

Опит за анализ на методологията на образователните програми „Умения за живот”(Life-Skills Programmes)

Илиян Ризов *

В началото на 90-те години на XX век в общообразователните училища на Великобритания, а по-късно и на други страни от Западна Европа, все по-често намират приложение образователни програми с общото наименование *Умения за живот* (Life-skills Programmes). Възникнали като своеобразен британски отзвук на създадената в средата на 80-те години в САЩ образователна програма *Умения за юношество* ("Skills for Adolescence"), днес те все по-ясно оформят контурите на специфична общообразователна област от училищния кърикулум. Нарастващата популярност на тези програми предизвиква интереса на изследователи и практики към разкриване на тяхната обща идентичност в рамките на налагащото се типизиране като група на *Life-skills Programmes*. [17; 19; 21; 22; 23; 24; 25; 26] Безспорната атрактивност на тази дефиниция е само допълнителен посредник в процеса на утвърждаването на програмите *Умения за живот* като европейска образователна иновация, която се инициира от някои най-влиятелни международни организации, като например, UNICEF, Световната здравна организация, Lions Clubs International, Quest International и др. Нашият интерес към тези програми, освен заради посочените обстоятелства, е предизвикан и от продължаващият повече от едно десетилетие процес на дефиниране и утвърждаване на държавните образователни изисквания за гражданско образование в българското училище.

Обща представа за целите и съдържанието на програмите *Умения за живот* можем да получим от прегледа на едни от най-популярните и утвърдени образци, които отразяват и най-добре методологическия модел на този вид програми. [Виж: 22; 23; 24]

Обръщайки се най-напред към първообраза на програмите *Умения за живот* - американската програма "Skills for Adolescence" (1986), ще открием, че нейните автори я определят като образователна възможност за подрастващите от ранната юношеска възраст (11-14г.) да получат подготовка за "ефективно справяне с промените, които ще преживеят през юношеството и с предизвикателствата, които ще срещнат като възрастни". [24, 11] Програмата препоръчва на обучаващите се да практикуват разнообразни базови академични (теоретични) умения, както и да придобиват важни за тяхното развитие социални умения и умения за справяне. Всички тези умения, определени като "критично важни за юношеството", се отнасят до различни групи способности, дефинирани от програмата в областите: мислене, чувства, вземане на решения, общуване и действие. [24, 11]

* Авторът е доктор по педагогика, преподавател в Департамент за повишаване квалификацията на учителите - Варна, ръководител на Център за приемни родители и председател на сдружение „Съучастие”.

По-късно създадената програма - "Skills for Life"¹ (1994) се определя от нейните автори като програма за личностно и социално образование. Тя има за цел да подпомогне подрастващите в тяхното личностно и социално развитие, което се дефинира като "непрекъснат процес на учене, усъвършенстване и разбиране: на самите себе си като индивидуалности; на нашите взаимоотношения с другите и с обществото, в което живеем". [23, с.13] Като игнорираме известното объркване, което предизвиква некоректното определяне на развитието едновременно като учене и като усъвършенстване, остава да се съсредоточим върху смисъла, според който личностното и социално развитие се определя единствено като процес на разбиране (съответно - на себе си и на другите). При очевидното желание на авторите на програмата да бъдат лаконични, определянето на личностното и социално развитие като процес на усъвършенстване на способността на индивида да разбира себе си и другите има основания, но те са недостатъчни от гледна точка на изискванията за коректност в дефинирането.

Известно уточняване на целите и "предмета" на програмата, както и на понятието *личностно и социално образование*, се предлага от съдържанието на посочените в програмата задачи, които се отнасят до предоставянето на възможности пред младите хора: "да използват максимално образователните ресурси, за да се подготвят за целесъобразно включване в живота на семейството и в социално-икономическата среда - като членове на местно, национално и интернационално общество; да повишат съзнанието за себе си и за другите; да овладяват умения и увереност за ефективно справяне със ситуации; ефективно да организират преходите в своя живот и да посрещат предизвикателствата, които съпътстват юношеството; да могат да оценяват риска и да взимат подходящи решения, основани на осъзнаването на риска". [23, с.67]

Подобни цели са заложили при създаването на първия британски образец от групата на програмите *Умения за живот* - "Skills for the Primary School Child" (1990). Тя дефинира за най-малките ученици постигането на следните умения и нагласи: критично мислене и уверено изразяване на собственото мнение; самостоятелност и мотивираност; дисциплинираност и поемане на отговорности; правене на избори в морален контекст; ясни ценности и нагласи; коопериране с другите и изграждане на добри взаимоотношения; здравословен начин на живот; способност за самозащита и др. [22, с.12]

¹ Британската организация "TACADE", специализирана в издаването на учебна литература за здравно образование, твърди, че продуцираната от нея програма "Умения за живот" ("Skills for Life", 1994), заедно с американската програма "Умения за юношество" ("Skills for Adolescence", 1986), са двата най-добри образци за личностно и социално образование в света. Действително "TACADE" има изключително сериозни постижения в иницирането и издаването на оригинални идеи за обучение, заради което не можем да причислим това твърдение към обичайните, в подобни случаи, опити за правене на реклама.

Поради ограничения обем на настоящото изложение нямаме възможност да опишем подробно компонентите, които изграждат съдържанието на програмите *Умения за живот*, но ще анализираме тяхната методология (с което донякъде ще очертаем съдържателните им параметри), като се опитаме да открием основните стратегии, на които се подчинява разработването на т.нар. "личностно и социално образование", така както го дефинират тези програми.

Сравнителният анализ на посочените тук най-представителни образци от разглежданата група програми показва, че независимо от различията в акцентите, които те поставят при структурирането на своите цели и съдържание, в основата на техния замисъл стои преди всичко идеята за осъществяване на превенция на различни видове рисково поведение (употреба на наркотици, опасен секс - СПИН и нежелана бременност, насилие, криминални прояви и др.). Тази изходна предпоставка определя характера на програмите *Умения за живот* като програми за превенция. От това следва, че "личностното и социалното образование" като област, за която се твърди, че се разработва от тези програми, се идентифицира със съвкупността от образователни усилия, които имат за цел превенцията на рисково поведение и съответно - формирането на умения за справяне с рисково поведение. Затова и основният методологически подход, към който програмите *Умения за живот* се придържат в конструирането на своя образователен модел, ние определяме като *стратегия на превенцията и справянето*.

I. Стратегия на превенцията и справянето

Социалното познание и парадигмата на *здравната промоция* са двата първостепенни методологически конструкта, които изграждат т.нар. от нас *стратегия на превенцията и справянето*.

Предназначението на социалното познание да открива пред човека инструменти за справяне с житейските проблеми (и с това да бъде източник на превенция), предопределя неговата адекватност на целите и съдържанието на анализираният тук програми. Същевременно, съдържанието на понятията *превенция* и *справяне* най-добре изразява аксиологическата и прагматична стойност на социалното познание. Тези две понятия заемат също толкова значимо място и в съдържанието на образователни програми, които си поставят за цел личностното и социално развитие на подрастващите. Причините за това могат да се търсят както в природата на образованието (и възпитанието) като организиран процес, подпомагащ развитието на човека, така и в характера на самото развитие, което може да се опише като поредица от решени задачи.

В специализираната литература (и в ежедневието) понятието *справяне* обикновено се определя чрез "усилията, които полагаме, за да управляваме ситуациите, оценени като потенциално вредни или стресиращи". [6, с.21] Като *превенция* се дефинират усилията да се помогне на някого, за да се справи с опасностите. В педагогическата литература това понятие обикновено се интерпретира като дейност,

която "предпазва младия човек от отклонения от моралните и правни норми". [11, с.1] Следователно, формирането на умения за справяне се оказва цел на превенцията, която, като отношение на помагане, се реализира в съдържанието на така наречените помагачи професии, както и в съдържанието на неформалния помагач процес в междуличностните взаимодействия. От тази гледна точка, контекстът **превенция - справяне** може да се възприема като логически свързан с изключително богатата по своето съдържание парадигма (от професионални и непрофесионални възгледи и дейности), която разглежда развитието на човека преди всичко като процес на усъвършенстване на неговото справящо се поведение.

За сферата на образованието контекстът **превенция - справяне** отразява пълноценно смисъла на помагачия процес, така както за сферата на здравеопазването тази роля се поема от понятието **профилактика** (разбирано като "съвкупност от предпазни мерки против заболяване, опазване на здравето и работоспособността на човека", Виж: 9, с.612) и от по-съвременното понятие **промоция на здраве**, с което още по-категорично се утвърждават усилията за немедицинско, глобално разглеждане на здравето (например, като синоним на пълноценно личностно развитие). Близостта на понятията **превенция**, **профилактика** и **промоция на здраве** мотивира мнозина специалисти да търсят интегративното им представяне в логически схеми, претендиращи за холизъм под знака на понятието **здраве**. Този факт по особен начин резонира и в методологията на разглежданите тук програми. Тяхната прагматична насоченост, изразена чрез дефинираната тук **стратегия на превенцията и справянето**, е полето, в което могат да се открият "следи" от холистично разглеждане на здравето.

Идеята за **промоция (утвърждаване)** на здраве се оформя през 80-те години на изминалия век като опит за утвърждаване на възгледа за широкия контекст, в който трябва да се разглежда проблема за здравето. Този възглед на практика има претенциите да изгражда и съответната методология, чрез която проблемът за здравето се поставя във фокуса при конструирането на различни социални и образователни практики. Идеята бързо намира отражение в Устава на Световната здравна организация, където е записано, че "Здравето е състояние на пълно физическо, душевно и социално благополучие, а не само отсъствие на болест и недъгавост". Авторите, свързани с популяризирането на този възглед, обикновено го обосновават като твърдят, че натрупаният опит в здравеопазването далеч надхвърля границите на медицинския подход и поради това се налага възприемането на холистичен (цялостен) подход към здравето. [14, с.13]

Всъщност, през последните десетилетия, благодарение на натрупания опит не само в здравеопазването, но също така в социалната сфера и образованието, се стига до идеята за цялостен подход, именно поради ограниченията на здравния подход. Въпреки това, терминът **здраве** остава да бъде ключово понятие в контекста не само на медицинските усилия за неговото съхранение. На практика се извършва опит (донякъде

– спекулативен) за преформулиране на понятието *здраве*, така че то да бъде разбирано например като *холистично здраве*, с което фактически се отразяват реалности, които вече се изучават от немедицински науки. Днес, под *холистично здраве* се разбира комплекса от физическо, психическо, емоционално, социално и духовно здраве. Но какво по-различно съдържание би могло да се вложи например в понятието цялостна личност, пълноценно развита личност и т.н.? И с това не се ли извършва единствено подмяна на понятия, заради това, че каквото и да е тяхното привнесено значение, все пак те остават свързани с определени професионални дейности, науки и парадигми?

Опитите да се подмени съдържанието на личностното и социално развитие на човека със съдържанието на здравословния начин на живот крие риска да се представят като здравни, проблеми, които по своята същност засягат фундаменталните основи на човешкото съществуване. Така *здравната промоция* би се нагърбила с търсене на отговори на несвойствени за нея въпроси, които са предмет например на философията, психологията, педагогиката и други науки, които вече са конституирани в традицията на нашето мислене именно заради качеството им на системност.

В опита да се създаде нова парадигма за здравето все пак нагласите за възприемане на реалността *здраве* остават дълбоко свързани с опозицията *здрав – болен*, което веднага изтласква на преден план въпроса за нормата. Неговата актуалност обаче не стои във фокуса на съвременния хуманитарен дискурс за природата на човешкото. *Норма* не е актуална категория, с която "работят" съвременните научни системи в полето на разбирането за "човешко", "личностно" и "различно". Разбира се, би могло да се възрази, като се приведат примери за норми, които утвърждават широко разливащи се гранични зони. Но дори и чрез тези примери не може да се скрият изкушенията на "граничното мислене" за интервенция над определени състояния и за връщането им в тяхната норма. *Промоцията на здраве* е подход, който в опита да стандартизира постиженията на здравното развитие (индивидуално или обществено) в известна степен не проявява чувствителност спрямо дълбоко-субективното преживяване на пълноценност, което в много от случаите е и културно повлияно.

Методологията на *здравната промоция* не е само един от източниците на идеи за съдържанието на образователните програми *Умения за живот*. Идеята за промоция на здраве в известен смисъл е и мотивообразуващ фактор по отношение на тяхното възникване и утвърждаване. Замислени като образователни програми за превенция, тези програми разработват съдържанието на личностните и социални умения от гледна точка на предпазването на младите хора от нездравословен начин на живот. По този начин здравната промоция задава модели за конструиране на образователни програми често пъти близки или идентични с тези, които се задават от полето на социалното познание. Но интересът на здравната промоция към този начин на приближаване до моделите на социалното познание е не само заради сходството в техния прагматизъм,

разкриващ се чрез понятията **превенция** и **справяне**, но преди всичко, за да се минимализират ограниченията на самия здравен подход.

След дълъг период на тясно медицинско разработване на проблематиката на здравословния начин на живот, чрез идеята за холистично здраве, здравно-образователните програми (и модели на обучение) от по-ново време насочват своето внимание именно към съдържанието на личностното и социално образование. В случаите, когато съдържанието на тези образователните програми се разработва в контекста на идеята за промоция на здраве, могат да се открият красноречиви примери на неуспешна интеграция между социалното и здравно-образователното познание. Например, в неотдавна излязлото у нас "Ръководство за утвърждаване на здраве в училище" (от Д. Чембърс и колектив от български автори) е публикуван т.нар. "Здравен куб на Рубик", който показва как здравното образование (чрез определените от авторите "здравни теми": "Хранене", "Алкохол и цигари", "Физическо здраве", "Психично здраве" и "Сексуално здраве") трябва да се "преведе (!) на езика на конкретните лични и социални умения – изграждане на самооценка, асертивност, вземане на решения, справяне със стреса, съвместна работа с другите, добро общуване". [14, с.114] Като илюстрация на този подход на интеграция на здравната просвета с развитието на личностните и социални умения се посочват примерни методически разработки на занятия от програма, наречена "Часове по здраве" със следните теми: "Обичам ли себе си, обичат ли ме другите?", "Какво означава да си истински приятел?", "Какво е нужно, за да работим добре заедно?", "Асертивно поведение и безопасен секс" и др. [14, с.117-146]

В анализираните тук образователни програми идеята за холистично здраве играе, според нас, скрити методологически функции, които в интеграция с методологията на социалното познание трудно могат да бъдат разграничени една от друга. Въпреки това, опитите за прилагането на някакъв здравно-образователен подход към конструирането на образователните програми, които имат за цел и предмет личностно и социално развитие на подрастващите, носи със себе си основната слабост на идеята за промоция на здраве в училище, а именно присъщата ѝ способност за външно интегриране на реалности, непринадлежащи на здравно-медицинска систематика. В резултат на това, както вече видяхме от посочения пример, учениците ще трябва да изучават фундаментални теми на своето личностно и социално развитие като част от здравната проблематика. Така, от гледна точка на характера на анализираните тук програми, прилагането на здравно-образователен подход в конструирането на образователното им съдържание подсилва и без това техния ярко изразен превантивен характер.

Както вече споменахме, анализът на образователните програми **Умения за живот** показва, че тяхната методология е изградена приоритетно върху стратегията на превенцията и справянето. В смисъла на казаното по-горе, ние възприемаме превенцията като практика, която е насочена към запознаване на обучаваните с

опасностите за тяхното развитие и към формиране на умения за справяне в екстремни ситуации на дискриминация (избягване и предотвратяване на опасности от насилие; отстояване на натиск за употреба на наркотици и предпазване от практикуване на друго рисково поведение). Разбира се към възможността да се формират определени умения за справяне, съвсем естествено, има отношение и равнището на формираност на определени фундаментални умения. Но те не могат да се разглеждат като задължителна основа за формирането на всички възможни конкретни умения за справяне. Това би било в противоречие със самия характер на *справянето* като способност на индивида да оцелява, независимо от неговото физическо и психическо развитие. Ако една образователна политика разчита предимно на подход, който утвърждава преди всичко развитието на фундаменталните личностни и социални умения, тя очевидно не отчита "слабостта" като естествена характеристика на човека и е възприела философия, която лансира илюзорната представа за монолитността (непогрешимостта) на съвършения човек. От друга страна, фаворизирането на *превенцията* като основна стратегия в конструирането на образователното съдържание (каквото е случая с анализираният тук програми) носи риска личностното и социално развитие да бъде редуцирано единствено до измеренията на модела на *справящото се поведение*.

Този модел, както вече отбелязахме, представя развитието като поредица от решаване на задачи за предпазване от опасности, а личностните и социални умения - като способности за справяне с проблеми, които преди всичко имат екстремни характер. Въпреки, че тази логика на разсъждение има своите реални основания, ние считаме, че нейното доминиращо следване като водещ принцип при конструирането на обширни области от образователната практика, която има за цел личностното формиране на подрастващите, не отговаря на позитивния дух, който се внушава от самото понятие *личност*. [Виж по-подробно: 13, с.149] Освен това, възприемането на тази стратегия като първостепенна методология за конструиране на образователни програми крие риска да наложи на подрастващите едностранчиви представи, свързани с образа на развиващия се човек.

Тотализацията на *справящото се поведение* налага модела на "избягващия опасности" човек, който, колкото и да изглежда героичен и импониращ на типичните за подрастващия нагласи за възприемане, до голяма степен е резултат от песимистичния възглед за жизнената перспектива на човека. Избягването на опасности не може да бъде единствената (и още по-малко - доминираща) жизнена стратегия, която човек трябва да следва, за да постигне своето пълноценно развитие, така както и щастието не може да бъде дефинирано като отсъствие на нещастие. Въпреки очевидността на тази теза, на философите като че ли по правило им се удава по-лесно да твърдят обратното. Но, както вече споменахме, моделът на справянето като жизнена перспектива има своите реални основания и философията винаги е предлагала подобни изходи.

Ако в процеса на осмисляне на собственото си развитие следваме максимите, според които "всеки живот е в същността си страдание" и "всяко удовлетворение или

... щастие, е по същността си винаги отрицателно" [А. Шопенхауер, Виж: 15, с.444, 453] ще трябва да се откажем от самото философстване, или поне от тази философия, която истински заслужава своето име. Защото, ако философията все още означава любов към мъдростта, а мъдростта - път към пълноценност (а не тъжно оправдание на своето безсилие), то следва, че любовта, която изпитваме към мъдростта не трябва да е тъжна, такава каквато ни я предлага А.Шопенхауер. Странно е, че макар любовта да е жизнеутвърждаваща сила, като че ли в нашия духовен мир присъстват повече великите "тъжни философи", отколкото "радостните философи". Дали, защото в живота следата на трагичното съществуване по-лесно се врязва в нашето съзнание и по-лесно възприемаме идеята за борбата (например - с живота), отколкото идеята за любовта? Вероятно за това, тръгващата от А.Шопенхауер (получил не случайно прозвището "възпитател") друга философия - философията на живота и днес успява да вплете великите си, но тъжни прозрения с конкретната прагматика от ежедневието, и създава, като че ли по свой образ, парадигмата на съвременното знание, учещо човека как да живее.

От друга страна, ще бъдем ли по-малко неавтентични, ако в опозиция на горенаписаното, си представим перспективата на своята жизнена линия като естествено движение към постигането на щастие. Нали щастieto е "цел на природата, а не предмет на избора", идва чрез съвършенството и "съзрява със съзряването на човека"? [К.Войтила - Папа Йоан Павел II, Виж: 3, с.53] Философията (и християнството) предлага и такъв изход, макар че в сравнение с предходната позиция не звучи толкова прагматично. (Оптимизмът като че ли най-често се оценява като непрагматичен)

Песимистите, които смятат, че щастieto е неопределимо и непостижимо сякаш забравят, че "материя на щастieto е радостта" [Р.Мизраи, Виж: 8, с.58], а радостта, по думите на А.Бергсон, е точният знак на природата, че сме изпълнили предназначението си. [1, с.126] Естествено е, че става дума не за радостта като мигновено удоволствие и за представянето на щастieto като сума от мигновени радости, а за радостта от "самосътворяването на Аз-а" [А.Бергсон, Виж: 1, с.128], за радостта като субстанционално деяние, което се преживява като пълнота, придаваща на субекта "личностна плътност, вътрешна съдържимост и свързаност". [Р.Мизраи, Виж: 8, с.61] В този смисъл, **личността** е онтологично свързана с възраждането като преживяване на абсолютното самопостигане на Аз-а. Именно чрез понятието личност се утвърждава оптимистичната концепция за смисъла на развитието ("за щастие съзряват само личности" - К.Войтила, Виж: 3, с.54). Затова и щастieto, според Х.Ортега и Гасет, няма очертания, то е състояние, съвпадащо с очертанията на нашия Аз. Щастieto (и нещастieto) не е нещо, което можеш да срещнеш (или да избегнеш), защото то не е извън нас. "Би трябвало да кажем - ние сме щастие, ние сме нещастие, защото истинската "материя" на човешкия живот е тази двучленна цялост "щастие - нещастие". [10, с.314] От тази гледна точка, изглежда абсурдна логиката, която свежда развитието на човека единствено до измерението на неговото справящо се поведение. Според нея

ние се справяме с трудностите, опасностите и нещастията, които се подразбират като синоними на самия живот, защото казваме (и мислим), че се "справяме с живота" като с нещо, което е извън самите нас. Което в някакъв смисъл (и може би не случайно) импонира на даденото определение (и наименование) на програмите като **Умения за живот (Life-Skills Programmes)**.

Днес не е трудно да открием следите на този песимистичен дух в нашата култура (както в нагласите ни за възприемане на предстоящите промени, така и в популярната психологическа литература), поддържащ атеистичния образа на губещия в своята борба човек, който може единствено да се съпротивлява на нещастieto, но не и да го победи окончателно в последната му гибелна среща с него. Този твърде популярен мотив в екзистенциализма се развива и днес от автори на популярни и професионални практически модели за оказване на психологическа помощ. Техните потребители са, преди всичко, хора с определен вид проблеми, които се нуждаят от подкрепа, поради което и стратегията на работа е разчетена, преди всичко, според принципа на "намаляване на щетите".

В действителност, поддържането на логиката на А.Шопенхауер, според която няма щастие, но това не пречи да се живее достойно, е изключително полезна за тези, които по ред причини не са успели да приемат щастieto като постижимо (и да го отличат за себе си от абстрактното му представяне в съвременната ни култура). Това наистина е своеобразна стратегия на "намаляване на щетите", термин, който не случайно идва от терапевтичната практика.

Приложима ли е тази стратегия на работа с подрастващите в степен, която предварително издига бариери пред естественото им право да изградят щастлив образ за своята жизнена перспектива? Макар и този въпрос да звучи риторично, трябва да отбележим, че приложимостта на принципа на "намаляване на щетите" зависи преди всичко от готовността на подрастващите да я възприемат. И в действителност, тя може да се окаже твърде близка на младите хора, които и без това не рядко демонстрират интелектуалния стил на скепсиса.

Анализирайки методологията на програмите **Умения за живот**, като образователни модели, подпомагащи личностното и социално развитие, ние не можем да не отбележим, че тяхното съдържание е ориентирано преди всичко към компенсаторно "запълване" на актуални образователни дефицити, които имат широк обществен отзвук. Те са конструирани, за да помогнат на подрастващите именно в процеса на справяне с проблеми като употребата на наркотици, насилието в отношението към жените и децата, опасността от СПИН, ранната бременност, нездравословното хранене, стреса, расовата и етническа дискриминация и много други. Всички останали задачи, свързани с развитието на базовите личностни и социални умения, които могат да бъдат поставени, изглеждат само като помощни средства спрямо целите на превенцията. В този смисъл, анализирани тук образователни модели в някаква степен представляват "компенсаторни" програми. Тази тяхна

особеност, без да я оценяваме като недостатък, не им позволява да интерпретират личностното развитие в неговата пълнота и да представят балансиран образователен модел. Необходимо е да се потърсят възможности, чрез които тези програми (особено сега, когато са налице първите опити за тяхното пилотиране в българското образование), без да се отказват от стратегията на превенцията и справянето, ще са в състояние да предлагат повече стратегии за позитивно представяне на личностното развитие като акцентират върху изграждането на личностни умения, които са базови по отношение на справящото се поведение на подрастващия. В тази връзка е интересно мястото, което заема другата стратегия, следвана от програмите *Умения за живот*, която определяме като *стратегия на Аз-концепцията*.

II. Стратегия на Аз-концепцията

Историята и съдържанието на понятието *Аз-концепция* са тясно свързани с изключително богато поле от възгледи за същността, структурата и функциите на самосъзнанието. И тъй като предмет на настоящото изследване са образователни програми, които си поставят за цел личностното и социално развитие на подрастващите, не трябва да подминаваме факта, че понятието Аз-концепция (Аз-образ), като реалност на самосъзнанието, е изключително тясно свързана със съдържанието на понятието *личност*. Ще припомним, че традиционно самосъзнанието се поставя като централен компонент в структурата на личността. В това отношение съществува съгласуваност в оценките на изследователите, независимо от това, че едно по-съвременно и динамично разглеждане на понятието личност би трябвало да ни доведе до разглеждането му като творящо битие, а не като вместилище, в което по навик можем да търсим всички останали реалности, изучавани от общата психология (и психологията на самосъзнанието).

Една от най-популярните интерпретации на понятието Аз-концепция принадлежи на К.Роджърс, който го разглежда като събирателен образ от представите за собствените характеристики и способности на индивида; представите за възможностите му за взаимодействие с другите хора и с обкръжаващия свят; ценностни представи, свързани с обекти и действия; и представите за целите или идеите, които имат позитивна или негативна насоченост. "По такъв начин - коментира Р.Бърнс, - това е сложна структурирана картина, съществуваща в съзнанието на индивида като самостоятелна фигура или фон, и включваща както собственото "Аз", така и отношенията, в които то може да встъпи, а така също позитивните и негативни ценности, свързани с възприеманите качества и отношения на "Аз"-а в миналото, настоящето и бъдещето." [2, с.38] В по-ново време Р.Уйли уточнява, че Аз-концепцията включва не само физически, поведенчески и вътрешни характеристики, но и такива аспекти като пола, расова, етническа, социоекономическа идентичност и чувство за собствен континуитет или чувството, че в някои отношения човек е един и същ в течение на времето. [4, с.45]

Анализът на програмите *Умения за живот* показва очевидното намерение на техните автори да редуцират богатия контекст на *Аз-концепцията* (като един аспект на самопознанието) в определена линия от образователното им съдържание. Освен това, е известно, че теориите, свързани с изследването на самосъзнанието (Аз-а, Аз-концепцията, самооценката, идентичността и др.) и практиките, които утвърждават социални и образователни модели, насочени към усъвършенстване на самопознавателните способности на човека, представляват специфична парадигма, която има изключително влияние върху развитието на образованието. В основата на тази парадигма стоят оформящите се през 50-те години на XX век възгледи и идеи, провокирани от възродения обществен интерес към света на човека, Аз-а, индивидуалността. След период на известно отчуждение на психологията от проблемите на индивида, с така наречения хуманистичен или феноменологичен подход (Е. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджърс, А.Комбс и др.) тя се "завръща" при неговото ежедневие и реабилитира правото му да има собствена мяра за нещата и да бъде мяра за самия себе си. Практическите модели, съответстващи на тази методология, поставят в центъра на психокорекционната и педагогическа работа именно субективността на възприятията ("терапия, центрирана върху клиента") и разкриват централното място, което заема самопознанието за развитието на личността.

В терапевтичната и педагогическата практика идеите на хуманистичната психология са неотлъчно свързани с различните тренинг-школи и модели за работа върху личностното развитие, стратегически ориентирани към груповата динамика и социалното учене. За целите на настоящата разработка обаче, ние считаме, че тази страна от разглежданата група идеи има по-скоро инструментален (технологичен) смисъл (без да пренебрегваме аксиологичното им значение) и тяхното разглеждане е по-естествено за съдържанието на следващата стратегия. (Виж по-нататък: Стратегия на социалното учене)

Ориентацията на програмите *Умения за живот* към "Аз-овите" аспекти на личностното и социално поведение намира подкрепа преди всичко чрез идеята за т.нар. ***асертивно (себеутвърждаващо) поведение***, която въпреки, че по своя произход е инструментално ориентирана, създава възможности за по-широко интерпретиране на личностните и социални умения. Това е опит, който, според нас, съответства на една по-глобална тенденция в търсенето на по-добра методология към разработването на образователни програми, които имат за цел развитието на личностни и социални умения. Би могло да се каже, че тези търсения са свързани с утвърждаването на образователна парадигма, която да съчетава полезността от развитието на "външните", инструментални (възприемани като "социални") стратегии на поведение с развитието на "вътрешните" условия, Аз-концепцията на субекта.

Концепцията за постигане на асертивно поведение е модел за описание на ефективно социално поведение, поради което, теоретично и генетично, тя е свързана със социалното познание, а от гледна точка на програмите *Умения за живот* - е

естествен източник на съдържание в контекста на формулираната вече **стратегия на превенцията и справянето**.

Идеята за формиране на асертивно поведение предлага систематика на целите (уменията, които трябва да постигне обучавания) и процедурите, свързани с тяхното постигане. Те обикновено са предмет на специализирани тренинг-курсове, които са насочени към развитието на умения за отстояване на собствените права. Тези права в някаква степен надхвърлят смисъла на гражданските права и осигуряват нормалното развитие на самосъзнанието, стимулират индивида към по-голяма устойчивост на чужди желания, оценки и натиск, и предизвикват по-голяма центрираност към собствените интереси, мисли и преживявания.

Първоначално, така наречените тренинг-курсове за асертивно поведение се провеждат като компенсаторна стратегия за лица, които изпитват затруднения в социалните контакти и са неспособни да се справят с проблеми, изискващи тяхната решителност, настойчивост и независимост. [7; 16; 18; 20] В своя класически вид (така както е създаден от Е.Солтър и е популяризиран от Д.Уолпе и А.Лазаръс) този вид тренинг включва следните цели: (1) повишаване на съзнанието за лични права; (2) диференциране между поведенчески стратегии на неутвърждаване, утвърждаване и агресивност и (3) усвояване на вербални и невербални умения да се отказва, да се искат услуги и да се отправят молби, да се изразяват положителни и отрицателни чувства, да се започват, поддържат и прекратяват разговори. [4, с.1281]

Широкото популяризиране на идеята за асертивно поведение и различните образователни модели за неговото развитие, както и съответствието на тези модели на хуманистичните тенденции в развитието на образователното съдържание, постепенно очертават специфична образователна парадигма (цели, съдържание и технологии), която все по-често надхвърля компенсаторните образователни стратегии и частните предназначения в контекста на предпазването от определен вид поведение. Насочеността на тази образователна практика към стимулиране на процесите на самопознание, първоначално свързани само с осъзнаването на отделни актове на проблемно поведение, често пъти води до провокиране на интерес към по-широк кръг от проблеми и предизвикване на философска рефлексия. Така, не рядко асертивните умения придобиват значението и характера на базови умения, които лежат в основата на представата за справящото се поведение и още повече - в основата изобщо на представата за пълноценно личностно развитие. Затова, дешифрирането на понятието **асертивност** с лекота би ни довело до формулирането на личностни характеристики, които свидетелстват за съществуването на пълноценно развиваща се личност. Достатъчно е също да разгледаме така наречените асертивни права, които представят неизменната логика в целите и съдържанието на всеки тренинг за асертивно поведение, за да се уверим в тяхното базисно значение по отношение на развитието на личността. Фундаменталното формулиране на тези права като необходими условия за нормалното

развитие на личността далеч надхвърля конкретността, по повод на която първоначално са били конструирани.

Идеята за интегриране на компоненти от тренинг-курсовете за асертивно поведение в образователните програми *Умения за живот* вероятно е предизвикано, преди всичко, от стремежа за преодоляване на "социоцентричната" ориентация на съдържанието в тези програми. Анализът обаче показва, че тези програми, въпреки претенциите им да се докосват до фундаменталните измерения на личностното развитие, не успяват да използват пълноценно този ресурс от идеята за асертивността и тренинг-моделите за асертивно поведение. Уменията за асертивно поведение, които се интерпретират в тези програми остават тясно свързани със стратегията на превенцията и справянето и не успяват да се впишат по естествен начин в една пълноценно осъществена, според нас, стратегия на Аз-концепцията.

В методологията на анализираният тук образователни програми можем да открием още един път към тяхното конструиране, който дефинираме като *стратегия на социалното учене*.

III. Стратегия на социалното учене

Принципът *да учим заедно* в масовата практика често се разбира като *да учим един до друг*, а не да се *учим един от друг*. В условията на сътрудничество, ученето в група не е симулация на модерен принцип, нито усредняване на индивидуалните постижения в търсене на познанието. Напротив, изискването за толерантност към мнението на другия, правото да бъдеш изслушван, вътрешногруповото санкциониране при подмяна на аргументите с междуличностни противопоставяния правят възможно формирането на своеобразна изследователска общност от връстници. Показател за постигането на тази общност е отсъствието на опити за налагане на мнения. Нито учителят, нито учениците имат право на това, доколкото все по-ясно разбират безсмислеността от подобни действия. Смисълът на работата в група е в развитието на умения за изграждане на отношения между връстниците, които да опосредстват съвместното конструиране на идеи, но с признатото право на всеки да мисли самостоятелно и различно.

Съдържанието на дефинираната тук *стратегия на социалното учене* ние свързваме преди всичко с търсенето на по-добри социални форми на обучение. Естествено, насочеността на тези усилия не се отнася само до формалното развитие на педагогическия инструментариум - опити, които често са мотивирани от определени социоцентрични предпочитания в целеполагането и в разработването на образователното съдържание. В контекста обаче на настоящия анализ, *стратегията на социалното учене* се разкрива преди всичко от предпочитанието към форми и методи на обучение, които по-добре отразяват неговите социални характеристики. Затова, аксиологическите измерения на тази стратегия напълно съвпадат с характера на образователните програми *Умения за живот*.

Стратегията на социалното учене очертава една от най-съществените особености на тези програми, а именно - използването на социални форми на обучение, основаващи се на **ученето чрез опит**. Всъщност, когато се засяга проблема за социалните форми на обучение постоянно се натъкваме на различни теоретични и терминологични неясноти. Основният термин, който отразява т.нар. социални форми на обучение в началото на века е "обучение чрез преживяване" (experiential learning) - обучение чрез собствения опит. [5, с.89] С развитието на тази идея, придобила определеността на значима педагогическа парадигма, са свързани много от педагогическите иновации, които по-късно се появяват, носейки различни наименования: активно и интерактивно учене, кооперативно учене, учене чрез услуги и др. [5, с.89]

Тези и други форми на обучение само на пръв поглед имат предназначението преди всичко да провокират социалното поведение на обучаваните. Не по-малко влияние те оказват и върху развитието на индивидуалния опит на ученика като активизират неговите възможности за осмисляне на собствения и чужд опит.

Основно място в стратегията на социалното учене заема понятието **опит**, като познание за действителността, основано на практиката (единство на знания, умения и нагласи). Щом опитът се постига чрез практикуване и изследване, на него се полага ключовото място в процеса на самото **разбиране**, без което социалното (и друго) познание не би могло да оживее пред обучавания.

Опитът същевременно е междуличностна и межкултурна територия, която не само опосредства, но и възпрепятства разбирането между хората. [Виж: 12, с.8] Той може да бъде източник както на социалното стереотипизиране, предубежденията и деструктивните нагласи, така и на обратната тенденция, свързана с рационализирането на социалните отношения. Благодарение на **ученето чрез опит** социалното познание се явява в своята непосредственост и способност да бъде достояние на индивидуалното съзнание. И тъй като опитът предполага изследване (изпитание, преживяване, проучване, рационализиране), то той задава и началото на философското осмисляне. Философската пропедевтика е "другият" начин за анализ на собствения опит.

Следователно, стратегията на социалното учене не би могла да излезе извън представата ни за учене чрез опит. Понятието **опит** обаче не винаги предизвиква еднозначни тълкувания и позитивни асоциации в педагогическото мислене, поради което ние отдаваме предпочитание на избраната вече от нас формулировка. Освен това, с термина **социално учене** (колкото и той също да е многозначен) изразяваме преди всичко технологичната особеност на съвременните образователни програми да стимулират индивидуалния опит на ученика чрез интерактивни, междуличностни и вътрешногрупови взаимодействия. Това означава, че образователните програми, които са ориентирани към стратегията на социалното учене задължително превръщат самата технология на обучение в съставна част на своето образователно съдържание. В това отношение програмите, които анализираме тук, са добър пример. Част от тяхното

съдържание е редуцирано от самата технология на обучение, която е предназначена да осигури възможности на учениците за диалог, обсъждания, дискусии, споделяне на опит, работа в групи, игри и други дейности.

* * *

Безспорно е, че образователните програми *Умения за живот* представляват изключително ценен източник на конкретни модели за решения в областта на методологията, целите, съдържанието и технологиите на това обучение, което си поставя за цел развитието на личностни и социални умения на подрастващите. Нарастващата популярност на тази група програми все повече ще предизвиква нашата педагогическа рефлексия, като се надяваме, че съображенията ни от методологически характер (подобно на тези тук) бързо ще създадат възможности за конструиране на по-добри модели за нашата образователна практиката.

Литература:

1. Бергсон, А. Интуиция и интелект. С., ЛИК, 1997.
2. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
3. Войтила, К. Поезия, есета, драма. Бургас, 1992.
4. Енциклопедия по психология. Под ред. на Р.Корсини, С., Наука и изкуство, 1998.
5. Иванов, Ив. Въпроси на гражданското образование. Шумен, "Аксиос", 2000.
6. Клайнке, К. Справяне с предизвикателствата на живота. С., Наука и изкуство, 1999.
7. Коларова, Д. Един аспект на хуманизация на образованието - програма за стимулиране на самоутвърждаващо поведение у учителите - Сб. Учителят и хуманистичното образование. С., ЦИИУ, 1993.
8. Мизраи, Р. Щастието. С., "ЛИК", 2001.
9. Милев, Ал. и кол. Речник на чуждите думи в българския език. С., Наука и изкуство, 1978.
10. Ортега и Гасет, Х. Есета в два тома. Том 2. Университетско издателство "Св.Кл.Охридски", 1993.
11. Рангелова, Е., М.Маринова и Д.Лалева. Система за превантивна и корекционно-възпитателна работа с подрастващите. Методически материали. Габрово, 1993.
12. Ризов, Ил. и М. Минчева-Ризова. Образователна програма за развитие на межкултурен опит (Програма "РаМО"). Методическо ръководство. София, МИЧП, 2000.
13. Ризов, Ил. Стандартът "личностно и социално развитие" в съвременното образователно съдържание – Сб. Българското образование между традицията и бъдещето, I том. Варна, ИПКУ "Д-р П.Берон", 2000.

14. Чембърс, Д. и др. Моето здраве, моето училище. Ръководство за утвърждаване на здраве в училище. С., ИК Алекс Софт, 1997.
15. Шопенхауер, А. Светът като воля и представа. С., Университетско издателство "Св.Кл.Охридски", 1997.
16. Clarke, D. and J. Underwood. Assertion Training. Cambridge, Published by the National Extension College, 1988.
17. Colombi, D. Lifeskills. Southampton, Passada Software, 1999, (CD ROM).
18. Curran, J.P., P.M. Monti. Social Skills Training. New York University Press, 1982.
19. Dobson, B. The contribution of TACADE's skills programmes to personal and social development of secondary school students. 1996.
20. Lindenfield, G. Confident Children. London, Published by Thorsons, 1994.
21. McGurk, H. Project Charlie: an evaluation of a life skills drug education programme for primary schools. 1995.
22. Personal and Social Education in the Primary School. The Manual. Salford, TACADE, 1999
23. Skills for Life. Core Manual. Salford, TACADE, 1995.
24. Skills for Adolescence. Curriculum Guide. Ohio, Quest International, 1986; Printed in the United Kingdom: Salford, TACADE, 1986.
25. Soteriades, S. Initial award in life skills. 1995.
26. Witt, S.D. Primary prevention - life skills for young children: an evaluation of the BABES programme. 1995.

Публикувано в:

сп. Педагогика, 2002, №6.