да си говорят. За да изуча аз тези теми по физика, аз ще искам от децата тези умения, ти кога още го учиш това, в 7 клас, сложи го в 6, за да мога аз да ти помогна и да се намалят часовете, защото няма да го преподавам. Т.е. тогава трябва да започнат да си говорят, но в този момент ще започне редуцията. След което вече според мен методици ще трябва отново да направят редуция, за да се вкара този материал в нормално време за 12 години на обучение.

Без този преглед на учебното съдържание предмет по предмет, а след това и по между им не може да стане. То е оскубано. Не само през 97 и преди това на няколко пъти са вадени отделни теми, за да може горките ученици да не са толкова натоварени. Моето лично впечатление е, че учениците не са натоварени въобще. Вие виждате ли ги по улиците? Да виждате някой да седи и да учи по цял ден? Но така или иначе това е едното.

Второто е, че трябва пак тези хора да преценят каква част от съдържанието е прекалено академично за общообразователния минимум. Всичко, което е необходимо за академичното развитие на този човек, трябва да се извади след 10 клас. Това, което до 10 клас всички ще учат като общообразователен минимум, трябва да се свали много и да има практическа насоченост. Аз давам прости примери. Все ме обвиняват, че тегля към професиите и ПОО. Но вижте на мен ми е важно по физика той да научи защо не трябва да бърка с дават пръста в контакта и защо още в детските години искам да знае защо първо святка и после гърми. Такива неща в училище не се учат, но се учат такива фантастични неща за генериране на електрически ток в 6 клас. И дори се прави разлика дали е електрически или електричен - на кому е нужно това? Детето ще мине през това с едри крачки и въобще няма да му обърне внимание – на подобен род генератори, акумулатори и не знам какво си.

Г.Д.: Добре де, формално погледнато нали създадоха Съвет за учебния план (СУП) и като се събраха хората вместо да си говорят за тези неща, започнаха да обсъждат предметните съдържания по дисциплини, а пропорциите между история и физика, между математика и литература, това не се обсъжда

- Това е стара болка в българското образование от както аз се помня и се занимавам с образование. Българците казват, че са малко часовете по БЕЛ, математиците казват, че са малко часовете по математика и като направиш седмичния график се оказва че трябва да има по 50 часа на седмица. Министерство на здравеопазването казва 30 и в горен курс 32 по милос, т но те не стигат за нищо. Аз ще ви дам прост пример - в професионалното училище учат 13 клас. 13 клас е абсолютно фалшив и никой не учи в 13 клас. Има записани деца, взимат се някакви пари за тези часове и заплати на учителите, но 13 клас практически няма. Защо се наложи да има 13 клас? Не защото някой е сбъркал, обективно се наложи да има 13 клас. Не ги защитавам не съм била в МОН, когато се предложи да го има, но нямаше друг изход, защото трябва всички да завършат общообразователния минимум, нали така. В останалите часове до 32 на седмица може да се разположи профила в гимназиите дали ще е езиков, дали математически и ПОО за хората от професионалните училища. Само че общообразователния минимум е направен много

висок. Когато образователния минимум за 9 клас е 26 часа (не съм сигурна в цифрите, но горе долу е това), когато в 9, 10, 11 и 12 клас не се посещават по 4-6 часа на седмица за професионална подготовка извинявайте, но общото образование може и да няма международни стандарти, но ние имаме. Професионалната подготовка не може да се разположи в остатъка от часовете при този много висок общообразователен минимум, затова се наложи да се направи този 13 клас и той нямаше да бъде профаниран, ако изхода от 12 клас не беше направен със свидетелство за завършено средно образование. Ние винаги сме имали в ПОО 1 клас повече - когато българското общообразователно училище свършваше в 11 клас ние имахме 12 клас, т.е. 4-та година в техникумите. Само че учениците взимаха и дипломата за средно образование и свидетелството за квалификация в последната година на обучението и на никой не му минаваше през акъла да си отиде след 11 клас. Сега направиха друго - 12 клас всичко за всички и диплома за средно образование, няма матури. Е, какъв е проблемът? 12 клас всички могат да излязат, отиват кандидатстват пред широко отворените врати на ВУЗ-те, влизат във ВУЗ и не се връщат повече в училище или се записват в 13 клас, но не ходят. Тук стои един въпрос - кого лъжем? Първо, той е приет да учи за 3-та степен на квалификация в 13 клас. Но той не може да завърши професионалната си квалификация, защото не е завършил 13 клас. Започнахме и с наше съдействие да вкарваме в списъка на професиите в рамките на вторите степени и трети степени. Той, като стигне 12 класи, реши да си тръгне, да се яви на някакви изпити и понеже взема втора степен на квалификация, което е съчинено, фалшиво сложено само и само да му е удобно на ученика да си тръгне. Само че той е приет да учи за професия, а си излиза или само с диплома за общо образование или с по-ниска степен на квалификация. Кой кого лъже пак не е ясно. 13 клас обаче остава фалшив.

Г.Д.: Вие казвате, че проблемът произтича от високия образователен минимум, което е очевидно, но не е трудно да се види че това е произведено на практика по профсъюзна линия, защото хората, които преподават тези прекомерно много часове, си гарантират парите

- Естествено и все повече ще става така. Макар че профсъюзите тук бъркат, защото те увеличавайки натовареността на едни учители, вадят други нали. Те учителите по професионална подготовка ще си загубят часовете. 13 клас също се поддържа по профсъюзна линия, за да може да не се уволняват учители по професионална подготовка от професионалните гимназии, защото ако мине проверка и има 2-3 души в клас те ще трябва да уволнят тези учители, те нямат право да имат часове в такива класове. Така че това, което синдикатите се опитват да защитават е до голяма степен оправдано от тяхна гледна точка, защото те се опитват да направят някакви добрини за своите синдикални членове.

Въпросът е защо и се позволява? Ако има кой да се опъне и даде аргументи затова, че общообразователният минимум е висок. Аз твърдя, че в горна училищна степен общообразователния минимум при сегашната структура на образованието е изключително ненужно висок. Аз съм го писала преди много години, че той не може да е повече от 14 часа. Тогава професионалната подготовка спокойно ще се разположи и всички ще завършват в 12 клас. Този разговор обаче сега става ненужен, тъй като се въвежда нова структура на училището.

Виждам, че в новата програма е записано и предвидено след 7 клас да има професии. 8 клас щеше да бъде само за компютри и ИТ, сега влиза и професионална подготовка но пише "и/или" но не е ясно кой ще иска и кой няма да иска. Моето мнение е че това в новата стратегия за развитие на училищното образование, която се прокламира, е добре. Това направи цяла Европа отдавна - качи общото и еднакво за

всички го качи високо в 9 или 10 клас в различните държави, но ние това започнахме да го правим още 79 година и това се забравя. Не защото съм ренегатка, а защото такава е истината. Ние започнахме тогава точно такава реформа и ако се отворят сега тезисите на Тодор Живков (не че той ги е писал) но ако се отворят сега и се сравни това, което пише с това, което пишем сега, ще се разбере че до голяма степен идеите са си същите. Тъй като в конституцията пише че задължителното училищно образование е до 16 години беше нелепо, че на 16 години нищо не се завършва. И понеже реформата тръгва за 5 клас, което значи, че ние още поне 5 години ще имаме същото училище, което имаме сега, ние когато завършим задължителното училищно образование ученикът не завършва нищо.

Това трябваше да се направи важно е обществото на знанието до 9 или 10 клас да се вдигне. Важно беше и това в тогавашната прокламирана реформа, че трябваше да има професионална подготовка в ПОО. И аз ви разказах какво направиха в Дания. Това което направиха в Дания, се опита българското училище да направи още между 80 и 89 година.

Цялата тази идея беше жестоко профанирана обаче по три причини, които се готвим да допуснем и сега. Първата причина е, че акцентът беше върху общото професионално обучение - който иска да работи и няма да продължава да учи, отива да учи професия. Така се получи, че децата от езиковите гимназии сега стават пекари, хлебари, сладкари и то при стихийно класиране, тъй като нямат друг начин да се класират освен с компютър, а той те праща на 36-то желание. Аз тогава работех в столичното управление на просветата и по цяло лято седях и обяснявах на майки и татковци, че моето дете ще го дам за бетонджия и колко е хубаво това. Това е първата профанация. Това беше изключително зле - не ни дойде на акъла (или на тези които са привил реформата не им дойде на акъла) да отделят част от хората, които търсеха академично развитие и да не ги карат да учат професия това, което сега слава богу правим. Тогава обаче и вратите на ВУЗ не бяха толкова широко отворени и можеше все пак да има някакъв подбор от тези, които ще продължат към академично развитие.

Г.Д.: 17000 се приемаха тогава

- Да. Втората причина за да се профанира цялата идея и да стане мръсна комбинация от думи е това че въвеждайки тази реформа и качвайки задължителното общо образование до 10 клас едновременно с това не успяха да убедят профсъюзите да се затвори приема в професионалните училища след 8 клас. Какво излиза? След 8 клас, който искаше отиваше да си учи за професия и това беше 40% от випуска, а тези които са хуманитарно или академично, но не професионално и към квалификация настроени те отиваха до 10 клас и тях после ги карахме задължително да учат професия. Реализирането на иначе добре описаните идеи, защото в самите тезиси (или както там се казваше този документ) идеи за такива неща имаше. Идеите са си същите, които и сега прокламираме и пак качество на учителя и пак същите неща. Имам чувството, че са хванали да преписват от там. Въпросът е, че реализацията беше много лоша профанира идеята и така. След 92 година започнаха да ни съветват чужди колеги, с които се срещаме - вдигнете общото образование до 10 клас. Моят отговор винаги беше вие го направете и ние след вас. Ние си имахме и го провалихме - има обществени нагласи срещу това - хората помнят колко се изложихме. И ето че дойде това време когато щем не щем ние ще го направим последни в цяла Европа. Но гледам че пак ще има някакви приеми в професионални училища за първа, пък за втора степен на квалификация, пък който може пък който отпадне ще иде не знам къде си. Което много ми мирише на сервилничене пред синдикалните организации, за да не се случи нещо лошо на учителите от

професионалните училища. Другото, което е още по-страшно и може да се случи, е за да запазят учителите по общообразователните предмети в професионалните училища могат да разрешат на сегашните професионални гимназии да приемат и за общо образование до 10 клас. Това вече ще е краят на незапочналата реформа, тъй като не е тайна, че равнището на общообразователната подготовка в професионалните училища е доста по-ниско в сравнение с подготовката в общообразователните училища.

Всяка следваща смяна аз си мечтая някой да покани Марко Тодоров да стане министър, защото все се надявам и той е единственият човек, който познавам, който би могъл да направи някакви качествени стъпки, не за друго, а защото той през годините не се откъсна и от СО. Тоест когато беше министър успя да навлезе в проблематиката на училищното образование и след това не загуби връзката - беше член на СУП. Той е подготвен човек, който може в движение да влезе в проблемите. Иначе тези, които ги слагат ...той може да е страхотен юрист Даниел Вълчев и външно прави добро впечатление, обаче той от ВО нещо може и да разбира, обаче СО... Ти си министър най-много за 4 години, нямаш време да влезеш в система, която тепърва да изучаваш. А пък на всичкото отгоре и като не се опираш на екип от заместник министри, а как да се опреш на тях като са нацвакани по 3-5-8 случая. И така се получава този омагьосан кръг. Но как да се даде път на експертите в образованието? Само последното лице в МОН трябва да е политическо останалите трябва да са експерти и то признати експерти. Такива хора ние сме имали. Имали сме заместник министри, които са имали име в цяла България катовсички знаят кой е. Има, например, един не много отдавнашен заместник министър на средното образование, който се казва Красимир Николов, ако намерите 5 души, които да ви кажат например кой беше заместник министър преди Юлиан Наков, няма да намерите човек, който да не му каже името и какво като е бил там две години и половина.

3: Не съм сигурен, че някой трябва да се занимава. Ако е налице нужда ще се появят структури с експертиза и бюджет. Както впрочем се и случва: за справка – изследователския експеримент ПИЗА на ОИСР за търсене на измерима връзка между базова образованост и икономически показатели в държавите с най-висок БВП на глава от населението, който към 10-та година на съществуването си е горещо „препоръчителен за участие на всички страни-членки на ЕС”.

4: Г.Д.: Добре, в Министерството има ли там човек, който да го е грижа систематично да сравнява българското училищно образование с европейски практики? Или, ако на някой му хрумне да даде такава поръчка, някой прави доклад на момента?

- Да, аз доколкото знам няма. Все пак единственото, което може да се счита, че ние от Центъра сме координатор на това PISSA, което сега 2007 г. е третото, в което ние участваме. Ние участваме 2000, 2003 и сега участва България. Сега на 4-ти декември трябва да бъдат внесени резултатите.

Г.Д.: Наков ми каза, че резултатите от 2003 са превърнати в доклад, дадени на министъра, а той го е хвърлил в кошчето. Изобщо не го е чел, камо ли пък да прави публична кампания.

- Това от 2003 ние не сме участвали. Участвали сме 2000 и този доклад се съмнявам, че е стигнал до този министър. Знаем, че е стигнал предния, с който обаче нищо не се е случило. Този доклад го имам, защото "Отворено общество" тогава

даваше подкрепа, финансова. Това също е едно предизвикателство тук декември, тъй като навсякъде по света това изследване, там където сериозно държавата се отнася, например Германия, то предизвиква сериозен дебат. Ние..."България пак е на последно място" и с това приключва. Аз още не знам резултатите, със сигурност до август месец ще ги знам, но преди 4-ти декември не могат да бъдат съобщени, тъй като там сме подписали декларация за конфиденциалност. Честно казано на мен ми се иска да са по-добри от 2000-ната година по ред причини, макар че ми е любопитно. Все пак познавам и тестовете и техните книжки и въпросите, които се питат. Пак вероятно ще излезе този проблем за разсъждаване върху някои информации, осмисляне.

Г.Д.: Нали, това, което е идеологията на Антонов е, че се върви от зубрене към мислене на практика не се е случило.

- Аз мисля, че не. Аз като ги гледах пак тези учебници по биология, по химия, по физика, то няма начин да се върви натам.

5: Следва да започнем с уточнението, че никъде по света няма напълно успешен образователен модел, иначе другите страни отдавна да са го изкопирали и да е станал признат образец. Така че международните сравнения не са отговор на нашия проблем.

У нас ние нямаме система за събиране на информация какво става у нас в образованието, няма изследвания, а вие искате да се сравняваме с чужбина.

Иначе опити за събиране на информация са правени, както и някои не много добри, но все пак даващи информация изследвания / най-вече свързани с Петър Балкански/.

Всъщност това би трябвало да е основна грижа на изследователски институт по образованието – наред с работа над стратегии, проекто закони и др. Но необходимост от информация има само, където се провежда политика, за да стъпи тя на нещо. У нас информацията е за ПР нужди и за легитимация на моментни задачи, затова и се възлага на такива агенции, които произвеждат и вредна информация в някои случаи.

Когато една Мира Янова и подобни на нея правят поръчкови анализи на образованието, струва ми се, че дори и нашата разпадаща се образователна система не го заслужава.

Нямам нищо против усилията на няколко социолози на образованието, но това, че нищо не се знае за училищното образование от професионалните социолози у нас е симптом за реалната "приоритетност" на образованието в дневния ред на обществото. Ако беше обществен проблем и социологията на образованието би била друга.

6: специално в МОН онова, което мисля, че се прави е международния проект PISA. Но според мен този проект (а виждам че и по света така го мислят) е създаден не за да обслужи някакво екипче, както казваше Владо Атанасов и искаше да го спре едно време и да се прави девет години, а ние да го подхранваме и да прави инвестиции, каквито нямаме, а просто, за да могат всички хора да наблюдават едновременно хода на всички страни навсякъде по света като непрекъснато стават измервания с акценти в различни области. След като една Германия, която смята, че е достатъчно напред във всички области непрекъснато измерва и прави реформи и промени в своето образование, въз основа на показатели и резултати по PISA, мисля, че това нещо е добро. У нас това нещо го има, то е факт. Екипът беше променен, но сега това се прави в звеното при Кристанова. Преди беше в Звеното по

оценяване, което имаше трима души. Това е една перфектна школа и мисля, че в един момент по този начин ще се направят световни стандарти по образование и те са много близко вече, за да ги анонсират.

Г.Д. : нямам усещане обаче, че когато върви дебат за това какво се случва в българското образование, се използват аргументи от съпоставими страни да речем в Унгария е така или в Чехия е така. Никакви такива неща не виждам.

6: единственият доклад, който беше подготвен по PISA, защото, когато го наследихме като екип, той беше затлачен, забатачен и забавен и едва успяхме да си проведем изследванията и да отчетем дейността. В рамките на нашия мандат успяхме да изпълним едно изследване, което беше посветено на българския език, т.е. народния език и мисля че на математиката едновременно и въз основа на него беше направен националният доклад, който изобщо не видя бял свят. Той беше изпратен 2003 година август месец до министър Игор Дамянов от Звеното по оценяване и точно от сектора, който беше ръководен от шефа на Звеното по PISA с молба той да погледне състоянието на нещата, къде се намираме ние и да каже обявете това, това и това на медиите. А докладът трябваше да бъде опубличен. Нищо от това не се случи. Докладът отиде в кошчето за боклук и при моите многократни въпроси „Игоре какво става?“ ми се отговаряше „не ми е до това сега моля те не ме занимавай с глупости“. Казвам му че ние в момента се излагаме, защото хората искат да видят къде се намираме. Отговорът беше, че това никой не иска да се случи в България и просто да се съизмерим, ние се мерим единствено по постиженията на олимпиади. Което храни цялата система на Сендов, защото математиците винаги са на гребена на вълната. Аз трябва да кажа, че имам споделена информация на четири очи от една фирма, която беше част от тази мафия и жената откровено ми каза: нашият треньор участва в екипа, който съставя и утвърждава задачите за провеждане на олимпиадата и се прибира и дава задачите на отбора. „Така печелим първи места Юлияне и да не мислиш, че е въпрос за подготовка.“ (говорят и давама) Но това е нон сенс едни мощни системи изобщо не участват на олимпиада или се оказват по-слаби от нас. А ние хем нямаме средно образование, хем изведнъж правим вундеркинди от някъде. И обяснението е в това. В този порядък ни се движат нещата. Ние държим да се отчитат и отчитаме тези олимпиади, защото носят добър приход на възлови персони в отделни дялове на знанието влагат се усилия и пари, но това мотивира само определени хора, най-доброто, каймака, а останалото?

7: Възможно е да има и Национална агенция за съпоставимост на образованието, но междуучилищното и междууниверситетското сътрудничество на конкретни места, между конкретни хора, изглежда най-продуктивно.

8: Не трябва да говорим общо за информационно обслужване, а за научното обслужване. Защото си има статистическа информация, която и сега си се събира по административен път. По мое мнение тази система трябва да бъде изградена на един пазарен принцип, но със съответната специфика, защото поръчката за изграждане на тестове, не е като за търговско обслужване. Второ, смятам, че трябва да има мрежова структура, която гъвкаво да позволи наличният човешки потенциал от вуз и институтите да бъде оптимално използван. Защото досега най-важните неща ги решават група чиновници по непрозрачен начин – важни документи, учебни програми и пр.

- **Има ли истинско гражданско образование или това е “измиване на ръцете”?**

1: Самата идея гражданското образование да бъде дифузно реализирано в цялостния курс на обучение по другите предмети е следствие от идеята за новия вид образование. Няма смисъл да се учат дефиниции за гражданство, ако в живота си ученикът няма практическата възможност да формира позиция. Точно това е най-добра илюстрация каква огромна е разликата между логическата дефиниция и процеса на формиране на понятие. Друг въпрос е до каква степен новото си пробива път и как практическата реализация съответства на нормативната възможност, която МОН вече създаде. Освен това следва да се има предвид, че едва от две години се въведе гражданското образование в горните класове. С други думи, тепърва ще става ясно дали и доколко реално се провежда гражданско образование като се съди по резултатите му. Но си е ясно, че без промяна в подхода на масата от учителите само с ДОИ няма да стане.

2: Къде е това гражданско образование, вие виждали ли сте го? Да не говорим за възпитание, след 89 година го задраскаха ,защото решиха, че говорим само за комунистическо възпитание. Гражданското образование с изключение на това, което прави Румен Вълчев в отворено образование, което се опитва да прави за учителите, прави учебни пособия и книги за учители, прави разни ...Аз не виждам държавата в лицето на МОН да прави нещо за гражданското образование

Г.Д.: Имам усещане, че с това се занимава изцяло НПО сектора.

- Разбира се. Те предложиха такава културно-образователна област. И какво от това? Учебниците по тези дисциплини - морални, правни и не знам какви не ги препоръчвам да ги виждате, първо. Второ, те са написани в такъв стил, че ученикът се отказва да го чете. Написани са извинявайте, но от ваши колеги. Като е написано от ваши колеги, то не може да се чете от 16-годишни деца. Изключено е!

Аз давам такъв пример - професорите по металорежещи машини в ТУ могат да обучават инженери как да конструират стругове. Но те не могат да обучават стругари. Защото професорът нито знае откъде се пуска стругът, нито знае как се работи на струг. Ако това го прерифразиране за хуманитарните науки моите уважения на професорите по философия, но те не могат да пишат учебник по морал и право за 10 клас. Не могат и това е! Не умеят!

На мен ми се наложи във философски факултет преди години да държа кандидатски минимум ...и се явявам на изпит по философия инженер човек. Разбира се, че съм притеснена ...и ме изпитва професор...и ми казва “дайте пример по въпроса за преминаването на количествените натрупвания в качествени изменения”. Аз съм широко скроен човек, инженер и мога да дам какъвто си искам пример, обаче ...и аз давам такъв пример, той подскочи наруга ме, написа ми 6, но ми се накара много. Аз казвам така - ще ви дам пример от живота - народът е казал една жена - жена, две жени - седянка, три жени - пазар. Той ми се накара, че прокламирам ...обаче за десетокласници трябва да се пише така. За десетокласници морално право могат да пишат журналисти, а не професори по философия. Тези сложни учебници едно че вече не ги и купуват, защото са скъпи и къде тогава е гражданското образование в училището. Гражданско образование и гражданско възпитание, защото гражданското образование ...Пак откриваме колелото, защото това си го имаше. Ние го разрушихме, затворихме всички домове за работа с деца, пионерски домове преди това, затворихме всякакъв вид консултативни кабинети по професионално ориентиране, което също е много голяма беля.

Това е едно от първите неща, които бих направила “по онзи въпрос”.

системата за професионално ориентиране в България е съсипана. Професионалното ориентиране не е само подготовка за професия, за изучаване на професия, то подготвя за кариера, то е трудово възпитание, то е социално-

гражданско възпитание. Така че това че закрихме системите за професионално ориентиране е голяма беля. Тя не се вижда пряко, но е изключително голяма беля. Всички домове които са били по време на социализма както разтурихме краварниците, така разтурихме и всякакъв вид институции, в които учениците можеха да се занимават в свободното си време. Сега пишем, че ще ги правим отново по нов начин, по-добре, но не знам с какви пари. Още една беля - един от заместник министрите на СО сега - понеже те са двама първата му работа беше да излезе по телевизията и да каже че целта на неговото заместник министърстване е построяването във всяко училище на втори физкултурен салон. Нямах ли кой на този човек да му каже, че повече от 50% от българските училища нямат и първи. Те нямат и по един. Но гражданско възпитание и образование според мен в българското училище в този момент няма. Има просто някакви учебни предмети.

3: Гражданското образование в България е класически случай на „измиване на ръце” или на подмяна на дейността с документална реторика. Във всички стратегически документите фигурира като езикова и стилистична фигура, но прилагането му е повече от скромно. За съжаление липсва и критична група поддръжници, които да бъдат лобисти за неговото прилагане.

4: Да ти призная, откакто работя тук в Центъра не съм чувала да се говори за гражданско образование.

Г.Д.: А докато беше в Отворено Общество? Все пак това беше един от приоритетите или не?

- Ами приоритет силно казано, но пак по някакви проекти, някакви организации. Сега доколкото схващам, ако под гражданско образование разбираме какво се учи в училище, ти знаеш, че няма такова нещо. Ако говорим за някакво партньорство с НПО-та този екип на МОН, доколкото знам, все пак ми е периферна информацията, работи с някакви НПО-та, в смисъл обявява нещо като търгове, по някакви проекти. Но да се развива така специално гражданско образование, аз не знам.

Г.Д.: Значи твоето впечатление е, че това е по-скоро проектна дейност?

- Да, по-скоро.

5: Това, което отчитаме навън, е изцяло резултат от усилията и работата на отделни хора и неправителствени организации. Много неща са направени наистина, но всъщност изобщо няма държавна позиция и действия за гражданско образование. И даже по-широко – за социално образование, за придобиване на компетентности за справяне с живота. Това не е грижа на никого и затова го няма и в ДООИ, и в учебните предмети. Но и по този въпрос важи общата ситуация – вместо да има стратегия, план и подготовка – създаване на учебни материали, подготовка на учители, преосмисляне на цялостната система на взаимоотношения в училище, ученик-учител, пък и на връзката училище-община, набързо нещо се направи, колкото да не е без хич. Например, предметът “Свят и личност” е в 12 клас, когато мисълта на учениците е заета вече със съвсем други неща. А тогава се иска те да се научат на проектна култура. Практически тогава всичко е свършило. Иначе проектният принцип е много мощен инструмент за гражданско образование – научават се да

работят заедно, да формулират цели, критерии, да мислят в категориите на решаване на проблеми.

Г.Д. : все пак ние отчитаме формално, че в България е въведено гражданско образование, а моето усещане е че това е отчетна дейност, а не е реално.

Б: абсолютно си прав. Аз дори имам грях, защото аз като поема ангажимент и дам някаква дума, много държа да я спазя. Оказа се, че гражданското образование е една химера в България и тя много старателно, дълбоко задкулисно не се допуска да бъде предложена на младия човек в нужния момент и той да получи гражданска култура, така че да бъде гражданин с цел да бъдат лесно манипулирани и управлявани, а не да разчитат на собствената си преценка. Средното училище не учи да се мисли, то не предлага метод и инструменти и да те остави да си самостоятелен, не ти се дава да имаш гражданска позиция. Моят грях е, че поисках изваждането от матурите по един от трите предмета на гражданското образование, защото там катастрофата бе пълна. Ако това се беше случило матурата щеше да бъде генерално отсвирена и отхвърлена за десетилетия напред, ако беше допуснато да се проведе по този начин. Щяха да кажат видяхте ли, маскири с маскири, какво направихте. Вие нищо не сте направили, а децата ни получиха слаби оценки. Оправете си там нещата и не ни занимавайте повече с тези глупости. Ние като оттеглихме тази матура положих невероятни усилия, които никой не може да идентифицира, защото те бяха блокирани от хората в МОН под външна команда.

Г.Д. : е как става това?

- става много простичко. Ние бяхме създали работна група и каквото има нужда да се донеправи. Първият ход, който елегантно са изиграли, е че не искаме отделен предмет по гражданско образование и по-добре то да се инфилтрира в няколко предмета. Звучи много логично и лошо няма. Обаче, когато направиш това, ти трябва да дадеш на географа в 5 клас какво от тези теми, които взима е елемент на гражданското образование и той ще полага матура накрая, да му дадеш достъп и съответната култура и нужното обучение със спазването на ДООИ, които ги има, но не са по география. Стана едно декомпозиране, както го нарекоха тогава в работната група, ръководена от проф. Андонов. Там участваше и Захари Захариев от ИО, който тогава още съществуваше, и учители. Те трябваше да направят това декомпозиране. Започнаха едни безконечни заседания. Оказа се, че е трудно да се направи и мандатът ни изтече. Аз откачах, пених се молих ги, защото това, ако беше направено, след това щеше да тръгне една каскада от обучения и да отворят очите на хората, за да знаят какво правят. И когато това се случи, можеше да кажем, че ще проведем върху него матура.

Аз се опитах и направих един проект, към който поканих Захари Захариев да партнира, защото беше в работната група и единственото, което получих беше обещание, че ще се обади и вече една година се гоним като котка с мишка и нищо. Прочете това, което съм написал, и каза „но това е огромно - то не е проект“. Казвам, хубаво - нека бъде един хипер проект с няколко малки. Но за мен е важно да се види цялото и какво преследваме накрая с въвеждането на матурата отново, а на колко ще го разделим не е важно и не държа. Но ми се струва, че е хубаво да покажем това цяло на донора, за да види той в какво внася своите пари. А то няма да е и толкова скъпо това не е проект с него исках да си свърша работата, която не ми беше позволено да свърша в МОН и след това тържествено да го внеса и медийно да се

отрази. Защото знаех къде е спряла работата и какво беше нужно още да се направи и да предложи курс за обучение на учител по география, по история, по философия.

7: Дълбокото ми убеждение: действителното гражданско образование е неотделимо от училището, при това не толкова като „учебен предмет“, колкото като конкретна родителска и гражданска активност, на която децата следва да бъдат свидетели и в която да бъдат увлечени да участват равностойно. Липсата на гражданско общество в страната ни се дължи на липсата на такъв вид училищна общност. Единичните опити на ентузиастични, особено където няма разбиране от страна на училищното ръководство, като цяло са обречени на неуспех.

8: Моето лично виждане е, че би трябвало да има гражданско образование като отделен предмет, категорично. Но у нас се наложи обратното виждане, да се утвърди философски цикъл, а това образование да остане аспект на други дисциплини и най-вече на философското. Това са алтернативни възможности, защото въпросът опира до учебна натовареност и учебна заетост. При цялото ми уважение към философското образование, то по същината си е абстрактно – доколкото то е адекватно за масовото образование може да се спори. Гражданското образование ще е интегративно – право, социология, което ще подготвя детето като гражданин – права, ценности, практики.

Но съпротивата е много сериозна. На първо място дори в нашите среди, където би трябвало да се подготвят кадрите за преподаватели по този предмет. Аргументът е, че такъв предмет не е със строго научен характер и няма как да се преподава като висше образование. А пък второ, как да подготвяш специалисти за нещо, което не съществува като учебен предмет. А пък като отчетем интегративния му характер, което поставя проблема за съотношенията в съдържанието, компетенциите и пр., става ясно, че ще е много сложно.

9: Тук трябва да разделим нещата. От една страна, това е предвиденото в образователните изисквания, учебните програми и учебниците. Тук нямаме проблем. Направеното е сериозно и на добро ниво. Обаче от друга, тук става дума за гражданска култура, а това вече зависи от обществото, в което живеем. Нали си представяте онова общество, от което идваме, за каква гражданска култура може да става дума. И тук вече нещата стават сложни. За младите, децата от последните десет години – нещата са ясни, но окръжението в което попадат... Та ние се смеем, че сегашните ученици 1-2 клас разбират от компютри много повече от всичките им учители... а какво да кажем за останалото...

- **Как стои въпроса за образованието на уязвимите групи?**

1: Това е пак същото. Учителите трябва да са подготвят специално

3: Основен двигател в образованието на уязвимите групи са групи извън образователната общност. За разлика от случай с гражданското образование, тези странични на образователната общност групи успяха да наложат определени практики в това отношение (напр. десеграгацията – чрез физическо смесване, независимо от високата цена и ниската степен на готовност на инфраструктурата на училищната мрежа за прилагане на подобен подход).

7: Въпросът не стои, а „виси със страшна сила“ между другите въпроси, ако имате предвид образованието на децата в неравностойно социално положение, изходът не е в прехвърлянето от едно министерство към друго и оттам – към общините. Ако се има предвид образованието на затворници или наркозависими, или на ветерани от

войните – то следва да е непрекъснат процес, продължаващ цял живот. При това не „абстрактно образование”, а свързано с ново качество на живота им.

- **В какво се състои проблемът с образованието на ромите и как може да се реши/решава?**

1: Нека започнем по-отдалече. Изследванията показват, че проблемите с ромското образование не са проблеми на интелигентността. Самият факт, че ромите са двуезични, вече говори за това. Следователно въпросът не е до липса на интелигентност, а за какво се употребява тя. И тук е много важна ролята на семейството. Не може да се иска от детето да постигне нещо, което би противоречало на социалната му среда. Новото образование бе трябвало да може да работи и с децата, и със семействата им.

Г.Д. – Работата е там, че именно ромската традиционна култура прави човек част от клана и детската експлоатация (вместо образование) е част от клановата култура на оцеляване. Културата на социална реализация чрез личностно участие е нещо коренно противоположно.

– Така е, но и затова подчертавам, че проблемът за образованието може да се реши само в единство с работа в средата, където растат децата. Въпросът е, че личностното развитие не е като зубренето, което отблъсква от училището.

2: Трябва да има според мен специални мерки. Аз съм против училищата в гетата. Макар че си давам сметка, че интеграцията им в другите училища не се получава. Някак ски се получи тази пропаст. Аз съм израснала в Красна поляна, което е на подстъпите на Факултета. В училището, в което аз съм учила, 28 училище, на всеки клас имахме по 2-3 циганчета и на никой не му правеше впечатление. Съществуваше си училището в гетото, 76 училище съществуваше, но и българчетата, които живееха там наблизко, ходеха в него. Там просто беше обратно преобладаваха циганчета обаче имаше и българчета в тези класове. Какво се случи през годините? Как изхвърлиха всички циганчета от преобладаващо българските училища и ги запратиха в гетата. В едни училища, за които на всичкото отгоре никой не се грижи. Още по-малко отколкото за другите квартални училища. За ромските организации големи пари вървят, но за училищата нищо не стига. И тези капсулирани в ромският квартални училища нямат никакъв шанс. Ние дотам я докарахме, че взехме директор циганин, учителите цигани и те все повече се капсулират все повече и повече.

Аз съм против това. Аз съм привърженик на интеграцията както на хора с умствени и физически увреждания, така и на хора от различни етноси. Проблемът е в това че и тази интеграция я чакаме да дойде от само себе си. Ние чакаме тя да се случи. Дайте да сложим едно дете в количка в един първи клас, но трябва да има рампа за да влиза там, нали трябва да има ресурсен учител за него. Говорим си пишем ги тези неща. На теория отнякъде ги копираме, след което не се получава. Колко ресурсни училища и учители има в държавата? Има някъде, но някъде да знаете да ги обучават. Как хващаш един безработен учител по химия или по едн какво си, който няма какво да прави, слагаш го до това дете и му казваш да му помага за да се интегрира. Но за това трябва специални обучения. Никой не се занимава с това, копираме някакви модели от някъде и става страшно. Прочитат го някъде, вкарват го и никой не се грижи затова как се реализира.

Според мен нали говорихме откъде бих започнала - едното от нещата, които бих направила е изцяло нова и много модерна система за обучение на обучаващи. Изключително важен въпрос! Това е особено важен въпрос за средното и най-вече за ПОО, защото ако на химика Менделеевата му таблица не се променя, откакто е следвал нали. Има някакви новости в химията, но не са чак такива. Така стои

въпросът и с математика и с други. Обаче в рамките на ПОО технологиите се сменят многократно. Аз съм завършила ВО инженер съм по образование, лазерите когато аз завърших през 72 бяха само от ...схеми. Ако аз сега преподавам лазери в училище не мога да нямам допълнителна квалификация. Ние говорим неистово до припадък за учене през целия живот. Къде е ученето през целия живот на учителя? Кой се грижи за това? Кой му създава условия за учене през целия живот?

Разказвах ми скоро за текстилните машини - последните 17-18 години текстилната техника се е сменила три пъти. Нашите учители преподават текстилните машини от времето, когато те са завършили техническите университети. И понеже няма учебници, това пък е друг проблем, че няма учебници по техническите дисциплини, той си преподава с картонени нагледни пособия на едни машини, които отдавна ги няма дори по българските предприятия да не говорим за европейските. Кому е нужно това? Кому е нужно той да учи на крачна шевна машина "Сингер"? Къде я има в предприятието тази крачна шевна машина освен къщи, ако майка му я е запазила. Така че обучението на обучаващи е изключително важно в българските условия и мисля, че не само за ПОО, а и за общото образование също. Говорим за учителите по ИТ, за учителите по такива дисциплини, които по-бързо се променят.

3: Проблемът е в дефицита на демократични традиции в българското общество.

Демократична представителност има тогава, когато мнозинството се произнася по въпросите на малцинствата дори с цената на известен отказ на мнозинството от своите права. Ромското образование изцяло се случва като инициативи, които са външни (чужди) за гражданското мнозинство. Резултатът е, че се формира все по-активна гражданска съпротива срещу опитите за промени. Проблемът може да се реши по демократичен път: мнозинството – при това НА МЕСТНО НИВО (а не на медийно) да бъде убедено в собствената си полза – ценностна или прагматична – от „включването“ на ромите в обществото чрез образование.

4: За съжаление, мога да го кажа, че това силно ме притеснява мен, този екип на МОН ромското образование му е

Г.Д.: ...последна грижа.

- Абсолютно! Аз няколко пъти съм настоявала 4-ти клас да е първо извадка, за да видим, защото само можем да се досещаме какво се случва по тези училища, в които има етноси ромски, турски. Там имаше един център за ромско образование, който беше от предния екип. Миналата година го правих. Имаше 1 млн. лева. Миналата година назначиха един ромски лидер, Ники Кирилов, който е от РОМА-Лом, за да го задвижи. Идеята на този фонд беше да дава пак средства за проекти. Само че там общините трябваше да бъдат по-активни, самите училища. Това нещо изчезна. И по-обезпокоителното е, че в тази програма за развитие на образованието, която предвижда нова структура, за ромското образование не мога да се сетя има ли и едно изречение. Което лично мен много ме безпокои, защото си продължава някак си да се развива по старому.

Г.Д.: Според теб трябва да се инвестира в специални мерки за подпомагане на ромското образование.

-Да, според мен да.

Г.Д.: Значи, това, че понеже ще оправим другото

- : Не няма да стане така. Няма да стане доколкото от това последно изследване на Отворено Общество 2005 или 2006 за ромските училища, те са се увеличили от 2001 като %.

5: Смятам, че няма такъв самостоятелен проблем – защото като осигуряваме по-широк достъп на деца от тези групи, то всъщност до какво им осигуряваме достъп? А освен това как да сме сигурни, че има проблем като нямаме достоверна информация? Всеки има впечатления, контакти, разговори, но това не може да е основа за образователна политика. Ние даже нямаме достоверна статистика, а искаме да имаме програми за интеграция! За да има политика по въпроса, трябва да има постоянни професионални изследвания, а не поръчкови сондажи.

6: според мен образователният проблем при ромите е върхът на айсберга, а основата е икономическа и социална. От тази гледна точка образованието не може да излекува общността и да я интегрира, ако се действа само там. А смея да твърдя, че се действа главно там. Проектът, който в момента реализираме, е интересен с това, че нашето желание беше онова, което е заложено в националната стратегия всяка община да припознае основни принципи от нея и да си изработи местна програма за интеграция на ромите - това нещо не се случва. По проекта в 4 общини по една във всяка от 4-те категории по проектното финансиране се създават такива програми, които да бъдат изпълнявани на общинско ниво. Връзка между национално управление, хубави идеи и стратегии и там, където се въртят колелата по места, няма. Не може да се очаква от един кмет, който по образование е лекар със спечелването на изборите да се погрижи за образованието и да има политика на местно ниво да извърви тези стъпки, ако не се протегне ръка главно от НПО сектора, в който такива като мен, изпаднали от тук оттам работят и могат да бъдат полезни и да помогнат. От тази гледна точка ми се струва, че първата стъпка е свързана с това и можах да видя как в община Троян един от перфектните кметове, които имаме в България направи цялостна програма, в която нашата разработка влезе само като един структурен елемент - образованието. Но той прави инфраструктура на квартали и ще прокара канализация в обозримо бъдеще. Оказва се, че неговите роми получават ток през едно предприятие и те като започнат да плащат ще плащат промишлена цена, което е безумно точно за тези хора. Но това е останало от едно време, но той се е сетил да дръпне шалтера и да прокара нещо нормално. От тази гледна точка, ако не се действа така комплексно в общността ефект няма да има, защото това е една затворена система която има нужда от едно цялостно решение.

Г.Д. : аз без да съм експерт, но като социолог съм чувал че там има влиятелни местни лидери и общо взето, ако искаш нещо да се случи, трябва да си много наясно с авторитетите на общността, а не да обясняваш на редовия ром какъв му е личният интерес. Имали такова нещо или?

- аз не съм слизал на такова ниво в общността, но също съм информиран, че нещата стоят по този начин. Но при всички случаи както и да стоят, въпрос на малко повече търпение и убедителност е да прокараш едни разумни идеи, които в никакъв случай не пречат на общността. Аз не виждам това с какво може да засегне интересите на някой местен водач или лидер. От контактите ми с такива хора виждам, че те имат доброто желание да излезнат от положението, в което се намират.

Г.Д. : значи те вече имат желание.

- ами да, сред тях има хора, които мислят и затова. Но се иска много внимателна работа на място, за да може човек да идентифицира тези формални и неформални лидери и да създаде такава подкрепяща среда, която за съжаление е много бавна работа. Мисля си, че освен да преведем термина “подкрепяща среда” от друг език към момента все още при нас няма пълно познаване на механизмите. Ние ще направим малък опит, но това е само малка част от цялото - примерно опашката на слона и крака - ще ги опишем и ще кажем ето това е, но ще кажем и че грешката е много висока. Защото накрая проекта ще завърши с нещо подобно и ще изработи такъв модел. Но още не пипаме достатъчно комплексно и в дълбочина. В ромската общност могат да влезнат роми. Един чужденец от вън, парашутист, колкото и да ги омайва и да им приказва, никой няма да го приеме там насериозно. От тази гледна точка е много важно, когато се работи такъв модел да бъдат поканени авторитети, които са от ромски произход и които наистина могат да осъществят адекватния диалог. Често пъти ми се случва обаче, когато дойде такъв авторитет той да надхвърля мярката на диалога и собственото му аз, да усеща моста в контакта с местния, който автоматично се затваря и работата продължава да не протича. Много е деликатно и ми се струва, че това, което имаме като създадено, не е достатъчно и е добре да се мисли за ново поколение хора, които да имат тази посредническа функция между добрите идеи, плановете на държавата като цяло и общността. Медиите също да бъдат ангажирани. Аз с ужас констатирам, че българските медии работят единствено и само по изграждане на негативния образ на ромите. Пример от последно време е, че убитият шофьор в Люлин е бил ром и всички шофьори скочиха като едно. Това можеше да бъде отчетено като добро съжителство на различните етноси в България. Никой не го спомена. Но когато роми набиха шофьор в Бургас, тогава моментално се каза че са заловени извършителите от ромската махала. Не че искам да се измисля медийна реалност, но да се пускат и други информации. За изграждане на подкрепяща среда трябва сериозно да се пречупи моделът на медиите.

7: Проблемът се състои в отделянето му от достойната професионална реализация след училище, в откъсването от реалностите и от усъвършенстването на средата. Освен това мнозина не си дават сметка, че за да се възползват от равните си права, ромите трябва да имат равни познания по български език – това е официалният език на образованието (включително професионалното) в нашата страна. Ако им е необичаен българският – единствена възможност е да изучават друг, по-малко-чужд език – английски, френски или хинди... Екзотики като „Ромски фолклор” могат да бъдат надграждани, но не и да са основа на образователния процес. Колкото и сложно да изглежда – общообразователният минимум е това, което ще помогне на ромите да отстояват равните си конституционни права.

8: Това също е много сложен въпрос, който първоначално не споменах, защото е много специален - изобщо не е чисто образователен, а е и социален, и културен, и политически. Той не е уникален, защото във всяко общество има някакви малцинства. Този проблем не е на образованието, но образованието е важен инструмент за решаването на проблема.

В тази връзка споделям по-особено виждане, което не е общоприето. Да се мисли за ранно професионално образование. Като знаем, че така или иначе отпадането от училище ще стане, да се предвиди възможност за по-ранно придобиване на професионални знания и умения, това е чисто прагматично погледнато извън всякакви идеологически спекулации. Второ, може да се търси решение в по-глобален план – защото тези деца отпадат от училище, тъй като за тях

това е една враждебна среда. Не може ли да се промени образованието, така че да не бъде отблъскващо?

9: Много е сложно. Сигурно знаете, че Факултетът ни работи по такива проекти (мултикултурно образование). Има ли сме магистърски програми, СДК и др. И всички колеги, които сме участвали, сме на мнение, че това не е една ситуация. Много е различно. Има страшно много интелигентни и способни, и мотивирани хора там, но има и свършено друго. Тук говорим и за манталитет, и за култура, много, много големи различия, има и тотално незаинтересовани и не може да има общо решение. Работили сме и с техни фондации. Има удивителни хора и се получават отлични резултати. Така че, при желание, може да се намери начин за решаване на проблемите.

- **От какво зависи публичността на производството и разпространение на структурната информация за параметрите на образователната ситуация, от която следва да произтичат управленски решения?**

2: Такава информация може да се намери.

Г.Д.: Публична ли е?

- Публична е в известна степен дотолкова, доколкото НСИ събира информация. МОН в последните години направи една информационна система и за СО и за ВО, която е много читава, от нея могат много данни да се ползват. Разбира се тези, които събират информацията са едно обслужващо звено на МОН. Не знам как предоставят тази информация, защо не я правят публична и не я публикуват. Но така или иначе знам, че я събират. Просто го знам от хората, които направиха информационната система и знам колко много неща се събират. На сайта на МОН са достъпни само регистрите. Не са достъпни данните, които се събират. Но се събира много информация. Но не виждам да взимат решения съгласно информацията, която събират. А не я казват и на нас на обществото имам предвид. Предполагам, че всичко това е свързано с ...тъй като ако направиш обществено достойние информацията ще се разбере колко нещата не са добри.

3:

- От наличието на система за производство на такава информация (събирането на данни за образованието е една огромна и крещяща липса в българското образование и обрича като цяло политиката в областта на образование на висока степен на неточност)
- От капацитета за анализ на информацията за образованието (несъществуващ)
- От степента на развитие на гражданското общество в България (предполагаш някакъв напредък към общностен поглед върху образованието в критична маса граждани)

4: Г.Д.: Имам няколко технически въпроса, свързани с непосредствената ти работа. Има ли шанс тези неща, които правите да са предмет на анализ? Някой ще прави ли анализ какви видове училища се появяват...

- : Да, да, да. Ние това, което сега имаме като информация от пробните матури сега се събра и тепърва предстои да се анализира, защото извадката ние я правихме по населени места и видове училища - професионални гимназии, езикови гимназии - това сигурно ще го направим...

Г.Д.: А, прощавай, вътре има ли индикатори за семейно положение на децата, или?

- : Не, имахме намерение това да го правим сега в 4-ти клас, но времето беше малко и по принцип, ако това продължи и намеренията са и за другата година да се прави в 4-клас пак за всички. Ние сега правим извадка за 4-ти клас, но ще засечем само момче/момиче, език, който говори семейството и такива общи неща. Имахме намерение, пак казвам, за тази година да направим такива въпросници нали както се прави по света....

4: Г.Д.: А тези изследвания дали ще имат някаква публичност или ще отидат за директна вътрешна консумация?

- : Ами, не знам за този въпрос. Доколкото зависи от мен ще направя всичко възможно да бъдат ...

Г.Д.: Значи нямате по статут задължение да опубличностявате такава информация?

- : Не, няма, не.

Г.Д.: Ако ти решиш, ще го направиш, но иначе....

- : Не, няма. Тя структурата на Центъра никак не е добра, не го крия. Аз съм го казвала нееднократно, защото тук дори има Отдел "Висше образование". Дори ми се вижда идиотски един такъв център, който тепърва започва да прави...в смисъл, това звучи абсурдно.

Г.Д.: А дали в стратегията на развитие на вашата дейност стои оценяването по някакви съдържателни параметри на самите училищни ситуации? Не просто на постиженията на децата, защото поради тази пуста диференциация на заплащането се предполага да се оценяват някакви сложни параметри.

- : На този етап не. Това може и да го пише в правилника на Центъра, но преките задачи до този момент са самоняма по никаква линия да е свързано със самото управление на училището или

5: Тук пак би трябвало да си говорим как следва да бъде, за разлика от това как е на практика. Ако гражданското общество беше партньор на държавата при провеждане на образователна политика, ситуацията щеше да е различна.

7: От наличието на гражданско участие и съпричастие във и към образованието, от споделянето на проблемите, но и на добрите практики, от по-категоричното и интересно присъствие на образованието в медиите. За жалост в повечето случаи се мълчи или говорят малцина: социолози, теоретици, ръководители на проекти, работодатели, по-рядко родители – преубедени или ограничени от конкретната си моментна „роля” и от липсата на съдбовно отдаване на училището или университета.

8: Нека видим какво представлява ЕС. В него всяка страна, дори най-малките, много настояват на своята идентичност и затова държат на запазване на своите традиции в образователната система. Но от друга страна има общи процеси и са необходими сравнителни изследвания, които са част от международното коопериране. Така че

въпросът е да не изпадаме в крайности или/или. Но видяхме, че и механичното пренасяне на модели не дава резултат.

• **Има ли вътрешна подкрепа за реформите в системата за образование?**

1: През всичките тези години съм срещал толкова много хора, които сами са стигнали до убеждението, че тази промяна трябва да стане. Това са на първо място учителите. Промяната би премахнала източника на ненужните напрежения във всекидневната им работа. Много активно помагат също колегите от инспекторатите на МОН. От много голямо значение е и работата на екипите в МОН.

3: Не е търсена съзнателно от нито един политически екип – няма релевантни данни. Всяка от заинтересованите групи в образованието (като част от обществена организация през последните 8 години съм работил с всяка от тях), е убедена че самата тя е „за”, но „другите” – от които много неща зависят, са „против”. За сметка на това – всички екипи на МОН (от които наистина зависи „много”) от 1997 г. до днес (твърде различни като политически проект и мотивация за „продължаване на реформите”) неминуемо при равносметка цитират прословутото сравнение на В. Методиев – за образователните реформи като „местене на гробище”.

4: Г.Д.: От една страна, ти казваш, че вътре в системата има страхотна съпротива към опити нещо да се променя. А има ли някой, който да е ЗА. Защото да се опитваш да насилиш реформа, без подкрепа от вътре нищо няма да стане.

- Трудно ми е да кажа така. Вероятно добрите директори, добрите учители да. Те са, които ще спечелят, ако се променят правилата. Но така малко ми е трудно да говоря. Тази програма, която се прие, всичко това, което се случва е доста интензивно. Не съм мислела скоро в категориите за реформа, така че ми е трудно да кажа, но мисля, че тези, които са добри, които съзнават, че ще имат полза.

5: Колкото и странно да изглежда, отговорът е – да. Има вече, по мои наблюдения около 10 на сто, може и да са повече, хора вътре в системата. И не е задължително да са непременно в София, даже напротив. Това са хора, които вече са вътре, разбират как стоят нещата и същевременно са хора, които не искат следващите двадесет години животът им да протече по същия начин. Аз непрекъснато пътувам навсякъде из страната и навсякъде срещам такива хора. Пък и ситуацията вече е друга. Проектната култура навлезе доста и хората виждат възможности нещо да се промени. Даже сред учениците има толкова много инициативи и примери за успешни действия. Самият отворен достъп до информация вече много неща промени. Вече се знае, че може и другояче.

Но забележете, на тези учители по време на стачката бе отнета възможността на говорят, техните мнения не бяха чути/ въпреки , че изпратиха стотици съществени предложения за промени/. Властта и обществото имат необходимостта да слушат и да отговарят на безсмислията на синдикалните лидери, а те не са учителите, дори в повечето случаи те са отрицание на съвременния добър учител, който иска и поддържа промените

6: Г.Д. : стана дума, че Янка Такева в момента е омекнала, но по принцип тя е крайгълен камък – това е защото са толкова много хора или действително организацията е силна?

- освен това тя е добър лидер и има добър постамент, върху който може да действа позитивно на системата. Сега в момента е намерен лост, с който да се впише

в реалността. Не знам как точно текат токовете, но за мен е алогично представители на профсъюзите да ги виждаме в листите за евродепутати. Но ако това стане едва ли като се върне след известно време отново ще бъде такъв водач.

Г.Д. : ясно е че тя защитава масите, а не образованието, но дали има собствено образователна кауза в нещата, които искат профсъюзите или членската маса е на първо място?

- 4 години работих в отрасловия съвет с тези хора и определено мога да кажа, че отдолу излизат много смислени идеи. По този начин добре се балансира точно интересът на масите. Те бяха съгласни с промените, които предвиждаше тогава проектът на Банката и щяха да го подкрепят, а не да го атакуват и бламират. Но при добро ръководство на учителските профсъюзи може да се получи този баланс и да не се занимават само с масите.

Г.Д. : значи ли това че в училищата било учители, директори или РИО искат да се случи реформа? Има ли такива хора?

- : определено да. Мисля че това е нещо, което всеки учител, който бива попитан, ще го каже. И то не е фалшива поза, защото той самият е заинтересован от реформата и усеща как работата му се усложнява всеки божи ден и той все по-трудно може да владее съвременното дете. От тази гледна точка за него това е абсолютно категорично необходимо от професионална гледна точка. Защото той няма инструментариум. Някои учители се справят, защото решават нещата на парче и се самообразоват и прилагат съответно различни променени инструментариуми в практиката къде интуитивно, къде като резултат от преминали допълнителни специализации и квалификации.

7: Да, има достойно учителство и то следва да бъде внимателно подкрепяно, докато се учи да отстоява правата си сред други, не толкова деликатни гилдии в държавата. Има и родители, които биха подкрепили не говоренето, а действителната реформа, която наистина ще бъде в полза на децата им. Учениците също имат „инстинкт” за добро и справедливо, който не е за пренебрегване, но често пъти е разочарован.

8: Тук на първо място ще говорим за учителството. Аз имам непрекъснато срещи с учители и мога да твърдя, че за тях потребността, нагласата и готовността от реформа е реална, категорично мога да го твърдя. Друг въпрос е, че досегашният опит още от предишните десетилетия – УПК и пр., карат много хора, основателно, да бъдат скептични и да се притесняват от недомислици. Реформата трябва да започне от самите учители – от тяхната подготовка, квалификация и пр., от реалните им проблеми. Обаче в много случай наблюдаваме абсурдната тенденция на противопоставяне на МОН и самите учители. Това за мене е странно. Но пък ако промените не са съобразени с реалните проблеми на конкретните учители... Затова казвам, че трябва да се избягват грешките и е важен начинът за провеждане на реформите.

По-особено, по-сложно е в групата на родителите, защото са по-разнородни. Там има различни тенденции, а и ясни частни интереси, които са егоистични и не са в интерес на образованието.

Но ако говорим като цяло, аз не мисля, че в системата няма капацитет за извършване на реформа. По-скоро съпротива идва поради немислените, прибързани действия, които многократно са правени, понякога оставящи хората в

системата пред непреодолими проблеми. Когато, например, влиза в действие нов учебен план, а семестърът е започнал без учебници, без предварителна подготовка, хората с основание не го приемат.

- **Кой е против реформата?**

1: Съпротивата е голяма и естествена. Не става дума даже за лобито на авторите на учебници, за което стана дума. Не лесно да се излезе от парадигмата на “теория на отражението”. Самата идея за създаване на понятия, творческо мислене, проектна култура е нещо изключително важно и то в момента си пробива път, но поне върви. Това ученикът да не бъде държан в пасивната позиция, да не му се пречи в търсенето на информация, да бъде подпомаган в създаването на понятия и идеи, и т.н., е достатъчно сложно и изисква специално подготовка и култура.

3: Никой общостно (просто няма такова ниво на реакция, въпреки наличието на ясно очертани и многолюдни по обем заинтересовани групи – ученици 980 000; учители 95 000; родители около 2 млн., образователна администрация около 1500 души и пр.) и всеки отделен член на заинтересована група индивидуално е против някаква конкретна промяна, която го засяга.

4: Струва ми се от наблюденията ми през последните месеци, че най-голяма съпротива като че ли някак си идва от учителите. На такова ниво е. Затова съдя и от някакви разговори с ученици от 10 и 11 клас пак по повод на матурите. При тях пък основният им аргумент против матурите е защо точно ние?

Г.Д.: Всички други се отърваха.

- Да и питат защо точно ние? Тоест няма някакъв смислен аргумент. В разговори с ученици по начина, по който говорят дори не малко от тях в крайна сметка при по-дълъг разговор казват "нашата учителка каза защо за тези деца точно да има матури?". С такова впечатление оставам от последните два-три месеца покрай пробните матури и покрай 4 клас. С това не искам да кажа, че в министерството няма съпротива срещу това, но честон казано малко съм разколебана - 50 на 50 съм на мнение, че има съпротива и по някакъв начин се работи против цялото това нещо, а от друга страна според мен (тези месеци много съм се питала) е може би чиновническият манталитет. В смисъл дават си сметка, че след това може и да стане по-добре, но нали сега защо да правя усилия.

Г.Д.: Защо да го правя като може и да не го правя

- : Да защо пък да го правя какво ще ми се промени. Понякога просто се чудя кое от двете взема превес. Защото нали се правят някакви действия, които виждам, че има хора, които си дават сметка за какво става въпрос и в същото време се правят други неща, които от моя гледна точка допълнително се ... Примерно това с 4 клас. Можеше много отдавна и това няколко пъти така съм го поставяла да го обсъдим, хайде не сега, но преди 1 месец да се качи на интрент страницата по 4-5 въпрос от предмет, за да видят просто, че плюс това, което го имат в учебниците да се знае някак си. Според мен не е много етично отиваш да оценяваш нещо и то не знае ти какво ще му оценяваш. Така и не знам защо това се случи макар че отчитам като положително това че пробните варианти, тоест примерни варианти на матурата (не коментирам тяхното качество), но все пак в края на декември се качиха изпитните програми, за 7 клас програмите също. Аз смятам, че трябва информацията да е достъпна за тези, които ще

бъдат засегнати от това. Не виждам какво има да се крие. И крие ли се нещо изобщо или се прави за да не предизвикаме излишно ... Което става обратното, ето това което ти казвам, че някаква журналистка от един вестник онзи ден ми каза, както и кореспонденти от страната, че има масово учене наизуст, масово купуване на някакви сборници, които естествено, че такива издатели, които си разбират от работата са подготвили. И аз да съм издател и за ще издам такова нещо. Това е съвсем ясно. Но смятам, че все пак, че като даваш информация можеш да предотвратиш излишни неща. Това просто е напълно излишно.

5: (въпросът не е зададен, защото от отговорите следва, че реформа по-скоро няма, а не, че я има, а някои ѝ пречи преднамерено; проблемът е, че няма подготвителни условия и няма обществен интерес към реформа на образователната система, каквато не може да възникне вътре в самата система)

6: това са икономически лобита, които владеят депутатската маса. Нещата се препъват по чисто политическа линия, но зад това обикновено стои много пара. Аз съм чувал (не знам доколко е вярно и то цитирано от д-р Тренчев и хора от неговия профсъюз), че около 800 млн.лева годишно се въртят в тази сива част на икономиката с частните уроци. Трябва да кажа, че през последните две години на нашия мандат като съветник на депутат (мисля че на НДСВ беше) се появи шефът на школа „Иванови“ (Известните математици, автори на учебници и фабрика за кандидат-гимназисти). Аз бях повикан в страни и ми беше казано „не се занимавай и заяждай с този човек, защото той е много силен“. Ако кажа кой го направи може да паднеш, защото става дума за представител на чужда фирма в ИТ сектора. Този човек няма нищо общо, неговото дете беше на 3 годинки тогава. Но и той каза че би дал мило и драго детето му да учи при Иванови, за да мога да съм сигурен, че то ще учи. Ето затова говорим. При положение, че новият тогава министър Игор Дамянов ми чеше казал, че няма да му поднови договора на този човек в 151-во училище. Но той тихо и кротко му поднови договора, а аз съответно бях подготвил документи с директорката, която разказваше как се злоупотребява с държавни пари в школата му и че не би желала да му отстъпи отново тези помещения под наем. Изпратихме ги и въпреки това се оказа, че той е над всичко. Смятам че той и още няколко като него оказват натиск, защото МОН работи по този начин в момента. Експертите не се ползват за нищо. Официално работят няколко НПО-та на настоящия министър, но по същество реалностите са по-други вероятно. Предполагам, че те плащат и други им дават готовите разработки.

Г.Д. : а има ли официален партньор на МОН към днешна дата?

- възможно е да има, не знам. Но след като зам.министрите казват, че отиват на заседание на кабинет при министъра и съответно той им експлицира, че пред МС вече е минала промяната на ЗНП. Нито Кирчо Атанасов, нито Мукадес Налбант бяха чували за това. Да не говорим за хората, които са апартчиците и работят. Под предлог, че това са некоректни хора, които изнасят на политически сили и медии информация и разлайват кучетата. Това предполагам, че е мотивът на този министър. Той по принцип много добре наблюдаваше и мачкаше и двамата министри на правителството, в което той беше само политически лидер и ръководеше отстрани процесите. Добре свърши работата, постла на БСП тотално - даже мисля, че по мои реконструкции правителството трябваше да падне преждевременно (когато БСП беше на гребена на вълната като рейтинг) и той имаше нужда от коалиране. Имаше такъв период, в който се отчиташе, че имат 60% одобрение и много се радваха на влизането си в Парламента. Едното от нещата, заради които трябваше да се събори правителството, беше или образованието, или здравеопазването.

Г.Д. : много интересно, за първи път чувам такава интерпретация и се изненадвам

6: между другото това са спекулации от моя страна и “разсъждения на тема”, след като вече мога да гледам нещата от дистанция. Но нито Владимир Атанасов, нито Игор Дамянов – единия беше синьо ориентиран, другия червено – не бяха това, което бяха като министри. И двамата мои шефове бяха моделирани и насила накарани да правят диващини. Аз се учудвам, че просто не хвърлиха оставки при това положение, но те са го изтърпели. В основата на всичко това беше този човек, който в момента тихо и кротко управлява МОН, но мърсотията трябваше да я понесем ние като екип. Не мога да опиша как е натискал да се проведат матурите, защото така е написано в закона, поправен от СДС. Но като му обясняваш, че екипът на СДС не е свършил работата и ние няма как да наваксаме това и е редно да отложим макар и за една-две години, докато овладеем нещата. Отгоре на това ни осъдиха. Ако не бяха ни осъдили, щяхме да се правим на диваци и да ги въведем. Но той много натискаше и много обърка нещата.

7: Консервативни и упадъчни кръгове – това е първият отговор, който идва наум. Но многото говорене за реформа, неефективността на синдикалните дейности в посока на реабилитиране мястото на учителя в обществото, работата по формални критерии и „на парче” уж за „реформата”, директорският произвол на места, прави скептични и широк кръг от „читавите” учители.

8: Всяка реформа ражда някаква съпротива и дискомфорт в някакви среди и слоеве. И да не е консерватор човек, изпитва дискомфорт от всяка промяна. Какво очаквате от една цялостна промяна?! Но другото е как се прави реформата – тя трябва да е стъпка по стъпка. Бързите, резките реформи не работят. По някаква традиция образованието е любима тема за реформи на всички, още отпреди промените. Както видяхме, има много несполучливи опити, но въпреки съпротивите, които са просто неизбежни, реформите се налагат. В цял свят и Америка, и Европа реформите вървят още от 60-те години и никъде това не става гладко и без съпротива. Те нямат алтернатива.

- **Има ли потребност от реформа все пак?**

9: Аз съм против! Защото образованието е консервативна система и много трудно биха се променили нещата по същество.

Даже няма нужда от реформа. Това, което е необходимо, са елементарни, естествени неща. Например, по-горе говорихме за делегираните бюджети, външно оценяване и т.н., ако се направят - няма да има нужда от реформи. Ако се направи необходимото, то няма да има проблеми. Ето например, отпадането от училище – е, как няма да бяга от училище като си го затворил в онези мизерни условия. Аз съм бил във Франция и съм виждал как децата не искат да си тръгват от училище, където прекарват цял ден. Защото средата е съвсем друга, при осигурени материали за извънкласна дейност, по лицензирани от министерството програми. И ролята на настоятелството е на място, при проведени конкурси за тези, които ще работят с децата. Участват реално в управлението на училището. Не ни трябва да измисляме нови неща. Положителният опит е известен и просто трябва да го приложим. А ние обратното – ще променим закона и ще кажем, че сме направили реформа...

- **Узряла ли е обществената ситуация за ефективна реформа?**

1: Струва ми се, че – да. Една моя позната ми разправя за дъщеря си. Учителката по физика им дава да правят проекти. И майката направо се оплаква, че целият живот на дъщеря ѝ е потънал във физика. Физика! Ама нали за това говорим, че като дадеш възможност на младия човек да постига резултати, да се реализира чрез нещата, които сам прави, то вече не се налага ти да го “караш” да учи.

2: Аз може и да съм пристрастна, но на мен ми се струва, че, ако не се случи правилната промяна, ние си предопределяме хората, предопределяме си държавата за следващите години много бързо да се превърне в аутсайдер. Ние ако не си променим образованието, тоест ако не променим ресурса, който ще създава богатата и ще формира БВП в следващите години ...това ни превръща в аутсайдери.

Г.Д.: Абсолютно сте права, обаче това го казват всички експерти – 5-6, с които съм разговарял, категорично изпадаме от Европа, ако не го направим. Добре, обаче от една страна се признава необходимостта, но от друга не се прави...

- Дали вътрешно му е дошло времето? Вътрешно не му е дошло времето, защото никой не го интересува образованието. То никой не го интересува здравеопазването и хората мрат от това, та образованието. Аз мисля че е дошло времето отново да оценим себе си. Кой е националният интерес? През 90 и не знам коя година имаше такъв огромен форум и се казваше, че националният интерес е влизането в Европа и НАТО. Това го изпълнихме. Какъв е националният интерес оттук нататък в обществото на знанието? Днес от всяка трибуна можеш да чуеш как сме в общество на знанието, как еди какво си, Лисабонската стратегия и Болонския процес не знам си какво. Научихме се да артикулираме тези понятия така, както на времето артикулирахме партийните конгреси и пленумите и какво от това? Какво от това като е Европа на знанието? Ние нямаме на изхода оценка на компетентностите. Какво като е Европа на знанието, на кое знание? Ако го направим честно, какво ще стане? Първо, ВУЗ-те трябва да затворят за 1-2 години, защото няма да има кой да влиза там. И второ, ще разберем колко ни е ниско равнището. Защо всички ценят СО, защо е ниско качеството на СО, защо е девалвирало? Компетенциите на изхода от СО са толкова под това ниво, че всички, които искат могат да го достигнат. Но СО също е елитарно в другите държави. То също не се достига от всички. Достига се от тези, които имат нещо в главите си. При нас всеки, който ходи редовно на училище може да завърши СО. Може нищо да не прави, може нищо да не се готви, може да не пише домашни, ще му дадат диплома. Тази девалвация просто трудно се преодолява

Г.Д.: Извинявайте, но то става плашещо...

- Да, така е

Г.Д.: ...от една страна, учителите са демотивирани, от друга страна, профсъюзите си държат на масата и какъв ученик има тук се оказва без значение, от трета страна, регионалните интереси, депутати и партийни централи - това е много разнопосочна съпротива.

- Затова навсякъде в образованието властва лъжата. Ние лъжем, че ги готвим, те ни лъжат, че научават нещо. Държавата лъже, че има много завършили СО, ВУЗ-те лъжат, че произвеждат кой знае какви бакалаври и магистри.

Г.Д.: Ако трябва да се опре на някой и да се случи правилното действие, на кого ще заложите?

- Ако имаше гражданско общество в България, на него...

Г.Д.: Но няма

- Няма го и него

Г.Д.: Какво правим тогава?

- Нищо, не ставаш министър на образованието и да те молят не ставаш. И Исус Христос да слезне, не може да го оправи. Това е просто някакъв омагьосан кръг. Като

всичко друго в тази държава. Защо не се оправи футбола? Всичко е така. Да в образованието могат да се набележат предполагам на 1 страница могат да се напишат мерки, които, ако се вземат, да може да качествено да проличи промяна.

Сигурно има и ако седна да помисля, в рамките на 1 страница мога да напиша такива 20, да речем, неща. Обаче тази работа може да се случи само, ако се консолидира общественото мнение, всички партии. В една от поредните концепции за развитие на СО, която не се различава много от тази, защото всеки път е едно и също Илчо Димитров направи поредната концепция за развитие на СО и тогава решихме, че ще правим много масово обсъждане. Обикаляхме от град на град половин година, обсъждахме и накрая направихме един форум и поканихме депутатите да дойдат да чуят и, ако считат, че това е за подкрепа, всички партии да се съгласят с това. Те са прости неща - равен достъп, престиж на професията, същите неща.

Г.Д.: И какво стана?

- На самата конференция дойдоха само хора от БСП, защото Илчо Димитров, защото е червено правителство, защото е Виденов и т.н. Второ, и тези, които дойдоха от БСП казаха „да много хубаво и толкова“ - не се ангажират с нищо и трето в момента, в който падна правителството на Виденов, в това отиде в кошчето, бяхме го разпечатали в хиляди екземпляри. Както тезисите на другаря Живков и това отиде в кошчето и започваме отново. Не виждам как може да се случи, може да са три точки може да са две - но няколко неща и всички да кажат „да, това ще го правим заедно“.

3: Липсва възможност да се представи публично проект за реформа с нужните данни, индикатори и целеви стойности на индикаторите, около който да кристализира обществена подкрепа и смислен обществен дебат. (вж. 13 публичност и данни)

4: **Г.Д.:** Как си обясняваш това, че при предишният екип, когато вървеше проектът на Световната банка, който легитимираше промените нищо не се случи. Сега я няма външната рамка и въпреки това министърът инициира толкова интензивни промени, които са действителни промени и променят характера така да се каже на общата ситуация?

- Всичко което знам за този проект, и от проекта за Мониторинг и т.н. това си е било за самото министерство или за някакви хора, които са имали някакви конкретни отговорности някакъв маргинален проект. Съвсем не са го приемали като нещо, което е част от тяхната работа и това вашия проект беше откроилен съвсем ясно.

Г.Д.: Но тогава имаше предпоставки и нямаше реформа, сега предпоставки няма, но има усилия за реформа. Това как да си го обясним?

- : Това е интересно. Аз от една страна, си мисля, че до голяма степен сегашното положение зависи от личността на сегашния министър. Той отделя доста внимание на ПР, което е хубаво. Това безспорно е хубаво. Тоест до каква степен това е само ПР, а не е сериозно намерение времето ще покаже. И пак мога да кажа, тъй като освен, че има ред положителни неща от това, което се прави и макар че на пръв поглед човек може да каже, че това е външно - ритуализация на училищния живот, знамена, униформи и всякакви такива неща. Но от друга страна, ако това външно оценяване, което е записано в програмата като супер важна задача, ако то така се случва, както сега се случва според мен няма да излезе нищо добро от това. И пак казвам, тъй като ние бяхме на позицията специално за 4 клас да се направи първо само с извадка и просто да се види за какво става въпрос, тъй като не е възможно да няма проблеми - това което се случва сега не трябва да продължава да се случва, защото в крайна сметка е доста проблематично и спорно дали само с един тест от 20 въпроса може да се оценят всички стандарти.

4: Г.Д.: Като “сложиш на кантар”, то е по-скоро сетиво: В сегашния момент дали ситуацията е по-скоро зряла или все още е много рано, за да се случи нещо реално като промяна?

- По-скоро е зряла. По-скоро може да се случи нещо. Пак казвам, “реформа” - не мисля в тази категория. Но все пак може да се случи нещо. Не е напълно загубено.

5: Очакването е такова. Разбира се, в сравнение с началото на 90-те години обществената енергия е относително по-малка и не е фокусирана върху образователната реформа. Но от друга страна, вече е натрупан опит. Също и между експертите практически е постигнат консенсус поне за необходимостта от реформа. Днес вече е много по-лесно да се говори открито за проблемите на образованието. По-горе споменахме, че има и подкрепа вътре в системата и ако има яснота и сигурност, ако има правила и устойчивост, ако има задължително необходимата подготовка остава само мобилизация на външната подкрепа. Важно е да се разбере, че това не може да стана от самосебе си, а е въпрос на публична политика.

6: Г.Д. : ако кажем все пак че учителят припознава реформата като свой интерес, защото иска да е по ефективен и да се чувства комфортно в час и иска да научи някакви човечета на нещо, все пак през последните години доста се промениха съдържанията по доста учебни предмети, а от друга страна цялостната структура на учебния план по-скоро не е пререструктурирана, а си е същата - история се учи от първи до единадесети клас.

- : по-трагичното е, че тъкмо структурата трябва да се промени. Съответно за да стане това трябва да има склонност в хората, които оглавяват комисии (а обикновено те са университетски преподаватели) да се наруши нещо в статуквото, което те поддържат в момента. Оказва се обаче, че те не са склонни към такива промени.

Г.Д. : да понеже пишат учебници и ... (говорят и двамата)

- : и се получава един такъв затворен кръг. А по същество схемата на организация на училищния живот е доста остаряла дори като ритъм на ваканциите и съответно натоварването. Схемите на работа и начина на проверка на знанията всички тези неща се нуждаят от тотална промяна и осъвременяване така, че да се облекчи натоварването на учителя, защото, ако той трябва да прави всичко това по старата методика, просто физически няма да се справи с това. Ако трябва да изпита всяко дете по пет пъти, той просто няма да може да го направи. Сега чисто и просто се оказва, че от 25 ученика паралелка плюс, минус 1 ние се качваме до към 27 и полека лека започваме да пълним паралелките, защото доста училища се закриха, а децата започват да прииждат. Детските градини вече са препълнени.

В едно цивилизовано и богато общество това вдига дохода перфектно, но в една изостанала държава, където образованието се финансира винаги на остатъчен принцип, това не може да се случи. Както не се случва и откриването на детски градини и в момента боят за детски градини е невероятен. Делегираният бюджет като правомощие на кмета не решава проблема, защото кметът няма откъде да намери пари, за да стегне отново сградата, да намери пари за ремонти, да назначи екип – всичко това не е никак малък разход. Ако ги имаше парите това би било най-лесно вместо да се обяснява защо детето не може да бъде записано и да се образуват нечовешки групи от по 30 човека при норматив 15. Същото ще се случи един ден и с училищата и ще стигнем до положението от едно време. Аз съм бил в клас с 40 човека. Но тогава беше все още друга схемата. Сега, ако събереш толкова деца накуп, няма да усетиш, че си влязъл в класна стая и никой няма да те забележи като учител.

7: Реформата не е узрял плод, който може да се откъсне еднократно. Обществената ситуация винаги ще бъде незряла, щом хората, призвани да създават идентичността на децата ни, са подтиснати от битови проблеми или безпаричие. От друга страна – и най-трагичните обществени реалности, и най-острата криза може да предизвика точното действие. В някои училища вече има конкретни добри белези, други съхраниха постигнатото, без да позволят на произволното и необмислено реформиране да го разпилее... Вероятно в повече училища промяната е в ефективни посоки. Но да не забравяме и думите на Иван Шишманов, не за ре-форма, а за създаване на нови форми и възможности си струва да се мисли и действа. Успяла реформа за мен означава успяли конкретни хора в системата на образованието, които са призвани да бъдат „лидери на мнение” и в гражданското общество. И не на последно място - интелигентни и знаещи деца. За жалост процентът им през последните десетилетия май не „бележи ръст” .

8: Няколко неща са благоприятни. Най-очевидното е, че с влизането ни в ЕС финансовият ресурс, който може да се използва за образователна реформа е сериозен. Виждате, че в цяла Европа се отделят значителни средства за образование. А освен това се повишават и вътрешните ресурси с растежа на икономиката.

На второ място, влизането в ЕС има за последица отварянето на нашето образование. Това е най-видно във висшето образование - 35 000 учат в Западна Европа и още толкова в САЩ, това означава възникване на конкуренция. Досега системата бе затворена, но отварянето ѝ ще се отразява и на училищното образование, защото хората ще искат да работят в чужбина с придобитата компетентност. Новите условия поставят нови очаквания към образованието, породени от контекста на конкуренцията. Но ще мине още доста време, докато го осъзнаем реално.

Друг аспект на промяната в нашето общество е, че полека-лека обществото ни става по-зряло, започва да се осъзнава необходимостта от промяна и това ще повлияе и на политическия елит, защото той зависи от общественото мнение.

В този смисъл реформата е неизбежна, но се разгръща като един сложен процес, който изисква много време и затова е най-важно, казаното в началото – да не допускаме грешки: бърза промяна би била грешка; да не отчитаме какво става по света; да пренасяме механично чужди модели.

Не съм песимист, но не съм и “професионален оптимист”. От позициите на професионалния си и житейски опит смятам, че сме в процес на, както казах по-горе, “събуване на потурите” и модернизацията ще стане по един или друг начин.

Приложение 5

Структура от контексти и пластове в реформата на българското училищно образование

цивилизационен преход от дисциплинарно образование за нуждите на масово производство към личностно развитие за интензивно и диференцирано, де-масифицирано производство и обществено развитие									
период на реформи в целия свят поради произтеклите от масовизацията на образованието тенденции към търсене на качество и на ефективност на обществените разходи									
период на реформи в българското образование от 70-те години , свързани с търсене на връзка на училището с обществената реализация на възпитаниците									
период на реформи, произтекли от прехода на 90-те години – промяна на съдържанията, плурализъм, отказ от възпитателни задачи									
реформи в системата за търсене на качество и ефективност , поради кризата от финансовия дефицит на средата на 90-те									
реформи, които да компенсират негативните тенденции от процесите през последните 10 г.									
<ul style="list-style-type: none"> ✓ оптимизация на училищната мрежа ✓ диференцирано заплащане ✓ делегирани бюджети ✓ външно оценяване 									

Приложение 6

Нормативна рамка за уреждане на отношенията между участниците в националната образователна система

субект на дейност в сферата на образованието	задачи – цели и ресурси	компетентности	права	отговорности	показатели за изпълнение	стимули и санкции
НС						
Правителство						
Министър						
МОН						
Помощни звена						
инспекторати						
общински съвети						
директор						
учител						
ученик						
родители						
публични органи (настоятелства, съвети)						
НПО						