

ОДИТ НА УЧЕБНИЦИ ПО ГЕОГРАФИЯ И ИСТОРИЯ В БЪЛГАРИЯ

ИЗСЛЕДВАНИЯ

Глобално гражданско
образование
в учебниците

Ива Бонева, АРГИ - България

Септември 2024 - Май 2025



Global
Education
Time

From school curricula
to youth actions
for sustainable development

globaleducationtime.eu



Съдържание

Раздел 1	3
1.1 Кратко описание на учебниците в България	3
Раздел 2	5
Случай 1	5
2.1 Общо описание: учебник по география и икономика за 9. клас на „Клет“ (2021)	5
2.2 Обосновка за включването	6
2.3 Методология на одита	7
2.4 Съответствие – учебна програма, педагогика на ГГО и „големите идеи“ на GET	8
2.4.1 Съответствие с учебните програми	8
2.4.2 Педагогическа практика в духа на ГГО	9
2.4.3 Представяне на глобалните проблеми: описателно, а не критично	10
Случай 2	13
2.1 Общо описание – учебник по география и икономика за 7. клас на „Просвета“	13
2.2 Обосновка за включването	15
2.3 Методология на одита	15
2.4 Съответствие – учебна програма, педагогика на ГГО и „големите идеи“ на GET	16
2.4.1 Съответствие с учебните програми	16
2.4.2 Педагогическа практика в духа на ГГО	17
2.4.3 Представяне на глобалните проблеми	18
Случай 3	23
2.1 Общо описание на учебника: „История и цивилизации“ за 5. клас	23
2.2 Обосновка за включването	24
2.3 Методология на одита и аналитичен фокус	25
2.4 Съответствие – учебна програма, педагогика на ГГО и „големите идеи“ на проекта GET	25



2.4.1 Съответствие с учебните програми	25
2.4.2 Педагогическа практика в духа на ГГО	27
2.4.3 Представяне на глобалните проблеми	28
Раздел 3.....	31
3.1 Основни констатации.....	32
3.2 Препоръки.....	33
Библиография	34



Раздел 1

1.1 Кратко описание на учебниците в България

В България учебниците остават основен инструмент за прилагане на националната учебна програма и продължават да структурират преподаването и ученето по различните предмети и в различните класове, особено в базови дисциплини като география и история. Макар в последните дискусии по образователна политика да се допуска, че ролята на учебниците може да се промени в контекста на дигитализацията и нарастващата автономия на учителите, понастоящем те функционират като основните официално одобрени учебни ресурси в задължителното образование. Министерството на образованието и науката (МОН) признава, че в дългосрочен план учебниците може да престанат да бъдат задължителни, но засега ролята им остава водеща. Учебници има за всички учебни области, разгледани в този одит, и те продължават да бъдат основният посредник между замисъла на учебните програми и практиката в класната стая. Това ги превръща в ключово поле за оценка на начина, по който приоритетите на глобалното гражданско образование (ГГО) намират израз в учебните материали.

Учебниците не се създават от държавата, а от авторски колективи към издателства, повечето от които са търговски образователни издателства. Авторите обикновено са опитни учители, университетски преподаватели и специалисти по съответния предмет, които често работят съвместно с образователни консултанти. Готовите учебници се представят в МОН, което ръководи официална процедура по оценяване и одобряване, за да се гарантира съответствието им с националната учебна програма и държавните образователни стандарти, както и тяхното педагогическо качество, съобразеност с възрастта и фактологическа точност. В процедурата могат да участват експертни комисии или предметни съвети, съставени от учители, академични преподаватели и експерти от регионалните управления на образованието. Само учебниците, отговарящи на тези критерии, се одобряват за използване в клас и се вписват в официалния публичен регистър, поддържан от министерството. Така, макар създаването на учебници да е децентрализирано и конкурентно, МОН запазва централната си роля на „пазач“ по всички предмети и във всички класове, включително в разгледаните в WP2 и WP3.

Училищата в България имат автономия да избират учебници измежду одобрените за всеки предмет и клас, обикновено за определен период от няколко години, а учителите сами преценяват колко интензивно да използват учебника и дали да въвеждат допълнителни материали. В общественото пространство този плурализъм периодично е поставян под въпрос; предложението от 2024 г. в Народното събрание за въвеждане на един-единствен



задължителен учебник по предмет и клас обаче беше отхвърлено, с което конкурентната среда на учебниците се запази.

По отношение на достъпа България разшири държавното финансиране на учебниците. Те се предоставят безплатно на учениците от I до VII клас, а от учебната 2024/2025 г. тази мярка обхваща и учениците от VIII до XII клас.

И трите учебника, анализирани в този одит, са разработени и одобрени в тази национална рамка. Това са „География и икономика“ за 9. клас (Случай 1), „География и икономика“ за 7. клас (Случай 2) и „История и цивилизации“ за 5. клас (Случай 3). Макар и трите да следват една и съща национална учебна програма, те са създадени от различни авторски колективи и издадени от различни издателства, което позволява в анализа да се разграничат системните закономерности, произтичащи от учебната програма, от педагогическите решения, специфични за конкретното издателство или авторски екип.

Важна особеност се отнася до учебника по география и икономика за 9. клас, анализиран в Случай 1, който е предназначен за профилирано и професионално образование с интензивно изучаване на чужд език. В българската система на гимназиалното образование това означава паралелки, в които 8. клас е посветен предимно на интензивното изучаване на чужд език, така че общообразователното съдържание, което останалите ученици изучават в 8. клас, се изучава в 9. клас. Учебникът е на български език и следва същата структура на съдържанието като този по география и икономика за 8. клас – „Планетата Земя“, „География на природата“, „География на обществото“ и „География на континентите“, – като надгражда пряко наученото в 5.–7. клас. Следователно предназначението му се отнася до времето на обучението, а не до по-високо или езиково специализирано равнище на съдържанието. Затова констатациите от Случай 1 могат да се приемат като в общи линии представителни за задължителното съдържание по география и икономика в началото на гимназиалния етап, а устойчивите ограничения при интегрирането на измеренията на глобалното гражданско образование в този учебник показват, че те са системни, а не специфични за даден профил на обучение.



Раздел 2

Случай 1

2.1 Общо описание: учебник по география и икономика за 9. клас на „Клет“ (2021)

Одитираният учебник е „География и икономика за 9. клас за профилирано и професионално образование с интензивно изучаване на чужд език“, одобрен от Министерството на образованието и науката. За първи път е издаден през 2018–2019 г. (авторски права на авторите и на ИК „Анубис“ от 2018 г.; издател „Клет България“, 2019 г.); одитираният екземпляр е допечатка от 2021 г. на първото издание. Автори са Антон Попов, Пламен Лаков, Климент Найденов, Екатерина Илиева и Свилен Стойчев. Издател е „Клет България“ ООД.

Учебникът е предназначен да реализира държавните образователни стандарти и задължителната учебна програма по география и икономика в началото на гимназиалния етап. Както е обяснено в Раздел 1, предназначението му за профилирано и професионално образование с интензивно изучаване на чужд език означава, че той се използва в 9. клас от паралелки, в които 8. клас е бил посветен на интензивно изучаване на чужд език, а съдържанието му съответства на учебната програма по география и икономика за 8. клас в общия профил. Учебникът е структуриран в четири раздела – „Планетата Земя“, „География на природата“, „География на обществото“ и „География на континентите“ – и обхваща широк тематичен спектър: земните обвивки (атмосфера, хидросфера, литосфера и биосфера) и климата, природните ресурси и глобалните екологични проблеми, политическата карта на света, населението, селищата, урбанизацията и миграцията, световното стопанство и неговите отрасли, международната търговия и международните организации, както и регионалните особености на избрани региони и държави в света.

В структурно отношение учебникът е организиран в четири раздела, разделени на отделни уроци от различен тип (за нови знания, за дейности, за преговор, за обобщение и за оценяване). Всеки урок за нови знания обикновено включва кратко въведение („Какво ще научиш“, ключови понятия и стратегия за учене), изложение с ключовите понятия и фактологичните знания, карти, диаграми, снимки и други визуални материали, както и





въпроси и задачи в края на урока („Провери какво научи“), сред които редовно присъства рубриката „Критично мислене“ – в нея учениците трябва да сравняват, да изразяват собствено мнение и да правят изводи. Учебникът е много цветен, с множество снимки, карти и графики, има 232 страници и е голям формат (22,5 × 30 см). Макар да съществуват по-нови издания, това е избрано и защото е в една част. Учебникът няма цена, както е посочено в Раздел 1.

В съответствие с преобладаващите традиции в създаването на учебници в България акцентът е поставен върху систематичното представяне на знанията, яснотата на понятията, географската терминология и класификации, както и тълкуването на статистически и картографски данни.

От педагогическа гледна точка изложението в учебника подкрепя обучение, водено от учителя, при което учениците са предимно получатели и тълкуватели на предварително подбрана информация, а не активни създатели на знание или социални участници. Същевременно повтарящите се задачи в рубриката „Критично мислене“ и уроците за дейности, основани на работа в екип, дискусия, презентации и малки географски проекти (напр. с. 130–133, 182–183, 225–226), създават редовни възможности за по-активно, съвместно и проектно базирано учене.

2.2 Обосновка за включването

Този учебник е избран като случай за одита по WP3 по няколко причини. Първо, географията и икономиката в 9. клас заемат стратегическо място в българската учебна програма. Както е установено в доклада по WP2 за картографиране на учебните програми в България, географията в гимназиалния етап е сред предметите с най-висок потенциал за съответствие с глобалното гражданско образование (ГГО), тъй като изрично се занимава с процеси в глобален мащаб, неравенства между регионите, устойчивост и екологични предизвикателства, движение на населението и демографски промени.

Второ, анализът по WP2 показва, че макар официалната рамка на учебната програма по география да съдържа препратки към глобалната взаимозависимост и устойчивото развитие, те често остават твърде общи в понятийно отношение, слабо операционализирани и недостатъчно превърнати в педагогически очаквания, ориентирани към ученика. Одитът на учебник за 9. клас позволява да се прецени дали и как тези намерения на равнището на учебната програма се материализират в конкретни учебни материали.

Трето, предназначението на учебника за профилирано и професионално образование с интензивно изучаване на чужд език означава, че той се използва в 9. клас от ученици,



прекарали 8. клас в интензивно изучаване на чужд език; съдържанието му съответства на учебната програма за 8. клас в общия профил (вж. Раздел 1). Освен това учебникът беше препоръчан на авторката от няколко учители по география като иновативен. Тъй като предназначението му се отнася до времето на обучението, а не до по-високо равнище на съдържанието, констатациите от Случай 1 дават обща представа за това как задължителната учебна програма по география и икономика се превежда в учебни материали в началото на гимназиалния етап. Фактът, че дори в учебник, смятан от учителите за иновативен, продължават да съществуват проблеми с интегрирането на компонентите на глобалното гражданско образование, подсказва, че тези проблеми са системни, а не специфични за издателството или профила на обучение.

Накрая, тъй като това е Случай 1 от трите планирани одита на учебници в настоящия доклад, той поставя аналитичната база, рамката за кодиране и основните сравнителни измерения за следващите случаи.

2.3 Методология на одита

Одитът се основава на качествен контент анализ с кодиране, ръководен от структурата и критериите в проекта на шаблон за одит на учебници по WP3. Подходът е интерпретативен и аналитичен, а не количествен.

Единица за анализ. Систематично бяха анализирани следните елементи на учебника: основното изложение в уроците, дефинициите и обясненията на понятия, целите на уроците и въвеждащите части, задачите, въпросите и предлаганите дейности за учениците, визуалните материали (карти, графики, снимки, инфографики), както и имплицитните допускания, вградени в езика и примерите. Всеки от тези елементи беше разглеждан като потенциален носител на явно или неявно съдържание, свързано с ГГО.

Аналитична рамка. Анализът е структуриран около три основни стълба. Първият е съответствието с очакванията на националната учебна програма, документиран в доклада по WP2 за картографиране на учебните програми в България. Вторият са ключовите теми на глобалното гражданско образование, с особен акцент върху изменението на климата и екологичната устойчивост, глобалните и регионалните неравенства, миграцията и мобилността на населението и равенството между половете. Третият стълб е педагогическата насоченост, включително възможностите за критично мислене, за активна позиция и участие на учениците и за работа с ценности, гледни точки и етични въпроси. При всяка тема внимание беше обърнато не само на наличието или отсъствието ѝ, но и на дълбочината на разглеждане, на начина на представяне



(описателен, аналитичен или нормативен) и на позицията, отредена на учениците (наблюдатели, анализатори или потенциални участници).

Използване на доказателства. Одитът систематично използва преки цитати от учебника, оригиналната българска терминология, препратки към номера на страници и заглавия на уроци. Цитатите са подбрани избирателно – за да илюстрират типични закономерности, представителни примери или особено показателни пропуски и начини на представяне.

Критична позиция. Анализът възприема критична, но конструктивна гледна точка. Установените пропуски или ограничения не се третират като недостатъци на отделни автори, а като показатели за структурни ограничения, доминиращи традиции в учебните програми и по-широки системни закономерности в българското образование. Там, където измеренията, свързани с ГГО, са слабо представени или отсъстват, анализът изрично обяснява защо те са важни за развитието на глобална компетентност, за демократичното участие и за способността на учениците да разбират глобалните предизвикателства и да реагират на тях.

2.4 Съответствие – учебна програма, педагогика на ГГО и „големите идеи“ на GET

2.4.1 Съответствие с учебните програми

Учебникът по география и икономика за 9. клас на „Клет“ следва българската национална учебна програма по последователност и очаквани резултати и обхваща теми като климата на Земята и изменението на климата (с. 40–45), глобалните проблеми на съвременността с акцент върху ресурсните и екологичните проблеми и устойчивото развитие (с. 108–111), населението и урбанизацията (с. 118–133), включително полово-възрастови пирамиди, и световното стопанство (с. 134–183), включително показатели за БВП и карта на света с БВП на човек от населението (с. 136). Разделът по регионална география (с. 184–226) отговаря на изискванията в тази област, като представя природни, демографски и икономически показатели за регионите в света и за избрани държави. Структурата на уроците – с изрично формулирани очаквани резултати и задачи в края – подкрепя обучението, ориентирано към резултати.

Съответствието обаче е най-силно на равнището на темите и фактологичните знания и по-слабо на равнището на образователните цели и компетентностите. Учебната програма се стреми (поне имплицитно) да развие у учениците разбиране за глобалната взаимозависимост, устойчивото развитие и споделяната отговорност. В учебника тези



стремежи до голяма степен се свеждат до описателни обяснения, класификации на региони и показатели и тълкуване на статистически данни. Има само ограничени свидетелства, че заложените в програмата намерения, свързани с критичната рефлексия, етичната преценка или гражданската активност, се операционализират в конкретни учебни задачи. Там, където такива задачи се появяват – например когато учениците са питани дали подкрепят политиката на Китай „едно семейство – едно дете“ (с. 121), да направят изводи за състоянието на „нашия общ дом – планетата Земя“ и за „отговорностите на всеки от нас“ (с. 111) или какво биха променили, ако имаха възможност (с. 132), – те остават изолирани изключения. Това по-скоро потвърждава, отколкото опровергава извода от WP2, че българските учебни програми по география са склонни да дават предимство на предаването на знания пред трансформиращото учене или ученето чрез участие.

2.4.2 Педагогическа практика в духа на ГГО

В учебника по география и икономика за 9. клас педагогическите практики, свързани с глобалното гражданско образование, са вписани в по-широк набор от когнитивно предизвикателни и методически разнообразни учебни задачи. Дейностите на учениците, посветени на устойчивостта и екологичните проблеми, съчетават обяснителни, аналитични и проектни елементи, включително екипни задачи, изследователски задания и тълкуване на карти, графики и материали, основани на казуси. Типичните задачи изискват от учениците да обяснят причини и последици или да анализират природни явления, например: „Посочете причините за суровинно-енергийния и екологичния проблем“ (с. 111). Такива задачи поставят учениците в позицията на активни учащи и тълкуватели на научно и географско знание и подкрепят развитието на предметни компетентности. Същевременно задачите, които изрично приканват към рефлексия върху собствените екологични практики на учениците, върху техните собствени връзки между локалното и глобалното или върху граждански и колективни форми на действие, са застъпени по-малко систематично (забележително изключение е задачата, в която учениците правят изводи за „отговорностите на всеки от нас“, с. 111). Това означава, че устойчивостта се разглежда предимно чрез знание и анализ, а не от гледна точка на активната позиция на ученика.

Подобна закономерност се наблюдава и при разглеждането на международните неравенства, равенството между половете и миграцията. Задачите, свързани с неравенството, обикновено наблягат на сравнението, класификацията и използването на социално-икономически показатели, като подкрепят аналитичното мислене и грамотността за работа с данни, но рядко стигат до изрична етична рефлексия върху справедливостта, отговорността или глобалната справедливост. Равенството между



половете се появява главно в описателен контекст – например в демографски данни или данни за труда, а миграцията се разглежда предимно като демографски и икономически процес с внимание към пространствените закономерности и въздействия. Макар тези подходи да съответстват на дисциплинарната логика на географията и на когнитивните цели на гимназиалното образование, възможностите за по-явна работа с перспективи, основани на правата, с реалния опит на хората и с етичните измерения (централни компоненти на глобалното гражданско образование) остават сравнително ограничени. В този смисъл учебникът предоставя солидна основа за учене, основано на знания и сътрудничество, която може да бъде допълнително обогатена чрез педагогическото посредничество на учителя с цел укрепване на измеренията на ГГО, свързани с активната позиция и гражданската ангажираност.

2.4.3 Представяне на глобалните проблеми: описателно, а не критично

Изменението на климата е разгледано на две места: в уроците за климата (с. 40–43), където се обяснява, че човешката дейност – обезлесяването и изгарянето на горива – увеличава парниковите газове, засилва парниковия ефект и повишава глобалните температури, и в урока „Глобални проблеми на съвременността“ (с. 108–111), който обхваща замърсяването на въздуха и парниковия ефект, разрушаването на озоновия слой, деградацията на водите и почвите и обезлесяването, подкрепени с карти, графики и снимки. Устойчивото развитие е дефинирано като „развитие, което задоволява потребностите на сегашното поколение, без да лишава бъдещите поколения от възможността да задоволяват своите потребности“ (с. 110), което съответства на международно използваната дефиниция от доклада „Брундтланд“ и на връзките с учебната програма, установени в WP2. Педагогическите елементи включват задачи за откриване на причини, тълкуване на графики (напр. за повишаването на глобалната температура, фиг. 4, с. 109) и урок за дейности (с. 44–45), в който учениците подготвят презентация или доклад за това какво е важно да се знае за изменението на климата на Земята, което насърчава изследователското учене. Този фактологичен и визуален акцент подкрепя разбирането на учениците за динамиката на околната среда като научно-географска тема. Урокът за глобалните проблеми изброява и мерки с имплицитно измерение на справедливостта – замърсителят да плаща за нанесените екологични щети, справедливо разпределение на разходите за опазване на околната среда между сегашните и бъдещите поколения и подкрепа за по-слабо развитите страни в борбата с бедността (табл. 1, с. 110), – а сред глобалните проблеми на човечеството е посочено и „несправедливото разпределение на материалните блага“ (с. 108). Тези елементи обаче са представени като точки в списък, а не като въпроси за обсъждане: начинът на



представяне не приканва към обсъждане на властовите отношения, не засяга историческата отговорност и не насърчава учениците да се запитат защо глобалните различия се запазват и кой има полза от тях. От гледна точка на ГГО това ограничава възможностите на учениците да развият критично глобално съзнание, разбиране за структурното неравенство и етично мислене – измерения, подчертавани в международните рамки за ГГО.

2.4.3.1 Изменение на климата: присъствие без активна позиция

Изменението на климата и екологичната устойчивост присъстват ясно в учебника, особено в уроците за климата (с. 40–45) и за глобалните проблеми и устойчивото развитие (с. 108–111), в които се разглеждат глобалното затопляне, замърсяването и разрушаването на озоновия слой, подкрепени с диаграми и карти. Педагогическият подход е умерен и изследователски ориентиран, като типичните задачи изискват от учениците да откриват причини и последици, да обясняват понятия и да тълкуват карти или графики. Силните страни на учебника са ясното научно обяснение, ефективните визуални материали и изричното признаване на човешкото въздействие върху климата. Отговорността е призната в общи, нормативни термини – в текста се казва, че преодоляването на тези проблеми „изисква усилията на всеки човек“ (с. 108), а учениците са помолени да направят изводи за „отговорностите на всеки от нас“ (с. 111), – но тя не се превръща в конкретно индивидуално или колективно действие и не се свързва с локално-глобалните връзки в живота на самите ученици. В резултат изменението на климата е конструирано предимно като научен и географски проблем и едва на второ място като гражданско и етично предизвикателство, което съответства на наблюденията по WP2, че устойчивостта присъства в българските учебни програми главно като тема, а не като поле за действие или за обществен дебат.

2.4.3.2 Миграция и мобилност: демографска променлива и „проблем“

Миграцията е разгледана в уроците по география на населението (с. 118–125), където е дефинирана като механично движение на населението, включващо имиграция и емиграция (с. 119). В текста се отбелязва, че най-високият положителен миграционен прираст е в икономически високоразвитите страни, а най-отрицателният – в най-бедните (с. 119), и че миграцията влияе върху половата структура на населението, тъй като „мъжете мигрират повече от жените“ (с. 124); миграцията от селата към градовете е разгледана в урока за селищата и урбанизацията (с. 126–129). Задачите в края на уроците („Провери какво научи“, напр. с. 121) изискват от учениците да обяснят видовете движение на населението и да сравнят демографската ситуация в различни държави. Това демографско разглеждане съответства на очакваните резултати в учебната програма за динамиката на населението. В учебника като цяло обаче миграцията далеч не е



представена неутрално: „огромните потоци от мигранти“ са посочени сред глобалните проблеми на човечеството (с. 108), „ограничаването на миграцията“ фигурира сред социалните мерки за преодоляване на глобалните проблеми (табл. 1, с. 110), „потоците от бежанци и нелегални мигранти“ са представени като специфичен проблем на региона Европа (с. 188), а в характеристиката на Германия мигрантите са описани като един от основните социални проблеми – над половината от тях са безработни, а нарастващият им брой „създава културно и политическо напрежение“ (с. 189–190). Липсва всякаква работа с правата на мигрантите, не се обсъждат причините за принудителното разселване, дискриминацията или интеграцията, няма и препратка към миграцията като реално преживян човешки опит. WP2 определя миграцията като тема с висок потенциал за ГГО, но с ниска степен на трансформиращо усвояване в българските учебни програми; учебникът потвърждава тази оценка и отива по-далеч: миграцията е третирана или като демографска променлива, или като проблем, който трябва да бъде ограничен, а не като човешки, етичен или граждански въпрос.

2.4.3.3 Равенство между половете: маргинално и безкритично присъствие

Равенството между половете не е разгледано като самостоятелна тема в учебника. Полът се появява главно непряко – чрез демографски данни за половата структура на населението и полово-възрастови пирамиди (с. 122–125), което отразява фокуса върху основното статистическо съдържание. Малкото съдържателни препратки са кратки и безкритични. Спадът на раждаемостта в Европа отчасти се обяснява с „ангажираността на жените в обществения живот“ (с. 120); половата структура на населението е представена като важна например за изграждането на предприятия, изискващи „предимно мъжка или предимно женска работна ръка“ (с. 122); в текста се посочва също, че в редица страни в Азия и Африка жените са в неравностойно положение „по религиозни причини“, извършват тежък физически труд и нямат достъп до медицинска помощ (с. 122). Текст за четене върху хранителния проблем също споменава пола – наред с доходите и възрастта – сред факторите, влияещи върху достъпа до храна (с. 147). Нито една от тези препратки не е развита по-нататък: няма уроци, посветени на неравенството между половете, няма задачи, които да приканват към рефлексия върху половите роли, и няма връзки между равенството между половете и икономическото или социалното развитие, а неравенството е локализирано в „други“ региони и приписано на религията, вместо да бъде разгледано като глобален и структурен проблем. Това съвпада с предходните констатации, според които равенството между половете е сред най-слабо видимите измерения на ГГО в българските учебни програми по география. От гледна точка на ГГО това е съществено, тъй като ограничава разбирането на учениците за интерсекционалността, социалната справедливост и равенството като глобално предизвикателство.



2.4.3.4 Международни неравенства

Международните неравенства са добре застъпени чрез икономически показатели и регионални сравнения: БВП и БВП на човек от населението, включително карта на света с БВП на човек (с. 134–137), недохранването и прехранителния проблем (с. 146–147), търговията и туризма (с. 174–177), както и регионалния раздел (с. 184–226), в който се сравняват регионите в света и избрани държави. Количествените сравнения провокират аналитични въпроси – например сравняване на приноса на отделни държави в световния БВП (с. 137) или откриване на държавите с най-високи равнища на недохранване и обясняване защо повечето от тях се намират на определени континенти (с. 146), – като така се насърчава основан на данни поглед към световното стопанство. Подходът отразява очакванията на учебната програма по отношение на взаимозависимостта и регионалните изследвания и предлага балансирано фактологично представяне. Обхватът осигурява стабилен количествен анализ и поставяне на въпроси за различията. С изключение на краткото споменаване на „несправедливото разпределение на материалните блага“ сред глобалните проблеми (с. 108) обаче липсва рамка на социалната справедливост или етична перспектива, а неравенствата се третират като неутрални факти, а не като въпроси, изискващи критично етично осмисляне.

Случай 2

2.1 Общо описание – учебник по география и икономика за 7. клас на „Просвета“

Вторият учебник, избран за този одит, е „География и икономика за 7. клас“, предназначен за ученици в прогимназиалния етап на възраст около 13–14 години. Автори са Стела Дерменджиева, Петя Събева, Петър Стоянов, Николай Попов, Цветелина Пейкова и Надежда Николова, а издател е „Просвета – София“ АД, член на Европейската група на образователните издатели (European Educational Publishers Group). Учебникът е официално одобрен за използване в българското прогимназиално образование и е предназначен да реализира задължителната национална учебна програма по география



и икономика в края на прогимназиалния етап. Той е голям формат (22,5 × 30 см), има 156 страници (първо издание, 2018 г.) и е богато илюстриран.

Учебникът съответства на етап от учебната програма, в който учениците преминават от началната географска грамотност към по-сложен регионален и социално-икономически анализ, и има формираща роля за изграждането на основния им географски светоглед. Учебната програма за 7. клас е насочена преди всичко към регионалната география с акцент върху Европа, Балканския полуостров и България, наред с въвеждащи елементи от географията на населението, стопанските дейности и пространствените неравенства. Това позициониране превръща учебника в ключов мост между предимно описателната география от по-ранните класове и по-

изразено глобалните и системни перспективи, въведени в 9. клас, и следователно в критична точка за съобразеното с възрастта въвеждане на понятията на глобалното гражданско образование (ГГО).

За разлика от учебника за 9. клас, анализиран в Случай 1, този учебник е създаден от друг авторски колектив и друго издателство – разлика, която е от значение за разбирането на стилистичните и педагогическите различия въпреки съответствието с една и съща национална рамка на учебната програма. В структурно отношение учебникът следва традиционна организация по глави, с раздели, посветени на конкретни региони или тематични блокове. Уроците обикновено включват кратки текстове с изложение, карти и други визуални изображения, открояващи се ключови понятия и въпроси или задачи в края на урока. Наред с тях учебникът съдържа многобройни уроци за дейности, изградени около групова работа, дискусия и малки проекти. Визуалните материали – политически и физически карти, графики и снимки – са централни за педагогическия замисъл и подпомагат пространственото разбиране и сравнителния анализ. Като цяло учебникът дава предимство на усвояването на фактологични знания и на развитието на основни географски умения като четене на карти, регионално сравнение и тълкуване на демографски данни.

За разлика от учебника за 9. клас, който изрично разглежда глобалните системи и глобалните предизвикателства, учебникът за 7. клас възприема по-имплицитен подход към глобалните проблеми. Понятия като взаимозависимост, неравенство, миграция и устойчивост са вградени главно в регионалните описания, вместо да бъдат представени



като глобални процеси. Макар този подход да отразява както етапа на развитие на учениците, така и начина, по който авторите тълкуват изискванията на учебната програма, той ограничава и видимостта и дълбочината на възможностите за учене, свързани с ГГО, на този етап.

2.2 Обосновка за включването

Включването на учебника по география и икономика за 7. клас в този одит е обосновано както от съображения, свързани с учебната програма, така и от аналитични съображения. От гледна точка на учебната програма 7. клас е годината, в която учениците за първи път се срещат със структурирани регионални сравнения на европейско и субрегионално равнище, включително с обсъждане на разпределението на населението, стопанските дейности и териториалните различия. Тези теми съответстват пряко на няколко от „големите идеи“ на проекта GET, особено на международните неравенства, миграцията и взаимозависимостта, макар и на въвеждащо равнище.

От аналитична гледна точка учебникът дава възможност да се проследи как темите, свързани с ГГО, се въвеждат на по-ранен етап от образователния път и как са представени преди по-изразения глобален фокус в 9. клас. Сравнението на този учебник с учебника за 9. клас, анализиран в Случай 1, позволява да се оцени прогресията, приемствеността и евентуалната загуба или размиване на гражданските и глобалните перспективи в различните класове.

Освен това картографирането на учебните програми по WP2 определи географията в 7. клас като ключово място за съдържанието, свързано с географията на населението и миграцията, като същевременно отбеляза, че тези теми се разглеждат предимно на описателно и демографско равнище, с ограничено внимание към социалните, политическите или правозащитните измерения. Одитът на учебника следователно предоставя емпирична основа за преценка дали тези наблюдения на равнището на учебната програма се възпроизвеждат, смекчават или задълбочават на равнището на учебните материали.

2.3 Методология на одита

Одитът на учебника по география и икономика за 7. клас следва същия методологичен подход, приложен по-горе; вж. т. 2.3 от Случай 1.



2.4 Съответствие – учебна програма, педагогика на ГГО и „големите идеи“ на GET

2.4.1 Съответствие с учебните програми

Учебникът по география и икономика за 7. клас показва високо ниво на съответствие с българската национална учебна програма по отношение на предписаното съдържание и тематичния обхват. Както е отбелязано в картографирането на учебните програми по WP2, географията в прогимназиалния етап цели да даде на учениците основни географски знания, да въведе регионалната диференциация и да развие базови умения за пространствена ориентация и сравнение. Тези очаквания намират отражение в структурата и съдържанието на учебника, които следват плътно акцента на програмата върху континентите и регионите, характеристиките на населението, природната среда и въвеждащите сведения за стопанските дейности.

В съответствие с констатациите по WP2 темите от глобален мащаб на този етап са представени предимно в описателни и технически термини и учебникът за 7. клас до голяма степен отразява тази насоченост. Глобалните перспективи се въвеждат главно чрез регионални описания и сравнителна информация, а не чрез изрична работа с глобалната взаимозависимост или споделената отговорност. При сравнение с учебника по география и икономика за 9. клас, анализиран в Случай 1, се вижда ясна приемственост в епистемологичната насоченост. И в двата случая географията е представена като дисциплина, насочена към описание, класификация и обяснение, като разликите са главно в сложността, езиковата наситеност и равнището на абстракция, съобразено с етапа на развитие на учениците.

Тази приемственост е значима от аналитична гледна точка, тъй като подсказва, че подходът към глобалните проблеми, наблюдаван в географията в гимназиалния етап, се установява по-рано и се запазва в различните класове. Въпреки че са създадени от различни авторски колективи и издателства, учебниците за 7. и 9. клас се доближават в предимно описателното и техническо разглеждане на глобалните теми. Това сближаване показва, че наблюдаваните закономерности отразяват по-широки традиции в учебните програми, а не индивидуални редакционни решения.

От гледна точка на глобалното гражданско образование учебникът за 7. клас потвърждава наличието на смислени тематични входни точки за ГГО, особено като се има предвид нарастващата способност на учениците на този етап за абстрактно мислене и за възприемане на чужда гледна точка. Тези възможности се реализират главно на равнището на когнитивното разбиране, но няколко урока за дейности отиват по-далеч и изрично засягат ценности като толерантност, взаимно уважение и диалог между народите (напр. с. 40–41, 74–75), като така създават основа, която може да бъде развита допълнително чрез педагогическо посредничество.



2.4.2 Педагогическа практика в духа на ГГО

Педагогическата рамка на учебника по география и икономика за 7. клас съчетава ядро, съсредоточено върху знанието, със значителен брой уроци за дейности. Редовните уроци дават приоритет на основната географска грамотност: замисълът на обучението набляга на усвояването на информация и на базови аналитични умения, като тълкуване на карти и откриване на причинно-следствени връзки, а типичните задачи изискват описание и сравнение на регионални характеристики – например „Сравнете държавите на Балканския полуостров по площ и по население“ (с. 77). В тези уроци учениците са поставени предимно в ролята на получатели на установено знание, а не на активни участници в създаването на смисъл.

Уроците за дейности, напротив, включват задачи, пряко свързани с глобалното гражданско образование. В урока „Ние, съвременните европейци, в свят на възможности“ (с. 40–41) толерантността е дефинирана като признаване на „правото на всеки народ и всяка култура да бъдат различни“, а учениците са помолени да си представят Европа, в която всички хора са еднакви, и да обсъдят в групи как приликите и разликите между народите, държавните граници и интернет влияят върху живота на континента. Урокът „Диалогът между балканските народи и държави – от опознаването към уважението“ (с. 74–75) приканва учениците да се замислят над склонността да приемаме, че другите мислят като нас, да обяснят защо балканските държави трябва да бъдат възприемани от останалата част от Европа като равни в културно и икономическо отношение и да проследят как медиите отразяват събитията на Балканите, като се запитат как те и семействата им възприемат тези събития и как различните медии ги коментират. Други задачи изискват от учениците да потърсят примери за толерантност и взаимно уважение между хората в Европа (с. 37), да предложат решения на проблемите на своето населено място (с. 125, 127) и да напишат рефлексивен текст, който започва с „Смятам себе си за европеец...“ (с. 145). Тези задачи подкрепят възприемането на чужда гледна точка, межкултурното разбирателство и елементи на медийната грамотност, макар фокусът им да е европейски и балкански, а не глобален.

Същевременно глобални теми като устойчивостта, миграцията и международното неравенство се разглеждат главно като външни демографски или икономически факти, а етичните измерения на глобалната отговорност и социалната справедливост рядко са засегнати. Някои елементи от „скритата“ учебна програма също противоречат на целите на ГГО. Описанието на населението на Европа започва с неговия „расов състав“, като се посочва, че населението принадлежи към „европеидната раса“ и че този състав става по-разнообразен в резултат на външната миграция (с. 36) – представяне, което е научно остаряло и не е проблематизирано. Илюстрациите на инфраструктура и архитектурни забележителности извеждат на преден план историческите и икономическите



постижения. Следователно, макар учебникът да предлага истински входни точки за межкултурно и гражданско учене, постигането на целите на ГГО – особено на глобалното им измерение – остава до голяма степен зависимо от посредничеството на учителя.

2.4.3 Представяне на глобалните проблеми

2.4.3.1 Изменение на климата

Учебникът подхожда към климата предимно през научната призма на физическата география, като акцентира върху „факторите на климата“ и климатичните пояси; изменението на климата като такова не се споменава. В речника факторите на климата са дефинирани като „причините, поради които климатите са различни: географска ширина, въздушни маси, релеф, близост или отдалеченост от големи водни басейни и океански течения“ (с. 155). Урокът за дейности „Климатът и водите в полза на хората в Европа“ (с. 26–27) се съсредоточава върху полезността на климата и водите за човешката дейност. Екологичните проблеми се разглеждат главно на национално и регионално равнище: разделът „Опазване на природната среда в България“ (с. 100–101) и няколко регионални урока посочват човешката дейност като причина за замърсяването, обезлесяването и изчезването на видове, а урокът за дейности, посветен на Черно море (с. 120–121), представя морето като „синоним на проблеми“, причинени от човешката дейност, като отбелязва сътрудничеството между черноморските държави за неговото опазване. Следователно, макар основите на науката за климата и регионалното екологично съзнание да са налице, критичното измерение на ГГО – изменението на климата като глобално социално-политическо предизвикателство – отсъства.

В сравнение с учебника за 9. клас, анализиран в Случай 1, разглеждането на климата в 7. клас е много по-малко изрично – изменението на климата изобщо не се споменава, – но не се различава принципно по насоченост. Макар учебникът за 9. клас по-ясно да назовава изменението на климата и да споменава глобалните екологични рискове, и двата учебника дават предимство на научното обяснение пред гражданската ангажираност. Нито един от тях не насърчава систематично учениците да размишляват върху отговорността, справедливостта между поколенията или ролята на гражданите и институциите в справянето с екологичните предизвикателства. Разликата между класовете е следователно в степента, а не в педагогическата парадигма.

От гледна точка на ГГО учебникът третира човешката активност неравномерно. На местно равнище учениците са изрично приканени да действат: урокът за дейности, посветен на опазването на природната среда в родния край (с. 102–103), ги насърчава да се замислят над собственото си поведение и да си представят, че опазването на природата в родния им край зависи от тях, като предложат защитена територия и институцията, която да я



управлява, а в урока за Черно море групите трябва да посочат „възможни противодействия“ на неговите екологични проблеми (с. 120). Тези местни и регионални форми на активност обаче не са свързани с глобалните екологични предизвикателства и учениците не са приканени да се възприемат като участници по отношение на изменението на климата. В резултат екологичната устойчивост е представена като поле на местна отговорност, а не като глобален етичен и граждански въпрос. Тази констатация съответства на наблюдението по WP2, че в българската учебна програма устойчивостта се разглежда по-скоро като екологичен, отколкото като граждански въпрос.

2.4.3.2 Миграция и мобилност

Миграцията е представена като демографско и социално-икономическо явление, което се появява предимно в контекста на държавите от Западна и Централна Европа. Например в раздела за Германия текстът изрично отбелязва: „Значителен е броят на имигрантите“, и извежда произтичащите от това културни и религиозни промени: „Преобладаващата част от населението са християни... Ислямът е разпространен сред част от имигрантите“ (с. 45). Учебникът представя миграцията като фактор, който влияе върху пазара на труда и демографската структура на високоразвитите държави. Изложението обаче остава описателно и представя „имигрантите“ като статистическа група, вместо да изследва сложните въпроси за правата на мигрантите, причините за глобалното разселване или реалния опит от интеграцията, които са централни за глобалното гражданство.

Миграцията се обсъжда и във връзка с Европа като цяло. Учебникът отбелязва, че имиграцията към Европа има дълга история и нараства най-значително след Втората световна война, както и че след 2015 г. започва „криза с имигрантите“ в резултат на влошената политическа и социално-икономическа обстановка в Близкия изток и Северна Африка (с. 37); застаряването на населението е представено като причина Европа да се нуждае от „трудови имигранти“ от други континенти (с. 42), а се споменава и емиграцията от балканските държави към САЩ и към по-развитите страни от ЕС (с. 72). Някои визуални елементи внасят човешко измерение: в надпис под снимка се отбелязва, че хиляди бежанци пристигат в Европа, „рисувайки живота си“ (с. 37), а снимка на сирийско семейство на сръбско-хърватската граница е включена в задача за проблемите на балканските държави (с. 75). Миграцията обаче не е изрично свързана с правата на човека, интеграцията, дискриминацията или социалното сближаване, а езикът на „кризата“ не е подложен на осмисляне. Мигрантите са представени главно като статистически категории, а не като социални участници със свои права, потребности и идентичности.

При сравнение с учебника за 9. клас, анализиран в Случай 1, става видна ясна приемственост в представянето. Макар учебникът за 9. клас да въвежда миграцията в по-



изразено глобален контекст, и двата учебника разглеждат миграцията предимно като процес, който трябва да бъде обяснен – а в учебника за 9. клас често и като проблем, който трябва да бъде ограничен, – а не като обществен въпрос, изискващ етична рефлексия или гражданска ангажираност. Така учебникът за 7. клас допринася за ранното утвърждаване на технократски поглед към миграцията, който се запазва и в по-горните класове.

Въпреки тези ограничения учебникът съдържа имплицитни входни точки за по-критично осмисляне. Препратките към неравномерното икономическо развитие, демографския спад и недостига на работна ръка имплицитно се отнасят до решенията за миграция и техните социални последици. Тези връзки обаче остават неизказани и учебникът не предлага понятийна или педагогическа опора за по-нюансирано разбиране.

От гледна точка на ГГО разглеждането на миграцията в учебника за 7. клас е пропусната възможност да се въведат ценностите на емпатията, солидарността и социалната отговорност във възраст, в която учениците все по-добре могат да осмислят подобни понятия. Тази констатация съответства на наблюдението по WP2, че миграцията присъства в учебната програма, но рядко е представена по начин, който подкрепя гражданското учене или критичното глобално съзнание.

2.4.3.3 Равенство между половете

Систематичният одит разкрива значителна липса на съдържание, свързано с равенството между половете. Учебникът не използва термина „равенство между половете“ и нито текстът, нито съдържанието споменават ролята на жените в икономиката или обществото. Демографските раздели се съсредоточават върху общата численост на населението и неговия етнически, религиозен и езиков състав, а не върху данни, разделени по пол, или върху правата. Показателен индикатор за „скритата учебна програма“ е подборът на видни личности. Например в задача за дейност, посветена на Великобритания, учебникът извежда на преден план физика Исак Нютон, мореплавателя Джеймс Кук, полярния изследовател Робърт Скот и писателите Уилям Шекспир и Джордж Байрон (с. 57), а четиримата „известни европейци“, представени в обобщителния урок за Европа, са Чарлз Дарвин, Дмитрий Менделеев, Лудвиг ван Бетовен и Христофор Колумб (с. 59). Липсва уравнивяващо представяне на жени учени, изследователки или писателки. Отсъствието на представителство и на двата пола подсказва, че в тази образователна рамка равенството между половете не е приоритет.

Препратките към пола, социалните групи или уязвимите групи от населението до голяма степен отсъстват от основното изложение и се появяват – ако изобщо се появяват – само непряко, чрез неутрални описания на структурата на населението и характеристиките на работната сила. Това отсъствие отразява както традиционния дисциплинарен фокус на



географията, така и начина, по който социалната диференциация е представена в националната учебна програма на това равнище.

Уроците, свързани с населението, включват препратки към възрастовата структура, отраслите на заетост и стопанската дейност, но те обикновено са представени в обобщени статистически термини. Например обсъждането на населението в трудоспособна възраст или на стопанските отрасли не прави разлика между мъже и жени, нито засяга свързаните с пола модели на заетост, полагането на грижи или достъпа до ресурси. В резултат полът остава невидима категория в географския анализ, имплицитно третирана като без значение за пространствените и икономическите процеси.

Тази закономерност е в пълно съответствие с констатациите по WP2, според които равенството между половете е слабо представено в учебната програма по география, особено в прогимназиалния етап. Учебникът за 7. клас не се отклонява от тази тенденция и не предлага изрично съдържание, свързано с правата, основани на пола, с неравенствата между половете или с пола като социален конструкт. В това отношение учебникът нито оспорва, нито разширява ограниченото внимание на учебната програма към въпросите, свързани с пола.

В сравнение с учебника по география и икономика за 9. клас, анализиран в Случай 1, учебникът за 7. клас мълчи за пола още повече. Учебникът за 9. клас съдържа поне няколко кратки – и безкритични – препратки към положението на жените в обществото, докато в учебника за 7. клас такива няма; нито един от двата учебника не интегрира систематично перспективата на пола или приобщаващи рамки. Устойчивостта на тази закономерност в различните класове и издателства подсказва, че пропускът е структурно вграден, а не случаен.

От гледна точка на глобалното гражданско образование липсата на внимание към пола и приобщаването е съществена пропусната възможност. Учениците в 7. клас в своето развитие вече са способни да разпознават социалните различия и да поставят под въпрос справедливостта, но учебникът не им предлага понятийни инструменти или примери, с които да проучат как географските и икономическите процеси засягат хората по различен начин. Като изключва пола от своята аналитична оптика, учебникът имплицитно затвърждава неутрален и универсализиран възглед за човешкия опит.

2.4.3.4 Международни неравенства и развитие

Учебникът разглежда международните неравенства през призмата на икономическото развитие и европейската интеграция. В урока за дейности „Овладея ли е динамиката на европейската икономика и държави?“ (с. 56) текстът обсъжда неравномерното развитие на европейската икономика: „...напредъкът не е еднакъв, поради което има основание да



се използват понятия като „Европа на две/много скорости“. Така учебникът признава различните темпове на напредък на континента, като използва понятие от европейските политически дебати, за да опише тези различия. На друго място разликата между Западна и Източна Европа е обяснена с политическите промени след 1989 г. и прехода към пазарна икономика (с. 42–43), а развитието на българската икономика е описано като преминаващо през „трудния преход към пазарна икономика“ (с. 132). Макар учебникът да предоставя икономическите данни, необходими за откриване на международните различия, той се съсредоточава върху механизмите на интеграцията и икономическите показатели, а не върху етичните измерения на разпределението на богатството в света или върху структурните причини за глобалното неравенство.

Международните неравенства се разглеждат предимно чрез регионални сравнения на гъстотата на населението, стопанските дейности и жизнения стандарт. Различията между държавите и регионите са представени като наблюдаеми пространствени закономерности, често илюстрирани с карти, таблици и статистически показатели. Икономическите различия обикновено се обясняват с фактори като природните ресурси, историческото развитие, индустриализацията и географското положение.

Този подход отразява точно анализа на учебните програми по WP2, който установява, че международните неравенства присъстват в съдържанието по география, но се разглеждат главно чрез описателни показатели, а не чрез критичен социално-икономически анализ. Учебникът за 7. клас не разширява съществено тази отправна точка. Неравенството е представено като състояние, което трябва да бъде разбрано, а не като проблем, който трябва да бъде изследван критично или решаван. В резултат учениците са поставени в ролята на наблюдатели на глобалните различия, а не на потенциални носители на промяна.

При сравнение с учебника за 9. клас се очертава сходна закономерност. Макар в 9. клас да се въвежда по-изрично обсъждане на глобализацията и икономическата взаимозависимост, и двата учебника са склонни да представят неравенството като резултат от географски, икономически и – в европейския случай – историко-политически фактори (като прехода след 1989 г.), без да го проблематизират като въпрос на справедливост. Така учебникът за 7. клас допринася за кумулативен ефект, при който неравенството се нормализира по протежение на целия образователен път.

Същевременно учебникът за 7. клас съдържа няколко имплицитни препратки, които при по-нататъшно развитие биха могли да подкрепят по-критично разбиране. Обсъждането на неравномерното разпределение на населението, различния достъп до ресурси и регионалната икономическа специализация насочва към глобалната взаимозависимост. Тези връзки обаче не са изведени изрично и учениците не са насърчавани да обмислят

как моделите на потребление, търговските отношения или политическите решения в един регион влияят върху условията в друг.

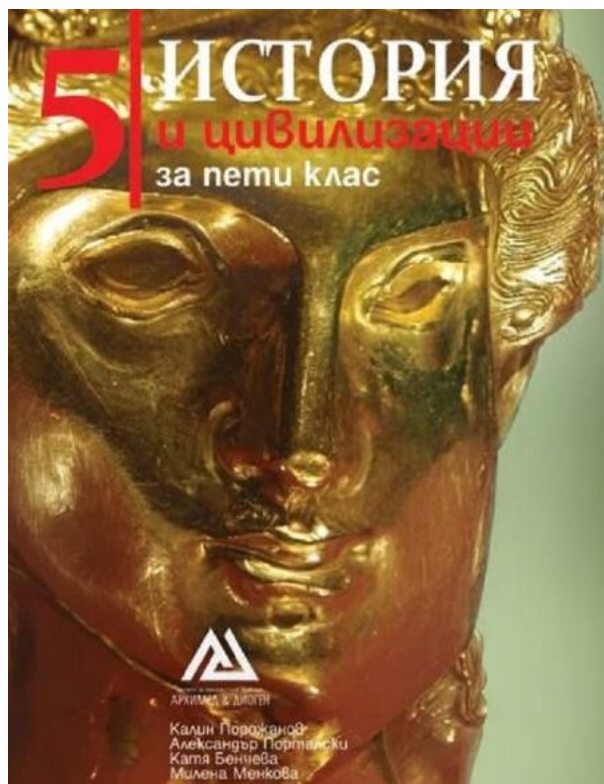
От гледна точка на глобалното гражданско образование ограниченото разглеждане на неравенството като въпрос на справедливост е съществен пропуск. На тази възраст учениците все по-добре разбират справедливостта и социалната отговорност, но с изключение на една задача, която пита защо балканските държави трябва да бъдат възприемани от останалата част от Европа като равни в културно и икономическо отношение (с. 75), учебникът не ги приканва изрично да размишляват върху тези измерения, а на глобално равнище – изобщо не. Тази констатация е в пълно съответствие с наблюдението по WP2, че гражданските и етичните перспективи са слабо представени в географията въпреки наличието на подходящо съдържание.

Случай 3

2.1 Общо описание на учебника: „История и цивилизации“ за 5. клас

Третият учебник, включен в този одит, е „История и цивилизации за 5. клас“, предназначен за ученици на 11–12 години и бележещ официалното им навлизане в систематичното изучаване на история в прогимназиалния етап. Учебникът въвежда историята като учебен предмет, като представя както природата на историческото знание, така и хронологичен преглед от праисторията през цивилизациите на Древния Изток, Древна Гърция и елинистическия свят, Древна Тракия и Древен Рим.

Автори са Калин Порожанов, Александър Порталски, Катя Бенчева и Милена Менкова. Издател е Институтът за образователни политики „Архимед и Диоген“. Учебникът има 144 страници, а форматът му е 21 × 30 см.



За разлика от учебниците по география, анализирани в Случаи 1 и 2, този учебник изрично се занимава с човешките общества, социалната организация, властта, културата и системите от вярвания. Заявената му образователна цел надхвърля фактологичните



знания и включва развитието на историческо мислене – например разбиране на хронологията, причинността и промяната във времето. Първите уроци подчертават, че историята се възстановява чрез извори, като отбелязват, че историците изучават миналото чрез исторически извори (въвеждащият урок „Историята и нейните извори“).

Учебникът е организиран хронологично – започва с въведение в историческото време и изворите, следвано от раздели за праисторията, първите цивилизации (Древен Египет, Месопотамия и Древния Изток), Древна Гърция и елинистическата епоха, Древна Тракия и Древен Рим. Всеки урок съчетава повествователен текст с визуални материали, включително археологически артефакти, реконструкции, карти и ленти на времето, а повтарящи се рубрики представят исторически извори, важни дати, „Детективи на историята“ и речник. Въпросите в края на уроците обикновено изискват от учениците да възпроизведат информация, да обяснят процеси или да посочат причини и последици на историческите събития.

От педагогическа гледна точка учебникът възприема повествователен подход, като представя историята като свързан разказ за човешкото развитие. Макар този подход да е съобразен с възрастта и да поддържа интереса, той влияе и върху начина, по който са представени социалните отношения, властта и неравенството – често имплицитно, а не чрез изрично понятийно обсъждане.

2.2 Обосновка за включването

Включването на учебника по история за 5. клас в одита по WP3 е методологически и концептуално обосновано по няколко причини. Първо, историята е основен предмет, чрез който на ранен етап от формалното образование се предават ценности, идентичности и миогледи. За разлика от географията, която често представя глобалните проблеми в пространствени или технически термини, историята пряко се занимава с човешките действия, социалните структури, конфликтите, сътрудничеството и културното многообразие.

Второ, анализът на учебните програми по WP2 определи историята като предмет със значителен потенциал за глобално гражданско образование, особено по отношение на теми като културното многообразие, властовите отношения, социалната йерархия и развитието на системите на управление и вярванията. Същевременно WP2 отбеляза, че този потенциал невинаги се реализира изрично, особено в по-ниските класове, където акцентът е върху повествователната свързаност и националното наследство.

Одитът на учебника по история за 5. клас следователно позволява да се проследи как се въвеждат глобалните и гражданските измерения на най-ранния етап от историческото



обучение и дали основополагащите наративи улесняват или ограничават по-нататъшната работа с правата на човека, демокрацията, приобщаването и глобалната взаимозависимост. Това е особено важно, като се има предвид, че учениците изучават история, преди да изучават география на глобално равнище и преди гражданското образование да стане по-изразено.

Накрая, включването на историята като Случай 3 дава възможност за сравнение между предметите в рамките на WP3. Анализът на историята наред с географията позволява да се прецени дали ограниченията, наблюдавани в географията, са специфични за предмета, или отразяват по-широки закономерности в учебните програми. Той позволява също да се открият взаимните допълвания и пропуските между предметите, които са предназначени съвместно да допринасят за гражданското и глобалното учене.

2.3 Методология на одита и аналитичен фокус

Одитът на учебника по история за 5. клас следва същите методологически принципи, приложени в Случаи 1 и 2; вж. т. 2.3 от Случай 1.

2.4 Съответствие – учебна програма, педагогика на ГГО и „големите идеи“ на проекта GET

2.4.1 Съответствие с учебните програми

Учебникът „История и цивилизации“ за 5. клас показва силно формално съответствие с българската национална учебна програма по отношение на обхвата на съдържанието, хронологичната структура и очакваните резултати от обучението. Както е посочено в учебната програма и потвърдено в анализа по WP2, основните цели на историята на този етап са да запознае учениците с историческото време, историческите извори и най-ранните етапи на социалното развитие на човечеството. Тези цели ясно намират отражение в акцента на учебника върху хронологията, причинността и постепенното усложняване на човешките общества.

Първите уроци изрично представят историята като форма на знание, изградено въз основа на доказателства, като посочват, че историческите извори ни помагат да научим за живота на хората в миналото (урок 1, „Историята и нейните извори“, с. 6). Този подход е в добро съответствие с целите на компетентностно ориентираната учебна програма, свързани с историческото мислене и критичната работа с извори. От гледна точка на глобалното гражданско образование тази епистемологична рамка е значима, тъй като



отваря концептуално пространство за разбиране на знанието като конструирано, а не абсолютно.

Учебната програма поставя акцент и върху изучаването на човешкото развитие от праисторията до ранните цивилизации, като се съсредоточава върху промените в начина на живот, социалната организация и системите от вярвания. Учебникът следва плътно тази последователност.

По отношение на рамките на глобалното гражданско образование съответствието е по-имплицитно. Учебникът въвежда теми, които са централни за ГГО, като сътрудничеството, разделението на труда, лидерството и културното изразяване, но без да ги представя изрично като граждански или етични въпроси. Например социалните йерархии – като египетската социална пирамида (с. 37) или разделението на населението в Атина и Рим на граждани, свободни без граждански права и роби (с. 89, 137) – са ясно описани, но като структурни характеристики на миналите общества, а не като въпроси на властта и справедливостта. Макар учебникът да предлага множество примери за колективно вземане на решения, споделен труд и културно многообразие, те са представени като описателни характеристики на миналите общества, а не като входни точки за размисъл върху ценности като равенството, справедливостта или участието.

При сравнение с учебниците по география, анализирани в Случаи 1 и 2, се откроява съществена разлика в съответствието. Географията съответства на учебната програма главно чрез пространствени и технически описания, докато историята – чрез повествование и социално обяснение. И двата предмета обаче имат общо ограничение от гледна точка на ГГО: нито един от тях не превръща систематично съдържанието на учебната програма в изрично гражданско учене. В този смисъл учебникът по история допълва географията тематично, но не компенсира нейните пропуски по отношение на гражданското измерение.

Възрастта на учениците е важен контекстуален фактор. Учебната програма определя 5. клас като въвеждащ етап, а повествователната простота на учебника и избягването на изрични нормативни оценки отчасти съответстват на етапа на развитие на учениците. В предговора авторите отправят гражданско послание – че „само активното поведение на гражданите може да им осигури бъдеще, което биха искали да оставят на децата си“, – като същевременно приканват учениците да видят „с гордост“, че предците им са заемали достойно място сред най-известните държави и култури на древността (с. 3), което сигнализира националната рамка на повествованието. Гражданското послание обаче не е операционализирано в задачите към уроците, а липсата на изрични връзки между историческите събития и съвременните граждански ценности означава, че



възможностите за ранно учене, основано на ценности, се отлагат, вместо да бъдат постепенно изграждани.

2.4.2 Педагогическа практика в духа на ГГО

В анализирания учебник „История и цивилизации“ за 5. клас педагогическата практика следва традиционен, ориентиран към знанието модел, който дава приоритет на основната историческа грамотност. Текстът използва структурирано изследване чрез образа на Клийо, музата на историята, която „ти задава въпроси, свързани с материала от уроците“ (с. 2), но тези въпроси подкрепят предимно възпроизвеждането на знания, а не оценъчната преценка. Например учебникът успешно установява връзката между промените в природната среда и човешкото развитие, като отбелязва, че през новокаменната епоха „настъпило затопляне на климата“, което довело до това хората да „напуснат пещерите“ и да „създадат първите селища“ (с. 14, 20). Макар това да дава солидна основа за разбиране на взаимодействието между човека и природата, то остава описателен исторически разказ, а не платформа за обсъждане на съвременната отговорност към околната среда или на личните практики.

По отношение на социалната справедливост и равенството учебникът предлага фактологична картина на древните йерархии, но му липсват трансформиращите елементи на ГГО, които насърчават учениците да поставят под въпрос системното неравенство. Текстът описва изключването на различни групи в Атина, като изрично посочва, че „жените, чужденците и робите нямали политически права“ (с. 87), а в схемата на атинското общество представя чужденците, жените и децата като „свободни без граждански права“ – над робите (с. 89). По подобен начин международните и социалните неравенства са представени като структурни реалности на епохата – например когато римляните „все повече се обогатявали за сметка на провинциите“, процес, който пряко „увеличил броя на робите“ (с. 144). Макар тези раздели да предлагат „солидна фактологична основа“, както е отбелязано в доклада по WP2, те не провокират „рефлексията, диалога и гражданското участие“, необходими за постигането на трансформиращите цели на ГГО.

Значението на активната позиция на ученика в обучението по история се крие в способността ѝ да подкрепя емпатията, етичната рефлексия и разбирането на социалната промяна. Без възможности да поставят под въпрос историческите наративи или да изследват множество гледни точки, учениците остават до голяма степен пасивни в отношението си към миналото. Това ограничава приноса на учебника към глобалното гражданско образование, особено по отношение на развиването на критично съзнание за това как обществата организират властта, приобщаването и изключването.



В крайна сметка педагогическата практика в учебника подкрепя развитието на базови аналитични умения чрез тълкуване на „исторически извори“ и „важни дати“ (с. 2), но затвърждава трансмисивен модел на учене. Темите за миграцията, неравенството и климата присъстват като „демографски или икономически факти“, а не като споделени глобални предизвикателства. Както е заключено в документа по WP2, в настоящата учебна програма липсват изрични „подходи, ориентирани към действие“, поради което интегрирането на критичните глобални перспективи зависи до голяма степен от инициативата на отделни учители, а не от самия дидактически замисъл на учебника.

2.4.3 Представяне на глобалните проблеми

Учебникът е солиден ресурс за разбиране на историческите корени на социалното разслоение и на въздействието на природната среда върху човешкото развитие. От гледна точка на ГГО обаче съдържанието остава предимно описателно. Представянето на изключването въз основа на пола и на робството като „факти“ от древното общество не е съпроводено с критичното изследване, необходимо, за да се свържат тези исторически несправедливости със съвременните права на човека и ценностите на глобалното гражданство. Педагогическият подход дава предимство на фактологичната точност пред развитието на критично отношение към системните неравенства, които учебникът изобразява.

2.4.3.1 Изменение на климата и отношения с природната среда

В учебника „История и цивилизации“ за 5. клас изменението на климата е осмислено не като съвременна криза, а като основен двигател на човешката еволюция и на промените в цивилизациите. Текстът изрично свързва развитието на ранното човечество с промените в природната среда, като отбелязва, че през старокаменната епоха „изправеният човек започнал да живее в пещери и землянки поради застудяването на климата“ (с. 20). Обратно, преходът към неолита е обяснен с период на затопляне, който позволил уседналият начин на живот и раждането на земеделието: „През новокаменната епоха настъпило затопляне на климата. Хората напуснали пещерите, започнали да строят къщи и създали първите селища“ (с. 20; вж. и с. 14). Този подход представя климата като външна, природна сила, която определя стратегиите за оцеляване и моделите на заселване на хората – особено в долината на Нил, където засушаването на Северна Африка след ледниковия период довело до образуването на Сахара и принудило хората да се преселят към реката (с. 28). Учебникът свързва също силно застудяване и десетилетна суша с масов глад и с края на Старото царство в Египет (с. 32). Макар текстът убедително да показва историческото въздействие на климатичните промени, той не засяга съвременното



антропогенно изменение на климата, нито етичните измерения на грижата за околната среда.

От гледна точка на глобалното гражданско образование това имплицитно представяне е важно, но ограничено. Учебникът не прави връзка между взаимодействията на човека с природата в миналото и днешните екологични предизвикателства. Климатът е представен като фоново условие, а не като динамична система, върху която влияе човешката дейност. В резултат учениците не са насърчавани да виждат историческото знание като значимо за съвременните дебати за устойчивостта или за отговорността за климата.

2.4.3.2 Миграция

Миграцията е представена като структурна необходимост, породена от натиска на природната среда или от завоевателната политика на древните империи. Повествованието описва заселването на Египет като отговор на разселване, предизвикано от климата: „След края на ледниковата епоха затоплянето довело до засушаване в Северна Африка... Хората се преселили по бреговете на река Нил“ (с. 28). Освен това учебникът разглежда миграцията през призмата на колонизацията и военните завоевания. „Великата гръцка колонизация“ е обяснена с нарастването на населението и недостига на земя, суровини и храна (с. 59), а разширяването на Римската империя е представено като процес на подчиняване на външни територии, наречени провинции, които били „територии извън Италия, подчинени на Рим“ (с. 144). В тези контексти миграцията се разглежда като демографско и геополитическо явление. Видимо е и „другостяването“ на негражданите, тъй като текстът отбелязва, че „населението на провинциите било лишено от граждански права“ (с. 144). Това създава основа за обсъждане на съвременните теми за разселването и гражданството, макар текстът да се съсредоточава предимно върху административните и икономическите последици от тези древни движения.

Така миграцията е представена като естествено и адаптивно поведение, както и като последица от завоеванията. Освен подчиненото положение на завладените народи учебникът засяга интеграцията единствено чрез процеса на романизация – например даването на римско гражданство на много провинциални градове от Цезар (с. 118) и възкачването на романизираните траки на императорския престол (с. 93), – без да я представя като граждански или етичен въпрос. Опитът на разселените хора не се обсъжда, което е разбираемо предвид разглежданите исторически периоди; учебникът обаче не насърчава учениците и да правят връзки между историческите миграции и съвременните миграционни процеси.

От гледна точка на глобалното гражданско образование разглеждането на миграцията е неутрално и описателно. То допринася за разбирането на мобилността като дълготрайна



човешка практика, което може да помогне да се противодейства на наративите, представящи миграцията като ненормална или изключителна. Същевременно липсата на изрични връзки с днешната миграция ограничава възможностите на учебника да развива емпатия или гражданска рефлексия във връзка със съвременните предизвикателства на глобалната мобилност. Тази констатация съответства на WP2, където се отбелязва, че историята въвежда миграцията по-рано от географията, но често без изрична гражданска рамка.

2.4.3.3 Неравенство между половете

Представянето на половете в учебника следва традиционен патриархален наратив, в който жените до голяма степен са маргинализирани или изключени от сферите на политическата и военната власт. Педагогическата структура често затвърждава това изключване чрез пропуск. В схемите на атинското и римското общество „жените“ и „децата“ са поставени заедно с „чужденците“ като „свободни без граждански права“ (с. 89, 137), текстът посочва, че в Атина „жените, чужденците и робите нямали политически права“ (с. 87), а по отношение на Древния Изток – че в древността „само възрастните мъже имали правата на свободни хора“ (с. 37). Историческата активност е запазена почти изцяло за мъжки фигури като Хамурапи, Александър Велики и Октавиан Август; жената фараон Хатшепсут се появява само в надписа под снимка на нейния храм (с. 40). Там, където се споменават жени, фокусът е върху домашния живот или външния вид: гръцките жени стояли у дома и не могли да присъстват на вечерите с гости, докато мъжете прекарвали времето си на агората (с. 73), а римските жени носели „долна и горна туника и наметало“ (с. 124). Като представя „публичния“ свят на Древния Изток, Гърция и Рим като мъжко пространство, учебникът отразява историческата действителност, но не предлага критичен размисъл върху произхода или устойчивостта на неравенството между половете – пропусната възможност за интегриране на ГГО.

Разделението на труда в праисторическите общества е описано по сходен начин: ловът „се извършвал от мъжете“, а събирането на ядливи растения и плодове – „от жените“ (с. 12). Подобни твърдения отразяват конвенционални антропологични наративи и са представени без критичен коментар. Половите роли са описани като функционални и взаимно допълващи се, а не като социално конструирани или исторически обусловени. Учебникът не поставя под въпрос властовите отношения между половете и не обсъжда различния статус, права или активност на жените и мъжете в ранните общества.

От гледна точка на глобалното гражданско образование това разглеждане е съществено ограничение. Макар учебникът да въвежда пола като категория на различие, той го прави по начин, който натурализира традиционните роли и оставя неравенството неосмислено. Учениците не са приканени да размишляват как половите роли са се променяли във времето или как те се отнасят към съвременните разбирания за равенство.



Тази констатация съответства на WP2, където равенството между половете е определено като една от най-слабо застъпените „големи идеи“ във всички предмети, особено в историята. Учебникът за 5. клас нито оспорва, нито контекстуализира традиционните наративи за половете, като така пропуска възможността по подходящ за възрастта начин да постави началото на ранно критично осъзнаване.

2.4.3.4 Международни неравенства

Учебникът разглежда международните и социалните неравенства през призмата на трудовите структури и йерархията на древните държави. Неравенството е илюстрирано най-остро чрез институцията на робството, която текстът описва като основен компонент на древните стопанства. В Месопотамия законите „определяли правата на двете основни групи от населението – свободни и роби“, като се отбелязва, че „обикновено военнопленниците ставали роби“ (с. 36). Разделът за Рим допълнително извежда системните разлики в богатството, като обяснява, че „римляните все повече се обогатявали за сметка на провинциите“, което довело до увеличаване на робите и в крайна сметка предизвикало „най-голямото робско въстание в историята – това на тракиеца Спартак“ (с. 144). Текстът разглежда и вътрешното социално разслоение, например борбата между римските „патриции“ (поземлената аристокрация) и „плебеи“ (обикновените хора), както и появата в крайна сметка на „нобилитет“, съставен от заможни членове на двете групи (с. 113, 120). Учебникът отбелязва също, че робските въстания били предизвикани от жестоката експлоатация на робския труд и от „незачитането на каквито и да е човешки права“ на робите (с. 121) – рядка формулировка, основана на правата, която би могла да послужи като входна точка за свързване на миналото с настоящето, но не е развита по-нататък. Макар тези раздели да дават ясна рамка за разбиране на властовите дисбаланси и икономическата експлоатация, анализът остава ограничен до древния свят, без да прави изрични паралели със съвременните глобални структурни неравенства.

По отношение на WP2 това потвърждава, че историята допринася за разбирането на неравенството предимно като историческо състояние, без изрично да го свързва с днешните международни неравенства. Макар този подход да е предпазлив от гледна точка на развитието на учениците, той ограничава приноса на предмета към глобалното гражданско образование на този етап.

Раздел 3



3.1 Основни констатации

Одитът на трите български учебника, анализирани по WP3 – „География и икономика“ за 9. клас (за профилирано и професионално образование с интензивно изучаване на чужд език), „География и икономика“ за 7. клас и „История и цивилизации“ за 5. клас, – разкрива в голяма степен последователна закономерност в начина, по който темите, свързани с глобалното гражданско образование, се разглеждат в различните предмети, класове и издателства. Макар да са налице различия, свързани с класа, логиката на предмета и традициите на издателствата, сходствата в основните подходи са по-изразени от разминаванията.

И в трите учебника присъстват глобални теми като изменението на климата, глобалните неравенства, миграцията и – в много по-малка степен – неравенството между половете, като в някои случаи те са разгледани съдържателно на равнището на фактологичните знания. Особено учебниците по география използват възможностите на учебната програма, за да въведат процеси в глобален мащаб, екологичните предизвикателства и пространствените неравенства, често подкрепени с карти, статистически данни и описателни обяснения. Учебникът по география за 9. клас, макар и предназначен за паралелки след година на интензивно изучаване на чужд език, реализира същото задължително съдържание и не се отличава съществено от учебника за 7. клас в представянето на тези въпроси, което подсказва силно направляващо въздействие на учебната програма.

Разглеждането на тези теми в случаите на учебниците по география и икономика е предимно описателно и обяснително, с ограничено внимание към нормативните, етичните и свързаните с участието измерения на глобалното гражданско образование. Изменението на климата е представено до голяма степен като научно и природно явление (а в учебника за 7. клас изобщо не се споменава), с минимално внимание към въпросите за отговорността, справедливостта, различната уязвимост или гражданската активност. Международните неравенства са представени главно чрез икономически показатели и регионални различия, докато историческите и политическите процеси, които пораждат и поддържат тези неравенства, са засегнати само частично. Миграцията често се обсъжда като демографски или икономически процес – а в учебника за 9. клас нерядко и като проблем, – с ограничено внимание към правата на мигрантите, техния реален опит или отношенията между приемащото общество и мигрантите. Неравенството между половете се появява само спорадично и рядко е представено като структурен въпрос или въпрос на правата. Учебникът за 7. клас се откроява със своите уроци за дейности, посветени на толерантността, диалога и взаимното уважение, които обаче са насочени към Европа и Балканите, а не към глобалното гражданство.



Учебникът по история за 5. клас показва сходни закономерности, макар и оформени от ограниченията и конвенциите на обучението по история в началото на прогимназиалния етап. Макар историческите наративи да предлагат потенциални входни точки за обсъждане на властта, неравенството и социалната промяна, тези възможности рядко се развиват в изрична рефлексия върху съвременното глобално гражданство или във връзки между минали и настоящи форми на несправедливост. В резултат историческото съдържание е склонно да затвърждава фокуса върху националния наратив, а глобалните перспективи остават периферни.

Констатациите по WP3 съвпадат в голяма степен с тези по WP2. Не бяха установени съществени разминавания между замисъла на учебната програма (анализиран в WP2) и прилагането му в учебниците (WP3). Там, където измеренията на ГГО в учебниците са слаби или недостатъчно развити, това отразява съответни неясноти или пропуски в самата учебна програма, а не единствено редакционен неуспех. Обратно, там, където учебната програма отваря възможности за глобални перспективи, учебниците обикновено ги следват, макар и предпазливо и без да излизат извън минималните изисквания. Тази съгласуваност между констатациите по WP2 и WP3 подсказва, че ограниченията в интегрирането на ГГО са системни, а не случайни.

Като цяло учебниците показват силно съответствие с изискванията на националните учебни програми и дават солидни предметни знания. Същевременно те не използват пълноценно потенциала си да развиват критично глобално съзнание, етична рефлексия и активна позиция у учениците – основни компоненти на трансформиращото глобално гражданско образование.

3.2 Препоръки

За **учителите** одитът показва, че учебниците следва да се възприемат като структурирани отправни точки, а не като изчерпателни педагогически сценарии. Учителите могат да изиграят ключова посредническа роля, като допълват съдържанието на учебника с дейности, основани на дискусия, казуси и местно или глобално значими примери, които извеждат на преден план активната позиция, емпатията и множеството гледни точки. В българския контекст, където учителите разполагат с автономия по отношение на начина на използване на учебниците, професионалното развитие с фокус върху ГГО би могло да помогне на педагозите да разпознават и активират скрития потенциал за глобално гражданство в наличните материали.

За **издателствата на учебници** констатациите сочат необходимост да се надхвърли минималното съответствие с учебната програма и да се работи по-активно с по-широките



образователни цели, заложи в глобалното гражданско образование. Издателствата биха могли да подобрят бъдещите издания, като изрично интегрират в наличното съдържание перспективи, основани на правата, етични въпроси и възможности за критична рефлексия – особено там, където глобалните предизвикателства вече са засегнати. Това не изисква добавяне на изцяло нови теми, а по-скоро преосмисляне на наличния материал така, че да включва въпроси за отговорността, властовите отношения и гражданската ангажираност, съобразени с възрастта на учениците и с контекста на предмета.

За **проекта GET** констатациите имат както предупредителни, така и благоприятстващи последици. От една страна, ограничената дълбочина на разглеждане на ГГО в учебниците подчертава значението на учебните единици на GET като допълващи ресурси, а не като продължение на съдържанието на учебниците. Материалите на GET могат изрично да запълнят пропуските, установени в WP3, особено като извеждат на преден план участието, справедливостта и активната позиция на учениците. От друга страна, силното съответствие между учебната програма и учебниците означава, че единиците на GET трябва внимателно да бъдат съотнесени с езика на учебната програма и с темите в учебниците, за да се повиши тяхната легитимност и прилагането им в училищата.

Библиография

Министерство на образованието и науката. Учебни програми по география и икономика и по история и цивилизации (за съответните класове) [Учебни програми](#) ● [Министерство на образованието и науката](#), достъп на 1 ноември 2025 г.

Дерменджиева, С., Събева, П., Стоянов, П., Попов, Н., Пейкова, Ц., Николова, Н. (2018) География и икономика за 7. клас „Просвета – София“ АД

Попов, А., Лаков, П., Найденов, К., Илиева, Е., Стойчев, С. (2018) География и икономика за 9 клас за профилирано и професионално образование с интензивно изучаване на чужд език. ИК „Анубис“, 2018, „КЛЕТ БЪЛГАРИЯ“ ООД, издател, 2019; първо издание, допечатка 2021

Порожанов, К, Порталски, А., Бенчева, К., Менкова, М. (2016). История и цивилизации за 5 клас. Институт за образователни политики „Архимед и Диоген“



From school curricula
to youth actions
for sustainable development

globaleducationtime.eu

Lead Partner



Project Partners



Associated Partner



Co-funded by
the European Union

Този документ е изготвен с финансовата подкрепа на Европейския съюз. Съдържанието му е изключителна отговорност на партньорите по проекта и не отразява непременно гледните точки на Европейския съюз.