

СПЕЦИФИЧНИ ИЗИСКВАНИЯ КЪМ КОНСТРУИРАНЕТО НА ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПРОГРАМИ ЗА ЛИЧНОСТНО РАЗВИТИЕ

Илиян Ризов*

SPECIFIC REQUIREMENTS TOWARDS CONSTRUCTION OF PERSONAL DEVELOPMENT EDUCATION PROGRAMMES

Ilian S. Rizov

Abstract

The article presents some requirements towards personal development education programmes.

На основата на направения анализ на *личностното развитие*, представен в предишни публикации [вж. 8, 44] и на посочените дефицити в *образователните програми за личностно и социално развитие* [вж. 7, 67] ще се опита да обосновем някои изисквания към тяхното конструиране.

1. Идентифициране на самопознавателния опит на ученика като предмет на учебно познание

Образователните програми (учебно съдържание и дидактическа технология), които регламентират реализирането на обучение за личностно развитие, трябва да поставят **самопознавателния опит на ученика като предмет на учебно познание**.

Субективизация на Аз-а е непосредствено свързан с равнището на развитие на уменията на индивида да идентифицира себе си като част от познавателната реалност. Този процес се развива заедно с нарастващия интерес на подрастващите към самопознание. Това обаче съвсем не означава, че предюношите (13-15г.) безпроблемно достигат до такова равнище на самовъзприемане, което да им гарантира умения за самопредставяне като субекти на познанието за себе си. Учениците на тази възраст все още изпитват затруднения в осъзнаването на факта, че от техните познавателни усилия зависи преди всичко качеството на отговорите, свързани с въпроса “Кой съм аз?”. Разбира се, достигането до това индивидуално откритие е неизбежно за нормално развиващите се индивиди. Въпреки това, обаче, трябва да се замислим по-внимателно дали училищното образование подпомага навреме развиващия се процес на самовъзприемане на подрастващия като самоопознаващ се субект или напротив - задържа този процес.

Присъствието на популярния въпрос “Кой съм аз?” в лексическия опит на предюношата все още не означава, че той вече е започнал да се самовъзприема като самоопознаващ се субект. В тази типична, според нас, ситуация в развитието на предюношата, се натъкваме на своеобразно разминаване между думи и дела, за което Л.С.Виготски пише по повод на формирането на понятия у подрастващите [1]. Нашите наблюдения показват, че въпросът “Кой съм аз?” много често се възприема от предюношите символно, като знак (метафора) за признание на собствената им

* 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”.

единичност или най-малкото - като израз на чувството им за възрастност. Нерядко този въпрос е само формата, чрез която те декларират своята значимост, без той да носи съответното послание за познание. Този факт можем да обясним с наличието на дисонанс между изострената потребност от самоутвърждаване и недостатъчно развитите способности за самопознание. В този преходен за подрастващите момент, твърде вероятно е доминирането на потребността от самоутвърждаване за известно време да предизвиква подтискане на други потребности, включително и тези, които по правило се актуализират посредством нея (като например потребността от самопознание). Разбира се, най-важната причина за неактивното познавателно отношение на субекта към самия себе си се крие в познавателните затруднения, които обичайно съпътстват подрастващите в прехода им към овладяване на абстрактно-логическите форми на мислене.

Като цяло, съвременната училищна реалност не оказва достатъчна подкрепа на учениците (и особено – на предюношите) по пътя им към самопознание. Остават неизползвани ресурсите, които ни предлага самото развитие. Подрастващите имат своите въпроси, породени от характера и проблемите в техните междуличностни отношения, но в повечето случаи те се нуждаят от увереност при задаването им и от възможности за обсъждане. На тази основа, педагозите могат да отделят и повече внимание на условията за естествено преминаване от тази група въпроси към въпросите, свързани със самопознанието.

Обучението в основната образователна степен предлага изключително много поводи за провокиране мисленето на учениците към самооткриването си като самоопознаващи се субекти и за възприемане (разбиране) на процеса на самопознание като предмет на познание. Формирането на тези познавателни нагласи е възможно, тъй като подрастващите вече са възприели познанието за човека като част от познанието за света. Не е изключено някои от учениците, например в VI-VII клас, с добре развито абстрактно мислене, да покажат готовност за защитаване и на обратната теза, разглеждайки познанието за света като част от познанието за човека.

Възприемането на себе си като изследовател на самия себе си е напълно възможна и достъпна за предюношите познавателна позиция. Разбира се, това зависи, преди всичко, от шанса да получат своевременно необходимата подкрепа за разрешаване на проблеми, отнасящи се до тяхното личностно развитие, и от възможността да се предизвика у тях познавателен интерес към субективната реалност.

2. Развитие на личностните умения на учениците чрез усъвършенстване на техните познавателни умения

Следващо изискване, което поставяме при разработването на образователни програми за развитие на личностните умения на подрастващите, е те да отговорят на условието за осъществяване на интегративен подход към развитието на специфичните компетенции, пряко свързани с личностното развитие на подрастващите и развитието на широк спектър от познавателни умения.

2.1. Развитие на основни познавателни умения

Наред със специфичните цели, които си поставят образователните програми за развитие на личностните умения на подрастващите, те биха могли да бъдат насочени и към развитието на следните основни познавателни умения.

(1) Умения за служене с отношенията “част – цяло”, “единично – общо”, “причина – следствие”, “цел – средство”, идентичност (сходство в значенията), опозиция (противоположни значения)

Процесът на самопознание е немислим без необходимите за това интелектуални средства, чрез които се търси и открива смисъла на собствените проявления. Да се разбере **смисъла** означава да се разкрият множеството значения на дадено нещо, функциите, които то изпълнява в различен контекст. Затова, като базово условие за развитието на самопознавателните умения на индивида може да се постави способността му да си служи с отношения.

В отговор на това, образователната практика би трябвало да предоставя много повече възможности за развитие на уменията на подрастващите за служене с отношения и в духа на философската пропедевтика да предизвиква стремеж у тях към цялостно обясняване на явленията (макар и това да е относително постижимо). В полза на това изискване може да се разглежда и развитието на умения и нагласи за откриване многозначността на думите.

(2) Умения за търсене на многозначността на думите

Овластяването на тази група умения не е мотивирано единствено от необходимостта да се повиши семантичната култура на подрастващите. Развитието на умения за търсене на многозначността на думите преди всичко е насочено към нагласите на учениците за разгадаване на скритите (или забравени) значения на видимия свят. Както е известно, във всекидневната си реч ние обикновено използваме думите без да се замисляме за възможните им значения (извън контекста или в съгласие със съответното послание). Често това предизвиква не само неясноти и поражда недоразумения в общуването, но и подпомага изграждането на редица социални стереотипи.

Обучението по учебните предмети от хуманитарния цикъл обикновено, според нас, не проявява особена чувствителност към преодоляването на този познавателен дефицит. Нещо повече, в образователната практика често се избягват съвсем умишлено предоставените от програмите възможности за нееднозначно тълкуване на думи и съдържание, което иначе би принудило ученика да потърси много повече ресурси за разсъждения.

Многозначното е своеобразно отражение на способността на човека да мисли “едновременно” в различни посоки и чрез малко думи да дава концентриран израз на своята мисловна многопосочност. Многословието, което е характерно по-специално за предюношите, издава липсата на достатъчно познавателен опит и широта в мисленето. Отношението между думи и мисли често е обратно пропорционално - повече думи, по-малко мисли (“Тясно е тогава, когато нещо е много, а е просторно, когато нещо е малко.” - Ал. Ивин) [2, 118].

Уменията и нагласите за търсене многозначността на думите свързваме с качеството гъвкавост на мисленето (“освобождаване на мисленето от инерцията” - Гилфорд), предполагащо ефективно ориентиране в трудно определими понятия, които предюношите все по-често се налага да използват. Това, естествено, са понятия, които отразяват реалности от света на “Аз”-а.

Уменията за откриване на неявните значения свързваме и с развитието на афинитет към метафоричното изразяване и разбирането на метафори.

(3) Умения за разбиране и създаване на метафори

Съчетаването на мисловната с фантазната ориентация в обучението, според нас, облекчава трудния път на подрастващия към абстрактните образи.

Метафоричните образи са вид определения, чиято научна стойност се изразява преди всичко чрез функцията им на познавателен инструмент. Метафорите могат да бъдат изключително полезен дидактически инструмент за провокиране на познавателната активност на подрастващите към проблеми, които за момента не са в сферата на техните непосредствени интереси. Освен това, удачното им използване в анализа на дадени явления може да опосредства формирането на съответните понятия за тях. Според нас, ролята на метафорите за сближаване на конкретното с абстрактното мислене е недооценена от дидактическа гледна точка. Това лишава образователния процес от едно ефективно средство за подпомагане усилията на учениците в овладяването на абстрактно-логическите форми на мислене.

(4) Умения за дефиниране на понятия

Колкото и да изглежда естествено за целите на средното образование развитието на уменията за дефиниране на понятия, на практика учителите подценяват интелектуалната готовност на учениците за това. Образователният процес не би трябвало да ограничава работата с понятия, за които се предполага, че подрастващите все още не са “дозрели”. Санкционирането на подобни опити при употребата на понятия, за които се смята, че ученикът не притежава готовност да овладее, противоречи на самата логика на познавателния процес. За да се “откъсне” напълно понятието от действителността, преди да е станало в истинския смисъл понятие за ученика, то трябва да функционира като интелектуално средство в неговата мисловна дейност. Това още повече се отнася до употребата на тези понятия, които отразяват сложни (философски и психологически) реалности, чието дефиниране е проблем за науката, а усвояването им представлява трудност дори за възрастните.

Затова, с поставянето на познавателни въпроси не винаги трябва да се преследва точното определяне на понятия, а преди всичко - развитието на уменията за анализ, синтез, сравняване, абстрахиране, класифициране и др., с помощта на които учениците придобиват съответната ориентация в изучаваните явления. Опитите да се предизвикат учениците (например, от VII - VIII клас) към дефиниране на понятия, които са трудно достъпни за тях, според нас имат това дидактическо значение, че необходимите за това формално-логически операции се сработват с провокираната вече у тях нагласа за възприемане на явлението в неговата цялостност. Познавателните търсения при дефинирането на трудно достъпни понятия са своеобразен тренинг за формиране и развитие на нагласата да “виждаш” повече неща от дадените на повърхността, което предопределя постигането на т.нар. интелектуална проникателност и критично мислене.

(5) Умения за критично мислене - търсене на аргументи и обосноваване на твърдения

Тази група умения се основава на формираните логически умения, а тяхната стойност се изразява в продуктивността да се намират адекватните на тезиса аргументи.

В образователната практика е необходимо използването на дидактически процедури, които да създават повече възможности за учениците самостоятелно да доказват противоположни тези, да издигат хипотези и да насочват вниманието си преди всичко към аргументираността. За съжаление училището не е достатъчно толерантно към самостоятелното мислене на учениците (както и на учителите). А тези учители,

които създават подходящи условия за това, много често се сблъскват с вече формираното се в учениците чувство за интелектуална малоценност.

Според нас, една ефективна образователна програма за развитие на личностните умения на подрастващите (особено - от посочената възрастова група) трябва да създава условия за практикуване на посочените базови познавателни умения. От една страна, те биха могли да разкрият по-добри възможности пред учениците в овладяването на специфичните за програмата личностни умения. А от друга страна, обучението по тази програма би могло да създаде възможности за пренос на базовите познавателни умения и да бъде подходяща среда за тяхното развитие.

2.2. Развитие на представите на личността за себе си

Развитието на абстрактно-логическите форми на мислене и ориентирането на учениците към света на своите преживявания и мисли, както и превръщането на този техен опит в своеобразно поле на учебно познание, ускоряват процеса на **усложняване на техните представи за самите себе си**.

За повишената **когнитивна сложност на Аз-образа** можем да съдим от броя и характера на осъзнаваните от субекта собствени качества. Уменията и нагласите за множествоно и обобщено идентифициране на собствените качества изразяват способността на индивида да открива чрез анализ на собственото си поведение и опит качествата, които го характеризират, както и стремежа му към умножаване на своите самооткрития. Тези умения, заедно със способността на индивида за абстрахиране на себе си от непосредствената ситуация и “дистанциране” от непосредствените му вътрешни подбуди, водят до по-глобалното самовъзприемане на субекта, което обуславя по-сложния и затова по-адекватен Аз-образ.

За когнитивната сложност на Аз-образа можем да съдим и от характера на самооценяването на личността. Честотата на формулираните амбивалентни самооценки е показател за равнището на сложност на Аз-образа на личността. Присъствието на амбивалентни самооценъчни съждения и още повече - опитите за тяхното обосноваване, показват, че субектът е започнал да се самовъзприема по-цялостно и по-нюансирано, по-задълбочено и затова - много по-адекватно. Проявата на склонност към амбивалентно оценяване на собствените постъпки и качества не е проява на безпристрастно отношение към себе си, което е, както непостижимо, така и немислимо, нито е симптом на понижено самоуважение. Амбивалентното самооценяване е логично следствие от умението на субекта да примирява противоположностите, разглеждайки явлението в неговата цялостност и изразява нагласата му да се самовъзприема относително автентично, като изследовател на самия себе си. Овладяването на тази позиция е особено важна от гледна точка на перспективите за развитие на философска рефлексия у подрастващите.

Както е известно, едва в периода на юношеството се забелязват първите по-съществени стъпки към преодоляване на полярността в самооценките на младите хора и постигане на известна амбивалентност в техните самооценъчни съждения. Този процес обаче, се подготвя и съзрява в предшестващите възрастови периоди.

Очевидно е, че уменията и нагласите за идентифициране на собствените личностни качества, е сложен комплекс от психически образувания, чието развитие се подготвя от общото интелектуално съзряване на личността, но не се изчерпва само с него. За това са необходими допълнителни педагогически процедури, подкрепящи ориентацията на учениците към самоанализ и самооценка на собственото поведение, и

придобиването на опит в постигането на съответната за възрастта множественост и обобщеност на представите им за себе си.

3. Интегративно развитие на социалните умения и самопознавателния опит на учениците

3.1. Развитие на самопознавателния опит на учениците чрез усъвършенстване на техните социални умения.

Интересът на предюношите към околните и склонността им да анализират чуждото поведение има особено важно отношение към развитието на възможностите им за самопознание. Сравняването на себе си с другите е естествен механизъм за самопознание. Това е реакция, която присъства неволно в опита на човека, дори тогава, когато проблемът за самопознанието не присъства в мисленето му като ясно осъзната необходимост. По силата на социалната перцепция субектът може да научи много неща за себе си, макар и без да се замисля особено настойчиво за пътищата, по които се самопознава, и за “барьерите”, които ограничават адекватността на придобитите знания за него. По този начин, обаче, той би могъл да се приближава към себе си твърде бавно и то, преди всичко, в своите “обективни измерения”.

Привикнали към обективно измеримите неща, в своето ежедневие хората обикновено се придържат към един обективен план на действие, който по навик се екстраполира в ситуации, изискващи субективно действие. Пример за това са ситуацията на сравняване на себе си с другите, или на сравняване на определени свои постъпки с нечий други. Винаги ли в тези случаи се осъзнава факта, че сравнявайки себе си с другите, ние всъщност сравняваме своя образ за себе си с образа ни за другите? Или, ако сравняваме оценката, която сме получили за някакво свое действие, с оценката, която ние имаме за него, винаги ли отчитаме намесата на собственото ни отношение към оценяващия? Освен присъщата за всяко сравнение (оценяване) субективност, която не може да бъде преодоляна, защото е характеристика на самото възприятие, съществуват и множество ефекти на субективизъм, опосредствани от нагласите ни към предмета на оценяване и разбира се, към самите себе си. Осъзнаването им от оценяващият може да доведе до ограничаване на тяхното влияние върху оценката. Например, известно е, че оценяването на поведението на другия в значителна степен се извършва в общия контекст на възприемане на неговата личност, което много често води до излишно надценяване на значението на отделни негови постъпки. Обратно, при оценяването на собственото си поведение, субектът много често е склонен да отчита моментното си емоционално състояние и да не разглежда всеки свой поведенчески акт като логически свързан с общите основания на личността си. Самооправданието като механизъм за защита също влияе върху адекватността на самооценката. Познати са още много други източници на субективизъм при оценяването, чието представяне тук не е наложително. В контекста на самопознанието, тяхното идентифициране като специфичен предмет на учебно познание е наложително с оглед ограничаването на ефектите на субективизъм върху изграждането на Аз-образа. От друга страна, възприемането на тяхното съществуване играе ролята на своеобразен контрапункт спрямо естествената склонност на субекта към възприемане на желаното за себе си като действително.

Правилното идентифициране на субективизма при анализиране на отношението “оценка – самооценка” е предпоставка за разрешаването на евентуалните противоречия, които се съдържат в него. (Всъщност, разрешаването на тези противоречия не винаги е

наложително. В правото си да прецени това за всяка конкретна ситуация е единствено заинтересованото лице.) Особено важни, според нас, са тези ситуации, в които противоречието между оценката и самооценката на съответното поведение, след внимателен анализ, се оказва само привидно. Тези случаи, както и случаите на действително противоречие между съдържанието на оценката и самооценката изискват наличието на способност за позитивно мислене. Именно чрез него анализът на противоречията може да се превърне в интелектуална игра, позволяваща на субекта, както да се дистанцира от себе си, така и от ситуацията, и да постигне формирането на нова самооценка, която да примири (обедини) противоречията в съдържанието на оценките за въпросното поведение.

За процеса на съотнасяне и съгласуване на Аз-образа на подрастващия с образа на другите за него, изключително важна роля оказва придобитият от него социален опит, който, разбира се, не може да бъде плод на еднократен акт. Прилагането на образователни технологии, основани на ученето чрез опит, създава необходимите условия за постигане на адекватен Аз-образ на подрастващия. Тяхното използване обаче, изисква добро съчетаване на методи и техники на работа, които да осигуряват интегративно развитие на “Аз”-а и ролевите компоненти на личността. Неспазването на това условие, според нас, представлява един от най-съществените пропуски в практическите и идеални модели на обучение, които имат за цел развитието на личностни умения.

3.2. Интегративно развитие на “Аз”- овите и ролеви компоненти на личността

Това условие осигурява приемственост в развитието на уменията, насочени към изграждане на самосъзнание и уменията за изследване на ценности и отстояване на права

Преди всичко, заради своето акцелерационно развитие, подрастващите (и особено предюношите) често се оказват в ситуация на дисхармония между равнищата на тяхното социално и интелектуално развитие. В резултат на това, социалният им статус и роли остават недостатъчно осмислени от самите тях, въпреки наличието на значителни интелектуални възможности за това. В тези случаи тяхното социално развитие не получава адекватна подкрепа от страна на интелектуалното им развитие. Причините за това са не само педагогически, а преди всичко обективни и се коренят в самата социална ситуация на развитие на предюношите, която дава отражение върху начина, по който те обикновено възприемат социалните реалности.

Така например, възприемането на социалните модели на поведение при предюношите е силно опосредствано от, типичния за възрастта, особен вид, егоцентризъм. Практикуван повече като външна поза, той е реакция на личните опасения или страхове от загуба на автономия. От една страна, стремежът на индивида за доказване на своята независимост (и самоценност) го мотивира за търсене на поведенчески модели, противопоставящи го на общоприетите за обществото. В този случай, подрастващият възприема обществото неопределено или, преди всичко, чрез собствените си представи за света (общността) на възрастните. От друга страна, подрастващият търси своето признание именно като субект в общностите, към които принадлежи и, чрез които обществото се проявява по определен начин, разкривайки своята анонимност. Но тази представителност на обществото в общностите по правило остава скрита за предюношите (като че ли за да се потвърди тезата, че човек е социален преди да е съзнателен, а с последното - той се превръща в социализиран).

Двойственото отношение на подрастващите към обществото (на самовъзприемащите се за негова “опозиция” млади хора) е породено от откритото им желанието да не се съобразят с неговите норми, и от налагащата се все пак необходимост да се съобразяват с тях. Тази позиция е трудно разбираема за предюношите. В техните представи двойствеността в поведението на човека по-често се свързва с качеството “непоследователност”, което в житейския смисъл се разбира като “липса на характер” и като “отсъствие на личност”. Позицията на двойственост или противоречивост в оценяването на фактите в повечето случаи не се приема от предюношите като ценност и те трудно могат да определят подобно поведение като лична характеристика и свой интелектуален стил (Въпреки че този интелектуален стил е генетично свързан с диалектичното мислене, или например, с качествата на позитивното мислене).

Алтернативата, която може да предложи училищното образование, е да рационализира представите на учениците за **свобода**, да ги доведе до осъзнаването на техните страхове и на илюзорната представа за **нормите** (правилата) като за ограничаващи свободата инстанции. Училището е институция, която е в състояние да окаже необходимата помощ за развитие на уменията на подрастващите да идентифицират своите социални роли, да анализират своите нужди, права и отговорности в контекста на практикуваните от тях социални роли.

Учениците имат шанс да отговорят на това истинско познавателно предизвикателство, ако бъдат поставени в условия, изискващи от тях позитивно осмисляне на своите социални роли. Чрез парадигмата на социалните роли, актуалната за подрастващите тема за откриването и съхраняването на “Аз”-а може да придобие логически завършек в темата за социалната интеграция на подрастващите. Като аргумент за осъществимостта на този подход е фактът, че в процеса на осъзнаването на своите социални характеристики, предюношите сами се изправят пред проблема за значението на своите социални роли и умението им да ги “играят” добре. Голяма част от проблемите на своето ежедневие те виждат пряко свързани с неумението си да взаимодействат с околните, опитвайки се едновременно да играят разнообразните роли.

Усещането за своите социални роли подрастващите получават и чрез сблъсъка с произтичащите от ролите задължения, а както е известно, след периода на началната училищна възраст, те стават все повече и все по-диференцирани. Това предопределя донякъде подозрителното им отношение към възможностите за честно (неманипулативно) обсъждане на темата за отговорностите на младите хора.

Според нас, предюношите биха могли да формират позитивно отношение към практикуваните от тях социални роли (и изобщо към “социалното играене”), ако:

- анализът на собствените социални роли е провокиран от възникнали проблеми в тяхното ежедневие;
- достигнат до разбирането, че социалната роля е тяхната индивидуална връзка с обществото и по-точно - с общностите, в които са включени: семейство, училище, връстници и др.;
- стигнат до убеждението, че социалната роля е норма, която гарантира правата и свободата на всеки човек;
- анализират социалните си отговорности в контекста на предизвикателството за самоопределяне;

- осмислянето на собствените социални роли стане част от цялостното самовъзприемане на субекта, с което той прибавя нови характеристики към изграждането на своя Аз-образ.

За съжаление, обаче, училището по правило не проявява рационално отношение към проблема за усвояването на социалните роли, а преди всичко демонстрира изключителна чувствителност към задълженията на учениците. Училищният ред обикновено свежда усвояването на социални роли до постигането на т.нар. дисциплина - усилие, което е обречено на провал, заради неговата неразбираемост за учениците. Единствено в контекста на социалната роля, понятията **дисциплина**, **правила** и **свобода** имат шанс да достигнат до възприятията на учениците и да бъдат усвоени на равнището на конкретно социално поведение (Така би могъл да бъде решен и “вечният” проблем за дисциплината на учениците в училище).

Ключово понятие в проблематиката на социалното поведение, както вече се подразбира, е понятието **социална роля**. Според нас, предюношите са в състояние да получат известна ориентация по отношение на неговото съдържание и да го използват като инструмент за самоанализ. Понятието **социална роля** е достъпно за разбиране, преди всичко, заради своята образност, както и заради нагласата на предюношите да се самоанализират от гледна точка на заеманите от тях позиции спрямо околните. Освен това, самият термин **социална роля** много лесно се асоциира с представата за играещият човек, който намира удоволствието в играта, заради правото да избира - позиция, която е близка до възприятията на младите хора.

4. Възможности на философската пропедевтика за развитие на личностните умения на подрастващите

Към образователните програми за развитие на личностните умения на подрастващите бихме могли да поставим изискването да създават условия за осъществяване на **философска пропедевтика** в процеса на обучение. Това условие се основа на естествената интегрираност на целите, които се отнасят до личностното развитие на подрастващите, със смисъла на философската пропедевтика.

Обикновено се смята, че философската пропедевтика (доколкото може да се идентифицира като възможно целенасочено усилие в двата етапа на основната училищна степен) е образователна практика, която има за цел да изгради у подрастващите нагласи за философстване, предназначени за по-късен период, когато те бъдат истински готови (!?) за това¹. Не са малко специалистите в образованието, които смятат, че философстването е “сериозна работа” и с нея могат да се занимават само зрели хора. Налага се убеждението, че философската пропедевтиката е нещо, което се извършва преди подрастващите да имат готовност за философстване и се поставя под съмнение нейния смисъл. В основата на тази оценка стои недооценяването на естествената за подрастващите способност за философстване.

Въпросът: “Кога, в какъв момент от живота, и в каква ситуация у индивида възниква философската нагласа?” [3, 16] като че ли предполага вече разбирането, че моментът на “философското прозрение” е неуловим, и може би е изначален. Защото, ако можем да посочим кога точно в индивидуалното развитие на човека проблясват първите искри на неговото самосъзнание, със сигурност ще знаем, че тогава се заражда

¹ Ако съдим от учебните планове на общообразователните училища, подрастващите са готови да овладяват философското познание едва в X клас - когато се изучава учебния предмет “Философия”.

и този особен нюанс в погледа му, в който се разпознава типичната за философа гледна точка за света. Сигурно е, че това се случва много преди подрастващият да навлезе в периода на своето юношество - възрастта, която по правило се характеризира като време за първи опити във философстването (макар и това да се изтъква с обичайната снизходителна усмивка, заради романтичните нагласи на юношата).

Един опитен педагог не би могъл да отрече, че въпросите, които обикновено се определят като главни за философията, а именно: “Какво мога да знам?”, “Какво съм длъжен да правя?”, “На какво смея да се надявам?” и “Какво е човекът?” (по И.Кант) вече присъстват под една или друга форма в мисленето на подрастващия. От гледна точка на тези въпроси, философската нагласа не изглежда толкова трудно определяема, а следователно - и толкова трудно откриваема в духовното ежедневие на обикновения човек. “Банален, но и категорично верен е отговорът, според който сърцевина на философията са вечните теми на човешкото съществуване, вечните философски въпроси: за смисъла на човешкия живот, за основанията на съществуващия свят, за човешките ценности и цели, за съдбата и за историята, за истината ...” [4, 14]. Човекът по природа е изкушен, ако не да проумее, то поне да бъде съпричастен към това, което за него е физически непреодолимо - безкрайното, вечното, цялостното. Ако е вярно, че “философията прави света цял, подреден и ценен” [4, 53], то имаме право да кажем, че философското отношение, което я поражда, е отношението на човека към света, като към нещо **цялостно** (синоптичност), **подредено** (архитектоничност) и **ценено** (аксиологичност). От тази гледна точка, философската нагласа изразява естествената предразположеност на самосъзнанието да притежава и да практикува това отношение.

Философската нагласа и философстването имат своите присъщо интимни основания в самопознанието, самоопределянето и самоосъществяването на индивида². Самото развитие на **личностното** е в името на това, което философията се стреми да постига като бъде средство за синоптично, архитектурно и аксиологично самопостигане на човека.

Опитът³ показва, че възрастта преди юношеството разполага с огромни възможности за развитие на философската рефлексия на учениците. Самото развитие на подрастващите подсказва възможните пътища за философска пропедевтика много по-рано, отколкото днес реално това се прави (или изобщо се счита за възможно). Така например, факт е, че в речта на учениците от VI - VII клас се забелязва тенденция на увеличаване присъствието на философски понятия, които те, съвсем естествено, използват предимно на равнището на своите житейски представи. Често пъти учениците се опитват да ги прилагат, като се самоописват и самоанализират чрез тях, водени от стремежа да изпробват познавателните им възможности. Затова, не рядко, можем да наблюдаваме примери на адекватно използване на понятия от философската и психологическата систематика, в които предюношите се ръководят от вложения в тях житейски смисъл (Както е известно, в много случаи съществува близост между житейския (популярни) и научен смисъл на понятията).

² Защото подтекстът на въпроса: “Какво е човекът?” е “Какво съм аз?” и “Това, което съм аз, не е ли моят принос към образа на човека?”

³ Имаме предвид преди всичките постигнати резултати в българското училище от работата с американската образователна програма “Философия за деца” на Матю Липман [5] и с Програма “РаМО” на Мариана Минчева-Ризова и Илиан Ризов [6].

Този процес на ориентиране на подрастващите във философските понятия, оставен да се развива ситуативно, би могъл да доведе до формиране на погрешни представи (предубеждения) за явленията, които те отразяват. Всъщност, проблемът не заслужава излишно “драматизиране”, особено ако той се отнася единствено до понятийната ориентация на предюношите в този момент. Може би, повече безпокойство предизвиква фактът, че нерядко склонността на подрастващите към усвояване на житейски постулати, привидно имащи характера на теоретични обобщения (в контекста на някаква псевдо – “философия на живота”), получават подкрепа от едностранчиви светогледни позиции, които често са продукт единствено на “умореното” съзнание на възрастните.

Сентенциите, които често възрастните повтарят пред подрастващите, като например, “Съдбата си знае работата”, “Щастието е непостижимо”, “Няма истинско приятелство, нито истинска любов!”, са своеобразни клишета на подобно псевдо-философско отношение към живота. За съжаление, тези максими се оказват привлекателни за подрастващите, тъй като чрез тяхното словесно репродуциране те подчертават своята възрастност. Нашите наблюдения показват обаче, че и в този случай не рядко се оказваме в познатата ситуация на разминаване между думи и действия в поведението на подрастващите. Защото не винаги когато подрастващият говори с мислите на възрастния, той мисли с неговите думи.

Когато възрастният и подрастващият говорят с езика на неподправената мъдрост, тогава всеки остава автентичен за своята възраст, защото възрастите и поколенията нямат различни приоритети над нея. Защото “философията като мъдрост е спокойствие пред света” [4, 22], докато цинизмът като философия е агресия и затова не може да има претенциите за философия, дори и да бъде определена като “житейска”.

Известно е, че образователните стандарти за гимназиалната училищна степен предвиждат придобиването на съответния минимум философска образованост, но колкото и да са добри учебните програми, те винаги ще се оказват, в някаква степен, закъснели, ако философската пропедевтика остава извън предходните училищни степени.

Самостоятелното обособяване на **философския (онтологическия, гносеологическия, аксиологическия) компонент** в образователното съдържание на една програма за личностно развитие на подрастващите е невъзможно (и ненужно). Затова, с по-голяма сигурност можем да посочим, че философското съдържание, или философският аспект на образователното съдържание се постига чрез задаване на философски въпроси и предоставяне на свобода в търсенето на различни гледни точки.

Като начин за осъществяване на философска пропедевтика разглеждаме това обучение, което е ориентирано към развитие на уменията за самопознание в контекста на философско проблематизиране на важни за подрастващите теми. В този случай е неизбежно осъществяването на преноса на проблеми от субективно-личностен характер в сферата на философското познание и обратно.

Освен като образователно съдържание, философското познание може да бъде редуцирано и от самата технология на обучение, ако тя е предназначена да осигури възможности на учениците за водене на диалог, обсъждания, дискусии, споделяне на опит, работа в групи и други дейности, чрез които се развиват уменията на учениците за философска рефлексия.

В този смисъл “носител” на образователно съдържание може да бъде самата процедура на обучение, която предлага богати възможности за създаване на

изследователска общност в класа и за утвърждаване на позитивна атмосфера, внушаваща увереност и оптимистично усещане за пълноценна жизнена перспектива.

Литература:

1. **Виготски, Л. С.** Мислене и реч (избрани психологически изследвания). С., Наука и изкуство, 1983.
2. **Ивин, А.** Изкуството да мислим правилно. С., Народна просвета, 1989.
3. **Колев, И.** и кол. Философия. С., ЛИК, 1994.
4. **Кючуков, Л.** и др. Философия. С., Арена, 1991.
5. **Липман, М.** Пикси. Програма “Философия за деца”. Варна, 1991.
6. **Ризов, Ил. и М.Минчева-Ризова.** Образователна програма за развитие на межкултурен опит (Програма “РаМО”). Методическо ръководство. София, МИЧП, 2000.
7. **Ризов, Ил.** Опит за анализ на методологията на образователните програми “Умения за живот”. - Педагогика, 2002, №6.
8. **Ризов, Ил.** Категорията “личностно развитие” като дефинитивен модел на личностното битие. - Педагогика, 2003, №7.