

Г О Д И Ш Н И К
НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

Философски факултет

Социология

A N N U A L
OF SOFIA UNIVERSITY
“ST. KLIMENT OHRIDSKI“

Faculty of Philosophy

Sociology

Том/Volume 109

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS
СОФИЯ • 2020 • SOFIA

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

доц. д-р Светла Маринова (главен редактор)
гл. ас. д-р Елена Стойкова
гл. ас. д-р Мила Минева
гл. ас. д-р Момчил Христов

© Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Философски факултет
2020

ISSN 0205-19-07

СЪДЪРЖАНИЕ

1. Изследвания на образователните неравенства

Паралелните светове на българското училище. Сравнителен анализ на два случая	9
<i>Светла Маринова</i>	
„Човешкият капитал“, образователните реформи и възпроизводството на неравенствата	37
<i>Лиляна Деянова</i>	
Делегирани бюджети и образователни неравенства.....	60
<i>Светломир Здравков</i>	

2. Постдокторантски изследвания

Деменция, идентичност и социални неравенства.....	87
<i>Боряна Бунджулова</i>	
Дискурсивно конструиране на „бурката“ в контекста на дебатите около Закона за ограничаване носенето на облекло, прикриващо и скриващо лицето в България	108
<i>Леа Вайсова</i>	

CONTENTS

1. Studies in Educational Inequalities

The parallel worlds of Bulgarian school. A comparative analysis of two cases	9
<i>Svetla Marinova</i>	
“Human capital”, educational reforms and the reproduction of inequalities.....	37
<i>Liliana Deyanova</i>	
Delegated Budgets and Educational Enequalities.....	60
<i>Svetlomir Zdravkov</i>	

2. Postdoctoral Research

Dementia, identity and social inequalities	87
<i>Boryana Bundzhulova</i>	
Lea Vaysova. Discursive construction of the "burqa" in the context of the debates on the Law on Restriction of Wearing Clothing, Covering and Hiding the Face in Bulgaria.....	108
<i>Lea Vaysova</i>	

В настоящия брой на Годишника на специалност Социология фокусът е върху темата за **образователните неравенства**, и по-специално неравенствата, които произвежда и възпроизвежда системата на **училищното образование** в съвременна България.

През последните три години голям екип от настоящи и бивши членове на катедра Социология, СУ „Св. Кл. Охридски“, проблематизира различни теми и аспекти на образователните неравенства в рамките на изследователския проект *„Образователни неравенства и социални шансове. Стратегически цели на реформата на българското средно образование и практически резултати“*, ръководен от проф. Петя Кабакчиева и финансиран от Фонд „Научни изследвания“ към МОН. Тук публикуваме критичните анализи на членовете на Софийския екип в изследователския проект: проф. Лиляна Деянова, доц. Светла Маринова и д-р Светломир Здравков.

Те проблематизират механизмите, чрез които икономическата логика се налага над логиката на образователното поле и деформира неговия смисъл и ценност, както и последствията от този процес: снижаването на образователните изисквания и резултати и най-вече образуването на паралелни светове на училищното образование – „елитните“ училища, които трупат образователни богатства и монополизират „доброто“ образование – от една страна, и училищата с ниски образователни резултати – места на лишеност от образователни блага и жизнени шансове – от друга. В този смисъл текстовете могат да се четат като взаимно допълващи се. Те са представителни и за критическата нагласа, с която изследователският екип подхожда към проблемите на съвременното образование в България.

От редколегията

1. Изследвания на образователните неравенства

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Социология

Том 109

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF PHILOSOPHY

Sociology

Volume 109

ПАРАЛЕЛНИТЕ СВЕТОВЕ НА БЪЛГАРСКОТО УЧИЛИЩЕ

СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА ДВА СЛУЧАЯ

СВЕТЛА МАРИНОВА

Svetla Marinova. The parallel worlds of Bulgarian school. A comparative analysis of two cases.

*Abstract: On the basis of the data from a field study carried out within the project **Educational Inequalities and Social Opportunities – Strategic Objectives of the Reforms in Bulgarian Education and Practical Results**, funded by the National Science Fund at the Ministry of Education and Science, I describe two cases as representative for the structural relations between different types of the contemporary Bulgarian school: the club school and the school of the ghetto. I am interested in the specific practical mechanisms of accumulation of educational riches in some schools and turning other schools into places of ‘educational poverty’ which leads to worlds of school education that are not merely autonomous but have a parallel existence, never meeting or intersecting, and predetermining different life chances and trajectories. The second focus of analysis are the models of education that this structural relation produces and are implemented in practice, with more or less reflection, in these schools. In conclusion, I propose options for the transformation of the analyzed structural relations as well as a critical reflection of one of the basic notions by which the measures of overcoming educational inequalities are conceptualized: ‘educational poverty’.*

В тази статия описвам радикално различните светове на българското училище в началото на 21 век като използвам данни от теренно изследване на „образователните неравенства“, проведено в рамките на изследователския проект „Образователни неравенства и социални шансове. Стратегически цели на реформата на българското средно образование и практически резултати“, финансиран от Фонд „Научни изследвания“ към МОН. Данните за гр. София, които анализирам в текста, са събрани през пролетта и есента на 2018 г.

Интересуват ме конкретно практическите механизми на натрупване на образователни богатства в едни училища и превръщането на други в места на „образователна бедност“, в резултат от което се формират **автономни паралелно съществуващи светове на училищното образование, които не се срещат и пресичат, пропастта между които изглежда непреодолима**. В някои случаи тези светове са широки и далечни, включват взаимодействия с различни институции и училища, дори излизат извън границите на страната под формата на „международни обмени“ на ученици и учители, в други този свят е свит до стените, най-много – двора на съответното училище.

Единият фокус на анализа ми са *структурните отношения между различните типове училища* в случая само на територията на столицата, реконструирани въз основа на наблюдения в училищата, интервюта с директори и фокус-групи с учители. Вторият фокус са *моделите на образование, практикувани повече или по-малко рефлексивно, в тези училища и връзката им със структурното отношение, в което са поставени*. Накратко: как се формират и преживяват тези светове от главните актьори в тях?

В една първа стъпка ще представя тези светове така, както ги видя изследователският екип, как актьорите описват работата си, проблемите, желанията и мечтите си. В една втора стъпка ще проблематизирам структурната връзка между тях и възможностите за промяна.

1. Паралелните светове на училищното образование

Подборът на училищата в рамките на изследването следваше формални критерии. От големия брой училища в столицата избрахме 2 основни, 2 гимназии, 2 професионални, както и едно прогимназиално квартално училище. За всички училища с изключение на последното решихме да изберем едно „добро“ и едно „слабо“ според критерия „резултати от външното оценяване“. За целта изготвихме два списъка: единият – на основните училища, подредени според успеха им от външното оценяване след завършване на 4-ти клас, вторият – на училищата, в които се провежда външно оценяване в 12-ти клас. За всеки тип – основни, гимназии, професионални – изготвихме поотделно списъци с 10-те училища с най-висока оценка и 10-те с най-ниска оценка на външното оценяване, като от всеки от списъците избрахме по едно с оглед на преценката ни като изследователи за това доколко са достъпни тези училища за изследователската ни работа и до каква степен са типологични за групата си. Допълнително набелязахме и резервни варианти за всяко училище.

В резултат от наблюденията ни в избраните училища, от интервютата с директори и фокус-групи с учителите тези формални типове придобиха плът и образ. Поради ограничения в приемливия обем на текста ще опиша плътно само две от изследваните училища, два крайни случая, с аргумента, че срав-

нението между тях позволява формулирането на проблема, който е фокус на анализа ми. Този подбор не бива да подвежда, че всички типове училища могат да се сведат до анализиранияте случаи. Останалите случаи, които не са във фокуса на настоящия анализ, биха внесли допълнително нюанси в пространството между двете крайности и биха насочили към допълнителни проблеми, които могат и вероятно ще бъдат предмет на следващи публикации и анализи.

Понятията, с които обозначавам двете училища, имат двоен статус: от една страна, те са придобили публичност в социологическата литература, ако не като социологически понятия в строгия смисъл, то като социологически метафори за обозначаване на привилегировани с оглед на достъпа и разполагането с ресурси места, от една страна, и места на лишениост и недостъпност до ресурси – от друга. В *Нищетата на света. Свидетелства и диагнози за всекидневното страдание от обществото* П. Бурдийо използва понятието „ефект на клуба“, за да обозначи места, характеризиращи се с това, „че трайно събират (в шикозни жилищни квартали и луксозни резиденции) лица и неща, които имат тази обща черта, че не са общодостъпни за всички... Подобно на клуба, който изключва нежеланите членове, луксозният жилищен квартал осветява символно всеки от своите обитатели, позволявайки му да има дял от акумулацията от всички обитатели капитал“ (Bourdieu et. al. 1997: 166). Гетата в противоположност на това се дефинират чрез *отсъствие на достъп до всякакви публични блага и лишениост от ресурси* (срв. пак там: 159). В случаите, които описвам, социологическите метафори удивително съвпадат с квалификацията, с които самите респонденти описват собствените си училища:

1.1. Училището-клуб

Първото училище според формалните ни критерии е гимназиално училище с високи резултати от външното оценяване след 12 клас. Специфично за него на първо място е това, че „*децата не са случайни*“ (С-ФГ-1), което, не е трудно да се досетим, се смята от преподавателите там за „*предимство*“, защото „*друго е да са се явили на конкурс тези деца да са си извоювали мястото със знания, друго е случайно да попаднат*“. Правилото, че се влиза с приеман изпит по български език и литература и по математика след 7-ми клас, отличава учещите в него от останалите, от масата ученици, те са отличаващи се, но само защото, както ще покаже по-долу, предварително са отлич(е)ни. А това е един от елементите на „елитността“ на училището: „*Може би това е една от малкото елитни гимназии, които подбират с конкурс децата и затова са по-добри нашите ученици от останалите, а това наистина е много важно*“ (пак там).

Какво ги прави отличаващи се?

На пръв поглед е много просто: всеки, който поиска, може да стане част от отличаващите се, т.е. от образования елит. *„Всеки, който желае и издържи успешно изпитите и се класира за нашата гимназия е добре дошъл да бъде ученик в училището“*, казва директорът на гимназията в интервю. На пръв поглед изглежда няма други условия освен високата оценка на приемните изпити. Социалният произход няма значение, учениците *„нямат определен социален профил!“* (С-И-1).

Нещо повече: училището може да преодолее разликите в образованието и финансовите възможности на родителите. На въпроса *„може ли училището да преодолее проблеми в семейството, бедност, необразованост?“* отговорът е: *„Може! Задължително, обаче, ако то самото [детето, бел. и подч. мое, С.М.] има тази мотивация. Ние му даваме възможността да се изявява. Ако то има желанието, нали, да го прави, може!“* (С-И-1). Това означава, че училището преодолява относително неравния вход под условие и това условие е мотивацията, която може да дойде единствено от семейството. Въвеждането на мотивацията като условие за преодоляването на неравенствата в училището издава, че учениците все пак имат социален профил: родителите на децата, които *„си идват с мотивация“*, *„са нали, почти 90% са с висше образование, родителите, и ТЕ насочват децата си към този тип училище. Но училището дава възможност, ако се развива добре, ако така развива извънкласни дейности, защото много важно е едно дете да го накараш да има желанието да го прави (!) да прави нещо. Освен да учи, даваме им такива възможности за таланти и за дарби в това училище, чеее, мисля може би няма училище с по-голям брой извънкласни дейности“* (пак там, подч. мое, С.М.). Т.е. училището дава само на тези, които вече имат, които *„си идват с мотивация“*.

Освен че са деца на образовани родители, те са хомогенни и по етнос: *„...а имате ли ромчета в някой от класовете, защото аз тук не виждам?“* – след дълго замисляне: *„Не съм виждала изобицо, даже съм сигурна, че няма. Има много чуждестранни ученици.“* – *„Така ли, откъде?“* – *„Ами те са малко на дипломатична дейност – има вьетнамчета, турчета, от всякъде има.“* – *„А ромчета защо няма според вас?“* – *„Нямам идея, те влизат с класиране и е трудно. Не, че е невъзможно някое дете да успее да го премине, но просто не се е случвало“* (С-ФГ-1). На хартия е възможно, на практика не се случва! Защо е така, е близо до (социологическия) разум: защото на практика постигането на успех на приемните изпити има предпоставки, които определени социални слоеве не покриват. А не-забраната, даването на възможност всеки да участва, привидната всеобща достъпност почива на премълчаването – не непременно преднамерено – на тези предпоставки. В училището няма и деца със специални образователни потребности: *„Не, такива нямаме“*, казва директорът на училището.

На селекция са подложени и **учителите**: „но това, което ми прави впечатление е, че все пак ръководството си подбира преподавателския състав и това е другата гаранция за успех. Нали **то от една страна са учениците, но от друга страна са и учителите**“ (С-ФГ-1).

От една страна, още на входа учителите се селектират – с конкурс. Ето какво обяснява директорът на училището в тази връзка: „А как ги подбирате, с конкурс или?“ – „Ами подбираме ги с интервю, което, разбира се, е вид конкурс, с комисия, в която се включват съответно ресорните главни учители. Нали **има**ме главни учители, които отговарят за съответния предмет. По съответния предмет задължително присъства в комисията, за да може професионално да се види как е колегата. Така че доста голяма част от тях идват след студентската скамейка. И най-интересното е тази приемственост, която **има**ме между стажантите, всъщност това е при нас може би по-различно от другите училища: стажанти, които **има**ме по различните предмети, след това, ако има възможност, ги каним да останат при нас като учители. И най-много са по английски език, естествено. Но **има**ме и по математика, по всичките, по философия също **има**ме стажанти, **има**ме по биология, география, по икономика, така че **има**ме стажанти по различните предмети. По френски език **има**ме миналата година, по информационни технологии също **има**ме, работим с университета, Софийски, Нов български много интензивно и си **има**ме обмен на стажанти.“ Веднъж селектирани и преминали конкурс, т.е. оценени като „добри“, им се предлагат **допълнителни възможности и шансове** да станат още по-добри: „А как задържате учителите? Имате ли политика спрямо тях?“ – „Много сериозна политика! Първото е на всички, поне минимум два пъти в годината им се прави, в зависимост вече от възможностите, квалификационни обучения. Отделно по предметите, по методическите обединения, ако се появи някаква форма на обучение, някакъв семинар, конференция, винаги ги изпращам. Другото, което е, защото **има**ме доста, така млади учители, мотивирам ги, ако не са завършили магистратура, да запишат, и паралелно с работата я завършват. Вече доста учители ми завършиха, работейки тук, след бакалавър завършиха магистратура. Отделно за клас квалификация ги мотивираме, мисля, че много малко са учителите при нас без клас квалификация вече. Миналата година имаше една много активна кампания от Софийския университет и от департамента и може би поне едно 80% са със клас квалификация. Сега **има**ме с V – ти (клас квалификация) и оттам нататък вече е I-ви, **има**ме доктор на науките – двама в училище, нали, които работят, така че им даваме всякакви възможности за квалификация и образование. За момента могат да бъдат доволни, и аз съм доволна, че всички видове квалификации обикновено се финансират от училището“ (С-И-1). Резултатът е, че извън рамките на училището учителите се радват на публично признание като учи-

тели „на ниво“: „...учителите от това училище, самите те участват в различни екипи. Ето сега голяма част от тях са оценители на матурите, т.е. достатъчно са **знаещи и можещи**, за да бъдат включвани в националните комисии. На национално ниво се знае, че учителите от това училище са на ниво, за да могат да го правят“ (пак там). И не е изненадващо при тези условия, че учители не напускат училището освен ако не им се налага да се пенсионира. „Разбира се, за пенсиониране имам два-три случая, но ... Аз много млади учители така обучавам, насочвам, гледам да ги изградим така за две-три години да станат добри учители, така че засега нямам“ (пак там).

Какво прави училището, за да станат отличените (чрез входния курс) ученици още по-добри (освен подбора и стимулирането на учителите)?

- 1) В рамките на часовете учителите прилагат нестандартния спрямо сегашния принцип на организация на преподаване проектен принцип: „Колегите все повече започват да работят по проектния начин, т.е. за съответната учебна дисциплина, нали, те могат да разработят няколко групи, нали група от ученици да разработят една тема, да я представят пред останалите, после да получат въпроси, т.е. в рамките на часовете те могат да работят по такъв проект. А отделно вече училището **има** доста проекти, по които работи, общо, като цяло“ (С-И-1). От критики на стандартната система на училищно образование, която разделя материала на учебни предмети, проектният принцип се фаворизира като гарант за по-адекватната подготовка на учениците, доколкото поставя изучавания материал в по-големи смислови комплекси и контексти, вместо да го дели на предмети, които с оглед на бъдещата житейска и професионална практика е изкуствен.¹
- 2) Предлагат се и много разнообразни извънкласни занимания: „Ами вижте тука между другото **има** много различни така извънкласни дейности, различни клубове“ – „Клубове? Какви например?“ – „Ами по всичко, включително по акробатичен Аз също **имам** клуб – клуб на франкофони. И така с по-малки групички по интереси.. **Има** по дебати, по комуникация, по музика, по изкуства, всичко... Даже аз бих казала, че те са толкова отворени и при които всеки може да се включи, по-точно може да се изяви според неговите интереси лични“ (С-Фг-1). От интервюто с директора на училището става ясно: „...**имаме** и други неформални извънкласни дейности: например **имаме** много клубове по доброволчество и там, правейки нещо за другите, те развиват и други умения... Ето ви един вид на неформални знания, защото те участват с различни свои знания по изкуство, по изобразително, по музикално из-

¹ Срв. напр. Edelstein 2009: 13 и сл.; Precht 2013: 18 и сл.

куство, танцувално и така нататък. Така че, да! Обръщаме внимание ...“ (С-И-1).

Към клубовете, според учителите, има голям интерес от страна на учениците. Те са доброволни и без оценка, но не са невъзнаградени: те формират умения и способности, които западните университети, за които главно се подготвят учениците (не според предварителна експлицитна заявка, но, както става ясно от данните, такава е обичайната траектория на завършилите) знаят да ценят и оценностяват, т.е. да капитализират. Учениците непрекъснато участват в олимпиади, състезания, за които се подготвят с помощта на „*подкрепящи курсове, подкрепящи обучения*“, а това изгражда състезателен, конкурентен дух: „*всяка събота и неделя имаме олимпиади, не знам какво, където се сетим... състезания по едни какъв си език, състезания, не знамкви извънкласни занимания*“ (С-Фг-1). Както става ясно от интервю с една учителка в училището, всеки ученик спортува, „*освен това имаме най-добрия оркестър, те постоянно ги показват насякъде, и спорта ни е основно занимание*“ (С-И-1а). Учениците имат отлични постижения и в областта на театралното изкуство: „*Сега ще Ви кажа, че ние всъщност сме едни така от създателите, ето го всъщност сертификата за обучение по английски език чрез Мелпомена, чрез театъра. „Магията на Мелпомена“ и виждате, че 2006 – та сме го спечелили (показва сертификата в рамка на стената). И това поддържа и до ден днешен, те създават собствени сценарии, пишат пиеси, по този начин си развиват езика, след това ги представят и се правят в края на учебната година нещо като традиционните за ... гимназия Шекспирови вечери. Но това е нещо, което...*“ (С-И-1). Ако си позволим да продължим мисълта в контекста на разговора, тя би звучала вероятно така: „това е нещо, което е висока класа и не е за всеки“.

- 3) Училището участва в междуучилищни проекти, които включват **само** езикови гимназии от същата „класа“: „*Има един проект, по който работим, и вече доста така няколко пъти каним ученици при нас. Ето това, което виждате горе, това е един сериозен проект, който е свързан с образоваността на учениците за европейска интеграция, за развитието на Европа, на света, казва се „Модел на Европейския парламент“ и работим вече повече от 12–13 години*“ (С-И-1). В този проект са включени Ловешката, Пловдивската и Софийски езикови гимназии; той формира интереси и създава умения в областта на икономиката, политиката, финансите, геополитиката – предмети, които не се изучават в „обикновените“ (неелитни) училища. Ако зададем въпроса защо неезикови гимназии не участват в този проект, получаваме на пръв поглед напълно приемлив отговор: „*защото нивото на английски език трябва*

да бъде много високо!“ (пак там). Така най-добрите ученици от най-добрите училища имат легитимен шанс да станат още по-добри.

- 4) Гимназията е включена в мрежи с чуждестранни университети, които редовно посещават гимназията, за да представят университетите и специалностите си...и освен това програми в чужбина, **имаме** споразумения с много страни“ (С-И-1а). „Дааа, другото, което **имаме**, е ученици в 10-ти клас, след като завършат 10-ти клас **имат право** да кандидатстват по едни програми, които са за обучение в чужбина, едногодишни. И когато те ги издържат изпитите, нали могат във Великобритания и в Съединените щати. **Имаме** в момента двама такива, които са на самостоятелна форма, сега като се върнат юни месец от програмата ще си държат изпитите и от септември ще си продължат в 12-ти клас“ (С-И-1). Участието в международни, а и в национални проекти носи не само престиж и слава на училището, преднина в конкуренцията с други училища, но и допълнителни финансови ресурси: „...работим в смисъл, че, за да можем да компенсираме някои неща, ние задължително работим по тези национални програми, които **ни дават допълнителни средства**. И отделно вече работим по международните програми, сега в момента приключваме двугодишна програма по Еразъм +, която също ни е **дала допълнителни средства**. И ще продължаваме така да работим...“ (пак там).
- 5) Училището освен това има партньорски връзки и с бизнес-средите и е отличник в партньорската програма „Иновативни и предприемчиви училища“, която подготвя за бизнес-кариери: „Ние участваме в Джуниър Ачийвмънт. Това е програмата, която вече от много, от 10 години почти участваме и в резултат от това партньорство ние **имаме** две учебни компании. Двете учебни компании са тип фирми, откриват се в началото на годината и се закриват в края на годината. Сега са ни наградени и на 2-ри юни ще отиваме на **награждаването за отличната работа**. Така че в тези учебни компании те учениците заедно с преподавателя разработват различни бизнес-планове и винаги се канят гости от бизнеса, които могат да им дадат добри съвети и да ги насочат. Говорим за кариерно ориентиране. Кариерното ориентиране в 11-ти и 12-ти клас при нас е задължително... Сега пък тук покрай юбилея имаше много много поканени бивши възпитаници, реализирани във всички различни сфери. Последно идваха юристи, медици, политици идваха, информационна технология специалисти, банкери идваха, така че всякакви. В това отношение работим много интензивно“ (С-И-1).

И един бегъл поглед върху многобройните цитати от интервюта, дори без строг контент-анализ, показва какво в най-голяма степен характеризира това училище: **имането**, образователното богатство. Това училище си има всич-

ко, както казва директорът му в края на интервюто, запитан, как се работи с родителите, дали имат родителско настоятелство: „**Всичко си имаме! Имам** си училищно родителско настоятелство, **имаме** си обществен съвет...“

Това училище разполага с такива несметни (без ирония) **образователни богатства**, че дори може да си позволи безвъзмездни културни дарения, ако разглеждаме публичните дарения като демонстрация на културно излишество. Учениците всяка година участват в инициативата „Българската коледа“, като подготвят концерт, а средствата отиват в сметката на инициативата. Така „цялото училище подпомага децата, които имат нужда от различна медицинска апаратура“ (С-И-1).

И никак не е изненадващо, че не само учителите, но и учениците не напускат училището. По-скоро изненадващо е изобщо допускането, че някому може да хрумне подобен въпрос: „*Да напускат училище? При нас? Многоооооо рядко. Пак, ако заминат за чужбина родителите, това е основната причина, ако някой реши да напусне ТОВА училище. Няма други причини!*“ – „Е, да елитна гимназия, разбираемо...“ – „*Няма други причини!*“ (пак там).

С оглед на всичко казано дотук няма да е изненада и фактът, че няма никакво напрежение между ръководството на училището и учителите, от една страна, и родителите – от друга. Последните са си свършили работата още на входа, защото са предоставили ресурсите си под формата на „мотивирано“ и „знаещо“ дете, дарили са ги, така да се каже на училището и задачата на последното е да ги запази, за да запази собствената си „елитност“. И за да запази вложените в него културни богатства (да не напусне никое дете, освен ако не се налага на родителите), предлага излишества от културни ресурси като така умножава вече наличните. Под „излишества“ разбирам това, което казват поне трима учители, участвали във фокус-групата, че учениците са прекалено натоварени: „*Те са толкова прекалено натоварени, аз не бих искала да съм ученик в днешно време, не мога си го представя това*“ (С-Фг-1).

Логично е – според логиката на двупосочното инвестиране на ресурси и двупосочния интерес – те да не се пропиляват, а акумулират, т.е. отношенията между двете страни да са партньорски: „*Мисля, че партнирането с родителите е много важно нещо, много положително. И винаги така ще продължаваме, защото децата, когато видят нали един хубав пример, мисля, че се замислят. Тийнейджърите като видят едни добри, едни хора успели с така стабилни професии, мисля, че се замислят*“ (С-И-1). Родителите се отзовават и помагат, когато някой ученик застрашава (примерно с повече от допустимото отсъствия) престижа на училището. Отвъд идеологиите, нерефлектираният „аргумент“, с който го правят, е да отстранят всякакви пречки за запазването и умножаването на инвестираните от тях ресурси. И за тази цел са склонни да похарчат още малко от собствения си авторитет на „успели“ хора в престижни „стабилни професии“. Този интерес се проявява като свръхотговорност както към собст-

вените, така и към чуждите деца – ученици в това училище, което учителите в някои случаи възприемат като свръхпретенциозност. Единствените проблеми с родителите, за които учителите споменават при фокус-групата са тези: *“има едни такива родители, които идват и почват да преговарят за оценка.”*

Мисля, че от всичко казано дотук се очертава поне донякъде логиката, по която функционира този тип училище: родителите правят първоначалната вноска под формата на „знаещ“, „можещ“, но най-вече „мотивиран“ ученик срещу обещанието за успешно бъдеще. *“...в зависимост от това, какво училище си завършил, това те подготвя за бъдещето в края на краищата... то е сигурно, че по новата програма 11 и 12 клас това ще се учи, **те всички отиват в университет**“* (С-Фг-1). За институцията това е базисна препоставка, за да запазва, възпроизвежда образа на „образец“, „елитно училище“, които са предимства за позицията ѝ в едно организирано на принципа на конкуренцията училищно поле. Интересът на училището е да бъде отличник в полето на училищата и по-широката публичност. По този начин си осигурява достъп до допълнителни ексклузивни (т.е. недостъпни за всички училища) ресурси. Ето какво казва директорът в интервю, публикувано по случай юбилея на училището, който се чества същата година и месец, в който бе проведено изследването ни²: *„Винаги сме **първи** по английски език, с най-високите резултати на зрелостниците, което е доказателство, че сме на **челните** места в страната. Мисля, че няма човек, който да не знае ... гимназия и **успехите** ѝ.“* Училището-отличник създава условия на конкуренция, за да си осигури отлич(е)ни ученици, които са препоставка, за да се възпроизвежда отлич(е)ността на гимназията сред останалите училища. За да запази най-ценния ресурс – мотивираните деца или личния и професионален авторитет, когато е застрашен публичния образ, а това значи и първенството на училището в полето на училищното образование, гимназията предлага не само най-различни класни и извън-класни занимания, които водят до увеличаване на първоначалната вноска, изразяваща се в усвояването на специфични умения (освен отличното усвояване на език) и публично признание на терена на училищата (спечелени състезания и олимпиади) и на извъннаучната публичност – чрез осигуряване на възможности за публична демонстрация на образователно богатство и излишество. Един бегъл поглед върху наградите, които училището е спечелило през последните години показва, че квалификацията „училище-отличник“³ е напълно оправдано:

² Независимо, че интервюто е публично, тук няма да цитирам източника, за да запазя анонимността.

³ „символ и марка на София“ нарича училището кметът на Столична община в интервю по случай юбилея на училището, а началникът на РУО-София по същия повод го квалифицира като „емблема за качество и то качество с европейски и световни измерения“.

– През 2006 г. гимназията е удостоена с Европейски езиков знак за иновации в чуждоезиковото обучение заради проекта „Магията на Мелпомена“ (за което споменава и директорът в интервюто, цитирано по-горе);

– През 2007 г. училището е избрано в проекта на МОН „Да направим училището привлекателно за младите хора“ като пилотно училище за въвеждане на европейски програми за образование;

– През 2009 г. е отличено с Отличието на Столична община за висок принос към столичното образование;

– През 2011 г. училището е удостоено със златния печат от Съвета на Европейската научна и културна област за институция с висок престиж и обществено признание в областта на образованието. Този златен печат се поставя върху грамотите на дипломите на учениците, които завършват училището с пълен отличен успех 6.00.

– Носител е и на „Европейския знак за качество“, присъден от Европейската комисия по култура, наука и образование⁴.

Това са награди за училището, но и принадлежна стойност за първоначалните вложения на родителите. Така взаимно се потенцират вложенията от родителите и училището ресурси, което води до увеличаване на вложенията и от двете страни. Към това се добавят и ресурси от външни институции. Тъкмо защото училището е толкова богато на образователни, социални и символни ресурси, т.е. „заслужава си“ така да се каже, **в него се инвестират допълнително и публични ресурси**: мечтата на учителите, но най-вече на директора, е училището да се разшири като материална база и сграден фонд. Столична община и район „Оборище“ с подкрепата на МОН и РУО на МОН финансират изграждането на два нови корпуса на сградата: първият отваря врати в началото на учебната 2018/2019, вторият е в строеж от пролетта на 2019 г. Това се споделя в публичните интервюта както на директора на гимназията, така и на кмета на Столична община по случай юбилея на гимназията. Училището е включено и в други „знакови културни проекти“ на Столична община по думите на кмета ѝ.

Така, акумулирайки всевъзможни ресурси, училището успява да изпълни обещанието за увеличаване на първоначалните вложения на родителите, да ги капитализира под формата на престижна диплома, но и на ексклузивни умения, които не всеки завършващ средно образование ученик притежава, а това несъмнено е предимство в състезанието за по-високи и престижни образователни дипломи. Неписано, но потвърдило се в практиката правило е, че дипломата от това училище е входен билет за университета, който в много случаи е престижен чуждестранен университет: *„Няма ученик на гимназията, който да не е станал студент веднага след дипломирането“*, казва ди-

⁴ Данните са взети от юбилейното издание на училището и допълват наличното в нашите данни.

ректорът в публичното си интервю по случай юбилея на училището и допълва, че всички ученици на гимназията получават „*изключително високи оценки на изпитите, както тук, така и в чужбина*“. Реализацията на възпитаниците на гимназията е „100%“, казва същият респондент в интервюто с екипа ни, при това не в „случайни“, а в избрани, престижни специалности и университети: „*Дали в чужбина или в България, но ВСИЧКИ стават студенти. Мога да кажа, тъй като и ние нали имаме някаква статистика, кои са специалностите, които най-много се предпочитат от нашите ученици. На първо място, това са различните модификации на икономическите специалности, международни отношения, европеистика, европейско право, всякакви видове финанси, икономика, нали в тези модификации основно. Медицина, при Вас също има, политология, културология... има в социологическите, нали, много социология в последно време започнаха да кандидатстват, имаме в англицистика, имаме в скандинавистика, **които доста трудно там се влиза, с много високи резултати**, имаме възпитаници, които са в сферата на изкуството и културата, актьори имаме доста, юристи много имаме, произвеждаме много юристи и общо взето **нямаме ученик, който да не се е реализирал***“ (С-И-1). Това се потвърждава и от учителите в училището: „*В чужбина им събират очите нашите ученици!*“ – „Да?“ – „*И тука също, но те повечето са в чужбина.*“ – „**Да, повечето са в чужбина**“ (С-Фг-1).

Тези грандиозни успехи вече след завършване на гимназията се обясняват със знанията и уменията, придобити в училището: „*Те са научени да учат, в смисъл на по-голям обем от знания, имат добра организация на ученето. Когато отидат да учат в чужбина, са едни от най-добрите студенти, защото знаят как да го направят. Или вече езика, езикът им е на много високо ниво и това им е един голям плюс по-нататък в живота. Излизайки от това училище, те знаят английски език на нивото, което е абсолютно достатъчно. ...Даваме голям обем информация, караме ги непрекъснато да правят различни проекти, да мислят, да създават, т.е. знаят КАК да го правят*“ (С-И-1).

А всички предпоставки за тези успехи на учениците след завършване на училище се създават, според мнението на ръководството, само с работа, с „*ежедневна работа*“. Всички посочени дотук ресурси изобщо не се рефлектират като условия и предпоставки за този успех. Сякаш в други училища не се работи ежедневно? Само че, както ще видим при анализа на другия случай, когато се работи ежедневно, дори и повече, в условията на минимални или липсващи ресурси няма как да се постигнат аналогични успехи. „*Питам се, докато Ви слушам, защо не могат всички училища да бъдат като Вашата гимназия? Защо е така, имате ли някакво обяснение?*“ – „*Е, то **не може нали абсолютно всичките да имат**, да бъдат нали на едно ниво, но какво да Ви кажа, всичко това, което Ви го говоря, **това е ежедневна работа и ние работим много по тези въпроси**. Сега все пак училищата, където се влиза с*

конкурсен изпит, си казва все пак думата конкурсният изпит“ (С-И-1, подч. мое, С.М.).

За това, че другите училища не са толкова добри и успешни, се държи отговорна „мотивацията“ на учениците, т.е. базисното вложение на родителите. Ако липсва този базисен ресурс, то и „нищо не се случва там“. Запитани за „другите училища“ учителите казват: „Другите са някакви квартални, обикновени училища, където горе-долу нищо не се случва или поне не е по този начин, по който тук.“ – „А там каква е мотивацията и на учениците да бъдат в такива квартални, обикновени училища?“ – „Някои просто нали не могат да се класират и са останали там.“ / „То нали вече е обща класацията и кой където успее да се класира, просто...“ / „**Няма мотивация там, просто си остават, така че по някакви причини не са успели да се класират**“ (С-Фг-1).

Същевременно училището, което благодарение на акумулирането на ресурси от всякакъв вид е възпитало успешни абсолвенти, черпи от символния капитал на „успелите в живота и професионалната кариера“ негови възпитаници, за да привлечи и в бъдеще родители, които да инвестират образователни, социални и символни ресурси в това училище: „... много или малко този престиж [на училището, б.м. С.М.] се крепи именно на тази успеваемост и реализация“, споделя един от учителите – участници във фокус-групата. И според директора успехите на гимназията и нейните възпитаници са „основната предпоставка родителите и учениците да предпочитат това училище и то да е със сериозна конкуренция между учениците, които желаят да завършат тук“ (публично интервю с директора по случай юбилея на училището).

Ако перефразираме Бурдийо, „луксозното“ или „елитното“ според разпространената терминология училище акумулира капиталите на **всички** „инвеститори“, позволявайки на **всеки** от възпитаниците си да има дял в акумулирания капитал. Така се формира и общ интерес от запазването и увеличаването на акумулираните ресурси: тъй като всеки би могъл да черпи от натрупания ресурс, всички са заинтересовани от неговото запазване и увеличаване. Този общ интерес да се пазят и множат инвестициите от всякакъв вид обяснява и онзи специфичен за това училище феномен, за който говорят настоящи и бивши възпитаници: „**духа на тази гимназия**“. В поредицата публикувани по случай юбилея на гимназията интервюта с бивши възпитаници на гимназията, понастоящем известни политици, учени, лекари, дипломати, писатели, журналисти, инженери, актьори, бизнесмени, един от постоянстващите въпроси, който им се задава, е как разбират и с какво свързват често използвания израз „духа на ... гимназия“. И постоянстващият мотив в отговорите, независимо от различни субективни спомени⁵, е, че става дума за един вид „негласна солидарност, която позволява на нейните възпитаници

⁵ Някои го свързват конкретно със Шекспировите вечери, други с битовите вечери, бригадите, военното, конкретни личности на учители.

да постигнат съгласие дори тогава, когато принадлежат към различни политически партии и изповядват противоположни политически идеологии. А това е така, защото тези хора знаят, че има неща, които са по-висши и по-значими, от всичко онова, което ги разделя и противопоставя едни на други“ (публично интервю с бивш възпитаник на гимназията). Онова, което е „по-висше и значимо“ от различията, е точно „негласният“, нерелевантен, но общо споделян интерес за опазване и умножаване на образователното богатство на училището, защото то, както надявам се е станало ясно, е източник на допълнителни богатства, но най-вече, **защото всеки, който принадлежи към общността на училището, може да използва акумулацията от всички капитал.** Това е обединяващият, сплотяващ момент: опазването на акумулираното образователно и символно богатство. Затова и много от бившите възпитаници споделят, че и години след завършването на гимназията се чувстват като „част от една общност“.

Това сплотяване и обединяване навътре има за своя обратна страна **затварянето на достъпа до натрупаните образователни богатства за други, които биха могли да ги ползват, без да допринасят за увеличаването им и така да доведат до намаляването им.** То формира хабитус на принадлежност и привилегированост, който позволява сродните да се откриват и без думи, да се „надушват“, а чуждите да се избягват. Много точно е описан този т. нар. „дух на гимназията“ в интервюто с един виден български бизнесмен, бивш възпитаник на училището: „И до днес хората, завършили ... гимназия, се **разпознаваме безпогрешно** дори само след кратък разговор. Всъщност къде на шега, къде сериозно често съм чувал да казват, че възпитаниците на ... сме като **клуб**, чиито членове се подкрепят във всичко“ (подч. мое, С.М.).

Училището – клуб не само „освещава символно“ своите възпитаници, гарантирайки на всеки дял от акумулацията от всички капитал, но и гарантира **ексклузивността** на тази принадлежност в смисъл, че не допуска външни, различни по статус и принадлежност да се ползват от този капитал.

Защото при цялото си „имане“ това училище си **няма**:

– Ученици, чиито „майчин език не е българския“ (освен ако не са деца на чуждестранни дипломати);

– Ученици, чиито здравен статус не отговаря на стандарта и поради това се нуждаят от допълнителна образователна подкрепа (освен „едно дете за първа година“);

– Няма или почти няма ученици, чиито родители нямат висше образование (90% от родителите са завършили висше образование);

Всичко казано до тук дава основания това училище да се определи като един относително **затворен** свят, който отваря входа си само за онези (както ученици, така и учители), които гарантирано ще допринесат за увеличаването на неговите образователни и символни богатства, и го затваря за всички (ка-

тегории), за които има съмнение, че ще ползват натрупаните образователни богатства, без да допринесат за умножаването им и дори има опасност да ги намалят. Това е смисълът на легитимната селекция чрез конкурс. И никой, който е направил вложение в този свят, не го напуска доброволно. Този свят на училището е затворен, но *относително* затворен: той е отворен към училища и образователни институции, които са на същото (високо) ниво, от същата висока или по-висока класа, но не и към „кварталните, обикновени училища, където горе-долу нищо не се случва“, в които попадат онези, които не са успели (да издържат конкурсния изпит и критериите за селекция).

С оглед на очертания досега образ и начин на функциониране на този свят на училищното образование изглежда напълно „логична“ откровената незаинтересованост на ръководството на училището към въпросите за неравенствата в образованието. Още в началото на интервюто директорът посрещна екипа ни с думите: „Ами аз по принцип Ви казах, че това е тема, която не касае толкова една езикова гимназия, и би трябвало... аз още на първия разговор (по телефона) Ви го казах да се насочите към **други типове училища**, но ...“. С което само потвърждава известното в социологията на неравенствата структурно правило, че играчите в привилегирани позиции и с привилегирован достъп до ограничени блага и ресурси нямат интерес да проблематизират социалните неравенства, напротив те имат интерес от съществуването на асиметричните структури на разпределение на богатствата, защото благодарение на тях разполагат с привилегирован достъп до редки блага и ресурси⁶. Привилегированата позиция в структурата на разпределение на образователните блага освобождава от принудата да се рефлектира „цената“ на тази привилегирована позиция: добри сме, защото се трудим, а не защото трупаме ресурси за сметка на други и затваряме достъпа на другите до тях (в случая с помощта на легитимния инструмент приеман изпит). Още по-съществен проблем тук е, че институции и играчи, които публично пледират за по-голямо равенство, за минимизиране на неравенствата в образованието, с действията си съ-действат за натрупването на образователни богатства в малко на брой и без това образователно богати училища и с това – за задълбочаването, вместо за смекчаването на неравенствата в образованието. Към този ключов въпрос ще се върна в заключението на текста. Преди това ще опиша противоположния тип училище, който обозначавам като:

⁶ Една от последните книги на германския изследовател на социалните и образователните неравенства Михаел Хартман извежда тази теза в заглавието си: *Социалното неравенство не е тема за елитите*. Срв. *Hartmann* 2013.

1.2. Училището на гетото

Според формалните ни критерии това е основно училище до 7-ми клас със слаби резултати от външното оценяване. Специфичното за него по думите на директора и учителите е, „*че обучаваме роми. Със цялата специфика, която произлиза от етноса*“ (С-И-6). Според родител на ученик в училището, „*99% са от циганското малцинство, което възпитанието е нулево*“ (С-Р-6).

За разлика и в противоположност на първия случай, тук изобщо не може и дума да става за предварителна селекция на учениците: „*Ние не можем и не можем да си позволим при записването в първи клас да полагат тестове, психологически. Докато другите училища го правят и си подбират децата. Аз просто записвам това, което дойде. Сега не 50%, но 20–30% изобщо не са посещавали детски градини, подготвителна група*“ (С-И-6).

Училището не винаги е било етнически хомогенно, първоначално преобладават българите, ромите са много по-малко, както разказват учителите, но „*поради някакви причини – икономически и административни и т.н постепенно учениковият състав се измени... българите започнаха да си взимат децата и останаха повече ромски деца тука*“ (С-Фг-6). „*...българчетата не се записват*“, казва директорът на училището, „*появява се културен шок, когато дойдат*“ – „*В какво се изразява културният шок?*“ – „*Той е във всичко. Като постъпят на 15-ти, при откриването на учебната година, като видят такова струпване на тази маса роми на едно място, всички свързват този етнос с проблеми. Не се приема. Не сме толерантни*“ (С-И-6). Става дума за „вторично сегрегирано училище“ по сполучливата формулировка на Майя Грекова (2010: 176), хомогенизиращо се по етнически признак в резултат от изтеглянето на български ученици от него.

Училището е с хомогенен ученически състав и по друг критерий: родителите на учениците в това училище са като цяло необразовани. Според директорката „над 50%“ от родителите са „*неграмотни*“, „*не могат да четат и да пишат*“. „*На добрите ученици родителите са поне със средно образование. Могат да четат и пишат*“ (С-И-6). За родители с висше образование изобщо не може да става и дума: „*Но наблюденията ми са, че от година на година, децата на семействата с някакво образование, средно, те с висше нямат, но са по-социализирани и повече спазват правила*“ (пак там). Много по-радикален в преценката си е интервюираният родител на дете от това училище, който произхожда от същия етнос: „*И примерно от около 500 деца има около 50 деца възпитани и нали покрай, от децата се познава, че и родителите са възпитани, останалите 450 деца са просто под всякаква критика и то там вече започва да пропада и самото училище. Заради децата! А иначе учителите са супер, на ниво! И директорката е перфектна! Нямам забележки, просто екипът е супер!*“ (С-Р-6).

Класацията на учениците като „добри“ – „лоши“ възпроизвежда йерархичната („кастова“) диференциация на родителите в кварталите (главно квартал „Факултета“), от който идват учениците: „Семействата на добрите ученици от къде са?“ – „Пак са там, по тия квартали. Но те там се разделят на касты. При ромите е така, на различни касты, тия са от най-високата, които даже не се наричат и ромы, говори се само на български в семейството. Работещи са. С хубави домове, държат на външния вид на децата. Освен това държат и на образованието“ (С-И-6).

Това общо описание се потвърждава от индивидуалния случай на единствения родител на дете от това училище, който се съгласи да бъде интервюиран и който е председател на училищното настоятелство. Дъщеря му е завършила това училище и е продължила образованието си в гимназия, а синът му е второкласник в същото училище. И двете деца са отличници, за сина си казва с голяма гордост, че е „първият отличник“ на класа, а дъщерята мечтае да продължи образованието си след гимназия в университет. И двете деца учат езици, спортуват, разполагат с всички възможни електронни устройства: „Има си и лаптоп, има си и телефон, има си и таблет, той от тия работи не се отделя, но ограничаваме го малко, защото ша пострада с очите, ограничаваме го“ (С-Р-6). Бащата е завършил „частна професионална гимназия по хотелиерство и туризъм“, майката също има „средно професионално“ образование, семейството е живяло и работило 10 години в Швеция, където е родена и дъщеря им. Към момента на изследването семейството има фирма за внос на електроуреди от Германия. Родителите на респондента също са със средно образование, златари по професия, родителите на съпругата му – ресторантиери, за които говори с уважение: „700 квадрата ресторант, най-красивия ресторант в ... тва е красива работа. Те пък са ресторантиери и от там нейното семейство, от тук – моето семейство и сме се, нали, тенджерата си намери капака. **И от нас вече излизат деца като хората.**“ И добавя: „Много, много зависи от **корена. Потеклото, как тръгват нещата**“ (пак там). Това обяснява образователните постижения, амбиции и мечти на двете деца, както и убедеността на респондента, че училището не може да образова, ако родителите не са мотивирали достатъчно детето си и не му помагат да постигне по-високи резултати в училище. С други думи, училището не създава, а само възпроизвежда това, което учениците носят от семейната среда: „Проблемът е, че родителите са **необразовани**. Значи един образован родител ако е, той ще образова и детето си. Не е толкова важно образованието от учителите, учителите си дават каквото могат от себе си, проблемът идва от родителите. Тва е! **един неграмотен родител ако е необразован, не може синът му или дъщеря му да бъдат образовани**. Няма как да стане. Той няма към кого да се обърне като нещо не разбира, няма към кого“ (пак там).

Освен разликата между деца на неграмотни и деца на малко по-образовани родители, училището е хетерогенно и според друг критерий: здравния стандарт. Училището има ‚богати традиции‘ в работата с деца със специални образователни потребности, от години си сътрудничи с различни фондации и броят на тези деца постоянно се увеличава, до неотдавна са били 15, сега вече са 25. „Имаме 25 деца с такива потребности“, казва директорът на училището в отговор на въпроса за децата със специални образователни потребности в това училище, „работи се, има отделен кабинет. Доста добре оборудван, психолог, логопед, медицински работник. Но проблемът идва от там, че не всички носят здравни картони. Жената цяла година се бори с родителите и с класните да доставят тия картони. Нямат редовни имунизации, нямат личен лекар. Много комплексни са проблемите“. Още по-големият проблем е, че родителите дори „не разбират проблема. Молим ги да се направи първично обследване на детето от психолог, логопед. Те казват – моето дете не е лудо... И аз започвам, обяснявам, че ако наистина има диагноза, може да има някакво нарушение, може да е дислексия или нещо такова. Това пречи на детето, това обследване трябва да мине, да се направи медицински преглед. Ще му се осигури подкрепа, ресурсен учител, логопед, психолог. Това не му слага печат. За неговото добро е. Но много трудно ги убеждавам“ (С-И-6).

Какво характеризира мнозинството ученици на входа на училището, което е далеч от идеята да селектира, доколкото ефектът на „вторична сегрегация“ вече ги е селектирал?

За тях „образованието не е ценност. Поне не е на първо място в ценностната им система. И за това резултатите на тия деца са по-ниски. Нямат тая готовност за училище. Няма го това домашно възпитание. Неглижирано е. Те постъпват в училище без усвоени основни понятия, без елементарни хигиенни навици.“ Не са научени дори „да си мият ръцете преди хранене. След тоалетна. Някои от тях не умеят да ползват тоалетна. Не всички имат такъв тип тоалетни. Те на тоалетната тука викат баня, защото има и топла вода“. И още: „Те идват без да познават цветовете, ляво, дясно, горе, долу. На зайчето вика мече. Петел на кокошка. Нямат книги. Анкети сме попълвали. Няма деца, които имат и две книги в къщи. Предоставила съм да ползват библиотека, няма интерес към това. Подаряваме книжки за награди. За тях не е ценност“ (С-И-6).

Още тук може да се направи изводът, че основният ресурс, с който работи всяко училище, а именно учениците, които то приема, е белязан от липси, от нямане. И тези липси засягат не само книгите и образованието, но и базисни навици и умения, за които се очаква, че са формирани в първите години от процеса на социализация. Ето какво споделя домакинът на училището, включил се инцидентно в интервюто с директора: „Те не са научени да ядат плодове. Хвърлят ги в тоалетната. Те не ги ценят. Нямат навици. Моите

внуци знаят какво е киви, какво е грейпфрут, как се яде. Защото са научени, защото са го виждали. И защото, ако на масата има шоколад и плод моят внук ще взема плода. Защото така е научен от малък“ – „Те не разбират какво е киви?“ – „**Нямат** навик, кой им реже? Самите те **не гледат** цветя. **Не познават** видовете зеленчуци. ... Приоритет е то да е нахранено с нещо, каквото и да е... Майката **няма** да стане, да приготви чай, закуска. Баничарницата, кифли, баница. Вечер салами, кренвири. **Не готвят** даже... **Нямат** книжки, **не искат** книжки“ (С-И-6).

Ако учениците с техните умения, нагласи, знания са основният ресурс, с който започва процесът на училищно образование, то в случая този ресурс първо трябва да се създаде, да се осигури така да се каже на място, в училището, преди да започне „същинското образование“ с оглед на стандарти и нормативи. Децата, които постъпват в това училище, според разказите на учители и служители, са като бял лист хартия, като новородени, които първо трябва да бъдат социализирани, научени на базисни навици и умения, и тогава образовани. „...ние повече ги **възпитаваме**, като че ли стремежа към знание отстъпва у нас. Ние сме си създали някаква рутина, а **трябва да ги социализираме тия деца, защото те имат много големи пропуски**. Много е трудно ... Значи за бащите и майките, те смятат, че като му дадат пари да си купи днеска пица и кола..., че до тука опира. Нахранен и обут, ако шете. Това е проблем при тия деца, разбира се. В икономически план това са маргинални деца, родителите им **не са конкурентни** на пазара на труда. Тия деца, естествено трябва да имат тетрадки, химикалки, да си носят учебниците. До някъде това ни е проблема с тях, колкото и да се борим, е много трудно. Защото наистина ако и двата края – родителите и ние, сякаш нещо се къса по средата. Когато **родителя го няма** и в това отношение, **опитваме се да компенсираме**, но ви е ясно, че това си е един много голям проблем“ (С-Фг-6).

Според директора, са необходими поне четири години, първите четири класа, през които да се усвоят тези базисни умения, и едва след това да се „надгражда“, т.е. едва след това да започне „същинското образование“ по програми и дисциплини, респективно да бъдат насочвани учениците към усвояване на специализирани компетенции като математика, хуманитарни науки и др. Те първо трябва да се научат да спазват правила. „Те **не спазват** правила, законите за тях **не винаги важат**. Те **не ме разбират**...Трябва да има отделни учебници за тия деца. С по-олекотена учебна програма, да имат базова грамотност. И вече от тук, който има желание да продължава нагоре. Поне до 4 клас да не са така претоварени, особено Човек и природа, Човек и общество. Това за тях е просто нещо **невъзможно**. Те **не могат** да разкажат, отговор на въпрос – с една дума, с две максимум“ (С-И-6).

В условията на липсващо първоначално вложение на основен ресурс учителите и ръководството са принудени да правят много сериозни инвестиции

и като количество труд, и като странични на тесните си образователни задачи дейности, за да постигнат в крайна сметка много по-слаб краен резултат, сравнен с резултатите на училищата, в които това първоначално вложение е налице. Освен че „до 4 клас учителите са им като майки. Всичко знаят за всяко едно дете. Търсят ги, ходят по домовете“ (С-И-6), те трябва и да диагностицират учениците, които се отклоняват от нормата и се нуждаят от специална подкрепа: „Как разбирате, че някое дете има нужда?“ – „При самото ограмотяване, дори още в подготвителната група. Днес сме на буквата А, единия ден се предава, на другия ден **не я познава**. **Не може** да си спомни. С другите ученици напредваме с буквите, с това сме още на А. Това значи, че в дълготрайната памет има проблем. От там излиза лека умствена изостаналост. От там имаме доста деца с епилепсии и придружаващи заболявания. Дискалкулация, дисграфия. Те **не могат** да уцелват реда. Две години се учи как да уцели реда. Аз съм много благодарна, че успях да направя един добър екип, който е отворен и към иновации, познава проблемите на училището, на децата. Работи съвестно“ (пак там). За екипа, т.е. главно за учителите това означава и допълнителна работа, допълнителен незаплатен труд, посещение в домовете извън часовете: „Ходи ли сме и по домовете! Сме учили тия деца по домовете, преподавали сме. Защото това са деца с колички. Имаше и такива моменти“ (С-Фг-6).

Този труд по създаване на основния ресурс за училищното образование не се калкулира при крайната оценка на резултатите от изпълняването на предопределените училищни задачи и програми, на така наречените „постижения“ или „успех“ при оценяването. Накрая на 4-ти, респективно 7-ми клас, всички се мерят с еднакви критерии, без отчитане на различните стартови ресурси и скрития труд по създаването им. „Нашата тройка се равнява на 5-тицата в едно българско училище, с **толкова труд постигната**“, казва директорът по повод външното оценяване. Освен това и част от този ресурс под формата на социализирани, подлежащи на училищно образование деца, в това училище се губи, защото много ученици отпадат докато стигнат до 6/7-ми клас, било то по социални причини, защото семействата им са бедни и те трябва да „подпомагат семейния бюджет, ходят да събират вторични суровини по кофите и т.н.“ (С-И-6), било то поради „етнокултурните“ специфики „**преди всичко ранната женитба**“, което се случва именно към 6/7-ми клас.

За да постигнат сравнително добри резултати при тези условия, учителите в това училище се налага да бъдат и особено креативни, за да привлекат и задържат вниманието на учениците, да им дадат мотивация и самочувствие. За учителката по математика директорът разказва, че успява да привлече интереса на учениците, като „използва много електронни ресурси, първо. И ги мотивира, кара ги те да изготвят презентациите. Кара ги да търсят информация. Отношение имат към предмета ... Правилни са презентации, са ме

канили, на композитори. По музика примерно, на природни обекти. Ето това прави с тях, това, което няма да го направят вкъщи...“ (С-И-6).

Не е изненадващо с оглед на всичко това, че учителите се чувстват „недооценени“, че работата им е „мъка“, колкото и да обичат професията си, че „нямат равен старт с учителите в българските училища“: „Тука се влага **много повече труд**, защото едно ромско дете като дойде в пети клас, то **не знае** таблица, то **не знае** да събира, **не знае** да изважда, то работи с пръсти. И ние трябва да го научим на тия неща, които се учат в първи клас. То **няма** помощ в семейството, **няма** кой да помогне. Дори и да иска, тия родители – те са с основно образование или никакво. **Не могат** да помогнат. Много по-трудно е за учителите да работят в такова училище. И мисля, че по някакъв начин министерството на образованието, трябва съответно да оцени този труд на учителите“ (С-Фг-6).

За разлика от първия случай, при който учителите са стимулирани със специализации и класове квалификации, тук директорът мотивира учителите с „добра комуникация“, с „добра информираност по веригата“, „с редовно изпълнение на колективния трудов договор“, с „добро отношение, точни и ясни правила“, „с спокойна обстановка и отношение, защото, и ако аз внасям напрежение, няма да се случат нещата“ (С-И-6).

Също за разлика от първото училище, в което учениците се задъхват от всякакви възможности за извънкласни занимания, тук „**няма** такива извънкласни занимания“ (С-Р-6). „А училището не можеше ли да отдели от бюджета си средства като има интерес и да продължат спортните занимания?“ – „Не знам, **няма**. **Нямат** спортни занимания, **нямат!** Вокална група имат. Дъщеря ми беше 4 години във вокалната група. Тя вече като завърши сега има друга вокална група, **това е единственото, което имат**. Но като вокална група имат допълнение, те са 10-тина деца, така да го кажем, но спортно – **нищо**. **Никакви** спортни занимания **нямат**, да кажеме някакви танци, бойни изкуства или нещо, би било много добре за това училище?“ – „А езици, нещо, чужди езици?“ – „**Не, не!**“ Това обобщава председателят на училищното настоятелство като продължение на разказа си как в резултат от усилията на училищното настоятелство и директора е било организирано извънкласно спортно занимание по таеконду безплатно и тъй като е било безплатно за учениците, е имало голям интерес към това занимание. Когато обаче треньорът отказва да преподава безплатно и предлага да се въведе такса, всичко се проваля: „... и те децата, по-скоро родителите като разбраха, че има такса и те вече всички се отдръпнаха, остана дъщеря ми само и синът ми и то вече нямаше как“ (пак там).

И всичко останало като материална база, извънкласни мероприятия, се осъществява единствено благодарение на проекти, спечелени с усилията и работата на директора и учителския екип. Пак от председателя на училищното

настоятелство разбираме, че от няколко години, когато се е сменил директорът на училището, е започнал ремонт на сградата на училището, която е на 100 и повече години⁷, осигурен е безплатен транспорт за учениците, видеонаблюдение и други материални условия с финансиране по проекти: „Откакто е тя [директорката, бел. моя, С.М.] почнаха ремонтите, знам, че с доста проекти се занимава, превози, безплатно превоз, това е едно от малкото училища в София, които предлагат превоз, безплатен. Сутрин в определено време вземат децата, имат си определени спирки, взимат ги, докарват ги и следобяда в 4 часа пак ги вземат. Това и още две-три училища имат такъв транспорт“; „...директорката събра някакви пари и купихме апаратура даже в училището, след това събра пари и сложихме видеонаблюдение. Малко училища имат видеонаблюдение, то е и доста скъпо, 2–3 хиляди лева е едно наблюдение. Ишии направила е доста неща – и ремонти, и видеонаблюдение, и апаратура е купила, и аудиосистема, всичко! Просто ... е страхотен директор!“ (С-Р-6).

„Всичко го правя по проекти“ потвърждава в интервюто си директорът и мечтае „да се отпуснат повече средства за училища, които работят с ромски... Да може да се мотивират колеги да се работи с тези деца. Тези посещения, тези допълнителни занимания“ (С-И-6). Ако първото описано училище получава безвъзмездна финансова подкрепа от публични институции заради успехите си и признанието, заради акумулирания символен капитал, то второто училище изглежда „наказано“, т.е. лишено от подобна подкрепа, тъкмо защото е лишено от базисни ресурси и полага допълнителен труд по създаването им, при това под постоянната заплаха да загуби част от този базисен ресурс, който си създава, т.е. без перспектива вече произведеният ресурс – социализирани, мотивирани ученици – да се акумулира. „Има една приказка“, казва един от учителите, участници във фокус-групата, „Не ти искам ни жилото, ни меда“. Ама при нас останало само жилото и според мен **няма целенасочена политика в това отношение**. Едни училища страдат, други училища, поне в нашата държава, са толерирани. Там няма ромски деца, даже не ги и взимат ромските деца, което не говори добре за българското общество“ (С-Фг-6). И разбираемо учителите се чувстват по-скоро притиснати, отколкото подкрепени, от външните институции като Министерство на образованието, Регионално управление на образованието: „В ъгъла, който сме ние, защото ако имаме някакви проблеми с ученици, с родители – институциите ни натискат. Министерство ли ще бъде, регионална експертиза... те си искат своите неща, нали, те са шапката. Всъщност в края на краищата ние го отнасяме“ (пак там). Липсата на ресурси се „компенсира“, така да се каже, с по-голям контрол, което води не до по-добро образование, а до

⁷ Училището е открито през учебната 1911/1912 г.

допълнителна принуда и изтласкване „в ъгъла“, по-скоро в ниските нива на образователните резултати.

Учителите мечтаят освен за адекватна оценка на огромния, изискващ и разностранни компетенции, и креативност, труд, но и за по-олекотени програми, както и ... „да отпадне външното оценяване“ – „Защо?“ – „Категорично! Защо, ми обяснете, им е на 70% от учениците външно оценяване, след седми клас? Аз завършвайки 7-ми клас, решавайки къде ще кандидатствам, отидох в съответната гимназия, положих там изпит и ,ставах – не ставах‘, ,прият си – не си прият‘. Какво мери това външно оценяване? **Как се мери изход, ми отговорете вие, грамотни млади хора? Когато нямате един вход. Как правите уравниловка на изхода, извинете?**“ (пак там).

Поставените в непривилегирована позиция са лишени и от властовата привилегия да НЕ рефлектират механизмите, които ги закрепват в непривилегированата им позиция: за учителите от училището на гетото е ясно, че прилагането на едни и същи оценъчни критерии и скали без да се държи сметка за различните условия и предпоставки на входа ги поставя трайно в позицията на губещи. Трябва да се добави, обаче, че в перспективата на учителите образователната бедност е етнизирана, т.е. системният проблем се явява като етнически: „...Но децата тука, ромските деца нямат равен старт с българските деца. Ааа учителите, които работят в това училище, също. Аз съм работила преди това само с българи. В българско училище, в което е имало по няколко деца ромски. И знам, и мога да оценя голяма разлика между това как се работи в едно българско училище, и как се работи в такова училище с предимно ромски състав. Много по-трудно се работи!...“ (пак там).

2. Проблем и перспектива

2.1. Проблем

Едва сравнителната перспектива дава възможност да се види, че не става дума за субстанциални качества и свойства на „добрите“ и „слабите“ училища, а за структурни механизми, чрез които образователните богатства се трупат на едната страна, дефицитите и „слабостите“ – на другата. В зависимост от мястото в това структурно отношение и произтичащите от него интереси за запазването или трансформацията му, тези механизми не се подлагат на критическа рефлексия, а се покриват с приемливи оправдания. Сравнението между двата случая показва, например, съвсем ясно, че аргументът: успешни сме, защото работим ежедневно, е скриваща същинските предпоставки за образователните успехи легитимационна формула, интериоризирана и превърнала се в позиционно несъзнавано на играчите в печелившото училище. Тя скрива структурните предпоставки и шансове за успех и ги представя като

субстанциално качество (трудолюбивост, упоритост и т.н.) на едната страна, като по този начин се внушава, че ако другите училища са слаби, неуспешни, то е защото не полагат достатъчно усилия, защото не работят. Внушава се, че е достатъчно да се потрудат повече и ще могат и те да постигнат същия успех. Както видяхме от сравнението между двете училища, повечето труд не води до по-високи образователни резултати и успехи. Накратко: *неравенствата на условията се възприемат от привилегированите като „справедливи разлики“, защото са постигнати благодарение на вложен труд, като по този начин се легитимират.*

Освен това и *понятието за „труд“* в двата случая е различно: в перспективата на образователно богатото училище под „труд“ се разбира „образователно производителен“ труд, произвеждащ резултати, които се оценяват и възнаграждават според критериите, приети от образователната система, съответно трудът по производство и съхраняване на предпоставките за упражняването на този „образователно производителен труд“, който трябва да полага образователно бедното училище, е предпоставен като саморазбиращ се, екстернализиран от образователната система в семейството. Училището на гетото само трябва да произведе предпоставките за „образователно производствената си дейност“, за образованието според образователните стандарти, училището на клуба ги получава на входа и не инвестира време и друг ресурс за създаването им. Принудата към производството на предпоставки за образователната дейност в училище, които не се калкулират в „крайната оценка“ на постиженията, поставя в губеща позиция. Стабилизация на тези отношения се постига чрез изтласкването на релацията от знанието и съзнанието на играчите в привилегированата позиция и приписването на ексклузивни качества на единия елемент в отношението: „първи сме в конкуренцията, защото работим ежедневно“, а не защото работим в привилегировани спрямо други условия.

По друг начин казано: *в една образователна система, която оценява и възгражда само резултатите от педагогическия труд, а трудът по създаването на предпоставките за него, т.е. възпитанието, създаването на поддаващи се на образование хора, е екстернализиран в семействата и образователно обезценен, училищата които извършват този труд, са неизбежно поставени в непривилегирована позиция, маргинализирани.* Те са „образователно бедни“, със слаби образователни резултати, защото освен педагогически, полагат и възпитателен труд, който образователната система екстернализира. Тъкмо, обаче, училището на гетото, заемащо ниска позиция в общата класация според общоприетите критерии на външното оценяване, с оглед на училищните практики, така, както бяха реконструирани от емпиричните данни по-горе, има ресурса при цялата си лишеност да постигне (и вероятно отчасти го прави) много по-добри резултати по отношение преодоляване влиянието на социалния произход. С цялата социализационна и възпитателна

дейност, която извършва, то би могло да преодолее дефицитите на произхода, ако бъде подпомогнато в тези практики. То работи за разширяване на унаследената от семейната среда жизнена перспектива и изграждането на качества, които не се възпитават в нея. Когато водят децата в музеи, разказва директорът на училището на гетото, те проявяват любопитство: „Забелязвам, че като ги водят някъде са много послушни. Всички хора казват, че го няма това нещо по музеи, съм попадала в ситуации на български училища. Леле, те си правят учителите на диви и щастливи. Докато нашите строени, слушат лекцията, задават въпроси. **И за това трябва да имаме такива средства във финансирането.**“ (С-И-6).

Училището-клуб за разлика от това, има нулеви постижения по отношение минимизирането на неравенствата, но пък отлични с оглед на възпроизвеждането им. И затова бива възнаграждавно по най-различни начини, включително с обществени ресурси, за доизграждане на материалната си база. То функционира като „образователно-промишлен комплекс“ по сполучливия израз на Мюнх⁸, който акумулира образователни, финансови, символни ресурси и работи за тяхното увеличаване. Ние „произвеждаме“, казва директорът на училището-клуб, „**произвеждаме много юристи**“, например, и „успешни абсолвенти“ – кандидати за други „престижни специалности“. И най-вече то „произвежда“ индивидуализирани, отговорни към себе си и **най-вече към себе си** мениджъри на собственото учене: „**Те са научени да учат, в смисъл на по-голям обем от знания, имат добра организация на ученето. Когато отидат да учат в чужбина, са едни от най-добрите студенти, защото знаят как да го направят**“ (С-И-1).

Обстоятелството, че точно това училище има високи „образователни“ постижения и резултати според общоприетите критерии и стандарти (външно оценяване), показва недвусмислено коя е доминиращата представа за „добро училище“: не това, което допринася за разхлабване на връзката със социалния произход, за разширяване на зададените от семейната среда перспективи, а другото, което увеличава първоначалните родителски инвестиции, т.е. възпроизвежда и умножава образователните богатства. Материалната и символна подкрепа, което т.нар. „добро училище“ получава от общинската администрация, националните регулативни органи в образованието, легитимира този образец. Както, между впрочем, го легитимира и отказът на адекватна

⁸ Мюнх го формулира по-скоро, за да обозначи и проблематизира процеса, в който различни организации и централи като ОИСР, консултантски агенции, тинк-танкове, фондации, реформатори и изследователи на образованието, също и „индустрията на тестовите“ вземат символната власт по дефинирането на образованието и училището от педагогическите и културни институции на държавите и подлагат образованието на дълбока промяна, която се изплъзва от контрола на образователните институции и образователните елити (Münch, 2018).

материална и символна подкрепа за т. нар. „слабо училище“, което е принудено да работи за преодоляване влиянието на семейната среда и социалния произход без гаранции и изгледи за успех. То е изцяло оставено и зависимо от индивидуалните усилия и амбиции на директор и учители.

2.2. Перспектива

Решението е повече от очевидно. Знаят го и учителите от т. нар. „слабо училище“, които с право (с оглед на проблема с неравенството между училищата) са против външното оценяване с логичния аргумент: *„Как се мери изход,... когато нямате един вход?“*

Бих допълнила това решение в две посоки:

1) Ако някой сериозно и на практика възнамерява да преодолява или намалява неравенствата в образованието, би следвало първо да преосмисли имплецираното в системите за оценяване разбиране за „добро училище“. Ясно е, че перспективата и отношението към образованието е много тясно свързана със стила на живот, образователните нагласи и планове на семейството и средата, от която учениците произхождат, и тази нагласа се пренася и в училището. Но това първоначално отношение и представа за образованието могат да бъдат променени. Дали разликите в социалните предпоставки и интелектуалните ресурси, с които децата влизат в училище, ще бъдат минимизирани или напротив консервирани от образователните институции и трансформирани в йерархични различия на компетенциите, зависи от институционалната организация на образователния процес и най-вече от разбирането за образование, което се привилегирова. В актуално действащата система „добро училище“ се „оказва“ училището, което работи за възпроизводство на семейните инвестиции, а чрез това – и на съсловните и класови принадлежности. Ако действително се цели преодоляване на неравенствата в образованието, то не е ли логично в система, която оценностява и йерархизира училищата, да бъдат оценностени и възнаградени онези, които допринасят за релативиране на влиянието на социалния произход? С цялата възпитателна и социализационна работа, която върши т. нар. „слабо училище“, то върши и работа за преодоляване на влиянието на социалния произход. И при условие, че има училища, които, принудени сами да произвеждат предпоставките за образователната си дейност, допринасят за смекчаване на неравенствата, произтичащи от социалния произход, то този труд трябва да се интернализира в образователната система, т.е. да се извади „на светло“ и оценности. Да се оценности символно и материално: символно – чрез промяна на критериите за оценяване и йерархизиране на училищата, така че „на върха“ на йерархията като модел и образец да застанат училищата, които правят и постигат най-много за разширяване перспективите на децата отвъд зададените от семейния произход;

материално – като се инвестират публични ресурси в създаването на условия за упражняването на този труд, примерно, превръщането на тези училища в целодневни, така че да се стимулира влиянието на образователната среда за сметка на семейната и да се освети и заплати трудът по социализацията и създаването на мотивирани и заинтересовани от образованието личности. В противен случай всички обещания за „преодоляване на образователните неравенства“ звучат несериозно.

2) Също както са несериозни и всички обещания за преодоляване на неравенствата в образованието, които предвиждат мерки само по отношение на „слабите“, образователно бедни училища. Понятието „образователна бедност“ е пуснато в обръщение в социологията на образованието в края на миналия век с цел критика на политиката (в Германия), която редуцира бедността единствено до материалните ресурси (Allmendinger 1999), и насочване на вниманието към други форми на бедността, които изискват политически мерки. Политическото предизвикателство на понятието е да превърне „разпределението на човешкия капитал в смисъла на образование в част от социалното планиране“ (Allmendinger, J.; St. Leibfried 2003: 12). В този смисъл понятието е генерирано като инструмент за преориентация на политиката, в частност социалната политика и бързо влиза в употреба в речите както на крайно леви, така и на крайно десни политици: първите критикуват отказа на държавата от публични инвестиции в образованието и прехвърлянето на голяма част от разходите за образование върху частни инвеститори и семействата, което увеличава „образователната бедност“ на икономически бедните, вторите са загрижени по-скоро за икономическите последици от „образователната бедност“ в смисъл, че образователната бедност в икономически богатите страни и региони води до тяхното обедняване, застрашава икономическата им конкурентноспособност и затова трябва да се преодолее. Независимо от разликите в политическите позиции, при тези употреби „образователната бедност“ се мисли като присъща на определени групи⁹, т.е. субстанциализира се и се изпуска от поглед обстоятелството, че „образователната бедност“ е релационна категория, при това не само в смисъла на елементарната логика, че има „образователно бедни групи“ защото има и „образователно богати“, а по-скоро в смисъла на *структурна обвързаност*: образователно богатите трупат богатствата си за сметка на образователно бедните. Подобно „припомняне“ на релационната перспектива ми се струва важно най-вече с оглед изработването на критическа позиция спрямо всякакви обещания за преодоляване на образователните неравенства чрез преодоляване на „образователната бедност“. Който обещава преодоляване или смекчаване на образователните неравенства чрез стратегии, насочени само към едната страна в отношението,

⁹ По този начин се използва и в български социологически анализи на проблемите в образованието, срв. например Захариев, Йорданов 2019: 589 и сл.

т.е. се опитва да промени положението на „образователно бедните“ без да за- сегне „образователно богатите“, не прави нищо за намаляване на разликите. В релационна перспектива всяка стратегия, която НЕ цели *преразпределение на „образователните богатства“*, предлага фалшиви обещания за намаляване на неравенствата в образованието. При това не става дума, както се надявам да е станало ясно от анализа по-горе, за преразпределение само за финансови ресурси, а и за други ресурси, благодарение на акумулирането на които обра- зованието привилегирова едни за сметка на други. Образователната бедност не е характеристика, присъща на определена група или групи, на определе- ни училища, тя е резултат от разпределението на образователните блага и би следвало да се мисли в релационна перспектива. Всеки опит да се променят отношенията на неравенство чрез „подобряване“ положението на „слабите“ би ги поставило в позицията на догонващи „силните“, което легитимира по- следните като образец, а заедно с това стабилизира асиметричните структури на разпределение на образователните богатства. Тъкмо структурната харак- теристика на „образователната бедност“ е най-сериозното предизвикателство пред всяко обещание и всяка мярка за нейното преодоляване.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Грекова, М. 2010. Децата от ромски произход в задължителното средно образование: интегрирани и сегрегирани училища, В: *Годишник на Софийския университет, Философски факултет, книга Социология, том 102*: 175-186.
- Захариев, Б.; И. Йорданов. 2019. До какво води ученето в сеграгирана среда? Обра- зование, личностни характеристики и представяне на пазара на труда при млади роми в България, завършили поне средно образование, в: *Социологически пробле- ми*, том 51, кн. 2: 584–608.
- Allmendinger, J. 1999. Bildungsarmut: zur Verschraenkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: *Soziale Welt* 50: 35–50.
- Allmendinger, J.; St. Leibfried 2003. Bildunsarmut, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 21/22: 12-18.
- Bourdieu, P. et al. 1997. *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltaeglichen Leidens an der Gesellschaft*. UVK Unversitaetsverlag Konstanz.
- Edelstein, W. 2009. Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: Edelstein, Wolfgang/Frank, Susanne/Sliwka, Anne (Hrsg.): *Praxisbuch Demokratiepädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 7–20.
- Hartmann, M. 2013. *Soziale Ungleichheit – kein Thema fuer die Eliten?* Frankfurt a.M.
- Muench, R. 2018. *Der bildungsindustrielle Komplex*. Weinheim Basel.
- Precht, R. D. 2013. *Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Vuldunssystems an unsere Kindern*. Muenchen.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Социология

Том 109

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF PHILOSOPHY

Sociology

Volume 109

„ЧОВЕШКИЯТ КАПИТАЛ“, ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ РЕФОРМИ И ВЪЗПРОИЗВОДСТВОТО НА НЕРАВЕНСТВАТА

ЛИЛЯНА ДЕЯНОВА

Liliana Deyanova. “Human capital“, educational reforms and the reproduction of inequalities.

*Abstract. The goal of the article is to understand a series of reforms in the so-called European Education Area and the respective national policies harmonized with them, chiefly those that concern changes in high schools (considered in the Preschool and School Education Act as of 2016, truly radical ones). On the basis of an archive created within the framework of the collective study **Educational Inequalities and Social Opportunities – Strategic Objectives of the Reforms in Bulgarian Education and Practical Results**, the article describes the chances in the field of education, the loss of its relative autonomy, its subjection to diverse institutionalized forms of competition that turn the school into a constellation of indicators and cause sustainable social inequalities. The symbolic violence is also problematized of the funding policies of ‘improving the human capital’ that reduce human potential to the production of value controlled by indicators of achievement. Different notions are discussed of ‘human capital’ and return of investment in quality education – a condition for the production of human capital.*

*The central role in explaining the problematics of human capital belongs to the analysis of ‘the American school of the theory of human capital’ by Michel Foucault in **The Birth of Biopolitics** that traces the link between this theory and the essence of neoliberal change.*

„Човешкият капитал“ е ключов термин в новия език за училището и образованието. Наред с „конкурентноспособност“ и „иновации“, „образователни услуги“ и „диверсификация на предлагането“, „качество на образованието“ и „възвръщаемост на инвестициите“, „ефикасност“ и „училищен мениджмънт“, „ваучери“ и „учене през целия живот“, „компетентностният подход в преподаването“ и „индекси за умения“, „индикатори за постижения“ в международните

сравнителни изследвания на програмата и PISA. (В докладите, представящи резултатите от поредното измерване на критично състояние на „функционалната грамотност“ на българските ученици се констатира, че „за да се повишат резултатите от човешкия капитал в България е необходимо да се подобри качеството на образованието“.) Поредица от реформи в Европейското образователно пространство са свързани с политики за „максимизирането на човешкия капитал“, от които зависи конкурентността на европейската икономика.

Несъмнено пред очите ни се случват радикални промени не само в доминиращата символна власт на интернационалния дискурс и съответните образователни политики, а и в основните позиции в ставащото все по-хетерономно (тоест загубило и своята относителна автономия) образователно поле. С нови начини на регулиране и „обменен курс“ между различните му „капитали“ (икономически, културни, социални, символни – казано чрез понятията на Пиер Бурдийо, чиито класически анализи за възпроизводството на социалните неравенства чрез училището са изходни и в това изследване¹).

Тези промени могат да бъдат видяни и в новия Закон за предучилищното и училищно образование в сила от 1 август 2016 година: „равен достъп до качествено образование“ и „ориентираност към интересите и мотивацията на детето и ученика и към способностите му да прилага усвоените компетентности на практика“; „равнопоставеност и недопускане на дискриминация“, „иновативност и ефективност в педагогическите практики и в организацията на образователния процес въз основа на научна обоснованост и прогнозируемост на резултатите от иновациите“, „автономия за провеждане на образователни политики“, „самоуправление и децентрализация с участието на нови заинтересовани страни“ – работодатели, родители, юридически лица с нестопанска цел, други принципи и институции, които легитимира българският закон. Законът позволява и „валидирането на компетенции, придобити чрез не-формално обучение и чрез информално учене“; също и различни типове училища – „обединени“, „средищни“, гимназии до 10-ти или до 12-ти клас,

¹ Вж. Л. Деянова „Новите имена на университетското знание. Сегментацията и сбъдващите се неравенства“, *Годишник на Софийски университет*, Философски факултет, Книга „Социология“, с. 155 – 174. Тази статия е резултат от колективно изследване, предшествано и от други колективни и индивидуални изследвания на реформите на образованието, на експертите „тинк танк“ и др. Вж. напр. изследването на реформирането на академичните институции след 1989 г. с колеги от Люблянския университет и др. *The Humanities and the Social Sciences on the peripheries – sciences or technocratic instruments*, с ръководител Мая Breznik, ACO, Vienne, 2006. Резултатите от него са публикувани на сайта на Мировни институт, Любляна: <http://www.mirovni-institut.si/hssp/studies.html>. Измежду тях публикации и на двама от членовете на българския екип: Momchil Hristov, “The Heteronomous Autonomy of the Social Sciences. The Scientific Policies around a Fund” и Valentin Danchev, “The Sociology facing the non-classical dilemma – between the ‘media activity’ and the ‘scientific inactivity’: Transformation of the Sociological Legitimacy”.

профилирани или професионални, иновативни училища, „дуални“, частни, „училища за подкрепа“, „ресурсни центрове“. И други.

Всъщност именно тези нови процеси и политики в променящото се средно образование бяха предмет на колективното изследване „Образователни неравенства и социални шансове“², с което са свързани няколкото фрагмента, представяни тук. Единият от тях е експлицитно теоретичен – „Училището като дисциплинарен апарат“ и „американската школа на теорията за човешкия капитал“ според Мишел Фуко – *Раждането на биополитиката*. В другите на базата на събрания архив се правят описания на проблеми, опити за формулирания на въпроси, свързани с начина, по който се разбира и се осъществява правото на равен достъп до „качествено“ образование в *децентрализираното, диверсифицирано, с „научно измервани постижения“, ориентирано към потребителите, ефикасно* нов тип училище. С неговата „скрита учебна програма“³. И „сегментация“.

1.

Сегментацията според Фриц Рингер, влиятелен немски историк на образованието, означава „подразделянето на системите на образование на паралелни училища (учебни заведения, програми), различаващи се едновременно чрез изучаваните предмети и социалния произход на своите ученици“ (Ringer 2003: 6). Понятието позволява да се описват различията между образователните „пътища“, между онези, които водят до гимназии и университети и онези, които достигат в най-добрия случай до професионални училища. Тоест до по-престижното през XIX в. по-общо образование, не непременно утилитарно, от една страна, а от друга страна, до практически специалности, приложни, тясно професионални. Тези пътища са не само институционализации, а и практически усети, несъзнавани предразположения („хабитуси“) към възможния или невъзможния за изминаване (а в някои епохи забраняван със закони) биографичен път, реални позиции, описвания и предписвания, „именувания“ на света. И тъй като Фриц Рингер описва ранната индустриална модерност, става ясно, че тогава образованието носи социален престиж и поради това поддържа „статусна йерархия, различна от разпределението на богатството или икономическата власт“; даже нещо повече – „добро общо образование дава право на доминиране над онези, които са получили по-тясно образование, ограничено до

² „Образователни неравенства и социални шансове. Стратегически цели на реформата на българското средно образование и практически резултати“, с ръководител проф. д-р. Петя Кабакчиева, финансирано от Фонд научни изследвания на МОН. Публикувани статии от изследването в сп. *Социологически проблеми*, тематичен брой, 2019, № 2.

³ В случаите, за които става дума, това е „логиката на пазара“, по определението на Агнес ван Зантен и Стивън Бол (Ball & van Zanten 1998: 67). Основно самото понятие вж. Giroux & Purple 1983.

прости професионални умения и пряка полезност“. Тази особеност се е дължала на свързаността с традицията: училищата и университетите са били място на предаване на традиционни културни ценности, просвещенски и други еманципативни идеи за знанието-сила. В края на XIX в. е „очвидно“, че „възпроизводството на културен капитал и на икономически се развива по един относително независим начин“ (Ringer 2003: 7–8). Днес не е така, защото „икономическите императиви стават абсолютни“ и – по думите на един от реформаторите от времената на мощната предишна вълна на реформи, реформите на висшето образование – „ако университетите не се подчинят, ще минем без тях“.

За това ме интересува тази нова **сегментация** и многомерна **фрагментация** в българското образователно пространство, с различни достъпи до знание, перспективи, стремежи, политики на „поставяне на условия“, *conditionality* (Pagaru 2010). Въпросът, който задавам е до какви **необратими** трансформации водят политиките на **децентрализация** и **диверсификация** на образователните услуги (Jones 2011, Laval 2004); как се разслояват и поляризират печелившите и губещите училища, шансовете на учениците, как новите реформи в европейското образователно пространство се тълкуват от въвличените в тях – учители, „мениджъри на образованието“, експерти, активисти, родители, работодатели, „заинтересовани лица“. Защото „социалният ред дължи отчасти своята устойчивост на факта, че налага *схеми на класиране (classement, подреждане в класове)*, които като се напасват към обективните класирания (*classements*) произвеждат един вид признаване на този ред. Това имплицира неразпознаване на произволността, на случайността на неговите основи: съответствието между обективните разделения и класифициращите света схеми, между обективните структури и менталните структури е в основата на нещо като изначална плътна прилепналост, признаване на установения ред“ (Bourdieu 1984: 150–151). А интерпретациите на образователните разлики могат да станат „**събдваци се предсказания**“, да станат реалност. Те участват в новия образователен ред, в остойносттаването или обезценяването на образователно-научните „дистинкции“, йерархии и институции (или просто центрове за обучение, смятани за „училища“), в настъпването на така наречената „сегрегативна демокрация“, за която ще стане дума нататък в текста.

Споровете между идеите за училище на бъдещето и новия закон са между полюсите: „*щеше да е по-добре нищо да не се типа*“ до „*образованието е пазарен продукт*“; „*той се предлага на конкретна цена и хората си го купуват. На свободния пазар то съществува в много форми. И като пазарен продукт ние потърсихме най-добрата алтернатива*“⁴.

⁴ Думи на активен деец за деинституционализация на училището, за „домашно образование“; според него „конкуренцията беше отрязана и то не случайно“; възпрепятствана от „монопола на държавата“, разпрострял се „дори и над частните училища, защото програмата им е одобрявана, или не, от МОН“ (ИПИ, сайт).

Какъв е този **пазарен продукт** и по-общо – какво става с публичното училище, с „просвещенския“ или друг проект, с идеята за публично служене (или по-точно, за еманципация на гражданската общност), която в наши дни е поставена на изпитание? Питам се, мислейки в „парадигмата“ на изследователи, които цитирам тук (както и в диалог със значимите анализи на другите участници в колективното изследване), за логиката на новите европейски и национални политики, за импакта на индикаторите, които поставят в конкуренция държавите, хармонизират законодателствата, дифузират „добрите практики“.

Какво е „човешкият капитал“? Научно понятие, пропагандно клише, „плаващо означаемо“, зад което се открояват различни стратегии⁵, „нов тип рационалност“⁶ и др.? През 2019 г. в „Преглед на текущото състояние на човешкия капитал в България“ и на „индекса на човешкия капитал“ (инструмент на Световната банка), се показва защо „образователната политика е ключова област на политически инвестиции, които могат значително да повишат производителността и човешкия потенциал като цяло“. Родено днес в България дете „ще има 68% от производителността, която би имало при пълно образование и здраве“. Затова трябва да се инвестира, въпреки че „инвестирането в човешкия капитал на малките деца ще доведе до икономическа възвращаемост едва когато тези деца пораснат и се вляят в работната сила“. Препоръката е за „преосмисляне на функциите по насочването на учениците от образователната система“ (World Bank 2018).

В обилната литература по темата има много дефиниции и в различни изследвания се акцентират или се предпочитат различни. Според ранни брошури на Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР) „човешкият капитал обхваща познанията, квалификацията и личностовите характеристики, като например постоянство..., свързан е с *по-слаб риск от*

⁵ Вж. тезите на Милена Якимова (ръководител на групата за дискурсивен анализ в рамките на изследването ни) за дискурсивните стратегии на актьорите, които говорят публично по темата. В статията си *Чие е това дете?* (в специалния брой на *Социологически проблеми*) тя пълно описва доминиращата „**проектно-предприемаческа**“ дискурсивна линия. Ориентираното към потребителя образование е част от „институционализацията на правата“, а потребителят „бива напътстван да упражнява права“, като „трябва да бъде активен гражданин, но много по-често човешки капитал, изправен пред глобалната конкуренция, в която ученето през целия живот е просто синоним на живота в постоянна несигурност“ (Якимова 2019: 477).

⁶ Ще посоча и друго критическо изследване на „дискурса за предприемачеството“ (Медаров и др. 2014). Чрез продуктивен синтез на възгледите на П. Бурдийо и М. Фуко авторите изследват новия дискурс „отвъд опозициите идеология–действителност, принуда–свобода, държава–пазар“, и чрез фукоанската традиция проследяват тази „специфична политическа рационалност, ориентирана към инженерането на либерални, отговорни граждани като автономни, предприемчиви и гъвкави“, „окуражаваща гражданите да възприемат себе си чрез пазарни метафори“. Но продължава да съществува въпросът, на който изследователите дават отговори: „ако всички са предприемачи, защо има неравенства?“.

отклоняващо се поведение, по-голямо участие в гражданския живот, благотворителността... [Т]ой има и неикономически предимства – изглежда води до нарастване на щастието“ (OCDE: 4).

„Човешкият капитал е стойността на доходоносния потенциал, възплътен в индивидите, включващ както *вродените им способности и талант*, така и образованието и придобитата квалификация.“ (Според автора, професор, „точно в това е *смисълът* на Европейската стратегия за учене през целия живот (*Life Long Learning*): получените наготово човешки ресурси с течение на времето намаляват способността си да произвеждат допълнителна стойност (*изгода*), т.е. губят характеристиките и качеството си на човешки капитал“)⁷.

Има още дефиниции на човешкия капитал, както и много **имена** на образователните реформи, нужни за изграждане на „обществото на знанието“ и водещи към „*справедлива социална трансформация*“. Една от главните цели на моята статия е да добавя **още едно име**, неомаловажимо за разбирането на реформите – „**неолиберални**“. Така ги нарича Фуко в курса си от 1979 г. *Раждането на биополитиката*⁸. Ще ме интересуват няколкото лекции, посветени на американския неолиберализъм и „**предефинирането на *homo oeconomicus* като предприемач на самия себе си**“ (подч. мое, Л. Д.), анализиращи една от страните на „неолибералния порядък, утопически свод и начин на мислене – **теорията за човешкия капитал**“ (Foucault 2004: 221, подч. мое, Л. Д.). И „коэффициентът на опасност“, който се съдържа както в подценяване на теорията на Шулц и Бекер за човешкия капитал, така и в самата ѝ логика, изходни предпоставки и следствия.

Защо обаче когато описва начина, по който теоретиците на човешкия капитал различават по-добрите и по-малко подходящите „работни тела“, сили (ключова категория в неговата интерпретация), Фуко обсъжда като изключително сериозна „звучащата като научна фантастика“, проблематика за така наречените „вродени“ елементи на човешкия капитал? По това време генетиката започва да става все по-търсена заради възможността си „**да разпознава**

⁷ Самостоятелно определят необходимостта и размера на инвестициите в човешкия капитал. Изходна база за решенията в тази насока отново е съпоставянето на очакваните ползи и предимства за личността от образованието и професионалната му квалификация с разходите“ (Владиков 2009). Или: „Познанията, квалификацията, компетенциите и други качества, притежавани от един индивид и интересувачи икономическата активност“. Тази последна дефиниция е използвана от Европейски център за изследвания на иновациите в образованието. Като се подчертава специално, че се следват разбираня, „идващи още от Шулц и Бекер“; че се дават инструменти за мерене, за да се опише количеството, качеството и използването на човешкия капитал“, както и „промените, които го афектират“ (Investissement 2012: 9).

⁸ Биополитиката, схваната като множество и различни „техники“, за да се постигне едновременно подчиняване на телата и контрол над населението. Систематично дискутиране на биополитиката у Фуко е дисертацията на д-р Момчил Христов (Христов 2013).

индивидите в риск и типа риск“ (подч. мое, Л. Д.), **а успехите ѝ съдържат опасност**. И тази опасност според Фуко не е толкова във възможността за потенциално расистко говорене за човешкия капитал (вкл. и от политиците), а един нов „политически залог“ (Foucault 2004: 233–235). В последната част ще се разбере, надявам се, какъв е този залог.

Впрочем за разбирането на училището и на необходимостта от нови реформи (но и на тяхната посока), не е без значение и анализът на училището в една от големите хуманитрани книги на ХХ в. *Надзор и наказание*. Особено сега, когато с реформисткия плам за „подобряване на човешкия капитал“ дейци с експертиза „20–30“⁹ в сферата на образованието, издигат призови като: „Социално и емоционално обучение, вместо дисциплиниране!“ Училището в раждащото се модерно общество е един от централните апарати на „дисциплинарната власт“ („апарати за натрупването и превръщането на времето в капитал“). Защото „растежът на капиталистическата икономика изисква специфичната модалност на „дисциплинарната власт“ (Фуко 1998: 230).

2.

Това са някои от новите имена в доминиращата днес неолиберална реторика. Но те не са само имена, защото чрез тях се заявяват и налагат политики.

Сред политиките се открояват тези на един монополист в полето на публичните политики – Организацията за икономическо сътрудничество и развитие и създадената в рамките на тази организация (ОИСР), както и Програмата за международно оценяване на постиженията на учениците, PISA, и европейски центрове, комитети, институти, издания, вкл. образователни (Munch 2020, Felousis & Charmillot 2012, Solberg 2015, Кьосев 2013, Христова и др. 2019). PISA измерва постиженията и дава препоръки. Чрез „новия публичен мениджмънт“ се контролират изпълненията.

Влиянието на програмата е огромно и расте, налага се като световна норма за оценяване на резултатите на учениците – „обективни цифри срещу субективни представи“, „прагматизъм срещу догматизъм“. Данните несъмнено са важни, систематични, незаобиколими. PISA е обект и на немалко критики (не съвпадащи с мерките на опростената скала „леви – десни“), вкл. и на методологически. Какъв научен, идеологически, културен продукт е тя? За какво се използва? В кое поле се използва – образователното, политическото или на социалните политики? Смятам за интересни изследванията, правени и в традицията на теорията на полето на Пиер Бурдийо (Mangez & Hilgers 2012). С конкретни анализи, вкл. с много биографични данни, авторите описват кариерното развитие на участници и основни лица в проекта PISA, успоредно на описанието на движението на самото образователно поле от „автономни

⁹ Имам предвид експертизи, свързани с новата стратегия – след „Европа 2020“ – за развитието на образованието до 2030 година.

към по-хетерономни зони⁴. При което то се оказва „по-скоро откликващо и отговарящо на външни икономически интереси, благоприятно за онези, които доминират икономическото и политическото поле“. Развитието на PISA като инструмент на вземане на решения (и влиятелно „интернационално зрелище, спектакъл“) е страна на коренна промяна в това поле, на съотношенията на различните му по сила „капитали“. Новата програма за сравнителни изследвания на постиженията на учениците е симптом на по-значими промени в „правилата на играта“, доколкото онова, което се мери – *количеството на качеството* – „не е знанието само по себе си, а само ползата от определени типове знания“. Тя е симптом и на „трансформациите на равновесието в полето на властта, доколкото интелектуалните елити, учени, журналисти и пр. се оказват директно зависими от политико-икономически интереси“ (Mangez, Hilgers 2012: 190). Чрез анализа на PISA критическите изследвания се интересуват от начините, по които културният капитал става необходим ресурс за възпроизводство на икономическия капитал. (Каквото е бил и преди това, защото икономиката се задвижва от иновации, но сега – според тях – ситуацията е нова, тъй като със свръхмодерните технологии и политически иновации научните капитали по-пряко, бързо и „все по-изпреварващо“ стават средство и „добавена“ („принадена“) стойност в самата икономика.)

В ключовия момент, в който в духа на Лисабонската стратегия (2000 г.) Европа си поставя за цел да се превърне в най-конкурентно способната „икономика на знанието“, ОИСР налага своята философия, своите представи за „добрите практики“ и инструменти, един от които е НПМ (новият публичен мениджмънт).

Това означава непрекъснато *предефиниране на отношенията между пазара и така наречения „образователен свят“* (рентабилизация, комерсиализация на някои образователни услуги и на отношенията с техните „доставчици“, проникване на пазарни логика в публични институции и места; налагане на модели, изпитани в частните предприятия и фирмите при организацията и оценка на „ефикасността“ на училището, на начина на финансиране, на отчетане, на инспектиране на съдържанието на учебните програми). Училището започва да се управлява не като публична институция, а като организация, като фирма (Laval 2004). Предефинира се и ролята на държавата (смяна на стратегиите за финансиране; децентрализиране с посредничество на нов тип заинтересовани лица и агенции, които влизат в „партньорски отношения с държавата“; редуцират се функциите ѝ до „задачи по избиране на доставчици на образователни услуги, предлагащи най-добро съотношение качество–цена“¹⁰. Развитието на *човешкия капитал* става приоритет в качеството му на

¹⁰ Тук използвам изводи от анализи главно на един от френските критици на образователните реформи, Аније Винокур (Vinokur 2007: 13), както и на други от „школата на Бурдийо“, тясно или по-широко разбираана; някои от тях – като кръгът ABELARD – автори

първостепенен икономически ресурс. В името на неговата оптимизация се институционализират иновативността, мобилността, проектният и предприемачески капацитет. Налагат се нови представи за професионализацията и качествата на „педагогическите специалисти“, за техните „граждански компетенции“, за обучението и кариерите на подходящите учители.

Паралелно с това поляризиациите между училищата и вътре в техните рамки растат, както и неравенствата между ученическите постижения. Увеличава се разликата между елитните училища и „добрите“ училища, но и между тях и онези, които са просто форма на социална протекция, на „оздравително посредничество“ (Пупо & Гарсия 2019: 654). И във всички тях учителите са натоварени със задачата да компенсират *противоречията* на системата, за които държавата, в сътрудничество с увеличаващ се брой „партньори“ и „заинтересовани страни“, търси мениджърски решения¹¹.

Споменавам тези ключови моменти и формули от реториката на неолибералните реформи не защото искам да кажа нещо ново за новата парадигма, а защото се интересувам в случая от локалните употреби на този перформативен дискурс при ускореното реформиране на училището, на неговите програми в съответствие с „компетентностния подход“. Как се адаптира средното образование към новите макрорамки, какви са локалните отговори на „глобалния“ натиск към образованието, едновременно с натиска у нас на „вземашите решения“ за спешни промени в образователната сфера?

Но подобно говорене за „доминиращия дискурс“ е твърде общо и неубедително, защото създава впечатление, че се търси, при това в конспиративен ключ, нов външен враг, виновник за неуспялите предишни проекти за демократизиране на училището (и страданието на „отвътре изключените“, убедени и то от самото училище, както казва Бурдийо, че училището не ги иска). Пиер Бурдийо и Люк Болтански – в своята статия „Производството на доминиращата идеология“¹² – анализират разнородния дискурс, който се хомогенизира когато идеологиите се „материализират в практики, за да променят практики“. Затова си струва анализите ни да следват метаморфозите, вследствие на които доминиращите дискурси стават **действителни механизми**. „Доминиращият дискурс е само акомпанимент, пророчество, което допринася за собственото

в *Черна книга на образователните реформи*. Вж. напр. монографичното изследване на Франк Пупо *Една държавна социология. Училището и неговите експерти във Франция*, издадена през 2003 г. в издателска поредица на Пиер Бурдийо и Куентин Скинър (*Cours et travaux*); също и споменатото изследване на „страданието“, публикувано в *Ницетата на света* (Bourdieu 1993).

¹¹ Такова решение за справянето с растящата „необразованост на многодетните майки“ е аргументирано от министъра на образованието в речта „Демография на неграмотността“, произнесена една година след влизането в сила на новия закон (ЗПУО).

¹² Статията е резултат от изследване върху дискурсивния репертоар от ранния период на „оттеглянето на държавата“ в полза на новите неолиберални сили.

си осъществяване, защото тези, които го произвеждат, имат интерес от неговата истина и защото имат средствата, за да го направят истинно“ (Bourdieu & Boltanski: 55). Те го обективират в **механизми**, но така социалният свят се стеснява поради осъществената идеология (както се стеснява и благодарение на самите хабитуси на агентите, превръщащи себе си в „предприемачи на самите себе си“). „Всеки от новите избори, които доминиращата политика успява да наложи, допринася за стесняването на света на възможностите или по-точно – допринася за нарастването на тежестта на принудите, с които трябва да се съобразява една политика, ориентирана във всеки момент към възможностите“ (пак там).

Тематиката на „образователната Европа“ е силно политизирана, реформаторската динамика е **монополизирана от различни и ставаци по-еднородни експертни кръгове**, а въпросът за субектите на промените, за социалните класи и техните конфликти по повод на техните „капитали“ е заобикалян не само в речите на политиците и експертите на техните „екипи“. Според френските социолози Джей Роуел и Етиен Пенита, автори на интересно изследване върху документите и дискусиите около европейската стратегия за заетостта и социалното изключване, включително върху съответните статистически и социологически интерпретации на новите „социопрофесионални категории“, въпросът за **действителните неравенства** е „широко отсъстващ, **дискусията се фокусира** върху уместността на едно теоретическо понятие, **отношение на заетост**, изковано от Голдторп“ (Penissat & Rowel 2012: 126, 129; подч. мое, Л. Д.). Въпросът за неравенствата, които конструирането на социоикономическа номенклатура позволява да се улавят, не е в центъра на вниманието. „**Неравенствата са мислени по-скоро като малцинства**“ (подч. мое, Л. Д.) – сексуални, етнически, религиозни¹³. „Дебатът става при затворени врати“, без участието на други заинтересовани страни, освен избраната група експерти. Не става ясен „начинът, по който се мислят – или не – социалните класи на европейско ниво“. Роуел нарича „волунтаристка“ политиката на хармонизация на статистическите инструменти, нарастващата им стандартизация, императивността на „индикаторите, предназначени да поставят в конкуренция държавите и да дифузират добрите практики“ (пак там, 127).

Загова в рамките на изследователския проект *Образователни неравенства и социални шансове* ме интересуваха представите за „достъп до образование“

¹³ Скоро към тях вероятно ще се добавят и „необразованите бедни“, които мениджърските инструменти и техните потребители **натурализират и третира по подобен начин**. Струва си да се направи паралел с неуспешната образователна, и не само образователна, интеграция на ромското население в България. И констатираната от анализа на Майя Грекова „дълбока дезинтеграция“ на българското общество. След поредни вълни от „десегрегация-вторична сегрегация“ на ромските училища и съответните политики, брилятно описани, фаза по фаза и документ по документ, от нея (Грекова 2019).

и „качествено образование“, утаени в езика (на формулираните цели, описаните дейности), и „идеологемите“ на програми за целево финансиране (които са и мощен политически инструмент) по **Приоритетната ос „Подобряване на човешкия капитал“** в оперативната програма „Наука и образование за интелигентен растеж 2014–2020“ (ОП НОИР), елемент от стратегията „Европа 2020“.

Тази оперативна програма продължава политики в сферата на училищното образование на една предишна оперативна програма, от 2007–2013, „Развитие на човешките ресурси“, Приоритетна ос № 3 – „Подобряване на качеството на образование и обучение“, както и на свързаната с нея Приоритетна ос № 4 „Подобряване на достъпа до образование и обучение“. Тя е съществена за разбирането на механизмите, по които се предполага, че ще се неутрализират образователните неравенства, неравенствата на социални групи „в неравностойно положение“ и други групи¹⁴. В тази връзка, въпросът, който можем да си зададем, е: **какво всъщност означава „промяна в качеството на образованието“**, какви индикатори за ефективност и импакт са възможни, как се мери „качеството на образованието“¹⁵?

Целта на стратегията „Европа 2020“ е да осигури „високи нива на заетост, производителност и социално сближаване (кохезия)“. Тя е необходимото продължение на Лисабонската стратегия за развитие на образованието, показала, че в ЕС има изграден широк *консенсус* за основните структурни реформи и за тяхната посока. Но също и това, че процесът трябва да бъде по-добре организиран, за да се справи с потенциалните опасности пред осъществяването на „обществото на знанието“. Защото „образователната система е **неефективна по отношение на приспособяването към новите условия на пазара на труда**, което **възпрепятства развитието на човешкия капитал**“ (ОП НОИР, 2014-2020: 2). Една от основните потребности, върху които особено се акцентира е „потребност от адаптиране на образованието към трудовия пазар: нужда от качествено и приложимо образование, създаване на среда за ученето през целия живот“ и от информационни и компютърни технологии (т. нар. ИКТ). „Качествено образование“ и „образование, адаптирано към пазара на труда“ се използват най-често като синоними. „Качественото образование“ се свързва с „подобряване на системите за образование и обучение *спрямо* пазара на труда, улесняване на прехода от образование към работа и укрепване на професионалното образование и системите на обучение, както и тяхното

¹⁴ Виж детайлен анализ в Янев и др. 2014.

¹⁵ Това пита Петя Кабакчиева в своя анализ на осъществяването на предишната финансираща образование оперативна програма. Същият въпрос тя поставя и в статията си по материали от изследването на социалните шансове на българските ученици, където аргументира тезата за „профилираната представа за качеството на образованието“ (Кабакчиева 2019).

качество“. Това става чрез механизми за адаптиране на учебните програми и създаване и развитие на „основаващи се на работа системи за учене“, включително *двойни* (по-късно преведени в този тип документи, вкл. в Закона от 2016 г., като „дуални“) системи на учене и схеми на стажове¹⁶.

Затова програмата предвижда „набор от мерки, насочени към *развитие на системата за външно оценяване*“, „промяна и адаптация на учебни програми и съдържание към промените в средата за трудова реализация и предизвикателствата на глобалното общество“, стимулиране на търсенето на трудови пазари, образователни профили и иновативни практики (и, евентуално, стимулиране на училищни рейтинги, за да се откроява този нов тип иновирани институции). „Равният достъп до образование“, така нареченото „*активно приобщаване*“¹⁷ също се свързва с „по-добра пригодност за заетост“.

На тази оперативна програма се разчита като на „важен инструмент за **смекчаване на рисковете, като на „буфер**, който ще поеме *сътресенията на прехода към нова образователна среда, отговоряща на демографския профил и трудовия пазар* в страната към 2020 година“ (пак там: 22). И на нуждата от „по-добра (!?) пригодност за заетост“. Според авторите на програмата НОИР икономиката и социалната система трябва да се справят, въпреки намаляващия брой млади, вкл. „млади бедни“ (още една интересна категория в новото мислене за образованието). Необходимо е, следователно, „пълноценното използване на **работната сила**, нивото на нейната квалификация и **способността да генерира добавена стойност**“ (подч. мое, Л. Д.).

Итук сеговори за „творчество, предприемачество, компетенции“ (пактам: 24), но с ясното – някои биха казали „цинично“, а други „реалистично“ – съзнание за нивото на трудовия пазар и това, което той предлага. Нещо повече, експерти от европейски центрове (като CEDEFOP, една от децентрализираните агенции на ЕС, която се занимава с професионалното образование) подчертават, че има региони, към които „има различни очаквания за компетенции, търсене на компетенции, изискване (demand) за компетенции“, тоест региони със

¹⁶ Проблемът за преводите и редактиранията на самите термини е много значим, но тук нямам възможност да го дискутирам. Използвам поредния официален вариант, сверен с програмата, одобрена от ЕК през февруари 2015, който използвах. Цитирам по последния, публикуван на сайта на МОН.

¹⁷ Майя Грекова детайлно проследява, включително в самите клаузи на ЗПУО, начина, по който се разбира „приобщаването“, причините да се преакцентира старото понятие за „интеграция“ (най-често асоциирана с „интеграция на ромите“)“ (Грекова 2019). Програмата НОИР е замислена и води началото си от времето преди ЗПУО, затова в нея „приобщаване“ се свързва с приобщаване на децата със специални образователни потребности. Другата целева група, която ще се приобщава-интегрира са „участниците в образованието в риск от дискриминация“. Към тях са насочени „съдържателните дейности“ в инвестиционен приоритет 2 „Социално-икономическа интеграция **на маргинализираните общности като ромите**“ (групата с най-очевиден и висок риск от отпадане).

специфични типове „пригодност за заетост“ (пак там: 29). Проблемът е **дали това означава също така и че към тези региони няма големи очаквания** (въпреки стимулите за „иновации, иновации, иновации“! и програмите „иновативни улици“, „иновации в действие“?) за по-конкурентно „качество“ на тяхното образование и тяхната „образователна среда“?¹⁸. А и поставянето на училищата и на програмите в конкуренция стимулира процесите на сегрегация (Пуло & Гарсия 2019, Ven Ayed 2012).

В този и в други документи на програмата на ОИСР така и не става ясно централното и свръхупотребявано понятие – „качествено образование“, както и как се измерва неговата стойност¹⁹. Същото се отнася и до „инвестиране в качествено образование“²⁰, както и съответното разбиране за „възвръщаемост на инвестициите“. Тогава, когато поредицата от реформи за „ефективно об-

¹⁸ Според водещия икономист Г. Ганев също така „структурата и динамиката на бизнеса“ „са определящи за задачата, която образователната система трябва да реши“; „за да генерира **необходимия на бизнеса човешки капитал**, образователната система трябва да се адаптира първо към структурата на неговите текущи нужди и, второ, да се научи да променя ритъма си съгласно динамиката на бизнес средата“ (вж. Янев 2014: 36). Но от друга страна Ганев констатира, че спецификата на българския бизнес е да избягва капиталовложения, променящи самия пазар на труда. А и „динамиката на **нуждите на пазара от човешки капитал**“ е трудно да се прогнозира, което е също пречка образователната система „да пренастрои своята структура“.

¹⁹ Критичен анализ и представяне на различни гледни точки към „количеството на качеството“ вж. в тематичния брой на списание *Критика и хуманизъм* – Вацов, Станоева 2011.

²⁰ В архива на изследователския проект има различни отговори на подобни въпроси. Ще цитирам само един от тях. От българските училища, в които образованието е най-качествено, с почти максимални оценки при всички оценявания, елитно училище, е с много спечели проекти. Включително за иновации. Елемент от дизайна на една нова образователна политика, която обобщено се нарича „институционализиране на конкуренцията“.

Въпрос: Какви са вашите успехи, с които се гордеете? Какви са техните (на децата) успехи?

Учител 1: „В образователните услуги, които се предлагат... Водещото в момента е крайният резултат при кандидатството и влизането в университета, и така нататък. За училища като нашето реализацията е след седми клас. Това е нещото, което определя... с което трябва да се гордеем. Резултатите и реализацията! Това е и най-добрата реклама, много често... Тъй като методиката родителите много не ги интересува и каква е формата на иновацията... а какво ще има срещу името на кандидат-гимназиста, след като се яви на външното оценяване“.

Учител 2: „Като става дума за качество, излизащото като качество моментално напуска България. Имаме ученици в Харвард и Йейл, не се връщат... Това което е тук... това са измислици, това са разни неуспехи. Качествените търсят реализация навън. И то вече след седми клас, докато преди това беше след гимназията... Вие сами виждате в СУ какво става... /във/ физиката не могат да намерят десет човека за група...“

Учител 3: „Младите бягат от системата, особено тези с езиците... Бай Ганьовски модел на бизнес, тип далавера... не мислят в перспектива, да развият бизнеса си с по-ниска печалба, но устойчива...“ (Откъси от фокус група с учители, юни 2018 година).

разование, което да не възпрепятства развитието на човешкия капитал“ (ако цитираме още веднъж увода на програмата НОИР) всъщност кристализира в разширено възпроизводство на неравенства. Може да се предположи, че би имало по-голяма яснота, ако се проясни и основната категория, използвана в дискурсите за „човешкия капитал“ (след като стана ясно, че „политическите инвестиции в него са основополагащи). Дали политиката на „максимизиране на човешкия капитал“ не се оказва биополитика на капитала? Както показва Фуко относно институционализацията на конкуренцията, последната е разбрана като „формална игра на неравенства“.

3.

И в „Надзор и наказание“ (където, както стана дума, училището се разглежда като един от основните апарати на дисциплинарната власт), и в лекциите „Раждането на биополитиката“, Фуко оставя в текста си един сходен (почти сходен) пасаж – за „възхода на Запада“. Тоест за неговия икономически подем, който не може да бъде разбран без взаимосвързаността на два процеса – „натрупването на хора и натрупването на капитали не могат да бъдат отделени“ (Фуко 1998: 230; Foucault 2004a: 223); но и без една „фина и **калкулирана технология на подчиняването**“ (подч. мое, Л. Д.).

Проблемът е все така „как да се направи капитал от времето на индивидите, да се капитализира“, „как да се натрупа във всеки един от тях, в техните сили или способности [капацитети] и то по начин, който позволява да бъде използвано и контролирано. Как да се организира едно носещо печалба време [duree profitable, печелившо времепротичане]. *Дисциплините /са/ апарати за натрупване и превръщане на времето в капитал* (пак там: 166–167; подч. мое, Л. Д.)²¹.

Училищната дисциплина и една от нейните техники – сериализирането на дейностите в училище, например, позволява овладяването на времето. Ето тази стара техника (която – да се надяваме, но аналитичната педагогика е политическа – да не се институционализира в някои първоначални – във всички смисли на думата – форми на „училище“ в епохата на нови социални сегрегации): „Обучението е разделено на седем равнища: първото включва онези, които се учат да разпознават буквите, второто – онези, които се учат да сричат, третото – онези, които се учат да свързват сричките в думи, четвъртото – за онези, които четат латински на изречения... петото – онези, които четат на

²¹ Впрочем понятието „дисциплинарна власт“ у Фуко – според Делюз – сменя „репресия и идеология“ и е опит да се надмогне теорията за „идеологическите държавни апарати“ на учителя Л. Алтюсер, оставайки все така при централния проблем за репродукцията, за възпроизводството на производствените отношения. Да не забравяме и че по това време се публикуват изследвания на Бурдийо и Пасрон като *Репродукцията и Наследниците*, които, както ще видим след малко, Фуко има предвид.

френски, шестото – за най-способните четци, и седмото – за онези, които четат ръкописи“ (пак там: 169).

Дисциплинарните институции са създали „машинария за контрол, която функционира като микроскоп на поведението“, те са „апарати за наблюдение, записване и дресиране“. „Дисциплините, освен това, са изкуството на подреждането, на ранга. Но и за индивидуализирането на телата (чрез по-местване, което не ги закрепостява в едно място, а ги разпределя и ги вкарва в циркулаци)... [Дисциплината] създава степени на нормалност, очертава граници, включително – външната граница на нормалност“ (пак там: 192; подч. мое, Л. Д.); тя „сравнява, диференцира, йерархизира и хомогенизира, разграничава, изключва; с една дума – нормализира“ (пак там: 224). Има я в училището, но не само там. Нормализацията, подобно на надзора е „велик инструмент на властта“. Тя въвежда в системата на едно формално равенство измерването на степени. Превръщането на живота в работна сила обаче става по различен начин в „класическата епоха“: тогава „свободният работник“, предлага на пазара своята сила (предлага не труд, подчертава и Фуко след Маркс, когато спори с Гари Бекер и неговата теория за човешкия капитал).

Това не означава, че няма „дисциплинарна власт“, а че тя просто е в други структурни отношения в рамките на „управляемостта“²². Казвам всичко това, за да препратя към един централен проблем у Фуко – за връзката между дисциплинарния диспозитив и секуритарния, диспозитивът за сигурност, който има ключова функция за „управляемостта“ и в днешните нови форми на контрол, в това, което днес, след Фуко и Делюз, наричат „общество на контрола“.

Без да навлизам в детайли²³, ще премина към няколко теми, които Фуко обсъжда по повод на теорията за човешкия капитал. „Човешки капитал“ в тези дебати означава, че на мястото на т. нар. „свободен работник“, който продава своята „работна сила“, „моженето за труд“, „способността за труд“, възниква

²² В лекциите в Колеж дьо Франс от 1978 г. също става дума за нея: „Трябва добре да се разбере, че нещата съвсем не са тъй, че има заместване [remplacement] на общество на суверенитет, с общество на дисциплина, после - на обществото на дисциплината чрез едно общество, да кажем на управляемост. Всъщност имаме триъгълник: суверенитет, дисциплина, управляемост /gestion gouvernementale/, чиято главна мишена е населението“ (с. 111 на френското издание от 2004 на лекциите „Сигурност, територия, население“, които показват логиката на управляемостта и логиката на един нов, не този на дисциплината, диспозитив – „диспозитивът за сигурност“...) А „нормализацията“ тук е различен тип „нормализация“ от онази описвана в *Надзор и наказание*, тоест от паноптичността, „нормализацията“ в „средите на затваряне“ - затвора, фабриката, училището... **И в двата случая производството на човека не е** – подчертава многократно Фуко - производството на стойност.

²³ Другаде съм анализирала детайлно отношението по темата между Маркс и Фуко (вж. Деянова 2021; вж. също Христов 2021).

„нова форма на субективност“ – т. нар. *human capital*. Един нов тип *homo oeconomicus* и източник на „добавена“ стойност.

Фуко не се съгласява с теоретиците на човешкия капитал, според които „у Маркс същността на човека е трудът, сведена до време“ и е „ампутиран от своята човешка реалност и своите качествени променливи“ (Foucault 2004a: 226–227). Не е случайно, че именно коментирайки „странността“ на тази Бекерова теза, Фуко иронично напомня за разликата между Марксовата трудова теория за стойността и тази на Рикардо (който е „свел изцяло анализа на труда до количествената променлива време“). Както напомня и че „ампутираният от човешка реалност труд“ е станал такъв единствено поради „икономическата механика на капитализма“, по логиката на която се „изтръгва една част“ от произведената от труда стойност и трудът става „абстрактен труд, тоест конкретният труд, трансформиран в работна сила“. А основна теза на Фуко и в този курс лекции е, че „абстрахирането“, тази „абстракция е по причина на самия капитализъм и на неговата историческа реалност. Докато неолибералите казват... че абстракцията не е факт на реалния капитализъм... тя не идва от реалната механика на икономическите процеси, тя идва от начина, по който я осмислят в класическата икономия“ (ibid.: 227; подч. мое, Л. Д.).

Вярно е обаче, че Маркс в своята трудова теория на стойността не преодолява Рикардо в този пункт. При анализа на простото стоково производство той заскобява качествените диференциации на човешкия труд и проблема за производството на човешките потребности (който не е просто проблем за възстановяването на работната сила). Върху значимостта на този проблем, който е проблем и за иновативността акцентират теоретиците на човешкия капитал и тяхната проблематика, препращаща и към Шумпетеровото учение за иновациите (за което също става дума в *Раждането на биополитиката*), не бива да се отмахва с лека ръка – „ще бъде погрешно и опасно“ (ibid.: 237)²⁴.

Фуко проследява как и защо теоретиците на човешкия капитал започват анализа си от самия икономически човек: как този, който се труди, използва рационално разполагаемите си ресурси и какви са икономическите им ефекти. Те предефинират и предмета на икономиката – „не анализ на историческата

²⁴ Друг е въпросът, че те анализират труда главно от гледната точка на този, който работи, и техният стесняващ индивидуализъм е притеснителен. Въведената от Маркс разлика между производителното потребление и потребителното производство („пренебрегната от класическите политикономически теории“) остава неразгърната. Затова въпреки че в класическия „Увод към критиката на политическата икономия“, той поставя проблема, не развива „теория за разширеното производство на работната сила“, за иновативния труд. А това служи за „алиби на неокласическата икономика да пренебрегне проблемите, които Маркс посочва: за собствеността и разпределението на капитала, за експлоатацията, накратко – за класата. Вместо това тя взема предвид единствено въпросите за „ефективността“ и „полезността“: тя изважда политиката от „политическата икономия“, която става просто „икономика“ (Shapiro 2004).

логика на процесите, а на вътрешната рационалност, на стратегическото програмиране на активността на индивидите“ (ibid.: 229). За работника „заплата-та не е цената на продажба на неговата работна сила, а приход“, естествена възвращаемост на някакъв капитал. Капиталът е всичко онова, което може да бъде източник на бъдещи приходи – неотчуждаемата от самия човек „съвкупност от всички физически и психически фактори, които правят някое способен да печели такава и такава заплата“ (ibid.: 230). Следователно, от гледна точка на работника трудът не е сведен до абстракцията „работна сила“, а съдържа, носи капитал: способност, компетентност. Трудещият се е „нещо като предприятие“, а икономиката – сума от единици-предприятия. Този нов *homo oeconomicus* не е партньор в свободна размяна, а „предприемач, предприемач на самия себе си“. Той произвежда – произвежда собствените си удовлетворения, на които сам става потребител след определено време (ibid.: 232).

Теорията за човешкия капитал радикализира логиката на друга неолиберална школа – тази на „ордолиберализма“ (анализирана в *Раждането на биополитиката*, за да се открие връзката с класическия либерализъм, но и загубата на съществени черти на духа на последния). За новите либерали същността на пазара не е просто свободната размяна, а **конкуренцията**, разбрана като „формална игра между неравенства“, тоест не равенството и свободният достъп са условия на размяната, а неравенството (ibid.: 124, 122). Ордолибералите се стремят да формализират обществото по модела на предприятието. Така се предполага „не пазар, надзираван от държавата, а надзор над пазара“, следователно – бдителна, активна и непрекъсната интервенция за повече пазар като „място на веридикция“. Не за да се коригират разрушителните механизми на пазара, а напротив – да не се остави място без пазар, без гъстата мрежа на неговите логики (ibid.: 120, 137). Но това вече означава съвършено нови институции – друг тип право, юридически интервенционизъм, множество експертни „политики“, от които образователните политики са само малка част, макар и основна.

Така възниква съвсем нов „икономико-институционален ансамбъл“, който непрестанно се обновява. Според теоретиците на човешкия капитал сякаш има два типа елементи (способности, компетентности): вродени и придобити (ibid.: 233). Значимо и симптоматично ми се струва описанието още през 1979 г. на „генетическите оборудвания“ на можещите да се трудят тела. Теоретиците на човешкия капитал различават добрите, „интересните тела“ от по-малко „уместните“, по-малко подходящите, даже нямащи, както се казва в днешните документи, „пригодност за заетост“. Фуко обсъжда можещата да „звучи като научна фантастика“ (тогава, а не в днешната епоха на свръхнесигурността) проблематика за „вродените“ елементи на човешкия капитал като изключително сериозна. Защото генетиката става все по-търсена заради възможността си „да разпознава индивидите в риск и типа риск“ и затова ще е „съвсем нормално

това да влезе в кръгооборотите и икономическите изчисления“ на рационално пресмятащите и избиращи сигурни алтернативи индивиди, на подобряването на уязвимите и изключване на рисковите. Например, при пресмятането на качеството на човешкия капитал на „съекипника“. Фуко подчертава, че това „не е въпрос на границата на шегата; това е просто начин на мислене или форма на проблематика, която понастоящем е в състояние на емулсия“. Опасността не е даже възможността за расистко говорене за човешкия капитал, а новият „политически залог“: „щом веднъж обществото си постави въпроса за **генетическото подобряване, ще дойде въпросът за контрола, за филтрирането, за подобряването на човешкия капитал**, което поставя политическия проблем за използването на генетиката“ (ibid.: 234; подч. мое, Л. Д.).

Мишел Фуко се интересува и от другия елемент на „човешкия капитал“ – едно „по-широко“ разбиране на образователното инвестиране при формирането и контролирането на този капитал. В изграждането на „компетенцията–машина“ се включва не само училищното образование, не само професионалното обучение, а и информацията, здравето, мобилността, миграцията (като едновременно разход и инвестиция). Но дали наистина и как биха могли да се измерват по този начин формата на живот и това от какви субстанциални отношения на родителите, учителите и пр. ще може „да кристализира в човешки капитал“?

Фуко дава още примери за опити за „дешифриране в икономически термини“ на социални поведения, които не са икономически. Той показва как се дефинират – **с цинизма на една стоково-пазарна критика, противопоставена на публичната власт** – чисто юридически или политически отношения в термините на ефикасност, оптимални прагове на допустимост, игри на търсене и предлагане, баланси между рискове и печалби)²⁵. На хоризонта се задава нов тип общество, с нов тип „човешка технология“, общество, което е твърде различно от „обществото на паноптизма“. Става дума не просто за „дисциплина“ и „нормализация“, а за действие върху средата. Модифициране на правилата на играта, а не на менталността на играчите“ (ibid.: 266)²⁶.

²⁵ Фуко използва като пример влиятелен американски тинк танк, натоварен да подлага на критика социалните програми – за образование, здравеопазване, расова сегрегация, тоест критика на управляването, но „от гледна точка на икономическия позитивизъм“.

²⁶ Ражда се общество, в което „ще има оптимизация на системите на разлика, в което полето ще бъде оставено свободно за процеси на осцилация..., в което ще има действие не върху играчите в играта, а върху правилата на играта“ (Foucault 2004a: 265; подч. мое, Л. Д.). Можем да разберем генеалогията на субекта в западната цивилизация не само чрез техниките на господство, а и чрез техниките на себе си, чрез взаимодействието между двата вида техники. Вж. статията на Т. Лемке (2016) за понятието „среда“ в лекциите на Фуко, публикувана в специалния брой на *Социологически проблеми*, съставен от Антоанета Колева и Кольо Коев; вж. също Христов 2015.

Така и се определя, както видяхме, новата икономика – като наука за систематичността на отговорите на променливите на средата (ibid.: 274). „Икономическо е всяко поведение, което приема реалността“. Тази не особено широко приета – и твърде смътна – дефиниция на Гари Бекер е според Фуко **„колосална дефиниция“**, тъй като посочва сърцевината на **неолибералната промяна**. В класическия либерализъм *homo oeconomicus* е недосегаем елемент по отношение на упражняването на власт, той е този, който се подчинява на своя интерес, спонтанно съгласуващ се с интересите на другите; с една дума – човек, оставен автономно да действа, да прави (в смисъла на т. нар. *laissez-faire*). Докато сега *homo oeconomicus* е „този, който приема реалността или просто отговаря на систематичните модификации, които се въвеждат“ (ibid.: 274). Това означава, че новият човек е извънредно ръководим, „управляемостуем“ (*gouvernementalisable*) (ibid.: 258), мишена на нов тип власт – управляемостта²⁷.

Или – казано другояче – става дума за **нов тип овещняване**, овещняване чрез грижа за себе си, чрез инвестиране в човешки капитал. Така се развива общество на свръхнесигурност, нещо повече – ако не е парадоксална формулировката ми – общество на **ускоряваща се свръхнесигурност**.

Във финала на лекцията от 14 март става дума за това, че този тип неомаловажими анализи могат да бъдат ориентирани в различни посоки, ала с важното условие да не се подчиняват и елиминират техните „политическите конотации, които от една страна, дължат както своята сериозност и плътност или – ако щете – и *своя коефициент на заплаха*, на самата ефикасност на анализа“ (подч. мое, Л. Д.) на Шулц и Бекер, на програмирането на нивото на дискутираните процеси (ibid.: 244). В обширна и недовършена бележка под линия Фуко показва какъв би бил интересът от такъв тип анализ. Ще цитирам част от тази дълга бележка, тъй като тя свързва проблема за **производството и възпроизводството на фундаменталните производствени отношения и неравенства** с проблема за репродукцията, който занимава всички от поколенията ученици на Алтюсер като Фуко и Бурдийо. Тя е и недвусмислено критична не само към неолиберализма изобщо, а и към теорията за човешкия капитал и дава отговор на споровете, съмненията, колебанията дали все пак Фуко не е бил „съблазнен от неолиберализма“:

²⁷ Вж. тълкуване на тези схващания на Фуко за неолиберализма в Медаров и др. 2015. Вж. също и повлияните от Фуко анализи на Масимилиано Николи и Лука Палтриниери върху „естетиката на предприемаческото съществуване“ и „практиките на себе си“. Те се интересуват от сбъдващото се пророчество на психологическия договор като „нова форма на мениджмънт и нова форма на привилегирован достъп до сезама на съвременния мениджмънт: мотивацията“; така показват „постфодисткото управление на труда“ като „размиване и смесване на категориите на подчинеността и на свободата, *получавайки максимум ефекти от подчинението чрез произвеждането на свобода*“ (Nikoli & Paltrinieri 2015: 335).

Да се проблематизират по друг начин всички области на образованието, на културата, на възпитанието, които социологията е завзела. Не че социологията е пренебрегвала икономическия аспект на всичко това, но – за да се придържа към Бурдийо: – възпроизводството на производствените отношения ... – културата като социално укрепване [solidification; стабилизиране] на икономическите разлики. **Докато в неолибералния анализ всички тези елементи директно са интегрирани в икономиката и в нейния растеж под формата на конституирането на производителен капитал.** Всички проблеми на [наследството?] – предаване – образование – възпитание – неравенство на нивото, *третирано от една единствена гледна точка като хомогенизируеми елементи*, самите те, на свой [ред?], прецентрирани не вече около някаква антропология или етика или около една политика на труда, а около икономиката на капитала. А индивидът смятан за предприятие, тоест като инвестиране/инвеститор... [...] Неговите условия на живот са доходът на един капитал (ibid.: 239).

Така действително политиката за „подобряването“, „максимизирането“ на човешкия капитал се оказва биополитика на капитала. Правото на качествено образование – гарантирано право на *homo oeconomicus*, а силата за труд – сила, произвеждаща стойност. То ще бъде за всички, но не за всички, или поне не по еднакъв начин за всички. Тоест не за всекиго. И правото на образование, ще бъде сведено до право на грижа за „необразованите“. Гарантирани от правилно менажиране и още по-правилна мотивация.

Очертава се по-релефно едно ново отношение между дисциплинарния диспозитив и диспозитивът за сигурност. Последният става все по-чувствителен към онези рискови индивиди, които не инвестират в производството на самите себе си като пригодни за заетост. Изобретяват се нови микроскопи за наблюдение на поведението в „епохата на контрола“, за която говори Делъоз²⁸. Затова се множат тестовете и индикаторите, мерещи рисковите индивиди и постиженията, тоест стойностите, на социално-емоционалното им развитие. В един – както е в романа на Хъксли – прекрасен нов свят, където щастието (но не и образованието на „другата половина“) се превръща в задължителност. Или в романа на Оруел – в свобода (на пролите).

²⁸ Виж текста на Жил Делъоз „Постскриптам към обществото на контрола“ от 1990 г., където се описва това общество. В интервю с Тони Негри Делъоз добавя: „Искате да ни накарате да повярваме в реформите за училището... А всъщност става дума за ликвидация“.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Бурдийо, П. 1997. *Практическият разум*. София: КХ – Критика и хуманизъм.
- Вацов, Д., Станоева, Е. (съст.) 2011. Качество на висшето образование в национални и глобални контексти. Специален брой на сп. *Критика и хуманизъм* 36/1.
- Владиков, А. 2009. „Ефектите на човешкия капитал и ендегенните фактори на растеж върху икономиката на знанието в Европейския съюз“. В: *Пазарна оценка на публичните и частните инвестиции в човешкия капитал, формиран в степените на висшето образование*. София: Труд и право.
- Грекова, М. 2019. *Какво е сбъркано с политиките за „интеграция на ромите в България“?*. София: Университетско издателство „Св. Кл. Охридски“.
- Деянов, Д. 2021. „Труд, капитал и принадена стойност (Шумпетеризиране на Маркс, марксизиране на Шумпетер)“. В: *Социологически проблеми* 1–2, с. 82–99.
- Деянова, Л. 2009. „Новите имена на университетското знание. Сегментацията и сбъдващите се неравенства“, *Годишник на Софийски университет, Философски факултет, Книга „Социология“*, с. 155–174.
- Деянова, Л. 2021. „Производството на човека“, образованието и „човешкият капитал“. В: Колева, Св., Бояджиева, П., Кабакчиева, П., Коларова, П. (съст.), *Да отместваши бариери. Дисциплини, епохи, поколения. Юбилеен сборник в чест на проф. Петър-Емил Митев*. София: Университетско издателство „Св. Кл. Охридски“.
- Захариев, Б., Йорданов, И., Дечева, Й. 2013. *Изследване на феномените на необхващане в училище*. УНИЦЕФ.
- Здравков, Св. 2019. „Областни неравенства и образователни шансове в България: сравнителен анализ на данните от НВО“. В: *Социологически проблеми*, 1–2.
- Кабакчиева, П., Петрунов, Г. (съст.) 2019. *Образователни неравенства и социални шансове*. Специален брой на сп. *Социологически проблеми* 51/2.
- Кабакчиева, П. 2019. „Качество на образованието – за кого? Нормативни визии за качеството и практическа диференциация на училищата спрямо качество и възможности за образователна и социална мобилност“. В: *Социологически проблеми*, 1–2.
- Колева, А., Коев, К. (съст.) 2016. *Мишел Фуко: Нови проблематизации*. Специален брой на *Социологически проблеми* 3–4.
- Кьосев, Ал. 2013. *Караниците около четенето*. София: Сиела.
- Лемке, Т. 2016. „Канализиране и кодиране: понятието среда в лекциите на Фуко върху управляемостта“. В: *Социологически проблеми*, кн. 3–4(48): 77–93.
- Маринова, Св. 2019. „Клопките на образователното /не/равенство. Относно необходимостта от нова парадигма на мислене и организация на образователните практики“. В: *Социологически проблеми*, 1–2.
- Медаров, Г., Ж. Цонева, М. Христов, О. Касабов. 2015. *Предприемачески дух и призрачни предприемачи. Експертно знание, неолиберално управление и страдание*. София: КОИ.
- Минева, М. 2019. „Кой се страхува от 'тези деца'“? За българското образование между правото и конкурентния ресурс“. В: *Социологически проблеми*, 1–2.
- Мочник, Р. 2006. „Предаването и производството на знанието в съвременния университет. В: *Критика и хуманизъм*, кн. 1(21), 169–175.

- Пуло, Фр., Гарсия, С. 2019. „За систематичен подход към кризата в училището“. В: *Социологически проблеми*, кн. 1–2.
- Рагару, Н. 2010. *Преплетените времена на настоящето. България 20 години след 1989*. София: Критика и хуманизъм – КХ.
- Руе, Ж. 2011. „Болонският процес под въпрос: национални пречупвания и инструментализации“. В: *Критика и хуманизъм*, кн. 1.
- Фуко, М. 1998. *Надзор и наказание*. Университетско издателство „Св. Кл. Охридски“.
- Христов, М. 2013. *Биополитическо конструиране на градското пространство*. Дисертация за присъждане на образователно-научната степен „Доктор“. СУ „Св. Климент Охридски“.
- Христов, М. 2021. „Маркс, Фуко и политическите технологии на натрупване на капитала“. В: *Социологически проблеми*, кн. 1–2.
- Христов, Т. 2015. „Да работиш до смърт: конкуренция и сигурност“. *Критика и хуманизъм*, кн. 1(44)4, 7–27.
- Христова, А., Ст. Баев, Св. Петрова, Тошева, Е. 2019. *Проблеми на училищното и предучилищното образование в България и възможности за ограничаване на тяхното негативно въздействие*. София: Институт за изследване на образованието.
- Якимова, М. 2019. „Чие е това дете? Респонсибилизация на семейството и образованието като генератор на социални неравенства“. В: *Социологически проблеми*, 1–2.
- Янев, Н., П. Кабакчиева, А. Стамболова, Г. Ганев, Попов, Ю. 2014. *Проблеми и перспективи пред училищното образование. Оценка на политиките, финансирани от ОП РЧР*. София: Фондация РискМонитор.
- ABELARD. 2003. *Universitas calamitatum: Le livre noir des réformes universitaires*. Bellecombe-en-Bauges: Editions de Croquant.
- Ball, S.J., van Zanten, A. 1998. “Logiques de marche et estétiques contextualisées dans les systèmes français et britanniques”. In: *Education et société*, 1, 47–71: заглавието да се промени на “Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique”; In: *Education et société*, 1, 47–71.
- Becker, G., Fr. Ewald, Harcourt, B. 2014. Gary Becker dialogue avec Michel Foucault. *Socio* 3: 265–288.
- Boyadjieva, P., et al. 2007. *Lifelong Learning Politics in Bulgaria*, Tallin:LLL2010
- Boyadjieva, P. 2012 *The LLL Hybrid: Policy, Institutions and Learners in Bulgaria*, Sofia:Iztok Zapad
- Bourdieu, P., L. Boltanski. 1976. La production de l’idéologie dominante. *Actes de la recherches en sciences sociales*, 3–73
- Bourdieu, P. 1984. *Questions de sociologie*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. et al. 1993. *La misère du monde*. Paris: Seuil.
- Bowles, S., Gintis, H. 1975. The Problem with Human Capital Theory: A Marxian Critique. In: *American Economic Review*, 65(2): 74–82.
- Ben-Ayed, Ch. 2009. *Le nouvel ordre éducatif local*. Paris: PUF.
- Dubet, Fr. 2013. “Le neoliberalisme, bouc émissaire du malaise scolaire“. *Projet*, 2: 13–21.
- Feher, M. 2007. “S’apprécier, ou les aspirations du capital humain“. In: *Raisons politiques*, 28(4): 11–31.
- Foucault, M. 1975. *Surveiller et Punir*. Paris: Gallimard.

- Foucault, M. 2004a. *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France, 1978–1979*. Paris: Gallimard-Le Seuil.
- Foucault, M. 2004b. *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France, 1977–1978*. Paris: Gallimard-Le Seuil.
- Giroux, H. and Purple, D. (eds.) 1983. *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Holborow, M. 2012. “Neoliberalism, human capital and skills agenda in higher education. The Irish case“. In: *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10 (1): 93–111.
- Investissement dans le capital humaine. Un comparaison international*. Centre pour la recherche et l’innovation dans l’Einsegnement, 2012.
- Jones, K. (eds.) 2011. *L’école en Europe, politiques néolibérales et résistances collectives*. La Dispute.
- Laval, C., L. Paltrinieri, Taylan, F. 2015. *Marx & Foucault. Lectures, usages, confrontations*. Paris: La Découverte.
- Laval, Ch. 2004. *L’école n’est pas une entreprise*. Paris: La Découverte.
- Lemke, Th. 2004. “Marx sans guillemets: Foucault, la gouvernementalité et la critique du néolibéralisme“. In: *Actuel Marx*, 36 (2): 13–26.
- Laval, C., L. Paltrinieri, F. Taylan. 2015. *Marx & Foucault. Lectures, usages, confrontations*. Paris: La Découverte.
- Mangez, E., Hilgers, M. 2012. “The Field of Knowledge and the Policy Field of Education: PISA and the production of knowledge for policy“. In: *European Educational Research Journal*, 11 (2): 189–205.
- OCDE. 2001. *Du bien-être des nations, le rôle du capital humain et social*. Paris: OECD.
- Munch, R. 2020. *Governing the School. Under three Decades of Neoliberal Reform. From Eudocracy to the Educational-Industrial Complexes*. New York: Routledge.
- Nikoli, M., Paltrinieri, L. 2015. “Qu’est-ce qu’une critique transformatrice ? Contrat psychologique et normativité d’entreprise“. In : Laval, Ch., Paltrinieri, L., Teylan, F. (eds.). *Marx et Foucault. Lectures, usages, confrontations*. Paris: La Découverte.
- Paltrinieri, L. 2013. “Quantifier la qualité. Le ‘capital humain’ entre économie, démographie et éducation“. In: *Raisons politiques*, 52: 89–107.
- Penissat, E., Rowell, J. 2012. “Notes de recherches sur la fabrique de la nomenclature socio-économiques ESeC“. In: *Actes de la recherches en sciences sociales*, 191–192, 126–135.
- Poupeau, F. 2001. *Une sociologie d’Etat. L’école et ses experts en France*. Paris: Raison d’agir.
- Ringer, Fr. 2003. “La ségmentation des systèmes d’enseignement. Les réformes de l’enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149: 6-20.
- Shaviro, St. 2004. *Transcritique (part 2: Marx)*, доступно на: <http://www.shaviro.com/Blog/?p=457>.
- Soberg, S. 2015. “PISA and Global Educational Governance – A Critique of the Project, its Uses and Implications“. In: *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(2): 111–127.
- Vinokur, A. (ed.) 2007. *Pouvoirs et financement en education*. Paris: L’ Harmattan.
- World Bank. 2018. *The Human Capital Project*. Washington.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Социология

Том 109

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF PHILOSOPHY

Sociology

Volume 109

ДЕЛЕГИРАНИ БЮДЖЕТИ И ОБРАЗОВАТЕЛНИ НЕРАВЕНСТВА¹

СВЕТЛОМИР ЗДРАВКОВ

Svetlomisr Zdravkov: **Delegated Budgets and Educational Enequalities**

Abstract. For several consecutive PISA studies, Bulgarian high school students are last in the EU in terms of reading, math and science tests. The main problem for the Bulgarian educational system is that it is one of the most polarized ones. These results are a strong indicator that the school network in the country is socially stratified. The analysis is trying to reveal what is the role of delegated budgets (the main mechanism for financial redistribution in the educational system) in the process of stratification and increasing inequalities. For the purposes of the analysis are used several kind of empirical data. Data from questionnaire survey with students, qualitative data from interviews with school principals and teachers, as well the quantitative data from matriculation exams. The findings of the analysis show that the marketization process, which began with delegated budgets in Bulgaria in the mid-2000s, is linked with increasing inequalities and stratification between schools. It is argued that there are at least two parallel economic logics emerged in different strata of the education system, which is result from the functioning of the schools in heterogeneous social contexts. The two economic rationalities have great consequences. At the top strata are the schools with high educational attainment and prestige, competition leads to better education and various new learning opportunities. In the lowest educational strata in the system are the schools with low prestige and low attainment. There, the competition operates on a completely different principle, unlike the “elite” schools. The economic-educational rationality is towards reduction of the formal educational requirement towards the schoolchildren, making it easy for them, “pushing” the students up to 12th grade for financial reasons.

¹ Авторът е изключително благодарен за подкрепата от проекта „Динамика на неравенствата във висшето образование и обучението на възрастни: Сравнителен анализ на социалната справедливост“ (JustEdu), финансиран от Фонд „Научни изследвания“ в рамките на програма „Вихрен“, договор № КП-06-ДВ-2 от 16 декември 2019 г.

Няколко последователни вълни на изследванията на PISA показват, че българските ученици са на последно място в ЕС по точките, постигнати на тестовете по четене, математика и природни науки. Още по-обезпокоително е, че тенденцията в страната е към понижаване на образователните успехи и допълнително спадане в международната класация. Това слабо представяне същевременно е съчетано с много големи разлики в успехите на учениците с различен социален произход (ИИО, 2019). Като основен проблем се изтъква, че българската училищна система е една от най-силно поляризираните. В нея сравнително малък брой „елитни“ училища концентрират най-мотивираните и най-добре подготвените ученици, докато други училища буквално биват гетоизирани. Едно от аналитичните заключения на PISA е, че в „България се регистрират едни от най-високите концентрации на ученици с ниски постижения в едни училища и на ученици с високи постижения в други“ (пак там: 17). От всички изследвани страни, българските ученици с нисък социален статус са най-силно изолирани от учениците с висок успех (пак там: 19). Това е и една от причините неравенствата в българското образование да се търсят в разликите между училищата, а не само вътре в тях, тъй като те са в напреднал процес на хомогенизация.

Всички тези обезпокоителни резултати са ясен индикатор, че българската образователна система е силно стратифицирана. И въпреки значимостта на образователната структура, на вътрешната ѝ динамика и взаимоотношенията между различните типове училища като част от един образователен квази-пазар (по смисъла на системата на делегираните бюджети), тя е много слабо изследвана. Този текст има за цел поне отчасти да опише все по-поляризираните позиции на елитните и на „слабите“ училища от гледна точка на техните образователни успехи. Ще бъде направен опит да се разкрият различаващите се образователно-икономически логики, които функционират на различните нива в системата. За целта се използват два вида емпирични източници, които са достъпни благодарение на изследователския проект „Образователни неравенства и социални шансове – стратегически цели на реформата на българското средно образование и практически резултати“. Едната група емпирични източници са качествените интервюта с директори на училища и фокус-групи с учители, както и анкетно допитване на учениците. Те дават възможност да се реконструира отвътре какво става в самите училища, които в институционален план се разглеждат като автономен актьор в рамките на образователната система. Другият тип данни са резултатите от Държавните зрелостни изпити (ДЗИ) след 12 клас, които са предоставени от МОН. Те дават възможност за количествена оценка и анализ, както и за визуализация на самата стратификация в рамките на училищата система.

Анализът започва с една от най-противоречивите теми както в публичното пространство, така и в рамките на самата образователна система, а именно с

т.нар. делегирани бюджети, които са основната форма на преразпределението на финансовите ресурси в страната. Той се базира на резултатите от изследването „Образователни неравенства и социални шансове – стратегически цели на реформата на българското средно образование“². Функционирането на делегираните бюджети, следователно, играе ключова роля за стратификацията на училищата в българската образователна система.

Делегирани бюджети

Делегираните бюджети са основен инструмент за разпределение на финансите в българската образователна система. Те са въведени в България в средата на първото десетилетие на ХХІ в. като част от процеса на институционална либерализация на образованието. В момента на въвеждането им в българската образователна система вече има много сравнителни изследвания и анализи по темата (Whitty, 1997). Тези политики изглежда са част от един глобален процес по маркетинизиране на образованието, чието начало започва още през 80-те години на ХХ век в САЩ, Западна Европа, Канада, Австралия и др.

Системата на делегираните бюджети като основен разпределителен принцип в образователната система вече има няколко десетилетна история. Това е процес по създаването на квази-пазарна система, чиято цел е да децентрализира логиката на финансиране, което да доведе до рационализирането на образованието и преразпределението на финансовите ресурси в нея; изтъква се дори и възможността за намаляването на неравенствата между различните социални групи (Pollard, 1995: 4). Представителите на групи в неравностойно положение биха могли да избягат от капана на кварталните или гетоизираните училища, постъпвайки в по-желани за тях училища. Масовото въвеждане на този начин на бюджетиране започва в САЩ през 1988 г. с Education Reform Act и има за цел даде възможност за съревнование между училищата за привличането на финансови ресурси. Резултат от това е поставянето на училищата в конкуренция помежду им за привличане на ученици (Glennester, 1991; Bartlett, 1993: 125–133).

Този подход към финансирането разчита на няколко ключови ефекта (Lewis, 2017). Първият е, че по този начин училищата ще имат по-голяма възможност да се самоуправляват, тъй като получават ресурсите си директно от централната власт. По този начин те не зависят от местните власти (в случая на България – общински), бюджети или политики, и им се дава възможност да станат по-автономни субекти в рамките на образователната система. Оттук и перспективата да преследват собствени политики и стратегии, които са много по-адекватни спрямо местната общност. Финансирането се случва на основата на специално разработена формула, в която влизат най-различен вид

² Вж. Социологически проблеми, том 51, кн 2.

и брой индикатори – брой ученици, техния социален и здравен статус, регион, ниво на приходи и т.н. Ключов резултат от тази реформа е възможността родителите да избират в кое училище да запишат детето си, без в този процес да се намесват различни местни или държавни институции. Децата и родителите следователно не са обвързани с конкретно място, район или квартално училище, към което в много случаи са причислени. Допускането е, че тяхната преценка ще зависи от това какви образователни резултати има училището, колко близо или сигурно е то, каква репутация има и т.н. Единственото ограничение в такъв случай е физическият капацитет на училището.

На практика това означава, че за всяко дете има предвиден своеобразен образователен ваучър, откъдето идва и логиката „парите следват детето“, а училищата се състезават за привличането на максимален брой деца, което да увеличи бюджетите им. „Добрите“ училища биха привлекли повече деца и в тях ще отидат по-голяма част от финансовите ресурси. И обратно, „лошите“ училища биха получили по-малко финансови ресурси, а ако не успеят да привлекат деца, те може да бъдат закрити. Като резултат от целия процес се очаква цялостно повишаване на образователните постижения, тъй като с времето „добрите“ училища постепенно биха изместили „лошите“ и децата биха получили по-добро образование. Като голямо предимство се изтъква разпределителната ефективност на този подход, тъй като децентрализираното вземане на решение от страна на самата училищна администрация би било по-рационално, отколкото традиционното централизирано вземане на решения (Науек [1945] 1948).

Основните критики срещу този подход в социологическата литература още в зората на неговото прилагане, и далеч преди да се въведе в България, е, че маркетинизирането на образованието би могло да доведе до изостряне на неравенствата (Мое, 1994). Увеличаването на нивото на неравенствата същевременно е силно зависимо от локалния политически, социален и икономически контекст, в който се прилагат. Сравнителното изследване на Уити например показва, че в Англия, САЩ и Нова Зеландия са налице съвсем различни социални, политически и институционални особености, които на практика водят до различни резултати от прилагането на реформите (Whitty, 1997). Той подчертава, че такъв тип реформи не работят еднакво добре във всички контексти и в някои случаи водят до драстично увеличаване на неравенствата и общо намаляване на образователните резултати.

Друга посока, в която се критикуват делегираните бюджети, е, че макар и да се говори за широк родителски избор на училища, той все пак остава сравнително условен. Дадено училище може да приема ученици, докато обаче не е запълнило своя капацитет, което съвсем очаквано може да доведе до т.нар. „обиране на каймака“ (cream-skimming) (Bartlett, 1993:150), а това всъщност е основният механизъм, който генерира образователни неравенства. Популярните училища придобиват възможността да подбират децата, които да учат в тях,

привличайки основно тези с висок културен капитал (а и икономически), увеличавайки следователно престижа и приходите си. Така лесно се стига до там, че в дадени училища се струпват деца от социалните групи в най-неравностойно положение и тези със специални образователни потребности, чието образование в крайна сметка излиза по-скъпо на училището. Освен това и „каймакът“ сред учениците носи значително повече приходи, тъй като те остават по-дълго време в образователната система и следователно носят повече приходи, за сметка на тези, които отпадат по-рано от нея. Някои изследователи откриват още в зората на тези реформи процес, който директно наричат „гетоизация“ на децата със специални образователни потребности (Gewirtz et al., 1995).

И накрая, особено важна критика в социологическа перспектива е ключовото допускане, че родителите на учениците действат по един и същ начин на пазара на образованието и имат хомогенна представа за това какво е „добро“ училище и „добро“ образование. А и за смисъла на образованието в по-широк обществен план (Wells, 1993). Тъй като различните социални групи имат различни представи за това какво е „добро“ образование, техният избор следва съвсем различна социална логика, която не винаги съответства на институционалните допускания.

Образователни реформи в България

В България процесът по маркетизация на образованието започва още през 1995 г., когато 20 общини получават статут на второстепенен разпределител на бюджетни кредити (Иванов и Данчев, 2007). Целта е през първите 10 години да се експериментира с различни формули за определянето на финансирането на училищата преди да се пристъпи към въвеждането на системата в цялата страна. През 2005 г. се въвежда финансиране на база броя на учениците. А самата система на делигираните бюджети започва да се прилага масово през 2007 г. с въвеждането на единните разходни стандарти (ЕРС). Впоследствие във формулата на ЕРС към броя на учениците се добавят и други индикатори като вида община, вида на училището, специфики на учениците, материални условия и т.н., които значително диференцират логиката на финансиране. Така например годишната издръжка в общообразователно училище в гъсто населена община се оценява за 2016 г. на 1404 лв, докато в слаборазвита община те стигат до 1740 лв. Разликите стават по-големи, когато ученикът е в училище за музикални и сценични изкуства, тогава за него ще бъдат изплатени 3517 лв., а за спортно училище – 2476 лв. (Решение № 304 на Министерския съвет от 2016 г., цитирани при И.П.И., 2017). Съществува известна разлика при разпределението на финансирането по ЕРС по отношение на това кой точно ги преразпределя. При общинските училища за това отговаря общината, която за целта получава директен бюджетен трансфер, а кметовете са длъжни да

контролират начина по разходването им, определен по ЕРС. При държавните за това отговарят няколко министерства: Министерство за образованието, Министерство на земеделието, Министерство на културата и Министерство на икономиката, които отново следват логиката на ЕРС.

Горе-долу по същото време в България се въвежда масово и националното външно оценяване – инструмент, който позволява измерването на резултатите от такъв тип реформа. Неговата главна задача е да даде обективни критерии, според които училищата да могат да бъдат сравнявани. Тоест, тези резултати трябва да са критерии, които да дадат възможност на родителите да вземат своето решение за това къде искат да запишат детето си и да знаят ясно кои са „добрите“, съответно „лошите“ училища.

Какво е външно оценяване? В много страни „външното“ оценяване (познато още като национално или дори „публично“) има централна роля в учебния процес. За 12-ти клас официалното му наименование в България е Държавен зрелостен изпит, провеждан в края на 12-ти клас, по-известен като матура. Той е само един от трите вида външни оценявания, другите са в 4-ти и 7-ми клас, изследването обаче ще се интересува само от изпита в 12-ти клас. ДЗИ е въведен в България през далечната 1892 г., и е бил задължителен до 1965 г., когато е премахнат за един сравнително дълъг период. Неговото повторно въвеждане се случва през 1998 г. с промени в „Закона за народната просвета“. В първите няколко години обаче той не е задължителен. В периода 2002–2007 г. се осъществяват поредица пробни изпити в част от българските училища. ДЗИ става отново задължителен едва през 2008 г., което в голяма степен съвпада и с въвеждането на делегираните бюджети. От 2012 г. матурата включва изпит по два предмета. Български език и литература (БЕЛ) е задължителен за всички ученици, а вторият е избираем и може да бъде по математика, чужд език (английски, руски, немски, френски, испански, италиански), история и цивилизация, география и икономика, философски цикъл, химия и опазване на околната среда, биология и здравно образование, както и физика и астрономия.

Имайки предвид всичко казано до тук за промените в образователната система, нека да видим как изглеждат те от перспективата на училищата в двата полюса на образователната система в България. Единият е този на „елитните“, а другият – на „лошите“ училища.

Социално-институционални разлики при различните типове училища

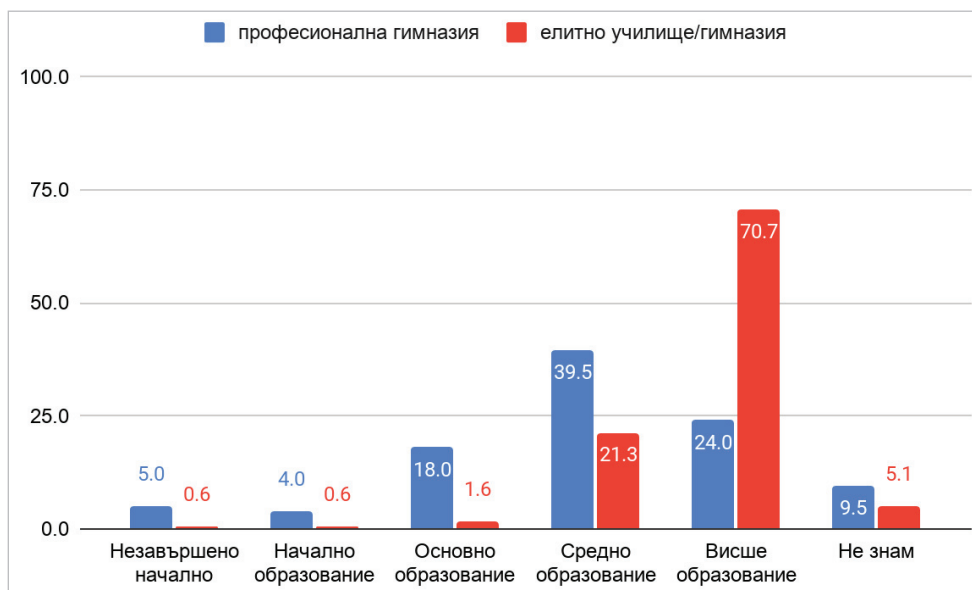
Тази част на текста ще се опита да реконструира квази-пазара на образованието, както изглежда от перспективата на основите актьори в него – българските училища. Целта е да се покаже как точно пазарната логика се свързва със системата от училища в страната, които трябва да действат като автоном-

ни актьори в рамките ѝ. Използваните данни за анализа са от анкетно допитване на учениците и интервюта с директори и учители на училища.

Това, което характеризира едно училище в по-общ план е неговия вид, определен от Закона за училищното и предучилищното образование. От него до голяма степен зависи какъв престиж ще има училището, къде ще се намира то в училищната класация и т.н. Дали то е професионална гимназия, профилирана езикова гимназия или училище по изкуствата, има огромно отражение върху идентичността на училището. С нея в голяма степен е свързана например неговата материална база, която има много по-голямо значение за професионалните гимназии, тъй като образователният процес често е свързан с необходимостта от съвременни технически съоръжения. Това няма такова отражение за една езикова гимназия, за която обаче често са необходими възможности да бъдат поканени гост-учители от чужбина и т.н. От друга страна, разположението на гимназиите в рамките на едно населено място зависи от техния профил – профилираните гимназии са разположени в центъра им, докато професионалните обикновено са в периферията.

Всички тези особености на едно училище се свързват по различен начин със социалния контекст, а той се различава значително в зависимост от позицията на училището в рамките на образователната система. Училищата, следователно, влизат в контакт със съвсем различни групи родители и ученици, които преследват съвсем различен тип образователни цели, разполагат със съвсем различен тип финансови ресурси, образователна подготовка, мотивация, дефиниция за образование и т.н. Социалните разлики измежду изследваните училища директно могат да се екстраполират от образователния профил на учениците в различните типове училища.

Както отдавна е известно в социологическата литература, образователните неравенства при учениците са свързани най-силно с образованието на родителите. Затова и не е изненадващо, че в изследвания случай данните също следват тази логика. От фигура 1 се вижда, че родителите на 70,7% от учениците от профилирана гимназия са отговорили, че майка им е с висше образование, докато само 24% от учениците от професионалните гимназии са отговорили по същия начин. Тези данни не са новост, а по-скоро потвърждение на множество социологически изследвания върху ефектите от процеса на социална диференциация като резултат от възможността за по-широк избор от страна на родителите (Bartlett, 1993). Те отговарят на по-общото наблюдение в т.нар. Модели за Maximally Maintained Inequality (Hout, 2006; 2007) и Effectively Maintained Inequality (Lucas, 2001; 2009). Според тях неравният достъп до образование между социалните групи се запазва, а не намалява, в резултат от появата на нови образователни възможности.



Източник: Образователни неравенства и социални шансове

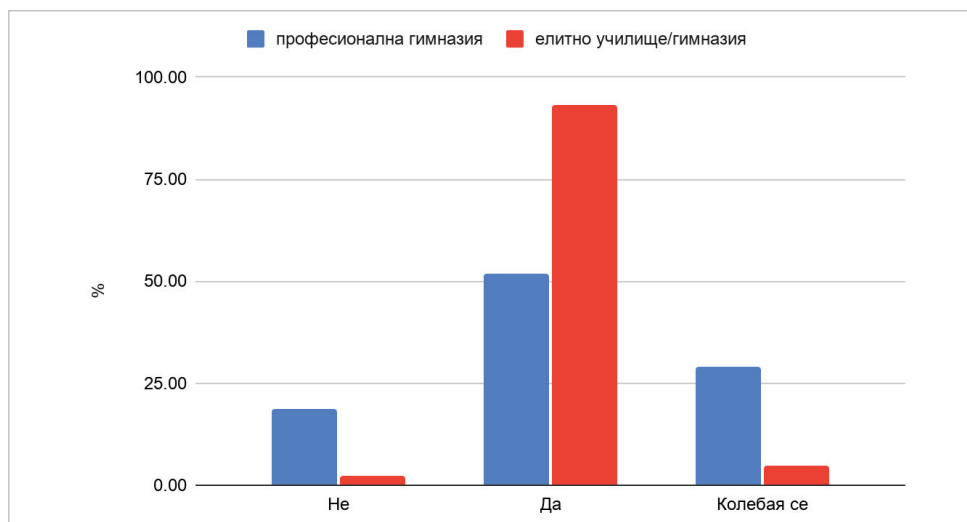
Фигура 1. Съотношение на завършено образование на майката при професионални гимназии и профилирани гимназии

Всички тези особености на едно училище създават предпоставки за стратифицирането на училищата не само по това дали техните средни оценки са ниски или високи, а съобразно цяла констелация от особености, които определят тяхната идентичност. Клъстеризирани в различните пластовете на образователната система, училищата на практика оперират в няколко различни системи.³ Тоест, в различните училища образователният процес, вътрешната динамика и изобщо причините да се посещава училище могат да се различават коренно, без обаче това да е непременно видимо отвън. А тези специфики се дефинират предимно от входа в училището и от изхода от него или къде искат да отидат учениците след завършване. Пример за това е каква е мотивацията на едни ученици да учат в училището, в което учат. Попитани какво харесват най-вече в училището си (фиг. 3), учениците в профилираните гимназии посочват, че то е преди всичко престижно, но и дава възможност за кандидатстване в университет. За сметка на това учениците от професионалните гимназии акцентират върху възможността за професионална реализация.

Последствията от това, разбира се, са ключови за образователния процес в училището. Струпването на едно място на ученици, които търсят и ценят

³ Ако използваме понятието на Мишел Фуко, това са хетеротопични пространства (Foucault, 1971), където за различните училища важат различни правила и действат различни рационалности.

образованието само по себе си следователно води и до съвсем различен тип училищна среда и работа с учениците. Един от най-подходящите примери за това е отношението към предмета „Български език и литература“, който задължително участва в ДЗИ и влиза в дипломата на ученика. Ако ученикът няма намерение да кандидатства (фиг. 2), ученето по този предмет става безсмислено за него, много по-важно е съсредоточаването само върху специални предмети по професията му. Това на практика прави почти невъзможен образователния процес по „Български език и литература“. Както изтъква учителка по български език и литература от професионална гимназия „децата не са тук, за да станат поети“. А от тук следва съвсем друг тип отношение към различните предмети и самото образование.

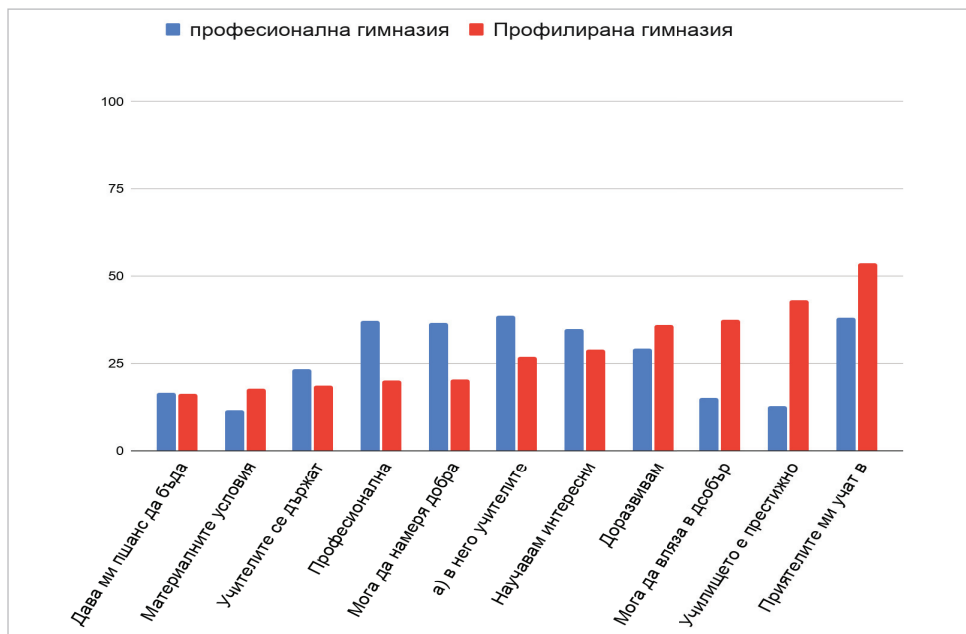


Източник: Образователни неравенства и социални шансове

Фигура 2: Отговор на въпроса „Желаете ли да продължите образованието си в университет?“

Накратко, съществува много голяма разлика между това за какво учениците използват училището чисто инструментално: какво искат да постигнат, когато го посещават и защо посещават точно него. Разликите между двата типа училища обаче се дефинират не само от изхода на училището, но още повече от входа в него. Както беше посочено по-горе, възможността за избор на конкретно училище често е относителен, тъй като местата в елитните училища са ограничени физически. Както посочва един от интервюираните учители „елитно в България е определението за училища, в които се влиза с изпит“. Огромният наплив на ученици в профилираните гимназии в България (които традиционно се смятат за елитни) на практика им отрежда функцио-

ниране извън пазарните механизми на конкуренция. В този смисъл повечето профилирани гимназии, някои СОУ и много малък брой професионални гимназии са в позицията учениците да се състезават за тях. Така например, една елитна езикова гимназия в София приема около 180 ученици на базата на класация от бала от външното оценяване в 7 клас или с изпит след осми клас. При нея средният брой ученици почти не се променя през годините и тя изпитва затруднения да приема увеличаващия се наплив към нея, което налага нейното физическо разширяване.

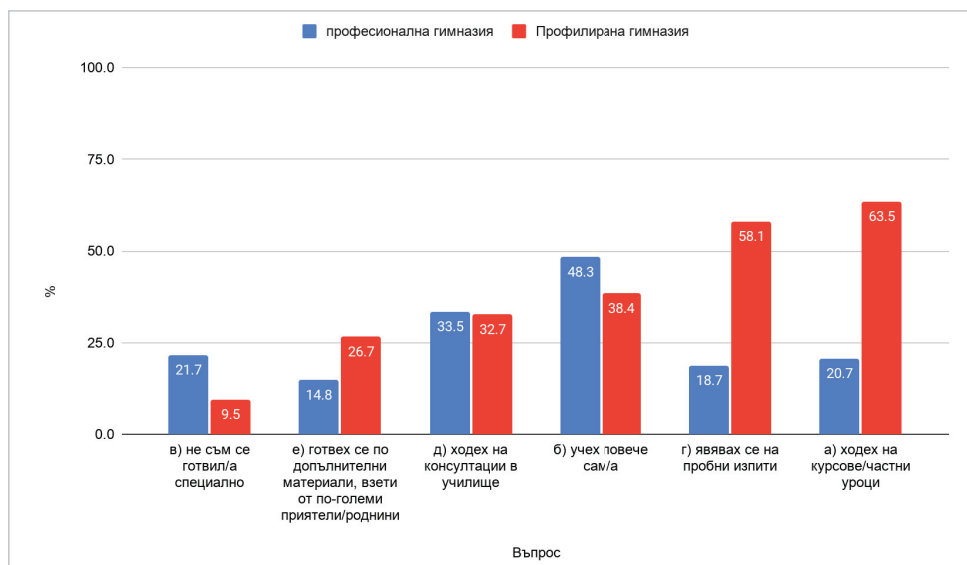


Източник: Образователни неравенства и социални шансове

Фигура 3. Отговори на въпроса „Какво най-много харесвате във Вашето училище?“ според типа училище

На основата на този механизъм се осъществява и „обирането на каймака“, тоест на учениците с най-висок успех. При такава ситуация родителят не може просто да избере детето му да учи в елитната гимназия. На неговия вход има бариера, а за да бъде преодоляна тя, е необходима предварителна дългогодишна подготовка на ученика и (частни) инвестиции в неговото образование. Тоест, самата образователна система до 7 клас и посещаването на училище не са достатъчни, за да подготвят ученика да влезе в елитна гимназия. Затова е необходима специфична социална среда на образовани родители, система от частни уроци, подкрепа, финанси и т.н., които излизат далеч отвъд институционалната среда на образователната система. Както е показано на фигура 4,

най-големите разлики между единия и другия тип училища са по отношение на начина на подготовка за външното оценяване. Учениците в двата типа училища действат по съвсем различен начин. За учениците, които искат да влязат в елитна гимназия е необходимо инвестиране в алтернативната образователна система на частните уроци, която да им осигури възможност за попадане в елитна гимназия. Тоест, възможностите за достъп до елитна гимназия са функция на съвсем друг социален контекст.



Фигура 4. Отговори на въпроса „как се подготвихте за външното оценяване след 7 клас?“ в профилирани и професионални гимназии

Фигура 4 недвусмислено показва, че основна стратегия на учениците от елитните гимназии е посещаване на частни уроци и явяването на пробни изпити. За сметка на това за тези от не-елитните гимназии тя е ориентирана около самоподготовката и помощ от самото училище. Близко 60% от учениците са ходили на частни уроци и/или са се явявали на пробни изпити, докато от учениците в професионалните гимназии едва 20% са го правили. Учениците от професионалните гимназии са разчитали предимно на самоподготовка, консултации в самото училище или изобщо не са се готвили.

Именно и затова не е случайно, че, според директорката на една елитна езикова гимназия, почти 100% от родителите на учениците там имат висше образование. Тези ученици са силно мотивирани и подготвени *преди* да влязат в това училище, което в крайна сметка води до отличници на входа и отличници на изхода. Тяхната обществена позиция им гарантира публична видимост и близки връзки с централната администрация. И което е най-важното, дава възможност на училището да експанзира като играч на образователния пазар.

„Правим всичко каквото можем, и повече... и пак не става“

Съвсем друг е сценарият при училищата с по-нисък образователен статус и намаляващ интерес към тях. В една от професионалните гимназии, която участваше в емпиричното изследване, се наблюдаваше процес на намаляване на общия брой ученици и все по-трудно запълване на капацитета ѝ. Учителите и директорът в нея буквално говорят за обострената конкуренция между различни професионални гимназии, особено по направления, които могат да се открият и в други професионални гимназии, каквото например е направлението по автомобилен транспорт. Предимството на това училище, на което отчасти се дължи и неговата водеща роля сред професионалните гимназии, е модерното и популярно направление по топлоенергетика, което е единственото в България. Учителите и администрацията отбелязват обаче, че с всяка изминала година и в него броят на учениците намалява, а с това се повишават и тревогите за финансирането на училището. Това в много голяма степен за тях означава, че трябва да „търпят“ все по-лоши и недисциплинирани ученици, за да запазят работата си, което генерира силен личностен и ведомствен интерес. В по-общ контекст това значи, че училищата трябва да са все по-малко взискателни спрямо образователния процес и поведението на учениците.

В този тип училища, особено в най-крайните случаи, образователният процес на практика е поставен на истинско изпитание, като много често такъв напълно липсва, а вместо това е заменен с квази-социална работа. Според директора на такова училище изискванията на родителите не са големи, *„те даже не са към образоването на детето, а детето да е нахранено... Да, аз не мога да кажа, че тези хора не са загрижени, но тяхната грижа е това, дали детето е на сигуно място, топло, нахранено, без насилие“*. В този смисъл на входа влизат „двойкари“, чието успешно завършване е същинско постижение, като много често образованието им прекъсва по-рано и това допълнително намалява бюджета на училището. Специфичната им гетоизация в крайна сметка създава негативна публична стигма, с която засега няма свидетелства да се е справило нито едно от българските училища.

Икономическа рационалност и образование

От тези две полярни хетеротопични позиции в рамките на образователната система следват две коренно различни стратегии в рамките на училищната екосистема. Квази-конкуренцията между профилираните (елитни) училища следва съвсем различна логика от тази на слабите професионални училища.

Стопанската логика, която действа в елитните гимназии е, че колкото по-високи са вътрешните формални и неформални изисквания спрямо учениците, толкова по-голям ще бъде техният бюджет. Именно трудността на входа и изхода от училището гарантира неговия елитен статут, което дава възмож-

ността то да не участва на практика в конкуренцията между другите училища. Точно обратното, учениците започват да се състезават за ограничени брой места в тях, което на практика води до споменатата вече практика по „обиране на каймака“. Поддържането на този статут става чрез четири взаимосвързани особености. Първото е, че интензивното преподаване дава възможности за подготовка и прием в добър университет в България или чужбина.

Второ, високите образователни изисквания са инструмент за хомогенизиране на учениците най-малкото според техния или този на родителите им културен капитал. Както изглежда от проведената теренна работа – това са възпитани и културни деца, които са там, за да учат. Така се изключват всички „проблемни деца“, което дава сигурност на родителите, че децата им са попаднали в подходяща за тях среда.

Трето, разгръщането на извънкласните занимания и увеличаването на заетостта на учениците в училище, дава широк спектър от множество умения, които не влизат в общата образователна програма. Най-важните от тези дейности обаче си остават участията в олимпиади по различни предмети, които пряко влияят върху елитния статут на училището. Според нашата анкета 46% от учениците в елитните гимназии участват в олимпиади, а едва 13% – от професионалните гимназии. Оттук и фиксацията на ръководството на тези училища към постоянното отваряне на клубове по интереси, огромният натиск към учениците за участието в олимпиади, международно сътрудничество, обмен на ученици с други елитни училища от ЕС и т.н. И четвърто, всичко това върви ръка за ръка с постоянно повишаващите се изисквания спрямо преподавателите:

„Вече доста учители ми завършиха, работейки тук, след бакалавър завършиха магистратура. Отделно за клас квалификация ги мотивираме, мисля, че много малко са учителите при нас без клас квалификация вече. Миналата година имаше една много активна кампания от Софийския университет и от департамента и може би поне едно 80% са с клас квалификация. Сега имам с V-ти (клас квалификация) и оттам нататък вече е I-ви, имам доктор на науките – двама в училище, нали, които работят, така че им даваме всякакви възможности за квалификация и образование“.

Повишаването на образователните успехи на учениците и изобщо подобряването на образователния процес е целта, която е залегналата в реформата на началното и средното образование. Тя обаче постига тази цел само при ограничен брой случаи и типологично различни училища. При наблюдаваните случаи тя може да се открие там, където на практика не работи именно механизмът за конкуренция между училищата, т.е. там където дефакто има монопол върху елитното образование. Препълнените елитни гимназии, които дори работят отвъд капацитета си и имат най-голям брой деца, са тези, където

може да се наблюдава подобряване на резултатите. Така например училището, което през 2020 г. е на върха на класация е 91 Немска езикова гимназия, която има средна оценка 5,72, а на матурата са се явили 192 ученика (в него учат около 800 ученика, а годишният му бюджет е около 2,5 млн. лв.⁴). В това училище на практика са се явили толкова ученици, колкото в 20-те последни училища в класацията, чиято средна оценка е 2,45.

Такава икономическа рационалност не може да се наблюдава в другата крайност на образователния пазар. Стопанската логика на не-елитните училища, особено в контекста на брутно намаляващия брой деца в страната, е противоположна на тази на елитните училища. При училищата, които са посещавани от минимален брой ученици⁵ (за 2020 в 464 училища са се явили под 30 ученика на матура), които са около половината училища в страната, действа икономически стимул за намаляване на образователните изисквания спрямо учениците. Тоест, налице е конкуренция по отношение на намаляването на образователните стандарти, която се възпира единствено от индивидуалните етични съображения на администрацията и учителите в училищата. В най-крайния си вариант тази икономическа логика води до сериозно дестабилизиране на учебния процес. Иначе как можем да си обясним ученици в 11 и 12 клас, които

„трудно се изразяват, трудно пишат, когато има изпит, т.е. такива писмени изпитвания с отворени отговори, а не само тестове, и изкачат разни пропуски по български език в правописа, в словоредата, и така нататък.“

„докато завършат 12 клас не мога да ги науча на коя страна се завива гайката и на коя страна се отвива, въпреки че всеки ден си купуват минерална вода и могат да си отвият капачката, обаче когато вземат инструментите и трябва да отвият и да завият гайката, не могат“ (С-Фг-5).

Тези дефицити, разбира се, не са ефект на уменията на съответните учители. Ето как описват ситуацията учителите в едно не-елитно училище, в което след години понижаване на стандартите образователният процес е под въпрос:

„Значи ние полагаме неистови усилия, не знам това дали ... Имахме колега, който дойде от СМГ-то, мой личен приятел. Просто го бях помолила преди 3 години ... да води математиката на 8-ми клас. Дойде момчето на лекторски. Започна октомври, ноември месец каза „Аз повече не издържам!“ . „Значи при нас проблемите са от всякъде“ (С-Фг-6).

⁴ <http://91neg.bg/wp-content/uploads/2019/04/%D0%B1%D1%8E%D0%B4%D0%B6%D0%B5%D1%82-2020%D0%B3.1.pdf>

⁵ През 2020 г. в България се е провело ДЗИ в 959 училища. В 464 от тях са се явили под 30 ученика.

Причина за тези две логики е именно различният социален контекст, в който образованието функционира. Тази разлика в типа конкуренция, парадоксално или не, се дължи именно на това, че училищата наистина познават по-добре локалния контекст и техните „потребители“. Учителите и директорите са много чувствителни към това какво образование се търси от родителите и учениците, които посещават техните училища. А това какво си представят родителите като образование варира в много голяма степен, основно в зависимост от техния социален статус. За родителите с висок социо-икономически статус и висше образование натрупване на знание и културни капитали за децата им е стратегически важно за тяхното развитие. Тези родители гледат на това като на трайна и дългогодишна инвестиция, която ще започне да се отплаща след цяло десетилетие. Това е особено видимо при английския език като ключов ресурс в съвременната глобална икономика. От друга страна, немалка група от родителите си представят образованието като формалност, като получаване на диплома, което не винаги трябва да е съпроводено с учене, а е по-скоро ритуал за преминаване към света на възрастните. Затова и на въпроса към учителите от „лошите“ училища „На какво държат родителите“, отговорът единодушно е децата им „да си вземат дипломите“. Трета група си представят, че училището и образованието е по-скоро социален център, където могат да поверят децата си, докато ходят на работа, а самото образование е вторичен процес.

Поляризирането и хомогенизацията на училищата в образователната система от гледна точка на социалния произход и образование, следователно водят и до цялостно предефиниране на икономическите стимули, които получават училищата от страна на техните „потребители“. Училищата реагират на търсенето на вида образование от страна на родителите.

В квази-пазарния контекст училището е силно зависимо от родителите и тяхната представа за услугата, която се предлага в училището. Поставени в ситуация на зависимост спрямо родителите, съвсем очаквано е администрация и учители да се чувстват буквално изнудвани за това да приемат неинституционални дефиниции за образованието. Този натиск много ясно се разчита през усещането на учителите и администрацията, че родителите „знаят това“, че училището получава няколко хиляди лева на година, учениците „получават усещане за ненаказуемост и една безпардонност в поведението си“. Това е едно обобщение, което може да се направи за всички изследвани училища, независимо дали става въпрос за „лоши“ или „добри“ училища. Училищният колектив работи с усещането за подобна зависимост, която, макар и да не може да бъде призната експлицитно, води до правенето на по-малки или по-големи отстъпки. Тази практика в голяма степен е известна като „бутане“ или създаване на възможност за преминаване в горните класове на ученици, които са застрашени от изоставане, стигайки до там, че се пишат напълно фиктивни оценки години наред, без ученикът да посещава училището. По думите на самите учители това са:

„Абсурдни ситуации, вие не може да си представите на какъв натиск сме подложени. От страна на родители, от страна на ученици и всеки смята, че е прав, а учителят трябва да стои така ниско, склонил глава пред някой и да казва „само слушам и изпълнявам“ (С-Фг-3).

От тази практика много по-засегнати се оказват училищата с най-нисък социален статус, при които на практика действа конкуренцията между училищата, а логиката за записването в него от страна на родителите е „изключване“ на ученика. Ето как един директор описва разликата между единия и другия тип училища по отношение на учениците.

„... на някои наши ученици им се случи преместване в друго училище, въпреки че ние изгубихме известна сума от делегирания бюджет. Това за нас не е толкова съществено, защото ние като държавно училище сме второстепенен разпоредител с бюджетните средства и имаме много ученици. ... В настоящия момент са 930. ... Но има училища, където на практика приемът е проблемен и е битка за всеки един ученик. И тогава е възможно някои от колегите да злоупотребяват с всичко това. Дори да им пишат по-високи оценки, само и само ученикът да остане там“ (С-И-3).

Тази стратегия на „бутането“ на ученика и писането на по-високи оценки в най-общи линии е ориентирана към ученици и родители, които се стремят към формалното завършване на образованието, а не към увеличаване на образователните капитали. Ако въпросното училище се окаже, че „не е за детето“, тоест е трудно за него, родителите са склонни да го преместят в такова, което е още по-лесно за завършване. Изключителен пример за това е едно от изследваните професионални училища, чиято средна оценка от външното оценяване е 3,89, което е под средното за страната. В контекста на професионалните гимназии обаче то има статут на едно от добрите училища, затова много от учениците в него не издържат на формалните вътрешни стандарти и се налага да бъдат преместени в някое от тези с по-нисък статут. Тогава ученикът се премества в професионална гимназия с подобен „транспортен“ профил пак в София, където средната оценка от ДЗИ е 3,23.

Това на практика означава постепенно конкурентно намаляване на вътрешните формални изисквания за преминаване от един клас в друг. В този смисъл намаляването на изискванията спрямо учениците се превръща в икономическа рационалност, която обаче се възпроизвежда с различна интензивност между различните страти в училищната система. Очаквано, най-засегнати от тази логика са тези училища, които се намират най-ниско долу в образователната система. Следователно при тях очаквано може да се наблюдава най-силно понижаване на стандартите, и съответно най-ниски оценки от външното

оценяване. В този смисъл положителната връзка, която се търси между рационализирането на разходваните ресурси и повишаването на образователните постижения, действа само в определена страта от училища. Както изглежда обаче, в по-голямата част от училищата конкуренцията действа в посока на намаляването на нивото на образованието.

Така описаната пазарна система би следвало да доведе до общо понижаване на образователните резултати, което е забележимо най-вече в ниските сегменти в системата на образованието, където училищата попадат в спиралата на постоянно намаляващ брой ученици, което се опитват да компенсират с намаляващи образователни изисквания. Това е една образователна система, която с времето би се диференцирала в две крайности. В единия полюс биха били елитните училища, които се борят за съществуване отвъд конкурентната среда. Броят на техните ученици би намалел значително по-малко, дори в контекста на намаляването на броя на децата в страната. Не само това, но би трябвало да се наблюдава положителна зависимост между броя на учениците в едно училище и средната оценка за училището, което макар и да изглежда противоречиво от педагогическа гледна точка, е напълно логично от икономическа гледна точка. В другата крайност е наръяване на училищата с ниски образователни резултати и малък брой ученици, където на практика образователната дейност би била просто формална, тъй като учениците почти автоматично биха достигали до 12 клас, но не биха могли да покрият минималните изисквания на външното оценяване.

Образователният пазар в перспективата на данните от ДЗИ

Тази част от текста има за цел преди всичко да визуализира количествено промяната в стратификацията и структурата на българската училищна система за периода 2008–2020 г. За целта се използват основно резултатите от външното оценяване за този период, като двата основни индикатора са броя на участващите ученици по училища и средната оценка. В предходната част на текста анализът беше съсредоточен върху елитните и слабите училища. Това се дължи преди всичко на използваните данни, събрани за изследването „Образователни неравенства и социални шансове“, като подборът им имаше за цел да покаже какви са разликите между тях. Тази част използва за анализа си изчерпателни данни за всички училища, в които се провеждат ДЗИ за периода 2008–2020 (с изключение на 2019). Тъкмо те дават възможност за пълноценното реконструиране на стратификацията на българските училища в средното образование.

Когато през 2008 г. започва масовото провеждане на ДЗИ в страната, три типа училища доминират средното образование в България и от тях на зрелостния изпит се явяват приблизително 98% от всички ученици в страната. Това са професионалните гимназии, от които през тази година на ДЗИ са се явили

33282 ученика. Втори в класацията са средните общообразователни училища (СОУ), където явилите се на ДЗИ са 22683, а трети са профилираните гимназии, където явилите се са 11143. Далеч зад тях са по-специализираните училища като училищата по изкуства (836 ученика), вечерните училища (280 ученика), спортните училища (96 ученика), училищата по култура (56 ученика) и т.н. Данните могат да се видят в табличен вид в приложение 1 и фиг. 2.

Трите типа училища в голяма степен заемат трите основни сегмента от гледна точка на квази-пазарната образователна йерархия. Доколкото тя може да се измери със средната оценка от ДЗИ, в най-ниския сегмент са професионалните гимназии. Тяхната средна оценка за 2008 г. е 3,82, която ги поставя в дъното на образователната йерархия. Разбира се, както всички групи, така и тази е вътрешно дифренирана и има своите особености. Както беше показано в предходната част, именно най-слабите училища, считаните за най-непрестижни, са изложени най-силно на пазарната конкуренция и „търсенето“ на нови ученици. Освен всичко друго, между тях има заострена вътрешна конкуренция за различните професионални направления. През 2008 г. ДЗИ е проведено в 433 училища, средното явяване обаче е около 76 ученика. Тоест, още в началото на въвеждането на делегираните бюджети има предпоставки за много висока конкуренция между тези училища за ученици, тъй като те работят под капацитета си.

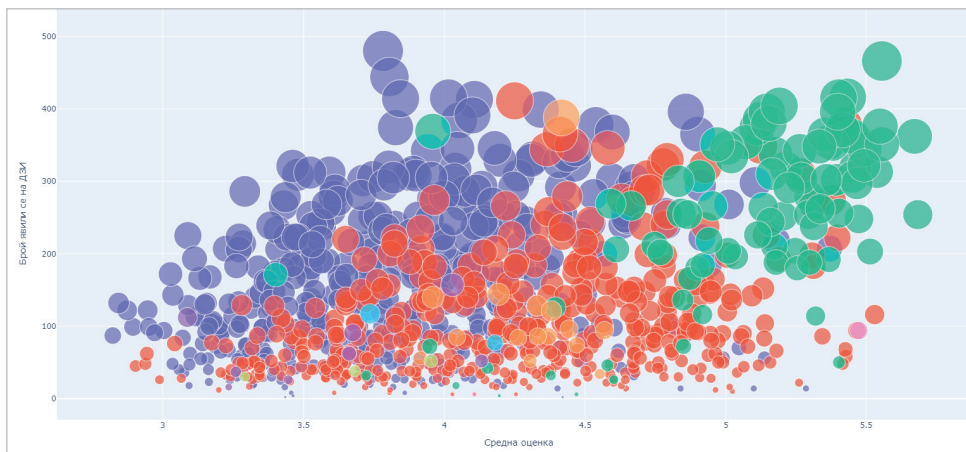
В средата на класацията са СОУ, тяхната средна оценка за 2008 г. е 4,22 и за тях е характерно, че са своеобразен буфер, който е изложен на постоянни центробежни сили. Училищата в дъното на класацията са заплашени да изгубят статуса си, намалявайки постоянно броя на учениците и техния успех. От друга страна, тези от върха на СОУ групата, се стремят за получаването на статут на елитно училище, което да им гарантира успех. Те са най-хомогенната група и варират с 0,3. Във външното оценяване са участвали 461 училища, а в тях са се явили средно 49 ученика, и както при професионалните училища, и при тези съществуват предпоставки за сериозна конкуренция между тях.

На върха на класацията са профилираните гимназии, тяхната оценка за същата година е 5,06. От гледна точка на оценката им, а и както често се приема, това са „добрите“ училища, поне доколкото може да се твърди от тяхната средна оценка. Това са училищата, които се радват на най-голяма популярност и престиж, за които се конкурират учениците. Профилираните гимназии варират помежду си средно с 0,45. Профилираните гимназии, в които се провежда ДЗИ, са 88, но тук е голямата разлика. Сравнително малкият брой училища е съчетан с най-голям среден брой явили се ученици – 126.

На фигура 5 са изобразени именно тези сегменти.⁶ Всяка точка от графиката представлява едно училище, кодирано по цвят, а размерът на точката зависи от

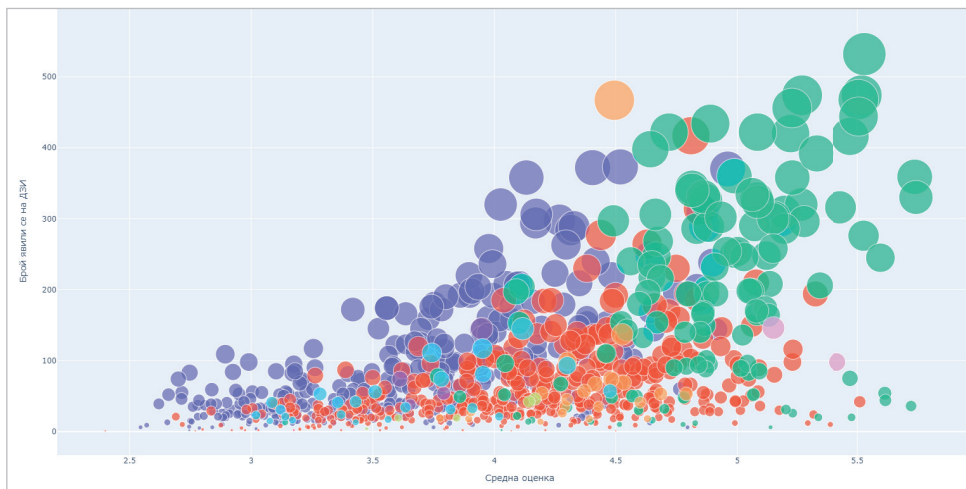
⁶ Вж. интерактивна визуализация на графиката за всички години за изследвания период на този линк: <https://bit.ly/3sjgqWc>.

броя на явилите се ученици на ДЗИ за съответната година. Синият цвят показва професионалните гимназии. Тъй като тяхната средна оценка е най-ниска, те са разположени предимно в лявата страна на графиката. И тъй като в тях учат и съответно се явяват най-голям брой ученици на година, те заемат почти половината от пространството на графиката, което се дължи на обстоятелството, че в тях се дипломират около половината от учениците през 2008 г. С червено са изобразени СОУ, които се намират скупчени в центъра и по двата параметъра – средна оценка и брой явили се на ДЗИ. В десния край, където са училищата с най-високи оценки и с зелен цвят са профилираните „елитни гимназии“.



Източник: МОН

Фигура 5. Корелограма на всички български училищата участвали в ДЗИ за 2008 г.



Източник: МОН

Фигура 6. Корелограма на всички български училищата участвали в ДЗИ за 2020 г.

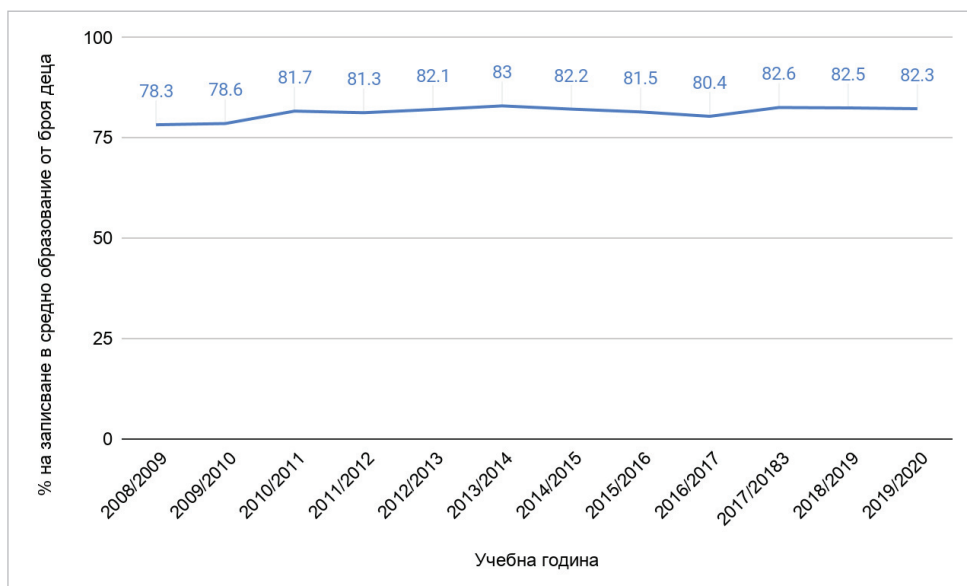
Фиг. 5 показва едно позициониране на училищата на графиката, което в голяма степен прилича на едно нормално разпределение, в което явяващите се ученици за всяко училище са групирани около средата. След 12 години, т.е. през 2020 г. (фиг. 6), може да се забележи радикална промяна на картината. През 2008 г. учениците са били 72533, а през 2020 г. техният брой пада на 45602. От този спад изглежда, че най-засегнати са професионалните гимназии, които са и най-ниският сегмент на образователния квази-пазар. През 2008 г. на външно оценяване са се явили 33282, докато през 2020 г. техният брой е 18364, което означава 55% спад. За СОУ ситуацията е подобна. Там за същия период броят на участващите в ДЗИ ученици е намалял от 22683 на 12321 (54%). За сметка на това броят на учениците в профилираните гимназии се е запазил и дори леко се е повишил (с около 1%) от 11143 на 11971.

На какво се дължи този значителен спад? Една от възможните причини за рязкото намаляване може да се търси в трайното намаляване на раждаемостта в страната и намаляването на броя на учениците, откъдето и постоянно намаляващият брой ученици, които се явяват на ДЗИ. Според данни на НСИ⁷ абсолютният брой на учениците, записали се в професионалните гимназии за периода 2008–2020 е намалял само с 20% от 168780 на 135117. По-малък е процентът, с който намалява общият брой на записалите се в СОУ, където той е около 12%. Не само това, но според данните на НСИ, за периода 2008–2020 има дори увеличаване на записването на децата в училище от 78% на 82%, което е показано на фигура 7. Друго възможно обяснение може да се търси при броя на отпадналите ученици. Според НСИ обаче през 2019 г. учащите са 718186, а напусналите са 21127⁸ или около 3%. Тоест, демографските процеси могат да обяснят само частично тези два феномена. С оглед на цялата образователна система всъщност може да се наблюдава разлика от около 10% на учениците, достигнали до 12 клас и реално завършили. Според данни от МОН⁹ в 12 клас през февруари 2020 г. са били 49787, а от тях на ДЗИ са се явили 45602, което е разлика от около 10%.

⁷ https://infostat.nsi.bg/infostat/pages/reports/result.jsf?x_2=1344

⁸ <https://www.nsi.bg/bg/content/3435/%D1%83%D1%87%D0%B0%D1%89%D0%B8-%D0%B8-%D0%BD%D0%B0%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%B8-%D0%BF%D0%BE-%D0%BF%D1%80%D0%B8%D1%87%D0%B8%D0%BD%D0%B8-%D0%B8-%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BF%D0%B5%D0%BD-%D0%BD%D0%B0-%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5>

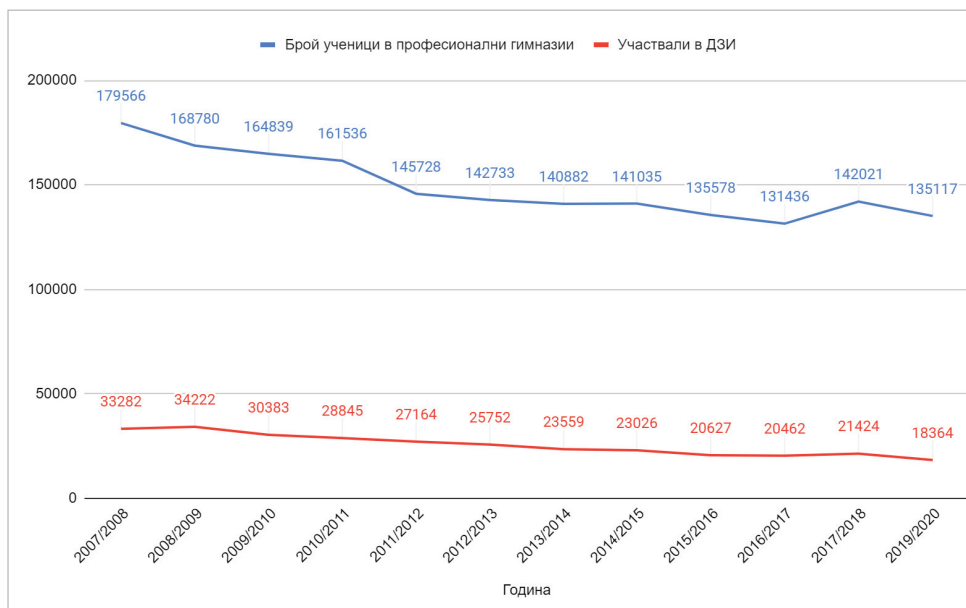
⁹ <https://data.egov.bg/data/resourceView/e4c35eeb-5548-4070-a819-478d35be47e1>



Източник: НСИ

Фигура 7. Процент на записване на децата в съответните възрастови групи в средното образование в България за периода 2008-2020

Тази разлика обаче е по-голяма в едни училища за сметка на други. В профилираните гимназии през 2020 г. от 11971 ученика в 12 клас 11747 са се явили на ДЗИ (под 2% неявили се). Не е така в професионалните гимназии, където най-много са намалели записалите се и явилите се на ДЗИ. Първо, това означава, че тези училища са станали по-малко привлекателни за учениците: според данни от НСИ броят ученици в професионалните гимназии е намалял от 180 хил. на около 135 хил., което е с около 25%. Това всъщност е един от очакваните резултати от въвеждането на делегираните бюджети, като изглежда, че този вид образование е най-слабо предпочитан от родителите, тъй като те са преценили, че децата им трябва да се ориентират към друг тип образование. По-обезпокоително обаче е намаляването на процента на реално завършилите, което е от около 33 хил. на 18 хил. на година, или спадът е с 45% (фиг. 8). През 2020 г. в професионалните гимназии в 12 клас са отчетени 21308, докато от тях са завършили 18364, което е около 15% разлика. Разликата при СОУ може би е още по-голяма. Там за същия период от 14708 на ДЗИ са се явили 12321 (17% разлика). Този спад на практика означава, че училищата с най-слаби успехи и с малък брой ученици са негативно засегнати от въвеждането на делегираните бюджети. Това вече е значителен индикатор за влошаването на нивото на образованието в следствие от промените в образователната система за изследвания период.



Фигура 8. Брой на учениците в професионални гимназии и брой явили се на ДЗИ

Обяснение на тези около 15% незавършващи, но записани в училищата, може да се търси в самата логика на квази-пазарната училищна система, която генерира стимули за увеличаване на броя на децата, но функционира в особена социална и институционална среда. Това е пряко следствие от практиката на „бутане“ на учениците, чийто краен вариант е генерирането на голям сив сектор на „фиктивни ученици“, които се водят само по документи учащи се в училището, без на практика да го посещават. С наличните данни и липсата на достатъчно емпирични изследвания по темата е трудно да се каже какъв точно е механизмът, но може да се спекулира, че веднъж записали се в училището, след 7 или 8 клас те спират да го посещават. Училищната администрация обаче не ги отписва официално и те продължават да носят приходи на училището. За това обаче е необходимо да получават оценки и да завършват учебната година. Практика, която обаче не може да се възпроизведе на ДЗИ, тъй като в неговата организация участват представители на МОН.

Тези т.нар. „мъртви души“¹⁰, разбира се, са фокусирани в училищата, където има най-малък брой явили се на ДЗИ. За 2020 г. училищата, в които са се явили 10 и под 10 ученика, е 120 от 958. Пример за такова училище е едно столично училище, разположено в четири етажната сграда с две крила на централен софийски булевард, чиято материална база може да побере около 300

¹⁰ Според министър на Образованието, те костват около 20 млн. на година, вероятно обаче тя е доста по-голяма. <https://www.investor.bg/ikonomika-i-politika/332/a/20-mln-leva-struvat-na-biudjeta-myrtvite-dushi-v-uchilishtata-201900/>

ученика. Обявените места за всяка учебна година са около 100. През 2020 г. на изпитите за 4 и 7 клас са се явявали обаче около 20 деца, а до ДЗИ в 12 клас стигат едва двама, със средна оценка 2,7.

Заклучение и дискусия

Използвайки два типа емпирични източници, анализът се опита да покаже какъв е ефектът на делегираните бюджети върху образователната система в България за периода от въвеждането им до днес. Както е описано и в социологическата литература по темата, това е един много комплексен процес, който действа по различен начин в различни контексти и неговите ефекти често са противоречиви. В случая с българската образователна система и по-точно в средното образование, маркетизирането му действа по различен начин дори в рамките на една и съща система. В двата полюса на квази-пазара на практика действат две различни икономико-образователни логики със значими последиствия.

В най-горния слой на училищата с високи образователни постижения и престиж конкуренцията води до съревнование за предоставянето на по-качествено образование и различни нови възможности за учене. Те на практика притежават монопол върху „доброто“ образование, което преобръща първоначалния замисъл на делегираните бюджети, според който училищата се конкурират за учениците. Вместо това учениците се състезават за ограничените места в елитните училища. Това всъщност е заварено положение, което е наследено исторически. През 2008 г. тези училища са най-малко на брой, но с най-голям среден брой ученици в тях. Резултатът от това за периода 2008–2020 г. е, че на фона на драматичното спадане на броя завършващи, тези гимназии запазват позициите си на пазара и дори ги подобряват. Същевременно те остават почти сигурен гарант за успешното дипломиране на учениците.

В най-ниската образователна страта в системата конкуренцията действа по съвсем друг принцип от този за „елитните“ училища. Ниският престиж, ниските оценки, малкият брой ученици и големият брой училища поставят особено професионалните гимназии (но и много СОУ) в конкуренция помежду си. Тук обаче икономико-образователната рационалност е към намаляване на формалните и практически вътрешни изисквания спрямо учениците и т. нар. практика на „избутването“ на учениците до 12 клас. Това води до поддържане на „мъртви“ души в училищата, за да продължи финансирането по делегираните бюджети. Има разлика от около 15% между учениците в 12 клас и явяващите се на ДЗИ при професионалните гимназии, докато при профилираните гимназии разликата е едва около 2%. А това е силен индикатор за негативен ефект на промените в сферата на образованието в периода 2008–2020 г. Всички тези данни позволяват да се направи изводът, че делегираните бюджети и маркетизирането водят до съвсем различни ефекти върху различните типове училища в рамките на образователната система.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Иванов, С., Данчев, П. 2007. Финансиране на общественото образование в България, OSI/LGI
- Институт за изследване на образованието (ИИО). 2019. Качество и равенство в училищното образование: поглед през резултатите от PISA 2018. http://ire-bg.org/wpsite/wp-content/uploads/2019/12/PISA-2018_First-Analysis_IRE.pdf
- Институт за пазарна икономика (И.П.И.). 2017. ФИНАНСИРАНЕ НА УЧИЛИЩАТА Ефекти върху бюджетирането, заплатите и качеството на образование. https://ime.bg/var/images/Schools_delegated_budgets_final.pdf
- Bartlett, W. 1993. 'Quasi-Markets and Educational Reforms.' In J. Le Grand and W. Bartlett (eds., 1993).
- Belfield, C. R., & Levin, H. M. 2002. The Effects of Competition Between Schools on Educational Outcomes: A Review for the United States. *Review of Educational Research*, 72(2), 279–341. doi:10.3102/00346543072002279
- Bradley, S., Crouchley, R., Millington, J., & Taylor, J. 2000. Testing for Quasi-Market Forces in Secondary Education. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 62(3), 357–390. doi:10.1111/1468-0084.00176
- Foucault, Michel 1971. *The Order of Things*. New York: Vintage Books.
- Gewirtz, S., Ball, S.J., & Bowe, R. 1995. *Markets, choice and equity*. Buckingham, England: Open University Press.
- Glennerster, H. 1991. 'Quasi-Markets for Education?' *Economic Journal*, 101: 1268-76.
- Hayek, F.A. [1945] 1948. 'The Use of Knowledge in Society.' In Hayek (1948), *Individualism and Economic Order*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lewis, Paul. 2017. Quasi-markets: An Overview and Analysis. https://www.researchgate.net/publication/319481372_Quasi-markets_An_Overview_and_Analysis
- Lucas, S. R. 2001. Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106, 1642–1690.
- Lucas, S. R. 2009. Stratification theory, socioeconomic background, and educational attainment: A formal analysis. *Rationality and Society*, 21(4), 459–511.
- Moe, T. 1994. The British battle for choice. In K. L. Billingsley (Ed.), *Voices on choice: The education reform debate* (pp. 23-33). San Francisco: Pacific Institute for Public Policy.
- National Foundation for Education Research (NFER). 2005. *School Funding: a review of existing models in Europe and OECD countries*. <https://www.nfer.ac.uk/publications/ESF01/ESF01.pdf>
- Pollard, S. 1995. Labour's slow learners. *Observer Review*, p. 4.
- Wells, A. S. 1993. The sociology of school choice: Why some win and others lose in the educational marketplace. In E. Rasell & R. Rothstein (Eds.), *School choice: Examining the evidence*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Whitty, G. 1997. Creating Quasi-Markets in Education: A Review of Recent Research on Parental Choice and School Autonomy in Three Countries. *Review of Research in Education*, 22, 3. doi:10.2307/1167373

2. Постдокторантски изследвания

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Социология

Том 109

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF PHILOSOPHY

Sociology

Volume 109

ДЕМЕНЦИЯ, ИДЕНТИЧНОСТ И СОЦИАЛНИ НЕРАВЕНСТВА¹

БОРЯНА БУНДЖУЛОВА

Boryana Bundzhulova. Dementia, identity and social inequalities

Abstract. This text thematizes the world of/for elderly people with dementia. The main aims here are to outline the research field, to put the problem of dementia and identity and to sketch the inequalities among people with dementia and among those who are taking care of them. The key-hypothesis that are maintained here are: dementia has its social roots and circumstances; there are between the world of dementia and the world of “normality” many difficult to surmount abysses – cognitive, communicative, social-practical, moral; the identity of elderly people with dementia disperses but it is not totally erased – the quality of the care, significant others and the “resources” at their disposal are influencing this identity and holding its unity.

В световен мащаб съществуват милиони хора с деменция, които са най-вече възрастни, сочат статистики. А прогнозите предвиждат все по-голямо нарастване на този брой в бъдеще. Въпреки това, обаче, заболяването се характеризира с изключително слаба видимост в обществото, което на свой ред има пряко отношение към неговото разгръщане и „овладяване“. Наред със своите медицински особености, деменцията има силно подчертани социални корени и условия – стресът, отчуждението, кризата на идентичността, нарастващите социални неравенства сякаш я превръщат в болест предимно на съвременна-

¹ Тази статия отразява работата ми по проект „Психично здраве и социални неравенства“, фин. програма: Конкурс за финансиране на фундаментални научни изследвания – 2018 г., номер на договора Н25/5; Дог. КП-ОБ-Н-25/1, с ръководител гл. ас. д-р Вероника Димитрова.

та западна цивилизация и оказват силно влияние върху нейното отключване и качество на грижа към засегнатите. На запад все повече се заделят и инвестират средства за изследвания, политики, институции на грижа. Докато у нас, идентифицирането на проблема е в самото си начало. Няма адекватна статистика, няма целенасочено наблюдение, няма политики, няма мрежа от социални грижи и институции или във всеки случай не са достатъчни. Хората с деменция и техните близки са оставени на „произвола на съдбата“.

Да се изследва светът на/за възрастния човек с деменция, отношенията и взаимодействията с неговите близки, грижата на тези близки за него е предизвикателство – експеримент с непредизвестен край, който тук се разполага по-скоро в граничните зони на социоанализата, психоанализата² и феноменологичните анализи. И макар да си мислех, че не навлизам във въпросното поле напълно неподготвена, защото това не е първата ми тема, обвързана с проблеми на уязвимостта и привативния опит, колкото повече се занимавам с тази нова изследователска „територия“, толкова повече си давам сметка за специфичната непрозрачност на обекта. Ако в предходния ми труд (Бунджулова 2017), въпреки несъизмеримостта между световите, шансът за постигане на диалог беше по-скоро успешен, обектът на изследване (незрящият човек) се превърна в особен негов съ-автор, то тук изследователският обект (човекът с деменция), особено с напредване на заболяването, остава крайно недостъпен. Нашите светове не само са несъизмерими, но пред тях стои сякаш непреодолима пропаст.

Основни цели, методи, понятия и хипотези

Най-напред искам да уточня, че деменцията тук няма да бъде разглеждана като невропатологичен проблем, тоест като проблем на медицината или биологията, нито пък като проблем в измеренията на психологията или психичната клинична картина, а като **социологически проблем**. Изследват се отношенията и взаимодействията между жената/мъжът с деменция и нейното/неговото семейство.

Статията има следните няколко **основни цели**: Първо – очертаване на **изследователското поле на тематиката** за света на/за възрастния човек с деменция и живота с него. Второ – поставя проблема за **идентичността** при хората с деменция. Трето – скицира/откроява различните изплуващи **социални неравенства** при случаите и грижата за тях. Четвърто – обособява ключовите понятия в зависимост от изследователския план/плана на наблюдение: *дементност, идентичност, среди, неравенства*. Понятието дементност е обвързано предимно с възрастния човек, попадащ във възрастовата група 75–90

² В това отношение само споменавам начина, по който си представям парадигмалното вписване на изследването. Предстои работа в полетата на социоанализата и психоанализата.

години, който има различни перцептивни, когнитивни, комуникативни, практически, емоционални радикални затруднения/невъзможности-за-справяне-с логиката на „нормалността“ във всекидневния свят. Идентичността тук се разглежда в нейното „заличаване“, разбягване, разпръскване, което влияе на общуването между човека с деменция и неговите близки. От една страна се забелязва ролята на тези близки в удържането/разпадането на идентичността, а от друга страна – влиянието на състоянието на жената/мъжа с деменция върху „нормалността“ на полагащите грижи. Понятието за средите, в които живее човекът с деменция е обвързано с различните нива на отношение и взаимодействие с него – семейни, приятелски, институционални. Открояващите се социални неравенства трябва да се разглеждат в два плана, както на страната на засегнатия от болестта, така и на неговите значими други, на грижещите се.

Още с очертаването на **методите**, чрез които ще се опитвам да достигам до настоящия изследователски обект – провеждането на интервю, включеното наблюдение, воденето на дневник и метода на сравнението – на преден план излизат определени бариери. Първо, деменцията е *общ синдром* на различни заболявания и тя има различни форми. Всеки случай е специфичен в своето индивидуално протичане. Състоянието на страдащия се променя, има по-светли моменти, но като цяло постепенно или прогресивно се влошава. А и, с оглед на динамиката на заболяването, човекът с деменция се мобилизира в зависимост от различните роли, в които го поставят различни ситуации. Второ, опитът да се проникне в този свят, особено в по-напреднала фаза на „болестта“, е силно ограничен, заради затруднената вербална и невербална комуникация с него – с възрастната баба/възрастния дядо много трудно (дори е невъзможно) да се разговаря в ситуация лице-в-лице. Трето, изследователят трябва да разчита на близките други, на грижещите се, тясно обвързани с неговата биография, като медиатори. Разказите на тези близки други, обаче, представляват както реконструкция на биографията, така и призма, през която те пречупват ситуацияите на взаимодействие и отношение, на грижа. Това са разкази, имащи своите специфични ролеви, етически, морални, психологически аспекти. Близките, макар и да дават ценна информация както за биографичния път на близкия с деменция, така и за техния собствен, във взаимната им преплетеност, те представят пред изследователя едно „изчистено“ биографично описание, съответстващо на публичните легитимни норми и очаквания. Докато за изследователя важно е не само това описание, но и самият жив живот с всичките пулсации на съзнателни и подсъзнателни преживявания, които не са преработени от биографичния разказ. Четвърто, в този смисъл плодотворността на изследването не би могла да се състои в просто интервюиране на засегнатите страни, необходимо е постигане на траещи във времето отношения, екзистенциална разположеност и скъсяване на дистан-

цията между изследовател и обект на изследване. И тук на помощ идва спецификата на *моята баба* като изследователски случай, в който постигането на необходимата интимност не е проблем, за разлика от другите анонимни изследователски случаи, и който да ми служи като опора и евентуален ключ към други светове (случаи). Имайки предвид така очертаните няколко бариери, в стремежа към тяхното осмисляне и **шанса** за тяхното преодоляване е необходимо едновременното удържане на **три гледни точки** – тази на човека с деменция, тази на неговите близки и тази на изследователя.

С оглед на многопластовостта (която е трудно удържима в рамките на една студия и, трябва да се има предвид, важна информация се съдържа, включително в бележките под линия(!)) и деликатността на проблематиката, анализът не цели и няма как да бъде представителен, затова стъпва само на няколко конкретни случаи.

Основните хипотези тук са:

а) Днес е по-трудно поставянето на ясна граница между дементността и нормалността, двете сякаш се намират по-скоро в полета на континуум.

б) Деменцията е по-остър проблем за *перифериите на модерния запад* и особено за *българското общество*, поради високата степен на отчужденост и неравенства.

в) Съществуват множество пропасти между световите на деменцията и „нормалността“ – когнитивни, комуникативни, социално-практически, морални.

г) Деменцията е обвързана с кризи и разпадане на идентичността, което от своя страна вкривява и различните ролеви отношения, в които се намира човекът с деменция и членовете на неговото семейство. С други думи, деменцията има своя ефект, както върху болния, така и върху неговите близки. Близките обаче, в зависимост от ресурсите, с които разполагат, могат да влияят върху хода на развитие на заболяването.

Деменция и социални среди

Както вече очертахме, от съществено значение за деменцията (нейното отключване, развитие и качество на грижата) са социалните среди, в които тя съществува. Кои са тези среди и защо са важни? Първо, това е **най-близкият кръг**, значимите други – *дъщерята/синът*. Тяхното здравословно състояние, професионална заетост/пенсия, общо материално състояние, ангажираност, зависимости и отговорности към други всекидневни светове, и най-висока степен на интимност на отношенията с бащата/майката с деменция имат пряко отношение към динамиката на болестта/състоянието (нейните колебания: ускоряване или забавяне) и са определящи за адекватността на грижата. След това идва ролята на *внуците* – тяхната професионална заетост, семеен статус

и интимност на отношенията с бабата/дядото. После – **кръгът на по-далечните роднини, приятели** и познати на семейството или „болния“/„болната“, които имат/нямат възможността, готовността за помощ в процеса на грижа и които имат своята специфична роля в удържането на идентичността. Отвъд семейството и приятелите са разположени **наетите срещу заплащане лица** (жени, медицински сестри и пр.), както и **експертният кръг** (лекарите, психиатрите), които би трябвало да работят активно и да са в тясна връзка със семейството, за да бъдат адекватно информирани за биографичния път на хората с деменция, техните предпочитания, разположености, вкусове, нагласи, особености... Изключително важно е не само от кого и как се извършват грижите, но и къде. Вероятно за хората с деменция най-добре би било животът им да продължи **въкъщи** (въпреки, че те често се чувстват дезориентирани дори и там) тъй като всяка една смяна на обстановката има своите ефекти върху състоянието. Но, както се вижда от спецификите на деменцията, която изисква денонощно наблюдение и от съвсем беглото нахвърляне на спецификите на средите на грижа, това не винаги е възможно. И тогава близките са принудени да се обърнат към услугите на **старческият дом** (стига да има места в държавните домове или стига да могат да си позволят заплащането на таксите в частните). Тук моят опит на наблюдение показва, че частният дом у нас съвместява, приютява възрастни хора с различен медицински статус, тоест и с деменция и без, но с други проблеми и потребности. Все още нямам наблюдение върху ситуацията в държавните домове, които се делят на такива за възрастни хора и такива, които са специализирани именно за възрастни хора с деменция. Но, така или иначе, остава необходимостта от инвестиции и развиване на повече **специализирани** домове за възрастни хора с деменция и от внимателно обмисляне на възможностите за най-добро приспособяване на средата в дома към особеностите на отделния случай, ето защо, отново се изисква поддържане на тясна връзка и активно сътрудничество на семейството. Би било най-добре, ако помещенията, в които живее „болният“, бъдат пригодени максимално близо до характерната за домашната обстановка атмосфера (използването на лични дрехи, вещи, евентуално някои мебели, любима музика, книги и пр.). Нещо, което, съдейки по наблюденията си, реализирани в частен дом, не се прави и е трудно постижимо, тъй като в една стая битуват заедно по няколко хора с деменция и това предполага размяна на лични вещи, дрехи и засилване, по мое мнение, на различни конфликтни ситуации между обитателите на дома.

С очертаването на спецификите на средите и тяхното влияние върху деменцията се открояват и множеството пластове на социалните неравенства, както на страната на самия страдащ, така и на страната на семейството. Но нека тук накратко да експлицираме, кои са най-съществените **фактори, генериращи неравенства**. На първо място това е *мястото и условията на живеене*

(град или село), жилището (собствено или не, апартамент или къща), *пенсията* на „болния“/„болната“, неговото/нейното³ *по-общо материално положение*, както и материалното положение на децата му/й. От значение е и, дали човекът разполага или не с *документ от решение на ТЕЛК*, което да му дава достъп до различни социални грижи, помощи, както и достъп до държавните старчески домове, в които обаче местата са запълнени и се налага изчакване на ред за постъпване – след като някой от обитателите почине⁴.

След това отчитане на спецификите и влиянието на средите, както и на социалните неравенства, бих искала да обърна внимание на различни социални контексти, в които се вписва деменцията.

Още в древен Рим терминът деменция се употребява в значението на „излизане извън ума“, „умопомрачение“, „лудост“, „глупост“⁵. Но отношението към деменцията в различните времена не е едно и също⁶. От 17 в. нататък този, който е изгубил ума си бива изключен тъкмо като безполезна част от иманентността на тукашния свят и неговата логика – лудият става излишен и неразбираем със своето слово, действия и илюзии⁷. Постепенно модерни-

³ Тук също подчертавам, че това непрекъснато удържане на пола не е просто езиков маркер. То е обвързано и с въпроса, който тепърва ще бъде разглеждан при една бъдеща теренна работа, а именно какви са спецификите на „болестта“ при жените и при мъжете.

⁴ Към всички тези фактори, и в допълнение на предходната бележка под линия, нека да прибавим и още някои питания. Деменцията като цяло, заличавайки идентичността на човека, сякаш прави хората равни, но дали е така? По един и същи начин ли протича заболяването при мъжете и жените, при професорите, писателите, при хората без образование? Това са все въпроси, които остават отворени и се надявам да получат до известна степен отговор при една бъдеща теренна работа.

⁵ Например през 1 в. пр. Хр. при Цицерон в *Тускулански беседи* и при Тит Лукреций Кар в *За природата на нещата* – вж. Verrius 2005

⁶ Фуко отбелязва, че гръцкият Логос е имал отношение към нещо, определено като *hubris* (насилие, дързост), но това не е отношение към нещо противостоящо, така както лудостта противостои на разума в класическата епоха. През Средновековието, обаче, може да се посочи нещо, определяно като лудост, безумие, умопомрачение, което е изтласквано по пределите на света, но при все това е едновременно и удържано като сакрално, тъй като фигурата на лудия в този контекст остава белязана от и тясно обвързана с представите за трансцендентното (Фуко 1996).

⁷ В „Моето тяло, този къс хартия, този огън“ Фуко разисква усилието на Декарт да покаже противоположността между съня и лудостта; да покаже, че неговите упражнения по размишление не биха могли и няма как да се сравняват с опита на лудите. Странната, абсурдна реалност, с разпилени, несвързани, смесени сюжети, която представя сънят не е проблем за картезианския субект, „сънят не пренася сцената; той удвоява доказателствата, които насочват към сцената [...] халюцинативното въображение точно се закрепва за актуалното възприятие“ (Фуко 1996: 691), проблем е реалността на лудостта, тя е „съвсем различното, тя деформира и пренася; създава друга сцена“ (Пак там). За Декарт е необходимо съществуването на възможността едновременно да се съмнява във всичко, но и да е разумен, така лудостта бива изключена от полето на размишленията. Тук Фуко прави

ят свят очертава границите на конституирането си. Еманципира се Разумът като единствен истинен и сигурен източник на познанието, за разлика от „измамността“ на сетивата. Появяват се идеите за хомогенното, линейно празно време и пространство. Появява се особения статут на реалността на всекидневния живот, където се предполага, че азът среща и общува с разумен друг.

Днес това отношение на разума към лудостта⁸, макар и да стои като наследство от класическата епоха, значително се видоизменя – границите между разум и лудост/деменция сякаш не са толкова устойчиви. Като че ли ледът, върху който стъпва разумът е твърде тънък, „нормалността“ и абнормалното не са очертани от никакви твърди линии, а са в отношение на преход едно в друго. Близките, грижещи се за своите роднини с деменция, се питат до каква степен е „нормално“ да се забравя – „как беше името на този човек“, „къде си оставих ключовете“, „защо дойдох в тази стая, какво исках да направя“... Дъщерята на Андре от пиесата на Флориан Зелер „Баштата“ започва да забравя думи, подобно на своя баща с деменция. Тери Пратчет, когато бива диагностициран със задна кортикална атрофия (форма на Алцхаймер) споделя, че се чувства така, сякаш има две заболявания, едното – болестта на Алцхаймер, а другото – знанието за това, че е болен от Алцхаймер (Пратчет 2019: 253), в смисъл, че съществува някакво повторно „заразяване“ и допълнително повлияване на загубата на способности. А близките му изразяват несигурността си спрямо определени симптоми на заболяването – „с какво се различава разпаленото въображение на един писател фантаст от халюцинациите на деменцията“.⁹

За съвременното западноевропейско общество деменцията е изключително актуален и важен проблем, от една страна като заболяване, което започва да засяга все по-голям процент от застаряващото население и от друга, като проблем на дългосрочната грижа. Съществуват прогнози за нарастване на броя страдащи от деменция в световен мащаб до 80 милиона в рамките на

внимателен анализ на употребените от него термини в посочването на различния статут на съня спрямо лудостта. Когато Декарт иска да характеризира лудите в неправдоподобността на тяхното въображение, той използва думата *insani*, но когато се стреми да подчертае, че не би следвало, съмнявайки се, да се оприличава на лудите, той използва думите *demens* и *atens*. Фуко посочва, че това са тъкмо дисквалифициращи термини, които най-напред имат своето юридическо, а по-сетне и медицинско значение и с които се обозначават цяла една категория хора, неспособни на някои религиозни, граждански и юридически актове (пак там: 693–694).

⁸ Важно е да се отбележи, че все пак, хората с деменция не са „луди“ така, както са „луди“ шизофреникът или този с биполарно разстройство. В зависимост от случая и фазата, в която се намира при деменцията, също се отключват различни халюцинативни преживявания и делюзии, но диагностицираният с форма на деменция трудно ще бъде открит заговорен в лудница. Мястото на възрастните хора с деменция е вкъщи, при своите близки, или в домовете за възрастни хора, в хосписите.

⁹ Вж. филма на BBC, посветен на живота на Тери Пратчет с Алцхаймер.

периода до 2040 г. За 2015 г. в света са изчислени като разходи по грижа 818 милиарда долара и се очаква до 2030 г. те да достигнат до 1 трилион долара (Higgs & Gilleard 2017). Все още не разполагам със статистически данни за броя на страдащите от деменция възрастни в България (предстои да бъдат набавени и отбелязани), но допускам, че броят им е значителен, имайки предвид и нарастващата емиграция на млади хора от страната. А какво е отношението към хората с деменция? „Седемстотин хиляди души в тази страна [Англия – б. м., Б. Б.], болни от деменция, никой не ги чува. Аз съм късметлия – мен ме чуват. Жалко, но да се изумиш, как слушат хората, ако излезеш публично и дариш един милион за проучвания на заболяването, както постъпих аз“, казва Тери Пратчет (Пратчет 2019: 250), посочвайки невидимостта на страдащите от деменция във Великобритания¹⁰. А какво да мислим за България? Тук недостигът на интердисциплинарни изследвания в тази област е още по-голям. От страна на държавата липсва достатъчно подкрепа и насърчаване на работата в подобни изследвания. Като цяло има недостиг на подкрепа за хората с деменция и техните семейства, недостиг изобщо в сферата на грижата – липсват достатъчно **специализирани** домове и дневни центрове, които активно да работят със съдействието на близките. И излиза, че не само липсва адекватна информираност спрямо заболяването (възрастните хора с деменция са абсолютно **невидими**), но и този, на когото му се случи да се сблъска с подобна ситуация и преживяване, се оправя, както може с различните предизвикателства на „болестта“. У нас за заболяването се мисли или като „нормално“ прогрессиращо със старостта състояние, характеризиращо се с намаляване и загуба на паметта, ограничаване способностите на интелекта, перцептивните способности, езиково-речеви затруднения, намаляване на възможностите за изпълняване на рутинни всекидневни действия, разпознаване на и боравене с необходимите за тези действия инструменти (накрая до степен на зависимост от грижите на друго лице). Или за нея почти не се говори. В един аспект, защото близките сякаш се срамуват и не искат да признаят/приемат, че тяхната майка/техният баща, съпруг/а е изгубил/а ума си и вече радикално се различава от „онзи“ човек, когото те цял живот са познавали. Впрочем, дори си пожелават техния роднина да се беше разболял от друга по-малко

¹⁰ Важно е да се отбележи, че развитието на деменцията при световно известния писател на фантастични романи Тери Пратчет няма да е същото като това, да речем, на самотната баба, чиито деца и внуци не живеят при нея в родната си страна. Той споделя, че в момента, в който е обявил своята диагноза, веднага са му се обадили негови фенове медици, както и веднага е усетил подкрепата и съпричастността от писмата на хиляди хора със и без сходна съдба (Пратчет 2019: 252). Макар накрая да губи битката, той се бори срещу своя демон със златен меч, ако използваме, образно казано, духа на неговия жанр и езикова стилистика.

„засрамваща“ болест като рака например¹¹. В друг – защото всеки сам за себе си се превръща в особен тип „експерт“ по състоянието и трудно допуска както възможността за обмяна на опит, така и друга гледна точка към ситуацията¹². Това се получава като следствие от допускането, че единствено значимите други в най-голяма степен на интимност познават биографията на своя близък (с което съм напълно съгласна), от друга, самият процес на грижа предразполага грижещите се да смятат, че притежават монопола върху „истината“ за нуждите на въпросния близък и от трета страна, влияние оказват различните информационни източници, които те използват по отношение на деменцията. По този начин спецификата на това „заболяване“ като че ли остава в сянка, а ключова за полагането на адекватна грижа е тъкмо средата.

В своята статия „Ефектите на социалните структури за деменцията: изследване“ Грегори Катсас отбелязва тъкмо взаимовръзката между променящите се социални институции и отчуждението – разхлабването на предходните твърди структури (семейство, религия, политика, образование) има пряко влияние върху деменцията (Katsas 2012). А към тези фактори може да се прибави и хипотезата за влиянието на интернет пространството, на виртуалната реалност върху все по-задълбочаващото се отчуждаване на субекта и възприемането му като изпразнена от съдържание форма, както и заливането му с огромни количества информация, което по особен начин повлиява и „възпитаване“ определен тип поведение на вниманието – непрекъснато прескачане от информация на информация, която трудно се чете и осмисля задълбочено, а наред с това и усещането за хиперсвързаност с другите, нарушаващо полезните страни и необходимостта от усамотяване, нужна за концентрацията върху дадени практически и мисловни дейности. Всичко това, допускам, тепърва все по-силно ще отключва разрастването на риска от заболяването. Може да се прибави и хипотезата за изключително натовареното със стрес прескачане на индивида от спецификите на даден всекидневен свят в друг, изискващо един по особен начин „култивиран“ психически апарат – това се оказва, както предразполагащо за отключване на деменция, така и усилващо **трудната съвместимост**, невъзможността за съчетаване на този едновременен живот в различни всекидневни светове и грижата за възрастен роднина с деменция¹³.

¹¹ „Като че, когато имаш рак, ти си храбър боец срещу болестта, ала когато имаш Алцхаймер, си дърт пръдльо. Така те виждат хората. И това те кара да се чувстваш сам-самичък“ (Пратчет 2019: 254).

¹² Тук виждам някои неуспешни страни от опита си да бъда допусната **като изследовател-социолог** до конкретни изследователски случаи.

¹³ „Колкото по-гъста става тъканта на взаимните зависимости, в която отделният индивид бива оплетен с нарастването на разделението на функциите, толкова по-обширни са пространствата на човешкото съществуване, из които се простира тази мрежа и които тя обединява в едно цяло – било функционално, било институционално; толкова повече индивидът, който се поддава на своите спонтанни емоционални изблици е застрашен от

Съвременният образ на деменцията е продукт на социалните структури, които влекат със себе си необходимостта от специфичен тип грижа. Но кой и как може да си я позволи? Пред засегнатите стоят две възможности – полагане на грижи в дома на близкия, т. е. в семейството/с помощта на семейството, или изпращането му в специализирана институция. Както единият, така и другият избор имат своята определена цена (повлияване на динамиката на заболяването, финансова, морална, обвързана с „бюджета“ на времето, разпределен според логиките и необходимостите на различни всекидневни светове...).

Деменция и идентичност

Между световите на страдащия от деменция и „нормалния“ в активна възраст човек има множество пропасти. Кой са те?

- *Когнитивни* – това, което вижда човекът с деменция и това което виждам аз не е едно и също нещо. Например по време на вечеря пред мен и пред него/нея стоят приборите за хранене, аз знам и дори не се замислям, че това са нож, вилица и лъжица, но той/тя гледа в недоумение и не разпознава приборите, не разбира за какво служат. Или пък той/тя халюцинира, вижда хора, животни, неща, които аз не виждам.
- *Комуникативни* – не разбираме значението на думите, които употребяваме, влагаме ли едно и също значение в тези думи? Например възрастният с деменция, взет за обгрижване в дома на своите деца непрекъснато изявява желание да се прибере у дома, но върнат обратно в неговия дом, той/тя пак повтаря същите думи и изявява същото желание „искам у дома, отивам си у дома“.
- *Социално-практически* – деменцията разбива хабитуални схеми (навици). Например – денят се преобръща в нощ и обратното; постепенно „болният“/„болната“ не знае как и не може да се храни, преоблича, къпе сам/а. Често изпитва нежелание за извършването на тези дейности и се налага грижещите се, особено при неправилен подход, да понасят назидателен тон, отключването на агресия, различни конфликтни ситуации като цяло.
- *Морални* – появява се чувството, че съм „лоша дъщеря/син“, защото не мога, не успявам да се грижа, „както трябва“ за майка си/баща си.

съществуване [...] Потискането на спонтанната реакция, съдържанието на афектацията, разширяването на полето на обмислянето извън моментната ситуация в причинно-следствен план“ (Елиас 1998: 559) са все ефекти от определен обществен строеж, който акцентира върху и се нуждае, за да може да функционира, от своеобразната стабилност на психическите механизми на самоконтрола и самопринудата. Норберт Елиас забелязва този процес на промяна на душевното състояние в прехода от доцивилизовани към цивилизовани общества. Днес необходимостта от потискане на напрежението при прехода от една роля в друга е много по-засилена, много по-уязвимо и трудно за постигане.

Защо е трудно прескачането на тези пропасти? Всекидневният живот на „нормалността“ оперира с пространствено-времеви свят, в който, предполага се, се побират устойчиви възприятия и феномени и който е поле за изява на относително устойчиви възможности и действия. Преживяванията се структурират именно с оглед на календарно-часовниковото, обективно време и тяхната конкретна, посочима в-местеност в пространството, така става възможно разделянето и удържането в единство на различните, иначе хетерогенни, страни от развитието на личността. Разделянето на пространствата и времената на човешкото съществуване, в които индивидът участва със специфични роли и механизми на поведение и в които се оказва вплетен в различни отношения, взаимодействия и зависимости, е обвързано, както с една цялостна диференцираност на действията, поведенията така и с тяхната съгласуваност. А всичко това изисква и специфична душевна нагласа (хабитус) от страна на субекта. Нещата при човека с деменция стоят по друг начин. Интересно е, че в определени ситуации той/тя изглежда сякаш да се съвзема, да „идва на себе си“, да се **мобилизира**, да се „завръща“ в „нормалността“, може би, защото, казва Елиас, апаратът за самопринуда и самоконтрол не е само съзнателен, той може да действа и автоматично, заради психически дълбоко проникналия страх от престъпване на общоприетото в обществото поведение (Елиас 1998: 555). Например, човекът с деменция понякога има едно поведение пред близките други, които са посветени на всекидневната грижа за него и по-различно пред други лица (други членове на семейството, които не живеят с него, конкретни или анонимни други, медицински лица...). Страдащият от деменция 80-годишен Андре от трагичния фарс на Флориан Зелер често прекарва целия ден по пижама, но понякога изпитва срам и желание да се приведе във вид преди да се срещне с новата медицинска сестра, помагача в грижите за него. „Ние изпитваме затруднения да се оправяме в материалния свят, но можем доста умело да се измъкнем с приказки и затова вие не го забелязвате. Може да сме си закопчали ризата накриво, ала нищо чудно да успеем да ви убедим, че това е по новата мода“ (Пратчет 2019: 253). Но наред с това мобилизиране, прикриване, „замазване“ на вкризената ситуация, човекът с деменция не може да потиска, тушира своите ситуативни афектации, така както изисква „нормалността“. Често той/тя реагира спрямо импулса на момента и губи чувство за „реалност“, той/тя **потъва в друга реалност**. Това показва и сцената от „Бащата“, в която на Андре му хрумва, че се е занимавал с цирк, когато е бил млад, влиза в ролята на магьосник и започва да прави магии пред грижещата се за него медицинска сестра Лора (Зелер 2012: 47). Освен това, възрастният човек с деменция възприема по различен начин времето и пространството. В първоначалните фази на дегенеративните процеси се наблюдава силно акцентирание върху спомени от дългосрочната памет, при това дори в техни детайли (спомени, свързани с детството, младостта), докато се забравят елементарни

всекидневни ситуации от предходния ден, включително непосредствените спомени от току-що изречени думи, от току-що проведения разговор. С влошаването на състоянието времената и пространствата започват да се смесват. Смесват се различни ситуации, роли, лица, смесват се съзнателни и подсъзнателни преживявания. Цялата пиеса на Зелер е построена на базата на това **смесване на време и пространство**, както и невъзможността да се разпознават лица. Андре вижда своята дъщеря Анна, ту като по-млада, в нейната 30-годишна възраст, ту я разпознава в нейната актуална 60-годишна възраст, ту изобщо не я разпознава и вижда пред себе си просто жена. Близките са изправени пред тежкото предизвикателство да не знаят вече кой точно е човекът пред тях, кой им „говори“ (има предвид, както несигурност в личността на говорещия, така и възможността за поток на нечленоразделна реч).

Какво се случва с идентичността при деменцията? Защо останалите членове от семейството на „болния“ постепенно разбират, че човекът, когото досега са познавали вече го няма? В „нормалния“ свят азът също непрекъснато се променя, заради темпоралността на своето съществуване. Но при деменцията не става въпрос просто за промяна, за другост, която се прибавя към перманентността на едно себе си¹⁴, а за „загуба“ на това себе си! Човекът с деменция не просто се променя телесно, душевно, когнитивно с възрастта, така че все пак у него да остане някаква трайна определеност, а тъкмо тази определеност му се изплъзва, разбягва, губи се, идентичността му се разпада, характерът (радикално) се променя. И да, на моменти, в конкретни ситуации е възможно да има проблясъци от неговата идентичност, но те са твърде ефемерни и неустойчиви, непредвидими. Човекът с деменция не разпознава и трудно назовава светови феномени, вещи от всекидневния свят, лица, включително и своите значими други, не тълкува „адекватно“ ситуации. Постепенно сякаш всичко му/й се изплъзва. „Болестта на Алцхаймер ми отхлабва пружината, аз губя доверие в себе си, тя нанася челен удар по собствените ми шеги, а в тежките дни съм способен сам да играя на криеница с пантофа ми и да загубя играта. Не можеш да се биеш с болестта, не можеш да си куражлията, който я

¹⁴ В *Самият себе си като някой друг* Пол Рикьор разглежда два модуса на идентичността – *самостта* (*ipse*) и *същостта* (*idem*), разкриващи възможността на субекта, както непрекъснато да се променя във времето, да се изменя в различните възрасти (*ipse*), така и да устоява на тези промени, удържайки себе си, но чрез другите и институциите, в единството на своята идентичност (*idem*). Той проследява събирането на тези два полюса на идентичността, самостта и същостта, техният баланс в „закотвянето на историята на един живот в определен характер“ (Рикьор 2004: 196), както и оголването на себе си, откъсването му от същостта на този характер. Това откъсване на самостта от същостта Рикьор улавя в удържаната дума като друга форма на перманентност във времето. Именно, защото съм се променила е необходимо да поема отговорност спрямо предходните си действия, нагласи, виждания и тази форма на перманентност е етически обусловена. Заради другия аз съм същата.

е преборил. Тя просто те открадва от тебе самия“, казва Тери Пратчет (Пратчет 2019: 255) и споделя, че усеща как малко по малко изчезва, чувствайки се безсилен спрямо този привативен опит, който може само да наблюдава.

Философски екскурси 1

Нека да разгледаме още два подхода в разбирането за идентичността. За Джон Лок именно съзнанието и паметта удържат личността. Според него:

„личността е разумно, мислещо същество, което може да разсъждава и да размишлява и може да разглежда себе си като това също мислещо същество в различни моменти и на различни места. То може да върши това само благодарение на това съзнание, което е неотделимо от мисленето, и [...] е от съществено значение за него“ (Лок 1972: 454).

Но Лок има особена гледна точка за тъждеството на личността. Той елиминира тялото и неговата преплетеност с идентичността, което води до някои твърдения, днес звучащи дори абсурдно или фантастично – например, че аз и Сократ може да сме една и съща личност, стига да имаме еднакво съзнание. Това е така, защото за Лок са важни идеите, които създават личността като типове съдържания. Те са двигателят, задвижващ в степени формирането на идентичността, докато азът сякаш има пасивна, инертна роля в този процес. Дотам, докдето съзнанието може да се разпростре назад и да улови етапите на свързване на тези идеи помежду си, дотам се простира и тъждеството на личността. Ето защо, за Лок проблемни се оказват състоянията на загуба на памет или състоянията по време на сън. В тези две състояния може да се говори за един и същи човек, но за различни личности. Може ли да се мисли по сходен начин и спрямо страдащия от деменция? Да се смята, че той е един и същи човек, заради своето тяло, като променяща се във времето, но все пак една и съща материална субстанция, една и съща числова идентичност, но заради влиянието на деменцията неговата качествена идентичност е друга, той вече не е същата личност, която е бил преди, както за самия себе си, така и за другите? Настоящият текст не застъпва подобен подход, тук се поддържа тезата за взаимната преплетеност (неразличимост) на тяло и съзнание, душа.

За другия подход – този на Дейвид Хюм – ние като човешки същества си въобразяваме във всеки един момент, че усещаме своята идентичност в нейното тъждество и непрекъснатост. Паметта по-скоро открива някакви сходства в личността, а не ги поражда. На същия принцип, по който свързваме асоциативно възприятията си на обектите (по сходство, причинност и близост) така търсим и някаква трайна собствена идентичност.

„Що се отнася до мен, всеки път, когато по най-непосредствен начин аз навлизам в това, което наричам собственото си „аз“, неизменно се препъвам в едно или друго единично възприятие – за топлина или студ,

светлина или сянка, любов или омраза, страдание или наслада. Никога не успявам да уловя своето „аз“ свободно от възприятие и никога не мога да наблюдавам нещо друго, освен възприятието“ (Хюм 1986: 334).

За него субектът е сноп, сбор от различни, бързо следващи едно след друго, в непрекъснато течение възприятия, но реално не съществува някой, в който да се появяват тези възприятия. Въображението обединява тази върволица от възприятия, обединявайки ги обаче, то пречи на тяхната прекъснатост и промяна. Но при Хюм, все пак, азът сякаш остава отречен за сметка на „по-истинните“ разпръснати (сетивни) възприятия. Както вече беше посочено, тук тялото и душата се разглеждат като взаимно преплетени.

Философски екскурси 2 – конусът на паметта

В тази точка от анализа ще се спра на идеите, стоящи най-близо до поставяните тук хипотези, а именно идеите на Анри Бергсон за паметта. Бергсон разбира времето като „чисто траене“. Траенето (*durée*) се различава от хомогенното, празно, линейно и делимо време, свързано е с вечното ставане, промяна и представлява качествено, а не количествено изменение. Важни за осмисляне са няколко понятия – „чисто възприятие“, „чист-спомен“, спомен-образ и възприятие:

„никой от които [...] не се извършва изолирано. Възприятието никога не е един обикновен контакт на ума с присъстващ обект, то цялото е пропито от спомени-образи, които го попълват, изразявайки го. Споменът-образ на свой ред произлиза от „чистия спомен“, който той започва да материализира, и от възприятието, в което той се стреми да се въплъти: разглеждан от последната гледна точка, би бил дефиниран като възникващо възприятие. И най-после чистият спомен – независим по право, се проявява само в цветния и жив образ, който го разкрива“ (Бергсон 2002: 156).

„Чистото възприятие“ и „чистият спомен“ се срещат в спомена-образ. За да се разбере всичко това, трябва да се обясни в най-общи щрихи цялостното схващане на Бергсон за паметта. Той различава два типа памет – едната, запечатана в тялото, памет-навик, двигателна памет – обвързана със сензомоторните механизми. Втората памет, истинската памет за него, е съзерцателната памет. Тя е обвързана с мен като траещ във времето субект. В нея се запечатват всички детайли за начините, по които съм действала – различните, несводими един до друг моменти. Това е сферата на интегралното минало, на независимото минало в себе си. За да онагледя тезата си, Бергсон чертае фигурата на паметта като конус и тъкмо това разбиране за паметта е от съществено значение за настоящата статия. Основата на конуса съдържа цялото минало на моя

опит. Върхът му е моето тяло (като образ сред другите образи), той изобразява моето настояще, което непрестанно се движи по подвижната равнина, представяща моята представа за света, където срещам останалите влияещи ми образи, на които аз също влияя. Паметта за миналото предоставя на сегашния момент, на сензомоторните механизми всички налични спомени, натрупани в хода на моя опит като траене. От друга страна, сензомоторните механизми служат на тази памет, предоставяйки ѝ възможността да премине от виртуално към актуално състояние, така те се материализират.

„[...] За да се появи отново в съзнанието един спомен, той трябва да слезе от висините на чистата памет до точното място, където се извършва *действието*. [...] От настоящето тръгва повикът, на който споменът отговаря, а от сензомоторните елементи на сегашното действие споменът заимства топлината, която дава животът“ (пак там: 176).

По този начин памет и поведение, действие се оказват тясно обвързани и солидаризирани, но на миналото е отредено независимо битие в себе си. Тук интересна и важна е именно тезата на Бергсон, че **паметта не се намира в мозъка**. Паметта е независима от материята, но непрекъснато се стреми да се актуализира в сегашния момент, винаги е в готовност за приплъзване и заостряне по върха на конуса (моето тяло). Но, тялото е това, което ориентира паметта в материята, без него, без сензомоторните механизми, без дразнителите, които задвижват моите действия, чрез които пък аз влияя на света, тя остава само в сферата на духа. Интелектът осветява възможната приложимост на спомените към сегашния момент на действие. Паметта е задействана от интересите на сегашната ситуация и именно в зависимост от ситуацията ние разширяваме основите на паметта си, за да разкрием целенасочено или не, детайлите на миналото или пък свиваме това минало до върха на конкретното действие, което изпълняваме. Така възприятието в неговата конкретна форма синтезира материята и духа. В чистата памет умът съхранява с най-големи подробности цялата картина на опита, като при това се забелязват хиляди различни нива на съзнанието, хиляди интегрални, но и различни повторения на опита.

Защо всъщност Бергсон е релевантен на проблематиката за страдащите от деменция? Той обръща внимание на различни мозъчни травми и заболявания, за да докаже тезата си, че спомените не се натрупват в мозъка като в контейнер. Например при амнезиите, където отсъства цял един период от съществуването, не се наблюдава точна мозъчна травма. А при нарушенията на паметта, при които мозъчната травма е ясна – например при афазии – определени спомени не са като изтръгнати от местопребиваването си, а в различна степен **е отслабена тяхната жизненост**. Така, при хората с деменция, спомените не са заличени, те продължават да съществуват, но не могат да станат жизнеспособни в настоящия момент. Тери Прагчет разказва за някои свои всеки-

дневни предизвикателства – например трудността да разпознае чашата с чай пред него, да завърже правилно вратовръзката си, да се справя с набирането на текст на клавиатурата, спазването на правилата за правопис или да закопчае предпазния колан на седалката на своя автомобил¹⁵ и това са ситуации в началните фази на заболяването, които разкриват именно спънките, затрудненията в довеждането до настояще на спомените. В този първоначален етап затрудненията не са перманентни, с промяна на ситуацията, в друг момент, друг контакт на настоящето с миналото, на материята с духа, те се оказват преодолими. А, когато непреодолимостта им стане по-постоянна и трайна, той прибегва до други компенсаторни техники, докато накрая на субекта съвсем му се изплъзва захватът за света. Или пък да погледнем филма *Все още Алис*¹⁶ – случаят на преподавателката по лингвистика Алис, също страдаща от форма на Алцхаймер, която в крайните фази на заболяването по особен начин бива провокирана, разбудена от своята дъщеря и нейния глас, която с прочитането на една пиеса успява да актуализира у нея чувството, усещането за любов и взаимност. Финалната сцена показва първоначално безжизненото, с празен поглед тяло на Алис, което след прочита видимо променя присъствието и погледа си и тя дори съумява да изрече думата „любов“ като отговор на поставения от дъщеря ѝ въпрос „какво усещаш?“.

Близкият с деменция и персонален идеален тип

Тук настоящият анализ се спира на генералния тезис на Алфред Шютц за *alter ego*, а именно, че в реалността на всекидневния живот аз срещам и общувам с разумен друг, който притежава аналогична на моята съзнателна структура, обусловена от особеностите на ретенционалната модификация. По силата на идеализациите „и така нататък“ и „аз мога отново и отново“, взаимозаменяемостта на гледните точки и изравняване на системите на релевантност (генералния тезис за реципрочност на перспективите), за мен другият се

¹⁵ „Задната кортикална атрофия се проявява в проблеми със зрението и затруднения с топологични задачи като закопчаването на риза. Аз притежавам обратното на суперсила – понякога не виждам нещо, което там го има. Виждам чашата с очите си, но мозъкът ми отказва да ми препрати съобщението за чаена чаша. Чистопробен зен. Първо няма чаша, а после, тъй като знам, че чаша има, тя се появява щом отново отправя поглед натам. За да се справям с подобни неща, си имам дребни хватки [...] С хитрина и увъртания се оправям. А също и с пари. Първата чернова на тази реч беше продиктувана, като използвах TalkingPoint на моя компютър и макар тази програма да не е съвършена, тя дава резултат – същинско чудо, много по-добро от всичко, което бих могъл да начукам на клавиатурата. Вътрешно болестта ме подтиква да вярвам, че някакъв малоумник постоянно ме следи и той мести неща, краде ги, крие неща, които съм оставил секунда по-рано и изобщо понякога ме кара да рева от яд“ (Прагчет, 2019: 274–275).

¹⁶ <https://www.imdb.com/title/tt3316960/>

превърща в разпознаваем, разбираем и предвидим тип. Дори и в проблемните ситуации, (когато иманият предвид от другия субективен смисъл остава в крайност неразбираем за мен) в живото настояще, когато и двамата сме обърнати един към друг в Ти-нагласа, остава възможността той да бъде разпитван за този смисъл, да ми съдейства за целите на моето отношение към него (да го разбере в неговата Другост), остава възможността да поставя рефлексивно неговото минало поведение, действие, иман предвид смисъл като предмет на нашето взаимодействие тук и сега¹⁷. Разделянето на социалния свят на различни измерения от Шютц разкрива многопластовостта и взаимното проникване на различни социални отношения едни в други, като базова се оказва ситуацията на непосредствено споделеното време и пространство – същинското Ние-отношение, в което участваме аз и ти едновременно, схващащи своето траене в един неделим лъч на погледа. Това Ние-отношение е непосредствено и подлежи на многообразни отселявания и различни степени на актуализация и конкретизация, може да обхване по-близки до или по-далечни от относително интимната персона на въвлечените в социалното отношение преживявания. Докато другият в измеренията на съвместния свят ми е даден единствено опосредствено и отношението към него е в определена степен анонимизирано и „на негово място идва един тип, който се конструира от приключили преди преживявания за определени процеси на действие, тип който на свой ред сам пребивава в по-голяма или по-малка близост до живото траене на Ти и по този начин може да бъде повече или по-малко съдържателно пълен“ (Шютц 2010: 385). В съвместния свят като измерение на социалните отношения, аз се намирам във Вие-нагласа спрямо другия, защото тази нагласа е излязла извън рамките на непосредствеността, конкретиката и пластичността на живото настояще, на живо присъстващото Ти. Тя е насочена към „сякаш-съществуването“ на едно идеалнотипично схванато alter ego (пак там).

Обаче, както вече посочих, световите на възрастния човек с деменция и този на „нормалния“ са несъизмерими помежду си, нещо повече – между тях стоят множество пропасти! При деменцията времената и пространствата се разбъркват, смесват, преливат, преминават в хетерогенността на преживяванията, която се намира в противоречие с хомогенността на общосподеленото обективно време и разделено пространство във всекидневния свят. Поведението, действията, езикът на тялото и словесният език, неговият субективен „смисъл“ стават неразбираеми за логиката на „нормалността“. Комуникацията с него в модуса на живото настояще е изключително затруднена, дори невъзможна. Това рзпръскване на различните времена и пространства е тясно обвързано с разбягването и „загубата“ на идентичността. Пред мен сякаш вече не стои този конкретен друг, спрямо когото аз имам преживявания с висока степен на интимност. Пред мен е някой, който като че ли вече не познавам, дори и в по-напредналите фази

¹⁷ Повече по този проблем вж. Грекова 2013.

на деменцията започвам да се чудя има ли някой изобщо или пред мен стои просто едно тяло, жив организъм? Сякаш тук и сега са просто някакви реминисценции от дълбоко запечатани в тялото навици, телесни хабитуси, остатъци от двигателна памет и това са по-скоро само форми без съдържание. Идентичността на човека с деменция вече не подлежи на удържане в единство („баща ми/дядо ми, майка ми/баба ми вече го/я няма“), но, не може да се каже и че пред мен стои едно бяло платно, *tabula rasa*. Допускам, че значимите други на страдащия от деменция възрастен човек могат да влияят върху „загубата“ на неговата идентичност. Макар и обшуването да ги поставя по-скоро в измерението на света на съвременниците, във Виe-отношенията, отколкото в живото настояще на Ние-отношението, те могат да въздействат **по обиколни пътища** върху тази разпиляна, „изгубена“ идентичност. Въвличането на възрастния човек с деменция в различни действия и ситуации, характерни за неговата идентичност, би могло да доведе до настояще миналото. То не е изчезнало, не е престанало да съществува, но е нарушена неговата особена преплетеност с действията в настоящето, сякаш връзките между тях се късат. Филмът *Айрис*¹⁸, посветен на живота с деменция на ирландско-британската писателка и философка Айрис Мърдок, показва сцена на плажа, където съпругът на Айрис, заедно с нейната най-близка приятелка се опитват да достигнат до нея, провокирайки я да държи своя тефтер и да записва преживяванията си, както го е правела преди, описвайки различни светове като писателка. Както дори и да подпише с послание и автограф последната си книга, която излиза след задълбочаването и влошаването на нейното заболяване. В други случаи, разказите за общото преживяно минало, в комбинация от албум със снимки например, биха могли, евентуално да разбудят поне за кратко виртуалността на това минало. Идентичността е релационна, историята на всеки е вплетена в историята на мнозина други. „Цели отрязъци на моя живот са част от историята на живота на другите, на моите родители, на моите приятели, на моите другари в труд и отдиx“ (Рикъор 2004: 255). Вярно е, че преживяванията в разказите „там и тогава“ не са преживяванията „тук и сега“, пречупени през атмосферата (чувствителността) на сегашната ситуация, „там и тогава“ те са имали друга атмосфера (друга рефлексивност, друга сетивност, друга емоционалност) – както моят близък с деменция се е променил, при това радикално, така и аз самият не съм същият, какъвто съм бил преди. Вярно е, че в по-голямата си степен този опит за взаимодействие е едностранен, че вероятно само аз съм обърнат към Ти, **другият като-че-ли съществува, пречупен през призмата на моя персонален идеален тип за него**. И да, вярно е, че прогресивността на заболяването е необратима до настъпването на финала на живота. В един момент „светлините ще угаснат“, но разликата между един тежък и един „споделен“ хубав ден не е никак маловажна.

¹⁸ https://www.imdb.com/title/tt0280778/?ref_=nv_sr_2?ref_=nv_sr_2

Съпругата на господин Д. постепенно променя отношението си към него, тъй като вследствие на заболяването му от Алцхаймер, той вече не може да разпознава нито нея, нито своите две дъщери, дори твърде често е агресивен към тях: „изобщо не виждам, защо трябва да живея с него. Сякаш живея с напълно непознат. Това не е мъжът, за когото се омъжих – този мъж умря преди поне две години“, казва тя¹⁹. Този случай показва ограбванията, които деменцията нанася, както на света на страдащия, така и на неговия значим друг. Откроява се проблемът за разрушената **споделена идентичност** на отношенията в брака. Животът с близък с деменция е огромно предизвикателство и усилие (физическо, психическо, етическо, морално, финансово...).

Дейвид (на 64 г., с деменция) и Флорънс (на 52 г., която се грижи за него) са друга двойка, която в по-умерените фази на заболяването споделя за своите опасения и затруднения. Дейвид настоява на това, че „ще продължава да живее своя живот като достатъчно компетентна личност, независимо от своята диагноза, защото не иска да се превръща в болен, зависим и недопринасящ с нищо за обществото човек“. Докато Флорънс казва, че „се чуди и се страхува как да съвмести едновременно грижите по него с напредване на заболяването и необходимостта от това да работи, която необходимост е както жизнено важна, така и носеща ѝ лично удовлетворение“. Тя споделя за „огромното напрежение, което започва да чувства – не иска да изглежда егоистично, заради нуждата и удовлетвореността от извършването на работата, която има, но в същото време изпитва и отговорност пред своя партньор“. Тоест тук дискурсът за зависимостта на хората един от друг и техните морални задължения един към друг са в противоречие с дискурса и ценностите на съвременното западно общество за автономния и продуктивен субект²⁰. Причините, поради които близките на страдащия избират/прибягват до определен тип грижа могат да бъдат най-различни и именно през формата на грижа се откроява палитрата от социални неравенства. Но тук бих искала да се върна и да обърна внимание на думите на съпругата на господин Д., за да отстоявам хипотезата си, която разбира се тепърва ще подлежи на потвърждаване или отхвърляне в изследването на различни случаи на терен. Хипотезата ми, както вече казах малко по-рано, че паметта, идентичността на страдащия от деменция, макар и разбягваща се, „губеща се“ не е спряла да съществува, тя не е изтрита като с гума, и би могла да бъде провокирана за моментни актуализации, поне до настъпването на терминалната фаза. И да, отговорът на човекът с деменция с прогресирането на заболяването няма да бъде като отговора в „нормалното“ протичане на един разговор, но ще бъде отговор, макар и от страната на едно твърде разлято чувство за, усещане за комуникация.

¹⁹ Случаят е анализиран в McMillan 2006: 65.

²⁰ Вж. Tolhurst et. al. 2007.

Накрая, в обобщение и заключение ще открия още веднъж замисъла на този текст. Неговата цел е да очертае някои основни моменти в проблематиката, свързана със света на/за възрастния човек с деменция и живота с/грижата за него, които тепърва подлежат на проверка в хода на една предстояща теренна работа и които по-нататък ще бъдат по-задълбочено и внимателно промислени. Тук ме вълнуват две основни тези – тезата за пропастта между световите на възрастния човек с деменция и „нормалните“ други, както и тезата за „загубата“ на неговата идентичност, която се разбягва, разпръсква, но не спира да съществува. В хода на аргументиране на тези две основни тези, анализът скицира/откроява и изплуващите социални неравенства (пол, образование, професионална реализация, семеен статус, местоживееене, култура, финансово и материално състояние, отношения със значимите други), съществуващи както на страната на самия „болен“, така и на неговото семейство²¹. Пропастите между света на човека с деменция и този на неговите значими „нормални“ други, „загубата“ на идентичността, социалните среди и фактори, в които попада заболяването, при това така, че да направи видими (през възможностите за справяне с проблемите на заболяването) и да усили вече съществуващи социални неравенства, съществено влияят на отношенията и взаимодействията във всекидневния свят, което има своите двустранни ефекти – върху човека с деменция и върху полагащите грижи. Но роднините, грижещите се, в зависимост от тяхната ситуация, адекватната информираност и етапа на заболяването, могат да влияят върху процеса на развитие на деменцията и върху квази-„удържането“ на идентичността. В този мисъл социалните среди и неравенства, с произтичащите оттук различни възможности за достъп до социални и медицински услуги и специализирана помощ, са тясно обвързани с отключването и динамиката на развитие (прогресиране или забавяне) на деменцията.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Бунджулова, Б. 2017. *Тяло и всекидневен свят: случаи на пълна загуба на зрение*, София: „Изток-Запад“.
- Бергсон, А. Л. 2002. *Материя и памет: Есе върху отношението на тялото към духа*. София: Нов Български Университет.
- Грекова, М. 2013. „Разбирането на другия като възможност: върху „ние-отношението“ при Алфред Шютц“, в: *Чужденецът и всекидневието. Сборник, посветен на*

²¹ При това трябва да се има предвид, че в така очертаната проблематика, деменцията при възрастните хора попада по-скоро в **полето на градския начин на живот**, култура и всекидневни светове. В селата заболяването и грижите към засегнатите вероятно имат друг облик, не по-малко важен в плана на изследването, описанието, сравняването и анализа на различните случаи!

- 60-годишнината на Кольо Коев, София: „Нов български университет“, КХ „Институт за критически социални изследвания“, 197–208.
- Елиас, Н. 1998. „Общественият натиск към самопринуда“, в: *Извори на социологията*, Стара Загора: Идея, 550–578.
- Зелер, Ф. 2012. *Бащата*, трагичен фарс, прев. от френски език: Снежина Русинова-Здравкова, регистриран превод в Agence Drama©.
- Лок, Дж. 1972. Глава XXVII „За тъждеството и разликата“, в: *Опит върху човешкия разум*, София: Наука и изкуство, 448–474.
- Рикьор, П. 2004. „Лична идентичност и наративна идентичност“, „Себе си и наративната идентичност“, „Себе си и етичната интенция“, „Себе си и моралната норма“, В: *Самият себе си като някой друг*, Плевен: ЕА, 181–377.
- Пратчет, Т. 2019. „Чезна малко по малко... и мога само да наблюдавам как това се случва (2008 г.)“, „Лекция в памет на Ричард Димбълби: Ръкостискане със смъртта (2010 г.)“, В: *Клавиатурна грешка*, София: Сиела, 250–256; 269–286.
- Фуко, М. 1996. *История на лудостта в класическата епоха*, Плевен: ЕА.
- Хюм, Д. 1986. Глава VI „За тъждеството на личността“ В: *Трактат за човешката природа*, София: Наука и изкуство, 332–346.
- Шютц, А. 2010. *Смисловото изграждане на социалния свят*, София: КХ.
- Berrios, G. 2005. “Dementia: Historical Overview“. In: Burns A, O'Bryen J, Ames D, (eds.) *Dementia*. 3 ed. London: Hodder Arnold, 3–15.
- Higgs, P., Gilleard, P. 2017. “Aging, dementia and the social mind: past, present and future perspectives“, In: *Aging, Dementia and the Social Mind*, Book Compilation, Foundation for the Sociology of Health & Illness/Blackwell Publishing Ltd., UK, 1–6.
- Katsas, G. 2012. “The Effect of Social Structures in Dementia: an Investigation“, *ENCEPHALOS* 49, 51–54 <http://www.encephalos.gr/pdf/49-2-02e.pdf>, посетен на 28.05.2021.
- McMillan, J. 2006 “Identity, self, and dementia” In: *Dementia: mind, meaning, and the person*, published in the US by Oxford University Press Inc., New York, 63–70.
- Tolhurst, E., Weicht, B., Kingston, P. 2017. “Narrative collisions, sociocultural pressures and dementia: the relational basis of personhood reconsidered” In: *Aging, Dementia and the Social Mind*, Book Compilation, Foundation for the Sociology of Health & Illness/Blackwell Publishing Ltd., UK, 37–51.

Цитирани филми:

- Iris*. 2001. Director: Richard Eyre, Writers: John Bayley (books), Richard Eyre (screenplay), Actors: Judi Dench, Jim Broadbent, Kate Winslet and others https://www.imdb.com/title/tt0280778/?ref_=nv_sr_2?ref_=nv_sr_2
- Still Alice*. 2014. Directors: Richard Glatzer, Wash Westmoreland Writers: Richard Glatzer (written for the screen by), Wash Westmoreland (written for the screen by), Lisa Genova (novel) Actors: Julianne Moore, Alec Baldwin, Kristen Stewart and others <https://www.imdb.com/title/tt3316960/>
- Terry Pratchett: Living with Alzheimer's*. 2009. Director: Charlie Russel https://www.imdb.com/title/tt1388873/?ref_=ttfc_fc_tt

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Социология

Том 109

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF PHILOSOPHY

Sociology

Volume 109

ДИСКУРСИВНО КОНСТРУИРАНЕ НА „БУРКАТА“ В КОНТЕКСТА НА ДЕБАТИТЕ ОКОЛО ЗАКОНА ЗА ОГРАНИЧАВАНЕ НОСЕНЕТО НА ОБЛЕКЛО, ПРИКРИВАЩО И СКРИВАЩО ЛИЦЕТО В БЪЛГАРИЯ¹

ЛЕА ВАЙСОВА

Lea Vaysova. Discursive construction of the “burqa” in the context of the debates on the Law on Restriction of Wearing Clothing, Covering and Hiding the Face in Bulgaria

Abstract. This article aims to analyze the debates held between April and September 2016 around the adoption of the Law on Restriction of Wearing Clothing, Covering or Hiding the Face, the so-called „Burqa Law“, drafted and submitted to the National Assembly by representatives of the far-right party – Patriotic Front. By studying the narratives made by the aforementioned political organization and experts, this work demonstrates how the topic of gender equality and sexual emancipation has played a significant role in imposing the idea of a national state in the imaginary political reality of Bulgarian society. However, the current situation, despite the heated argument surrounding this question, is viewed as a tactical reversal within the liberal discourse and not as a direct opposition to the liberal rule of law.

В последните години могат да бъдат открити няколко основни теми, които задвижват наративите около сексуалността, сексуалната еманципация и равенство между половете в Европейския съюз. Първо, настоятелно в публичността се артикулира представата за една „анормална сексуална другост“ спрямо „нашите европейски ценности“. В много от държавите-членки на ЕС

¹ Настоящата статия се реализира благодарение на възможността, която ми беше предоставена да работя върху темата като пост-докторант през 2020 г. в рамките на национална програма „Млади учени и пост-докторанти“ към Философски факултет на СУ „Климент Охридски“.

бяха въведени закони, ограничаващи или директно забраняващи носенето на облекло, прикриващо или скриващо лицето в публичността и публичните институции. Макар в тяхната формулировка да липсва пряко назоваване на референта, то дебатите не оставят никакво съмнение, че „жените мюсюлманки“ са обект на тревожност. От друга страна, „мъжете мюсюлмани“ често биват приравнявани до „сексуални насилници“, които са такива поради „патриархалната култура на исляма“. Особено показателни в това отношение на международно ниво бяха обсъжданията на нападенията в новогодишната нощ в Кьолн, Германия 2016. Второ, дебатите около ратификацията на Конвенцията на Съвета на Европа за превенция и борба с насилието над жени и домашното насилие (т.нар. Истанбулска конвенция) разтърсват редица общества, установявайки анти-женски и хомофобски настроения. Трето, появиха се опити за забрана и ограничаване на абортите, но и паралелно се наблюдават социално-консервативни политики за стимулиране на раждаемост, насочени предимно към семействата от средната класа и които фиксираат жената в ролята ѝ на „майка“, полагаща грижи за семейството и дома. Не на последно място, редица протести се разгръщат около сектора на публичните услуги, обвързан тъкмо с полагане на грижовен труд. Но кое е това, което ги обединява?

Интензивно тези теми започнаха да изникват в различни държави след 2015 г. И не случайно. След началото на т.нар. „миграционна криза“ крайно десните партии регистрираха редица победи. Основното, което налагат, е реабилитацията на идеята за национална държава и съпровождащия ги национализъм. Често анализаторите подчертават, че национализмът вижда суверенното тяло като „етнически народ“, онова „обезправено мнозинство“ срещу „малцинствата и политическия елит“². Но в последно време повече от очевидно е, че този „народ“ не се мисли само като „етнос“. Той също така бива сексуализиран³ и му се приписват характеристики на хетеросексуалното семейство от средната класа⁴. Как се установява тази фигура като обект на управляемост? И може ли да се констатира нещо като консервативна сексуална революция?

Задавайки си тези въпроси от позицията на изследовател от Източна Европа⁵, и по-конкретно България, като в настоящата статия ще се концентрирам основно върху дебатите от април – септември 2016 г., които се разгрънаха около приемането на Закон за ограничаване носенето на облекло, прикриващо и скриващо лицето, т.нар. „Закон за бурките“, изготвен и внесен в Народното

² Вж. напр.: Кръстев 2007.

³ Това дава основания на изследователя Ерик Фасен да говори за „сексуализиране на расата“ и „расовизиране на сексизма“ във Франция в последните години (Fassin 2012).

⁴ Още по темата вж.: Апостолова, Иванчева и Вайсова 2019.

⁵ Вж. например интервюто, в което правя паралели между три държави от Източна Европа – България, Словакия, Полша, очертаващо спецификата на региона: Вайсова 2020.

събрание от националистическата формация Патриотичен фронт⁶. Затова и акцент ще бъде поставен предимно върху наратива, воден от Патриотичния фронт, но който се преплита и с гласовете на експерти в медиите, тъй като, в крайна сметка, той се превръща и в основание за приемането на Закона.

Предистория: „Антидемократичната идеология“ из квартал „Изток“ в град Пазарджик

Насред разгара на бурните международни обсъждания на т.нар. „миграционна криза“ в Европейския съюз, бившият главен прокурор Сотир Цацаров на 1 април 2016 г. заявява на пресконференция в Пазарджик, преди началото на работна среща с Окръжната и Районната прокуратура, че носенето на бурки в учебните заведения и публични пространства трябва да бъде забранено, както и че има необходимост от преразглеждане на Закона за вероизповеданията. Всъщност, те са наложителни от негова гледна точка, поради притесненията, които са го обзели, тъй като в същия ден предстои да бъде разглеждано от Окръжния съд в Пазарджик делото срещу 14 лица за пропагандиране на „антидемократична идеология“ в подкрепа на „Ислямска държава“ и за призоваване към война.

Пазарджик от няколко години привлича общественото внимание. МВР, ДАНС и прокуратурата още от 2010 г. провеждат редица акции с широко медийно отразяване из села и градове с мюсюлманско население с цел установяване на влияние на нерегистрираната в България саудитска организация „Ал-Уакф Ал-ислями“. Появява се подозрението, че ядрото на организацията е в пазарджишкия, обозначен като „ромски“ квартал „Изток“, действаща през джамията „Ебу Бекир“. Така от 2012 година срещу 13 лица започва дело, придобило популярност като „Процесът срещу 13-те имами“ – 12 мюфтии и 1 жена проповедник⁷. Срещу единия от тях – Ахмед Муса Ахмед – е повдигнато об-

⁶ Патриотичен фронт е националистическа коалиция в България, която включва партиите НФСБ и ВМРО-БНД, основана преди парламентарни избори през 2014 г. Следствие на изборите се сформира правителство на малцинството между ГЕРБ и Реформаторския блок (РБ), подкрепяни от Патриотичния фронт и от АБВ. С това Патриотичният фронт придобива за първи път властови позиции и възможности за въздействие.

⁷ Подробен анализ на делото виж: Николова 2016; Nikolova 2016. Изключително важно е наблюдението на Николова за определящата границата, която се прокарява между идеология и религия по време на процеса. Чрез прокараването ѝ се утвърждава най-вече линията, че не става въпрос за ограничаване на религиозните свободи, а за преследване на политическо вмешателство. Това ще се окаже структуроопределящо и за дебата около „Закона за бурките“: „Сред логическите противоречия в рамките на делото в Пловдивския съд, посочени от ВКС, е напрежението при дефинирането на практиките на обвиняемите като религия или идеология. Например, в чл. 108 „салафизмът“, който, предполага се, „организацията“ е имала за цел да проповядва, не е изрично посочен като антидемократична идеология.

винение в престъпления по чл. 108, ал. 1 от, по чл. 109, ал. 1 и по чл. 164, ал. 1 от Наказателния кодекс, т.е. в проповядване на омраза на религиозна основа чрез слово и „антидемократична идеология“, ръководене на „нерегистрираната по законоустановения ред в Република България организация „Ал – Уакф Ал – ислями“, клон на едноименната саудитска фондация, действала на територията на областите Смолян, Благоевград и Пазарджик...“ (Окръжен съд Пазарджик 2012), а всички останали подсъдими в членство в съответната организация. „Антидемократичната идеология“ е специфицирана в обвинението като:

„... противопоставяне на принципите за демокрация, разделение на властите, либерализъм, държавност и върховенство на закона, **основни човешки права, като равенство на мъжете и жените** и религиозна свобода, чрез проповядване идеологията на салафитското направление на исляма и налагане на шериятската държава (курсивът мой – Л.В)“. (Правен свят 2012)

Но още от самото начало на делото се гледа с подозрение. Заседанията на съда са съпътствани от протести в подкрепа на 13-те обвиняеми, в което взимат участие жителите на квартал „Изток“. Мобилизират се за демонстрации и представители на ВМРО и Атака, сред които Красимир Каракачанов и Волен Сидеров. При визуалното отразяване на делото и протестите прави впечателение акцентът, който медиите поставят върху присъстващите няколко жени, носещи никаб и хиджаб. Всъщност тези няколко жени се превръщат в един от най-отразяваните визуално обекти, съпътстващи почти винаги публикациите и видеата, свързани с процеса и квартал „Изток“⁸. Самото обвинение, както е подчертано в цитата, при **дефинирането на „антидемократична идеология“ включва и нарушаване на човешкото право за равенство между мъжете или жените**. В него дрехата бива разчетена като репрезентация на тоталното подчинение на жената, която е жертва на патриархална култура, налагана от исляма, макар и назована като „антидемократична идеология“. Затова като критика, Антонина Желязкова, историк и директор на Международния център за изследване на малцинствата и културните взаимодействия,

Съдът разчита на експертни становища от вещи лица, за да се покаже тази му „същност“. От комплексната експертиза от Пазарджишкия съд не става ясно що е салафизъм. Подготвилите експертното становище вещи лица твърдят едновременно, че салафизмът е „религиозно течение“ и „религиозна идеология, която по своята същност е антидемократична“. Пазарджишкият окръжен съд и Пловдивският апелативен съд не проблематизират несъответствието на дефинициите на салафизма, предложени от вещите лица, с формулировката в Наказателния кодекс (НК) – „антидемократична идеология“. Употребата на категориите „религиозно течение“ и „антидемократична идеология“ като взаимозаменяеми в рамките на делото предполага ограничаване не само на религиозните свободи, но и на политическото въображение, както ще покажа по-късно.“ (Николова 2016)

⁸ Вж. Приложение

интерпретира дрехата като доброволен избор, чрез който се брани културна и религиозна идентичност, но и като израз на порядъчност⁹, която се противопоставя на дискриминационните наративи спрямо ромите:

„В ромския квартал на Пазарджик на пръв поглед прецених, че забулените местни жени са жертва на дискриминация, свързана с исляма. Удивих се, когато чрез анкети установихме, че всъщност тези жени са доволни и се гордеят с новото си статукво на споделящи ислямските канони на поведение и облекло. Те ми казаха, че благодарение на спазването на тези канони, мъжете не крадат и не пият. А жените вече не се чувстват като „мръсни циганки““, казва експертката, позовавайки се на своите теренни наблюдения.“ (Цеков 2014)

Главното мюфтийство в България и редица правозащитници също виждат в процеса преднамереност, стигматизиране и дискриминация на мюсюлманите, нарушаване на религиозните свободи. ПП ДПС инициира резолюция на конгрес на Европейските либерали, която заявява, че се наблюдава:

„... подкопаването на религиозния мир, чрез преекспониране и необосновани обвинения срещу български граждани, официални представители на мюсюлманското вероизповедание – второто по големина в България“... Над 500 делегати от 33 либерални партии в Европа оцениха обвиненията като „манипулативни и лишени от солидни доказателства и свидетелски показания“. Либералите призовават „независимия и обективен български съд да докаже своята зрялост и компетентност като вземе безпристрастно и справедливо решение“ (Дневник 2012).

През март 2014 г. 13-те обвиняеми биват осъдени на първа инстанция – проповедникът Ахмед Муса Ахмед получава ефективна присъда, двама – ус-

⁹ Галина Евстатиева демонстрира, че това е и основната дихотомия, която структурира изследванията около практиката по забулване: „Ако за ислямските учени покриването на главите и телата на жените несъмнено е божествено указание и религиозно задължение / фард/, още с появата и развитието на западния научен интерес към забулването на мюсюлманките, изучаването на този феномен свидетелства за големия диапазон от изразявани нееднозначни позиции и гледни точки. Етнографски забулването се описва като „екзотична“ социална практика, а критическото му възприемане като насилна наложен инструмент за унизяване и потискане на жените в изостанали патриархални общества е последното от неговото анализиране като разграничителен белег между „традиционното“ и „модерно“ в дискурса на „еманципацията чрез забулване“. Други автори апологетично представят булото като доброволен избор за отстояване на религиозна и културна идентичност, като начин на спазване на социално благоприличие или средство за създаване на алтернативна модерност.“ (Евстатиева 2016: 9)

ловни присъди, на другите десетима са наложени глоби. Разглеждането на делото на втора инстанция се предвижда да се случи в Пловдивския апелативен съд през 2015. Но още към края на същата година 2014 г. ДАНС и Специализираната прокуратура демонстративно нахлуват в квартал „Изток“. Акцията се развива и в други градове – Смолян, Пловдив и т.н. Твърдят, че се извършва антитерористична операция, търсеща поддръжници на „Ислямска държава“, които Наказателният кодекс определя като проповядване на насилствено изменение на обществения ред и пропаганда на война. Акцията е отразена широко в медиите – жандармерия се разхожда из квартал „Изток“, представители от Специализирания отряд за борба с тероризма се виждат на кадрите. Главен герой на акцията е отново вече осъденият Ахмед Муса Ахмед, тъй като в интернет разпространявал видео клип, на който той стои облечен в тениска с надпис „Единственият, който да обожаваш, е Аллах“, използван от „Ислямска държава“. Задържани са освен той и още няколко души, заподозрени в сътрудничество на ИДИЛ поради тяхната активност в социалната мрежа Фейсбук. На Муса е повдигнато отново обвинение за проповядване на антидемократична идеология, както и за сформирание на група с цел извършване на престъпления против републиката. Останалите задържани са обвинени в пропаганда на война. По обвинителния акт, внесен в окръжна прокуратура-Пазарджик, този път подсъдими са 14 лица, някои от тях са освободени срещу парична гаранция, а други остават в ареста.

Именно в този контекст на пресконференция в Пазарджик Цацаров изказва своята позиция относно забраната за носене на „бурки“ в учебните заведения и публични места в България. Още на другия ден тази идея бива подкрепена от министъра на образованието и науката Меглена Кунева (Кунева 2016), макар и по-късно да се дистанцира от нея. В медиите лека по лека започват да се изказват различни експерти.

Дебатът около Закон за ограничаване носенето на облекло, прикриващо и скриващо лицето в България и ролята на Патриотичния фронт в тях

Франция е първата държава в Европейският съюз, която през 2004 г. след бурно обществено обсъждане въвежда Закон, който забранява носенето на „хвърлящи се в очи знаци“ на религиозна принадлежност в учебните заведения. От 2011 г. съответната забрана се отнася въобще до публичните места. Анализирайки френския контекст, Джоан Скот демонстрира как „булото“, уместния за Франция израз, бива мислено като чуждо на републиканските ценности на секуларизма и френската нация, чрез което са мобилизирани исторически конструирани в контекста на колониалната история и колониални-

те войни расистки възгледи¹⁰. От своя страна Сара Фарис изследва и показва убедително как глобализацията се дискурсира на крайната десница усвоява либералния такъв, преобръщайки го отвътре. Според нея след 2000 г. в Западна Европа се наблюдава включването на наратива за правата на жените и ЛГ-БТИ+ в политическите програми на крайната десница в Европейския съюз, което я провокира да констатира появата на националистическо течение в рамките на феминизма – „фемонационализъм“¹¹. Вглеждайки се в предход-

¹⁰ „Laïcité означава разделянето на църква и държава чрез държавната защита на индивида от изискванията на религията. (В САЩ, напротив, секуларизмът предполага защита на църквите от намесата на държавата). Мюсюлманските забрадки се схващат като нарушение на френския секуларизъм и следователно като знак за присъщата не-френскост на всеки, който изповядва исляма по какъвто и да било начин. За да бъде приемлива, религията трябва да е частен въпрос, тя не трябва да се излага „показно“ на публични места, особено в училищата, местата, където започва насаждането на републиканските идеали. Забраната на забрадките доказва намерението на законодателите да запазят Франция като единна нация: светска, индивидуалистична и културно хомогенна. Те бурно отричат възражението, че културната хомогенност може да е и расистка“ (Скот 2008: 20).

¹¹ Фарис изследва развитието на три партии в три различни държави от Европейския съюз: Национален фронт от периода на Жан-Мари Льо Пен и след това на Марин Льо Пен във Франция; Партия на свободата на Герт Вилдерс в Холандия; Северна лига на Матео Салвини в Италия за периода 2000 – 2013. Любопитното тук е, че ангажираността им с проблематиката за правата на жените, по начина, по който те я обговарят, всъщност се преплита и с гласове на редица интелектуалци, феминистки и феминистки организации, както и с онези поддръжници на неолиберални политики, които участват в изготвянето на интеграционни програми. По-специално Фарис анализира програми за интеграцията на гражданите от трети държави (Civic Integration Programs – граждански интеграционни програми), за да демонстрира как тези дискурси взаимно се обособяват с една политикономическа управляемост на труда на имигрантите и по-точно на жените-имигрантки, които биват моделирани от тези програми като „майки“ и насочвани да се реализират на пазара в сектора на социалното възпроизводство и грижовния труд. Това усвояване на иначе нетипичната за крайната десница загриженост за половото равенство става възможно поради засилването на ислямофобията. Така например след 9/11, където един от лийтмотивите за „цивилизаторската мисия“ на Запада в Афганистан, чрез които се легитимира необходимостта от военни действия там, е бил именно и „спасяването на жените-жертви от потисничеството на присъщата за ислямския свят патриархална култура, налагана от мъже-насилници“. Според Фарис тази дискурсивна фигура на „жената-жертва“, която неизменно върви и с онази на „мъжа-насилник“, до 2000 г. е била приоритетно приписвана на жените-имигрантки, идващи от бившите социалистически страни от Източна Европа, но и по-общо от Глобалния юг 80-те години, които основно са съставлявали миграционните движения от Юг към Запад (Ернрайх и Хохшилд 2004). След 2000 г. въображаемото географски пространство, на което започва да се прожектира изцяло идеята за „жената-жертва“, която „ни“ призовава именно „нас“ от „Запада“ да я спасим от „мъжа-насилник“ като неизменни константи на една иманентна „патриархална култура“, с което да преживее своя преход от „традиционно“ към „модерно“ все повече се обвързва с исляма и в този смисъл се измества към Близкия Изток и Северна Африка. Близкият Изток и Северна Африка е въображаемата география (Саид 1999; 2002), поместваща като че ли радикалната сексуална Другост на Запада.

ните години около делото, а и в реакцията на бившия министър на образованието Кунева, бихме могли да очакваме и българският дебат около Закона да се разгърне отвътре на либералния дискурс – настояване върху разграничение между публично и частно, защита на универсално гражданство и свобода на индивида, защита правата на жените.

И така във в. Дневник намираме статия от 4 април 2016 със заглавие „Идеята за забрана на бурката предизвика „за“ и „против“ мнения“, малко след изказването на Сотир Цацаров. И тук отново в статията виждаме снимка¹² на четири жени – една, носеща хиджаб, другата – никаб, а останалите стоят в гръб. Надписът под визуалния материал гласи: „Жени от кв. „Изток“ пред съда в Пазарджик по време на делото срещу мюсюлмани за проповядване на антидемократична идеология“. Въпреки визуализираните жени, съпровождащи текста, който препраща към делото, статията си поставя за цел да представи позицията на експерти, само мъже, по темата за евентуалната забрана на „бурките“. Ето какво твърдят експертите:

„... Бил съм неведнъж в пазарджишкия квартал, тези хора там съвсем са се **разпасали**“, каза Алексиев. Най-смущаващото в квартал „Изток“ в Пазарджик според експерта е, че там се е правила **истинска пропаганда в полза на „Ислямска държава“**. „**Това е пропаганда в полза на война и насилие**“, посочи Алексиев. По думите му в Пазарджик се е водила активна **пропаганда срещу немюсюлмани**. Българският ислям няма нищо общо с т.нар. саудитски ислям или уахабизъм, обясни експертът. Според него в България традиционно има много умерен ислям. „Аз смятам, че тези **хора, които слагат бурки, го правят срещу заплащане**“, каза Алекс Алексиев... „Не можем да позволим на тези хора да **се крият зад нещо**, това няма нищо общо с толерантността“, каза Алексиев, припомняйки случаите, в които **ислямисти са се прикривали под бурки** (курсивът мой – Л. В.).“ (Дневник 2016а)

И още един от коментар на експерт:

„Има опасност **под бурката да се крие атентатор**. Трябва да има текст в Закона за вероизповеданията, който да съчетава правото на религиозен избор с интересите на гражданите в държавата – да се забрани използването на ритуали, дрехи и различни манипулации, свързани с религиозни разбираня и вярвания“, каза пред Нова тв адвокат Марин Марковски (курсивът мой – Л.В.).“ (Пак там)

¹² Вж. Приложение.

И малко по-късно излиза следното мнение на зам.-главния прокурор Борислав Сарафов, изказано в БНТ:

„Помолен да коментира идеята на главния прокурор Сотир Цацаров за забрана за носенето на бурки на обществени места, Сарафов изтъкна, че носенето на **бурка затруднява разпознаването на извършителя на евентуално престъпление и дори да се установи дали е мъж или жена**. Разпознаването, което е процесуално-следствено действие, е невъзможно... (курсивът мой – Л.В.)“ (Дневник 2016б)

Изведените цитати са показателни. Те очертават ясно елементите, съставляващи дискурса за националната сигурност, акумулиран през битката с тероризма, който моделира възприятието за дрехата, а оттук и фигурата, покрита с нея. Дрехата означава тероризъм, а парчето плат заплашва националната сигурност, защото зад нея се прикрива войнстващ извършител на престъпление. И още повече, според говорителите то е ясен знак за предумишлено и планирано престъпление, тъй като „бурката“ се използва за замаскиране на истинските намерения. Този дискурс, моделиращ човека като рационално войнстващ престъпник, започва да се колебае как да фиксира полово престъпника – „жена“/ „мъж“, тъй като войнстващият приоритетно би следвало да е „мъж“. Престъплението, обаче, е планирано от чужди, външни на България, сили. Негов източник не са българските мюсюлмани, а закупените отвън „разпасани“ жители на квартал „Изток“. Твърди се, че върху тях се въздейства чрез „пари“ и „пропаганда“, проповядваща „насилие и омраза“ срещу българската нация и така се внедряват отвътре. Всъщност тези „разпасани“ и „облъчени“ от пропаганда жители ще се окажат именно „циганите“, които са срещу „българите“, но и срещу българските турци. Затова Красимир Каракачанов ден преди това изказва следната теза:

„Каракачанов изтъкна, че бурката не е традиционна за нашите географски ширини. Припомняме още, че в ромската махала в Пазарджик жените носят бурки, а именно от махалата „излязоха“ обвиняемите имами за радикален ислям. Каракачанов смята още, че държавата не трябва да допуска радикализация и не трябва да позволява чужди граждани и възпитаници на Саудитска Арабия да проповядват ислям у нас. Той иска имамите да се обучават у нас. Патриотът е на мнение, че темата за гетото и бурките в него е част от нерешения цигански въпрос. „Гетото ражда престъпност, проституция и неграмотност. За съжаление ражда и радикален ислям.“ (Панайотова 2016)

И така на 20 април 2016 Патриотичният фронт внася „Законопроект за носенето на облекло, прикриващо или скриващо лицето“ с изложен мотив в него. Предложението за забрана обхваща публичните места без молитвените и частни домове. Предвиждат се и сериозни санкции при нарушение на забраната. Заслужава си обаче да обърнем особено внимание на мотива. Той започва така:

„С настоящия закон се цели да се предотврати потъпкването на принципите на демократизма, равнопоставеността на половете и хуманизма, залегнали в ценностната система на Република България, Европейския съюз и развитите демократични държави.

Законът има за цел да откликне на остро възникналата необходимост от изрична правна регулация на обществените отношения, свързани с агресивно налаганите на територията на Република България **ограничения на личната свобода и човешкото достойнство на родените и живеещи в България граждани от женски пол**, още повече, когато тези ограничения са в конфликт с установените у нас основни и други закони (курсивът мой – Л.В.).“

В мотива се настоява върху защитата на „демократизма, равнопоставеността на половете и хуманизма“. Патриотичният фронт подчертава принадлежността на България към Европейския съюз. Според тях в редица държави, изброяват се по-нататък в мотива Франция, Белгия, Швейцария, Холандия, Испания и Италия, такива закони вече били приети. Следователно ние трябва да следваме европейската практика, защото този Закон е „европейска ценност“, изразяващ принадлежността ни към Европейския съюз и „развитите демократични държави“. Така с един замах бива negliжирана полемиката, която този род забрани поражда в другите държави, сякаш става въпрос за очевиден консенсус, стоящ в основата на Европа, а именно консенсусът около „демократизма“, „равнопоставеността на половете“, „хуманизма“, върховенство на Закона, но и по-нататък в мотива – „личната свобода и човешко достойнство“, „светски характер“, „толерантността към религиозните възгледи на „други“. Бих искала да подчертая обаче с оглед на темата на статията внушението и претенцията, че чрез него ще бъдат защитавани „родените и живеещите в България“ жени, които тук иначе се радват на равнопоставеност. Мотивът продължава:

„...За вносителите от значение са два основни факта, а именно – **противоречието на подобно обществено поведение със светските закони на страната ни**, включително и с битуващите по тези земи хилядолетни традиции на християни, мюсюлмани и други религиозни общности, невключ-

ващи такъв **показан радикализъм**; **реалните подбуди за тези демонстрации, които не са нито религиозни, нито хуманни, а са политически, материално подплатени с пари, идващи от страни от Близкия Изток и Персийския залив**, за които страни е ноторно известно нестабилността на политическата обстановка и вихрещия се в тях войнстващ радикален ислямизъм.

В този смисъл с въвеждането на подобно законодателство се цели освен създаване на гаранции за **опазването на човешкото достойнство и свободата на личен избор на гражданите от женски пол, населяващи или пребиваващи временно или постоянно на територията на Република България**. Наред с това подобно законодателство би създадо и допълнителна възможност за охрана на **националния ни суверенитет, идентичност и национална сигурност от асимилативни и агресорски посегателства, по принцип забранени в Конституцията на Република България**.

Следва да отбележим, че **радикалният ислям е идеология, а не религия, която си поставя чисто политически цели**, проповядва насилие срещу немюсюлмани и е основният фактор за самоизолацията на мюсюлманските общности. Налагането по един или друг начин маниера на постоянно носене на **бурките и др.п. в една страна е в пряка релация с опасността от тероризъм на джихадистка основа**. Шест европейски страни – Франция, Белгия, Швейцария, Холандия, Испания и Италия, вече забраниха носенето на бурки и други подобни символи на агресивния войнстващ ислямски радикализъм на обществени места (курсивът мой – Л.В.).“

И така от „България като споделящата европейските ценности“ се преминава към „охрана на националния ни суверенитет, идентичност и национална сигурност от асимилативни и агресорски посегателства“, които са вмешателство на чужди сили – „войнстващ ислямски радикализъм“, който заплашва националния суверенитет и идентичност. Според Патриотичния фронт „радикалният ислям“ не е религия, а политика. Граница, чрез която се настоява, че не става въпрос за ограничаване на религиозни свободи, а единствено и само за политическа битка. Още повече и тук се твърди, че българските мюсюлмани не изповядват „радикален ислям“ и затова Законът не е насочен към тях, а ги защитава от потенциална изолация, която ще се възцари между мюсюлмани и християни. И след като не става въпрос за ограничаване на религиозни свободи, а за защита на национална сигурност забулените жени се превръщат изведнъж в „жени-камикадзета“, а „бурката“ в „показан радикализъм“, „демонстрация“ на агресия, т.е. на политическа претенция в публичността, а не на частно практикуване на вяра. Не става ясно как „подчиненото положение на жената в доктрината на радикален ислям“ се съгласува с предполагаемия политически активизъм на „жените-камикадзета“, които заплашват нацио-

налната сигурност. Още повече, както видяхме, Патриотичният фронт претендира, че тъкмо тези жени, пребиваващи на територията на България, би трябвало да се радват на равнопоставеност чрез премахването на „бурката“.

„Причините за въвеждането на тази забрана са комплексни. На първо място носенето на такова облекло пречи за идентификацията на лицето, което го носи. Това съществено завишава риска за пробиви в обществената сигурност, включително чрез **терористични актове, в които се използват жени-камикадзе**. На второ място това е неприемлив начин за **пропаганда на радикални ислямистки идеи, които нямат нищо общо с традициите на ислямската общност в България**. Това е и демонстриран израз на неуважение към ценностите, на които се базира българското общество, сред които е и светският му характер, и толерантността към религиозните възгледи на „другия“. **Не на последно място носенето на бурка и др.п. е израз на подчиненото положение на жената в доктрината на радикалния ислям, а българските закони категорично забраняват неравното третиране по полов признак** (курсивът мой – Л.В.).“

След като не „ислямските общности в България“ заплашват българската нация, кои са онези, практикуващи „радикален ислям“, „подплатени с пари, идващи от Персийския залив и Близкия Изток“? Отговорът все по-ясно започва да се очертава – ромите. И така след внасянето на законопроекта общински представители на крайната десница се активират и чрез наредби в различни общини на България, забраняващи носенето на покривала на публични места в редица градове – Пазарджик, Стара Загора, прави се опит да се въведе и Пловдив. При гласуването на забраната в Пазарджик има двама против общински съветници от ПП Евророма. Но освен квартал „Изток“ като аргумент за забраната, представителите на ВМРО продължават да настояват върху „гетата“ и в Пловдив. В дебата се въвежда квартал „Столипиново“.

„Не е редно да си заравяме главата в пясъка, при положение че на 30 км от Пловдив има доказани хора, които са приобщени към радикалния ислямизъм. В Пловдив знаем, че е най-голямото гето на Балканите, така че е нормално да има такава потенциална опасност. Наредбата забранява носенето на бурки, хиджаб“, обясни за „Здравей, България“ общинският съветник от Патриотичния фронт Александър Сиди, който внесе предложение да се забрани носенето на бурки в Пловдив. Според вносителя на предложението кв. „Столипиново“ в Пловдив е един от потенциално опасните райони. Причината – почти целият квартал изповядва ислям.“ (Нова телевизия 2016)

„ВМРО в Пловдив ще направи предложение за промяна на Наредбата за обществения ред, с което да се забрани явното и агресивно носене на нетрадиционни религиозни символи, като покривала за глава и очи / бурки/. Това каза евродепутатът Ангел Джамбазки на пресконференция в пресклуба на БТА в Пловдив. По думите му на този етап тези облекла са характерни най-вече за пазараджиската циганска махала и в Саудитска Арабия. Според Джамбазки на етап обсъждане е как да се наложи това в цялата страна – чрез местните наредби или чрез националното законодателство, но така че „тази ярка, открита демонстрация на салафизъм и религиозен екстремизъм да бъде предотвратена поне в нейното публично проявление“. Джамбазки е добавил, че в случая се прави категорична разлика между „българските братя мюсюлмани, които са част от интегралната снага на българската нация и тези от оформените цигански махали и цигански гета“. Като пример посочи Пазарджик, където по думите му „преди 5 години там се носеха традиционните за региона облекла, а днес се виждат само бурки и бради.“ (Шопова 2016)

В медиите паралелно започва да се задава въпросът „Кой носи бурки в България?“. Краткият отговор е „Никой“. Представителите на ВМРО чрез казуса с ромските квартали в Пазарджик и в Пловдив произвеждат дискурсивната реалност на усещането за застрашена национална сигурност отвътре на самото национално тяло чрез мобилизиране на анти-ромски расизъм. Както можем да видим в приведените цитати, живеещите в гетото са тези, които се поддават на „манипулация“ и „пропаганда“. Те са обект и средство на външните сили. Те разпространяват „радикален ислям“, превръщайки се в субект, заплашващ националната сигурност отвътре на националната държава. Така Пазарджик и особено квартал „Изток“ попадат приоритетно във фокуса на медийното внимание. Журналисти посещават квартала, разпитват местното население, заснемат и разпространяват жени, носещи „бурка“. Всъщност след началото на дебата, журналистите като цяло, са в процес на трескаво търсене въобще на мюсюлманки, които да носят бурки. Наративът се завърта около това, че те не виждат реално такива жени, опитват се да догаждат шифри. Дали са 2 или 10? Но къде са те? И заслужава ли си въобще гласуването на цял един Закон? Отговорът на ВМРО е: Те са в ромските квартали!

След обсъждане на първо и второ четене Закона за ограничаване носенето на облекло, прикриващо и скриващо лицето бива гласуват с изменения в Народното събрание в края на септември месец 2016 г. Законът се радва на подкрепа от почти всички парламентарно представени към онзи момент политически партии¹³ с изключение на ДПС и Лютви Местан, говорещ вече от името на новоучредената политическа партия ДОСТ. Основната линия на де-

¹³ Вж. Стенограма на 231 заседание на НС:...Гласуване по парламентарни групи 2016.

бат е нарушаване на религиозните свободи, тъй като ДПС настоява, че това е религиозна дреха vs. национална сигурност, а темата за равнопоставеността на половете със сигурност не ангажира народните представители, нито пък и обществеността. Тя някъде по пътя вече е изчезнала. Така Законът бива обнародван в Държавен вестник на 11 октомври 2016 г. Той ще изплува отново като проблемен, но съвсем за кратко през 2020 г. в контекста на пандемията поради разпространението на вируса COVID-19, когато беше наложено задължение за носене на маски в публичността, което от някои експерти се мисли като противоречащо на Закона (Каменарска 2020).

Заклучение

Настоящата статия си постави за цел на очертае как през националистическия дискурс, воден от крайната десница – Патриотичният фронт, както и от някои експерти, започва да се реабилитира идеята за национална държава, осветявайки съществената роля, която играе за него именно темата за половото равенство, сексуалността и сексуалната еманципация. Става въпрос, обаче, за тактическо преобръщане отвътре на либералния дискурс, а не за пряко противопоставяне на либерално-правовата държава. Както се опитах да покажа, Законът за ограничаване на носенето на облекло, прикриващо или скриващо лицето, бива въведен в публичния дебат през тезата, че се защитава „демократизма“, „равнопоставеността на половете“, „хуманизма“, върховенство на Закона, „личната свобода и човешко достойнство“, „свобода на избора“, „светски характер“, „толерантността към религиозните възгледи на „други“, които стоят в основата на ценностната система на Европейския съюз. Именно в тази рамка се позиционира идеята за отбрана на националната сигурност, която трябва да бъде защитавана от военна заплаха. Тактическото преобръщане се случва първо чрез настояването на границата между политика – религия, т.е. публично – частно. Дотолкова, доколкото свободното практикуване на религията е частен въпрос, то следователно нейната показност в публичността е знак за „радикализъм“, тъй като там изведнъж тя вече не е религия, а политическа идеология – „радикален ислям“, пропагандиращ „война и насилие срещу немюсюлмани“. Второ, България бива изобразена като място на равнопоставеност на половете, където жените се радват на свободата на своя избор, застрашен от патриархалността на „радикалния ислям“. Тази линия обаче със сигурност не ангажира обществеността, нещо специфично за българския контекст. Може да се каже, че почти липсват говорители, които въобще да коментират темата за равнопоставеността на половете. Няма жени, които да се ангажират с проблема през „фемонационалистически“ ключ, настоявайки за еманципация на мюсюлманските жени чрез разбулване, на които трябва да се помогне, нито пък такива, които да критикуват начина, по който крайната дес-

ница въобще обсъжда изповядващите ислям жени и положението на жените в България. В някакъв смисъл феминизмът отчетливо липсва. Трето, те настояват, че не става въпрос за потъпкване на религиозната пъстрога в България, състояща се от мюсюлмани и християни, които толерантно съжителстват, а за защита на жените – част от българската в този смисъл пъстра и толерантна нация. Тъй като те са положени в рамката на отбрана на националната сигурност, оттук „бурката“ се превръща в прикритие на войнстващи престъпници, които в повечето случаи се допуска, че са скрити „мъже“, откъдето и колебанието дали е „мъж“ или „жена“. Но същественото тук е, че те не идват отвън физически в България. Твърди се, че те са вече тук, облчвани с пропаганда и подкупвани отвън, но едновременно с това са сред „нас“, макар и не част от „нас“. За мобилизиране на усещането за заплашена сигурност отвътре на националното тяло роля изиграва тъкмо анти-ромският расизъм, друга специфика на българския дебат, върху който стъпва Патриотичният фронт, а не фигурата на „имигранта“. Националното тяло бива конструирано като пронизано от расова война, водена от мъже, а ролята на „българският мъж“ е да защитават „нашите жени“ от насилие. С това вратата към оспорване не само на религиозни права, но и на правата на жените е откряната.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Апостолова, Р., Иванчева, М., Вайсова, Л. 2019. Потенциалът на левия феминизъм по света и у нас В: Дренска, К., Апостолова, Р., Иванчева, М., Вайсова, Л., Енева, С. (съст.) *Феминистки хоризонти: насилие, труд, мобилизации*. София: Дедракс, 13 – 46.
- Вайсова, Л. 2020. Какво провокира засилването на консервативните гласове в Европа? *Национална мрежа за децата*. 29 октомври. Достъпно на: <https://nmd.bg/kakvo-provokira-zasilvaneto-na-konservativnite-glasove-v-evropa/> [Посетена 7/04/21]
- Евстатиева, Г. 2016. *Ислямът и забулването на жените в арабския свят*. София: Изток-Запад.
- Ернрайх, Б., Хохшилд, А. 2004. *Глобалната Жена*. София: Сиела.
- Закон за ограничаване носенето на облекло, прикриващо или скриващо лицето 2016. Обн. ДВ. бр. 80 от 11 Октомври 2016 г. Достъпно на: <https://www.lex.bg/en/laws/ldoc/2136914670> [Посетена 7/04/21]
- Законопроект за носенето на облекло, прикриващо или скриващо лицето. № 654-01-58. 2016. РБ 43-то НС. Достъпно на: <https://www.parliament.bg/bills/43/654-01-58.pdf> [Посетена 7/04/21]
- Каменарска, В. 2020. Законни ли са глобите за излизане без маски? <https://vkamenarska.com> 31 март. Достъпно на: <https://vkamenarska.com/%D0%B7%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D0%B8-%D0%BB%D0%B8-%D1%81%D0%B0-%D0%B3%D0%BB%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D1%82%D0%B5-%D0%B7%D0%B0>

%D0%B8%D0%B7%D0%BB%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D0%BD%D0%B5-%D0%B1%D0%B5%D0%B7-%D0%BC/ [Посетена 7/04/21]

- Кръстев, И. 2007. Популистският момент. *Критика и хуманизъм* 23, 107–113.
- Николова, М. 2016. Защо ВКС оневини Ахмед Муса, или когато правото е на мястото си. *marginalia.bg* 29 август. Достъпно на: <https://www.marginalia.bg/aktsent/zashtovks-onevini-ahmed-musa/> [Посетена 7/04/21]
- Окръжен съд Пазарджик. 2012. НОХД №330/2012 г. Достъпно на: http://www.court-pz.info/2014_1/0070f512_33031914.htm [Посетена 7/04/21]
- Саид, Е. 1999. *Ориентализмът*. София: Кралица Маб.
- Саид, Е. 2002. *Отразяването на исляма. Как медиите и експертите определят нашето виждане за останалата част от света*. София: Кралица Маб.
- Скот, Д. 2007. *Политики на булото. Забраната на ислямските забрадки във френските обществени училища*, София: Алтера.
- Стенограма на 231 заседание на НС: Второ гласуване на Законопроект за носенето на облекло, прикриващо или скриващо лицето. Гласуване по парламентарни групи. 2016. *РБ 43-то НС*. 30 септември. Достъпно на: <https://parliament.bg/pub/StenD/20161007030436gv300916.xls>
- Тодорова, М. 2004. *Балкани – балканизъм*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Farris, S. R. 2017. *In the name of women's rights*. Duke University Press.
- Fassin, É. 2012. Sexual democracy and the new racialization of Europe. *Journal of Civil Society*, 8(3), 285–288.
- Fassin, É., & Surkis, J. 2012. Sexual Boundaries, European Identities, and Transnational Migrations in Europe. (*special issue*), *Public Culture*, 22, 27–28.
- Nikolova, M. I. 2016. Islam on Trial: Normalisation of Islam in Bulgaria and the role of intellectuals. *PhD diss., Budapest: Central European University*.

Цитирани медийни материали

- Дневник. 2012. Европейските либерали осъдиха процеса срещу имамите в Пазарджик. 11 ноември. Достъпно на: https://www.dnevnik.bg/bulgaria/2012/11/11/1944667_evropeiskite_liberali_osudiha_procesa_sreshtu_imamite/ [Посетена 7/04/21]
- Дневник. 2016а. Идеята за забрана на бурките предизвика „за“ и „против“ мнения. 4 април. Достъпно на: https://www.dnevnik.bg/bulgaria/2016/04/04/2735879_ideiata_za_zabrana_na_burkata_predizvika_za_i_protiv/ [Посетена 7/04/21]
- Дневник. 2016б. Прокурор: България е сред първите, установили проповядване на радикален ислям. 4 април. Достъпно на: https://www.dnevnik.bg/bulgaria/2016/04/04/2736344_prokuror_bulgariia_e_sred_purvite_ustanovili/ [Посетена 7/04/21]
- Нова телевизия. 2016. Трябва ли да се забранят бурките в Пловдив и защо? 3 май. Достъпно на: <https://nova.bg/news/view/2016/05/03/146705/%D1%82%D1%80%D1%8F%D0%B1%D0%B2%D0%B0-%D0%BB%D0%B8-%D0%B4%D0%B0-%D1%81%D0%B5-%D0%B7%D0%B0%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%BD%D1%8F%D1%82-%D0%B1%D1%83%D1%80%D0%BA%D0%B8%D1%82%D0%B5-%D0%B2-%D0%BF%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B4%D0%B8%D0%B2-%D0%B8-%D0%B7%D0%B0%D1%89%D0%BE> [Посетена 7/04/21]

- Панайотова, Д. 2016. ВМРО атакува радикалния ислям с промени в Наказателния кодекс. 3 април. *News.bg* Достъпно на: <https://news.bg/bulgaria/vmro-atakuva-radikalniya-islam-s-promeni-v-nakazatelniya-koдекс.html> [Посетена 7/04/21]
- Правен свят. 2012. Съдът в Пазарджик даде ход на делото за разпространение на радикален ислям. 18 септември. Достъпно на: <https://legalworld.bg/27934.sydyt-v-pazardjik-dade-hod-na-deloto-za-razprostranenie-na-radikalen-islam.html> [Посетена 7/04/21]
- Цеков, Н. 2014. Защо осъдиха имамите от Пазарджик?. *Дойче веле*. 3 април. Достъпно на: <https://www.dw.com/bg/%D0%B7%D0%B0%D1%89%D0%BE-%D0%BE%D1%81%D1%8A%D0%B4%D0%B8%D1%85%D0%B0-%D0%B8%D0%BC%D0%B0%D0%BC%D0%B8%D1%82%D0%B5-%D0%BE%D1%82-%D0%BF%D0%B0%D0%B7-%D0%B0%D1%80%D0%B4%D0%B6%D0%B8%D0%BA/a-17538304> [Посетена 7/04/21]
- Шопова, Д. 2016. ВМРО ще иска забрана на нетрадиционните религиозни символи. *БТА*. 31 март. Достъпно на: <http://www.bta.bg/bg/c/BO/id/1306029> [Посетена 7/04/21]
- бТВ Новините. 2016. Меглена Кунева за бурките: училището ни е светско. *бТВ*. 5 април. Достъпно на: <https://btvnovinite.bg/bulgaria/politika/meglana-kuneva-zaburkite-uchilishteto-ni-e-svetsko.html> [Посетена 7/04/21]

Приложение

Източник на снимка: Дневник. 4.04.2016 г. https://www.dnevnik.bg/bulgaria/2016/04/04/2735879_ideiata_za_zabrana_na_burkata_predizvika_za_i_protiv/



Източник на снимка: Дойче веле. 28.03.2014 г.

<https://www.dw.com/bg/%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%B1%D1%80%D0%B0-%D0%BB%D0%B8-%D0%BD%D1%8F%D0%BA%D0%BE%D0%B9-%D0%BA%D0%B0%D0%BA%D0%B2%D0%BE-%D1%81%D0%B5-%D1%81%D0%BB%D1%83%D1%87%D0%B8-%D0%B2-%D0%BF%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D1%80%D0%B4%D0%B6%D0%B8%D0%BA/a-17527109>



© BGNES