

ГРАЖДАНСКАТА ОБРАЗОВАНОСТ – ЦЕЛ НА ОБРАЗОВАНИЕТО В АКТИВНО ГРАЖДАНСТВО

Борис Манов

Югозападен университет „Неофит Рилски“

Резюме. Статията си поставя за задача да изясни в контекста на философията на образованието същността и значението на понятието (и явлението) „гражданска образованост“ – определяща, „възлова“, но „пренебрегвана“ и „подминавана“ характеристика на гражданското образование. В дискуссионен план се разглеждат редица проблеми, стоящи пред българската научна мисъл, като на основата на осъществяването на философско-исторически анализ се предлагат множество оригинални тези, сред които централна е определянето като цел на гражданското образование постигането на гражданска образованост – единство на личностна „цялостност“ и „добродетелност“. От тази позиция се формулира и идеята, че гражданското образование се състои от две относително самостоятелни „нива“ – едно, което е свързано с „гражданството“, разбрано като изразяващо юридическия статут на гражданина, и второ, което е свързано с реализиране на социално-политическата активност и идентичността на гражданина, поради което би трябвало да „надгражда“ първото и да бъде крайна цел на гражданскообразователния процес – образование в гражданственост.

Keywords: civic education; civic educated-ness; personal integrity; virtuousness; citizen; citizenship; active citizenship

1. Въведение

Въпросът за същността, целите и реализацията на гражданско образование не е нов, той е стоял и стои пред образователните институции от Античността до наши дни (макар че има схващания, които твърдят, че той е рожба на Новото време на либералните демокрации – „отвореното общество“, възникнали/о след XVII столетие (Росов, 1998: 31; Balkanski & Zahariev, 1998: 25, 26) и задачата за формирането на истински гражданин е предмет на специално внимание още в съчинения като „Държава-та“ на Платон и „Политика“ на Аристотел. В съвременните условия на противоречиво протичащо глобализиране и виртуализиране на социалната действителност той придобива нови измерения и значимост, налагащи не-

обходимостта от неговото „преосмисляне“ и „решаване“ през призмата на реалностите на XXI столетие¹⁾.

Настоящата статия няма претенция да представлява „завършено логическо цяло“, а има за цел да постави за разглеждане, да послужи като мотив за дискусия, на/по редица същностни философски и теоретико-педагогически положения и аспекти на гражданското образование, изясняването на които има не само теоретична, но и съществена практическа стойност, като се има предвид стартиращото от учебната 2020/2021 година самостоятелно изучаване на предмета „Гражданско образование“⁽²⁾. Някои идеи, изложени в нея, вече са представени „в работен вариант“ от автора на научно-методични дискусии, като: експертен семинар „Ролята на гражданското образование за развитието на демокрацията“, организиран от Института за публична политика и фондация „Ханс Зайдел“, Несебър, 27 – 29.09.2017; с изказване „Гражданската образованост“ в системата на гражданското образование“; академичен семинар на катедра „Философски и политически науки“ и на Центъра за политически и философски изследвания, Философски факултет, ЮЗУ „Н. Рилски“, доклад на тема „Гражданското образование: същност и прояви“, 11.12.2017 г., научна конференция „Иновативни методи на преподаването по философия“, Благоевград, 13 – 14.04.2018, с доклад на тема „Същност, цели и технологии в обучението по философия и гражданско образование“ – конференцията е част от научен проект на Философския факултет на ЮЗУ „Н. Рилски“ „Изследване на съвременните теоретични и методологични тенденции във философията и гражданското образование“ с ръководител проф. д-р Борис Манов, както и са намерили израз при участието в разработването на учебните планове за магистърската програма „Гражданско образование“ и за придобиване на квалификацията „Учител по гражданско образование“, реализирани от катедра „Философски и политически науки“ на ЮЗУ „Н. Рилски“.

2. Теоретико-методологична рамка

Като се има предвид необятността на „проблемното изследователско поле“ гражданско образование, настоящата статия ще се съсредоточи върху един негов същностно определящ, „възлов“, но „пренебрегван“ и „подминаван“ момент – изясняването на същността и значението на понятието (и явлението) „гражданска образованост“, като ще се акцентира върху „образоваността“, а „гражданствеността“ ще бъде предмет на друга, продължаваща настоящата, статия.

Без да се навлиза в дълбочина в проблема за гражданина, гражданството и гражданствеността, тъй като в статията, макар че се разглеждат и общотеоретични аспекти на образованието, става дума преди всичко за „гражданското“ образование, е необходимо да се представи „изходно“, или

„работно“ виждане по този проблем. От тази гледна точка се възприема утвърденото, или поне преобладаващо, схващане, като то се „пречупва“ през целта на осъществяваното изследване. Въпреки нюансите може да се приеме, че в политологичната литература гражданинът, гражданството и гражданствеността се разглеждат като единство на три аспекта на съществуване на социално-политическа реалност: гражданинът, като израз на определен юридически статут – законова рамка, права и задължения; политически измерения – гражданинът като политически субект – активност в социалната общност; идентичност – „усещане“ за гражданство, за гражданствена принадлежност, реализирана най-често чрез членство в дадена политическа общност на гражданина (Staykova, 2013; Dmitriev, 2014; Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2017). През призмата на политическата философия тези три аспекта представят „онтологичния“ статус на гражданина като единство на две противоположни „битийни“ характеристики: „статична“ – юридическият статут, и „динамична“ – социално-политическата активност и идентичността. Акцентът върху една или друга от тези характеристики определя не само „модела“ на гражданството, но и на „образователния“ модел, с помощта на който обществото „преднамерено“ ще „създава“ „образа“ на гражданина, който ще се стреми да изгради. На тази основа може да се приеме, че е правомерно да се осъществи и съответно, макар и относително, разграничаване на понятията, изразяващи тези аспекти на съществуването на гражданина: „статичният“ аспект (юридическият статут) се изразява от понятието „гражданство“, а „динамичният“ – с понятието „гражданственост“. Приемането на такова разбиране дава възможност да се осъществи и съответно разграничаване на структурата и съдържанието в гражданското образование. То би трябвало да се състои от два относително самостоятелни „дяла“, или по-скоро „нива“ – едно, което е свързано с „гражданството“, и второ, което би трябвало да „надгражда“ първото и да бъде крайна цел на гражданскообразователния процес – водещо към образование в гражданственост³⁾.

Изследването се осъществява през призмата на философско-методологичния подход⁴⁾ за единството на логическо и историческо. На тази основа се формулира тезата, че разбирането за „гражданска образованост“ е единство на прекъснатост и непрекъснатост. Прекъснатостта се изразява в съществуването на няколко исторически етапа в схващанията за образоваността и за гражданската образованост в частност: антично, медиевистко, модерно и постмодерно (относителна „прекъснатост“); а „континуитетът“ (приемствеността) се осигурява чрез извеждането на „инвариантна“ същност на понятието (и явлението) гражданска образованост. Ето защо изложението в статията започва с представяне на ситуацията в нейната актуална, „съвременна“ форма и на тази основа се проследява нейното „ставане“ в историята.

3. Гражданската образованост – цел и резултат на гражданското образование

В литература, свързана с гражданското образование – нормативни документи и научни публикации, включително в Наредбата за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование (Наредба №13 за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование, Обн. – ДВ, бр.80 от 11.10.2016 г., в сила от 11.10.2016 г., издадена от министъра на образованието и науката), въпросът за „резултата“ от гражданското образование в българското училище се решава в „описателен“, а не в „дефинитивен“ план. Този факт обуславя и съществуващата неяснота⁵⁾, въпреки множеството „модели“, към какво се стреми гражданското образование и как ще се постигне този стремеж. В най-общ план се говори за изграждане на знания и/или на знания и умения, и/или на знания, умения и компетенции, като ролята на училището се вижда и се свежда именно до постигането на тези резултати. Тази позиция до голяма степен се предопределя от утвърдилото се разбиране за същността на образованието, намерило израз и в Тълковния речник на българския език⁶⁾, в който се казва: „Образование – Значение на думата образование: мн.ч. образования, ср.р.

1. Обучение, просвещение, получаване на знания. *Работи в сферата на образованието.*

2. Съвкупност от знания, получени при целенасочено обучение. *Средно техническо образование.*“ (talkoven.onlinerechnik.com/duma/образование)
<https://www.t-rechnik.info/words/index/образование>

В настоящата статия се защитава мнението, че явното или неявното свеждане на образованието до обучение не само го ограничава, но и го изопачава и предопределя неадекватното определяне на механизмите за неговото реализиране, поради което се предлага различно разбиране за същността и целите на образованието въобще и в частност – на гражданското образование. Изходна теза в нея е идеята, че резултатът на образованието е не (само) „получаване на знания“, а постигане на образованост, на гражданското образование – на гражданска образованост⁷⁾.

Образоваността се разглежда като постигане на личностна цялостност.

Това означава, че резултатът на образованието, казано на философски език, е възникването (или изграждането, създаването) на нова онтологична реалност – нова личностна или социална индивидуалност, до каквито „обучението“, като даващо знания и т.н., т.е. като оставащо в рамките на „знанието“ („познанието“), не може да достигне, защото води само до „промяна“ на „количеството“, но не и на „качеството“, а така и до установяването на нова „мяра“.

Подобна позиция за целта на образованието защитава и Р. Бейкър, който смята, че „западното образование“ има основата си в дейността на Платон,

превръщащ в Академията „наученото от Сократ в концепция за това какво човек трябва да усвои, за да бъде *цялостна личност* (подч. на авт. – бел. моя Б.М.)“ (Beuкар, 2014: 1152). Според Бейкър една от главните, дори главната деформация на съвременното американско, а и като цяло на западното образование, започнала да се формира в Германия в началото на XIX в., поради търсенето на „полезност“ и „пряка практическа приложимост“, е „разделянето“ на „знанието“ от „мъдростта“, вследствие на което то си поставя за цел „експертността“, а не „образоваността“ (Beuкар, 2014: 1154).

Възгледите на Платон за образованието, „гражданина“ и „гражданското образование“ са изложени преди всичко в „Държавата“, но и в други негови съчинения като „Закони“, „Протагор“ и др. Основополагащата теза за образованието, както посочва и Р. Бейкър, е идеята, според която образованието (*paideia*) трябва да способства за изграждането на младите хора като цялостни личности. Целостността на образованието за Платон се постига чрез две основни форми – музика и гимнастика, като, както се посочва в бел. 57, в съдържанието на термина „музика“ Платон включва „словесното образование изобщо“ (граматика, реторика, музика, математика, география, история и философия – Б.М.), а в „гимнастика“ – „това на тялото“ (Platon 1975: 92, 147 – 150; бел. 57/512; 328 и сл., 352). „Затова този – посочва Платоновият Сократ, – който най-добре съединява гимнастиката с музиката и ги възприема в душата си по най-правилен начин, ние можем да кажем, че този човек е съвършено начетен в музиката и напълно хармоничен“ (Platon, 1975: 149).

Аристотел, макар че както във всички други аспекти на своето творчество подлага на критика възгледите на Платон (например цялата 2-ра книга на „Политика“ е посветена специално на критика на „Държавата“ на Платон, като критични препратки се правят почти във всеки случай, когато за Стагирит се открива възможност да „се разграничи“ от своя учител, какъвто е случаят с „несъгласието“, което изразява по повод възгледа на Платон за възпитанието на невръстните 4 – 5-годишни деца, в което той подчертава, че „Не са прави онези, които в „Закони“ забраняват рева и плача на децата – те са полезни за растежа, защото са едно упражнение за тялото“ (Aristotel, 1995: 1337a)), по същество защитава подобни идеи за същността, целите и задачите на образованието. И за него образованието (*paideia*) трябва да води към изграждането на подрастващите като „хармонични“ личности, което се постига чрез „граматика, гимнастика, музика и рисуване“. Граматиката и рисуването се преподават, изтъква Аристотел, понеже се смятат за полезни в живота и приложими в много случаи, а гимнастиката – понеже развивала смелостта, при което децата трябва да се занимават с гимнастика и спортна подготовка, защото „гимнастиката дава определена кондиция на тялото, а спортната подготовка – високи постижения“. По-сложен е въпросът с музиката, относно която „вече човек би могъл да се затрудни“, но тъй като образованието, като цяло,

включително и гимнастиката, се стреми към „прекрасното“, а не както е „при спартанците“ – към превръщането на децата в „диви животни“, то е видно, че и музиката трябва да е неразделна част от образователния процес, защото тя е „полезна за прекарване на времето и за духовното развитие“ и „може да оформя по определен начин душевния характер, а щом може това, ясно е, че трябва да я включим във възпитанието“ (Aristotel, 1995: 1338a, 1338b, 1339a).

Когато разглежда въпроса за развитието на европейското разбиране за „образованост“, О. Георгиев също посочва, че то има своите корени в античната (гръко-римската – Сократ, Платон, Аристотел, Цицерон) „пайдея“, която се проявява в идеала за постигане на „многоостранност и пълнота на знанието“, като показва, че това схващане намира продължение в редица следващи етапи в европейската история. През Средните векове въпреки спецификите, продиктувани от интерпретациите на отношението „знание – вяра“ и „учител – ученик“, той се реализира в концепцията за „седемте свободни изкуства“ (именно не „науки“, а „изкуства“, защото включват не само знания, но и дейност, която е продукт на разума и добродетелта), като намира най-пълна проява по време на Просвещението – главно в идеите на Я. Коменски и В. Хумболт (Georgiev & Georgieva, 1990: 9, 29, 44, 59, 88, 93, 105 – 108). Когато говорим за образование, изтъква Хумболт, то трябва да се разглежда като нещо „по-високо“ от културата, науката и изкуството, „а именно – строежа на мисълта, който се подхранва от знанието и разбирането на всичко достъпно за човешкия интелект и нравствените му стремежи, хармонически преобразяващ възприятията и характера на отделната личност или целия народ“. Този идеал се „възражда“ и защитава и в най-ново време, като според М. Хайдегер, „за разлика от съвременните способности за образование, които изливат знания в неподготвената душа, истинското образование завладява и обръща душата, като цяло, извежда човека към нови хоризонти“ (Georgiev & Georgieva, 1990: 106, 33).

Основанията за разглеждането на „образоваността“ като „личностна цялостност“ на „образования“ може да бъдат определени като „етимологични“, „егзегистични“, „философски“ и „културалистични“.

В славянските езици (в българския и руския например) образование произлиза от „образ“⁸⁾, а същността на образа, въпреки различните значения на термина (talkoven.onlinerechnik.com/duma/obraz), се състои в това, че той „представя“ дадено съществуващо нещо, т.е. образът е „изразяване“ на съществуваща отделна „цялостност“, а образованието следователно е „образ-оване“ – преодоляване на безразборното, аморфното, хаотичното, придаване на „подреденост“ и придобиване на собствен (об)лик, на „обекта“ на образоването⁹⁾.

Ако се насочим към Библията, ще видим, че Бог създава човека по „свой образ“ като самостоятелно цялостно (познаващо, действащо, творящо, добродетелно и със свободна воля) същество, какъвто е и самият Бог (Bibliya, 1995:

Битие (I), 1 – 26, 27, 28; 3 – 22)¹⁰. Както посочва П. Радев, още Я. Коменски извежда този момент в Библията като основополагащ в разбирането на образованието. В спора си с Декарт, който твърдял, че Коменски „теологизирал“ същността на образованието, чехът отстоявал възгледа, като изтъквал, че „бидейки образ и подобие на самия Бог, хората по дадената им привилегия пред всички твари са създадени за това в равна степен свободно да развиват своите способности, ставайки по този начин „богоподобни“. Оттук той извеждал понятието образование – придобиване от човека на *образа*, живия *образ* на живия Бог, т.е. висши съвършенства, но при това всички висши съвършенства (Radev, 2015: 7).

„Образността“ на образованието се изтъква, обосновава и защитава и във философски план. Тук това става през призмата на изясняването на „онтологичния статус“ на образа. В „Държавата“ Платон, основавайки се на своята общофилософска позиция, изразява „античния“ идеал за образованието, като на редица места посочва, че „природата“ на образованието е достигането до резултат („образованост“), който е „образ“ на идеалния „образец“, към който трябва да се стреми то (Platon, 1975: 295 – 6, 456). „Ето защо – изтъква Сократ/Платон, – ако за философа би се появила някаква необходимост да се грижи за това... не само себе си да образова“, то той би „насочил вниманието си към две неща: от една страна, към това, което по природа е справедливо, красиво, умно и всичко подобно на тия добродетели, а от друга страна пък, към онова което е човешко качество: смесвайки и обединявайки човешките навици, ще образува предобраз на човек, подобен на онова, което Омир нарече богоподобно и богоравно, присъщо на хората“ (Platon, 1975: 295 – 296). В Средновековието, както посочва О. Георгиев, образоваността, като цяло, се гради върху един фундаментален принцип: „изпълнена е със стремежа за непрекъснато откриване и следване на установен образец, който да ни посочва правилния път и грешките, които да избягваме“, а тази на Модерността, намираща своя връх във възгледите на Хегел, на разбирането, че „зад образованието стои винаги нещо предсъществуващо, някакъв идеал, образец, който свързва преминатия от човечеството исторически път на развитие с този, в който съществува нашата съвременност“ (Georgiev & Georgieva, 1990: 67, 105). Според мен самият Георгиев, макар и в неявен вид, също поддържа идеята за „образността“ на образованието, като изтъква, че „философският подход“ към образованието „предполага извеждането на неговия онтологичен статус от създаването на условия, в които човешката личност реализира връзката между бъдещето и това, което вече е било – (подч. на авт. – БМ)“ (Georgiev & Georgieva, 1990: 113).

В културологичен план съществува подобна зависимост – образован е този член на социума, който не само носи у себе си в единно цяло традициите, предадени му от „предците“, наученото в семейството, училището и общува-

нето с другите, но „създава“ и нещо ново и като се стреми да го „приложи“ на практика, да промени обществения живот, като по този начин се отличава със свой собствен „образ“, съдържащ не само „общата образованост“, но и „образованост“, която не е присъща на всички „индивиди“ в дадена обществена група, която го „различава“ и „издига“ в социалното цяло (Bezrukova, 2000).

Тенденцията за създаването на човека по свой „образ“ от самия човек се утвърждава с утвърждаването от времето на Ренесанса на социално-хуманистичната парадигма в европейската култура (по въпроса за политическите парадигми в историята на европейското познание вж.: Манов, 2014), когато, както посочва и И. Иванов (Ivanov, 2004: 11), чрез „образованието“ се открива „средството“ за самосъздаването на човека по пътя на усвояване и интегриране в съществуващата култура и човекът изгражда и придобива свой собствен „образ“ – физически и духовен, различаващ го от и приобщаващ го към себе-подобните му в съществуващата културна обществена действителност.

На основата на казаното може да се приеме, че „гражданското образование“ би трябвало да следва очертания „модел“ и да постигне „гражданска образованост“ не само като съдържаща знание, но и като създаваща мотивация чрез представяне на „визия“ за действие, резултираща в изграждането на „нова онтологична битийност“ – „гражданска цялостност“ – гражданинът, притежаващ своя „образност“, „идентичност“ („вписваща“ го, но и „отличаваща“ го в „културното“ цяло) като знаеща, действаща и твореща, социално-морално отговорна и гледаща не само към миналото и настоящето, но и към бъдещето личност.

4. Гражданска образованост, обучение и възпитание

Постигането на гражданската образованост се осъществява чрез два относително самостоятелни, взаимопроникващи се образователни „механизма“⁽¹¹⁾ – обучение и възпитание, осигуряващи изграждането на „цялостност“ чрез постигане на „ученост“ и „възпитаност“ на личността.

Както в теоретичен, така и в практически план съществуват различни, включително взаимоизключващи се, схващания и подходи към „прилагането“ на тези механизми в образователния процес. Като цяло е налице „консенсус“ относно мястото на обучението – независимо от различията се приема, че обучението (формално и неформално) е безусловен механизъм за постигане на гражданска „ученост“, т.е. на съвкупност от „граждански знания“ (и на свързаните с (произтичащите от) тях „умения“, „навици“⁽¹²⁾ и в някои случаи и „компетенции“) на личността, като член на обществото.

Не така стоят нещата по отношение на „възпитанието“. Проблемът се проявява в тезата, според която „възпитанието“ е свързано и води към „индоктриниране“ на „възпитаваните“. Ето защо в гражданското образование не е допустимо „възпитаване“, а само „обучаване“, водещо към „информиран“ (Пиев,

2005: 9)¹³⁾, а не към „внушен“ избор. Тази позиция има своята философска основа в политическата философия на либерализма¹⁴⁾. Либералният подход, въпреки нюансите, разделя училището, което изгражда граждански знания, и семейството, което възпитава граждански добродетели (Branson, 1998: VI)¹⁵⁾. В съвременната българска педагогическа литература поради дословното възприемане на този подход (въпреки че – в последните години е оспорван и не се приема еднозначно и в страните, „класици“ на либералната демокрация (Richardson, 2006; Puka, 2013) той господства почти тотално и намира проява в приетия Закон за предучилищното и училищното образование в България и в споменатата Наредба на МОН. Петър Балкански (но не само той) например, въпреки „колебанията“ и „лутанията“ при интерпретацията на различните схващания, отрича възможността за възпитание при гражданското образование, като посочва, че „основен акцент в съдържанието на гражданското образование има политическо-правното познание за демокрацията... и т.н.“, а гражданското възпитание „няма почти никакво самостоятелно значение извън знанието, което се постига чрез обучението (преподаването и научаването)“, като „противното би било утопия, дресиране, манипулация, менторство“ (Balkanski & Zaharieva, 1998: 16, 32, 63, 67). Съществуват обаче и възгледи, макар и непрокарани прецизно и последователно (защото „плащат дан“ на криворазбрана „научност“, изразяваща се в стремеж за „обективно“ представяне на съществуващите възгледи без „взимане на страна“ – т.е. без критика или оценка, а вероятно и на страх от политически натиск), които повече или по-малко се разграничават от либералистичните крайности и приемат, че в училището гражданското образование е свързано с възпитанието – „гражданско възпитание“ (Ivanov, 2004: 9; Radev, 2007: 88 – 92). Основната идея на този втори подход (Valchev, 2003: 10, 14) е, че възпитанието е не „индоктриниране“ и „внушаване“, а целенасочено и системно „предаване“ на „възпитаваните“ (на новото поколение) на традиционните общностни общественозначими ценности и морал, които приобщават отделните индивиди към тези общности, формират ги като тяхна неразделна градивна част, носеща и способна да пази и развива тези ценности и морал в съответствие с общественото благо и със социалните промени и реалностите на историческата действителност.

5. Добродетелността – ядро на гражданската образование

„Камъкът на препъването“ за решаването на проблема за отношението обучение – възпитание е определянето на целта на гражданското образование. Ако се възприеме вече формулираната теза, че гражданското образование има за цел изграждане на цялостни личности, то „възпитанието“ трябва да е неотделим елемент на гражданското образование, защото чрез съединяването на двете – ученост и възпитаност, се формира добродетелност¹⁶⁾, т.е. изграждането на цялостни знаещи, можещи, ценностно и морално изградени и

отговорни, социално активни, позитивно (през призмата на съчетаването на индивидуалното и общественото благо) действащи личности¹⁷⁾.

Смятам, че последователно налаганата позиция за „пропускане“ на достигането до „добродетелност“ като краен резултат на гражданската образованост (а и на образоваността въобще) и утвърждаването на тезата, че гражданското образование (образованието) резултира във „формулата ЗУН“ и (даже когато се добавят и) „компетенции“ е съзнателен стремеж за налагане на образователен модел, изключващ „възпитанието“ от образователния процес и предполагащ „информиран“, но „моралноценностно“, „неутрален“, „индиферентен“, социално-общностно „неотговорен“ избор на „обекта“ на образователния, в случая – на „обучителния“, процес. Това е така, защото „компетентността“ има различна от добродетелността гносеологична и праксеологична природа. Според онлайн „Тълковен речник“ компетентност е: „същ. компетентност, компетентността, ж.; синоними: (същ.) вещина, умение, знания, познания, способност, опитност, умелост, осведоменост, авторитет, компетенция, специалност“ (Тълковен речник/компетентност)¹⁸⁾, т.е. компетентността е резултат на „обучението“ и води към изграждане на „знания, умения и т.н.“, които „резултират“ в специфични за една или друга социална сфера „способности“ за осъществяване на „квалифицирана“ дейност. Именно в рамките на това схващане вижда същността на „компетентността“ Я. Рашева-Мерджанова, според която „компетентността използваме, когато трябва да характеризираме професионално-личностния профил на специалиста и качеството на неговото отношение към предмета на професионалния му труд“, а „компетенцията“ съответно „фиксира професионални правомощия за определени професионални дейности и функции, които се приписват на специалиста с точно този сертификат и точно на тази длъжностна позиция в професионалната йерархия“ (Rasheva-Merdzhanova, 2010).

Ако все пак подобно определяне на „целта“ на обучението може да има основание в „професионалното обучение“, то „механичното“ му пренасяне в гражданското образование е не само неправомерно, но и изкривява неговия смисъл и цел¹⁹⁾. Ето защо в настоящата статия се защитава мнението, че гражданското образование и гражданската образованост „завършват“, имат като свой познавателно-практически резултат не формирането на „компетентен“, а на „добродетелен“²⁰⁾ гражданин на обществото и държавата.

В исторически план основанието за правилността на този подход може да се намери отново в античната философия. Обосновавайки своята основна теза за „създаването на цялостни личности“ като цел на образованието, Платон последователно разглежда образователния процес като „единство на обучение и възпитание“ (Platon, 1975: 136, 150, 168 – 174). Обучението води към получаване на знание, а възпитанието – към постигане на доброто, което е по-висше от знанието (Platon, 1975: 309, 323). „Ето защо – изтъква Сократ, – това,

което придава истинност на познаваемите вещи и дава сила на този, който ги опознава, това смятай, че е идеята за доброто“, поради което „е справедливо“ знанието и истината „да се смятат подобни на доброто, но не е справедливо всяко от тях да се смята за добро, понеже доброто трябва да се почита като нещо по-велико“ (Platon, 1975: 309).

Единството на знанието и доброто, което е и резултат на образованието, е добродетелта. Образованието има смисъл само ако то води до изграждането на добродетелни граждани на държавата (на обществото) (Platon, 1975: 96, 107 – 117, 122 – 123, 174, 359 – 360). „Затова трябва да се употребяват всички грижи – обобщава в спора за „съдържанието“ на образованието Сократ, – та тия приказки, които чуват отначало още хората, да бъдат по възможност най-добре съчинени, за да слушат насочващи към добродетел разкази“ (Platon, 1975: 96). „И тъй... нашите стражи, – прави заключение за резултата от образованието (обучението и възпитанието (Platon, 1975: 150)) на най-важната съставка на гражданите на държавата Сократ/Платон, – трябва да бъдат грижливи майстори за свободата на държавата..; трябва да започнат още от детство, за да станат мъжествени, разумни, благочестиви, свободни и с всички подобни качества“ (Platon, 1975: 122 – 123).

Ето защо за Платон „истинното образование“ не просто дава „знание“, като обучава, а чрез възпитанието е „внушаване“ на ценности, то „трябва да създава „убеждение“ и „образци“ за поведение. „Следователно – заключава Сократ, когато обосновава същността и „средствата“ на възпитанието на подрастващите в идеалната държава, – както изглежда, първо ние трябва да подбирате авторите на приказки и съчинените добре да приемем, а съчинените лошо да отхвърлим. След като отберем добрите приказки, трябва да убедим кърмачките и майките да разказват само тях на децата и повече да извайват душите им с приказки, отколкото телата им с ръце. Повечето приказки, които сега се разказват, трябва да бъдат отхвърлени.“ „Всички деца в държавата – продължава по-късно в диалога той, – които са над десет години, те ще изпратят по селата. Като отделят децата от нравите, които имат техните родители, ще ги възпитават според обичаите и законите, които ние разгледахме вече. По този начин най-бързо и най-лесно създадената държава и нейната управа, за която говорихме, сама ще бъде щастлива, а и ще принася най-голяма полза за народа, сред който би се осъществила“ (Platon, 1975: 93 – 94, 95, 361, 464).

Подобно на Платон и Аристотел разглежда образованието като „единство на обучение и възпитание“, на „морал и разум“ като резултатът от това единство е достигането до изграждането на „добродетелност“, което е и цел, и смисъл на образованието. Това е така, защото „най-добрият начин на живот – както за всеки поотделно, така и въобще за държавите – е този, който е свързан с добродетел дотолкова, че да дава възможност за добродетелни постъпки“, а „нито отделният човек, нито държавата могат да извършат добро дело без

добродетел и разум“ (Aristotel, 1995: 1323b, 1324a). Изграждането на добродетелност у подрастващите е резултат от „три предпоставки – природата, навика и разума“, които трябва „да са в съгласие помежду си, защото поради разума си хората вършат много неща в противоречие с навика и природата си, ако бъдат убедени, че иначе е по-добре“, а последното е „задача на възпитанието“ (Aristotel, 1995: 1332a). Именно възпитанието, като взема предвид „целите на държавата“ и съответните решения на „законодателя“, който, като изхожда от предпоставката, че „едно и също е висше благо и за отделния човек, и за обществото“, трябва „да го заложи в душите на хората“ (Aristotel, 1995: 1334a), определя съдържанието на обучението, като „длъжностните лица, наречени надзиратели на децата, трябва да се погрижат и за това какви разкази и митове трябва да слушат децата“, а „изобщо законодателят трябва да премахне от държавата недостойните приказки както всяко друго недостойно нещо. От склонността да се говорят недостойни неща, се раждат всички недостойни постъпки и оттам до извършването им има една крачка. Далеч от недостойните приказки законодателят трябва да държи най-вече младежите – нито да говорят, нито да слушат подобни неща. Ако хванат някого да говори или прави нещо забранено, то ако още не е получил достъп до сиситиите, да се накаже с опозоряване и бой, а ако е по-възрастен, да получи позорно за свободен човек наказание заради робското си държание.

След като забраняваме говоренето на такива неща, очевидно трябва да забраним гледането на недостойни картини или представления. Нека управляващите се погрижат никоя статуя или картина да не отразява такива неща, освен при някои такива богове, при които законът допуска разпуснатост. При това законът позволява само на достигналите определена възраст да почитат тези богове – и за себе си, и за децата, и за жените си. Законодателят трябва да не допуска твърде младите като зрители на ямби и комедии, преди да достигнат възрастта, в която вече ще могат да участват в сиситиите и пиенето и в която възпитанието ще направи всички неуязвими за вредата от подобни неща“ (Aristotel, 1995: 1337a).

Аристотел разглежда „добродетелността“ като единство на знание и действие на гражданина в името на постигането на благо на общността на гражданите в полиса. Тук са важни следните моменти: а) същността на добродетелта „въобще“ е „едновременно и синтез на високо нравствените качества, и критерий и норма на човешкото поведение, и идеал на жизнената позиция на човека“ (Valcheva, 2006); б) гражданската добродетел е специфична проява на „идеалната“ и се изразява в прерастване на „моралното разположение“ в „постъпка“, реализирана в живота на политическата общност (полиса) и носеща „полезност“ не само на „гражданина“, но и на цялата общност; в) гражданската добродетелност е „вариативна“ същностно и исторически. В 3-та книга на „Политика“ Стагирит изтъква: „Тъй като има няколко вида държавно устройство,

то добродетелта на добрия гражданин не е една-единствена и той не притежава добродетелта на добрия човек изобщо, която е една-единствена и свършена. Всички трябва да притежават добродетелта на добрия гражданин, но не всички могат да имат тази на добрия човек. Добродетелта на добрия гражданин е в това да умее да управлява и да се подчинява“ (Aristotel, 1995: 1277b).

Важността на възгледите на Платон и Аристотел, на които се спрях по-рано, се изразява в това, че те, пряко или косвено, определят развитието на схващанията за целта и механизмите на „образоването“ на гражданите на държавата от Античността до днес. Без да се влиза в детайли, в следващото изложение ще очертая неговите най-важни моменти и аспекти.

През Средновековието в резултат на „победата“ на християнството над „езициството“ се фомира нов идеал за „добродетелността“ в обществото. Главното в него се изразява в това, че както всичко в сътворения от Бога свят, така и съдбата на човека се предопределя от Божия промисъл, който чрез спасителното дело на Иисус Христос има за цел всеки християнин да достигне нравствено свършенство. Тази цел се постига чрез „обучаване“ (didaskalikos) и „възпитаване“ (paidagogos), като, както посочва един от първите отци на Църквата – Климент Александрийски, а по-късно и Евсевий Кесарийски, по-висшето е възпитаването, защото то дава не само знание, което е „първата степен на спасението“, но свързва това знание с „доброто“ и „любовта“ и така „достига свършената добродетел“, която според „възпитателната промисъл на „Логоса“ е „средството“, чрез което вярващият християнин може да „преобрази“ душата си (да „отхвърли“ първородния грях“ (Августин Блажен), а така и да придобие нова природа – БМ) и да стане „гражданин“ на „Божия град“ (Georgiev & Georgieva, 1990: 45 – 46; 51 – 54, 65).

По време на Просвещението идеята за постигането на добродетелност, като върховна, крайна цел на образованието, се „възражда“ и доразвива от множество мислители, като може би най-значими са възгледите на Ян Коменски и Й. Хербарт. Коменски, в духа на своята общобразователна концепция, формулира теза, според която „съвременното училище“ трябва не само да „предава знания“, а като едновременно обучава и възпитава, да създава цялостни добродетелни личности. Във „Велика дидактика“ той смята, че първостепенна задача пред обществото е да се предприемат такива действия, които ще позволят „изкуството за изграждане на нравственост и истинско благочестие действително да се въведе в училищата, за да се превърнат те в истински смисъл на думата в *работилници за хора* (подч. мое – БМ)“ (Komenski, 1992: 187), т.е. да създават, да „изработват“, подобно на промишлените фабрики, нов „продукт“, нова, както беше посочено вече по-горе, „онтологична битийност“, не просто „количествено“ променили своето „знаене“ индивиди, а „качествено“ нови човешки същества – „хора“, пълноценни, знаещи и морално изградени, отговорни членове на обществото.

Йохан Хербарт – един от класиците, създатели на съвременната педагогика, остава в нейната история с концепцията си за „възпитаващото обучение“. Така той е първият, който в „експлицитна“ форма обосновава и развива идеята за образованието като „единство на възпитание и обучение“. Въпреки че всяко от тях има собствена специфика, средства и форми, в реалния образователен процес те могат да се реализират и да постигнат целите си само в единодействие, прониквайки се едно друго. „Още тук признавам – изтъква той, – че не разбирам възпитанието без обучение, така както и не признавам никакво обучение, което не възпитава“ (Herbart, 1990: 35). Подобно на Платон и Аристотел, Хербарт смята, че в процеса на образованието е необходимо да се осъществява подбор на съдържанието на обучението, да се отстранява дребнавото и незначителното, да се преподава значимото и непреходното за обществото, защото училището трябва да подготвя за бъдещето, да вижда „в момчето бъдещия мъж“ и да прави това, като го изгражда като добродетелен човек, „който притежава силата да преодолява лошото в заобикалящия го свят, а доброто да разтваря и възприема у себе си“ (Herbart, 1990: 55, 42). Ето защо висшата цел на образованието, която може да се постигне чрез взаимопроникването на обучение и възпитание, е добродетелността – тя е единство на силата на знанието и благородството на нравствеността, тя е средството, което се противопоставя на произвола в обществото и прави човека свободен (Herbart, 1990: 53 – 55)²¹⁾.

Разглеждането на гражданското образование като единство на обучение и възпитание, водещо към формирането на „добродетелни“ членове на нацията и граждани на държавата и през XX век – присъства не само в творчеството на „традиционалисти“ като германеца Г. Керценщайн и руснака Ан. Макаренко (включени впрочем през 1998 г. в списъка на ЮНЕСКО на четеримата педагози, „определили стила на мислене в педагогиката на XX век – другите са Дж. Дюи и М. Монтесори), или български автори от първата половина на века, като К. Владимиров и Д. Кацаров²²⁾, но както вече беше посочено, в края на миналия и началото на настоящия век и в работите на редица представители на либералната теория на образованието в САЩ (Дж. Патрик) и Великобритания (П. Джон)²³⁾, както и в нормативни документи, регламентиращи образователната практика в тези страни (например официалната концепция за гражданското образование, изработена от Съвета за национално учебно-възпитателно съдържание на Великобритания (Balkanski & Zahariev, 1998: 35), както и програмата CIVITAS, регламентираща гражданското образование в САЩ, виждаща неговото съдържание като единство на „граждански знания“, „граждански умения“ и „граждански добродетели“, изразяващи и защитаващи „ценностите на американската конституционна демокрация“ (Bahmueller, 1992; Ivanov, 2000: 20), а и не само в тях – ЮНЕСКО смята, че „в глобализирания свят е наложително учащите се да придобиват не само познавателни знания и умения, но и ценнос-

ти, нагласи и умения за общуване“ (Kolarova, 2014: 203). Джон Патрик в редица свои публикации доразвива идеята на CIVITAS, че гражданското образование трябва да има за свое съдържание „граждански знания, даващи възможност, за информирано участие в живота на демократичното общество“, „граждански интелектуални и практически умения, които позволяват ефективно участие в публичния живот“, и това, което „надхвърля“ традиционния либерален подход, са „гражданските добродетели“, които изграждат позитивното възприемане на принципите и идеалите на съвременната демокрация: любезност, честност, благотворителност, състрадание, смелост, лоялност, патриотизъм и самоконтрол. Така, въпреки че разглежда добродетелите като елемент на „гражданското образование“, а не като негов синтез – „краен“ резултат и цел, Патрик прави съществена крачка в тази посока и така достига и до важната постановка, че гражданското образование води към „създаване“ на гражданите на демократичното общество, защото те „не се раждат“, а „се изграждат“ (Patrick, 2006: 20 – 21), т.е. се „създава ново качество“, „нова онтологична реалност“, каквато е и една от основните тези на настоящото изследване.

6. Заключение

На основата на казаното може да се приеме, че тезата, че „претенциите“ за „превъзходство“ на „възпитателния аспект“ на гражданското образование се дължат на това, че той е „исторически възникнал най-рано“, поради което, когато светът е извървял „сериозен път на развитие на човешките права“, не отговаря на изискванията на „рано порасналите деца на нашето съвремие“, не изразява вярно не само съществуващите тенденции в развитието на възгледите за гражданското образование, но и неговата природа и смисъл²⁴⁾. Явно е, че при един сериозен научен и „граждански“ отговорен подход не може да става дума за „първенство“, а че разглеждането на гражданското образование като единство на обучение и възпитание, водещо към постигане на гражданска образованост, имаща своя фокус в изграждането на добродетелни граждани, не само по-точно изразява същността на гражданското образование, на неговите цел и резултат, към които се стреми, но това разглеждане е исторически трайно, не е израз, както се твърди, на „затвореното“ общество (Radev, 1995: 22), а на това, че то обосновава действителния и работещ път за формиране на активни граждани на съвременното общество. Именно това разбиране трябва да се възприеме „осъзнато“, „открито“ и „последователно“²⁵⁾ и в съответните държавни нормативни документи, и в образователната практика в страната, за да може гражданското образование да постигне значими практически резултати, като се насочи към формиране на гражданска образованост и добродетелност – пътят за изграждане на граждани с активна и действена, социално ангажирана и изразяваща и защитаваща индивидуалното и общественото благо гражданственост.

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. Тези „реалности“, въпреки че изискват „смяна на парадигмата“ в решаваща степен не се отчитат в българското образователно пространство и то продължава да се движи по посока на „външно“ тенденциозно налаганата и „вътрешно“ безкритично (меко казано) възприеманата либертарианска образователна парадигма, която, както се надявам, ще стане ясно в статията, в областта на гражданското образование все повече се преодолява и дори отхвърля и в „бастионите“ на либералния образователен модел, като Великобритания и Съединените щати, където впрочем тя не е била налагана в нейните крайни форми, в каквито това се прави у нас.
2. Поради тази причина в статията ще се има предвид образователният процес по гражданско образование в българското училище, и то главно в рамките на самостоятелния предмет „Гражданско образование“, без да се навлиза в обхватната проблемна област на „формите“ на образованието – формално и неформално, училищно и извънучилищно и т.н. Възприема се обаче широко застъпената в литературата позиция, че гражданското образование е „многостепенно“, т.е. че се осъществява във всички училищни степени, и че както посочва още Д. Кацаров (Кацаров, 1943), то е възможно само като „широка обществена работа“ на всички отговорни социално-политически и културни институции.
3. В плана на тези размишления си струва да се постави на обсъждане и самото определяне на термина „гражданско образование“. В българската литература такова обсъждане почти не е осъществено. Единствената позната ми публикация, в която се прави преглед на възможните интерпретации на този термин, е „Гражданско образование в университета“, където авторката Ц. Коларова представя вариантите „гражданско образование“; „гражданствено образование“, „образование за гражданство“, „съвременно демократично гражданско образование“, „образование за демократично гражданство“ и „демократично образование“, след което тя, без особен анализ „за“ или „против“ на всеки отделен вариант, приема да използва термина „гражданско образование“ на основата на това, че този термин вече е утвърден, а е и „по-кратък и удобен“ от останалите (Коларова, 2014: 199 – 201). Без да влизам в дискусия с тази позиция, смятам, че е редно, първоначално поне в научното и публичното пространство, да се започне обсъждане и ако се приеме, че е правомерно, да се осъществи и налагане на нова терминология, която по-точно ще изрази същността на явлениято и ще доведе след това и до промяна в съдържанието на образоването в „гражданство“ и „гражданственост“.
4. Тук искам специално да подчертая, че настоящата статия е опит (от малкото такива в българската научна литература) да се изследва един аспект на проблемната област на гражданското образование през призмата на „философията“, а не през призмата на „педагогиката“ или на „теорията на образованието“, каквито са господстващата част от публикациите по тази тема. Освен това за разлика от множеството „преповтаряния“ в един или друг вид на съществуващи главно в англоезичната литература „исторически

прегледите“ на възгледите за гражданското образование, в статията анализът ще се осъществява на „емпиричната“ основа на автентичните текстове, което налага и честите и сравнително „дълги“ цитати в нея.

5. Тази „неяснота“ според мен е и една от главните причини (ако не главната), обуславяща факта, за който говори Г. Якимов, на нереализирането, въпреки „все по-належащата нужда“, на „добрите намерения“ за въвеждане на гражданското образование в българското училище, „обучението на учениците в гражданственост“ с оглед подготовката им като активни граждани на обществото (Якимов, 2011: 7, 8).
6. В исторически план в България след Освобождението, въпреки съществуващите вариации, се налага терминът „гражданско обучение“, което е и израз, и път за формиране на посочената позиция. Подробно за различните етапи, разбирането и съдържанието на „гражданското обучение“ в нашата страна вж.: Якимов, Г., Гражданско образование (теория, история, съвременни измерения), София, Авангард Прима, 2011, с. 91 – 211; Паев, К., За приемствеността между средното училище и висшето юридическо образование, https://issuu.com/legalealeducation/docs/doc._k._paev_-_za_priemstvenostta_m
7. В съществуващата българска литература за гражданското образование постигането на „образованост“ като цел и резултат на образованието или въобще не се визира, или ако се споменава, то е съвсем бегло, като се дават твърде кратки, общи и мъгляви схващания на образоваността. Пример за последното е „бележката“ на И. Иванов – едно от малкото споменавания на термина „образованост“, което според него, като резултат на образованието, е „структура от социално значими качества на личността, които позволяват да се възпроизвеждат и развиват водещите черти на дадена култура, система от качества, формирани в процеса на реализация на целите на образованието. От позициите на налагащата се сега нова парадигма (личностно ориентираната педагогика), като развитие на разнообразни способности със системен характер и висока степен на продуктивност“ (Иванов, 2004: 12).
На ниво „философия на образованието“ като изключение може да се разглежда монографията „Философия и образованост“, която, макар и през призмата на специфичен „философско-методологичен“ ключ, разглежда въпроса за същността и историческите модели на „образоваността“. И в нея обаче се прави изричната уговорка, че „употребата на понятието „образованост“ създава впечатление за неясност, неточност, издава нещо нерационално“, поради което „съдържанието на понятието „образованост“ е достатъчно неясно“ (Георгиев, 1990: 14) и въпреки съдържателния в много отношения исторически преглед не се достига до еднозначно схващане за това „що е образованост“. Независимо от това в следващото изложение ще се имат предвид най-важните резултати на този преглед, както и някои идеи за „проблемното поле“, обхващащо понятието „образованост“, формулирани от О. Георгиев в посочената монография.
8. Макар и косвена, подобна връзка би могла да се търси и в латинския, и в произлизащите от него европейски езици. П. Радев посочва, че в латинския

си вариант от времето на Цицерон думата *educio* означава най-вече отглеждане на растения и отхранване на животни – *educio flores herbas, bestiarum* или пък *educio senectam alculus* – храня някого на стари години, а може и *educio, duxi, ductum* – издигам, извеждам, възпитавам, отглеждам, превъзносям (Радев, 2015: 5), като „образността“ би трябвало да се търси в „отглеждането“, „възпитанието“, които създават нов „образ“ на началното състояние на човека.

9. „Етимологичният“ подход във философията и научното познание не е „на почит“ в нашата страна въпреки своите евристични възможности. Пример за евристичността на неговото приложение във философско-политическото познание, създаващо възможности за изследване на проблема за гражданството и гражданската образованост, са редица публикации на М. Илин, обобщени в монографията „Слова и смислы: Опыт описания ключевых политических понятий“, Москва, РОССПЭН, 1997.
10. „I.26. След това рече Бог: да сътворим човек по Наш образ, (и) по Наше подобие; и да господарува над морските риби, и над небесните птици, (и над зверовете) и над добитъка, и над цялата земя, и над всички гадини, които пълзят по земята. 27. И сътвори Бог човека по Свой образ, по Божий образ го сътвори... 28. И благослови ги Бог, като им рече..., пълнете земята и обладвайте я и господарувайте над ...
III. 22. И рече Господ Бог: ето Адам стана като един от Нас да познава добро и зло...“ (Библия, 1995: Битие (I), 1 – 26, 27, 28; 3 – 22).
11. В българската литература по теория на образованието няма еднозначно разбиране за функционалната природа на обучението и възпитанието и връзката им с образованието. Те се разглеждат като „страни“, „аспекти“, „форми“, „средства“ и др.т. П. Радев например въпреки, общо взето, неясната позиция, която заема, смята, че обучението е „технологичен компонент“ на образованието, при което разглежда първото като „по-плебейско“, а второто – като „по-аристократично“!? (Радев, 1995: 11). В настоящата статия се предпочита терминът „механизъм“ поради това, че по-точно изразява „функционалността“ на обучението и възпитанието за постигане на целта/целите на образованието.

Струва ми се, че тук е мястото да се посочи, че подобна съзнателно търсена или съществуваща по други причини „неяснота“ или „неизясненост“ е „налице“ въобще за същността и отношението между образование, обучение и възпитание, като в много случаи те се използват като взаимозаменяеми, включително в съседни изречения на една и съща страница на даден текст. В случая няма да посочвам конкретни примери, защото смятам, че не е необходимо – всеки може да ги намери в първата попаднала му публикация по темата. В следващото изложение ще бъде направен опит да се представи един по-категоричен („по-изчистен“) вариант за представяне на това отношение, който да послужи за основа както за очертаване на същността и целите на гражданското образование, така и, както беше посочено в увода, за изказване на други мнения и становища и за критика (съдържателна и евристична!?) на формулираната в него позиция.

12. Д. Тодорина е категорична, че „утвърденото с векове традиционно схващане“ за съдържанието и целта на обучението, което господства и в „съвременната българска дидактика“, може да се сведе до „всеизвестната формула „ЗУН“ (формиране на знания, умения и навици у учениците)“ (Тодорина, 2010: 235).
13. „Гражданското образование днес – пише в този план Ц. Коларова, – отговаря на обществената необходимост да се дават фундаментални знания за социалната среда..., за да се изградят устойчиви ориентири у подрастващите (и всички, които се нуждаят) да са в състояние да правят сами своите правилни житейски избори“ (Коларова, 2014: 207).
14. Същността на тази политическа философия, така както според мен я изразява може би нейният най-виден съвременен представител – Джон Ролс (Ролс, 1998; 1999), се проявява в това, че „политическото“ се отнася до постигането на частичен консенсус в обществото, който изключва сферите, в които такъв компромис е невъзможен – „обхватните“ („универсалните“) теоретични (идеологически) концепции – философията, религията и морала. „Естествено“ е при такава позиция от „гражданското образование“ да се изключва „възпитаването“, т.е. преподаването на морални, религиозни или други ценности (например такива, прокламирани от просвещенския идеал, основан на всеобщия закон на моралния дълг), което е свързано с „опасността от индоктринация“, а да се акцентира върху „неутралните“ политически знания, предполагащи изграждането на „умения“ и „компетенции“ за действия в „консенсусната“ политическа общност.
15. Кое то все пак означава, че и „либералното общество“ не се отказва от „възпитанието“, т.е. от целенасоченото, макар и осъществявано не от училището, предаване на традиционните морални (и общочовешки, и религиозни, и естетически, и др. културни) ценности на „подрастващите“ и формирането им не само като знаещи и можещи, но и ценостно изградени (със съответстващите на обществото „добродетели“) цялостни личности. Друг е въпросът доколко е „ефективен“ този възпитателен, а като цяло – образователен модел, като се има предвид неговият резултат, една от най-ярките прояви на който са множеството примери на насилие, включително масови убийства в американските училища например.
16. Идеята за достигането до „добродетелност“ като цел на гражданското образование не се извежда като негово „ядро“ в българската литература по въпроса. „Добродетелността“ се споменава от И. Иванов при представянето на възгледите на Дж. Патрик, като „добродетелите“, по подобие на Патрик, се разглеждат като „компоненти на гражданското образование“ наред с „гражданското знание“ и „гражданските навици“ (Иванов, 2000: 20; също: Гражданско образование и интеркултурно образование).
17. В този план може да се разглежда и позицията на Св. ап. Павел в неговото Първо послание до Коринтяни, където той изтъква: „Да говоря всички езици човешки и дори ангелски, щом любов нямам, ще бъда мед, що звънти, или кимвал, що звека. 2. Да имам пророчески дар и да зная всички тайни, да имам пълно знание за всички неща и такава силна вяра, че да мога и

- планини да преместям, – щом любов нямам, нищо не съм“ (Библия, 1995: 1Коринтяни, 13).
18. Няма да се спирам на съществуващите в българската литература схващания за „компетентността“, защото те, общо взето, се преповтарят и когато се формулират и изясняват, това се прави с цел да се „обоснове“ „правилността“ на позицията, според която резултатът на гражданското образование е формирането на „знания, умения и навици“, които прерастват в „компетенции“. Все пак като „типичен“ пример в това отношение ще посоча статията „Насърчаване на гражданското участие на младите хора посредством неформалното учене и образование. Формиране на ключови компетентности“ (Кършакова, 2017).
19. П. Балкански например, макар че правилно изтъква, че „гражданството“ не е професия, и посочва, че цел на гражданското образование е да формира „добър“ гражданин (Балкански, 1998: 10), което според мен е нещо различно от „компетентен“ гражданин, както в редица други места във вече цитираното изследване, и тук проявява логическа (и фактологическа) непоследователност и също „пропуска“ добродетелността като резултат и цел на гражданското образование.
20. Тълковен речник: Добродетел, добродетелта, мн. добродетели, ж. 1. Нравствено качество с висока положителна оценка в обществото. Ти имаш много добродетели и само един недостатък. 2. Само ед. Непоквареност, чистота в помислите. Пази своята добродетел. Добродетелта (на латински: *virtus*, на старогръцки: *ἀρετή* „арете“) е морално превъзходство. Добродетел е дадена положителна характеристика, смятана за морално (изключително) добра и поради това ценена като фундамент, като принцип и като добра в морален аспект черта, както и морално действие. Синоними: (същ.) благородство, човешина, доброта, честност, скромност, добродушие, безкористно (Тълковен речник, technik.info/ добродетел).
21. На фона на тези мисли на Й. Хербарт едва ли може да се приеме като научно обективна оценката, според която „съвременното гражданско образование... не бива да има нещо общо с такива сътворени в различни времена педагогически ерзаци и нововъведения като дресиращото „възпитаващо обучение“ на Й. Хербарт...“ (Балкански, 1998: 9). Тя, както и редица други подобни, макар и не така крайни оценки, имат явен идеологически характер и от тази идеологически натоварена позиция, както беше посочено, предопределят изключването на възпитанието от образователния процес и го свеждат до обучението и формулата „ЗУН“. Що се отнася до „дресирането“, ще посоча, че възпитанието, както и всяка човешка дейност, може да се реализира и се е реализирало с различни методи и средства (Попковчев, 2010: 93 – 101), включително с „насилие“ и „дресировка“ (Дюркем, 1941), но това не означава, че явлението „възпитание“ трябва да се отъждествява с използваните в историята методи за неговото постигане. Тук не е мястото да се занимавам с тази голяма тема, но ще приведа само мнението на самия Хербарт, който по повод на „възпитателните методи“ посочва, че те не трябва „да смущават детската душа“, и учителите да се въздържат от

„всякаква ненужна употреба на онази власт, чрез която вместо да се прекършва волята, се влияе на настроението и се смущава веселието на духа“ (Хербарт, 1990: 53).

22. В произведения, публикувани от двамата в началото на 40-те години на XX век (време, в което подобно на нашето, българското общество е изпълнено и с големи надежди, и с ясното разбиране, че пред „народното“ образование стоят значими и неотложни задачи за формиране на нови граждани на държавата), те категорично обосновават и извеждат на преден план необходимостта от разглеждане на образованието като единство на обучение и възпитание и виждат неговата цел в постигането на тази основа на всеобхватно усъвършенстване на природата на човека и обществото (Владимиров, 1942; Кацаров, 1943).
23. В статия, публикувана и в българското списание „Педагогика“ през 1992 г. – „Влияние на училищната етика върху гражданските нагласи на учениците“, П. Джон аргументира тезата, че училището не само трябва да „обучава“, но и да изгражда подрастващите като граждани на обществото. „Гражданското образование – подчертава той, – е съществено за всеки ученик. То помага на всеки един да разбере задълженията, отговорностите и правата на гражданите и допринася за зачитането на ценностите, определящи обществото – справедливост, демокрация и уважение към властта на закона“ (Джон, 1992).
24. Позиция на Ц. Коларова, изказана в иначе заслужаващо внимание мащабно изследване „Гражданско образование в университета“. Без да се спирам в подробности на тази позиция, ще отбележа, че както повечето български автори и Ц. Коларова се „колебае“ в отношението си към наличието на „възпитателен момент“ в гражданското образование. В началото на изследването тя пише, че въпросът за предмета на гражданското образование е „ясен“ – това е „обучението и възпитанието в гражданско поведение, т.е. в гражданство“ (Коларова, 2014: 19), по-късно обаче, когато специално се занимава с анализа на различните възгледи по този въпрос, само в рамките на няколко страници, макар и с известна „модификация“, тя променя почти диаметрално посочената позиция. След като, както стана дума, първоначално тя „се съмнява“ в правомерността възпитанието в съвременните условия да има място в гражданското образование, малко по-късно приема като аргументирана тезата на В. Гюрова, че правното възпитание е основен елемент на съвременното гражданско образование, като посочва, че Гюрова „прецизно определя целта на правното възпитание“ като формиране на уважение към правото и закона и на гражданина на демократичното общество. Все в тази посока, без обаче с наличието на категоричност, се движат мислите на Коларова в следващите страници, когато говори за социално-правното образование, като посочва, че развиваното „главно“ в „англоезичните страни“ Low Related Education предполага постигането на „социално-правна образованост“, разбрана като „знания, умения, качества и убеденост“, т.е. „предполагаща“ – „1. минимум знания, и 2. дължимото поведение като краен резултат“ (Коларова, 2014: 192 – 196).

25. Яснотата и последователността са особено важни характеристики на подхода към същността и целите на гражданското образование, защото и сега, както беше показано не само в научната литература, но и в редица документи, те липсват, което води и до противоречия в защитаваните тези и определяните задачи за тяхната реализация. Показателен пример в това отношение е Наредба №13 на МОН, в която същността и целите на гражданското образование се определят така: „Гражданското образование е насочено към формиране на гражданско съзнание и граждански добродетели и е свързано със знания за устройството на демократичното общество, за правата и задълженията на гражданина и с умения и готовност за отговорно гражданско поведение“ (Наредба №13, Гл. 2, чл.3, ал.2). По нататък обаче идеята за „добродетелите“ се „забравя“ и в текста се говори за знания, умения, отношения и компетентности, което предопределя и акцента, който се дава върху „обучението“, като „възпитанието“ отсъства почти напълно в текста на Наредбата.

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Aristotel. (1995). *Politika*. Sofia: Otvoreno obshtestvo.
- Balkanski, P. & Zahariev, Z. (1998). *Vavedenie v grazhdanskoto obrazovanie*. Sofia: Laska.
- Bahmeuller, Ch. (1992). *The Core Ideas of "CIVITAS": A Framework for Civic Education*, ERIC Digest, 1992, <https://eric.ed.gov/?id=ED346016> [Accessed 23 June 2018].
- Beykar, R. (2014). *Obrazovanost ili ekspertnost? Liberalen pregled*, 20, 2014, Available at: <www.librev.com/index.php/component/phocadownload/category/20-2014?...2014> [Accessed 23 June 2018].
- Bezrukova, V.S. (2000). *Osnovay duhovnoy kulyturay (entsiklopedicheskiy slovary pedagoga)*. Ekaterinburg. Available at: <https://spiritual_culture.academic.ru/1508/Obrazovannosty> [Accessed 23 June 2018].
- Bibliya. (1995) Sofiya: Izd. Sv. Sinod na Balgarskata Tsarkva.
- Branson, M. (1998). *The Role of Civic Education*. A Forthcoming Education Policy Task Force Position Paper from the Communitarian Network, September 1998. Available at: <civiced.org/papers/articles_role.html> [Accessed 23 June 2018].
- Citizenship. (2017). Stanford Encyclopedia of Philosophy, First published Fri Oct 13, 2006; substantive revision Mon Jul 17, 2017. Available at: <https://plato.stanford.edu/entries/citizenship/> [Accessed 23 June 2018].
- Dickman, H., (1993). *Cultural Diversity. Pluralism and Schools*. Available at: <https://books.google.bg/books?isbn=1134217536> [Accessed 23 June 2018].
- Diversity and Distrust: Civic Education in a Multicultural Democracy. (2000). Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Dzhon, P. (1992). Vliyanie na uchilishtnata etika varhu grazhdanskite naglasi na uchenitsite. *Pedagogika*, 2.
- Dmitriev, T. (2014). Institut grazhdanstva i sovremennoe obshtestvo: istoricheskiy opayt Zapada. Available at: <www.perspektivy.info/.../institut_grazhdanstva_i_sovremennoj>, 18/08/2014> [Accessed 23 June 2018].
- Dyurkem, E. (1941). *Nravstveno vazpitanie*. Sofia.
- Georgiev, O. & Georgieva, P. (1990). *Filosofiya i obrazovanost*. Sofia: Kliment Ohridski.
- Herbart, Y. (1990). *Izbrani pedagogicheski sacheniya*. Sofia: Narodna prosveta.
- Iliev, I. (2005). Politicheski protses i problemi na formiraneto na grazhdanska kultura v Bulgariya prez Prehoda. Silistra. Available at: <https://www.socialninauki.com/php/modules.php> [Accessed 23 June 2018].
- Ilyin, M. (1997). Slova i smayslay: Opayt opisaniya klyuchevayh politicheskikh ponyatiy. Moskva: ROSSPEN. Introduction to Civic Education. Available at: <https://aceproject.org/ace-en/topics/ve/veb/veb01/default> [Accessed 23 June 2018].
- Ivanov, I. (2000). Vaproshi na grazhdanskoto obrazovanie. Shumen: Aksios. Available at: <www.ivanpivanov.com/uploads/sources/1_Grajdansko-obrazovanie.pdf> [Accessed 23 June 2018].
- Ivanov, I. (2004). *Teorii za obrazovaniето*. Shumen: Episkop Konstantin Preslavski.
- Ivanov, I. Grazhdansko obrazovanie i interkulturno obrazovanie. Available at: <www.ivanpivanov.com/.../38_Grajdansko-obrazovanie-i-Interkulturno-obrazovanie> [Accessed 23 June 2018].
- Katsarov, D. (1943). Obshtestvenite strani na obrazovaniето. *Svobodno vazpitanie*, God. XXII, № 5 – 6.
- Kolarova, Ts. (2014). *Grazhdansko obrazovanie v universiteta*. Sofia: Sv. Kl. Ohridski.
- Komenski, Ya. (1992). *Izbrani pedagogicheski proizvedeniya*. Sofia: Prosveta.
- Karshakova, P. (2017). Nasarchavane na grazhdanskoto uchastie na mladite hora posredstvom neformalnото uchene i obrazovanie. *Formirane na klyuchovi kompetentnosti*, Volume 89, Number 8, s. 1087 – 1094.
- Manov, B. (2014). *Paradigmi i doktrini v evropeyskata politicheska misal*. Blagoevgrad: Neofit Rilski.
- Paev, K. Za priemstvenostta mezhdu srednotо uchilishte i vissheto yuridichеско obrazovanie. Available at: https://issuu.com/legalegaleducation/docs/doc._k._paev_-za_priemstvenostta_m [Accessed 23 June 2018].

- Paideia | Definition of Paideia by Merriam-Webster. Available at: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/paideia> [Accessed 23 June 2018].
- Patrick, J. (2006). *Understanding Democracy. A hip pocket guide*, Oxford University Press. Available at: <https://www.annenbergclassroom.org/.../understanding%20democrac> [Accessed 23 June 2018].
- Platon. (1975). *Darzhavata*. Sofia: Nauka i izkustvo.
- Pocock, J. (1998). The Ideal of Citizenship since Classical Times (pp. 31–43). In: *The Citizenship Debates, Gershon Shafir*, (ed.), Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Popkochev, T. (2010). Metodi i sredstva na vazpitanie (pp. 93 – 101). In: *Pedagogika*. Blagoevgrad: Neofit Rilski.
- Puka, E. (2013). Political Education. The Global Education of Citizen through Active Citizenship. Available at: < www.fupress.net > Home > Anno XVI, II-2013 > Puka> [Accessed 23 June 2018].
- Radev, P. (1995). *Filosofiya na obrazovaniето*. Plovdiv.
- Radev, P. (2007). *Pedagogika*. Plovdiv: Hermes.
- Radev, P. (2015). *Traditsii i savremennost v obrazovaniето* (Shtrihi za diskusii). Plovdiv: P. Hilendarski.
- Rasheva-Merdzhanova, Ya. (2010). Transformatsiya na klyuchovite kompetentnosti na savremenniya uchitel v konteksta na sotsialnoto vzaimodeystvie. In: *Dialogat mezhdu pokoleniета i obshtestvenite strukturi chrez uchilishtnata institutsiya*. Sofiya: Obrazovanie.
- Richardson, M. (2006). *Testing citizens. Models of assessment for citizenship*. Available at: www.leeds.ac.uk/educol/documents/156406.doc [Accessed 23 June 2018].
- Rols, Dzh. (1998). *Teoriya na spravedlivostta*. Sofia: Sofia-S.A.
- Rols, Dzh. (1999). *Politicheskiyat liberalizam*. Sofia: Obsidian.
- Staykova, E. (2013). Grazhdanstvoto v savremenniya globalen kontekst. Available at: <eprints.nbu.bg/2312/1/EStaikova_CitizenshipNBU.pdf, 2013> [Accessed 23 June 2018].
- Talkoven rechnik na balgarskiya ezik. Available at: <talkoven.onlinerechnik.com/duma/obrazovanie <https://www.t-rechnik.info/words/index/obrazovanie>> [Accessed 23 June 2018].
- Talkoven rechnik. Available at: <[rechnik.info/ dobrodetel](http://rechnik.info/dobrodetel)> [Accessed 23 June 2018].
- Talkoven rechnik. Available at: <rechnik.info/kompetentnost> [Accessed 23 June 2018].
- Todorina, D. (2010). Sadarzhaniye na obucheniето (pp. 232 – 240). In: *Pedagogika*, Blagoevgrad: Neofit Rilski.
- Valchev, R. (2003). *Obrazovanie za demokratichno grazhdanstvo*. Sofiya: Civitas.

- Valcheva. (2006). Dobrodetelna – izraz na moralno savarshenstvo. Available at: <<https://valtcheva.com>> [Accessed 23 June 2018].
- Vitanova, N. (2016) Obrazovatelna paradigma na Aristotel. Available at: https://www.researchgate.net/.../303737135_ [Accessed 23 June 2018].
- Vitanova, N. (2013). Obrazovatelna paradigma na Platon. Available at: www.conference-burgas.com/maevolumes/vol9/BOOK%203/b3_18.pdf [Accessed 23 June 2018].
- Vladimirov, K. (1942). *Obrazovanie, vazpitanie, obuchenie*. Sofia.
- What is Civic Education. Available at: mdk12.msde.maryland.gov/instruction/.../what_is_civiced.htm. [Accessed 23 June 2018].
- Yakimov, G. (2011). *Grazhdansko obrazovanie (teoriya, istoriya, savremenni izmereniya)*. Sofia: Avangard Prima.

CIVIC EDUCATED-NESS – GOAL OF THE EDUCATION IN ACTIVE CITIZENSHIP

Abstract. The main goal of the paper is to clarify the essence and the meaning of the concept (and phenomenon) “civic educated-ness” in the context of Philosophy of Education. It is determinative, “fundamental” but neglected and omitted characteristic of civic education. A number of problems which stay in the focus of Bulgarian academic thought are discussed in the article. On the basis of a philosophical-historical analysis some original theses are propounded. The central thesis is the determination of the goal of civic education which is the achievement of civic educated-ness – a unity of personal “integrity” and “virtuousness”. From this point of view the idea that civic education consists of two comparatively independent levels is proposed. The first level is bound with the “citizenship” in the juridical sense. The second is bound up with the realization of the social-political activity and identity of the citizen and that is why this second level should be built upon the first one. It also should be the ultimate goal of the process of civic education – education in active citizenship.

✉ **Prof. Dr. Boris Manov**
Dean of the Faculty of Philosophy
South-West University
66, Ivan Mihailov St.
Bulgaria, Blagoevgrad
E-mail: bmanov@swu.bg