

Светлана Д.Нанчева

**Класическата педагогическа парадигма
и опити за некласически алтернативи**

Svetlana D.Nancheva

The classical pedagogical paradigm and non-classical alternatives attempts

Abstract.

В настоящата разработка е направен опит да се проследи процеса на утвърждаване на класическата педагогическа парадигма, както и да се обозначат някои посоки на успоредното на този процес търсене и изграждане на алтернативни образователни модели. Описани са интересни примери на образователни иновации от България, в част от които авторът е непосредствен участник. Представени са и някои визии за бъдещата образователна трансформация и формирането на нова педагогическа парадигма.

The present study attempts to trace the process of becoming of the classical pedagogical paradigm, as well as to point out some directions of searches and formation of alternative educational models in parallel with this process. Some interesting examples of educational innovations from Bulgaria are described, in part of which the author is an immediate participant. Some visions of future educational transformation and the formation of a new pedagogical paradigm are also presented.

Key words: педагогическа парадигма, научна революция, алтернативни образователни модели, иновации в образованието
pedagogical paradigm, scientific revolution, alternative educational models, educational innovations

Класическата педагогическа парадигма

В класическия си труд „Структура на научните революции” Томас Кун посочва като признак на зрялост на дадена научна дисциплина формирането на поне една парадигма – съвкупност от научни постижения, която привлича критична маса от привърженици, и същевременно е отворена за развитие и надграждане. Парадигмата е концептуална схема, която в течение на продължително време дава модел за постановка на проблеми и търсене на решения, и се явява ориентир за теорията и практиката в дадената област.

Самият Кун, както и негови последователи посочват, че концепцията за парадигмите е приложима най-вече при естествените науки, и не е подходяща за социалните и хуманитарните науки. Други изследователи (например, В.С.Стьопин) считат, че парадигмата е приложима като методологически инструмент и в хуманитарната област, и успешно демонстрират този подход.

В съвременните изследвания на образованието понятието „парадигма” се използва относително често, като различните автори влагат в него различно съдържание (в България - И.П.Иванов, Д.Павлов, Г.Бижков и др.). Някои теоретици на педагогиката обединяват в „парадигми” по няколко видни представители на педагогическата мисъл и практика, близки във времето и имащи сходна педагогическа философия и концепции. Други автори виждат в творчеството на всеки забележителен педагог отделна „педагогическа парадигма”. Тези интерпретации на понятието обаче не съответстват на определението на Кун. Единствената парадигма в педагогиката, която отговаря на критериите на Кун, е класическата педагогическа парадигма, която се основава на класическия училищен модел и класическата педагогика. Тази парадигма притежава свойствата и характеристиките, описани от Т.Кун, И.Лакатос, Л.Лаудан, В.Стьопин: тя се явява общоприет модел и образец; създава своя специфична „картина на света” със свой категориален апарат; позволява по-нататъшна разработка и конкретизация; използва „защитни хипотези” за обяснение на явления и факти, които не се вписват в нея, като игнорира или отхвърля част от тях, а друга част асимилира и включва в своята структура. Съответно, като част от класическата педагогическа парадигма и „нормална наука”, класическата педагогическа наука е открила, описала и изследвала стотици зависимости, взаимовръзки, закономерности в рамките на парадигмата, и същевременно не е достигнала до крупни открития и иновативни пробиви.

Класическата педагогическа парадигма се формира и утвърждава постепенно в течение на продължителен период: от средата на XVII в. до средата на XIX в. Началото на този процес е времето, когато се оформя и класическото естествознание (В.С.Стьопин нарича този период „първа глобална научна революция”). За структурирането на педагогиката като наука и система допринасят през XVII в. редица големи умове на Просвещението. Водещата педагогическа идея в това начало, съзвучна на цялостния научен дискурс на времето, е идеята за *разширяване*: от една страна, разширяване на обема и обхвата на изучаваното съдържание, а от друга - разширяване на обхвата на обучаваните (изместване на фокуса на образованието от младежката към детската възраст, включване на деца от двата пола, от всички социални слоеве и т.н.). Тази идея е ясно изразена в заглавието на фундаменталния труд

на Ян Амос Коменски (1592–1670) - *Didactica Magna* (написан 1632-1638 г., публикуван 1657 г.), или по-точно, «Велика дидактика, съдържаща универсалното изкуство да се обучават всички на всичко, или верен и внимателно обмислен способ за създаване на училища в общини, градове и села на всяка християнска държава, в които цялото юношество от двата пола, без изключения, да се обучава на науки, да усъвършенства своите нрави, да се изпълва с благочестие и по този начин на младини да се научи на всичко, което е нужно за истинския бъдещ живот». Този труд се приема за начало на научната педагогика. От предшествениците на Коменски е уместно да се отбележи значителният научен принос на Волфганг Ратке (1571–1635) с неговите произведения «Нова дидактика» (1602) и «Общи точки, върху които се основополага дидактиката, или Изкуство на преподаването». Ратке въвежда термина „дидактика” като название на наука за обучението, и формулира няколко базови принципа на дидактиката, които Коменски малко по-късно допълва и доразвива. В частност, Ратке описва и обосновава принципа на *линейна последователност* на обучението, с движение от частното към общото и от известното към неизвестното, с постоянно повтаряне на материала, докато всички ученици го разберат и усвоят. Важен е и приносът на Ратке при извеждането на принципа за първоначалното изучаване на родния език, на който да се преподават всички останали знания, и който да бъде база за изучаване на чужди езици – тази иновация променя приетата дотогава методика и курикулум, според които образованието започва на чужд език (в повечето случаи латински). Ян Амос Коменски приема принципите на Ратке, като ги интегрира в своя цялостна концепция, обвързваща обучението и възпитанието, и включваща цели, принципи, съдържание и организация на образователния процес, която поставя основите на класическата педагогическа парадигма. В *Didactica Magna* той подробно описва своето виждане за основните принципи на обучението, насочени към отчитане и зачитане на възрастовите особености на децата, извежда идеите за „естествено учене” без принуждение и наказание; за интересното обучение, съпроводено с примери, илюстрации и практически дейности; за развитието на добродетелите чрез образованието, за важността на дисциплината и др. Концепцията на Коменски за курикулума – учебното съдържание – включва науки, изкуства, езици, нрави и благочестие. Коменски проектира и цялостен педагогически модел за организация на обучението, с всички елементи, които са налични в образователната система и сега: деление на степени и нива по възрастов принцип, организиране на учениците в класове, система от учебни предмети, програми и учебници, структуриране на учебното време в урочни единици, раздели и учебни години, проверка и оценка на знанията на учениците. Коменски е разработил дори „типов проект” за училищна сграда, предложил е „стандарт” за необходим минимум учебни пособия (карти, картини, модели и др.), засегнал е въпросите за храненето и медицинското обслужване в

училището, както и за неговото финансиране. Забележително е, че Коменски многократно реализира на практика своите педагогически концепции, същевременно развивайки ги и усъвършенствайки в течение на дългия си жизнен път, като ръководител и консултант на учебни заведения в няколко различни страни – Чехия, Полша, Унгария, Англия, Германия, Холандия, Австрия, Швеция.

Концепцията на Коменски за целите и принципите на обучението и дейността му по създаване на структуриран училищен модел дават тласък на разнопосочно теоретично и практическо педагогическо творчество в цялото европейско пространство. За педагогиката започва *период на генериране на теоретични схеми и хипотези, успоредно с практическа дейност по реализиране на образователни модели* – период, който В.Стьопин нарича «период на построяването на развита теория в класическата наука». Възникват педагогически кръгове и общности, които създават училища и прилагат в тях новите принципи и методи: общността на Пор-Роял (Франция, 1643–1660); общността на Август Франке (Германия, 1663–1727); училищата по системата на Андрю Бел (1753–1832) и Джозеф Ланкастер (1778–1838) първоначално в Англия, а след това в редица други страни – Швейцария, Дания, Русия, Америка. Теоретичните разработки на Джон Лок (1616–1704), Клод Хелвещий (1715–1771), Дени Дидро (1713–1784), Жан-Жак Русо (1712–1778) разширяват границите на педагогическата сфера, свързват я с психологията, етиката, философията. Дейността на европейските просветители намира отклик дори в САЩ, където свои образователни концепции и проекти предлагат и реализират Бенджамин Франклин (1706–1790) и Томас Джеферсън (1743–1826); дори в Руската империя чрез Михаил Ломоносов (1711–1765), Иван Бецкой (1704–1795) и т.н.

В края на XVIII в. развитието на образователната теория и практика в Европа навлиза в нов етап, свързан с цялостните обществени промени и развитието на индустрията. В глобалната научна сфера този период донася сериозна промяна – преход към дисциплинарно организирана наука, наречен от В.Стьопин „втора глобална научна революция”. В педагогическата област краен резултат от този период, към средата на XIX в., е *структурирането* на системата - законодателно въвеждане и утвърждаване практически във всички развити европейски страни на задължително държавно осигурено начално образование, създаване на държавно субсидирана и регулирана училищна мрежа и структуриран курикулум (учебно съдържание), включващ освен класическите предмети, актуални научни дисциплини. Първа по този път поема Германия (Прусия), в която се създават най-подходящите условия за реализиране на такава реформа, благодарение на дейността на няколко забележителни личности. На първо място това е Йохан Фридрих Хербарт

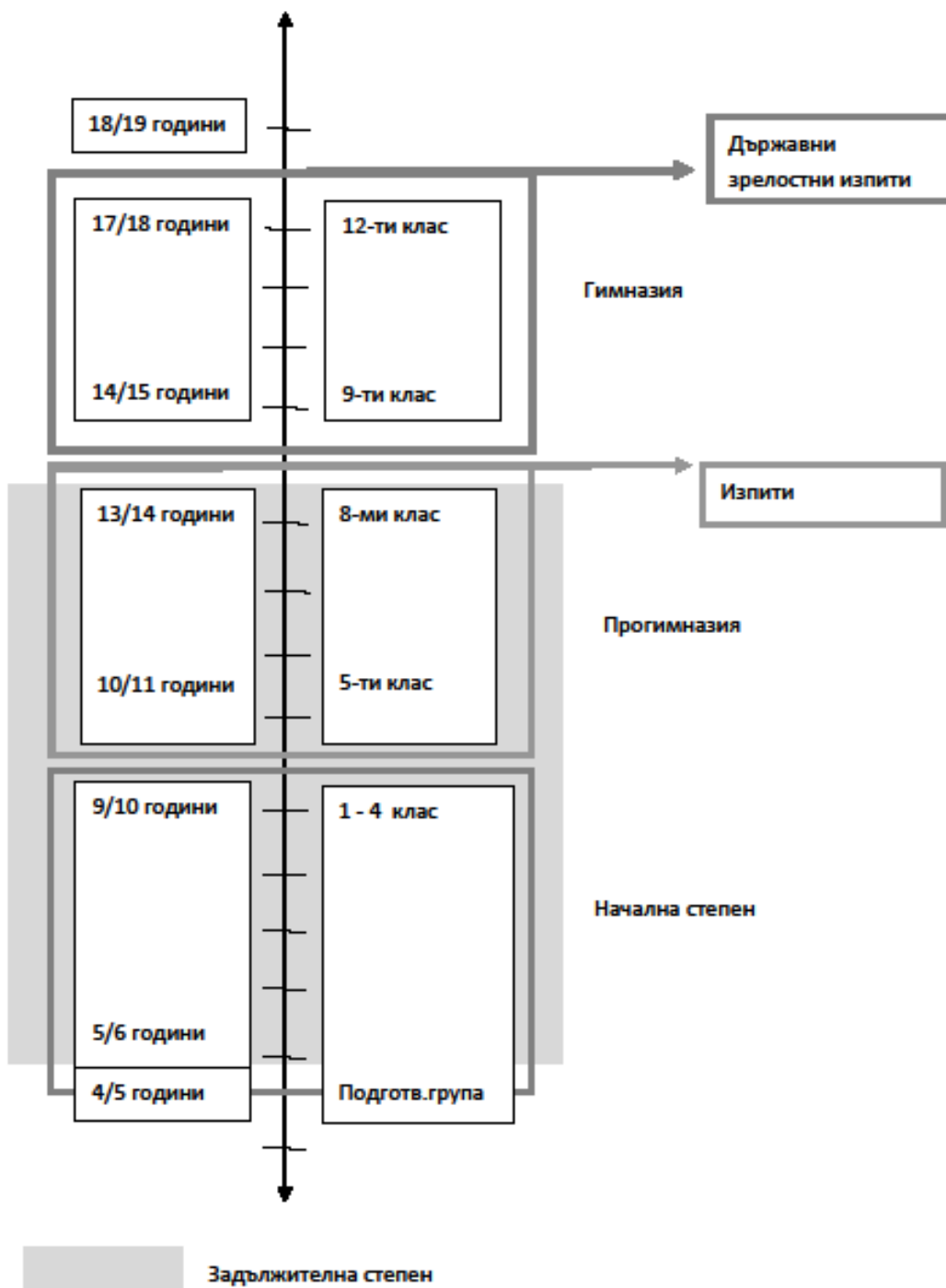
(1776-1841), философ, психолог и педагог, създател на педагогическа теория, която влиза в основите на класическата педагогическа парадигма. Хербарт пръв разграничава педагогиката като наука и теория от педагогиката като практика, наречена от него „изкуство”. В основния си педагогически труд – „Обща педагогика, изведена от целите на възпитанието” (1806), Хербарт поставя като централен въпрос на педагогиката въпросът за педагогическите цели, и дава отговор на него в полза на възпитателното начало, а именно на възпитание на добродетели, на нравственост и воля, които се проявяват в социалния живот на личността. Средство за постигане на тези цели според Хербарт е единният учебно-възпитателен процес, процес на „възпитаващо обучение”. За организирането на този процес, поради това, че природата на детето в ранна възраст е „една дива резвост”, която трябва да бъде укротена, обуздана и дисциплинирана, „управлявана”, Хербарт разработва средства и методи за педагогическа принуда – заплахата, наказание, надзор и др. Впоследствие тази част от идеите на Хербарт се използва в авторитарните педагогически концепции, като обосновка за различни видове авторитарни въздействия и мерки, насочени към учениците. По отношение на курикулума, Хербарт предлага многопредметно обучение, считайки, че за развитието на личността е необходимо формирането на разностранни интереси и първоначални познания за различни дейности; той групира учебните предмети в две области – натуралистична (познание на природата) и историко-филологическа (познание на човешкото общество), а като свързващ елемент между тях разглежда религията. Хербарт формулира и класическата структура на урочната форма, която доминира в училищната практика и до днес: изясняване (първоначално запознаване на учащите с материала), асоциация (свързване на новия материал с вече познато съдържание), система (системно изложение), метод (упражняване, прилагане на новите знания). Тази структура влиза в основите на класическата дидактика, и в последващото развитие на педагогическата парадигма се абсолютизира и формализира.

Възгледите и разработките на Хербарт оказват значително влияние върху педагогическата мисъл и практика в цяла Европа, САЩ и Русия, а също така са използвани от Вилхелм фон Хумболт (1767-1835), идеолог и организатор на Пруската образователна реформа по времето на крал Фридрих Вилхелм II, след загубената от Прусия война с Наполеон. Именно тази реформа въвежда за първи път в Европа задължително държавно образование за деца от всички съсловия, провеждано по единни програми, в организирани по еднакъв начин училища, от специално квалифицирани учители, контролирани от държавата; въвеждат се и зрелостни изпити („абитур”) за контрол на резултатите от обучението. Създава се държавна институция за управление на образованието – Министерство на образованието, първоначално като подразделение на Министерството на вътрешните работи, а от 1812 г. като самостоятелна

структура. Целите на програмата за задължително образование, по замисъла на Хумболт, са многопластови. От една страна, това е възпитание на законопослушни, патриотично настроени, отговорни граждани, овладели първоначална грамотност и запознати с основите на християнската етика. От друга страна, образователната реформа акцентира върху консолидация на нацията и държавата, намаляване на съсловните различия, и е част от мащабните държавни реформи, насочени към справяне с икономическата криза, включващи освобождаването на селяните (1807) и въвеждането на всеобща воинска повинност (1813).

Постепенно в хода на пруската образователна реформа се оформя цялостният облик на държавно финансираната и контролирана образователна система, с централната ѝ институция – училище, и с йерархичен държавен механизъм за надзор, контрол и управление. От Германия моделът на държавно образование се възприема в САЩ (1850-те години), Великобритания (1870-те години), Франция (1880-те години), а от там се прехвърля в други държави и на други континенти, и завладява света. С течение на времето държавно-училищният модел (в редица източници наричан пруски модел) се развива, като става все по-сложен, все по-стандартизиран и все по-детайлно регламентиран. Оформят се общосистемни и национални разновидности на училищни институции, различаващи се по съдържанието на обучението (в най-общ план - академично-ориентирани и професионално-ориентирани) и възрастта на учениците (отделни и хибридни училища за трите степени на образование, с вариативна продължителност и задължителност). По този начин класическият държавно-училищен модел функционира и сега, както в най-развитите държави, така и в държавите със слабо развито общество и икономика. (Фиг.1, 2)

Фиг. 1. Опит за обобщена схема на системата на традиционното училищно образование във вертикален разрез. *Схемата на тристепенно училищно образование, с две задължителни степени и трета незадължителна степен, и изпити на изхода от степените, може да се приеме като общовалидна за класическата педагогическа парадигма. Продължителността на отделните степени варира с 1-2 години в различните държави, както периодът на задължително образование. Различават се в конкретната си реализация и изпитите на изхода (по брой изпитни предмети, обем на изпитния материал, форма на провеждане и др.). Схемата не отчита разнообразието на видовете училища в хоризонтален разрез.*



Фиг.2. Опит за обобщена схема на основните елементи на традиционния държавен училищен модел – ядро на класическата педагогическа парадигма

1. Цели на обучението и възпитанието	Цели на обучението и възпитанието	Определят се и се контролират от държавата, чрез нормативно-регулаторни актове: закони, наредби, правилници, стратегии и др.
	Резултати от обучението и възпитанието	<p>Определят се и се контролират от държавата чрез:</p> <ul style="list-style-type: none"> - нормативно регламентирани скали за оценяване и „еталони” за измерване - нормативно регламентирани форми на проверка - нормативно регламентирани форми на наказания <p><i>В различните национални образователни системи се използват различни скали за оценяване и различни форми за проверка, но всички те са задължително нормативно определени и регулирани.</i></p>
2. Съдържание на обучението и възпитанието	Курикулум	<p>Определя се и се контролира от държавата чрез:</p> <ul style="list-style-type: none"> - учебен план: система от учебни дисциплини (предмети), разпределени по години на обучение, с определен брой учебни часове и урочни единици; различните дисциплини са с различна степен на задължителност – общозадължителни, „задължително-избираеми”, „свободно избираеми” - учебни програми за всяка учебна дисциплина - учебници за всяка учебна дисциплина, за всяка учебна година, базирани на една и съща учебна програма и на една и съща методика на преподаване <p><i>„Твърдостта” на курикулума е доста различна в различните национални образователни системи. Има страни, в които няма твърдо зададени учебни програми, а само задължителни</i></p>

		<p>компоненти на учебното съдържание; в много страни няма задължителни учебници и т.н. България е сред страните с най-висока степен на регулация и несвобода в курикулума.</p> <p>Също така, този елемент от системата е предмет на чести промени, извършвани централизирано: въвеждат се нови учебни дисциплини, а други се премахват или преминават в друг статус на задължителност; променя се броят часове (хорариум) за дадени учебни дисциплини; променят се и се преподават елементи от съдържанието и т.н.</p>
	<p>Методи на обучение и възпитание</p>	<p>Избират и се определят от педагога.</p> <p>В този елемент от системата има най-голямо разнообразие, поради относителната свобода на избор, дадена на учителя. Същевременно, свободата на избор е доста условна, тъй като организационната рамка на системата, която не е предмет на избор, не позволява прилагането на редица методи. Също така, държавата упражнява контрол и върху този елемент, като може да налага или забранява използването на определени методи.</p>
<p>3. Организационна рамка на учебно-възпитателния процес</p>	<p>Учебни и възпитателни общности</p>	<p>Едновъзрастови групи, с брой ученици най-често между 20 и 40 човека.</p> <p>В повечето страни тези групи се наричат „Класове”.</p> <p>Възрастовият принцип на формиране на класовете е универсален.</p> <p>Освен него, при формиране на класовете в различни типове и видове училища се прилагат и други подходи: по академични резултати/успеваемост (обща или по даден предмет), по профил на обучение; в някои училищни модели учениците се разделят по пол в отделни общности и т.н.</p>

	<p>Времева структура на учебни единици</p>	<p>- „Учебни часове” или „уроци” – отрязъци от време (обичайно 40-60 минути), започващи и завършващи по разписание. В различните „учебни часове” се редуват различни учебни предмети.</p> <p>- „Учебен ден” – съвкупност от „учебните часове” в един ден, редуващи се с кратки почивки</p> <p>- „Учебна седмица” – съвкупност от учебните дни в календарната седмица</p> <p>- „Учебен срок” (може да се нарича семестър и т.н.) – период от няколко учебни седмици (от 8 до 16), в края на който се извършва проверка и оценяване на постиженията на всички ученици чрез средства за масов контрол</p> <p>- „Учебна година” – период, за който трябва да бъде „преподаден” и усвоен обем знания, определен чрез учебен план, програми и учебници. В края на този период се извършва проверка и оценяване на постиженията на всички ученици чрез средства за масов контрол, а също така процедури за селекция за продължаване в по-горен клас или степен на обучение.</p> <p><i>Учебното натоварване на учениците, базирано на тези времеви единици, варира в различните образователни системи и типове училища, но задължително е твърдо нормативно регулирано.</i></p>
<p>4. Управление и осигуряване</p>	<p>Учители</p>	<p>Специално обучени професионалисти, по държавно регламентирани стандарти. Учителите в началната степен на образование по правило нямат тясна предметна специализация. Учителите във втората и третата степен по правило се специализират в един или няколко сродни учебни предмета (например, езици, науки, изкуства).</p> <p><i>В повечето държави професията „учител” е регулирана професия, т.е. държавата е регламентирала вида подготовка и сертифициране, необходими за нейното практикуване.</i></p>

	Управление и финансиране	<p>Държавните училища се финансират и управляват от държавата, чрез изградени многостепенни механизми. Вътрешното управление на училището е централизирано и йерархично.</p> <p><i>Управлението и финансирането на държавно-училищната система е подробно и строго регламентирано, обикновено на законодателно ниво, както и с множество подзаконови нормативни актове. Относно вътрешното управление на училищата, в различните държави съществуват известни разлики в начините на управление и степените на автономия, които не влияят върху твърдо централизирания модел.</i></p>
--	--------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Опити за промяна на класическата парадигма: некласически (алтернативни) педагогически системи

В концепцията си за парадигмите в науката Т.Кун подчертава един интересен аспект: възможността за паралелно съществуване в рамките на дадена наука на няколко варианта на „картина на света”, между които се развива конкурентна борба за доминиране. Имре Лакатош също обръща внимание на тази възможност, която той описва като „продължително теоретично и емпирично съперничество на изследователски програми” (Лакатос, 1978: 11). Тази „конкуренция” на теории дава възможност да се обърне внимание на съществуването на алтернативни реалности, чрез което е възможно достигането до научна революция. В педагогическата наука и практика този процес се наблюдава постоянно, успоредно с укрепването на класическата парадигма.

Алтернативните педагогически теории и практики в немалка степен се основават, както и класическата педагогика, на трудовете и идеите на Коменски, като акцентират и развиват различни техни елементи. Още в началния период на развитието на класическата педагогика, почти едновременно с Йохан Хербарт, своя педагогическа теория и практика развива швейцарецът Йохан Хайнрих Песталоци (1746-1827). Неговите възгледи в много отношения са противоположни на Хербартовите, и най-вече по отношение на детската природа: за разлика от Хербарт и последователите му, Песталоци счита, че природата на детето се нуждае не от коригиране и

дисциплиниране чрез мерки за принуждение, а от насочване и хармонизиране. Именно тази разлика в оценката на детската природа е разделителната линия между класическата и хуманната педагогика, и затова Песталоци се счита в значителна степен за основоположник на алтернативните педагогически школи и концепции. Като действащ педагог, работещ с деца от низшите съсловия, Песталоци формулира и реализира принципите на развиващото обучение - абсолютно новаторски за времето си, - при което учениците активно участват в учебния процес чрез наблюдения, действия, дискусии, ръководени от учителя; прилага идеите за възпитание на децата чрез участие в реален трудов процес, както и идеите за училището като общност с приятелски и позитивни отношения между учениците, както и между учениците и учителя. Впоследствие той преподава тези идеи и методи в институти за обучение на учители в Бургдорф и Ивердон, които стават широко известни извън границите на Швейцария, и са посещавани от редица забележителни педагози и учени: англичанина Р. Оуен, немския философ Й.Фихте, споменатия вече Й.Хербарт, руския педагог Ф.Буслаев и др. Макар и често критикувани, идеите и принципите на Песталоци за началното обучение, неговите цели, съдържание и организация, оказват силно влияние върху последващото развитие на педагогическата мисъл през XIX век. Водеща идея в педагогическата концепция на Песталоци е постановката за изграждането на образованието в съответствие с вътрешната природа на детето, за максимално развитие на неговите физически, духовни и интелектуални заложи. Песталоци счита, че по природа в детето е заложен стремеж към развитие, който образованието трябва да подпомага и насочва, както и да изгражда у детето умения за хармонизирано развитие на различните страни на личността. В методиката на Песталоци е много важно отчитането на възрастовите и индивидуалните особености на детето, за което е необходимо педагогът да изучава самото дете, неговите усещания, способности, потребности, желания; да взаимодейства и сътрудничи със семейството; да изгражда добри отношения между учениците, обединявайки ги в приятелска общност. Тези идеи за активно обучение са развити от последователите на Песталоци Адолф Дистервег (1790-1866), който формулира принципите на природосъобразно и естествено учене, свободно развитие на личността в хармония с културата и ценностите на обществото, развитие на самодейността на личността, и К.Д.Ушински (1824–1870), автор на важния педагогически труд «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Така се оформя началото на алтернативната педагогика, разглеждаща образователния процес като дело не само на педагога, но и на учащия се, като акт на самодейност и саморазвитие.

Класическата парадигма не отхвърля изцяло концепциите на Песталоци и неговите последователи, но избирателно взема от тях отделни елементи, вграждайки ги в своята методология, и по този начин лишавайки ги от тяхната

цялостност и смисъл. Този *механизъм на асимилиране на иновации* се прилага последователно от класическата педагогическа парадигма към идеи и практики, които влизат в противоречие с нейната структура – това е особено видно в развитието на педагогическата теория и практика в края на XIX и началото на XX век, времето на т.нар. „Реформаторска педагогика”.

Краят на XIX век и особено началото на XX век са време на радикални промени в много области на знанието: във физиката – откриване на делимостта на атома, формиране на квантовата теория; в биологията – поява на генетиката; появяват се кибернетиката, теорията на системите и др. Промените в науката са в синхрон с обществените и икономическите промени В.Стьопин определя този период като „трета глобална научна революция” и начало на неklasическата наука, която се характеризира с отказ от идеала на единствено истинна теория и допуска множествена истинност. По М.Табаков, „науката все повече се сблъсква с обекти, които по своето естество и поведение са качествено различни от обектите, които традиционно науката е изследвала (...) Некласическата наука е свързана с понятия като нелокалност, индетерминизъм, ненаблюдаемост. (...) Основни методологични постановки са относителност, дискретност, вероятност, допълнителност, изменчивост; преходът от равновесни, стационарни структури към неравновесни, нестационарни структури, от затворени към отворени системи, от точни към статистически закономерности. Класическата постановка, че заради чистота на експеримента той трябва да е монофакторен и да се изолира обекта от въздействието на и върху средата в която се намира се заменена с постановката за многофакторен експеримент. Отбелязва се появата на динамизиран възглед за същността на обектите, те се разглеждат в развитие, като при едни условия се държат по един начин, но при други могат да се държат по различен начин. Затова науката трябва да се фокусира не върху изучаването на обектите, дадени веднъж завинаги, а върху анализ на условията, в които те се променят.” (Табаков.М : 2019)

В новите условия класическата педагогическа парадигма се оказва неадекватна на нуждите на обществото и производството – най-вече с това, че не спомага за развитието на активност и самостоятелност, не развива умения за практическо приложение на знанията. Към този основен проблем в различните национални образователни системи се добавят специфични за отделните страни проблеми: разрыв между селското и градското образование (САЩ), елементаризиране на началното образование (Англия), преобладаващ вербализъм в методите на обучение (Германия) и др. На тази база възниква и се разраства педагогическо движение за промяна на традиционната педагогика – многолико и разнородно, често използващо различна терминология за едни и същи явления, вътрешно противоречиво, но насочено към обединение и

синергия. Плеяда забележителни имена създават в този период свои педагогически концепции, не само като теоретични разработки, но и практически реализации. Най-известни сред тях са създателите на цялостни педагогически модели: Георг Киршенщайнер (1854-1932), Джон Дюи (1859-1952), Рудолф Щайнер (1861-1925), Мария Монтесори (1870-1952), Овид Декроли (1871-1932), Януш Корчак (1878-1942), С.Шацкий (1878–1934), Александър Нийл (1883-1973), Антон Макаренко (1888-1939), Селестин Френе (1896-1966), но освен тях реформаторската педагогика включва приноси на много други имена, разработили отделни методи, инструменти, принципи. Обединяващата идея на реформаторската педагогика е превръщането на училището в място за свободно, съпроводено с положителни емоции и педагогически подкрепяно развитие на детето като самостоятелна, инициативна, делова и творческа личност. Същевременно, в конкретните подходи към решаване на тази задача се открояват две направления: едното се насочва директно към отделните индивидуалности, а другото използва педагогическия потенциал на общностите.

Приносите на реформаторите за развитието на педагогическата теория и практика са неизброими. Това са и въвеждането на понятието и практиката на „педагогически експеримент“ (Е.Мейман, 1862–1915; В.Лай, 1862–1926), и началото на тестовите методи (А.Бине, 1857–1911; Е.Торндайк, 1874–1949), игрови и трудови методи (Д.Дюи, С.Френе), метод на проектите (У.Килпатрик, 1871-1965), „Далтон-план“ (Х.Паркхърст, 1887–1959), социална педагогика (П.Наторп, 1854-1924; П.Петерсен, 1884-1952); гражданско образование (Г. Киршенщайнер); автодидактика (М.Монтесори), възпитание рез изкуство (Р.Щайнер); различни форми на детско самоуправление (Я.Корчак, А.Макаренко) и много други педагогически иновации и открития, всички реализирани на практика, повечето документирани чрез книги и визуализации. Четирима от представителите на това движение са обявени от ЮНЕСКО през 1988 г. за педагози, променили педагогическото мислене на XX век: М.Монтесори, Дж.Дюи, Г.Киршенщайнер и А.Макаренко. Забележително е, че реформаторската педагогика прави и реален опит за организиране на алтернативно педагогическо движение, на практика алтернативна школа, благодарение на швейцарския педагог и изследовател Адолф Фериер (1879–1960), който изучава новите педагогически явления и ги описва в изследването си «Активното училище» (*L'école active*; 1922, 8-мо издание 1972). През 1921 г. Фериер организира „Международна конференция за ново образование“, на която се създава „Международна лига за ново образование“, основава се и педагогическо списание – „За новата ера“. Повечето от големите имена на реформаторската педагогика се включват в това движение. Лигата провежда 7 конгреса в периода 1921-1936 година, всеки в различна държава, съчетан с посещение на едно от училищата на членове на лигата. Движението обхваща

повече от 20 държави; има последователи и в България, където се издава списание „За ново образование”, но не се създава нито едно алтернативно училище. Реформаторската педагогика натрупва критична маса от нови педагогически реалности, която дава заявка за промяна на педагогическата парадигма. Но подемот на алтернативната педагогическа мисъл се прекъсва от появата на тоталитарни режими и последвалата втора световна война. Алтернативните училища, педагозите-реформатори и техните идеи влизат в неразрешимо противоречие с авторитаризма. Повечето алтернативни училища са закрити, съдбата на повечето педагози е трагична – някои падат жертва на режимите, други емигрират далеч от родината си, трети биват принудени да прекратят педагогическата си дейност. Класическата педагогическа парадигма отново затвърждава своите позиции, с помощта на държавните регулативи и авторитарната власт.

След втората световна война и възстановяването на света от разрухата, към 60-те години започва нов период на търсения на образователни алтернативи, свързани с новите реалности на технологиите, индустриите, културата. Т.нар. «спътников шок» отправя сериозно предизвикателство към класическата образователна система и педагогика. В редица страни се създават държавни програми и стратегии за реформи: докладът на американското правителство «Нацията е в опасност», програмата «Образованието в XXI век» (Германия), «Образование на бъдещето» (Франция), «Образователен модел» (Япония), и т.н. Същността на тези стратегии обаче не е насочена към радикална смяна на педагогическата парадигма, а към това как тя да се запази, като се подобрят/променят отделни нейни елементи. В търсене на варианти и възможности, които да решат тази задача, държавите финансират различни експерименти, създават научни звена и програми, правят промени в нормативните документи и регулации. България също не остава встрани от тази дейност – в периода между 1960-те и 1980-те години у нас се реализират редица локални и няколко мащабни образователни проекти. Създават се нови видове училища, някои от които се мултиплицират в мрежи (езикови и математически гимназии), други остават уникални модели (например, Национална гимназия за древни езици и култури, Национален учебен комплекс по култура – заслужава да се отбележи, че тези два уникални модела се реализират в зоната за отговорност на Министерство на културата, а не на просветата, за да не нарушават класическата парадигма). Реализират се и два мащабни държавно осигурени експеримента в областта на методите на обучение и съдържание на обучението.

Първият от тези научни педагогически експерименти е в областта на *некласическа методика на обучение*, и е свързан със сугестопедията – оригинална методика за обучение, създадена от проф.д-р Георги Лозанов през

1960-те години. Методиката се разработва от научен институт и се апробира в началните класове на повече от 10 училища в страната по всички правила на научния експеримент - с контролни групи, измерване на напредъка и т.н. Резултатите от прилагането на методиката, констатирани не само от българския институт, но и от комисия на ЮНЕСКО, са положителни: учениците усвояват успешно много по-голям обем учебно съдържание, напредват по-бързо, чувстват се по-спокойни и по-уверени в училище. Въпреки тези резултати, методът е отхвърлен от класическата парадигма: цялостната постановка на сугестопедичния процес, която се основава на положителни емоции, игровизация, наративизация, снемане на напрежението, сътрудничество между учениците, творчески задачи и т.н., противоречи на класическата класно-урочна постановка. Противоречието е толкова силно, че след като авторът напуска България, почти не остават предметни следи от труда на програмния колектив. Същевременно, класическата парадигма все пак е интегрирала част от метода: интензивното обучение по чужд език в 8-ми клас, което в последните 15-20 години е въведено в повечето средни училища в България, е асимилиран и трансформиран вариант на сугестопедичния метод, и той дава добри резултати дори и в този променен вид. Друг интересен пост-ефект от експеримента е създалата се и разпространила постфактум „митология“ около него, по механизма на „фалшивите новини“, която внушава неистини за автора, екипа, методиката, резултатите. Така например, в редица източници сугестопедията некоректно се нарича „наука“, което обяснимо предизвиква негативни конотации; също така се свързва с хипноза или психотерапия – тези мнения са толкова верни, колкото и това, че системата на Макаренко е възпитание чрез шамари. За разпространението на „митологията“ спомага и фактът, че в продължение на близо 30 години в България не бяха достъпни никакви публикации на автора и неговия екип, и тази празнина не се запълни и след завръщането на д-р Г.Лозанов в България (2008).



В последните 10 години интересът към сугестопедичния метод у нас постоянно се увеличава. След смъртта на д-р Лозанов (2012) негови последователи образуваха няколко сугестопедични „школи“. Хората, които ги развиват, са педагози-практици, и работят предимно интуитивно, без научна подкрепа – засега няма откъде да я получат. В резултат на това се появяват практики, използващи някои по-атрактивни външни елементи на метода – например, театрализация, игровизация, концертен сеанс - без да ги осмислят и обвързват с дидактическата и психологическата основа на метода, с което го

компроментират и поддържат митологията, че сугестопедията е „псевдонаука” и „шарлатанство”.

В следващото десетилетие, 70-те години, в България започва друг научен експеримент, насочен към промяна на класическата образователна система, с фокус към *учебното съдържание*. Това е работата на Проблемната група по образованието към БАН, ръководена от акад.Благовест Сендов. Проблемната група, в състава на която са включени учени, педагози, писатели, художници, разработва



нова система от интегрирани учебни дисциплини за началната и прогимназиалната училищна степен: „Природа”, „Чета, пиша смятам”, „Език и математика”, „Проектирам и конструирам” и др., и нов тип учебници за тях. Въвеждат се нови учебни дисциплини в прогимназиалния и гимназиален курс – преди всичко свързани с информационни технологии. Курсът по „Лого”, разработен от ПГО за прогимназиалната училищна степен, е първият курс по алгоритми и програмиране в средно училище в България и един от първите в Европа, като е консултиран с американския педагог и информатик Сиймур Пепърт, ученик на Жан Пиаже (Seymour Papert, 1928-2016). Друга иновация в курикулума е въвеждането на обучение по предприемачество в гимназиалната степен, основано на европейски педагогически модели. Разработват се нови методически подходи, основани на проектно-базирано обучение и учене чрез правене и откривателство; експериментира се целодневно обучение, премахват се количествените оценки в началната училищна степен и др. Както и в случая със сугестопедията, тези иновации се реализират с научно наблюдение, контролни групи, обучение на преподаватели и т.н., и също така, въпреки положителните резултати, моделът като цяло бива отхвърлен от класическата парадигма след близо 12-годишна успешна практика. Същевременно, и от „сендовската система” в класическата образователна система остават следи, които обаче не се свързват в общественото съзнание с ПГО. Например, в действащия сега учебен план в България са включени предметите „Човек и природа” (III-VI клас, комбинира материал от сферите на биологията, физиката и химията) и „Човек и общество” (III-IV клас, комбинира материал от сферите на географията и историята), които представляват по-скоро механично събиране на няколко несвързани помежду си раздела в една програма, за разлика от интегрираните предмети на ПГО, проектирани за проблемно-базирано и проектно-базирано обучение. Друг пример: в новия учебен план на средното училище, започнал да влиза в сила поетапно от 2016 г. (след приемането на новия Закон за образованието) са включени нови учебни

предмети – „Компютърно моделиране” (III клас), и „Технологии и предприемачество” (I-IX клас). И двата предмета имат своите предшественици в учебните програми на ПГО, но има огромна разлика между дейността, проектно-базиран подход на ПГО и интерпретацията на същата материя чрез класно-урочната система. И в този случай класическата система е асимилирала някои елементи от иновацията, но в трансформиран вид, лишени от първоначалните им цели и смисъл.

Също както при сугестопедията, за системата на ПГО след заличаването ѝ трудно се намира достоверна информация, което породило съответната „митология” и за нея, макар и по-различна - тук не се развиха тези за „псевдонаучност”, а по-скоро внушения за неуспех, „провал” на експеримента. В публичното и интернет пространство често се срещат мнения, че знанията на учениците, обучавани по „сендовската система” не са били трайни, защото нямали домашни, а интегрираните предмети ги обърквали; че учениците не се научавали да пишат или пишели грозно, защото се учили да пишат с печатни букви, а не ръкописно, и т.н. Самите „сендовчета” опровергават тези мнения, но гласовете им са още твърде слаби, а академик Сендов засега няма желание да разказва за опита на ПГО, въпреки нарастващия интерес и нужда от този опит. Едва през 2017 г. Националният музей на образоването в Габрово качи на своя интернет сайт фрагменти от няколко учебника на ПГО – за съжаление, не целите и не всички.

Краят на XX век бележи нов етап на радикални изменения в структурата на науката. В.Стьопин определя този период като „четвърта глобална научна революция, в хода на която се ражда посткласическата наука”. Основни характеристики на тази промяна, според В.Стьопин, са: дигитализация на процесите, ориентиране към кроссдисциплинарни изследвания, интензификация на научния обмен, в резултат на който се засилва взаимодействието между „картините на света”, генерирани от различните науки. (Стьопин, 1999: 389) Това прави възможно изучаването на сложни системни обекти, както и на уникални отворени и саморазвиващи се системи, преминаващи през неустойчиви състояния, в които случайни въздействия могат да доведат до появата на нови структури – такива са повечето социални системи, включително педагогическите. Изследването на такива системи изисква нови стратегии, инструментариум, логика, методология.

В педагогическата сфера в края на XX век започва нова вълна на алтернативни педагогически модели, съзвучна на глобалните трендове на времето. Така в края на 1980-те години почти едновременно и независимо в

няколко държави възникват идеи за реализиране на пилотни иновативни образователни модели с държавна подкрепа и финансиране, но не като експерименти, които при успех да бъдат „внедрени в масовата практика”, каквато е постановката в предходните десетилетия, а като *уникални педагогически модели, които да се саморазвиват и апробират свободно различни иновации*, гъвкави и свързани повече с местната и училищна общност, отколкото с държавните структури. Тези идеи започват да се реализират около 1990-те години чрез механизма на „чартърните училища” (charter schools) в САЩ (идея 1988, реализация от 1991), механизма на „Академиите” (academy schools) във Великобритания (грантово финансиране от 1988, Learning and Skills Act от 2000), механизма на „експерименталните площадки” в Русия (идея 1986, реализация от 1991). Терминологията е различна, но по същество това са сходни механизми и явления: държавно финансирани училища, които функционират на основата на индивидуален договор (charter) с финансиращия орган - държавната или местната власт. Тези училища се управляват от педагогически екипи, разработващи и реализиращи авторски педагогически модели, на които е дадено право и свобода да се различават и отклоняват значително от държавния стандарт и да излизат от рамките на традиционната педагогическа система. Технологиите на чартъра се разпространява в редица страни: Канада, Швеция, Норвегия, Чили, Нова Зеландия; във видоизменена форма се прилага в Германия и Франция. Навсякъде, където се прилага този модел, той показва много добри резултати. В някои варианти, например във Великобритания и САЩ, чартърни училища се създават целенасочено на базата на училища със слаби академични резултати, в проблемни райони, с ученически състав от рискови групи, и в повечето случаи чартърните екипи успяват да овладеят ситуацията и не само да извадят училището от кризата, но и да го развият, както и да постигнат по-ефикасно управление, по-ефективно разходване на средствата, по-добра мотивация на педагозите. Същевременно, чартърните училища са един знак и показател за *тренда към индивидуализация и уникализация на образователните модели, към плурализъм на педагогическите концепции*, който започва през XX век и се засилва през XXI.

В България, за разлика от относително късното и слабо включване в първата педагогическа реформаторска вълна в началото на XX век, в края на 80-те години интензивно се формират неформални педагогически инициативни общности, носители на иновативни идеи (свидетелствам като пряк участник). В една от тези общности се генерира независимо идея, подобна на чартърния механизъм. В резултат на това през 1989, 1990 и 1994 година в София стартират два авторски педагогически модела на базата на държавни училища: 98-мо училище – авторски образователен модел въз

основа на методики на Шалва Амонашвили, Овид Декроли и Хенри Плакроуз; и 151-во училище – авторски модел, базиран на хуманната педагогика, интерактивни методи и възможности за свободен избор, а също така субсидирано публично-частно училище „Зорница” – опит за творческа интерпретация на модела на Селестин Френе. И трите проекта работят по 10-12 години, развивайки успешно иновативни и алтернативни практики, но биват прекратени по разпореждане на образователната администрация, поради това, че излизат извън рамките на държавните регулации. От всички тези проекти в класическата система остават различни „следи”: блок-часове по 80 минути, бинарни уроци, институцията на педагогическите съветници, идея и опит за електронна училищна документация, ученическо портфолио и много други елементи, които класическата система асимилира и интегрира, променяйки до голяма степен тяхното съдържание и функционалност, за да го съгласува със структурата си.

Трите опита за чартър не са единствените образователни иновации в България през 1990-те години, резултат на инициативи „отдолу”. Напротив, иновативният потенциал, засилен от цялостните промени в обществото, генерира маса разнообразни и в по-голямата си част успешни проекти. Някои от тях интерпретират идеи на реформаторската педагогика – Монтесори, Щайнер (Валдорфска система); други представляват трансфер на образователни модели и технологии от други образователни системи – програма „Стъпка по стъпка” (Холандия), програма „Джуниър Ачивмънт” (САЩ); но най-много са авторските проекти: профил „Християнско изкуство и култура” (А.Цанков и екип, 3 СОУ - София); Театрална паралелка (Н.Георгиев, 22 СОУ - София); авторски частни училища – „Рьорих”, „Банкер”, „ЕСПА”, „Сладка вода” и много други, които стават възможни благодарение на приетия през 1991 г. нов Закон за образованието. Частните училищни проекти в България през 90-те години стартират трудно - все още липсват частни ресурси, липсва опит от недържавна практика във всички сфери на живота, липсва и обществено доверие в частното образование. Вероятно по тези причини повечето от тях не избраха пътя на алтернативната педагогика, а се ориентират към най-успешните практики на класическата система. Най-много алтернативни педагогически практики в частното образование се развиват в началната училищна степен, вероятно поради относително по-слабата ѝ стандартизация и регулация. Появяват се и иновативни проекти в зоната на неформалното образование, свободна от държавна регулация, като „Марков колеж” – първата образователна институция в България, фокусирана към личностното развитие и „меките умения”. Част от тези явления се оказват устойчиви и продължават във времето, други не успяват, но всички допринасят за разширяването и разклащането на границите на класическата парадигма.

Засилването на процесите на генериране и реализиране на иновативни концепции, модели и практики в образованието в края на ХХ век прераства в глобален процес, нова реформаторска педагогическа вълна, фокусът на която вече е търсенето на *индивидуални, а не общи решения, постигане на диверсификация и плурализъм на образователните модели*. Този процес продължава и през ХХІ век. В България в началото на ХХІ век се наблюдава известен спад в развитието на иновативни и алтернативни педагогически практики и изтласкването им в периферията на системата, поради ново засилване на държавните регулации и бюрократичния натиск върху училището. Едновременно с това в държавно-регулираната образователна система протичат процеси на промени, частично обусловени от необходимостта за хармонизиране на образователната система с основните европейски принципи. Тези промени създават в общественото съзнание усещане за непрекъснати реформи: през 2001-2002 г. се извършва актуализация на учебните планове и програми, съпроводена с поетапна промяна на всички учебници, като за първи път се издават неограничен брой алтернативни учебници по всички учебни предмети; настъпват изменения в различните изпитни процедури – въвеждат се задължителни зрелостни изпити, задължително Национално външно оценяване след 7-ми клас и в 1-4-ти клас. Характерно за тези промени е бавното темпо, с което се въвеждат, и отстъпчивостта на системата при проява на обществено недоволство и съпротива: въвеждането на задължителните матури се отлага 3-4 години заради протести на ученици и родители; част от предлаганите промени в учебните програми също биват оттеглени заради публична критика. Предизвикателства за класическата система идват и от новите реалности, свързани с общоевропейски политики: политиката за десегрегирани деца с физически и интелектуални затруднения, получила на български името „приобщаващо образование” (понякога се използва и „включващо образование”, от английското *inclusive education*); политиките за мултиетническо и мултикултурно образование, насочени най-вече към децата от ромски произход. Във връзка с първата насока се създава мрежа от нови институции, подпомагащи училището, наречени „Ресурсни центрове”, с нов вид помагащи педагози-специалисти, наречени „ресурсни педагози”. Второто предизвикателство пък е свързано с началото на участието на училищата и педагозите в проектни дейности, финансирани от донорски програми. Увеличава се разрывът между различните училища по различни параметри: ниво на материалната база (във връзка и с въвеждането на делегираните бюджети), достъп до информация и ресурси (във връзка и с развитието на ИКТ и достъпа до интернет), достъп до квалифицирани кадри, възможности за селекция на ученици и т.н. На фона на тази разнообразна динамика и слабите резултати, които показват българските ученици на международните тестове PISA (*Programme for International Student*

Assessment, стандартизиран тест за оценка на уменията на учениците да прилагат знанията при решаване на проблеми и логическото им мислене) и PEARLS (стандартизирано международно изследване на качеството на четене и разбиране на текста), се откроява необходимостта от структурни и съдържателни промени в образователната система. В периода 2011-2015 г. се предприемат 4 последователни опита за разработване и приемане на нов Закон за образованието. Четвъртият проект стига до парламентарната зала и е приет като закон през 2016 година. Новоприетият Закон за предучилищното и училищното образование (ЗПУО, 2016), заедно с Наредбите към него, затвърждава държавно-регулираната класно-урочна парадигма, с дори по-детайлна регламентация на някои елементи на системата от предходните нормативи. Същевременно, чрез ЗПУО за пръв път в нормативната уредба на образованието се създава възможност за легитимно въвеждане на иновации в средното образование чрез статута на т.нар. „иновативно училище“. Създава се и механизъм, по който всяко училище може да представят в МОН проект за иновация, и след като получи одобрение от специална Комисия по иновациите към МОН, да го реализира. Този механизъм и статут на „иновативно училище“ наподобява концепцията за „чартърни училища“, но отново преработена, асимилирана, адаптирана от класическата система: регламентите не позволяват на „иновативните училища“ да излизат извън границите на държавните изисквания, свободата им да променят курикулума е 10%, хоризонтът на иновациите е 4 години, не се допуска реализация на иновации от външни екипи на основата на конкурсно и договорно начало, както при чартърните модели. Въпреки това, към началото на 2018/2019 учебна година около 300 училища в България (това са повече от 10% от всички училища) са поискали и са получили такъв статут, и повечето от тях реално реализират разнообразни иновативни и алтернативни практики, отговарящи на техните нужди и конкретни условия, макар и в отделни елементи на системата, и това е съществена стъпка по посока на промяната на класическата парадигма.

Успоредно с тези процеси, във второто десетилетие на XXI век в България се засилва обществената и общностната активност в областта на образованието. Създават се различни форма на общностна самоорганизация - неправителствени и стопански организации, родителски кооперативи и др., чрез които започва ускорено развитие на разнообразни форми на неформално образование, таргетирани към различни възрастови и социални групи. Към средата на 2010-те години и у нас се появяват вече съществуващи в развитите държави явления: *homeschooling* – домашно образование, *unschooling* – образование в общности, които не са институционализирани като училища и не следват класическия образователен модел; центрове за интерактивно образование и учене чрез преживяване, като „Музейко“ и „Техномеджикленд“

по образец на детските интерактивни музеи в САЩ и Европа и др. Тези явления се позиционират в периферията на образователната система, относително свободна от държавни регулации. В тази периферия намират място и реализация както алтернативни системи от първата реформаторска вълна, като системата на Монтесори, моделът на Френе, валдорфската педагогика на Щайнер, така и некласически педагогически модели от втората вълна, като концепцията „Демократично училище” на израелския педагог Яков Хехт, различни елементи от концепцията „Педагогика на сътрудничеството” на руското движение на педагозите-новатори и много други алтернативни педагогически методи и модели.

С развитието на активните иновативни процеси в образователната сфера все по-отчетливо се осъзнава нуждата от научна подкрепа, мониторинг, оценка, супервизия. Създаването на подобни механизми и инструментариум е задача на постнекласическата наука. По мнение на В.Стьопин, при изучаването на „човекоразмерни системи” особено важно ще бъде отчитането на социалните последици от тяхното развитие, етическите им характеристики, ценностно-целевите ориентации: „Техногенната цивилизация навлиза в зона на особен тип прогрес, при който хуманистическите ориентири стават базови при определянето на стратегиите на научното търсене». (Стьопин, 1999: 390).

Нова педагогическа парадигма?

Държавно-училищният модел до такава степен се асоциира в съзнанието на съвременния човек с образованието, че ние имаме доста неясна представа за това, което го предхожда, и съвсем никаква за това, какво би станало, ако този модел не се беше превърнал в доминантен. Всъщност, държавно-училищният модел не се създава на празно място: във всички държави, които го възприемат, вече съществуват образователни практики, институционализирани или не, без почти никакво участие на държавата. В книгата „Еволюция на всичко” Мат Ридли пише: „В Англия в първата половина на XIX век грамотността сред всички слоеве на населението стабилно се покачва, благодарение на експлозия на доброволното образование в рамките на семейството, църквата и общността” (Ридли, 2018: 46). По-нататък той цитира британския икономист Едуин Уест, който в своя статия за частното образование от 1965 г., твърди, че „във Великобритания наложеното държавно-задължително образование просто е изместило разрастващата се и здрава частна образователна система, която е могла да продължи да се развива”. (Ридли, 2018: 47). Ние можем да дадем български пример – чрез думите на Дженюариъс Макгахан, написани през

1876 г.: „Аз бях учуден и вярвам, че повечето от моите читатели също ще се учудят, когато научих, че почти няма българско село без училище. Тези училища там, където не са изгорени от турците, са в цъфтящо състояние. Те се издържат посредством доброволен данък, с който българите се самооблагат не само без да бъдат принудени от правителството, но и напук на всички спънки, създавани от корумпираните турски власти. Образованието, което се дава в тях, е безплатно и всички – бедни и богати – се възползват от него. Няма българско дете, което да не знае да чете и пише. И накрая, процентът на грамотните в България е толкова голям, колкото в Англия и Франция.» (Макгахан, 2002: 35). Очертаният от Макгахан с две изречения модел е модел на недържавно, общностно училище, който в България във втората половина на XIX век се създава и работи не само без държавна подкрепа, но и въпреки османската държава, което недвусмислено потвърждава възможността на устойчиво развитие на недържавни образователни модели и у нас.

Едва ли вече някой се съмнява, че доминацията на класическата педагогическа парадигма намалява и идва време тя да бъде заменена от нова парадигма. Всички прогнози за бъдещето на образованието с хоризонт до 2050 г. сочат неизбежна трансформация на образователните модели, но все още никой, дори най-именитите образователни визионери, не могат да предложат достатъчно ясна и конкретна визия за училището на бъдещето. Най-вероятните причини за това са няколко:

- Новата образователна парадигма, за разлика от класическата моновариантна структура, ще бъде мултиформатна и мрежова. Тя ще се състои от множество различни модели, с гъвкави връзки помежду си. Самите модели ще бъдат гъвкави, адаптивни и динамични.
- Новите образователни формати ще трябва да предложат варианти на решения на ключовите противоречия и проблемни точки на класическата образователна парадигма: противоречието и дисбаланса между обучение и личностното развитие; вътрешните противоречия на класическия курикулум, изграден на принципите на линейност, цикличност, фуркация, фрагментация, селекция, които не позволяват избор, вариативност, индивидуални траектории; противоречието между класическия курикулум и реалностите на глобалните проблеми и кризи; противоречието между засилващата се алиентация и необходимостта от развитие на нови общности и социални отношения, основани на дейерархизация; противоречието между необходимостта от определеност в настоящето и подготовката за неопределено бъдеще и др.
- Промяната на парадигмата няма да бъде индуцирана от теорията (theory-based), а ще се състои в резултат на развитие на разнообразни практики, генерирани в свободна от детайлни регламентации среда.

- Промяната няма да се случи изведнъж и повсеместно, чрез закон или правилник. Тя ще бъде процес – всъщност, тя *е* процес, който вече е започнал.
- Критичната точка на процеса на трансформация на класическата педагогическа парадигма ще бъде точката на промяната на целите на образователната система. Когато в целеполагането доминантата премине от държавата към личността и общността, когато префигуративната ориентация (по Маргарет Мид) на обществото започне да преобладава пред постфигуративната и кофигуративната, вероятно това ще бъде отправната точка на новата педагогическа парадигма.

ЛИТЕРАТУРА:

- Бижков, Георги. 1994. *Реформаторската педагогика*. София: Просвета.
- Дистервег, Адолф. 1956. *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Учпедгиз.
- Иванов, Иван П. 2005. *Постмодерната образователна парадигма*. В сб: *Новата философия в образованието*. Шумен: Университетско издателство „Еп. Константин Преславски“.
- Иванов, Иван П. 2004. *Теории за образованието*. Шумен: Университетско издателство „Еп. Константин Преславски“.
- История педагогики и образования*. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. 2001. Под общей редакцией академика РАО А.И. Пискунова. Москва: ТЦ Сфера.
- Кун, Томас. 2016. *Структура на научните революции*, София: ИК Изток Запад.
- Лакатос, Имре. 1978. *История науки и ее рациональные реконструкции*. В: *Структура и развитие науки*. Москва: Прогресс.
- Лозанов, Георги. 1973. *Проблеми на сугестологията*. София: Наука и изкуство.
- Макгахан, Дж. 2002. *Американският свидетел*. София: ИК Стрелец.
- Мид Маргарет. 1988. *Култура и мир детства*. Москва: Наука, Главная редакция восточной литературы.
- Нилл, Александр. 2000. *Саммерхилл – воспитание свободой*. Москва: Педагогика-пресс.
- Песталоци, Йохан Хайнрих. 1969. *Избрани произведения*. София: Народна просвета.
- Ридли, Мат. 2018. *Еволюция на всичко*. София: ИК Сиела.
- Сендова, Евгения. 2017. *Конструкционизмът като образователна философия и култура в български контекст*. В *памет на Сиймър Пепърт*. Доклад на 46-та пролетна конференция на Съюза на математиците в България, април 2017 г. В сб.: *Математика и математическо образование 2017*.

Степин, Вячеслав. 1999. *Теоретическое знание*.
<http://www.kph.npu.edu.ua/!e-book/klasik/data/stepin/>

Табаков, Мартин. 1999. *Анализ на логическа култура в България*. В сп. Философски Алтернативи, 3/1999.

Табаков, Мартин. Генезис и развитие на концепциите за неklasическа наука и неklasическа логика.

Табаков, Мартин. 2007. *Некласическая логика как логика некласической науки*. В: Философское наследие Беларуси как духовная основа самоидентификации нации. Минск: Право и экономика.

Табаков, Мартин. 2008. *О логической культуре и эффективности обучения логике*. В: Проблеми викладання логіки та дисциплін логічного циклу: Міжнародна наукова практична конференція (15-16 травня 2008 року): Матеріали доповідей та виступів. Киев.

Табаков, М. 2002. *Преходът от класическа към неklasическа логика и преходът от класическа към неklasическа наука*. В: Philosophy between two centuries. Proceeding of XXI Varna International Philosophical School.

Хербарт, Йохан Фридрих. 1990. *Избрани педагогически произведения*. София: Народна просвета.

ИНТЕРНЕТ РЕСУРСИ

Закон за предучилищното и училищното образование. 2016.
https://www.mon.bg/upload/12190/zkn_PUObr_180717.pdf

Информационна система на ЕК за образованието „Евридика”.
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en

Образование 2030. Резултати форсайта (2010).
<https://www.slideshare.net/ybikhovs/2030-120610>

Коменский, Ян Амос. *Великая дидактика. Избранные главы*.
http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm

Moravec, John. *Knowmads Society*. Russian Edition. 2018.
<https://www.educationfutures.com/>