

*Подходи в преподаването
Approaches in Teaching*

УЧЕБНИТЕ ПРОГРАМИ ПО ИСТОРИЯ И ЦИВИЛИЗАЦИЯ – КАКВО ИМА И КАКВО НЯМА В ТЯХ, КАКВО НИ ПРЕЧИ ДА ГИ ИЗПОЛЗВАМЕ ПО-ДОБРЕ

Иван Занов

Спортно училище „Дръстър“ – Силистра

Резюме. Обобщенията в тази статия интегрират различни становища, както и опита от практическото прилагане на учебните програми по История и цивилизация V–XII клас (задължителна подготовка) и оценката на учебници през тяхната призма.

Главните проблеми, около които разполагаме своите разсъждения, са: кой да е водещият принцип – тематичният или хронологичният; необходими ли са ДОО за знания; развитието на стандартите в очаквани резултати; глаголите, с които се изразяват равнищата на знанията и уменията на учениците; класификация на изворите и специфичната роля на основните понятия.

Изложените наблюдения показват и посоките за развитие на новите учебни програми – съобразяване на съдържанието с броя на часовете, баланс между придобиване на знания и умения, баланс между различните аспекти на историческия процес, взаимна връзка между програмите за различните класове и най-важното – да е видна точно премерената трудност и комплексност на изискванията за даден клас и връзката им с наученото преди това и посоката за развитие впоследствие.

Keywords: Curriculum, History, Methodology

Тази статия прави опит да обобщи усилията за вникване и прилагане на учебните програми по История и цивилизация V–XII клас, задължителна подготовка.¹⁾ Доколкото критичният разбор е по-полезен от славословията, разсъжденията ни акцентират върху това, какво не достигаше, какво не се разбираше, какво пречеше програмите да се превърнат в действителен оперативен ежедневен инструмент на учителите. Обобщенията тук интегрират становища на учители от област Силистра и на старши експерта по обществени науки и гражданско образование, изказвани през годините, работни материали, предоставяни на обучения, организирани от РИО – Силистра, опита от практическото прилагане на учебните програми и оценката на учебници през тяхната призма.

Принос на учебните програми е, че се опитаха да разширят историческото образование по посока на още теми – всекидневния живот, икономиката, културата, мястото на човека в историята, гражданското образование, и по посока на развитие на умения. Това желание обаче за разширяване бе съпроводено с намаляване на броя на часовете и нямаше как да бъде изпълнено на практика. Програмите представляват енциклопедично упоително разгръщане на всичко, което може да се знае за дадената епоха, без да се взема предвид общият брой часове и необходимостта съществена част от този брой да е за уроци упражнение, за да се постигат предвидените умения. Защото сърце не ни дава да махнем нещо от приетия за канон исторически разказ – от сноповете пръчки на кан Кубрат до края на XX в. При такъв подход, независимо от намеренията, в крайна сметка отново получаваме списък на битки и мирни договори без никакъв пълнеж между тях, без образа и уханието на миналия живот.

Илюзорно е да смятаме, че в бъдеще броят на часовете ще се увеличи. Основателно пред нас ще продължи да стои въпросът можем ли да се справяме с необятността на историческия процес и броя на часовете, отредени за него, само като механично се сливат уроци и се търси общо „стягане“ на текста, с необоснованата надежда, че ще можем да преподаваме същото, че и повече, за все по-малко време. Необходима е цялостна преоценка какво цели и според това – какво трябва да включва училищното преподаване на История и цивилизация. Затова смятаме, че авторите на новите програми трябва да положат основите на нова конфигурация на аспектите на историческото знание и нов подход при представянето на многообразния исторически процес.

От този проблем на проблемите – как е възможно реализирането на историческото знание днес, се прехвърляме към пределно делнични аспекти на учебните програми. Тяхната нечетивност и неудобен графичен формат се набиваше на очи още при пръв поглед. И това е една от баналните причини да не се познават добре. Да се сложат номера на стандартите и на очакваните резултати, бе предложение, което е правено още преди да бъдат одобрени, но изглежда е счтено за дребно пред величието на усилията да се създадат нови учебни програми. Така, по наш български обичай, все се препъваме в дребните си непрагматични решения, които подкопават чудесните ни идеи. Дори и в тази статия цитирането на стандартите и очакваните резултати се затруднява, тъй като нямат номер. По същите причини учителите не можеха лесно и удобно да вписват в своята документация с кой стандарт е свързан даден урок и така с времето и опита да ги опознаят по-добре.

За бъдат неудобството и объркването за ползване по-пълни, програмите ни предложиха очаквани резултати на две места – към стандартите и към темите, за които не беше ясно как кореспондират помежду си. В мнозинството случаи очакваните резултати в колоната 3 допълват очакваните резултати към стандарта (колона 2) или ги дублират. И защо изобщо целите на историческото образование за даден клас трябва да са разделени на две места?

Табличният формат е практически ненужен, ако колоните не се четат паралелно. По История и цивилизация темите в колона 3 не съответстват на стандартите от колона 2. Това обаче не е така по География и икономика, където темите в колона 3 съответстват на стандарта в колона 2. Графа „Контекст и дейности“ (колона 5) също не се успоредява с останалите графи, а важи за целия курс на обучение, поради което по-уместно е да образува отделен раздел, за да освободи място за по-широки графи и по-четивен вид на програмата.

Между големите и малките проблеми, между проблематизирането на големия исторически разказ на модерността и шрифта, таблиците и номерацията разполагаме нашите конкретни наблюдения: какво пречеше и липсваше в учебните програми по отношение на двубоя тематичност/хронологичност, знания/умения, развитието на стандартите и глаголите, чрез които се изразява нивото на знание или умение, класификацията на изворите, видовете писмен текст, който се изисква от ученика да овладее, и венеца на системното историческо образование – понятията.

Тематичният или хронологичният принцип да бъде водещ?

Тематичните учебни програми не доведоха до промени в споменатия вече канон на преподаване на историята – разточително минаване през всички канове и правителства. Излизане от руслото на традицията, здраво заложена в хронологичния принцип по посока на тематичен подход към историята, се оказа неразбрано, нежелано и невъзможно.

В действителност учебните програми по История и цивилизация от V до XII клас не бяха прилагани в този си тематичен вид, а се прекрояваха в неизбежния хронологичен порядък. Защото историята – и като разказ, и като анализ, на какъвто и натиск да е подложена в медийния свят на образи, не може да не се основава на хронологията. Първото прекрояване на учебните програми ставаше от авторските колективи. Хронологичен е и рефлексът на учителите, които допълнително донаместваха нещата в същата рамка. Тематично фокусиран текст може да бъде осмислен и възприет само от читател, който много добре е усвоил хронологията, а учениците, изучаващи предмета в задължителна подготовка, не са такива. Тематичният принцип би бил подходящ за профилираната подготовка.

Това повдига въпроса защо програмите трябва да са написани по начин, по който не се прилагат. Готови ли сме в нашите български условия за надмгване на хронологията и за отправяне на културологичен и социологизиращ поглед към историята? При въвеждането на учебните програми не бяхме готови и това не бе отчетено и компенсирано чрез масирани обучения и разяснения, за да се разчупят стереотипите. Ако сега пак решим да заложим на тематичния принцип, пак няма да сме готови, тъй като и в годините на прилагането на учебните програми не се работеше по промяна на парадигмата.

Какво ни остава? Откровено да се върнем към хронологията, която по никакъв начин не спъва въвеждането на нови аспекти на историческия процес и на

критичната рефлексия. Възможно е и смесване на двата принципа – построяване на програмата на периоди и вътре в тях да се обособят теми или построяване на програмата на тематичен принцип и всяка тема да се разглежда хронологично. Вторият вариант обаче би довел до объркване на учениците – да се започва все отначало и отначало по всяка тема. Защото в крайна сметка децата и общностите имат нужда от повествование за изграждане на своята идентичност.

В добавка към преждевременното за нашия менталитет преминаване към тематичност е прекалената окрупненост на темите – „Новият човек“ (IX клас), „Всекидневие“ (X клас), „Власт и институции“ (XI клас). Пределно са окрупнени и ядрата на държавните образователни изисквания. При това положение много трудно се прави оценка дали даден учебник отговаря на учебната програма, тъй като какъвто и да било текст, в който се говори за война, за човека, за обществото, за държавата, за икономиката или за културата, би отговарял на ядрата и темите.

И на трето място е проблемът с баланса между темите. При 7 теми означава ли, че всяка от тях трябва да заема 1/7 от обема на учебника и на учебното време? Ако в края на всеки раздел стои урок за култура, който пръв става жертва на „преструктуриране“ на учебния материал, това достатъчно ли е за присъствието на културата в обучението по история? Ако дадена тема или стандарт към нея се среща само веднъж в учебника – това достатъчно ли е? Програмите мълчат за това. При запазване на тематичния принцип, а дори и при хронологично разгръщане на темите, полезно за прилагането на програмите ще бъде в първата или в заключителната част да се препоръча процентно съотношение на различните теми от програмата, така че да се спази балансът, който е бил мислен като техен дух и философия. По този начин програмите действително ще бъдат ориентир за авторите на учебниците, за оценителите и за учителите при предпочитане на определен учебник и при фиксирането на индивидуални акценти от преподавателите.

Трябва ли ДООИ да формулират само умения, или трябва да има и ДООИ за знания?

Модерният уклон към формирането на мисловни и практически умения в дадена област и на общи ключови преносими умения не трябва да ни води към илюзията, че мисленето се разгръща във въздуха, на празно място, че умението се противопоставя на знанието. Умението не е празна форма, която да приложиш към празно място. Умението се практикува по отношение на дадени факти или на даден практически контекст. Да внушим на учениците, че могат да правят оценки и да разсъждават върху неща, които не познават, че няма нужда да знаят, а само да мислят, означава да се включим в общия хор на масовата медийна култура, че няма разлика в стойността на изказванията на знаещия и на незнаещия, че мнението е всичко и може да подмени знанието.

Училищното преподаване на историята не може да не е положено върху един минимален корпус от фактически знания, които ученикът трябва да ус-

вои заедно с уменията. Докато повечето образователни системи се придържат към принципа „малко, но сигурно“, ние продължаваме да се изкушаваме от енциклопедичната полуграмотност – много неща да ти звучат познато, но за нито едно от тях да не можеш да кажеш нещо точно и ясно. Държавният зрелостен изпит е достатъчен лакмус за тази тъжна констатация. Поради заклеияването на знаенето на фактите стигнахме до момент, в който нито знанията са сигурни, нито уменията са стабилни.

Учителите не могат да подготвят успешно учениците за Национално външно оценяване в условия на ограничен брой часове, без да са сигурни кои точно събития, имена и факти от океана от историческа фактология трябва да знае всеки ученик със сигурност. Не би следвало лицемерно да заклеияваме добротото старо научаване на определени факти като неинтерактивно, а в крайна сметка в ръцете на учениците отново се озовават тестове, които питат за факти и дати. Наличието на един филтриран минимум от исторически знания, по който ще има консенсус, ще показва нашето разбиране за канавата, на която се изгражда националната идентичност, общите места на паметта, минималните пресечни точки на виждането ни за света, нужните ни като общност митове и икони. Без такъв открит общ фактологичен „канон“ всеки учител по свое усмотрение ще решава кое е основно, кое е долната граница на историческата информираност. По силата на научната парадигма, на чието въздействие са били изложени всички учители в университетските си години, вероятно мненията на повече учители за основните факти биха конвергирали. Но модерно планиране на образователните резултати и диагностика не биха могли да се основават на интуицията на всеки учител и на приемани за очевидни клишета.

Много работещ вариант ще бъде учебната програма за XI клас да бъде снабдена с приложения. Предвид, че предметът е матуритетен, значителни подробности не би трябвало да се оставят на самостоятелната преценка на всеки учител или да се приема, че те са общоизвестни. Например в приложението може да намерят място източници и документи, исторически личности, дати, които се смятат за основни и задължително трябва да се познават. По този начин ще имат ясна ориентация за тренировъчните и изпитните задачи, които да дават, както и при преценката и избора на учебници. Такова конкретно указване на фактологическия минимум ще снее напрежението и ще даде възможност на учителите и учениците да се съсредоточат върху други равнища на знание. Можем да се освободим от събитийността, като се справим с нея.

Развитието на стандартите в очаквани резултати

Като цяло програмите не съдържат изричната уговорка, че всеки следващ клас включва по подразбиране изискването за умения от предходния и се указва само новото и различното. Това пречи да се прецени дали повтарянето или изпускането на някои очаквани резултати е случайно или преднамерено.

Разгърнатият прочит на очакваните резултати в различните класове по един и същ стандарт не показва възходящо развитие на сложността и надграждане на очакваните резултати във всеки следващ клас. Програмите изглеждат като писани всяка за себе си, а не мислени в разгръщаща се последователност. Дори на много места се вижда, че от това, което е въведено в V клас, до VIII не се променя нищо в равнището на сложността. Няма реално надграждане, нарастване на комплексността или на лекотата, с която се очаква ученикът вече да владее и прилага нещо в по-горните класове. Например:

По стандарт „Прави заключения въз основа на съпоставяне на информация от различни исторически източници“ (Ядро IV) за IX и X клас очакваният резултат е все „прави заключения от два източника с различен произход и съдържание“. Повече от два източника се появяват в XI клас, но пък се ограничава видът на източника – исторически документ.

По стандарта „Търси, подбира и обработва информация с помощта и средствата на и ресурсите на ИКТ“ (Ядро IV) в XI клас умението е наречено „извлича самостоятелно“, в X клас – „подбира и обработва“, което не е по-различно от „извлича“, а в XI клас няма никакви очаквани резултати. В X клас се изисква да се работи по обработване на информация от традиционни източници, но в XI клас вече това не е умение, по което трябва да се работи.

По отношение на стандарта „Извлича и интерпретира информация от различни типове източници (исторически документи, карти, диаграми, снимки, афиши, статистически данни и др.)“ (Ядро IV) в XI клас изчезва изискването да се правят неща, които са се искали в IX и X клас. Остават само „чете и коментира различни видове исторически документи“ и „прилага свободно умението за водене на записки“ – умения, които не се проверяват на държавните зрелостни изпити. В същото време очакваните резултати в IX и X клас са много по-пряко свързани с формата на ДЗИ – работа с карти, със статистически данни, интерпретация на картини и карикатури. Не личи изискването придобивани умения поотделно спрямо отделни видове източници да започват да се комбинират.

Изчезва изискването в XI клас да се дава оценка на „идеи и действия на личност“ (Ядро III), а това се е изисквало в X клас.

През целия гимназиален етап остават едни и същи изискванията към работата с понятията – стандарт към Ядро I „Подбира и използва основни понятия при описание, сравнение и анализ на политически събития и процеси“.

Освен липсата на градация в очакваните резултати има неразвити стандарти – цели части от тях не фигурират в предложените очаквани резултати. Например:

Стандартът в IV ядро – „Различава факти, аргументи, идеи и средства за решаване на противоречия“, в IX–XII клас не съдържа нито един очакван резултат, насочен към втората част. А поставянето за цел да научим учениците да правят разлика между факт и мнения в прогимназиалния етап се появява едва в VIII клас заедно с умението да определя причини и следствия. Как до-

тогава трябва да се осъществява обучението по история без разграничаването на факт и мнение и на причина и следствие, не е ясно.

Има случаи, в които очакваните резултати подменят нивото на трудност, указано в стандарта. Например:

На места в програмите (колона 2) очакваните резултати подменят нивото на трудност, указано в стандарта. Например:

V клас, стандарт „Описва и обяснява възникването на държави, форми на държавно управление и институции“ (Ядро I) – в очакваните резултати не се говори за обяснение, а само за описание и представяне. (Същото се отнася и за VI клас).

VI клас, стандарт „Дава примери и обяснява устойчивост и промени в начина на живот и в ценностите през различните исторически периоди“ (Ядро III) – в очакваните резултати не е визирано обяснението, а само изброяване на промени.

VII клас, стандарт „Дава примери и обяснява устойчивост и промени в начина на живот и ценностите през различните исторически периоди“ (Ядро III) – в очаквания резултат се въвежда и сравнение, което не се изисква от стандарта.

XI клас – очакваният резултат към стандарта „Прави оценка за значението на националното и европейското културно наследство в световната цивилизация“ (Ядро 2) е „дава примери за ...“

Наред с неразвитието на стандарта или с подмяната на нивото на знание има и случаи на поява на очаквани резултати, несвързани със стандарта. Например:

X клас – „Изработва схеми въз основа на анализ на исторически източници“ е очакван резултат към стандарта „Прави заключения въз основа на съпоставяне на информация от различни исторически източници“ (Ядро IV).

Определянето на причините и следствията (X и XI клас) е към стандарта за различаване на фактите от аргументите (Ядро IV).

X клас, Ядро II – очакваният резултат към стандарта „Установява синхронност или асинхронност, хронологични различия и регионални особености в историческото и културното развитие на различните общества“ е само и единствено „Съпоставя последиците от космическата надпревара за обществата в САЩ и СССР“.

Затрудняващо за практиката е очакваните резултати да съдържат по два елемента. Не е ясно как се оценява постигането на резултата, ако единият елемент е постигнат, а другият – не. Например, „представя териториални и обществени промени“ (Ядро I – IX, X и XI клас) – ученикът може да знае териториалните, но да не знае обществените промени. С едни задачи се проверява знаенето на териториалните промени, а с друг тип задачи – на обществените промени.

Глаголите, с които се изразяват равнищата на знанията и уменията на учениците

В учебните програми по История и цивилизация за прогимназиален етап могат да бъдат преброени около 35 глагола, които се използват във формулировките на очакваните резултати към стандартите и към темите. При тях, както и при програмите за гимназиален етап, често се срещат сходни формулировки, които поражда въпросите дали това са синоними, или има някакъв нюанс, който ни убягва? Например:

– „Съставя“ план тезис (IX клас) същото ли е като „разработва“ план тезис (X клас)?

– „Описва еволюция“ и „проследява еволюция“ (Ядро 3) едно и също ли е?

– „Разграничава“, „различава“ и „отграничава“ различни умения ли са или перифрази на едно и също?

– Дали „познава“ означава „знае“, или буквално познаване/разпознаване на нещо, което се показва наред с други неща?

– „Идентифицира“ и „установява“ едно и също ли е?

Считаме, че за оперативното ползване на програмите е полезно да има един ясен общосподелен в културно-образователната област методически речник, с който да се означават нивата на знания и умения и да се избягва самоцелното или неволно разнообразяване със синоними, което затлачва общата логика и пречи на свикването с езика на програмите и ползването му при анализи и планиране.

По отношение на глаголите за изразяване на очакваните резултати има и примери за неясни формулировки:

Какво би трябвало да означават глаголи като „откроява“ („откроява промените в света след световните войни“ (X клас) – трябва да ги знае или какво?), „очертава“ („очертава териториални и обществени промени в света след Втората световна война“ – буквално или метафорично да ги очертава?). Тези глаголи са заместители на нещо друго, но не става ясно на какво. Срещат се епизодично, което означава, че са случайни. А случайни неща не трябва да има в учебна програма.

„Открива“ безелите на основните политически модели в различни периоди от развитието на българската държава“ (XI клас) – къде ги открива; те къде са скрити; ако са скрити в текстове, то това умение трябва да е към други стандарти – тези за интерпретация и анализ на информация.

„Представя“ – това завоалиране на „знае“ ли е? Защо ни е толкова неудобно да кажем, че ученикът трябва да знае нещо и да може да го каже или напише?

Това вглеждане в глаголите не е дребнав заяждане, а очакване за по-голяма яснота какви дейности трябва да организира учителят, какви въпроси и задачи да поставя, как да изпитва, за да установи дали ученикът постига дадения очакван резултат. В парадигмата на конструктивизма знанието в ума на ученика не е наблюдаемо директно. Учителят съди за знанието на ученика

от действията му, от продуктите, които създава, от проявени реакции. Планираме какво можем да наблюдаваме като поведение и резултат от ученето, по какво наблюдаемо поведение или действие ще съдим за постигнато знание и умение от страна на ученика. Затова глаголите имат значение.

Класификация на изворите (Ядро 4 – „Източници на историята“)

При началото на системното историческо образование (в V клас) е пропусната възможността за излагане на класификация на историческите извори по различни признаци наведнъж, за да се ориентират учениците, че става дума за едно и също множество, което се сегментира различно според различни признаци. Различаването на официалните и неофициалните източници се въвежда едва в VIII клас. В VI клас за кратко се забравят материалните извори и в VII клас пак се връщат. Но пък в VI клас се появява специален акцент върху спомените като източник, което пък нататък се забравя.

Друг проблем е превключването между различна терминология – „**източник**“ (в наименованието на ядрото, в повечето очаквани резултати), „**извор**“ (в стандарта), „**документ**“ (VI клас), „**свидетелства от епохата**“ (V клас), „**сведения**“ (VI клас). За учениците не е очевидна синонимността или тънката разлика между различните наименования. Учебните програми и стандартите са нормативен документ, който трябва да стандартизира практика, обхващаща хиляди учители и ученици в продължение на години. Затова максималната унифицираност на понятията и еднозначност е важна, а не излишна дребнавост.

б. Видовете писмен текст (Ядро 4 – „Източници на историята“)

Действащите учебни програми не са ясни по отношение на общата систематика на видовете писмен текст, който трябва да се усвоява по класове.

V, VI и VIII клас (но не и в VII) – **отговор на въпрос** по ключови думи и подпомагащи/съпътстващи въпроси; **кратък план**.

VI клас – **подробен план; съобщение** за виден български политик или представител на културата. Не е ясно защо развитието на уменията за определен вид текст трябва да е ограничено в съдържанието си – не може ли съобщение да се прави не само за личности; не може ли личностите да не са само от политиката и културата, а и от бизнеса и науката?

VII клас – кратко **описание** на историческо събитие в хронологичен ред; вместо съобщението в VI клас тук се появява характеристика на историческа личност. Отново излиза, че учениците не могат да описват нещо друго, като например паметници на културата, идеи, структури, състояния.

VIII клас – появява се нов вид текст – **резюме**, неупражняван до момента, и изискване за **план** и **план конспект**, без да е ясно как се съотнасят към изискваните преди това кратък и подробен план. Запазват се **описание** и **отговор на исторически въпрос** (в V и VI клас въпросите обаче не се наричат „исторически“, което не е ясно дали ги принизява като ниво на трудност, или е случайно изпускане на думата).

Освен че не са синхронизирани помежду си, видовете текст по История и цивилизация не са синхронизирани с тези, които се развиват по География и икономика за прогимназиален етап – съчинение-описание, съчинение-разсъждение, отговор на научен въпрос, съчинение по научен проблем, есе, реферат, учебен проект. Само по отношение на описанието има съвпадение.

Същото просто струпуване на видове текст по класове, без да е ясно нарастването на уменията, има и в гимназиален етап. В стандарта „Съставя самостоятелно писмени текстове“ са дадени в скоби **описание, разсъждение, анализ на документ**. В конкретизирането на стандарта чрез очаквани резултати се появяват **план-тезис и резюме** (за IX и X клас), както и неясното „разработва в писмена форма определен проблем от българската история“ (XI клас). Самата писменост на формата все още не указва в какъв жанр ще е това разработване. По отношение на описанието отново се стеснява обхватът само до „хронологично описание на събитие“, но не и до описание на нещо друго и от друга гледна точка – например структурна, а не хронологична. Отново прозира, че тематичността на програмите е на повърхността като луксозна опаковка, но хронологичният рефлекс е неизкореним и диктува всичко.

В XI клас се появява изискване, което не е било обект на отработване в предходните класове – „**Анализира и писмено обобщава информация** от исторически документи“. За да постигне вече в XI клас свободното боравене с уменията и в непознат контекст, ученикът би трябвало последователно да е отработвал това умение още от V клас.

Изисквания към писмените умения се появяват и в други стандарти. Например към стандарта „Различава факти, аргументи, идеи и средства за решаване на противоречия“ в IX и в XI клас (но не и в X) се появява очакван резултат ученикът **писмено да формулира аргументи и да привежда доказателства**. Липсва обаче изискването да прави писмено сравнение, да изложи писмено оценка и пр. Видно е, че е ограничен кръгът мисловни умения, които се изисква да се изложат писмено.

Така видовете текст в гимназиален етап стават общо осем – описание, разсъждение, анализ, обобщение, план-тезис, резюме, писмено аргументиране и привеждане на доказателства и „разработва в писмена форма определен проблем“, каквото и да значи това.

Не е видно фокусиране върху аргументативния текст (той се появява мимоходом) и не е видно системно нарастване и съчетаване на уменията на учениците по отношение на писането във всеки следващ клас. Така например резюмето изчезва в X клас и отново се появява в XI клас. „Текст-разсъждение“ е само в X клас.

Също така според очакваните резултати не се прави разлика между уменията за детайлно и за обобщено писмено възпроизвеждане на един и същи обем информация, което е важно практически умение както за явяване на изпити в различни формати, така и във всякаква професионална ситуация.

Като цяло простото струпуване на видове писмени умения на ученика не показва ясна връзка с две неща – приоритет на вида писмен текст, който ще се изисква от ученика на външно оценяване, и на второ място – какви видове текст ще са нужни на ученика в живота. Кога на човек в живота ще му се наложи да отговаря на исторически въпрос? Но е сигурно, че умението да подреждаш аналитични и аргументативни текстове ще е универсално приложимо при всяка професионална реализация.

Понятията!

Както и с очакваните резултати, по отношение на понятията също не е ясно заявено дали въведените понятия от предишните класове остават като изискващи се по подразбиране и за следващите. Считаме, че особено важни понятия трябва да присъстват в програмата на даден клас, въпреки че са въведени вече в предишен. Например „**цивилизация**“ (за VII клас, макар че е въведено в V). Ясно е, че те не се възприемат като напълно непознати, но се отработват на по-високо ниво и в друг контекст.

Значителна трудност за учениците представлява понятийната система в V и VI клас. Учениците за първи път навлизат в спецификата на предмета История и цивилизация и се сблъскват и с трудния за тях речник на политическата история. Понятия, които са обичайни за все по-малка част от възрастните хора, за детето на тази възраст са съвсем непознати и е необходима много работа на учителите, за да ги изяснят. Днешните ученици развиват друг тип обща култура и често се оказва, че понятия, термини и неологизми, които ние предлагаме и смятаме, че всеки знае, не е така.

Важно е присъствието в понятийната система на VI клас на понятието „**национален въпрос**“, без който са необясними голяма част от процесите и перипетиите в модерната българска история. Необходимо е да се добави и понятието „**република**“.

Има много на брой и важни понятия (особено в VI клас), които не са поставени открито в графата „Понятия“, но се появяват в темите и очакваните резултати, например: република, институция, идентичност, иновация, процедура, комуникация, манталитет, инфраструктура, самосъзнание, демографски бум, демографски потенциал, професионална общност. Тези понятия само за учителя ли са или трябва да се формират и у ученика? Ако тези понятия не следва да се употребяват пред учениците, а да се въведат явленията и процесите с разбираеми за тях изрази, то това трябва да се укаже в програмата. Ако обаче те трябва определено да се формират, по-добре е да присъстват в графата за понятията и да не се прикрива огромната, почти непосилна задача на учителя в VI клас.

В програмата за XI клас също липсват изведени в колона 4 понятия като: ратификация, суспендиране, абдикация, балотаж, суверенитет. Не

е достатъчно ясно защо тези понятия са по-малко значими за бъдещия гражданин от понятието теокрация.

Друг проблем е несинхронизиране на понятията за даден клас между История и цивилизация и География и икономика. Изобилната политическа терминология в VI клас не съвпада с подобна терминология по География и икономика в същата учебна година. Географията в V клас трябва да въведе преди историята понятия като: раса, средна гъстота, миграция, религия, унитарна държава, политическа карта, колония, колониална империя, република, монархия, федерация, гражданско общество, стопанство (централнопланирано, пазарно), стопански отрасли, стока, техника, цена, пазар, инвестиция.

В XI клас липсват понятията ерес, етнос, народ, нация, национално малцинство, национален проблем, политическа криза, Ориент, политическа партия, дипломатия, модернизация, Македонски въпрос, корупция, ножица на цените, личен режим, национален нихилизъм, индустриализация, коопериране, миграция, пустеещи земи. Понятието национализъм се появява само в IX и не е задължително в X клас. Извън предмета История и цивилизация едва ли ще има други възможности в средното училище това понятие да бъде представено научно и обективно.

Чрез шрифта или в приложение понятията могат да бъдат класифицирани като основни и второстепенни. Би било полезно дадени понятия да се формират по двойки заедно със своята противоположност, за да се изяснят по-добре и да не се създава едностранчива картина. Например при даване на примери за приемственост да се предлагат такива за разриви в историята. При примери за толерантност да се обсъжда и проблемът с етническите и верските конфликти.

Немалко са спорните от научна гледна точка понятия. Понятието „българи“ не присъства в нито една програма за различните класове, а се оказва основно за V, VIII и XI клас. Друг е въпросът, че в почти всички учебници, а и в научни статии, то се употребява в неговия уродлив вид – „прабългари“. На учениците се внушава неговата неправилна форма, която е антинаучна и лишена от прагматизъм. В нито един извор, от който черпим информация, не се споменава за „прабългари“. В този смисъл всякаква словесна еквилибристика не оправдава неговото утвърждаване в науката, а от там – и в учебникарската литература. Това, че такива безспорни авторитети като Петър Мутафчиев (Мутафчиев, 1943: 77) и Иван Дуйчев (Duychev, 1965: 67–82) го употребяват за пръв път, но без всякакво обяснение, не е достатъчен довод за налагането му. Иван Божилов (Божилов, 1995: 64) трябва да бъде подкрепен в усилията му „да възстановим историческата реалност и да отхвърлим една безспорна историческа несправедливост“. Друго основно понятие за езическия период на Средновековна България е „хан“ или поне така е записано в програмата. Споровете около него са многогодишни, но в документ като учебна програма трябва да намери място научното наименование на титлата на българския

владетел. Дълги години, за да се докаже тюркската хипотеза за произхода на българите, беше удобно да се експлоатира понятието „хан“. Изсечен върху камък в многобройни надписи, титулт „кан“ е безспорно доказан от такъв научен авторитет като Веселин Бешевлиев (Бешевлиев, 1981: 125–139).

За по-целенасочена подготовка на учениците е необходимо да се допълнят понятията и да няма скрити очаквания и в изпитните материали за ДЗИ да се включват само понятията от този допълнен и прецизиран списък.

Изложените наблюдения върху действащите учебни програми по История и цивилизация от V до XII клас (задължителна подготовка) показват и посоките за развитие на новите учебни програми – съобразяване на съдържанието с броя на часовете, баланс между придобиване на знания и на умения, баланс между различните аспекти на историческия процес, взаимна връзка между програмите за различните класове – използване на едни и същи добре премислени методически речник за изразяване на резултатите, класификация на изворите, система на понятията, система на писмените текстове и най-важното – да е видна точно премерената трудност и комплексност на изискванията за даден клас и връзката им с наученото преди това и посоката за развитие впоследствие.

БЕЛЕЖКИ

1. Учебни програми за задължителна и профилирана подготовка. Културно-образователна област: Обществени науки и гражданско образование. Главна редакция на педагогическите издания към МОН. IV част. С., 2004, с. 3–49; част V. С., 2003, с. 4–80.

ЛИТЕРАТУРА

- Бешевлиев, В. (1981). *Първобългарите. Бит и култура*.
Божилов, И. (1995). *Седем етюда по Средновековна история*.
Мутафчиев, П. (1943). *История на българския народ*. Т. 1.
Duychev, I. (1965). *Medioevo bizantino-slavo*. Roma.

THE HISTORY AND CIVILIZATION CURRICULA – WHAT IS THERE AND WHAT IS MISSING, WHAT HINDERS THEIR BETTER UTILIZATION

Abstract. The present article summarizes different understandings and practices from the application of the curricula for the discipline “History and Civilization” intended for students from 5th to 12th grade and the textbooks evaluation. The discussions stress on the necessity of improvements in order to overcome the misunderstanding and the incapability of applying the curricula as an every-day tool by the teachers.

The current curricula are by far, a thorough encyclopedic presentation of all the available information concerning a given historical period. The total amount of classes and the percentage of practical lessons which are necessary for acquiring the intended skills are not taken into consideration. Thus, despite of the intents, the final result is a list of battles and peace treaties with no additional information about the certain period included.

As we cannot expect an increase in the amount of classes, we are facing the issue of presenting the enormous educational material in a limited amount of time. There is a growing need of an overall assessment of what the curricula of “History and Civilization“ should include. Therefore, our conclusion is that the authors of the new curricula should set the fundamentals of new aspects of the historical knowledge and a new approach for presenting the divers historical process.

The vague and awkward graphical format of the functioning curricula is one of the well-known reasons for their inappropriate utilization. The proposal for numbering the standards and the expected results was neglected during the approval of the curricula. The present article is an example of how difficult is to refer to them. This fact hinders the teachers of citing the different standards in their documentation and thus, getting better acquainted with them.

The main issues that we discuss in the present work: What should be more important - the thematic or the chronological relationships?; Is there a need of state regulations for acquiring knowledge?; The development of standards and the expected results; The terms that are used to define the level of knowledge and the skills that the students posses; The classification of the literature sources and the specific role of introducing new terms.

Our review of the functioning curricula for the discipline “History and Civilization“ for students 5th to 12th grade can aid the development of the new curriculum for this discipline. It is important that the material is consistent with the volume of classes. A balance must be established between the acquired knowledge and skills, between the different aspects of the historical process. The development should concern the relationships between curricula for different age groups – development of a common methodological vocabulary for presenting the results, references, terms is essential. The main goal is to present clearly the complexity of the requirements for a certain age group and the relationship between the acquired knowledge and the knowledge to be acquired.

Ivan Zanov

Municipal School of Sports „Drastar“

20, Odessa Str.

7500, Silistra, Bulgaria

E-mail: zanini56@abv.bg