

ГРАЖДАНСКИЯТ ДЕФИЦИТ В СОЦИОКУЛТУРНАТА НОРМА НА ЛИТЕРАТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Огняна Георгиева-Тенева

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“ – Филиал Враца

Резюме. Статията анализира социокултурните компетентности, заложили в Държавните образователни изисквания за учебно съдържание по литература в средното училище, и изтъква несъответствието им със стандартите за гражданско образование, както и с нуждите на гражданското общество от личности, които мислят критически и са способни да заемат активна и отговорна позиция. Настоява за преформулиране на социокултурните компетентности в нормативните документи с оглед усвояване на социалната роля граждани.

Keywords: literary education, civic education, socio-cultural norm, civic values

Гражданското образование е израз на демокрация и същевременно е неин залог.

Встъпвайки в новото хилядолетие, България припозна образователните приоритети, към които се придържат страните от демократичния свят, и направи крачка към обновяване на нормативната си документация. Гражданското образование стана част от Държавните образователни изисквания за учебно съдържание. Формирането на ценностни нагласи за активно гражданство и подготовката за съзидателно участие в живота на обществото бяха възложени като интегрален ангажимент на всички учебни предмети, в това число и на литературата.

Въпросите, които поставяме тук, са: *Съществува ли синхрон между нормите за литературно и за гражданско образование, т.е. имат ли социокултурните стандарти по литература гражданска парадигма? Какви социални роли залага нормативната документация за литературно образование?*

Ето кратките отговори, които може да бъдат конструирани след внимателен прочит на въпросната нормативна документация. Стандартите по литература (проф. Румяна Йовева нарича образователния стандарт „властова техника, атрибут на управлението“, Йовева, 2002: 25) са лишени от гражданска парадигма; социалната роля, която те залагат, е на безкритичното и пасивно поданичество. Ученикът негласно е насочван към *възпроизвеждане на уста-*

новените социални отношения, а възможността за гражданска активност се заобикаля на пръсти. В контекста на европейската либералнодемократична аксиология това е аномалия, която отглежда социална инертност, послушание и фалшиво усещане за завършено, безпогрешно устройство на обществения живот.

Причините за безгражданствеността на коментираната тук социокултурна норма не са трудни за разгадаване: още древните гърци са били наясно с възможностите за използване на художественото слово за формиране на подкрепящо или на критично отношение към държавата. Без да забравяме разликите във функциите на античната и на днешната държава, ще припомним какво казва Платон в главата „Значение на образованието, възпитанието и държавата“ в своя епохален труд „Държавата“: „...управниците на държавата трябва да се стремят да не би тя незабелязано за тях самите да бъде унищожена, но да бъдат във всяко отношение да няма нововъведения в гимнастиката и музиката извън приетия ред“⁽¹⁾ (в съответствие с тогавашния художествен синкретизъм понятието „музика“ включва в себе си и словото).

Противоположното виждане – за необходимостта училището да е свободно от силната опека на държавата, кристализира през Просвещението. Синтезиран израз на тази либерална идея срещаме у Джон Стюарт Мил – представител на модерната демократична мисъл и застъпник на максималната еманципация на личността от държавата: училището е „обикновен способ за оформянето на хората да бъдат до един еднакви“ – по начин, който да се „нрави на доминиращата сила в правителството“ (Mill, 2010: 155).

Към коя от представените две противостоящи точки гравитира днешната литературнообразователна норма в средното училище, не е трудно да определим.

Преди всичко обаче нека кажем: тъй като образованието по същество е социална дейност с иманентно идеологични черти, естествено е държавата и днес да се интересува от него и това нейно право не може да бъде оспорено. Проблемът е в степента и в границите на намесата ѝ. А те, както е известно, се намират в пряка връзка с режима на управление: колкото по-авторитарен е той, толкова по-концентрирано се усеща утаената в училището държавна хегемония, толкова по-изразени са образователните кодификации на властта. При силно централизираната власт образованието попада под железен държавен контрол и пътят към налагане на идеологически доктрини е открит. Злоупотребите с образованието от страна на властта дават основание на Ърнест Гелнър да твърди, че „монополът над легитимното образование сега е по-важен, по-централен от монопола над легитимното [физическо] насилие“ (Гелнър, 1999: 50).

Властовите спекулации с училището позволяват то да се превърне в инструмент за внедряване целите на държавата сред управляваната маса. Според Пиер Бурдийо властта е в състояние „да произвежда и да налага (особено

чрез училището) мисловни категории, които спонтанно прилагаме към всяко нещо от света и към самата държава“ (Бурдийо, 1997: 85).

Днес литературното образование се осъществява в рамките на стандартизирани учебни програми, един и същ учебен материал, а в прогимназията и в гимназията – дори на едни и същи художествени текстове, изучавани с оглед на строго определени „очаквани резултати“ – различни проявления на една свръхцентрализирана държавна политика в образованието, която не търпи многообразието. Друг е въпросът дали всички ученици се поддават на строго образователно стандартизиране, или намират начин да му се противопоставят, включително демонстративно и по остри, крайни начини. „Дълготрайното мълчаливо понасяне“ от страна на младежите, неспособността им „да приемат роля, наложена им от непреклонната стандартизация“, ги кара да „бягат по някакъв начин, отпадат от училище... стоят по улиците по цяла нощ или се отдръпват в себе си в странни или неприемливи настроения“ (Ериксън, 1996: 175 – 176). Днес, в отговор на нежеланото отблъскване на учениците от училище заради строгия контрол над знанието, все повече стават тези, които споделят идеята, че учителят трябва да разполага със свободата да пресътворява, гъвкаво да видоизменя учебното съдържание и учебната програма, т.е. да откликва на субективния интерес и нужди на учениците. „Отвореното учене“ дава възможност за хуманизиране на образователния процес, за обвързването му с модерната идея, че не знанието, а ученикът стои в неговия център. Но тази тема изисква специално обсъждане.

И така, какви личности ще изгражда училището, зависи от виждането на властта за принципите за обществено консолидиране: както вече посочихме, образованието по природа е идеологично. Историята на образованието може да се прочете и като история на властовите въздействия: в земите на Римската империя институционалното обучение се води на латински, независимо от езика на местното население; средновековният университет има каноничен набор от учебни дисциплини; колониалните училища прокарват интересите на метрополията; страните от Съветския блок ползват образованието като инструмент за налагане на социалистическата доктрина; днес все повече образователни системи се ориентират към либералнодемократичните ценности и към принципите на конструктивизма (Михова, 2014).

Релациите власт – образование са двупосочни: упражняващите властта формират и контролират образованието, а от друга страна, хората с високо и качествено образование имат потенциала да въздействат върху властта и да участват в управлението, или поне така е в страните, където властовият инструментариум не е под контрола на групировки със съмнителна репутация. „...невежи граждани, за съжаление, навлизат във всички сфери на властта“ – се казва по време на дебат върху гражданското образование у нас (Дебат..., 2003: 18).

МОН придава на социокултурните компетентности, усвоявани чрез предмета литература, изключително значение – те, заедно с литературните компетентности, са определени като цел на литературното образование. В съполагането на двете цели се сменя теоретичната постановка, че естетическото удоволствие има освен емоционално и познавателно измерение, свързано с разбирането и дори с т.нар. *praxis*; че „затвореният“ интерес към структурата и специфичния говор на художествения текст, вложен в т.нар. литературни компетентности, следва да се съчетава с интереса към връзките на този текст с действителността, в това число и публичната. В смисъла на отвореното четене и отвореното преподаване с интелектуална енергия убеждава проф. Никола Георгиев, който в „Учител по литература ли? Не съм от тях“ (Георгиев, 2010) разглежда противоречивото единство на двойката *училище – живот*. Извеждането на социокултурните компетентности в цел на литературното образование имплицира идеята, че при общуването с художественото произведение ученикът опознава различни социални и социалноповеденчески модели, което съдейства за изграждането на нагласи за собствено социалноролево участие. „Читателят... търси в творбите начин да осмисли съществуването си“, казва Цветан Тодоров, отстоявайки от днешни теоретични позиции отвореното четене (Тодоров, 2007). Литературнообразователната норма у нас споделя принципите на отвореното четене, което дава възможност за наблюдения над взаимоотношенията литература – извънлитературно, включващо и обществен живот.

Въпросът обаче е: към *кои* форми на обществения живот се прицелват образователните ни стандарти. Отговорът отвежда към една отявлена социокултурна теснота: през литературата ученикът опознава само ценностите на рода, етноса и нацията. **Гражданската идея отсъства от социокултурната аксиология.** Иначе казано, **безгражданствеността на литературното ни образование е нормативна.**

Ключови в държавните стандарти за литературно образование са понятията *родов свят, кръвна връзка, брачна връзка, наследство, етническа организация, нация, приемственост в традициите, почит към общите предци, нравствени принципи*. В същото време други държавни стандарти – тези за гражданско образование – боравят, съвсем уместно, с други ключови понятия: *демокрация, гражданско общество, права на човека, социално участие, държава, власт, управление, свобода, цивилизация, конфликт*. Разминаването между ключовите понятия в двете културно-образователни области е крайно неблагоприятно за формирането на граждански компетентности, тъй като те разчитат главно на междудисциплинарният подход и съвсем малко на предмета „Свят и личност“ (XII клас). Липсата на сговореност между различните образователни области неведнъж е била предмет на критика: „ДОИ-тата по литература и тези по гражданско образование задават противоречиви послания“ – пише доц. Петя

Кабакчиева²⁾. Същото констатира и проф. Георги Димитров: „...ценностите и принципите на гражданското образование влизат в конфликт със социализационната програма на останалите предмети“ (Димитров, 2011: 13). Визираното разминаване между държавните стандарти за двете различни образователни области е сериозен дефект на сегашната нормативна уредба. Всъщност дефектът идва от страна на държавните стандарти за литературно образование, според които значимият обществен опит има за горна граница Възраждането. Сякаш Вазовото „и в няколко дена, тайно и полека, // народът порасте на няколко века“ не е хипербола и няма времеви граници; сякаш растежът е бил толкова колосален, че е успял да построи и нашето „сега“; сякаш колективното „ние“, конструирано през епохата на националното формиране и консолидиране, е не само „най-българското време“, а е „вечно българско време“. Ядро „Социокултурни компетентности“ в учебните програми по литература не съдържа граждански стандарт, т.е. учениците могат да обсъждат художествени образи на гражданствеността единствено ако учителят пожелае да „допише“ нормативния документ: проникването на гражданската идея в класната стая, ако въобще го има, е резултат от индивидуалните усилия на онзи учител, който държи на гражданските ценности и работи за тяхното формиране въпреки програмата (а такива учители има, както показва наше специално анкетно проучване³⁾). Гражданска проблематика днес е възможно да се обсъжда преди всичко във връзка с образи на съпротивата срещу османското владичество (у Ботев, Вазов, Яворов): ако делото на възрожденските ни просветители и бунтовници се разглежда не само като акт за национално консолидиране, а и като израз на гражданска позиция в контекста на отношенията *поданик* (от български произход) – (турска) *държава*. Възможността за обсъждане на гражданското в този план не е за подценяване. Смятаме обаче, че гражданското трябва да бъде коментирано и във връзка с много по-сложните и идейно нюансирани художествени образи на отношенията между българина и неговата собствена държава. А с такива образи ученикът се среща епизодично, най-вече покрай Ал. Константинов и Г. Милев. Така младите хора получават сертификат за зрялост, без да са чували за „Книга за българския народ“ на Ст. Михайловски, нито за гражданската поезия на Д. Подвързачов, за епиграмите на Змей Горянин, за репортажите на Г. Марков, за сатирата на Радой Ралин, на К. Павлов... За съвременни автори и дума не става – времевата точка, в която замръзва програмата, е средата на XX век. Срещата в училище с нови художествени концептуализации за Априлското въстание („Възвишение“ на М. Русков) е невъзможна, още по-малко – с образи на неотдавнашната и днешната (без)гражданственост (Г. Рупчев, Б. Христов, Кр. Дамянов, Г. Господинов, Р. Леонидов, Ил. Троянов, Т. Димова, Здр. Евтимова и още толкова много от литературния бум, който преживяваме).

Маршрутите на официално заложените, по-точно наложените, социокултурни компетентности по литература обаче са други: традиционни, утъпкани

и най-важното – отвеждащи към проверена крайна точка. В периода I – IV клас вниманието е насочено (тук съвсем разбираемо предвид възрастта на учениците) към семейството и малката общност, както и към основни белези на българската национална идентичност; в периода V – VIII клас целта е „... осмисляне на нейната (на литературата – б.м.) национална самобитност“⁽⁴⁾. В гимназията целта е „формиране на хуманитарни ценности, изграждащи обществено отговорна личност“ и „изграждане на съзнание за национална идентичност“. Социокултурните компетентности са отнесени към „функциите на хуманитарната ценностна система в различни човешки общности“. Възможността за влагане на граждански смисъл в цитираните формулировки се блокира от учебните програми, където ценности са *националната идентичност, националното самосъзнание, националните идеали*, неравномерно редувани с *общочовешките и универсалните ценности*. Визираните човешки общности са *етнически, национални и класови*.

Както се вижда, структурата на нормативно заложените социокултурни компетентности стъпва върху ретардацията и повторението, при отсъствие на идея за надграждане на ценностните отношения и нагласи. Социалната зрялост на днешния младеж се мери с критерии, които са били актуални за българското общество преди век и половина. Не е отразена идеята за модерната публичност, чиято кристализация свързваме с бавните, но постепенно стабилизиращи се процеси на гражданско структуриране на българското общество в периода от Възраждането до 1944 г. и сетне – след почти полувековно прекъсване, с повторното им зараждане. Литературнообразователната норма приковава днешния български ученик към ценностите на патриархалния човек, който, излизайки от пашкула на рода, вижда себе си като член само на две други общности – на етноса и на нацията. Отвъд тях се споменава и за общности, образувани на класов принцип. Някоя от посочените формации обаче (етническа, национална, класова) не се конципира в граждански план. Възможността за гражданско конфигуриране на хората сякаш не съществува. Впрочем още през 2007 г. беше изтъкнато, че образователните стандарти и учебните програми по литература „не боравят с понятието гражданска общност и свързаните с нея понятия“ и че са „недостатъчно проактивни... спрямо формирането на граждански компетентности у учениците“⁽⁵⁾. До днес обаче промяна в държавните образователни стандарти, приети през 2000 г., няма – при все че по регламент те би могло да се актуализират на всеки четири години⁽⁶⁾.

Нормативната безгражданственост на литературното образование залага ред капани за социокултурното развитие на ученика. Преди всичко тук стои небезобидното преекспониране на националното, което на практика е превърнато в основен фактор на културното хомогенизиране у нас. Анахроничната концепция за сплотяване на обществото около националното замества

по нездравословен начин гражданското като възможно ядро на публичното единство. В изследване на Ев. Варджийска се изтъква, че преакцентирането на националното е манипулация, чийто продукт са наивните потребители на национални митове⁷⁾. Според други критични оценки заиграването с националното е „скрита програма за образование“, „скрит дневен ред“, насочен към „изграждане на покорни... дисциплинирани работници и граждани“ (отвъд дисциплинарните (само)ограничения, 2006: 85). Така социокултурното богатство на литературата се редуцира до националното, гражданското в нея се премълчава, с което се стимулира отъждествяването на социалния човек с родолюбеца. Днешният активен гражданин остава невидим. „...гражданството открай време и винаги е било независимо от националната идентичност“, твърди Юрген Хабермас (Хабермас, 1999: 348).

Тук ще припомним и направеното от Фр. Майнеке разграничение между „културна“ и „държавна“ нация⁸⁾, според което „културната“ нация дължи спойката си на език, култура и общи митологични представи за миналото, най-често при начално отсъствие на държавна институция (Германия), а „държавната“ нация се консолидира около общата политическа история и конституция (Франция, Англия). Според това разграничение българската нация несъмнено е от първия тип, защото при възникването си е белязана от бездържавност, липса на политически континуитет и силен митологизъм. В този смисъл днешното прекалено съсредоточаване върху националното не спомага за надмогване на исторически сложилата се дистанция от политико-гражданското мислене и отдалечава от проблемите на институционалния ред и човешките права, от идеята за участие в управлението на обществото. „Институциите създават сенчести места, на които нищо не може да се види и не могат да се задават никакви въпроси. Правят други области видими в най-големи детайли и те щателно се изследват и подреждат“, отбелязва Мери Дъглас (Дъглас, 2004: 77 – 78).

Днешната литературнообразователна норма е неприемлива и заради отсъствието в нея на убедително конципирана етнокултурна парадигма, която да даде възможност за действително заслушване в литературни гласове с различен етнически тембър, когато отговарят на възприет общ критерий за естетическа пълноценност. В изследване на Адриана Дамянова се изтъква, че сегашната нормативна документация за литературно образование допуска етноцентризма, който редовно се синонимизира с българоцентризъм (Дамянова, 2010). Нужно е да подчертаем, че проблемите на интеркултурализма са динамична променлива, която предполага и динамично обновяване на решаването им в литературнообразователния дискурс.

Най-старата цивилизационна форма на човешко групиране – родовата, се радва на непрестанен интерес по цялата 12-годишна вертикала на литературното образование. В началното училище ученикът се запознава с ценности-

те на семейството и това съответства на все още ограничения му социален опит; в първия прогимназиален клас – със словото в архаичните общества, в първия гимназиален клас се надграждат компетентностите за мит и фолклор. Вертикалното конструиране на учебния материал е нещо обичайно, но използването му има смисъл, когато се осигури възможност за надграждане на компетентностите на ученика и когато изтеглянето по вертикала на едни учебносъдържателни нишки (род, етнос, нация) не задушава други (гражданството). Впрочем нека тук припомним: според М. Фуко въпросът за властта далеч надхвърля термините на законодателството, конституцията, държавата или държавния апарат: „Властта е сложна, плътна и разпръсната по начин, различен от този на съвкупност от закони или държавен апарат“ (Фуко, 1997: 41).

Несъгласие буди и общата ретроориентация, налагана от сегашната литературнообразователна норма. Тук не става въпрос за съвършено уместния, „естествен“ историзъм, свързан с представянето на обществения контекст, в който се ражда дадено художествено произведение, за запознаването в диахронен план с естетически идеи, литературни направления, школи и стилове. Под ретроориентация разбираме друго – приковаването на учебния материал към миналото, без идея за прокарване на мостове към съвременността. Вече посочихме втрещаването на ДООИ за УС в „наследството“, в „приемствеността в традициите“, в „предците“ – при липса на всякакво внимание към съвременното състояние на обществото. Тук ще дадем конкретен пример от учебната програма за V клас, която изисква от ученика да „осъзнава общото и устойчивото в моралните ценности на рода, *независимо от промените в социалното и битовото устройство на живота*“ (к. м. – О. Г.-Т.). Питаме се защо интересът се насочва единствено към отлетите и застинали форми на родовото единение, защо и на кого е нужно ценностите на рода да се коментират само от гледище на тяхната времева устойчивост и вън от трансформациите, които социалната динамика им налага. Нима правото на свободно движение и работа днес не заставя хора, които ценят своята родова идентичност, да се откъснат от корена си, да общуват на език, който не е „майчиният“, да се отдалечат от обичайните религиозни и празнични ритуали? И нима съвременната литература не е чувствителна към всичко това? Тук обаче опираме до каноничния списък от текстове – въпрос, който изисква специално обсъждане и намиране на ново, гъвкаво решение, което, надяваме се, ще зачита и личните предпочитания на участниците в образователния процес. Сега само ще отбележим, че желаното удължаване на аксиологичната триада *род – етнос – нация* с ценностите на *гражданството* предполага четене на класически и съвременни художествени произведения с тематика, която кореспондира с цитираните по-горе ключови понятия от областта на гражданското образование⁹⁾.

Гражданските знания, умения и нагласи нито са вродени, нито е възможно да се постигнат веднъж завинаги, защото са функция на конкретния общес-

твен контекст. Гражданската компетентност на индивида е важна за неговото вписване в обществото, но съществува и обратната зависимост – прогресът на обществото зависи от градивната активност на неговите членове. Необходимо е всеки предмет, изучаван в училище – без значение дали е литература, математика, физкултура или философия, да активира гражданския си потенциал. За съжаление, печалните резултати на България в Международното изследване на гражданското образование – ICCS, 2009 г.¹⁰⁾ се потвърждават и от едно наше изследване, което, макар и да няма количествена представителност, е показателно за задълбочаване на проблема с безгражданствеността. Проучването бе проведено в два университета (в столицата и в един областен център) и обхвана 120 студенти първокурсници от различни специалности, които са завършили средното си образование по сега действащите учебни програми и са издържали успешно държавния зрелостен изпит по български език и литература. На студентите бе предложено да отговорят на въпроса: *Какви социални ценности формира у вас литературното образование в средното училище?*

Първо място заеха националните ценности (*„Чувство на дълг към родината“*; *„Да сме родолюбци, да познаваме и да тачим историята си“*; *„Да познаваме стремежа на българския народ да оцелява физически и да не пада духом в трудни условия“*; *„Научих се на патриотизъм, на любов към всичко българско“*; *„Научих за борбата за национална свобода“*; *„Литературата... е и вид национална история“*).

Второто място в йерархизираната аксиология зае нравственото поведение в обществото (*„Доброта, хуманност – присъщи главно на отминалите векове“*; *„Човечност/човещина“*; *„Оказване помощ на тези, които са изпаднали в беда“*; *„Добронамереност“*). Родът и семейството разделиха второто място с нравствените ценности (*„Уважението, любовта, разбирателството в семейството“*; *„Преданост към семейството“*; *„Любов към децата, родителите, съпругата/съпруга“*; *„Разбирателство, уважение в рода“*).

На трето място в низходящата подредба на ценностите застана социалната чувствителност (*„Да се преодоляват социалните различия“*; *„Да се справяме със социалните изпитания“*).

Схващането на личността като обществена ценност и като ценност „за себе си“ се оказа изолирано явление (*„Да развивам себе си като личност“*; *„Да се радвам на онова, което съм постигнала“*).

Граждански аспекти на литературната аксиология се появяваха по изключение (*„Сплотеност в обществото“*; *„Съобразяване с другия/различния; толерантност към него“*).

Неразвитото гражданско съзнание, за което е отговорно и литературното образование, се оглежда и в резултатите от друга задача – да се семантизира думата *гражданин*. Всички студенти определят *гражданин* като човек, който е роден или живее в града; 57% схващат думата и в значението ѝ на

‘индивид, който има политико-правни отношения с държавата’; и едва 19% свързват *гражданин* с лице, което е обществено активно, умее да мисли критически, притежава инициативност и извършва съзидателни действия в публичното пространство.

Сега нека представим някои чуждестранни тенденции в социокултурната диспозиция на литературното образование. В труд, посветен на възможностите на литературата да подпомага демокрацията, Джералдин Крейвър аргументира необходимостта от обвързване на обучението с отвореното общество и предлага на учителите идеи как да подхождат към класическата и към съвременната литература, за да се създаде „критическа“ класна стая, където литературата е трамплин към дискусии за социалната природа на човека и за обществото (Крейвър, 2007). Според друго виждане „детските книги“¹¹⁾ са начин за изучаване на живота и за споделяне на личния, социалния и културния опит с останалите“ (Изучаване..., 2011: 35 – 36). Училището в страните с развита либерална демокрация все по-често полага прочита в актуален социокултурен контекст, като се стреми да „върне“ на този контекст усвоени знания за общностното живеене, социални умения и ценности. Въпросът „Защо четенето на литература в училище още има значение“ получава отговор, който се отнася до придобиването на дълбок поглед върху човешкия опит, включително и социален, граждански¹²⁾. Особено релефни са тенденциите за гражданско функционализиране на художествения текст във Франция. Сборникът „Да преподаваш и изучаваш литература днес – с каква цел?“ (2007), който включва материалите от национален колоквиум по проблемите на литературното образование във Франция, се противопоставя на формалистичния подход и утвърждава четенето, което е в състояние да помогне на ученика да разбира по-добре и себе си, и света.

В същото време изрично се подчертава, че пълното отстраняване на литературността би осакатило литературното образование. Идеята е да се формират знание и усет за литературността на текста и едновременно с това той да бъде и врата към обогатяване на представите за света, за социалните отношения и морала, за индивида (Янакиева, 2011). Във Франция е направен и друг решителен жест за утвърждаване на социалното в литературната комуникация: въведен е втори учебен предмет по литература – „Литература и общество“. Целта е да засили привлекателността на литературата като път към познанието, като се разкриват „разнообразните перспективи и социалната значимост на хуманитарното образование в най-широкия и модерен смисъл на думата“ (Янакиева, 2011). Програмите по „Литература и общество“, съставени съвместно от учителите по литература, философия, история и география, имат социокултурна насоченост с ясен граждански профил, което личи и от зададени за разработка теми като „Да пишеш, за да промениш света: писателят и големите дебати в обществото“; „Образи и езици: да дадеш на другите да видят, да бъдеш чут“; „Погледи върху другия и върху другите“.

Ако съпоставим целта, към която Франция води учениците си – „да промениш света“, с нашето „да осъзнава... моралните ценности на рода, независимо от промените в социалното и битовото устройство на живота“, ще открием социокултурно разстояние, равно на разстоянието между гражданствеността и поданичеството, между социалната активност, насочена към градивни промени в обществото, и пасивността, нагласена да понася обществените „дадености“. Ако искаме да скъсим това разстояние, трябва да преформулираме социокултурните компетентности, предвидени за постигане в средното училище. Литературното образование е в състояние да съдейства за конструиране на обществото върху граждански принцип, за формиране на стремеж към хоризонтална солидарност и вертикално взаимодействие, за осмисляне на националното в перспективата на гражданското, за развитие на умения за критическо мислене, за участие, за решаване на проблеми – в съгласие с едни нови държавни образователни изисквания за учебно съдържание по литература, които, надяваме се, ще се появят скоро.

Както знаем, целта на училището е да предаде на младото поколение натрупаното знание и опит. За съжаление, в литературното образование у нас властва безгражданствеността, в резултат на което учениците усвояват остарял социокултурен опит, насочващ само към отговорност в семейството и към чувство на национална гордост (дали дидактизмът тук е успешен?), но е загърбен гражданският опит, утаен в художественото слово – при условие че гражданствеността е обществената спойка, която днес няма алтернатива.

В заключение ще обобщим.

Социокултурните компетентности, заложили като литературнообразователна норма, не отговарят на основния закон у нас: в чл. 4, ал. 2 от Конституцията ни се казва: „Република България... създава условия за свободно развитие на човека и на гражданското общество“. Приети през 2000 г. като анонимно творчество, стандартите за литературно образование не отговарят и на днешните очаквания за социализация на младите хора, за преодоляване на стереотипите за инертно поведение в публичното пространство, за действително формиране на активни и отговорни граждани. Безгражданствеността на литературното образование негласно подкрепя пасивността, готовността за търпеливо понасяне на установеното обществено статукво.

*Нужно е преформулиране на социокултурните компетентности, предвидени за усвояване чрез литературното образование в средното училище – за да се съдейства за надмозване на продължаващото вече седемдесет години отхвърляне от страна на държавата на социалната роля **гражданин**.*

БЕЛЕЖКИ

1. Платон. Държавата. < http://uacg.bg/filebank/att_5872.pdf > Последно посещение на 07. 04. 2015.
2. Кабакчиева, П. Възможен ли е граждански патриотизъм? < <http://www.seal-sofia.org/bg/projects/current/EINM/CaseStudiesEINM/PKabakchieva/> > Досъп на 03. 04. 2014.
3. Резултатите от анкетното проучване на опита на учители по български език и литература в гражданската сфера обобщавам в доклада си „Интегриране на гражданското и литературното образование: нагласи и предразсъдъци“ (под печат). Докладът е изнесен на конференция в СУ „Св. Климент Охридски“ – Факултет по педагогика, 6 – 8 юни 2014 г.
4. Цитираните учебни програми по литература вж. в: <http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28>
5. Анализ на качеството на ДООИ за УС и на учебните програми по български език и литература с оглед на съвременните обществени и личностни потребности и приоритети в общеевропейското пространство. < http://www.osf.bg/downloads/File/BEL_1.pdf > Последно влизане на 03. 04. 2015.
6. Закон за степента на образование, общообразователния минимум и учебния план. < [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Name/My%20Documents/Downloads/zkn_obr_minimun%20\(10\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Name/My%20Documents/Downloads/zkn_obr_minimun%20(10).pdf) > Последно посещение на 30. 03. 2015.
7. Варджийска, Ев. Сравнително изследване на учителски практики в обучението по литература и гражданско образование. < <http://www.seal-sofia.org/bg/projects/current/EINM/CaseStudiesEINM/EVardjiyska/> > Последно посещение на 03. 04. 2015.
8. Тезата на Фр. Майнеке е изложена в книгата му „Световна буржоазия и национална държава“, 1907. По този въпрос вж. (Алтермат, 1998).
9. Възможни начини за обвързване на литературното образование в средното училище с гражданската идея представям в монографията си „Граждански идеи на българската поезия за деца и юноши (1878 – 1918)“ (Георгиева-Тенева, 2014а) и в ред статии, сред които „Гражданският потенциал на литературното образование“ (Георгиева-Тенева, 2011а), „Възможности за компенсиране на гражданския дефицит в литературното образование“ (Георгиева-Тенева, 2011b, 211 – 218); „Училищната библиотека и гражданската мисия на литературното образование“ (Георгиева-Тенева, 141 – 150), 2014, сп. „Библиотека“, 2014b, № 3 – 4.
10. Петрова, Св. Резултати от участието на България в Международното изследване на гражданското образование – ICCS 2009. < http://www.ckoko.bg/upload/docs/2013-01/ICCS_BGR_doklad.pdf > Последно посещение на 03. 04. 2014.
11. Под „детски книги“ тук се разбира книги с художествени произведения за деца.
12. Вж. Sumara, D. Why Reading Literature in School Still Matters. < <https://>

www.questia.com/library/104344547/why-reading-literature-in-school-still-matters-imagination > Последно посещение на 03. 04. 2015.

ЛИТЕРАТУРА

- Алтермат, У. (1998). *Етнонационализмът в Европа*. София: Галико.
- Бурдийо, П. (1997). *Практическият разум*. София: Критика и хуманизъм.
- Гелнър, Б. (1999). *Нации и национализъм*. София: Панорама / УИ „Св. Климент Охридски“.
- Георгиев, Н. (2010). *Учител по литература ли? Не съм от тях*. София: Просвета.
- Георгиева-Тенева, О. (2011a). Гражданският потенциал на литературното образование. *Български език и литература*, № 6.
- Георгиева-Тенева, О. (2011b). Възможности за компенсиране на гражданския дефицит в литературното образование. *Научни трудове*, том 49, кн. 1. Пловдив: Университетско издателство „П. Хилендарски“.
- Георгиева-Тенева, О. (2014a). *Граждански идеи на българската поезия за деца и юноши (1878 – 1918)*. София: Сеп-Инфома.
- Георгиева-Тенева, О. (2014b). Училищната библиотека и гражданската мисия на литературното образование. *Библиотека*, № 3 – 4.
- Дамянова, А. (2010). За една хетерогенна методология на преподаване и учене на литературата в полза на гражданските компетентности. *Български език и литература*, № 1.
- Дебат... (2003). Защо все не се случва гражданското образование в България – какво да е то и кой да го прави, *Критика и хуманизъм*, № 1, бр. 1.
- Димитров, Г. (2011). Как държавното гражданско образование доведе до спад на гражданските компетентности на учениците? *Български език и литература*, № 6.
- Дъглас, М. (2004). *Как мислят институциите*. София: 41Т ЕООД.
- Ериксън, Е. (1996). *Идентичност, младост, криза*. София: Наука и изкуство.
- Изучаване... (2011). Изучаване на световна литература в началното училище: дискуссионен доклад. *Литературата*, № 9.
- Йовева, Р. (2002). Механизми на властта и диалогът в литературно-образователния дискурс. *Български език и литература*, № 2 – 3.
- Крейвър, Дж. (2007). Kraver, Jeraldine K. (2007). Engendering Gender Equity: Using Literature to Teach and Learn Democracy. *English Journal*, Jul, 96, 6; Pro Quest Central.
- Мил, Дж. (2010). Mill, John S. *On liberty*. London: Penguin books.

- Михова, М. (2014). *Образователна политика на Европейския съюз*. Пловдив: Астарта.
- Отвъд дисциплинарните (само)ограничения*. (2006). Съст. П. Кабакчиева. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Тодоров, Цв. (2007). Todorov, T. *La littérature en péril*. Flammarion, 2007. Цит. по: Янакиева, М. (2011). Верни на текста, верни на литературата. (Литературното образование във Франция). *Литературата*, № 9.
- Фуко, М. (1997). *Власт*. София: Критика и хуманизъм.
- Хабермас, Ю. (1999). *Морал, право и демокрация*. София: Дом на науките за човека и обществото.
- Янакиева, М. (2011). Верни на текста, верни на литературата (Литературното образование във Франция). *Литературата*, № 9.

REFERENCES

- Altermat, U. (1998). *Etnonatsionalizmat v Evropa*. Sofiya: Gal-iko.
- Burdiyo, P. (1997). *Prakticheskijat razum*. Sofiya: Kritika i humanizam.
- Gelnar, A. (1999). *Natsii i natsionalizam*. Sofiya: Panorama / UI „Sv. Kliment Ohridski“.
- Georgiev, N. (2010). *Uchitel po literatura li? Ne sam ot tyah*. Sofiya: Prosveta.
- Georgieva-Teneva, O. (2011a). Grazhdanskiyat potentsial na literaturnoto obrazovanie. *Balgarski ezik i literatura*, № 6.
- Georgieva-Teneva, O. (2011b). Vazmozhnosti za kompensirane na grazhdanskiya defitsit v literaturnoto obrazovanie. *Nauchni trudove, tom 49, kn. 1*. Plovdiv: Universitetsko izdatelstvo „P. Hilendarski“.
- Georgieva-Teneva, O. (2014a). *Grazhdanski idei na balgarskata poeziya za detsa i yunoshi (1878 – 1918)*. Sofiya: Sepa-Infoma.
- Georgieva-Teneva, O. (2014b). Uchilishtnata biblioteka i grazhdanskata misiya na literaturnoto obrazovanie. *Biblioteka*, № 3 – 4.
- Damyanova, A. (2010). Za edna heterogenna metodologiya na prepodavane i uchene na literaturata v polza na grazhdanskite kompetentnosti. *Balgarski ezik i literatura*, № 1.
- Debat... (2003). Zashto vse ne se sluchva grazhdanskoto obrazovanie v Balgariya – kakvo da e to i koy da go pravi. *Kritika i humanizam*, № 1, br. 1.
- Dimitrov, G. (2011). Kak darzhavnoto grazhdansko obrazovanie dovede do spad na grazhdanskite kompetentnosti na uchenitsite? *Balgarski ezik i literatura*, № 6.
- Daglas, M. (2004). *Kak mislyat institutsiite*. Sofiya: 41T EOOD.
- Eriksan, E. (1996). *Identichnost, mladost, kriza*. Sofiya: Nauka i izkustvo.

- Izuchavane... (2011). Izuchavane na svetovna literatura v nachalното uchilishte: diskusionen doklad. *Literaturata*, № 9.
- Yoveva, R. (2002). Mehanizminavlasttaidialogatvliteraturnoobrazovatelniya diskurs. *Balgarski ezik i literatura*, № 2 – 3.
- Kreyvar, Dzh. (2007). Kraver, Jeraldine K. (2007). Engendering Gender Equity: Using Literature to Teach and Learn Democracy. *English Journal*, Jul, 96, 6; Pro Quest Central.
- Mil, Dzh. (2010). Mill, John S. *On liberty*. London: Penguin books.
- Mihova, M. (2014). *Obrazovatelna politika na Evropeyskiya sayuz*. Plovdiv: Astarta.
- Otvad distsiplarnite (samo)ogranicheniya. (2006). Sast. P. Kabakchieva. Sofiya: UI „Sv. Kliment Ohridski“.
- Todorov, Tsv. (2007). Todorov, T. *La littérature en péril*. Flammarion, 2007.
- Tsit. po: Yanakieva, M. (2011). Verni na teksta, verni na literaturata. (Literaturnoto obrazovanie vav Frantsiya). *Literaturata*, № 9.
- Fuko, M. (1997). *Vlast*. Sofiya: Kritika i humanizam.
- Habermas, Yu. (1999). *Moral, pravo i demokratsiya*. Sofiya: Dom na naukite za choveka i obshtestvoto.
- Yanakieva, M. (2011). Verni na teksta, verni na literaturata (Literaturnoto obrazovanie vav Frantsiya). *Literaturata*, № 9.

THE CIVIL DEFICITS IN SOCIOCULTURAL NORM IN LITERATURE EDUCATION

Abstract. The article analyzes the socio-cultural competencies determined by the state educational requirements for learning literature in high school. The text emphasizes their inconformity with the standards for civic education as well as with the needs of the civil society for personalities who can think critically and are able to take active and responsible position. This work also insists on reformulating the regulations for socio-cultural competence with regard to adoption of the social role of the citizen.

✉ **Dr. Ogniana Georgieva-Teneva, Assoc. Prof.**
St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Turnovo
Branch Vratsa
Vratsa, Bulgaria
E-mail: ogniana_georgieva@abv.bg