

**РОЛЯТА НА ОБЩЕСТВЕННОТО ДОВЕРИЕ В УЧИЛИЩНАТА ИНСТИТУЦИЯ
КАТО КАТАЛИЗАТОР ЗА НАМАЛЯВАНЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНИ
НЕРАВЕНСТВА**

ЕНИЦА ПЧЕЛАРОВА

Институт за изследване на населението и човека, Българска академия на науките

cveteprekrasno@gmail.com

**THE ROLE OF PUBLIC TRUST IN THE SCHOOL INSTITUTION AS A
CATALYST FOR REDUCING EDUCATIONAL INEQUALITIES**

ENITSA PCHELAROVA

Institute for Population and Human Studies, Bulgarian Academy of Sciences

Abstract

The school community is a system of interconnected elements, whose binder is an essential condition for its functioning. In today's world of intense change the relationship between these elements is seriously disturbed. The entry of market relations in the field of education, the globalization, the transformation of Bulgarian society, the changes in the family – all these factors contribute to the displacement of traditional roles of teachers, parents and students. Their broken roles reflect in the lack of trust between them. Changes lead to money becoming the main factor of their interaction. Restoring trust is necessary to reduce educational inequalities.

Keywords: trust, educational inequalities, the Bulgarian educational system

Доверието, особено в публичната сфера, е фундаментална предпоставка за сътрудничеството между индивидите и организациите (Gambetta, 1988). То е един от стълбовете на социалното сцепление на дадена общност (Gellner, 1988: 142). Никлас Луман възприема доверието като възможност за избягване на хаоса и намаляване на социалната сложност (Luhman, 1973: 23, 40). Доверието в училищната институция е жизнено важно за смисленото протичане на образователния процес. Промените в обществото и в образователната система през последните десетилетия създават предпоставки за намаляване на доверието в способността на училищната институция да предоставя безусловен достъп до качествено образование. Загубата на доверие се наблюдава на всички нива на взаимодействие между различните участници в системата.

1. Загуба на доверието в знанието като ценност

Информационното общество и свързаните с него промени подкопават традиционния статут на знанието. Източниците на знание се умножават, което улеснява и достъпа до него. Същевременно се усложнява пътят за достигане до качествено познание, тъй като опростените факти закриват хоризонта на търсещия и създават усещане за преситеност с информация. Все по-рядко се използват обичайните начини за разпространяване на знанието, които изискват усилия, време и посвещаване (като например четенето на книги, воденето на записки, търсенето на хора, които разполагат с рядко срещана информация др.). Изглежда, че нужната информация е „на един клик разстояние“ и не са необходими усилия за придобиването ѝ. Така всеки написан текст, който е на разположение в мрежата, придобива стойността на знание за неподготвения ум, какъвто е обикновено умът на учениците. Нужни са умения за разпознаване на истински стойностната информация, което изисква търпение и раздяла с нагласата, че интернет предоставя безусловен достъп до информация. Знанието се профанизира и уникалността му се поставя под съмнение. Това води до загуба на доверие в неговите традиционни извори, каквито са училището и учителите. Учениците придобиват властта да разполагат със знанието по собствено усмотрение, което ги прави по-невнимателни в боравенето с него.

2. Загуба на доверие в ролята на учителя

Ролята на учителя се атакува от няколко посоки едновременно. Загубата на статута му на безспорен източник на познание е само една от тях. В същото време информационните и комуникационните технологии водят до интензивни промени в науката, което допълнително намалява доверието в учителя като източник на знание. За оспорването на традиционната учителска роля влияят също и процесите на либерализация на обществото, които се развиват от началото на 90-те години на XX в. Отстъпът от традиционните норми има няколко измерения, влияещи върху промяната в очакванията към фигурата на учителя.

В миналото обучителната система в България се е крепяла върху авторитета. Българското училище традиционно изповядва идеологията на пруско-руската система, която се основава на йерархията между учителя и ученика, високия авторитет на учителя,

наказанията, особената ритуалност на обръщението, отсъствието на либерални елементи при изпитването или във всекидневното общуване или с други думи, на ясната йерархия (Колев, Райчев и Бунджулов, 2000: 52 – 53). Тази традиция, която властва до края на социализма, след промените е разрушена и заместена. В днешно време на либерализъм силата на авторитета е отнета. На всяко дете е оставено да прецени дали ще се довери на учителя. В същото време на родителите изцяло е прехвърлена отговорността за образователната мотивация на детето, с което част от децата са обречени не просто да не получат образование, а да не получат даже импулс за образование, да не получат волята за това (Колев, Райчев и Бунджулов, 2000: 53).

Родителите, от своя страна, са безсилни да се справят със своята роля на възпитатели. Часовете, посветени на работа, са се увеличили, жените са заети извън дома от ранната възраст на детето, несигурността на пазара на труда ограничава възможностите на родителите да бъдат с децата си и да упражняват влияние върху тях за успешната им социализация. Промените в условията на труд, свързани с глобализацията, налагат прехвърлянето на функции, свойствени на семейството, върху образователните институции и най-вече върху учителите. Учителите са насилствено вкарани в пространство, което изначално принадлежи на семейството.

Необходимостта от по-ясно „по-силна възпитателна функция на образователната система“ става очевидна (Вълчев, 2019). Посочват се ред препятствия пред осъществяването и – липсата на увереност, че възпитанието е важно, отсъствието на общи споделени норми и ценности, на базата на които родители и учители заедно да възпитават децата; неравната конкуренция с мощни индустрии, които имат неблагоприятни възпитателни въздействия. В същото време традиционните методи на възпитание не могат да се използват, включващият характер на системата ограничава възможностите за дисциплиниране; не може да се разчита на традиционното уважение към учителите и на подкрепата от родителите, а също така нормативно да се възложи и дефинира задължение за възпитание както към родителите, така и към учителите. Всичко това прави възпитателната задача на училищата много по-трудна, отколкото преди. Необходим е разговор и партньорство по темите за възпитанието и дисциплината, разсъждава се върху възможността за повишаване на доверието чрез подписването на

нарочни споразумения между родители и учители, с което да се легитимира осъзнаването на правата и задълженията (Вълчев, 2019).

Училището е възпрепятствано да осъществява възпитателната си функция, но в същото време учениците прекарват много повече време в училище поради невъзможността на родителите да присъстват достатъчно в къщи. Не се насърчават индивидуалният подход и самостоятелността.

Оспорването на авторитета, било то на родителя или на учителя, отхвърлянето на необходимостта от норми в името на индивидуалното развитие на детето, нарасналото значение на консуматорството и хедонизмът като водещи ценности за младото поколение водят до трудности в налагането на дисциплина по време на учебния час, така необходима за протичането на смислен образователен процес. В училищата, които не могат да избират учениците си според склонността им да полагат усилия в името на образованието, често е невъзможно да се проведе действителен учебен процес. Учителите, лишени от своя авторитет и правото да налагат санкции, могат да разчитат единствено на добрата воля на учениците, за да бъдат чути. Но учениците се намират в такъв период от живота си, за който е характерен бунтът срещу общоприетите норми. Невъзможността на учителя да налага правилата съвпада по деструктивен начин с нуждата на част от учениците да ги оспорят. Най-често бунтарски настроените ученици са по-шумните в класа и при липсата на учителския авторитет те заглушават гласа на желаещите да учат.

Естеството на образователния процес бива поставено под въпрос в търсенето на обществен консенсус какви са параметрите на новото познание в драстично промененото общество. Навлизат нови обучителни тенденции, включващи разбирането за учителя като ментор или посредник между детето и неизчерпаемите възможности на интернет, за ученика в центъра на образователния процес, обучение, ориентирано към проекти, насърчаването на иновативния метод на преподаване. Тези нови тенденции могат да бъдат видени нагледно на някои места с нова уредба на класната стая, характеризираща се с пространствено обособяване на учениците с гръб към учителя. „Сега от учителя най-малко се очаква да бъде източник на информация и много повече да провокира интереса за учене, да свърже различни знания във всеки един час, да направи обучението по-практически ориентирано.” (Вълчев, 2019). Учителят е този, който трябва да се грижи за

налагането на култура за насърчаване на интереса за учене, учителят дори има за задача да забавлява учениците. Новото в тази философия е, че ролята на ученика е сведена предимно до получаването.

Новият начин на функциониране на семейството и новите образователни философии атакуват традиционното разбиране за мисията на учителите. Изпълнението на тази мисия се подкопава допълнително от самите учители, които, лишени от уважението на обществото и на учениците, губят вяра в стойността на своята професия. Те поставят под съмнение ценността на образоването, обезсърчени от дългогодишните ниски възнаграждения за труда си и сравнението с многократно по-доброто заплащане за редица неквалифицирани дейности. Високите очаквания на обществото и ниските образователни резултати са предпоставка за „криза на доверието“ в училищното образование (пак там).

Друг показател за престижа на учителската професия е трайният недостиг на учители, който, също като учебните резултати, не се повлиява съществено от увеличението на заплатите. Процесът на отлив от учителската професия се развива от дълги години и основният недостиг тук отново е от морално естество. Професията не е обществено оценена и подкрепена на държавно ниво (Заркова, 2019). Интересът към учителската професия е силно намалял, а младите учители не се задържат за дълго в училище. Според доклад на Световната банка само 10 % от новоназначените учители през 2016 г. са останали трайно в системата, като половината от тях са си отишли още през първата година (Световната банка, 2020). Председателят на синдикат „Образование“ Ю. Петров отбелязва, че в противовес с нашата вековна традиция на респект към образованието, сегашната криза е свързана с дефицит на доверие към учителската професия. През 2018 г. ще се пенсионират над 4000 учители, а желанието на младите по възраст учители не се е променило спрямо миналата година и е в рамките на 1 % от общия брой на учителите. Това е тревожен феномен на деградация на респекта и отношението към образованието (Петров, 2018).

Промяната в традиционното ролево съдържание на участниците в образователния процес сериозно нарушава доверието между учителя, родителя и ученика. Общуването между тях все по-често е наситено с нападки, взаимно прехвърляне на отговорности,

свърхочаквания към учителите, отнемане на правото на учителя да взема автономни решения в класната стая при сблъсък на интереси.

3. Загуба на доверие в училищната институция

След реформата в българската образователна система през 2007-2008 г. общините получават финансиране главно на основата на броя на учениците. С укрепването на логиката на делегираните бюджети образованието започва да функционира на пазарен принцип: „училищата се борят за всяка капка капитал, който да им позволи не само да се издържат, но и да произведат качествен образователен продукт и в последна сметка да „иновират“, за да се сдобият с още капитали и така да укрепват пазарните си позиции” (Додов, 2017). Последниците от тези промени са свързани с увеличаване на разликите в качеството на преподаване между отделните училища, обвързване на социално-икономическия статус с достъпа до качествени образователни услуги и хомогенизация на училищата от гледна точка на социалната принадлежност на ученика. Съгласно данните на PISA 2018 България е една от държавите с най-висок процент на ученици в училища, които са с нисък социално-икономически статус и които постигат лоши образователни резултати. Влиянието на социално-икономическата среда върху резултатите на учениците в България е по-силно от средното за ОИСР. Най-добри резултати постигат младежите от профилираните гимназии за сметка на професионалните и непрофилираните. Огромно е влиянието и на семейната среда върху предоставянето на учениците – тези, чийто майчин език е различен от българския, са постигнали по четене 357 точки, което е със 74 по-малко от постижението на тези, които говорят български у дома (431 точки), т.е. те изостават с цели 2 години. Същото е положението и по математика и природни науки. Децата на родители с висше образование у нас са получили средно 447 точки по четене, докато тези, с майки и бащи, имащи само основно образование, имат едва 356 точки (Христова, 2019).

Също така напредва процесът на консолидация на неграмотността – 42% (Колев, 2000: 35). Приблизително половината от децата, не започвали или отпаднали от училище до 4-ти клас, са в столицата и окръжните градове. Териториалното им обособяване вече се забелязва. Заедно с това напредва и процесът на сегрегация на училищата – превръщането на училищата в тези райони в „училища за бедни, „цигански училища”,

училища, даващи формално образование на гладни деца без учебници” (Колев, Райчев и Бунджулов, 2000: 35). Отпадащите и непродължаващите гимназиално образование не са равномерно разпределени по училища и региони, а е налице концентрация и дори свръхконцентрация в определени общини и училища. Според изследване на Център Амалипе, направено през 2017 г., в една пета от училищата са концентрирани четири пети от непродължаващите средно образование ученици (Колев и Крумова, 2017: 3). При резултатите от националното външно оценяване в определени статистически райони има концентрация на ниски резултати (Първанова 2015). На резултатите от зрелостните изпити през 2022 г. в 27 от общо 950 средни училища и гимназии в страната по български език и литература учениците са получили само двойки. Това означава, че нито един ученик в тези учебни заведения няма да завърши. В други 307, което е една трета от всички средни училища, средната оценка е под 3.

Едни училища стават все по-малко способни да предлагат реално образование, а към други училища има свръхочаквания и те от своя страна поставят свръхочаквания към учениците. Обособяват се две категории училища: училища, в които образованието е формално и не предоставя реална подготовка и училища, в които се учи под високо напрежение. Следователно учениците, които имат волята да учат, не могат да го правят във всяко едно училище. За да бъде възможно това е нужно училището да отговаря на определени критерии и най-вече да има бариера на входа, дори и за първи клас.

Функционирането на образователната система на пазарен принцип поощрява хомогенизирането в едно пространство на „децата от малцинства”, „децата в риск”, „децата със специални потребности”, „уязвимите деца”. Те се съсредоточават в по-малко предпочитани училища, които не могат да подбират какви ученици да приемат (Додов, 2017). Като отделна категория се определят децата „от семейства с липса на отношение към образованието” (Вълчев, 2019). Демографското възпроизводство на неграмотността се определя на държавно ниво като „най-значимата заплаха за общественото, икономическото и духовното ни развитие” (Вълчев, 2019). Нарасналият дял на деца от семейства, в които липсва отговорност към образованието увеличава обема и променя характера на задачата пред образователната система. От нея се очаква да компенсира дефицитите в работата с предходните поколения. В тази връзка е създадена и Стратегията за възпитателната работа в образователните институции. Всяко училище и

детска градина следва да намери своя собствена рецепта за привличане на медиатори и намиране на ефективни подходи за работата по обхващане, задържане и приобщаване на децата с образователни проблеми. Но дали децата могат да бъдат възпитани без участието на техните родители?

Обособяването на категории училища, занимаващи се с реално и с формално образование, намалява доверието в училищната институция. Липсата на доверие към значителна част от образователните институции, които не са предпочитани от родителите, и елитизирането на други, считани за специални и престижни, гарантиращи връзки и успех в живота на техните деца, води до възпроизводство на социалните неравенства на ниво училище и до нарастване на „образователната бедност“.

4. Загуба на доверие в образователния процес без помощта на парите

Затрудненото общуване между двете основни фигури, отговорни за социализацията на децата – родители и учители, извиква на помощ един неутрален на пръв поглед посредник – парите. Той навлиза на всички нива на взаимодействие между участниците в образователния процес. Несъстоялият се учебен процес в училище бива заменен от частните уроци. Въвеждат се помагалата, навлизат частично заплатени образователни дейности в училище. Скрити бариери на входа на дадени училища препращат към нивото на доходите на семейството и изискват културен и финансов капитал (Bourdieu, 1987), за да бъдат преодолени. Реалното образование функционира в сферата на пазарните отношения и е достъпно само за около 20 % от населението – 17 % в страната и 3 % в чужбина (Колев, Райчев и Бунджулов, 2000: 40).

5. Загуба на вяра в смисъла от образование

Образованието е кауза, за която си струва да бъдат полагани всеобщи усилия. Липсата на доверие води все по-често до явлението „имитиране на обучение“. Зад понятието „средно образование“ и дори „основно образование“ вече не стои качеството, не стои същата конкурентноспособност на работната сила, произвеждана преди това при тази образователна степен и в това училище (Колев, Райчев и Бунджулов, 2000: 41). Загубата на вяра в смисъла да бъдем образовани е свързан с цялостния спад в развитието на обществото и появата на трайно социално дъно. Ученето губи фискалното си

изражение. В една икономика на услугите, каквато е българската, висшето образование не гарантира заетост. Същевременно има професии, които са добре платени и могат да бъдат упражнявани без наличието на висше образование.

Образователната система е изправена пред множество предизвикателства в условията на загубата на доверие между отделните участници в нея и в самата институция като цяло. Очертава се неспособност на системата да се справи с високия процент на функционално неграмотните. Министерство на образованието и науката формулира необходимостта от постигането на цели, свързани с повишаване на интереса за учене, повишаване на базовата и функционалната грамотност, намаляване на броя на учениците със слаби резултати, преодоляване на преждевременно отпадане, приобщаване и ефективна интеграция на децата от уязвимите групи, придобиване на умения, необходими за успешна житейска и трудова реализация, и с по-добро възпитание на децата (Вълчев, 2019). Връщането на доверието в образованието като кауза, в училището като публична институция, подпомагаща напредъка, и в учителя като авторитет ще направи възможно предоставянето на качествено образование без значение от финансовите възможности на семейството.

ЛИТЕРАТУРА

Bourdieu, P. (1987). *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. –In: Reinhard Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt: Sonderband 2*. Göttingen, Otto Schwarz & Co.

Gambetta, D. (Ed.) (1988). *Trust. Making and Breaking Cooperative Relations*. Oxford, Basil Blackwell.

Gellner, E. (1988). *Plough, Sword and Book. The Structure of Human History*. London, Collins Harvill.

Luhmann, N. (1973). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion von Komplexität*. Stuttgart, Ferdinand Enke Verlag.

Вълчев, К. (2019). Обществото изисква от нас по-добри резултати. Налично на: <https://philosophy.azbuki.bg/en/news/2019/ed4816-2018-2/krasimir-valchev-obshhestvoto-iziskva-ot-nas-po-dobri-rezultati/>. [Достъпено на 22.09.2022]

Георгиева, П. (2022). 27 училища само със „Слаб 2” на матурите по БЕЛ. Налично на: <https://www.24chasa.bg/mneniya/article/12342208>. [Достъпено на 22.09.2022]

Додов, Ст. (2017). От реформа към сегрегация или за иновативните училища. Налично на: <https://dversia.net/1941/reform-segregation-innovative-schools/>. [Достъпено на 22.09.2022]

Заркова, А. (2019). Училището стана инкубатор за клиенти на правораздаването. Налично на: <https://trud.bg/>. [Достъпено на 22.09.2022]

Христова, А. (2019). Качество и равенство в училищното образование: поглед през резултатите от PISA 2018. Налично на: <https://ire-bg.org/pisa2018/>. [Достъпено на 22.09.2022]

Колев, К., А. Райчев, А. Бунджулов (2000). *Училището и социалните неравенства*. С., Лик.

Колев, Д., Т. Крумова (2017). Непродължаващите средно образование: колко, къде, защо и как? Налично на: <https://nmd.bg/>. [Достъпено на 22.09.2022]

Петров, Ю. (2018). Недостигът на квалифицирани преподаватели в образователната система. Налично на: <https://lovechtoday.eu/>. [Достъпено на 22.09.2022]

Световната банка (2020). Преглед и препоръки по отношение на политиката за работната сила в учителската професия в България. Налично на: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099335212232125947/pdf/P1713420b78ed10430bf580362322f4f4ce.pdf>. [Достъпено на 22.09.2022]

Първанова, Й. (2015). *Съвременното училище между децентрализацията, конкуренцията и автономията. В търсене на управленския баланс*. С., Колбис.