Веселин Петров • Веселина Качакова • Силвия Борисова
Лина Георгиева • Мартин Иванов • Петя Климентова
Радостина Минина • Евелина Варджийска • Анна Върбанова

ПРОЦЕСУАЛЕН ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИЕТО

РАЗВИВАНЕ НА КЛЮЧОВИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЧРЕЗ ФИЛОСОФИЯ И ГРАЖДАНСКО ОБРАЗОВАНИЕ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Издателство на БАН „Проф. Марин Дринов“

ПРОЦЕСУАЛЕН ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИЕТО

РАЗВИВАНЕ НА КЛЮЧОВИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЧРЕЗ ФИЛОСОФИЯ И ГРАЖДАНСКО ОБРАЗОВАНИЕ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Vesselin Petrov, Vesselina Kachakova, Sylvia Borissova,
Lina Georgieva, Radostina Minina, Petya Klimentova,
Martin Ivanov, Evelina Ivanova-Vardzhiyska, Anna Varbanova

PROCESS APPROACH IN EDUCATION

DEVELOPING KEY COMPETENCIES THROUGH PHILOSOPHY AND CIVIC EDUCATION

THEORY AND PRACTICE

Sofia ● 2024
Prof. Marin Drinov Publishing House
of Bulgarian Academy of Sciences

Веселин Петров, Веселина Качакова, Силвия Борисова,
Лина Георгиева, Мартин Иванов, Петя Климентова,
Радостина Минина, Евелина Варджийска, Анна Върбанова

ПРОЦЕСУАЛЕН ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИЕТО

РАЗВИВАНЕ НА КЛЮЧОВИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЧРЕЗ ФИЛОСОФИЯ И ГРАЖДАНСКО ОБРАЗОВАНИЕ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

София • 2024

Издателство на БАН „Проф. Марин Дринов“

Тази колективна монография е предназначена преди всичко за учители, преподаватели и възпитатели в средните училища в България (VIII – XII клас), но също за философи, социолози, педагози, психолози и други представители на социалните науки, специалисти по философия и социология на образованието, деятели и организатори на училищното образование в България, както и за всички, интересуващи се от проблемите на образованието у нас. Монографията би била полезна и за студентите, обучаващи се за учители. Тя представлява както теоретично изследване, базиращо се на най-напредничавия световен опит в областта на образованието, обучението и преподаването, така и практическо приложение на този опит под формата на примерни уроци, по модела на които учителите в средното училище у нас да организират своето преподаване на учениците.

За дизайн на корицата е използван шаблон от приложението CANVA (безплатна версия).

© Веселин Петров Петров, Веселина Димитрова Качакова, Силвия Емилова Борисова-Спасова, Лина Емилова Георгиева, Радостина Иванова Минина, Петя Борисова Климентова, Мартин Йорданов Иванов, Евелина Петрова Иванова-Варджийска, Анна Атанасова Върбанова-Иванова, автори, 2024
© София Любомирова Попйорданова, художник на корицата, 2024
© Издателство на БАН „Проф. Марин Дринов“, 2024

ISBN ISBN 978-619-245-430-2

СЪДЪРЖАНИЕ

ПРЕДГОВОР И БЛАГОДАРНОСТИ. 19

ВЪВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМАТИКАТА. 21
Гл. ас. д-р Веселина Качакова (ИФС – БАН), проф. ем. д.ф.н. Веселин Петров (ИФС – БАН)
За необходимостта от образователни промени. 21
Изследвания в подкрепа на предложените насоки за промени. 22
Възникване и развитие на компетентностния подход. 23
Компетентностният подход през XXI век. 24
Компетентностният подход и конкретното решение, предложено от авторите. . 27
Превръщане на дефектите на компетентностния подход в ефекти. 30
Философска методология. 32
Изследователски фокус: цел и задачи на настоящия труд. 35
Структура на монографичния труд. 36
Читателска аудитория. 38

ПЪРВА ЧАСТ
ФИЛОСОФСКА МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВАНИЯ. 39

Първа глава
ФИЛОСОФСКА МЕТОДОЛОГИЯ НА ОБРАЗОВАНИЕТО И ОБУЧЕНИЕТО: ИСТОРИЧЕСКИ РАКУРСИ И ПРОЦЕСУАЛНИЯТ ПОДХОД НА А. Н. УАЙТХЕД. 41
Проф. ем. д.ф.н. Веселин Петров (ИФС – БАН)
Емпиризъм и (радикален) бихевиоризъм. 43
Трансцендентализъм и когнитивизъм. 45
Идеализъм и радикален конструктивизъм. 45
Въведение в някои основни черти на Уайтхедовата процесуална метафизика. . 47
Уайтхедовият холизъм като основа на процесуално-философската методология на образованието. 48
Уайтхедовата тримодална теория на перцепцията. 51
Уайтхедовото понятие за трифазни цикли на обучение. 52
Ритмичните изисквания за свобода и дисциплина. 56
Уайтхедови публикации за образованието и обучението. 57
Историческият контекст, в който са развити Уайтхедовите идеи за образованието и обучението. 58
Циклите в образованието и циклите в развитието и познанието на света. 59
Общи черти между Уайтхедовите идеи за образованието и неговите идеи за развитието на цивилизацията. 60
Заключение. 61

Втора глава
РАЗВИТИЕ НА ПРОЦЕСУАЛНИЯ ПОДХОД КЪМ ОБРАЗОВАНИЕТО И ОБУЧЕНИЕТО ПРЕЗ ВТОРАТА ПОЛОВИНА НА XX И НАЧАЛОТО НА XXI ВЕК И СЪВРЕМЕННИ ПОДХОДИ, БЛИЗКИ ПО ДУХ ДО ПРОЦЕСУАЛНИЯ ПОДХОД 63
Проф. ем. д.ф.н. Веселин Петров (ИФС – БАН)
Лудвиг фон Берталанфи 63
Жан Пиаже 65
Джон Дюи 66
Обща съпоставка на Уайтхед с прагматизма 66
Общи сведения за Дюи 66
Процесуалната метафизика на Дюи 67
Съпоставка между Уайтхед и Дюи 68
Заключение 70
Бъртранд Ръсел и Ноам Чомски 70
Аспекти на процесуално-философската теория на образованието и обучението, развивани в публикации на съвременни процесуални философи 72

ВТОРА ЧАСТ
ОБРАЗОВАНИЕТО В СЪВРЕМЕННИЯ СВЯТ И НЕГОВОТО БЪДЕЩЕ 79

Първа глава
ФУНКЦИЯТА НА УЧИТЕЛЯ В ЕПОХАТА НА МАШИННОТО ОБУЧЕНИЕ И ОБРАТНАТА ВРЪЗКА В ПРОЦЕСИТЕ НА ОБУЧЕНИЕ 81
Проф. ем. д.ф.н. Веселин Петров (ИФС – БАН)
I. ФУНКЦИЯТА НА УЧИТЕЛЯ В ЕПОХАТА НА МАШИННОТО ОБУЧЕНИЕ . . 81
Увод 81
Функцията на човека учител 82
Функцията на учителя според Ръсел 82
Функциите на човека учител в наши дни 84
Машинно обучение и машинно преподаване 86
Машинното обучение и машинното преподаване в бъдеще 89
Заключение 91
II. ОБРАТНАТА ВРЪЗКА В ПРОЦЕСИТЕ НА ОБУЧЕНИЕ 91
Увод 91
Обратната връзка в процеса на обучение 92
Уайтхедианският подход към обратната връзка в процесите на обучение 97
Заключение 98

Втора глава
ОПАСНОСТТА ОТ ТЯСНА ПРОФЕСИОНАЛИЗАЦИЯ В ОБУЧЕНИЕТО . . 100
Проф. ем. д.ф.н. Веселин Петров (ИФС – БАН)
Общи аргументи срещу тясната професионализация 100
Ролята на математиката за преподаването и разбирането на хуманитаристиката . . 108
Постиженията на познанието в процеса на образование 108
Уайтхед за образователната революция в съвременността 109
Увеличаващата се роля на математиката в образованието 110
Черти на математиката, които са релевантни за образованието 110
Принципи на математическото образование на хуманитаристите 112

Трета глава
ПОГЛЕД КЪМ БЪДЕЩЕТО: ОТГОВОРНОСТТА НА ФИЛОСОФИЯТА В СФЕРАТА НА ОБРАЗОВАНИЕТО В ЕПОХАТА НА ИЗКУСТВЕНИЯ ИНТЕЛЕКТ 115
Проф. ем. д.ф.н. Веселин Петров (ИФС – БАН)
Увод. Задачата на философията 115
Обучението на човека от човек и новите проблеми 117
Появата на изкуствен интелект и последствията от това за хората 120
Изкуственият интелект и промените в образованието и обучението 121
Приложението на изкуствен интелект в сферата на преподаването и обучението 123
Заключение. Изводи за бъдещето на обучението и преподаването 125

ТРЕТА ЧАСТ
СЪВРЕМЕННИ ИДЕИ И ДОБРИ ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАНИЕТО/ПРЕПОДАВАНЕТО 127

Първа глава
АНАЛИЗ НА ДОБРИ ПРАКТИКИ И УЧЕБНИ ПРОГРАМИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ФИЛОСОФИЯ И ГРАЖДАНСКО ОБРАЗОВАНИЕ, ПРИЛАГАНИ В ДЪРЖАВИ С ТРАДИЦИИ И ДОБРИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ РЕЗУЛТАТИ (ФРАНЦИЯ, ФИНЛАНДИЯ, АВСТРИЯ, ЛИТВА, ГЪРЦИЯ) 129
Гл. ас. д-р Лина Георгиева (ИФС – БАН)
Разпределение на темите по гражданско образование в страни от Европейския съюз 129
Учебни програми и добри практики в обучението по философия и гражданско образование в държави от Европейския съюз 131
Учебни програми и практики във Франция 131
Особености на учебната програма във Финландия 134
Примерът на Гърция – успешни практики за справяне с проблемни политики 136
Амбицията на Литва за по-добро гражданско образование 137
Опит за обучение по системата на Уайтхед в образователната система на Австрия 138
Заключение 139

Втора глава
ЦЕННОСТИ И КОМПЕТЕНТНОСТИ – ХОРИЗОНТИ НА ЦЕЛЕПОЛАГАНЕ ВЪВ ФИЛОСОФСКОТО И ГРАЖДАНСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ 141
Доц. д-р Силвия Борисова (ИФС – БАН), гл. ас. д-р Евелина Варджийска (СУ „Св. Климент Охридски“)
Моделът на образованието, основано на ценности 141
Образованието, основано на ценности, и компетентностният образователен подход 143
„Най-широкият смислов хоризонт“ на философското и гражданското образование 145
Уайдхедовата философия на образованието и философското образование днес 146

Трета глава
ГРАЖДАНСКО ОБРАЗОВАНИЕ ЗА ГЛОБАЛНО ГРАЖДАНСТВО. 150
Гл. ас. д-р Веселина Качакова (ИФС – БАН)
Кратък преглед на гражданското образование (учение) като предмет в училище. 150
Идеята за глобално гражданство като приоритет на образователните системи. . 152
Глобалното гражданство: противоречива концепция. 153
Предизвикателства пред гражданското образование в контекста на глобализацията. 155
Насоки за развитие на гражданското образование. 156
Инструменти и ресурси. 157

Четвърта глава
МОДЕЛ ЗА ДИЗАЙН НА КУРС ПО ЕКОПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО, РЕФЛЕКТИРАН ПРЕЗ УАЙТХЕДИАНСКИЯ РИТМИЧЕН ЦИКЪЛ НА ОБУЧЕНИЕ. 159
Ас. Анна Върбанова (СУ „Св. Климент Охридски“), гл. ас. д-р Мартин Иванов (ИФС –БАН)
За неналичността на живота и диалогичността на отношенията. 159
Дизайн на иновативно обучение по задание. 160
Ракетата: романтика – прецизност – обобщение (x2). 161
„Гореща“ фаза, или Фаза „Романтика“ (по Уайтхед). 161
„Интерактивна“ фаза (Фаза на шестте еко-„П“), или Фаза „Прецизност“ (по Уайтхед). 167
Фаза на „потапяне“ в практиката, или Фаза на обобщение (по Уайтхед). . 169
Междинна фаза на формулиране на екипни задания, или нова Романтична фаза. 170
Обратна връзка и обща оценка на обучението и обучителите от участниците. . . 171
Заключение. 173

ЧЕТВЪРТА ЧАСТ
ПРИДОБИВАНЕ НА КЛЮЧОВИ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ПРОМЕНИ В ОБРАЗОВАНИЕТО. 175

Първа глава
КРИТИЧНОТО МИСЛЕНЕ – КЛЮЧ КЪМ РАЗВИВАНЕТО НА ВСИЧКИ УМЕНИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТИ В ЖИВОТА И ОБРАЗОВАНИЕТО. 177
Проф. ем. д.ф.н. Веселин Петров (ИФС – БАН)
Въведение: потребността от критично мислене. 177
Етапът на романтика: какво означава критично мислене?. 179
Етап на прецизността: същност и съдържание на критичното мислене. 181
Етап на обобщението: значението на критичното мислене за настоящето и бъдещето. 186
Заключение. Преподаването на умението за критично мислене. 189

Втора глава
КРЕАТИВНОСТТА КАТО *HUMANITAS*: ОТ УЧИЛИЩНИТЕ ЧАСОВЕ В ЖИВОТА. 192
Доц. д-р Силвия Борисова (ИФС – БАН)
Значимост на развитието на креативността, творчеството и естетическата култура за учениците в гимназиален етап (VIII–XII клас). 192

Развитие на компетентности и умения през образованието в креативност, творчество, естетика. 194
Креативното отношение като *humanitas*. 195

Трета глава
ГРАЖДАНСКАТА АКТИВНОСТ ЗА ОТГОВОРНИ ГРАЖДАНИ. 200
Гл. ас. д-р Веселина Качакова (ИФС – БАН)
Гражданската активност – необходима нишка за сшиване на обществената тъкан. 200
От гражданско образование към гражданска активност. 201
Предизвикателства пред развиването на гражданска активност в училище. 203
Насоки за развиване на гражданската активност. 203
Добри практики. 205
Формулиране и оценяване на резултати от гражданската активност. 206

Четвърта глава
ОБУЧЕНИЕТО ПО МЕДИЙНА ГРАМОТНОСТ В БЪЛГАРИЯ – ЩЕ ТРЪГНЕ ЛИ БЪРНАМСКИЯТ ЛЕС? (ОПИТ ЗА УАЙТХЕДИАНСКИ ПОДХОД). . 207
Гл. ас. д-р Петя Климентова (ИФС – БАН)
Въведение. 208
Медийна грамотност в България. 209
Обучението по медийна грамотност – сафари за критическо мислене. 212
Романтика, прецизност, обобщение – изграждане на смислен образователен процес. 213
Как се свързва концепцията на Уайтхед с обучението по медийна грамотност?. 215
Романтика – вярата на измамения?. 215
Преосмисляне на Макбет: магията като метафора за критичното мислене (Прецизност в обучението по медийна грамотност в клас). 216
Дешифриране на илюзионистките фокуси (Генерализация). 217
Вместо заключение. 218

Пета глава
ПСИХОДРАМАТА КАТО ИНСТРУМЕНТ ЗА РАЗШИРЯВАНЕ НА УМА В ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА. 219
Гл. ас. д-р Радостина Минина (ИФС – БАН)
Въведение. 219
Психодрама и психодраматична сцена. 220
Може ли психодрамата да бъде пример за разширен ум?. 221
Разпределеното познание като форма на разширяване на ума. 227
Психодрамата като инструмент за разширяване на ума в образованието. 228
Заключение. 231

Шеста глава
СТИМУЛИРАНЕ НА КРЕАТИВНОСТТА В ОБРАЗОВАНИЕТО ЧРЕЗ ГЕЙМИФИКАЦИЯ. 232
Гл. ас. д-р Лина Георгиева (ИФС – БАН)
Въведение. 232
Проблемът. 233
Ролевите игри като съвременна форма на творческо мислене. 235
Въображението или там, където го няма. 239

Средата на дигиталните игри в образователен контекст. 240
Мотивация и ангажираност в цифровите игри и използването им за образование. 241
Кодифициране на творчеството в дигиталните игри: изследване и изразяване. . 243
Заключение. 245

ПЕТА ЧАСТ
МОДЕЛИ НА УРОЦИ. 247

ВЪВЕДЕНИЕ КЪМ УРОЦИТЕ: БЛАНКА ЗА РАЗПИСВАНЕ ХОДА НА УРОК. 249
Ас. Анна Върбанова (СУ „Св. Климент Охридски“)

Първа глава
КАЗУСИТЕ КАТО ИНСТРУМЕНТ ЗА РАЗВИВАНЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТИ. 256
Гл. ас. д-р Веселина Качакова (ИФС – БАН)

Втора глава
ПУБЛИЧНАТА РЕЧ – ИНСТРУМЕНТ ЗА РАЗВИВАНЕ НА ГРАЖДАНСКА АКТИВНОСТ И КОМУНИКАТИВНИ УМЕНИЯ. 263
Гл. ас. д-р Веселина Качакова (ИФС – БАН)

Трета глава
КРИТИЧНО МИСЛЕНЕ. 267
Гл. ас. д-р Веселина Качакова (ИФС – БАН)

Четвърта глава
ФИЛОСОФИЯ – ИДЕНТИЧНОСТ. 272
Гл. ас. д-р Радостина Минина (ИФС – БАН)

Пета глава
МЕДИЙНА ОТГОВОРНОСТ: МЕДИИТЕ – ПАРТНЬОР, ВРАГ ИЛИ АГЕНТ НА ГРАЖДАНСКА АКТИВНОСТ?. 280
Гл. ас. д-р Петя Климентова (ИФС – БАН)

Шеста глава
МУЗИКОТЕРАПЕВТИЧНИ ТЕХНИКИ С ОБРАЗОВАТЕЛНА ЦЕЛ. 287
Гл. ас. д-р Петя Климентова (ИФС – БАН)
Ботевата публицистика и гражданска активност. 287
Музикотерапевтичните техники с образователна цел. 287

Седма глава
СЕТИВНО ВЪЗПРИЯТИЕ. 296
Доц. д-р Силвия Борисова (ИФС – БАН)
Въведение. 296
Модулната основа на урока за целите на развитие на междуурочни и междупредметни връзки. 296
Модулната основа на урока за целите на надграждане на педагогическото съдържание. 298

Осма глава
ЕКОЛОГИЧНО ГРАЖДАНСТВО: „ГРАДСКА ДЖУНГЛА“ – ЗДРАВОСЛОВНА ГРАДСКА СРЕДА 309
Гл. ас. д-р Мартин Иванов (ИФС – БАН), ас. Анна Върбанова (СУ „Св. Климент Охридски“)

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 321
Проф. ем. д.ф.н. Веселин Петров (ИФС – БАН), гл. ас. д-р Веселина Качакова (ИФС –БАН)

ЛИТЕРАТУРА 324

АВТОРИ 344

РЕЗЮМЕ НА АНГЛИЙСКИ ЕЗИК 348

TABLE OF CONTENTS

PREFACE AND ACKNOWLEDGMENTS 19

INTRODUCTION TO PROBLEMATICS 21
Assist. Prof. Vesselina Kachakova (IPS – BAS), Prof. em. DSc. Vesselin Petrov (IPS – BAS)
On the need for changes in education 21
Investigations in support of the suggested directions for changes 22
Appearance and development of the competence-based approach 23
Competence based-approach in 21st century 24
Competence based-approach and the concrete solution suggested by the authors 27
Transformation the defects of competence based-approach into effects 30
Philosophical methodology 32
Focus of the investigation: objectives and tasks of the present work 35
Structure of the monograph 36
Intended audience for the work 38

PART 1
PHILOSOPHICAL METHODOLOGY AND THEORETICAL FOUNDATIONS . 39

Chapter 1
PHILOSOPHICAL METHODOLOGY OF EDUCATION AND LEARNING: HISTORICAL ASPECTS AND THE PROCESS APPROACH OF A. N. WHITEHEAD 41
Prof. em. DSc. Vesselin Petrov (IPS – BAS)
Empiricism and (radical) behaviorism 43
Transcendentalism and cognitivism 45
Idealism and radical constructivism 45
Introduction to some basic features of Whitehead's process metaphysics 47
Whiteheadian holism as a basis of the process philosophical methodology of education 48
Whitehead's three-modal theory of perception 51
Whitehead's concept of three-phase cycles of learning 52
The rhythmic requirements of freedom and discipline 56
Whitehead's publications on education and learning 57
The historical context in which Whitehead's ideas of education and learning have been developed 58
The cycles in education and the cycles in the development and knowledge of the world 59
Common features between Whitehead's ideas of education and his ideas for the development of civilization 60
Conclusion 61

Chapter 2
THE DEVELOPMENT OF THE PROCESS APPROACH TO EDUCATION AND LEARNING IN THE SECOND HALF OF THE 20TH AND THE BEGINNING OF THE 21ST CENTURY, AND CONTEMPORARY APPROACHES THAT ARE CLOSE TO THE PROCESS APPROACH 63
Prof. em. DSc. Vesselin Petrov (IPS – BAS)
Ludwig von Bertalanffy 63
Jean Piaget 65
John Dewey 66
A general comparison on Whitehead with pragmatism 66
General information about Dewey 66
Process metaphysics of Dewey 67
A comparison between Whitehead and Dewey 68
Conclusion 70
Bertrand Russell and Noam Chomsky 70
Aspects of process philosophical theory of education and learning developed in publications of contemporary process philosophers 72

PART 2
EDUCATION IN THE CONTEMPORARY WORLD AND ITS FUTURE 79

Chapter 1
THE FUNCTION OF THE TEACHER IN THE AGE OF MACHINE LEARNING AND THE FEEDBACK LOOP IN THE PROCESSES OF LEARNING 81
Prof. em. DSc. Vesselin Petrov (IPS – BAS)
I. THE FUNCTION OF THE TEACHER IN THE AGE OF MACHINE LEARNING . 81
Introduction 81
The function of the human teacher 82
The function of the teacher according to Russell 82
The functions of the human teacher nowadays 84
Machine learning and machine teaching 86
Machine learning and machine teaching in the future 89
Conclusion 91
II. THE FEEDBACK LOOP IN THE PROCESSES OF LEARNING 91
Introduction 91
The feedback loop in the process of learning 92
The Whiteheadian approach to the feedback loop in the processes of learning 97
Conclusion 98

Chapter 2
THE DANGER OF A NARROW PROFESSIONALIZATION IN LEARNING . . . 100
Prof. em. DSc. Vesselin Petrov (IPS – BAS)
General arguments against the narrow professionalization 100
The role of mathematics in teaching and understanding of the humanities 108
The achievements of knowledge in the process of education 108
Whitehead on the educational revolution in contemporaneity 109
The increasing role of mathematics in education 110
Features of mathematics that are relevant to education 110
Principles of the mathematical education of humanitarians 112

Chapter 3
A LOOK TO THE FUTURE: THE RESPONSIBILITY OF PHILOSOPHY IN THE SPHERE OF EDUCATION IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE 115
Prof. em. DSc. Vesselin Petrov (IPS – BAS)
Introduction. The task of philosophy 115
Human learning by a human teacher and the new problems 117
The emergence of AI and the consequences for humans 120
AI and the changes in education and learning 121
The application of AI in the sphere of teaching and learning 123
Conclusion. Implications for the future of learning and teaching 125

PART 3
CONTEMPORARY IDEAS AND GOOD PRACTICES IN EDUCATION/ TEACHING 127

Chapter 1
ANALYSIS OF GOOD PRACTICES AND CURRICULA IN THE LEARNING OF PHILOSOPHY AND CIVIC EDUCATION APPLIED IN COUNTRIES WITH TRADITIONS AND GOOD EDUCATIONAL RESULTS (FRANCE, FINLAND, AUSTRIA, LITHUANIA, GREECE) 129
Assist. Prof. Dr. Lina Georgieva (IPS – BAS)
Distribution of civic education topics in European Union countries 129
Curricula and good practices in learning of philosophy and civic education in EU countries 131
Curricula and practices in France 131
Peculiarities of the curriculum in Finland 134
The example of Greece – successful practices to cope with problematic policies . . 136
Lithuania's ambition for a better civic education 137
An attempt for learning according to Whitehead's system in the educational system of Austria 138
Conclusion 139

Chapter 2
VALUES AND COMPETENCES – HORIZONS OF GOAL SETTING IN PHILOSOPHICAL AND CIVIC EDUCATION 141
Assoc. Prof. Dr. Sylvia Borissova (IPS – BAS), Assist. Prof. Dr. Evelina Vardzhijska (SU)
The model of values-based education 141
The values-based education and the competence-based educational approach 143
"The broadest meaning horizon" of philosophical and civic education 145
Whitehead's philosophy of education and philosophical education today 146

Chapter 3
CIVIC EDUCATION FOR GLOBAL CITIZENSHIP 150
Assist. Prof. Dr. Vesselina Kachakova (IPS – BAS)
A brief review of civic education (learning) as a subject at school 150
The idea of global citizenship as a priority of educational systems 152
Global citizenship: contradictional concept 153
Challenges to civic education in the context of globalization 155

Directions for development of civic education. 156
Instruments and resources. 157

Chapter 4
ECOPRENEURSHIP COURSE DESIGN MODEL REFLECTED THROUGH THE WHITEHEADIAN RHYTHMIC CYCLE OF LEARNING. 159
Assist. Prof. Anna Varbanova (SU), Assist. Prof. Dr. Martin Ivanov (IPS – BAS)
On the unavailability of life and the dialogic nature of relationships. 159
Innovative-by-assignment curriculum design. 160
The Rocket: romanticism – precision – generalization (x2). 161
"Hot" phase, or the "romanticism" phase (according to Whitehead). 161
"Interactive" phase (phase of the sixth eco-"P"), or the "precision" phase (according to Whitehead). 167
Phase of "immersion" in the practice, or phase of "generalization" (according to Whitehead). 169
An intermediate phase of formulation of team assignments, or a new phase of Romanticism. 170
Feedback and overall evaluation of the training and the trainers by the participants. . 171
Conclusion. 173

PART 4
ACQUISITION OF KEY COMPETENCES AND CHANGES IN EDUCATION. . 175

Chapter 1
CRITICAL THINKING – A KEY TO THE DEVELOPMENT OF ALL SKILLS AND COMPETENCES IN LIFE AND EDUCATION. 177
Prof. em. DSc. Vesselin Petrov (IPS – BAS)
Introduction: The need of critical thinking. 177
The Romanticism phase: What does critical thinking mean?. 179
The Precision phase: Nature and content of critical thinking. 181
The Generalization phase: The significance of critical thinking for the present and the future. 186
Conclusion: Teaching the skill of critical thinking. 189

Chapter 2
CREATIVITY AS *HUMANITAS*: FROM SCHOOL CLASSES INTO LIFE. 192
Assoc. Prof. Dr. Sylvia Borissova (IPS – BAS)
Significance of the development of creativity, creative work and aesthetic culture for high school students (8th – 12th grades). 192
Development of competences and skills through education in creativity, creative work, aesthetics. 194
The creative attitude as *humanitas*. 195

Chapter 3
ACTIVE CITIZENSHIP FOR RESPONSIBLE CITIZENS. 200
Assist. Prof. Dr. Vesselina Kachakova (IPS – BAS)
Active citizenship – a necessary thread for sewing the societal fabric. 200
From civic education to active citizenship. 201
Challenges to the development of active citizenship at school. 203

Strategies for active citizenship development. 203
Good practices. 205
Articulation and evaluation of active citizenship outcomes. 206

Chapter 4
MEDIA LITERACY LEARNING IN BULGARIA – WILL THE BIRNAM WOOD MOVE? (AN ATTEMPT FOR A WHITEHEADIAN APPROACH). 207
Assist. Prof. Dr. Petya Klimentova (IPS – BAS)
Introduction. 208
Media literacy in Bulgaria. 209
Media literacy learning – a "safari" of critical thinking. 212
Romanticism, precision, generalization – building of a meaningful educational process. 213
How Whitehead's conception is connected with learning of media literacy?. 215
Romanticism – the faith of the deceived?. 215
Rethinking of *Macbeth*: magic as a metaphor of critical thinking (Precision in media literacy learning in the classroom). 216
Deciphering illusionist tricks (Generalization). 217
Instead of conclusion. 218

Chapter 5
PSYCHODRAMA AS AN INSTRUMENT FOR EXTENSION OF MIND IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT. 219
Assist. Prof. Dr. Radostina Minina (IPS – BAS)
Introduction. 219
Psychodrama and psychodramatic stage. 220
Can psychodrama be an example of cognitive extension?. 221
Distributed knowledge as a form of extension of mind. 227
Psychodrama as an instrument for extension of mind in education. 228
Conclusion. 231

Chapter 6
STIMULATION OF CREATIVITY IN EDUCATION THROUGH GAMIFICATION. 232
Assist. Prof. Dr. Lina Georgieva (IPS – BAS)
Introduction. 232
The problem. 233
The role games as a contemporary form of creative thinking. 235
Imagination or where it is not available. 239
The medium of digital games in educational context. 240
Motivation and engagement in digital games and their use for education. 241
Codification of creativity in digital games: investigation and expression. 243
Conclusion. 245

PART 5
SAMPLE LESSONS. 247

INTRODUCTION: LESSON PLAN TEMPLATE. 249
Assist. Prof. Anna Varbanova (SU)

Charpet 1
CASES AS AN INSTRUMENT FOR COMPETENCIES DEVELOPMENT. 256
Assist. Prof. Dr. Vesselina Kachakova (IPS – BAS)

Charpet 2
PUBLIC SPEECH – AN INSTRUMENT FOR DEVELOPING ACTIVE CITIZENSHIP AND COMMUNICATION SKILLS. 263
Assist. Prof. Dr. Vesselina Kachakova (IPS – BAS)

Charpet 3
CRITICAL THINKING. 267
Assist. Prof. Dr. Vesselina Kachakova (IPS – BAS)

Charpet 4
PHILOSOPHY – IDENTITY. 272
Assist. Prof. Dr. Radostina Minina (IPS – BAS)

Charpet 5
MEDIA RESPONSIBILITY: MEDIA – A PARTNER, AN ENEMY OR AND AGENT OF CIVIL ACTIVITY?. 280
Assist. Prof. Dr. Petya Klimentova (IPS – BAS)

Charpet 6
MUSIC THERAPEUTIC TECHNIQUES WITH EDUCATIONAL AIM. 287
Assist. Prof. Dr. Petya Klimentova (IPS – BAS)
Botev's journalism of and civic activism. 287
Music therapeutic techniques with educational aim. 287

Charpet 7
SENSE PERCEPTION. 296
Assoc. Prof. Dr. Sylvia Borissova (IPS – BAS)
Introduction. 296
The module basis of the lesson for the purposes of development of intercurricular and interdisciplinary connections. 296
The module basis of the lesson for the purposes of upgrading of the pedagogical content. 298

Charpet 8
ECOLOGICAL CITIZENSHIP: "CITY JUNGLE" – A HEALTHY URBAN ENVIRONMENT. 309
Assist. Prof. Dr. Martin Ivanov (IPS – BAS), Assist. Prof. Anna Varbanova (SU)

CONCLUSION. 321
Prof. em. DSc. Vesselin Petrov (IPS – BAS), Assist. Prof. Dr. Vesselina Kachakova (IPS – BAS)

BIBLIOGRAPHY. 324

CONTRIBUTORS. 344

SUMMARY. 348

ПРЕДГОВОР И БЛАГОДАРНОСТИ

През последните години акцентът в образователните програми у нас е върху организирането им така, че учащите се да придобиват компетентности, които са от решаващо значение за бъдещата работа на всеки един и за успешно справяне с предизвикателствата на живота. Проблемът за усвояване на компетентности вече е предмет на редица закони и на подзаконови актове, както и на други нормативни документи. От друга страна, у нас вече се изписаха томове с учебни помагала и друга литература, посветена на компетентностите. В такъв случай естествено възниква въпросът какъв е смисълът от публикуването на още една книга, посветена на тази тема, какво ново и по-различно може да каже тя?

Две са **основните причини**, които накараха авторите да напишат този монографичен труд. **Първата** е, че наличните досега публикации у нас по тази тема акцентират главно върху практическата страна на въпроса, върху самото формулиране на това какво представляват компетентностите, върху кои от тях трябва да се набляга и как именно да стане това. Липсва обаче достатъчно широко теоретично изследване, което да показва откъде е възникнал въпросът за компетентностите, как са се появили те и какво е мястото им в съвременното развитие на човешката цивилизация, респективно в образованието, което е в основата на самата цивилизация. **Втората** причина е, че досега у нас в хода на теоретичното обосноваване на компетентностите, доколкото изобщо съществува такова обосноваване, е използвана не най-подходящата методологическа основа. Авторите претендират, че като подходяща философска методология за компетентностния подход е най-перспективно да се използва процесуално-философската методология на образованието, чийто родоначалник през XX век е видният философ и теоретик на образованието Алфред Норт Уайтхед и която е доразвита и продължава да се развива и след него в наши дни.

В този смисъл, предвид горепосочените причини, настоящият труд е пионерски у нас и представлява съчетание на, от една страна, задълбочено теоретично изследване, а от друга, практическо приложение на развитата теория, което да има реално приложение в образованието у нас, а не просто мъртво и инертно знание, срещу което толкова много е воювал самият Уайтхед и срещу което е насочена и самата концепция за компетентностния подход. Ето защо искрено се надяваме трудът да е полезен за дейци и организатори на образованието у нас, за учители и възпитатели, за студенти, подготвящи се за бъдещи учители, за нашите политици, изковаващи законите, отнасящи се до образо-

ването в Българи, както и, разбира се, за учени и изследователи в сферата на образованието, а и за всички интересуващи се от темата читатели.

Авторите дължат дълбока благодарност преди всичко на Научния съвет на Института по философия и социология на БАН за това, че гласува доверие на авторския колектив да реализира научен проект, резултат от който е настоящият монографичен труд, както и за това, че оцени по достойнство самия труд и го препоръча на Издателството на БАН „Проф. Марин Дринов“. Благодарност дължим и на самото Издателство на БАН. Накрая, но далеч не на последно място, особена благодарност дължим на рецензентите на този труд проф. д.с.н. Пепка Бояджиева и проф. д.ф.н. Стоян Ставру, които отделиха достатъчно време, за да се запознаят с него, и го оцениха високо, като го препоръчаха за издаване и отпечатване в Издателството на БАН.

София, *Авторите*
януари 2024 г.

ВЪВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМАТИКАТА

Гл. ас. д-р Веселина Качакова,
проф. ем. д.ф.н. Веселин Петров

За необходимостта от образователни промени

Глобализацията и напредъкът на дигиталните технологии през последните три десетилетия постоянно поставят нови предизвикателства пред всяко следващо поколение и изискват нови социални умения и компетентности, като медийна и дигитална грамотност, екологично гражданство, креативност, глобална компетентност и др.

Училището и образователната система в България, както и много други по света, изостават от тези процеси и не успяват да адаптират изучаваното в училище към необходимото за учениците в един постоянно променящ се свят. Резултатите от повечето сравнителни изследвания показват, че България е на едно от последните места в Европейския съюз по четене с разбиране, по математика, по гражданско образование [OECD 2023; ИИО 2023] и поставят на преден план в общественото пространство необходимостта и неотложността на сериозни промени в училищното образование. Те трябва да бъдат насочени към осигуряване на по-голяма приложимост на знанията в живота, прилагане на компетентностния подход, обвързване на темите от учебното съдържание с опита на учениците и включване на повече интерактивни дейности и образователни игри. За да бъдат ефективни промените, те трябва да бъдат синхронизирани и да се случват едновременно от всички страни: от учебните програми на Министерство на образованието и науката през обучението/квалификацията на учителите до издателствата на учебници и учебни помагала и създателите на дигитални ресурси.

Настоящият труд предлага конкретна методология и насоки за разписване на урочни единици, които обединяват добри практики и ресурси (учебници, помагала, видеоматериали, дигитални уроци и т.н.) в подкрепа на учителите, които преподават по философия и гражданско образование. Авторите имат за цел да интегрират актуални теми от миналото, настоящето и бъдещето към темите в действащата учебна програма на МОН по философия и гражданско образование и да поставят акцент върху развиване на умения за критическо и креативно мислене, медийна грамотност и гражданска активност, както и да отворят пространство за дискусии относно противоречивата същност на реалността и предизвикателствата пред новите поколения: а) местна, национална и глобална идентичност; б) глобални ценности и защита на местната култура;

в) правата на човека и отделните правни системи; г) екологично гражданство и финансови интереси; д) граждански дълг и гражданска активност; е) личностно израстване и социална отговорност; ж) етични съображения в отношенията човек – изкуствен интелект; з) обществена трансформация в условията на глобализация и дигитализация.

Изследвания в подкрепа на предложените насоки за промени

1. Според оценката на Центъра за оценяване в предучилищното и училищното образование:

а) *В българските учебни програми и изисквания за учебни резултати по отделните предмети не са заложени измерваните в PISA умения и компетентности*, а те са важни и търсени на пазара на труда в съвременния свят, като четивна грамотност, критическо мислене, медийна грамотност и др.

б) *Българските ученици нямат добре формирани умения и компетентност в комбинирането и приложението на придобитите познания в реални ситуации – т.е. преобладава наизустяването като основен метод на учене и липсват възможности за прилагане на наученото на практика* [Тафрова-Григорова 2018], това възпрепятства проявата на творчество и креативност в решаването на конкретни проблеми.

2. Резултатите от участието на България в двата тура на международното изследване на гражданското образование – ICCS 2016 и ICCS 2022, показват, че нагласите за гражданска активност и гражданско съзнание на българските ученици са по-близки до тези за учениците от държави в Южна Америка като Чили, Колумбия и Мексико, отколкото до тези на учениците в Западна Европа [Петрова 2017, с. 56; ИИО 2023].

3. По данни от Института за отворено общество България е на последно място сред държавите от ЕС в Индекса за медийна грамотност за 2023 г. [Лесенски 2023], като страната ни се нарежда и на едно от последните места по медийна свобода [Лесенски 2018, с. 6, 12].

4. Неадекватното за съвременните условия образование в голяма част от училищата в България е сред факторите страната ни да заема едно от първите места в Европа (след Румъния и Италия) по дял на младите хора, които нито учат, нито работят (или поне не на трудов договор), нито се обучават – 17,7% за 2021 г. [Eurostat 2022], т.е. почти всеки пети млад човек у нас не може да се реализира на пазара на труда или не намира причина да го направи официално (чрез подписан договор). А незнанието на трудовите права прави гражданите уязвими към схеми за трудова експлоатация и трафик на хора в страната и чужбина.

5. Според *Основни резултати от социологическо проучване „Нагласи и мечти на учениците за бъдещето – образование, семейство, работа“* на УНИЦЕФ (2018): „*първите 7 места на най-желаните професии сред 12–18-го-*

дишни ученици са заети от: фризьорки и фризьори (13,4%), футболисти (10,1%), лекари (5,2%), шофьори (4,8%), полицаи (4,4%), автомонтьори (4,3%) и певци и певици (4,2%)“ [Сечкова 2018], като само за една от тях се изисква висше образование – лекарската професия. Тези резултати показват явен спад в мотивацията на подрастващите за професионално развитие чрез висококвалифицирани специалности.

6. Според изследване на „Галъп интернешънъл Болкан“ по поръчка на Министерството на образованието и науката основните проблеми, които изпъкват в отговорите на родители и деца във връзка с учебния материал, са: много висок стил на изказа в учебниците, материал, който не е съобразен с възрастта на децата, необходимост от повече примери и обяснения вместо твърде много информация, както и необходимост от повече време за упражнения [Галъп 2021].

Резултатите на всички оценявания на способностите на учениците в България показват, че образователната система е ориентирана към осигуряване предимно на теоретично познание, а не и на практически умения, което влиза в разрез с реалните потребности на учениците и с възприятието, че училището подготвя младите хора за живота. Възможен изход от тази ситуация и законодателят [МОН, ЗПУО 2016; Наредба 15 2019], и редица автори виждат в прилагането на компетентностния подход и затова той е широко застъпен (поне формално) в учебните програми по отделните предмети и за отделните класове.

Възникване и развитие на компетентностния подход

В специализираната литература обикновено се посочва, че най-напред се е появило понятието *езикова компетентност* – около средата на 60-те години на XX век, а през следващите две десетилетия започва да се говори за компетентности в различни области [Council of Europe 2010; ЕС 2018]. Ако трябва да бъдем по-точни, следва да се посочи, че в развитието на компетентностния подход могат да се разграничат четири етапа:

„Първи етап. Понятието *езикова компетентност* се появява за първи път през 60-те години на XX век в трудовете на Ноам Чомски. В неговата концепция компетентността е вродената способност на човека за реч, а речевата дейност е реалното речево поведение. В по-късните си разработки Чомски въвежда още две понятия, за да дефинира термина „езиково поведение“: *граматическа компетентност* – познавателен модел на езика, и *прагматическа компетентност* – потенциален модел на реалната употреба на езика.

Втори етап. През 70-те години на XX век Дел Хаймс разширява идеите на Чомски и предлага термина *комуникативна компетентност*, с което цели да разграничи, от една страна, знанията на говорещия и слушащия за езика, и от друга – реализацията на тези знания в реални комуникативни ситуации. Разширява се полето за прилагане на компетентностния подход в области като образователни политики, социология, психология, педагогика и др. През този период се използват и термините *компетентност* и *компетенция*.

Трети етап. През този етап (до 2000 г.) терминологията, свързана с компетентностния подход, продължава да се разширява. В науката терминът *комуникативна компетентност* започва да се обсъжда от Хаймс, а по-късно от Ван Ек, Кънал, Бахман, Палмър, Гъмпърц, Халидей, Клюев, Шмелкова, Рябинина, Соколова и български учени, сред които Я. Мерджанова, А. Пачев, Ф. Бойкова, В. Кръстанова, А. Ефтимова, К. Димчев.

Четвърти етап. Започва в началото на XXI век и продължава до днес. Дефинира се терминологията, развива се идеята за ключовите компетентности и тяхното формиране в образователния процес“ [Василева 2020; Zwell 2000].

Всъщност до потребността от компетентности, макар и неизразена все още точно в тази терминология, се стига по-рано, още преди Чомски, в прозорливи изследвания на образованието, осъществени от видни учени и философи от XX век като А. Н. Уайтхед и Бъртранд Ръсел, където е подчертано, че „има само един предмет на образованието и това е животът във всички негови прояви“ [Whitehead 1929/1967, pp. 6–7] и че съвременното образование следва да бъде „протест срещу мъртвото знание, т.е. срещу инертните идеи“ [Whitehead 1967/1929, Preface, p. v] Това ще бъде разяснено подробно на съответното място от настоящия труд.

Компетентностният подход през XXI век

Навлизането на дигиталните технологии предизвика училищните системи да осъвременяват и развиват методите си на преподаване и направи тяхното модернизиране обект на изследване в почти всички държави по света, особено в Северна Америка и Европа. Асоциацията за национално образование (National Education Association) в САЩ посочва в свое ръководство, че овладяването на уменията четене, писане и аритметика вече не е достатъчно и ако съвременните ученици искат да са конкурентоспособни в глобалното общество, те трябва да владеят също така и компетентности (разбирани предимно като способности) за критическо мислене и решаване на проблеми, ефективна комуникация, креативност и иновативни умения и умения за работа в екип (колаборация) [NEA 2012, p. 5].

Подтикнати от промените в обществото и необходимостта от преосмисляне на това как учениците учат през XXI век от Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР) подготвят Обучителен компас 2030 (Learning Compass 2030) [OECD 2019], който идентифицира компетенциите, необходими за успех на учениците и формиране на по-добро бъдеще, разделени в следните категории: 1) интерактивно използване на инструменти (познаване и прилагане на различни информационни и комуникационни технологии); 2) взаимодействие в хетерогенни групи (формиране на социален и културен капитал, работа в екип и управление на конфликти); 3) автономно действие (проява на инициативност, лидерски умения и отговорност). Концепцията за компетентности на ОИСР включва нещо повече от придобиването на знания и умения; тя включва способността да се отговори на сложни изисквания, като се използват

и мобилизират психосоциални ресурси (включително ценности и отношения) в конкретен контекст: оттук и договореното от министрите на образованието на ОИСР още през 2001 г. разбиране за компетенциите като обхващащи „знания, умения, нагласи и ценности“ [OECD 2005].

Преходът в обучението от придобиване на знания и умения към развиване на компетентности се случва и в Европа, като съществуват различни рамки, които дефинират и групират различни видове компетентности. През 2006 г. Европейският парламент издава *Препоръка относно ключовите компетентности за учене през целия живот*, която подкрепя развитието на ориентирано към компетентности преподаване и учене и необходимостта от реформиране на учебните програми в Европейския съюз [European Commission 2019]. Само 14 години по-късно, през 2018 г., се налага *Препоръката* да бъде актуализирана. Ревизираният документ подчертава целта на ключовите компетенции, като заявява, че „в един бързо променящ се и силно взаимосвързан свят всеки човек ще се нуждае от широк набор от умения и компетенции и ще ги развива непрекъснато през целия живот“ [пак там]. Актуализираната препоръка дефинира осем групи ключови компетентности за учене през целия живот:

- езикова грамотност;
- комуникативна компетентност;
- математическа компетентност и компетентност в областта на природните науки, технологиите и инженерството;
- дигитална компетентност;
- личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за учене;
- гражданска компетентност;
- предприемаческа компетентност;
- компетентност за културна осведоменост и изява [пак там].

В европейските страни вече има и налична широка практика на използване на компетентностния подход (вж. Проекта *DeSeCo* на ОИСР – Организацията за икономическо сътрудничество и развитие) [OECD n.d.], където се посочва положителната практика от редица европейски страни, а именно:

АВСТРИЯ

„В Австрийската образователна система компетентностният модел е въведен в общообразователното училище. Компетентностите са разделени в три големи групи:

- Компетентности в определени сфери – език и комуникация, творчество и дизайн, човек и общество, здраве и движение, природа и техника.
- Социална компетентност – овладяване на динамични умения, за да се справят в нестандартни ситуации, способност да се работи екипно и да се решават конфликти.
- Компетентност, насочена към самореализация – личностна компетентност, знание за силни и слаби страни на личността.“

ПОЛША

„…през 2008 г. е въведен нов подход, при който учебното съдържание е организирано на базата на ключовите компетентности „умения за учене, комуникиране, математическо мислене“ (вж. също *Развитие на Ключовите компетенции в училищата в Европа: Предизвикателства и възможности пред образователните политики*. Европейска изпълнителна агенция за образование и култура, Евридика, 2012).

ИСПАНИЯ

„В Испания терминът *основни компетентности* е въведен в нормативна база.“

ЛИТВА

„Обучението е реорганизирано на базата на седем ключови компетентности: умения за учене, комуникиране, познания, инициативност и креативност, социални, личностни и културни компетенции.“

НОРВЕГИЯ

„За да развиват универсални умения на учениците, учителите следва да разработват интегрирани образователни дейности, които да позволят на обучаемите да напредват към постигане на целевите резултати в две и повече компетентности едновременно.“

БЪЛГАРИЯ

България не изостава от тенденциите за прилагане на компетентностния подход в училищното образование, като той намира място и в Закона за предучилищното и училищното образование:

„Чл. 77. (1) Общообразователната подготовка обхваща следните групи ключови компетентности:

1. компетентности в областта на българския език;
2. умения за общуване на чужди езици;
3. математическа компетентност и основни компетентности в областта на природните науки и на технологиите;
4. дигитална компетентност;
5. умения за учене;
6. социални и граждански компетентности;
7. инициативност и предприемчивост;
8. културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество;
9. умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт.“

Държавният образователен стандарт (ДОС) за общообразователна подготовка (ООП) също „стандартизира“ очакванията какви знания, умения и нагласи са необходими на младия човек в България [МОН 2019, кн. 1, *Компетентности и образование*, с. 18].

Компетентностният подход и конкретното решение, предложено от авторите

В настоящия текст използваме определението за компетентност, посочено в Референтната рамката на компетентностите за демократична култура:

> *Компетентността е способността да се мобилизират и прилагат подходящи ценности, нагласи, умения, знания и/или разбиране, за да се реагира адекватно и ефективно на изискванията, предизвикателствата и възможностите, които предоставя даден тип контекст. Това предполага подбор, активиране, координиране и организиране на съответните набор от ценности, нагласи, знания, разбиране и умения и тяхното прилагане чрез поведение, което е подходящо за тези ситуации. В допълненние на тази по-обща и холистична употреба на термина „компетентност“, в Рамката се използва терминът „компетентности“ (в множествено число) за обозначаване на конкретни индивидуални ресурси (а именно специфични ценности, нагласи, умения, знания и разбиране), които се мобилизират и разгръщат при проявата на дадено компетентно поведение* [Council of Europe 2018, p. 70].

Друга особеност на разбирането за компетентности, което приемаме в настоящия текст, е, че те се развиват и придобиват, но не могат да бъдат развити и/или придобити [МОН 2016, ЗПУО; МОН 2019, Наредба 15]. Процесът е постоянен, динамичен и незавършен [Council of Europe 2018, p. 13], за разлика от чисто практически компетенции, като заваряване, управление на автомобил или шиене на машина, където може да бъде установена задоволителна способност и да се издаде документ за овладени компетенции и дори за майсторство, при демократичните компетентности или при социалните и гражданските компетентности трудно може да се достигне до подобно стандартизирано оценяване. Затова акцентът при тях е върху процеса на усвояване на дадени компетентности, т.е. те се разглеждат в техния процесуален характер, в процеса на формирането им [Чавдарова-Костова 2022, с. 10] и „движението към компетентност(и)“ [пак там]. Подобно на медитацията, разбирана като концентрация върху дейността на ума [Харари 2019] и състояние на самовглъбеност, размишление [Съвременен тълковен речник 1995], при развиването на умения и компетентности като критическо мислене, креативност, гражданска активност, медийна грамотност и др. важен е процесът на развиване, а не крайният резултат, който така или иначе не е обозрим, нито измерим.

Компетентността (в ед.ч.) разглеждаме, когато описваме нейните елементи и това от какви знания, умения, нагласи, ценности и др. е съставена. Но в обучителния процес трудно може да се развива една-единствена компетентност и затова говорим за компетентности, подобно на знания и умения (а не знание и умение за критическо мислене), и приемаме, че това не е една конкретна компетентност (нито едно конкретно знание или умение), а комплекс от компетентности, които се развиват успоредно и за разлика от майсторските умения не достигат до краен етап на усвояване.

В книжка III, „Компетентностите и референтните рамки“, публикувана от МОН в помощ на педагогическите специалисти (19.12.2019 г.), са представени следните документи:

- Референтна рамка за ключовите компетентности за учене през целия живот (ЕС);
- Рамка за предприемаческа компетентност (*entrecomp*) (ЕС);
- Референтна рамка за компетентностите за демократична култура (RFCDC) (Съвет на Европа); както и:
- Европейската рамка за компетентности в областта на цифровите технологии (ЕС).

При анализ на дефинираните в рамките очаквани промени в отношения и нагласи при развиване на съответните компетентности, заложени в първите три рамки, се установява, че компетентностите съдържат в себе си много и различни компоненти, които могат да бъдат представени накратко в следното уравнение:

<u>компетентности</u> = знания + умения + психосоциални ресурси (качества + нагласи + социално-емоционални умения и отношения + активност) + ценности.

За знанията и уменията като съставна част от компетентностите няма различни възгледи сред изследователите, затова се насочваме към следващия компонент – **психосоциални ресурси.** В тази група спадат очакванията за:

- развиване на определени **качества** като: самоувереност, оригиналност, креативност, смелост, отговорност, упоритост и др.;
- **нагласи,** разбирани като мотивация, желание и готовност за междукултурно общуване, за сътрудничество, отстояване на позиция, преодоляване на предразсъдъци и за постигане на компромис; готовност за зачитане на личното пространство на другите и др. за разсъдливо и критично, но любознателно, непредубедено и напредничаво отношение; нагласа за личностно, социално и физическо благосъстояние и за учене през целия живот, както и готовност за участие в културни преживявания и т.н.;
- **социално-емоционални умения и отношения**, разбирани като проява на интерес към взаимодействието с други хора; интерес към различни езици; желание за участие в демократичното вземане на решения; интерес към политическите и социално-икономическите събития, решителност и постоянство за постигане на целите; желание за мотивиране на други хора;
- **активност – самоизява/творчество/инициативност**, разбирана като поемане на инициатива и справяне в ситуации на риск и несигурност: проява на инициативност и активност, поглед в бъдещето, съпричастност и грижа за хората и за света, поемане на отговорност; любопитство и отвореност за нови възможности.

Последно, но не и по значение, към разбирането за компетентности спадат и ценностите:

– **ценности – етично мислене и оценка на идеи**, представени в рамките като: оценяване на естетическите качества, оценяване на културното многообразие, критично оценяване, оценяване на свои и чужди идеи, прилагане на етични подходи; използване на езика по положителен и социално отговорен начин; зачитане на истината, любопитство, загриженост по етичните въпроси и подкрепа за безопасността и устойчивостта на околната среда [МОН 2019, Компетентностите и референтните рамки, с. 11].

По отношение на ценностите ОИСР предлага следната категоризация:

- Лични ценности – свързани с това, което е човек, и това как иска да дефинира и води смислен живот и да постигне своите цели.
- Социални ценности – отнасят се до принципи и убеждения, които влияят на качеството на междуличностните отношения и това как човек управлява взаимодействията, включително конфликтите.
- Обществени ценности – определят приоритетите на обществените култури, споделените принципи и насоки, които обуславят социалния ред и институционалния живот.
- Хуманни ценности – имат много общо с обществените ценности, но все пак те се отнасят до благосъстоянието на човечеството като цяло [OECD 2021].

Разбира се, като всеки подход, и компетентностният подход си има своите плюсове и минуси, които обикновено се изразяват по следния начин [Креативност 2023]:

„Плюсове

- Професионалисти.
- Гъвкавост за всички типове ученици, независимо от техните познания или нива на грамотност.
- Пристрастията се премахват и се постига справедливост.
- Учениците са по-добре подготвени с необходимите умения, за да успеят като възрастни.
- Учениците се учат как да бъдат по-добри учещи и да поемат отговорност за своето образование.

Минуси

- За всеки клас трябва да се определят и дефинират ключови компетентности, което е трудно.
- Оценките трябва да бъдат по-смислени и креативни.
- Учителите трябва постоянно да са наясно с напредъка на учениците и по този начин да са готови да се намесят и да помогнат на ученик, който не разбира или не е на път да завърши на определената възраст.“

Превръщане на дефектите на компетентностния подход в ефекти

Авторите на труда вземат предвид и критиките, които се отправят в литературата по отношение на компетентностния подход, като:

1) Терминология – съществува неяснота относно това дали компетентностите се възприемат като характеристика, действие или резултат [Ashworth & Saxton 1990, pp. 3–25]; в случая за целите на проекта развиването на компетентностите се разбира като процес на усвояване на знания, умения, психо-социални ресурси и ценности (реализирани чрез различни поведенчески прояви), чието развитие би могло да се проследява, но без очакван и предварително дефиниран краен резултат;

2) Общи схващания – възприемането на компетентностния подход като груба форма на бихевиоризъм, който придава по-голямо значение на изпълнението (външната проява), отколкото на същността за знанието, разбирането и ценностите [Hyland 2006, pp. 57–68]. За неутрализиране на тази критика приемаме разбирането на Рашева-Мерджанова, че компетентностите (при нея е в ед.ч. – „компетентността“, б.а.) се характеризират с активност, рефлексия и себерефлексия, автономност, трансформация, преносимост, сътрудничество, отвореност [Рашева-Мерджанова 2023, с. 25] и др., това налага синергията между компетентностния подход и подхода за преподаване, основан на ценности. Във връзка с това настоящият труд се стреми игровият елемент в задачите да не измести фокуса им от смисъла на поставените образователни цели и да интегрира в практическите задачи елементи за рефлексия и осмисляне на представянето на учениците, като по този начин да допринася не само за развиване на конкретни компетентности, но и за осъзнаване на процеса на учене, за личностно и професионално израстване на учениците;

3) Икономически съображения, свързани с прилагането чрез компетентностния подход на крайни прагматични (материална награда за всеки постигнат резултат) и утилитаристични средства (използва образованието като инструментален метод за постигане на конкретни, предварително определени цели) за мотивация в процеса на обучение и отдалечаване от неговите нематериални, социални и морални цели. За да се ограничи влиянието на процесите на маркетизация и макдоналдизация върху училищното образование (които го свеждат до поточна линия за образователни продукти и превръщат оценката на компетенциите в крайната им цена) [Ритзор 2008, с. 320], предлагаме фокусът на обучение да бъде насочен върху оценката на самия процес и самооценката от страна на участниците в него (а не върху измеримите резултати), да провокира любопитство и нови търсения на знание и да развива прояви на добронамереност и разумност в прилагането им;

4) Понятието „гражданство“ има различни прояви в зависимост от конкретния политически и идеологически контекст. Голяма част от изследванията са насочени към образованието по демократично гражданство, но и авторитарните системи имат политики за гражданство и образователни практики. Демокрацията се отнася до свобода, права на човека, обсъждане, активно участие,

уважаване на другите и включване на хората, но и в рамките на концепцията за демокрация са възможни различни ориентации: например фокусът може да бъде върху индивидуалните права или върху социалната справедливост [Dimitrov, Boyadjieva 2009, p. 153].

В контекста на Европейския съюз позицията на демократичното гражданство е централна. Тук гражданското образование е насочено към обучаване на хората да станат активни, ангажирани демократични граждани. В рамките на това разбиране съществуват различни интерпретации и именно тяхното обсъждане допринася за гражданското образование [European Parliamentary Research Services (EPRS) 2021].

Въпреки изложените ограничения в прилагането на компетентностен подход в училищното образование то се възприема като необходима част от очакваните промени за повече практически задачи, по-активно участие на учениците в час и за развиване на важни за тяхната социална и професионална реализация ключови компетентности. При развиване на конкретни теми, уроци и задачи по философия и гражданско образование авторите на този труд предвиждат компетентностният подход да бъде прилаган заедно със и балансиран от подхода за преподаване, основан на ценности (*values-based education*). Предвижда се не просто промяна в съдържанието, а различен дизайн на обучението [Делибалтова 2021, с. 121], който да бъде: 1) ориентиран към личността; 2) насочен към обучението като процес; 3) да осъществява връзка с реалния живот [пак там] и 4) да служи както на предметната система, така и да развие своя потенциал за междупредметни връзки и холистично обучение.

Въз основа на казаното дотук настоящият труд има за цел да адресира пряко и/или косвено изброените по-горе проблеми в образованието, като насърчи създаването на ресурси, ориентирани към повече практически занимания и развиване на компетентности в часовете по философия и гражданско образование. Трудът интегрира посочените в *Препоръката* [European Commission 2019] компетентности (с изключение на 3. математическа компетентност и компетентност в областта на природните науки, технологиите и инженерството) в преподаването по философия и гражданско образование за ученици от 9.–12. клас, като ги адаптира по следния начин:

1. езиковата грамотност и комуникативната компетентност са заложени в развиването на медийната грамотност;
2. за развиване на дигиталната компетентност на учениците е предвидена геймификация на елементи от учебното съдържание по философия и гражданско образование и прилагане на задачи за гражданска активност в дигитална среда;
3. личностната компетентност, социалната компетентност и уменията за учене са включени през развиването на критическо мислене и гражданска активност;
4. гражданската компетентност е представена тук чрез гражданско образование и развиване на гражданската активност и глобалната компетент-

ност на учениците;
5. компетентността за културна осведоменост и изява е представена в проекта през целите за развиване на креативно мислене, творчески импулс и естетически усет, както и чрез игровизация и други артистични техники.

За интегрирането на посочените компетентности в преподаването на философия и гражданско образование е необходимо преосмисляне на начина на поднасяне на учебния материал, подобряване на баланса между теоретична подготовка и практически задачи, както и включване в учебните часове на някои от предимствата и възможностите на неформалното образование. Затова настоящият труд ще се опита да създаде динамична и надграждаща се теоретична рамка, съгласуваща се и с практиките в посочените по-горе европейски страни, която да служи за подобряване на преподаването и обучението в часовете по философия и гражданско образование (и не само) с акцент върху развиване у учениците на ключови умения и компетентности.

Проектът интегрира и опита на един от първите за страната и пилотен за Института по философия и социология (ИФС, бивш ИИОЗ) проект, който реализира и апробира компетентностен подход в обучението на университетски преподаватели и студенти по екопредприемачество (2015–2017 г.). Изхождайки от интердисциплинарния характер на проблематиката, дизайнът на обучението и целеполагането се основава на компетенциите като градивни елементи на разработения компетентностен модел. Подобно на „компаса“ на ОИСР [OECD 2019], проектът на Института организира ядрата на компетентността, както следва: знания и умения по оста пазар и технологии, а отношения и ценности по оста околна среда и общество [Върбанова 2019]. Като логично продължение настоящият труд ще се опита да създаде динамична и надграждаща теоретична рамка, съгласуваща се и с практиките в посочените по-горе европейски страни и досегашния опит в България, която да служи за подобряване на преподаването и обучението в часовете по философия и гражданско образование (и не само) с акцент върху развиване у учениците на ключови умения и компетентности. За постигане на по-висока ефективност на образователния процес и осигуряване на повече време за социализация и групова кохезия избраният подход предвижда прилагане на видеоигри, ролеви игри, артистични и психодраматични техники, които са нови методи и средства в образованието и поставят нов акцент върху придобиваните компетентности.

Философска методология

За успешното реализиране на поставените цел и задачи на всяко едно изследване или практическо задание е необходим подходящ подход, т.е. подходяща методология за осъществяването му. Толкова повече това е валидно в областта на образованието с оглед развиване на критическо и креативно мислене.

Исторически погледнато, от епохата на Просвещението до наши дни са се формирали редица философско-методологически подходи към проблемите на образованието, почиващи на едни или други класически философски тео-

рии. Традиционните и най-разпространени сред тях са бихевиористкият подход (изхождащ от Хюмовия радикален сетивен емпиризъм), когнитивисткият подход (изхождащ главно от Кантовата трансцендентална философия) и конструктивисткият подход (първоначално изхождащ от идеализма на Бъркли). В своя първоначален вид тези подходи са взаимно изключващи се помежду си, което не премахва възможността осъвременени елементи от тях да могат да бъдат заимствани и интегрирани в търсенето и създаването на нови обучителни практики и опити за решаване на съществуващите и задаващите се образователни проблеми.

В днешно време обаче е необходима нова обща философско-методологическа рамка, която да съчетава положителните страни на посочените подходи и да избягва техните недостатъци, като същевременно да отговаря на съвременните тенденции и съвременното развитие на нашия все по-динамичен свят и произтичащите оттук потребности от нова, по-адекватна методология на образованието днес. Такава подходяща съвременна философска методология е процесуално-философският подход, водещ началото си от разработките на А. Н. Уайтхед през XX век по метафизика, философия на образованието и др., но и развит след него с нови области като динамичната онтология, както и съвременни разработки на самата процесуална философия.

Потребността постоянно да се променя и усъвършенства общата философско-методологическа рамка на образованието произтича от спецификата и целта на самото образование. Неслучайна е крилатата мисъл, че „за всяко следващо поколение проблемът за образованието е нов“ [Whitehead 1948, p. 112]. За съвременната процесуална и динамична онтология целият свят е един жив организъм, а образованието е една от най-важните функции на този организъм. Според нея целта на съвременното образование е да се придобива *живо знание*; „да стимулира и ръководи тяхното [на учащите се] саморазвитие. … [то е] протест срещу мъртвото знание, т.е. срещу инертните идеи“ [Whitehead 1929/1967, Preface]. Процесуалната и динамичната онтология и метафизика не са затворени в себе си абстрактни теоретични системи, а имат приложен характер, и процесуално-философската теория на образованието е едно от приложенията на общата процесуална метафизика.

Според процесуално-философския подход към образованието то има двояка цел: от една страна, то трябва да дава знания за богата култура, а от друга страна, трябва да може да създава експертно знание в дадена област според индивидуалната насоченост на обучаващия се, т.е. целта е едновременно хуманитарна и утилитарна. Както прозорливо е посочил още Уайтхед, „Това, към което трябва да се стремим, е създаването на хора, които притежават както богата култура, така и експертно знание в някоя специална насока. Тяхното експертно знание ще им даде основа, от която да тръгнат, а тяхната култура ще ги води дълбоко като философията и високо като изкуството“ [Whitehead 1929/1967, p. 1]. Оттук произтича и дилемата дали трябва да се преподават определени предмети (области) на знанието, или да се преподава постигането на определени умения. Разбира се, най-добре е съчетаването и на двете и тъкмо чрез развиването на критическо и креативно мислене най-добре може да се

постигне такова съчетаване. Това е така, защото обучението е процес, представляващ единство на мислене и действие, при който теоретичният интерес и практическите ползи съвпадат. От изискването да се преподава постигането на определени умения води началото си и така нареченият компетентностен подход на преподаването в училище, инициран от края на XX и началото на XXI век и дори залегнал в изискванията и препоръките на съответни нормативни документи на Европейския съюз, с наченки на внедряването му и у нас. Последното все още обаче е далеч от успешната си реализация, поради което е необходимо неговото усъвършенстване, видоизменение и насоченост чрез теоретична обосновка и създаване на практикоприложни ресурси. Именно към реализирането на това намерение е насочен настоящият проект като негова основна цел.

Същевременно по своя характер процесуално-философската методологическа рамка на образованието, за да може то да постигне успешно своята цел, е неизбежно холистична. С това е свързана и важната функция на образованието да предлага изход от периоди на културна криза и несигурност за човешката цивилизация, както и най-важната функция на учителя, посочена още от Бъртранд Ръсел, че „учителите са повече от всяка друга класа стражи на цивилизацията“ [Russell 1950, p. 152]. Реализацията на тази функция е възможна само благодарение на посочения холистичен характер на образованието, който кореспондира с холизма като съществена черта на процесуално-философската картина на света.

Трябва да се има предвид, че „образованието е ръководство на индивида за всеобхватността на изкуството на живота… Всеки индивид въплъщава приключението на съществуването. Изкуството на живота е ръководството на това приключение“ [Whitehead 1929/1967, p. 39]. В настоящия проект се разглеждат различни важни аспекти на образованието, които отразяват съответни важни аспекти на самото изкуство на живота, отнасящи се до обществото като цяло и до неговите индивиди. От друга страна, компетентностите, на които трябва да бъдат научени учащите се, не са нещо дадено и постоянно веднъж завинаги; те се променят в зависимост от духа на времето, в което живеем, т.е. те са процеси и съставляват една динамична система, като се подчиняват на закономерностите и на онтологията на динамичните системи. Днешните най-важни компетентности не са същите като тези отпреди петдесет години.

Трудността по принцип за една философско-методологическа рамка на подобен труд като настоящия не е толкова в това да се намери подходяща методология на теоретично равнище, а по-скоро в това как тази методологическа рамка да се приложи на практика, така че да има конкретен практически резултат. В нашия случай **резултатът от труда** се очаква да е двустранен: от една страна, да продължи и да се доусъвършенства теоретичната методологическа рамка, а от друга страна – нещо, което може да се окаже и по-важно в случая, – да има практически последствия в промяната и подобряването на обучението по философия в нашите училища, като за целта да се стигне до създаването на ресурси (в хартиен, електронен или интерактивен формат) за развиване на критично и креативно мислене у учащите се в прогимназиалните и гимназиалните класове

на нашите училища.

Изследователски фокус: цел и задачи на настоящия труд

Монографичният труд има две цели. От една страна, аргументира процесуалния подход (първоначално формулиран от А. Н. Уайтхед и доразвит от неговите последователи) към философия на образованието като концепция, която най-добре обосновава използването в образованието на компетентностния подход и развиването на ключови компетентности, като авторите на труда поставят акцент върху част от тях и това са: критично мислене, креативно мислене, гражданска активност и медийна грамотност. **От друга страна**, авторите припознават необходимостта от комбиниране на компетентностния подход с подхода, основан на ценности, защото именно ценностите са важни при избора за какво и как да се използва дадена компетентност. Подходът, основан на ценности, обосновава избора на авторите за прилагане на психодраматични техники, образователни видеоигри и геймификация на образователното съдържание с цел създаване на ситуации, близки до реалния живот, които да развиват уменията на учениците за взимане на решения в условия на несигурност и непредвидимост, способността им за рефлексия и саморефлексия, както и за етична оценка на конкретни взаимодействия.

За реализиране на тази цел са предвидени следните **изследователски задачи:**

1. Проследяване на историческите подходи (бихевиоризъм, когнитивизъм, конструктивизъм), довели до Уайтхедовата концепция за образованието с нейния трифазен цикъл на обучение (романтика, прецизност, обобщение) и аргументиране предимствата на последната пред останалите.

2. Изследване на основните съвременни аспекти на процесуалния подход в образованието, развити след Уайтхед, които най-добре съответстват на потребностите пред съвременното образование, произтичащи от процесите на дигитализация, все по-широкото навлизане на машинното обучение и навлизането на изкуствения интелект във всички сфери от живота, в това число и в образованието и обучението. Формулиране на съответни закономерности и принципи.

3. Аргументиране на идеи за усъвършенстване на преподаването по философия и гражданско образование, изхождайки от обоснованата методологическа процесуална обща рамка, с която се подхожда към образованието.

4. Обосноваване на практическото прилагане на процесуалната методологическа постановка за образованието към ключовите компетентности, които са във фокуса на настоящия труд – критично мислене, креативност, гражданска активност, медийна грамотност, през призмата на иновативни инструменти като психодрама и геймификация за по-успешно усвояване на компетентностите.

5. Създаване на конкретни практически модели на уроци за обучение на

учениците, като се изхожда от възприетата процесуална методология. Разработване на примерен модел за създаване на интерактивни уроци, насочени към опита и преживяванията на учениците.

Реализирането на така формулираните цели и задачи се очаква да стимулира и осъществяването на **допълнителни практически задачи**, които обаче не са и няма как да са преки задачи на самия труд, а именно:

а) Създаване на научноизследователска общност, която обединява различни подходи към гражданското образование от различни дисциплини (философия, социология, политология, психология, естетика и др.) и внедрява нови техники и методики в образованието;
б) Изготвяне на проектни предложения, които подпомагат развиването на ключови компетентности през обучението по гражданско образование и философия;
в) Сформиране на мрежа от учители и изследователи за споделяне на добри практики и динамичен обмен на информация за актуалните теми на деня и обратна връзка за потребностите на българските учители и ученици.

Структура на монографичния труд

Формулираната цел и задачите на изследването определят структурата на настоящия труд. Той се състои от **пет части**. **Първата** е посветена на философската методология и теоретичните основания, на които се опират авторите на труда. Това включва кратко описание на историческите ракурси и на същността и основните черти на Алфред Норт-Уайтхедовата процесуална философия на образованието с акцент върху трифазния цикъл на обучение – романтика, прецизност, обобщение, както и върху ритмичните изисквания за свобода и дисциплина. След това се разглежда влиянието, което Уайтхедовите идеи са упражнили, или пък сходството им с идеи на други видни учени, философи и дейци на образованието от XX век насетне – фон Берталанфи, Жан Пиаже, Джон Дюи, Ноам Чомски; прави се и преглед на съвременните аспекти и теми на процесуално-философския подход към образованието, развивани след Уайтхед в наше време.

Втората част на труда е посветена на образованието в съвременния свят и неговото бъдеще. Тя започва с разглеждане на функциите на учителя в образованието, като се напомня известната едноименна публикация на Бъртранд Ръсел, актуална и днес с подчертаването, че основната функция на учителя е да бъде пазител на цивилизацията; след което се изследва как тази функция ще се упражнява в епохата на машинното обучение и машинното преподаване и как ще изглежда това преподаване в близкото бъдеще. Тясно свързан с въпроса за функцията на учителя е и въпросът за обратната връзка, която преподавателят получава от самите обучаеми, особено за това как ще се реализира тази обратна връзка с навлизането на изкуствения интелект в процеса на обучение. В тази част от монографичния труд следва разглеждането на проблем, пряко свързан с

въпроса за функцията на учителя и с обратната връзка от страна на обучаваните, а именно проблемът за опасността от прекалено тясна професионализация в обучението, който има опасност да се прокрадне в съвременния процес на приоритетно усвояване на компетентности от страна на учащите се – нещо, което би представлявало противоположната крайност на опасността, възникваща от преподаване на инертно знание, откъснато от реалните проблеми и потребности на живота. Във връзка с това като израз на добра практика се разглежда примерът с ролята на математиката в преподаването и разбирането на хуманитаристиката, който показва как знанията в една на пръв поглед далечна от хуманитаристиката сфера на познанието (математиката) може да е изключително полезна за разбирането на самата хуманитаристика. След това авторите насочват погледа си към бъдещето, като се анализира отговорността на философията за развитието на образованието в епохата на изкуствения интелект, водещ до неизбежни промени в процесите на образование и обучение; правят се и препоръки как да се подхожда внимателно към използването на изкуствен интелект в образованието на хората и какви промени ще настъпят във функцията на учителя в процеса на образование.

Третата част на монографичния труд започва преход от теоретичната методологическа постановка към практическото ѝ приложение, формулирайки съвременни идеи, описвайки добри практики в образованието, респективно преподаването, по философия и гражданско образование. Тази част започва с анализ на добри практики и учебни програми в обучението по философия и гражданско образование, прилагани в държави с традиции и с добри образователни резултати (най-вече Франция, Финландия, Австрия, Литва, Гърция), като се посочва успешното въплъщаване на съответни нормативни документи на ЕС и на успешното прилагане на (духа на) процесуално-философската методология при реализирането на учебните програми в част от тези държави. След това се развива схващането за гражданското образование като за глобално гражданство, потребността от което глобално гражданство се поражда от процесите на глобализация в света. Анализира се връзката между ценностите и компетентностите, още повече, че ценностите заемат централно място в процесуално-философския подход не само към образованието, но и изобщо към описанието на света. Частта завършва с модел на дизайн на курс по екопредприемачество.

Четвъртата част е посветена на придобиването на ключови компетентности и на въпроса до какви промени в образованието следва да води това. Най-напред се започва с критичното мислене; то в известен смисъл е най-важното от всички компетентности, защото представлява ключ към тяхното развиване и усвояване. Анализирането му е подчинено на трифазния цикъл на Уайтхед – романтика, прецизност, обобщение, който е валиден не само за обучението, но и за етапите на познанието. Подчертава се значението на критичното мислене и за бъдещото развитие на човечеството, както и че то следва да се усвоява не само в специализирани курсове, но и във всички предмети и дисциплини, които се изучават в училище. По-нататък се изследва креативността, която в известен смисъл е най-важната и най-ценната компетентност след кри-

тичното мислене. Продължава се с проблема за гражданската активност. Частта завършва с последователно разглеждане на останалите компетентности, върху които се фокусира монографията: медийна грамотност, както и разглеждане на иновативни инструменти за усвояване на компетентости като психодрамата и геймификацията. На всички тях са посветени отделни глави.

Петата и последна част на монографичния труд е посветена на конкретното усвояване на разгледаните компетентности от страна на учащите се. Създадени са конкретни практически модели на уроците, като се изхожда от възприетата в монографията методология и най-напред е представена бланка, която да служи като модел за разписване хода на всеки един урок. Всеки такъв урок съответства на определена компетентност или на инструмент за усвояване на компетентностите, на които е посветена четвъртата част на труда.

Заключението не просто прави рекапитулация на постигнатото и на приносните моменти на монографията, които са нови в специализираната литература у нас по темата, но и насочва към реализирането след това на належащи задачи за изпълнение, които несъмнено ще подпомогнат задачата за успешното усвояване на компетентности: създаване на професионална общност за реализиране на конкретни дейности, създаване на обществен съвет за изготвяне на съдържание и адекватни промени в учебните програми у нас, разпространяване на подходящи ресурси в помощ на преподавателите и др.

Читателска аудитория

Монографията е предназначена преди всичко за учители, преподаватели и възпитатели в средните училища в България (VIII – XII клас), но също за философи, социолози, педагози, психолози и други представители на социалните науки, специалисти по философия и социология на образованието, както и деятели и организатори на училищното образование в България, а също за всички, интересуващи се от проблемите на образованието у нас. Монографията би била полезна и за студентите, обучаващи се за учители. Тя представлява както теоретично изследване, базиращо се на най-напредничавия световен опит в областта на образованието, обучението и преподаването, така и практическо приложение на този опит под формата на примерни уроци, по модела на които учителите в средното училище у нас да организират своето преподаване на учениците.

ПЪРВА ЧАСТ

ФИЛОСОФСКА МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВАНИЯ

Първа глава

ФИЛОСОФСКА МЕТОДОЛОГИЯ НА ОБРАЗОВАНИЕТО И ОБУЧЕНИЕТО: ИСТОРИЧЕСКИ РАКУРСИ И ПРОЦЕСУАЛНИЯТ ПОДХОД НА А. Н. УАЙТХЕД

проф. ем. д.ф.н. Веселин Петров (ИФС – БАН)

Абстракт. Главата започва с кратко описание на трите исторически възникнали традиционни подхода към образованието – бихевиоризма, когнитивизма и радикалния конструктивизъм, на базата на които се появява Уайтхедовата процесуална философия на образованието, като се разглеждат същността и основните ѝ черти, след което се описва Уайтхедовата представа за трифазен цикъл на обучението – романтика, прецизност, обобщение, както и ритмичните изисквания за свобода и дисциплина.

Ключови думи: философия на образованието, цикъл на обучението, ритъм на обучението, Уайтхед, процесуална философия.

Най-дълбокият и естествен стремеж на хората – на всеки човек и на човечеството като цяло – е да постигат по-добър живот. Този естествен стремеж включва по думите на Уайтхед „един троен подтик: 1) да се живее, 2) да се живее добре, 3) да се живее още по-добре. Фактически изкуството на живота е, *първо*, да бъдеш жив, *второ*, да бъдеш жив по един удовлетворителен начин и, *трето*, да постигаш увеличаване на удовлетвореността“ [Whitehead 1958/1929, p. 8]. Целият въпрос е как може да се постигне това? И тук в отговор веднага идва ролята на образованието в живота на хората. Защото, както казва Уайтхед: „Има само един предмет на образованието и това е животът във всички негови прояви“ [Whitehead 1929/1967, pp. 6–7]. Самият живот обаче е много динамичен и колкото повече се отдалечаваме от миналите епохи и навлизаме в нови, толкова по-динамичен става животът. Това налага непрекъснати промени в самото образование, в неговите методи и средства, като все повече не можем да лежим на стари знания, на това, което е било постигнато в миналото. Самите наши представи за образованието следва непрекъснато да се преразглеждат. Неслучайно Уайтхед пише: „За всяко следващо поколение проблемът за образованието е нов“ [Whitehead 1948, p. 159]. Тази негова мисъл трябва добре да запомним и да ни служи като мото за цялата наша работа.

Съвременното образование следва да бъде „протест срещу мъртвото знание, т.е. срещу инертните идеи“ [Whitehead 1967/1929, Preface, p. v]. Именно този фокус на образованието налага промяна на самия модел на образование. Фактически всяка епоха в развитието на човешката цивилизация налага нов модел на образование поради недостатъчността и неудовлетвореността от дотогавашния модел на образование. Истината е, че през XX век, а и в наши дни, са предложени изключително голям брой модели на образование, почиващи на най-различни методологически предпоставки. Таблица 1 дава представа за това

Таблица 1. Парадигми на обучение: защитници (от различни теории на обучението), исторически и актуални философски основи

Парадигми на обучение	**Радикален бихевиоризъм**	**Умерен бихеви-оризъм**	**Когнитивизъм**	**Умерен конструктивизъм**	**Радикален конструк-тивизъм**
Основни защитници	Classical Conditioning: I. P. Pawlov & J. Watson Instrumental Conditioning: E. L. Thorndike & B. F. Skinner 2-Factor Theory: H. Mowrer	Purposive Behavior: E. C. Tolman	Berlin Gestalt School: Köhler, Lewin Social-Cognitive Learning Theory: A. Bandura, W. Mischel & B. Rotter	Genetic Structuralism: J. Piaget Social Constructivism: L. Vygotski **A. Whitehead**	E. Glasersfeld H. v. Foerster
Традиционна философска среда	British Empricism: Hume		Transcendentalism: Kant		Empiricism: G. Berkeley
Актуално философско бащинство	Neopositivism: R. Carnap		Critical Rationalism: K. R. Popper	Systems theory: L. v. Bertalanffy, **A. Whitehead**	Systems Theory: H. Maturana & F. Varela
Допълнителни образователи	J. Wolpe	C. Hull	H. A. Simon & A. Newell, H. Gardner, Berlin Gestalt School (Stupf, Külpe, Wertheimer, Köhler, Koffka, Duncker, …)	R. Karplus, A. Lawson, K. Fischer, K. Lewin, Leipzig Ganzheitspsychology (F. Sander, H. Werner), J. Bruner, Cognition and Technology Group at Vanderbilt (J. Bransford, R. Sherwood), Microgenetic Approach (G. Smith; M. Bickhard, J. Draguns, T. Bachmann) Second Leipzig School of Gestaltpsycho-logy (Sander, Werner), W. Metzger	P. Watzlawick, M. Montessori, G. A. Kelley, Roth, N. Luhmann

многообразие от модели, като тя дори не е пълна: например в нея липсва самият подход на Уайтхед, както и други подобни модели. Уайтхед избягва от бинарния модел на образованието, но нека да видим какво ни предлага в замяна.

Преди всичко е важно да се внесе поне някакъв ред в оъркващото поле на теориите за обучението, някаква рамка, която да позволява поне груба категоризация на различните подходи. Един начин да се направи това е просто да се определят главните парадигмални подходи към обучението. Те са бихевиоризмът и другите две парадигми в изследването на обучението – когнитивизмът и конструктивизмът.

Тъй като съществуват очевидни гранични случаи, означаваме с пунктирана линия, че категорията на когнитивизма може да се раздели по-нататък на умерен бихевиоризъм, когнитивизъм и умерен конструктивизъм (вж. Таблица 1).

Таблица 1 показва категоризацията само на една тясна фракция от наличните теории на обучение.

Наред с групирането на наличните теории на обучението в три категории е поставена и подчертана също и Уайтхедовата теория на обучението в тази рамка. Категоризирането на неговия подход към обучението като умерен конструктивизъм е лош компромис, тъй като теорията му на обучението се основава на метафизика, която се състои от фундаментално нови идеи, които размиват класическото разграничение между субективизъм и обективизъм.

И е важно да се има предвид, че неговата органична философия е изключително креативна, пълна с нови идеи.

Изглежда подходящо да се предприеме задачата за поставяне на Уайтхедовия подход към обучението в нашата обща рамка, като се свърже с добре известните идеи на трите традиционни философски подхода, които лежат в основата на всяка от трите основни парадигми за обучението – бихевиоризма, когнитивизма и конструктивизма: Хюмовия (сетивен) емпиризъм (бихевиоризъм), Кантовия трансцендентализъм (когнитивизъм) и Бъркливия радикален идеализъм (радикален конструктивизъм). И трите са философии от епохата на Просвещението, които са добре известни и дори влияят върху нашето мислене днес твърде много.

Тъй като Уайтхед е бил убеден, че току-що споменатите философски традиции са не само недостатъчни, но и явно вредни (когато са приложени към научни области на изследване и по-специално към образованието и обучението), той е развил коренно различна алтернатива – неговата „философия на организма“. Първо ще скицирам трите традиционни философии; при това ще се опитвам да направя явни техните недостатъци и да представя Уайтхедовите предложени решения.

Емпиризъм и (радикален) бихевиоризъм

Дейвид Хюм е твърдял – в противоположност на Рене Декарт – че всичко, което е в нашия разум, трябва преди това да е било в сетивата ни. Когато Хюм е предприел анализа на всекидневното човешко възприятие, той е изля-

зъл с резултат, имащ стигащи далеч последствия. Когато обикновените хора (нефилософите) възприемат света около тях, те придобиват впечатлението, че живеят в свят на постоянно съществуващи „устойчиви“ обекти (такива като камъни, къщи, дървета, маси). Тези устойчиви, траещи обекти изглеждат като имащи черти, които могат да се променят (повече или по-малко бързо). Но като е анализирал нашия всекидневен начин на възприятие и неговото съдържание, Хюм не е могъл да намери какъвто и да било намек за устойчив субстрат (субстанция), който да се намира в основата на тези изменящи се черти (качества). Ето защо според неговия сетивен емпиризъм само това, което е възприемаемо от нашите сетива, съществува; лежащи в основата на нещата субстрати не съществуват. Според Хюм всичко, което наистина съществува, е поток от сетивни впечатления (качества). По-нататък тези сетивни впечатления са свързани само външно и следователно произволно от техните отношения във времето и пространството.

Според Хюм няма никаква причина да се постулират каквито и да било причинни сили или тласъци, каквито се предполагат в Нютоновата физика. Друго неприятно следствие от Хюмовия радикален сетивен емпиризъм е, че няма никаква индикация за някаква памет и следователно – като опустошителен резултат – никаква диахронична идентичност в човешката личност. Всички тези форми, преживявани в сетивните възприятия (сетивните впечатления) са комбинации според принципите на асоциация, които Хюм твърди, че са първото, „което трябва да се изброи или класифицира“ [Hume 1748/1999, 3.2, p. 24].

Въпреки тези странни следствия Хюмовите идеи намират място в психологията и образованието, вдъхновявайки асоциационизма и бихевиоризма и разгръщайки злощастни последици в теориите на обучението, основани на тях.

Уайтхед е отхвърлил Хюмовия радикален сетивен емпиризъм по няколко причини. В нашия контекст най-важното е, че той отхвърля влиянието на бихевиористите и асоциационистите върху обучението: „Успешността на ученика често се схваща като еднакъв устойчив напредък, неразграничен от изменението на вида или промяната в темпа. […] Аз твърдя, че тази концепция за образованието се основава на погрешна психология на процеса на умствено развитие, която сериозно затруднява ефективността на нашите методи“ [Whitehead 1929/1967, p. 17]. Вместо това според Уайтхед обучението „е процес *напълно от свой собствен особен род*. Най-близката му аналогия е усвояването на храна от един жив организъм“ [Whitehead 1929/1967, p. 33, к.прев.]. Уайтхедовото схващане за обучението не е това на еднакъв устойчив прогрес, а това на цикличен ритъм на *усвояване*. На равнището на метафизиката образователното понятие за „усвояване“ е обяснено с Уайтхедовото ново философско понятие за физически прехензии (схватливости). Чрез схватливостта всяко актуално биващо реално улавя и интегрира (усвоява) своя непосредствено предшестващ свят (актуалните биващи в техния обективен аспект) и посредством това конструира себе си. Така че според Уайтхед (и в ясна противоположност на Хюм) има непосредствено и вътрешно отношение (връзка) между обучаващия и света.

Нека сега да се насочим към втората традиция, трансцендентализма, който функционира като основа на съвременния когнитивизъм (когнитивна психология).

Трансцендентализъм и когнитивизъм

Имануел Кант е казал, че Хюм го е събудил от неговата „догматична дрямка“ [Kant 1783/2004, 4, p. 260]. Но ако Хюм е прав и няма нищо в ума, което преди това да не е било в нечии усещания, тогава как е възможно Нютон да е предвидил бъдещи събития (правейки така нареченото „синтетично съждение априори“), като например слънчеви затъмнения? Решението на Кант е да раздели природата на ноумени – нещата такива, каквито са сами по себе си (така нареченото “Ding an sich”), и феномени – света за възприемащия. Кант смята, че феноменалният свят е активно (но несъзнателно) построен от субекта (възприемащия), в който той/тя налага две интуиции [*Anschauungsformen*] – пространството и времето, и набор от дванайсет категории върху ноуменалния свят. Ето защо ние сме способни да предвидим тези черти: защото те вече са във възприемащия – преди какъвто и да било конкретен възприемащ акт. Но цената, която трябва да се плати за това решение, е висока: тъй като то предполага непреодолима пропаст между света такъв, какъвто го знаем, и света сам по себе си (който не е доловим с никакви средства) – човешките същества са хванати солипсистки в своите построения на феноменалния свят без никаква възможност да стигнат до света отвъд тези построения.

В добавка към това неприемливо солипсистко следствие позицията на Кант страда и от сериозна непоследователност: за да възприеме нещо, възприемащият трябва да приложи подборка от дванайсет категории на възприятието заедно с две чисти форми на интуицията – пространството и времето [Kant 1781/1929, A 253]. Обаче как възприемащият (съзнателно или несъзнателно) знае кои от дванайсетте категории са правилните, за да бъдат избрани, щом този акт на възприятие е единствената връзка с толкова далеч непознатия свят? Този проблем изглежда напълно нерешим. Единственият изход е да се постулира по-фундаментален (некатегориален/неконцептуален и следователно директен, или непосредствен) вид възприятие. Без такъв пряк начин на възприятие ние завършваме с една радикално конструктивистка позиция.

Този фундаментален проблем присъства в съвременната *когнитивна* наука, която е силно повлияна от Кантовите идеи.

Нека сега се насочим към Джордж Бърклевия идеализъм.

Идеализъм и радикален конструктивизъм

Достатъчно изненадващо е, че Бъркли е извел своя идеализъм от позицията на радикалния емпиризъм: ние намираме неговия прочут девиз „*esse est percipi (aut percipere)*“, или в превод: „да съществува, значи да бъде възприемано“, в Част I, §3 от неговия *Трактат за принципите на човешкото познание*,

A Treatise Concerning the Principles of Human Knowledge [1710/2003]. В своите *Философски коментари*, *Philosophical Commentaries* [1707/1944] той използва глаголите *velle* (искам) и *agere* (правя) вместо *percipi*/*percepere*, което показва, че неговата употреба на термина *percepere* е твърде разширена и включва строга тенденция към активност.

В ключов пасаж от своите *Принципи* Бъркли е твърде ясен: „Дъската, върху която пиша, казвам, че съществува, т.е. аз я виждам и я усещам; и ако изляза от стаята, бих казал, че тя съществува, имайки предвид, че ако аз съм в стаята, аз мога да я възприема, или че някой друг дух актуално я възприема. Съществува аромат, т.е. той се мирише; съществува звук, т.е. той се слуша; цвят или фигура и това се възприема с виждане или докосване. Това е всичко, което мога да разбера под тези и други подобни изрази. Защото що се отнася до това, което се казва за абсолютното съществуване на немислими неща без някаква връзка с тяхното възприемане, това изглежда съвършено неразбираемо“ [Berkeley 1710/2003, Part I, p. 3].

Ако Бъркли е прав и съществуването (в строг смисъл) зависи от субекта, който го възприема, тогава това има странни следствия като например, че като се обърна с гръб към стола, който виждам пред мен, той не съществува. За да се избегнат такива очевидно странни следствия и да се осигури схващането на здравия разум за реалността, ние сме принудени, както и Бъркли, да постулираме, че всичко фактически се възприема винаги, където и да било и от каквато и да е перспектива, и за Бъркли като епископ на християнската църква само Бог може да гарантира обективна реалност, защото само Бог може да има опит за всичко по всяко време, на всяко място и от всякаква гледна точка.

Съвременните радикални конструктивисти, а също и философи като Ернст Мах (1897) с неговия съвременен атеистки феноменализъм не приемат никакво прибягване до нещо божествено, но ако същевременно някой поддържа заедно с Бъркли радикално емпиристка позиция, тогава той не може да се избави от странните следствия от този подход, преди всичко загубата на реалността.

Каква е връзката на всичко това с Уайтхед?

Уайтхед отхвърля солипсистката позиция. Но, разбира се, ако някой не приема солипсизма, той трябва да представи алтернативно обяснение: и тъй като Уайтхед също така не е лековерен реалист, той е развил коренно различно схващане, което превъзхожда дихотомията на субективност и обективност: за него съществува реалност, независима от възприемащия. Светът е пулсиращ процес между субективно самопроизвеждане (субект), който поражда обективни прояви (суперекти), и който на свой ред снабдява с гориво нови субективни процеси. Така че реалността в Уайтхедовата философия непрекъснато се мени от субективност към обективност и обратно.

Завършвайки това кратко обсъждане на емпиризма, трансцендентализма и идеализма, като следваща стъпка ще очертая Уайтхедовата процесуална философия, давайки кратко резюме на неговата теория на перцепцията, скицирайки нейните следствия за образованието (обучението и преподаването) и накрая скицирайки възможността да се използват Уайтхедовите идеи като обща рамка за интегриране на бихевиоризма, когнитивизма и радикалния конструктивизъм (разбира се, не и без те да бъдат модифицирани).

Въведение в някои основни черти на Уайтхедовата процесуална метафизика

Ще започна с кратко въведение към Уайтхедовите основни философски възгледи. За Уайтхед светът е конституиран от многообразие от микропроцеси, които той нарича актуални биващи. Едно актуално биващо е по същество процесът на заедно израстване на всички актуални биващи, които съставляват неговата непосредствена минала околна среда. И тъй като актуалните биващи са вътрешно свързани едно с друго, светът е пулсираща, вибрираща мрежа от процеси. Чрез схващането на тази непосредствено минала околна среда всяко актуално биващо се конституира според самоопределяща се цел. (Уайтхед нарича това „субективна цел“ на актуално биващо.) Уайтхедовият технически термин за това „схващане“ е *прехензия* и Уайтхед твърди, че може да се стигне до това понятие за прехензия или от физиката, или от психологията [Whitehead 1925/1967, p. 152]. Поемайки психологическия път, той нарича прехензиите още „чувства“ (*feelings*)[1]. Има различни видове прехензии: двата най-основни вида са физическите прехензии и концептуалните прехензии. Всеки процес на заедно израстване – тук Уайтхед въвежда техническия термин „сраствane“ (*concrescence*) – на едно актуално биващо започва с физически прехензии. Тези прехензии пасивно получават натиска на непосредствено миналия свят, който широко оформя развиващото се актуално биващо. Обаче получаването е селективно, базирано на собствената уникална цел на актуалното биващо, която е насочена към реализирането на определен образец (тук Уайтхед въвежда термина „вечен обект“ – *eternal object*). Тези пасивни физически прехензии присъстват при самото започване на всяко израстване заедно на някакво актуално биващо. Те съставляват физическия полюс на всяко актуално биващо, който Уайтхед нарича още приспособяваща фаза (*conformal phase*), защото тя възстановява това, което е дадено от миналото.

Така че прехензиите могат да се определят като „конкретни факти на свързаност“ [Whitehead 1929/1978, p. 22]; бидейки прехендирано, едно актуално биващо, което тъкмо е стигнало пълната си реализация, става съставна част в току-що развиващо се ново актуално биващо. Следователно прехензиите могат да се схващат като „вектори“. Както Уайтхед пише, „защото те чувстват това, което е там, и го трансформират в това, което е тук“ [Whitehead 1929/1978, p. 133]. Това характеризиране идва близко до Уайтхедовата метафора за едно действие на усвояване: чрез включването (в буквалния смисъл на думата) на външни елементи един организъм се конституира. Разбира се, процесът на сраствane може също и да развие повече разработени форми, като например чрез създаване на пропозиции. За въвеждане към тези по-разработени форми на сраствane кратко ще опиша Уайтхедовата теория на перцепцията.

---

[1] Но тук е уместна известна предпазливост: Уайтхед предупреждава, че той разпростира значението на тази дума „чувство“ до нейната най-последна граница, когато я използва в метафизическата област.

Уайтхедовият холизъм като основа на процесуално-философската методология на образованието

Холизмът играе важна роля в Уайтхедовата метафизика и в голяма степен е повлиял върху вижданията му за образованието. Този въпрос обаче досега не е бил достатъчно осветлен дори в специализираната процесуално-философска литература. Все пак редица процесуални философи обръщат внимание на този аспект на Уайтхедовата метафизика. Така например Мари Елизабет Мур казва в една от главите на *Справочник на уайтхедианската процесуална мисъл* (2008) следното: „това, от което има нужда, е повече холистични начини на мислене за образованието и за натрупаната мъдрост на човечеството. Холистичното мислене дава възможност да се преоткрият по нови начини големите открития и прозрения от миналото, да бъдат те частично отхвърлени и частично реконструирани или да бъдат отхвърлени радикално в светлината на непрекъснатия опит за света на човечеството. Холистичните образци на мислене са успешно представени от една органична метафора. Корените са живи неща, възникващи в историята на едно растение и продължаващи да функционират и растат във времето; следователно корените са силно насочващи в уайтхедианското схващане за образованието. Основите, фундаменталните неща и класиката са важни като живи корени: те свързват едно растение с мъдростта на вековете – както човешката, така и земната мъдрост. Същевременно те са постоянно изменящи се и растящи. Те са критични към човешкото обучение, защото въплъщават натрупаната мъдрост на човешката раса“ [Moor 2008, p. 206].

От своя страна Малкълм Еванс – друг съвременен процесуален философ – заявява, че „друг начин, по който процесуалната философия се различава от общата философия и теория на образованието, е нейното приемане на *холистично* виждане за процеса и съдържанието на образованието. Вярно, трябва да гледаме на частите – урока, текста, контекста – но винаги в рамката на студент, на учебен план и на институция – като на цялостни организми. Понятието за холизъм се разширява до разглеждане на опитите“ [Evans 2005, p. 174]. В добавка към това Джордж Алан също подчертава, че „противоотровата, предложена от образователите, повлияни от Уайтхедовата мисъл, е да мислят холистично, да възприемат релационни теории за фактите, идеите и личностите и за това как истините, разбирането и зрялата индивидуалност се развиват“ [Allan 2005a, p. 227]. Нещо повече, в уайтхедианската литература е широко прието, че „Уайтхедовата образователна философия … е просто преповтаряне в образователен език на същностните принципи на неговата обща философия, така както са заявени в [книгите му] *Процес и реалност* и *Науката и съвременният свят*“ [Mellert 1998, p. 1]. Всички тези същностни принципи включват холизма – идея, която заслужава по-нататъшно разглеждане, за да се систематизира и обоснове изразяването на нови принципи и връзки.

От началото на уайтхедианското следване по философия на образованието е общоприето, че „не може да се спечели справедлива оценка на това, което Уайтхед има да каже за образованието, само с четене на *Целите на образованието* плюс всички негови статии за образованието извън този том“ [Holmes

1951, p. 632]. Фактически „нито *Процес и реалност*, нито *Приключението на идеите* не съдържат преки позовавания на образованието като процес, макар че последната книга съдържа един важен пасаж за развитието на професионалната компетентност в образованието“ [Holmes 1951, p. 626]. По-нататък Холмс настоява, че „този, който се интересува от Уайтхедовите общи схващания за образованието, трябва да се обърне първо към неговите философски книги, особено *Приключението на идеите*, *Формирането на религията*, *Символизмът* и *Функцията на разума*, и след това да прочете неговите *Целите на образованието*“ [Holmes 1951, p. 632].

Важен източник за Уайтхедовия холизъм е *Науката и съвременният свят*. Това е така, защото „всеобхватната стратегия на Уайтхедовата най-популярна книга *Науката и съвременният свят* е първо да аргументира, че съвременната философия е базирана на концептуалност, извлечена от науката на седемнадесети век, забравяща факта, че финитe промени в науката през последните три века постепенно са подкопали основите на тази концептуалност, и след това да се демонстрира, че тъй като нашите съвременни научни идеи няма да подкрепят философската концептуалност от седемнадесети век, то ние се нуждаем от нова философска концептуалност. … Всяка адекватна метафизика трябва да преодолее бифуркацията между факт и ценност. Ако ценността веднъж е била отделена от факта, двете никога няма да се съберат отново. Уайтхед подчертава този пункт в едно често споменавано изречение: „Ценност“ е дума, която аз използвам за вътрешно присъщата реалност на едно събитие“ [Sherburne 1991, p. 81, с цитиране на Whitehead 1925/1967, p. 93].

Уайтхедовата философия на образованието е неразделна от неговата метафизика. Вселената е организъм, а образованието е една от функциите на този организъм. В *Науката и съвременният свят* Уайтхед заявява: „Аз скицирах една алтернативна философия на науката, в която *организмът* заема мястото на *материята*. За тази цел умът, включен в материалистическата теория, се разтваря в една функция на организма. Тогава психологическото поле проявява какво е едно събитие само по себе си. Нашето телесно събитие е един необичайно сложен вид организъм и следователно включва познанието. По-нататък пространството и времето в тяхното най-конкретно значение стават мястото на събитията. Един организъм е реализацията на определена форма на ценност. Възникването на някаква актуална ценност зависи от ограничението, което изключва неутрализираща кръстосана светлина. Така едно събитие е въпрос на факт, който по причина на неговото ограничение е ценност за себе си; а по причина на самата му природа то изисква също цялата вселена, за да бъде себе си“ [Whitehead 1925/1967, pp. 193–194].

Ключовите понятия тук са *организъм* и *събитие*. Да се разбере вселената като организъм представлява холистична гледна точка. Най-общо казано, втората половина на XX век и началото на XXI век са белязани от подновен интерес към холизма, макар и в нова, съвременна форма. Както съм имал възможност да обясня по-подробно на друго място [Petrov 2017, pp. 119–134], има, накратко казано, няколко типични и взаимосвързани аспекта на това, което съставлява холистично разбиране на света:

1) чисто органичното разбиране на природата, което я възприема като организъм независимо от това какъв вид организъм е това, и интерпретацията на отношението на човечеството към окръжаващия свят като една от връзките към споделен свят;
2) антропоморфното разбиране на природата, което я интерпретира като личност (например майка или жена) и очаква от другия приятелско партньорство във взаимоотношението;
3) персонализирано разбиране на природата, в което тя е един вид юридическа личност с правни притежания, към която човешките същества имат свои собствени задължения и права, както е в правните взаимоотношения. Казано по този начин, в съвременното мислене има различни холистични концепции за природата, една от които е системният подход, водещ до организмична представа за нея. Този подход е съвместим с процесуалния подход във формата на Уайтхедовата философия на организма, което може да помогне за по-нататъшното му развитие.

Три базисни елемента са живи в съвременните форми на холизма. Първо, докато за механистичното мислене е съществено, че частите на всяко цяло са постоянни и инвариантни, в холистичното мислене частите се определят и модифицират според цялото, защото те зависят от това цяло. Второ, цялото се поддържа, че е повече от простата сума на своите части и като такова цялото има приоритет над частите. Трето, светът се разглежда като живо цяло, а именно, като организъм – идея, която е характерна за Уайтхедовия подход.

Според Мишел Вебер [Weber 2020, pp. 115–142] необходими са не повече от четири категории за обясняване на Уайтхедовото схващане от гледна точка на общата теория на системите на Берталанфи: тоталност, несоматичност, хомеостазис и еквифиналност. Какво означават те?

В една „тоталност“ всяко изменение въздейства на цялото: всички части на системата са по необходимост повлияни от началното изменение. Това разпространяване от един възел към друг, съседен възел включва, разбира се, взаимосвързаност. Средното му наименование е възникване.

„Несоматичност“, или „конститутивност“ означава, че цялото е по-висше от сумата на своите части, т.е. че съществуването на вътрешни отношения не може да се пренебрегне, нито пък структурата на цялото може да не се взема предвид. Това е значението на „(еко)система“.

Равновесието на цялото, свръхподредено спрямо своите части, се поддържа чрез негативна обратна връзка: това се обосновава в добре известната черта на „хомеостазис“.

„Еквифиналността“ означава факта, че крайното състояние на системата може да се достигне от различни начални условия и по различен начин (за разлика от една механична, затворена система, където крайното състояние е недвусмислено определено от нейните начални условия). Заедно хомеостазисът и еквифиналността наименуват модалностите на свързаността. Оттук ав-

торепродуктивната екосистема, породена по-рано тук, включва „организирана цялостност“ с два допълващи се аспекта – тоталност и еквифиналност, и един специфичен вид релационност: вериги за обратна връзка.

Уайтхедовата тримодална теория на перцепцията

Уайтхед се опитва да реши големите проблеми на емпиризма, трансцендентализма и идеализма с въвеждането на един основен, най-ранен начин на перцепция: *причинната ефикасност*. Именно този начин на възприятие осигурява, че възприемащият е непосредствено свързан с реалността посредством физическите прехензии. Този начин според Уайтхед истински, т.е. непосредствено (по неопосредстван начин), интегрира личността (възприемащия) в неговата околна среда.

Уайтхед обаче освен това много добре е съзнавал, че тази стратегия е много смела и че тя може да успее само ако сме в състояние да представим емпирично потвърждаващи явления за тази смела спекулация за този най-ранен начин на възприятие (причинна ефикасност). Тъй като това е много примитивен начин, следните области трябва да са добри кандидати за намиране на емпирична подкрепа за неговия перцептивен модус на причинна ефикасност: ранни фази в развитието на живота (филогенетично измерение); ранни фази на развитие у хората (онтогенетично измерение); всяко състояние, което показва вид на регресия в по-примитивни фази от развитието на индивидите (като например чрез специфични болести, такива като шизофрения). Възможно е също да се създадат недостатъчни форми на перцепция изкуствено, например много бързо и кратко представяне на стимул чрез техистоскоп може да се предава подсъзнателно чрез маскиране напред и назад. Емпиричното изследване в този дух е напреднало през последните 30 години. Има и други налични намеци в полза на причинната ефикасност от областта на всекидневното възприятие. Уайтхед например посочва следния общоизвестен всекидневен феномен: ако сме в тъмното и внезапно се случи силна светкавица, нашите очи ще примигат; Уайтхед продължава: „Човек ще обясни опита си, като каже, че „светкавицата ме накара да примигна“ и ако това се постави под съмнение, той ще отговори: „зная, защото го почувствах“ [Whitehead 1929/1978, p. 175]. Отбелязахме, че Кантовият перцептивен подход се е сблъскал с големи трудности, не бидейки в състояние да обясни как възприемащият знае коя селекция от дванадесетте категории трябва да се приложи в един специфичен акт на възприятие. Чрез въвеждането на перцептивния модус на причинната ефикасност Уайтхед е решил този проблем.

Ако Уайтхед е прав, тогава Декартовият методологичен принцип да се приема нещо за сигурна истина, ако то може да се схваща ясно и отчетливо, по дефиниция ще ни въвлича в грешка, защото базисните факти са на подсъзнателно равнище и следователно никога не могат да се схванат „ясно и отчетливо“. Тук пропастта между Уайтхед и Декарт става напълно видима – и тази разлика има огромни практически следствия, особено за образованието и обучението!

Видяхме и че Уайтхедовата теория на перцепцията се отличава и от Хюмовата теория на перцепцията, която се основава на чистото сетивно усещане, разбрано от Уайтхед като презентационистка непосредственост.

Уайтхед е съгласен, че тъй като няма възможна причинна връзка между съдържанието на сетивните впечатления, те са свързани само чрез случайни пространствено-времеви асоциации. Чрез въвеждането на перцептивния модус на причинна ефикасност Уайтхед спасява причинността, а заедно с нея и паметта, и възможността да се обясни диахроничната идентичност на човешките същества.

Сетивното възприятие е само втори, по-сложен начин на възприятие. Чрез абстрахиране на специфични модели от неопределено схванатото съдържание в причинната ефикасност сега се печели ясно възприемано съдържание на сетивните органи. Хюм в своя анализ на възприятието наистина е стигнал до това съдържание. Но подобно на съдържанието на перцептивния модус на причинната ефикасност съдържанието на модуса на презентационистката непосредственост (както Уайтхед е нарекъл този перцептивен модус) е също главно подсъзнателно.

Едва в третия и краен модус на възприятие, най-високоразвитият и най-сложният модус, съзнанието влиза във възприятието. Уайтхед нарича този модус „символно отнасяне“, защото съдържанието на един от двата по-примитивни модуса функционира като символ за съдържанието на другия модус. (Най-общо, съдържанието на модуса на презентационистката непосредственост функционира като символ за съдържанието на модуса на причинната ефикасност, защото то е по-лесно управляемо.)

Уайтхедовото понятие за трифазни цикли на обучение

Тази смела теория на перцепцията има своите последици за обучението. Според Уайтхед обучението не е произволно сумиране на случайни новини, а действие по усвояване. Усвояването е несъвместимо с каквото и да било произволно смесване на храна: ако ядем неподходяща храна в неподходящо време, няма да издържим дълго; това може да ни разболее и дори да ни убие. „Никога не бива да се забравя, че образованието не е процес на пакетиране на статии в сандък. […] Най-близката аналогия е усвояването на храна от жив организъм: всички ние знаем колко необходима за здравето е вкусна храна при подходящи условия. Ако държите ботушите си в сандък, те ще стоят там, докато ги извадите отново; но не е такъв случаят, ако храните дете с неподходяща храна“ [Whitehead 1929/1967, p. 31].

Въз основа на тази метафора за усвояването Уайтхед скицира дескриптивна теория на обучението и прескриптивна теория на подготовката в ясна опозиция на традиционните асоциационистки и бихевиористки теории на обучението. Уайтхед твърди, че обучението е по същество ритмичен фазов процес, чрез който става усвояването.

Идеята за ритъм е фундаментална за Уайтхедовото мислене. Цикличните или периодични ритми пронизват не само обучението, но и целия човешки

живот и дори всички други области на действителността. Актуалните биващи, основните елементи на реалността, са пулсации, израстващи от предшестващи актуални биващи, и когато те достигнат своята кулминация, стават член на предшестващите актуални биващи за нови актуални биващи. Този ритъм лежи в основата на цялата реалност на всички нейни различни равнища и я прави пулсираща мрежа.

При наличието на това разбиране за реалността изобщо не е изненада, че обучението също е ритмично.

Какво разбира Уайтхед под „ритъм на образованието“? Той казва: „Под ритъм на образованието аз означавам определен принцип, който в своето практическо приложение е добре известен на всеки с опит в образованието. … Принципът е просто този – че различните предмети и начини на изучаване трябва да се започват от учениците в подходящо време, когато те са достигнали подходящия етап на умствено развитие“ [Whitehead 1929/1967, p. 15]. Уайтхед посочва очевидността на този принцип, но подчертава, че все пак го е избрал като предмет на обсъждане, защото с него не се борави в образователната практика с достатъчно внимание към психологията на учениците.

Говорейки за обучението на децата, Уайтхед първо разглежда критерия за трудност и посочва, че „не е вярно, че по-лесният предмет трябва да предшества по-трудния. Напротив, някои от най-трудните трябва да бъдат първи, защото така ни диктува природата и защото те са съществени за живота“. Той дава пример с изучаването на майчиния език и неговата граматика и подчертава, че „трябва да спрем да говорим глупостта за отлагане на по-трудните предмети“ [Whitehead 1929/1967, p. 16]. По същия начин в обучението по математика по-трудната задача за изучаването на елементите на алгебрата трябва да предшества изучаването на сравнително по-лесното диференциално смятане.

Уайтхед посочва: „Животът е по същество периодичен. Той обхваща ежедневни периоди с техните смени на работа и игра, на дейност и сън, и сезонни периоди, които диктуват нашите семестри и нашите ваканции; освен това той е съставен от добре означени годишни периоди. … Съществуват също по-фини периоди на умствено развитие с техните циклични повторения, които са винаги различни, когато преминаваме от цикъл към цикъл, въпреки че подчинените етапи се възпроизвеждат във всеки цикъл. Ето защо аз избирам *термина „ритмичен“ като означаващ по същество предаването на разлика в рамките на повторение*. … анализирайки прогреса на три етапа … *по отношение на интелектуалния прогрес аз бих ги нарекъл етап на романтизъм, етап на прецизност и етап на обобщение*“ [Whitehead 1929/1967, p. 16, к.а. – В. П.].

Един пълен цикъл на обучение обхваща три фази, които Уайтхед нарича: 1) романтика, 2) прецизност и 3) обобщение.[2]

На **етапа на романтиката** ученикът за пръв път се сблъсква с нови стимули, нов проблем. Този етап е етап на откритието: обучаваният открива своята

[2] Уайтхед се позовава на тях и като фази на свобода (романтика и обобщение) и (само) дисциплина (прецизност) [Whitehead 1929/1967, p. 31].

нова ситуация. „Етапът на романтиката е етап на първата апрехензия [разбиране]“ [Whitehead 1929/1967, p. 17]. Такова разбиране не се случва във вакуум; ученикът въвежда цялото си предишно придобито познание и го използва в този процес. „Това е процес на откритие, процес на ставане, използван за любопитни мисли, на формиране на въпроси, на търсене на отговори, на изнамиране на нов опит, на отбелязване какво става като резултат от нови авантюри. Този общ процес е както естествен, така и представляващ увлекателен интерес“ [Whitehead 1929/1967, p. 32]. Ако учениците чувстват, че новите стимули са релевантни, те ще са заинтересовани. „Образованието трябва по същество да бъде настъпване на ред на ферментация, вече забъркана в ума: не можете да образовате ума във вакуум“ [Whitehead 1929/1967, p. 18]. Обаче на този етап отношенията и връзките на новите стимули помежду им и с ученика все още остават неясни и краткотрайни интуиции, често на прага на съзнанието. Такава интуиция „съдържа в себе си неизследвани връзки с възможности, наполовина разкривани чрез мимолетни впечатления и наполовина скрити от богатството на материала“ [Whitehead 1929/1967, p. 17]. Тези наполовина разкрити съответни връзки от нови ситуации са емоционално натоварени. „Обаче естественият начин, по който живите организми са възбуждани към подходящо саморазвитие, е наслада“ [Whitehead 1929/1967, p. 31].

Тази първа фаза на процеса на обучение едва ли може да бъде надценена. Тя запалва у обучаемия вълнение и емоционално пробуждане към нови възможности, които припламват в него: любопитството се отключва в ученика. Без това вътрешно пробуждане не може да се очаква ученикът да покаже по-нататъшен интерес към изследване на новата ситуация. Този описателен аспект на обучението трябва да се има предвид, когато се развива прескриптивна теория на преподаването: ако преподавателите не оставят достатъчно място и време за етапа на романтизъм, на техните ученици няма да им достига вътрешна мотивация. Традиционното образование е нарушавало този централен постулат на Уайтхедовата процесуална теория на преподаването поради неговото откъслечно обяснение на обучението.

Вторият етап на един пълен обучителен цикъл се нарича **прецизност**. На този етап учениците изследват и доразработват връзките на новите стимули помежду им, по отношение на други, вече добре известни стимули и спрямо тяхната вече налична основа на познание. „На този етап широтата на връзката е подчинена на точността на формулировката. Това е етапът на граматиката – граматиката на езика и граматиката на науката“ [Whitehead 1929/1967, p. 18]. Този етап изисква дисциплина; в своята идеална форма такава дисциплина е самодисциплина, мотивирана от примамката, въведена от етапа на романтизма. От решаващо значение е, че фазата на прецизността винаги следва и никога не предхожда фазата на свободно плаващия романтизъм. Ако това основно правило се наруши – както фактически става в традиционното линейно откъслечно образование, – резултатът е инертно знание [Whitehead 1929/1967, p. 1]. „Без приключението на романтизма в най-добрия случай получавате инертно знание без инициатива, а в най-лошия случай получавате неуважение към идеите без знание“ [Whitehead 1929/1967, p. 33].

Но, разбира се, съществува и противоположната опасност: свръхнаблягане на етапа на романтизма. Уайтхед многократно подчертава факта, че романтизмът трябва да се допълни от етапа на „прецизността“ или „дисциплината“. При това той привлича нашето внимание към факта, че „има правилни пътища и погрешни пътища и определени истини, които трябва да се знаят“ [Whitehead 1929/1967, p. 34]. Според Уайтхед не подлежи на въпрос, че „определено посочване на важни факти и на опростяващи идеи, както и на обичайни имена действително заздравява естествения стимул на ученика“ [Whitehead 1929/1967, p. 33].

В този контекст може да е интересно да се отбележи, че Уайтхед критикува Мария Монтесори [Montessori 1917] за преувеличаване на фазата на романтизма за сметка на прецизността. Според Уайтхед етапът на дисциплинираната прецизност също е важен.[3]

Третият, последен етап от всеки цикъл на обучение се нарича **обобщение**. Същевременно той отбелязва кулминацията на въпросния цикъл на обучение и започването на нов цикъл; като такъв е „завръщането към романтизма“ [Whitehead 1929/1967, p. 19]. Обаче детайлното и взаимосвързано знание извиква приложение към нови, по-сложни ситуации. И нови вълнуващи перспективи и очарователни полуоткриващи се прозрения проблясват: започва нов цикъл на обучение.

Уайтхед сумира общия характер на един пълен цикъл на обучение със следните думи: „Съществува общо схващане на някаква тема в нейните неясни възможности, измайсторяването на съответните детайли и накрая поставянето на целия предмет заедно в светлината на съответното знание“ [Whitehead 1929/1967, p. 38].

В западното образование липсват първата и третата фаза на обучение в традиционното преподаване. Набляга се само на прецизността. Нещата не са се подобрили през последните десетилетия; напротив, поради тенденцията към прибягване до стандартизирани тестове нещата са се влошили дори повече, и то не само в Западния свят.

Всички тези мисли на Уайтхед са подчинени на общото му виждане, че „развитието на ума [менталността] се проявява като ритъм, включващ преплитане на цикли, като целият процес се доминира от един по-голям цикъл със същия общ характер както неговите по-малки вихри“ [Whitehead 1929/1967, p. 27]. Уайтхед предупреждава, че не бива да се преувеличава точността на разликата между трите етапа на един цикъл. Във всеки един цикъл присъстват етапите на романтика, прецизност и обобщение, но има смяна на доминантата и именно тази смяна съставлява същността на циклите.

---

[3] Уайтхед казва: „Успехът на системата на Монтесори се дължи на нейното признаване на доминирането на романтизма през този период на растежа. Ако това е обяснението, то показва също и ограниченията в полезността на този метод. Това е система, която в някаква степен е съществена за всяка романтична фаза. Нейната същност е търсене и окуражаване на живата свежест. *Но ѝ липсва умереността, която е необходима за големите етапи на прецизността*“ [Whitehead 1929/1967, p. 22, к.а. – В. П.].

Ритмичните изисквания за свобода и дисциплина

Уайтхед отбелязва, че въпреки че знанието е главна цел на интелектуалното образование, съществува една друга съставна част, по-неопределена, но по-голяма и по-важна по значението си. Древните са я наричали „мъдрост“. Не можете да бъдете мъдър без някаква основа на знанието, но много лесно можете да придобивате знание, като си оставате лишени от мъдрост. Мъдростта е начинът, по който знанието се поддържа. „Единственият път към мъдростта е посредством свободата в наличието на знание. Но единственият път към знанието е посредством дисциплина в придобиването на подреден факт. Свободата и дисциплината са двата съществени компонента на образованието“ [Whitehead 1929/1967, p. 30].

Умът на ученика е израстващ и развиващ се организъм. Съответно целта на едно идеално построено образование трябва да е дисциплината да бъде въпрос на свободен избор, а свободата трябва да обогатява своите възможности като въпрос на дисциплина. Тези два принципа – свободата и дисциплината – не са антагонисти, а трябва да са така регулирани в живота на детето, че да съответстват на естествения път на развитие на личността. Именно тази адаптация на свободата и дисциплината към естествения път на развитие Уайтхед нарича „ритъм на образованието“ [Whitehead 1929/1967, p. 31]. Неговата позиция е, че доминираща роля в началото и в края на образованието има свободата, а има междинен етап на дисциплина, на която свободата е подчинена. Освен това няма един-единствен тримодулен цикъл, състоящ се от свобода, дисциплина и пак свобода, а всяко умствено развитие е съставено от такива цикли и от цикли от такива цикли. Такъв цикъл е единична клетка, пълният етап на растеж е органична структура от такива клетки. При анализирането на всяка една такава клетка Уайтхед нарича първия период на свобода „етап на романтика“, междинния период на дисциплина – „етап на прецизност“, а крайният период на свобода е „етапът на обобщение“ [Whitehead 1929/1967, p. 31]. На никой етап на образованието не можете да минете без дисциплина или без свобода, но на етапа на романтиката ударението винаги трябва да е върху свободата, за да се позволи на детето да разбере за себе си и да действа за себе си [Whitehead 1929/1967, p. 33].

Уайтхед поддържа, че „единствената дисциплина, важна заради самата себе си, е самодисциплината и че това може да се постигне само с мъдро използване на свободата“ [Whitehead 1929/1967, p. 35]. Той повтаря, че целият период на образование е доминиран от тристепенен цикъл. До тринадесет- или четиринадесетгодишна възраст е етапът на романтиката, от четиринадесет- до осемнадесетгодишна възраст е етапът на прецизността, от осемнадесет- до двадесет и двегодишна възраст е етапът на обобщението [Whitehead 1929/1967, p. 38].

„Образованието е ръководство на индивида към възприемане на изкуството на живота, а под изкуство на живота аз разбирам най-пълното постигане на многообразна дейност, изразяваща възможностите на това живо същество пред лицето на неговото актуално обкръжение. … Всеки индивид въплъщава едно

приключение на съществуването. Изкуството на живота е ръководството за това приключение“ [Whitehead 1929/1967, p. 39].

Тук е мястото да посоча какво е писал Уайтхед във връзка с образованието.

Уайтхедови публикации за образованието и обучението

Уайтхед е засягал едни или други въпроси, свързани с обучението и образованието изобщо, в продължение на половин век: от 1898 г., когато е публикувана книгата му *A Treatise on Universal Algebra* (1898), в която има отделни пасажи относно образованието, до 1948 г., когато книгата *Science and Philosophy* е публикувана от учениците му след неговата смърт. Особено място заемат проблемите на образованието в книгите *The Organization of Thought* (1917) и *The Aims of Education* (1929), в която са препечатани няколко глави от предишната книга, но има и нови. Тук трябва още да се спомена*т Science and the Modern World* (1925) и *Process and Reality* (1929), които съдържат редица важни пасажи, отнасящи се до проблеми на образованието. Явно е, че половинвековните усилия на Уайтхед в тази област са били продиктувани от ясното му осъзнаване на изключителната важност за обществото на проблемите на образованието и обучението. Бил е привърженик и е апелирал за едно егалитарно общество, в което либералното образование да засилва въображателните способности на учениците и студентите от всяка една социална класа. Нека да изброя по-конкретно какви есета е писал той във връзка с образованието и обучението.

От гореизброените книги първата, която съдържа редица глави, посветени на образованието и обучението, е *Организация на мисленето* (1917). Първите пет глави от нея са посветени изрично на образованието и обучението. Това са обработени и подредени поздравителни адреси по различни поводи, изнесени няколко години преди това пред едни или други училища или университети. Те са: „Целите на образованието – призив за реформа“ (1916), „Техническото образование и неговото отношение към науката и литературата“ (1917), „Политехниката във военно време“ (1917), „Математическата учебна програма“ (1912), „Принципите на математиката във връзка с елементарното преподаване“ (1912). Другите глави от книгата се отнасят до по-общи въпроси, несвързани пряко с образованието. Следващата книга на Уайтхед в тази връзка се нарича *Целите на образованието* (1929). В нея са препечатани без промяна следните глави от предишната книга: „Целите на образованието – призив за реформа“, „Техническото образование и неговото отношение към науката и литературата“, „Математическата учебна програма“. Наред с тях са включени и нови глави като: „Ритъмът на образованието“, „Ритмичните изисквания за свобода и дисциплина“, „Мястото на класиката в образованието“, „Университетите и тяхната функция“. След това в книгата на Уайтхед *Науката и модерният свят* (1925) последната глава, която е озаглавена „Реквизитите за обществения прогрес“, съдържа редица пасажи за образованието. Най-сетне, в книгата *Науката и философията* (1948), публикувана посмъртно от ученици на Уайтхед и съдържаща редица негови есета, които не са били публикувани преди това, цялата трета

част е посветена на образованието. Тя съдържа следните глави: „Изучаването на миналото – неговите ползи и неговите опасности“, „Образование и самообразование“, „Математиката и либералното образование“, „Науката в общото образование“, „Исторически промени“ и „Харвард: бъдещето“. В останалите философски книги на Уайтхед има само отделни пасажи, в които той по един или друг повод говори за образованието.

Тук е мястото да се посочи и историческият контекст, в който са развити Уайтхедовите идеи за образованието и обучението.

Историческият контекст, в който са развити Уайтхедовите идеи за образованието и обучението

Отделно от въпроса за възможността на обучението изобщо съществува и силен икономически подтик да се изследва тази територия по-внимателно и да се извлече полза от такова изследване. Още от времето на Уайтхед започва развитието на индустриалните корпорации и, съответно, се въвежда трансформация на образованието, чийто фокус вече не е единствено свързан с националните интереси, но вече и с корпоративните интереси на една или друга корпорация. Обаче образование, което цели най-добро възможно бъдеще на човечеството, не може да е подчинено предимно на икономическия интерес. Целта на Уайтхед е да постигне балансирано образование, което да е по-подходящо за модерното (и постмодерното) общество, отколкото образованието такова, каквото е било във Великобритания до онова време (около Първата световна война).

Схващането, че има един правилен начин да се структурира образованието за всеки във всички времена и епохи, е вид заблуда, която може да се нарече „заблудата за съвършения университет“. Самият Уайтхед много ясно е съзнавал това. Неговите възгледи за обучението и образованието изобщо се развиват в началото на индустриалната епоха и по същество изразяват вида образование, който е необходим за индустриализиращите се общества. В частност, Уайтхед развива конструктивно виждане за това как университетите и училищата трябва да се изменят така, че да останат културни центрове, чиито идеи могат да се приложат на практика в бързо изменящите се общества на бъдещето.

По принцип, има две основни възможности: първо, да се обучава, за да се въведе обучаваният в предмета на изучаване или дисциплината, която се изучава, и второ, да се обучава, за да се помогне на някого да придобие умение, да научи професия или занимание. Оттук произлиза и дългата борба между тенденциите на хуманизма и утилитаризма в обучението. Как подхожда Уайтхед към тази борба? Той се опитва да ги съчетае, като заявява, че образованието трябва да се стреми както към постигането на култура, така и на експертиза, т.е. едновременно да е хуманистично и утилитарно. За него целта е да се придобие *живо* знание. Какво значи „живо знание“? Това е знание, което позволява на обучавания да се справи с живата вселена (да не забравяме, че за Уайтхедовата философия на организма вселената е жив организъм). И как според него може

и трябва да се постигне тази двойна цел? Чрез следването на ритмичен цикъл, състоящ се от романтика, прецизност и обобщение. Изобщо, най-важният принос на Уайтхед към философската теория на образованието е учението му за ритмичните цикли на растежа.

Циклите в образованието и циклите в развитието и познанието на света

Уайтхед непосредствено свързва етапите на развитие в света с етапите на образованието: етапите на романтизъм, прецизност и обобщение. Това означава, че той разглежда образованието като тясно свързано с метафизиката. Уайтхед нарича модела на растеж „ритмичен“. В *Целите на образованието* [Whitehead 1929/1967, p. 27] той направо казва: „Същината на този адрес [ритъмът на образованието] е ритмичният характер на растежа“. Малко по-нататък на същата страница Уайтхед заявява: „развитието на менталността се проявява като ритъм, включващ преплитане на цикли, като целият процес се доминира от по-големия цикъл със същия общ характер като неговите по-малки завихряния“, и продължава: „[Бих искал] да ви помоля да не преувеличавате остротата на разликата между трите етапа на един цикъл … романтизмът, прецизността, обобщението са всичките налични в него. Но има смяна на доминантата и именно тази смяна съставлява циклите“.

От една страна, горният цитат може да подскаже, че романтизмът, прецизността и обобщението са етапи не само на образованието, но и на процеса на познание на света – нещо, което е свидетелство в полза на холистичното виждане. От друга страна, виждаме, че в приведения цитат Уайтхед говори за различни цикли: „по-големия цикъл“ и „неговите по-малки вихрушки“; но преди да обясня какво има предвид той, нека да отбележа, че метафизическата структура на света има същия характер – тя се състои от по-големи цикли и техните по-малки завихряния. Вторичната Уайтхедова литература е посочила Уайтхедовите цикли в областта на образованието, но аз не знам да е правена аналогия между тези цикли и общата метафизическа структура на света, макар че такава аналогия е почти очевидна и показва Уайтхедовото холистично метафизическо виждане за света и негово влияние върху виждането му за образованието.

Нека сега да кажа няколко думи в повече за тези цикли. В книгата си *Целите на образованието* [Whitehead 1929/1967, p. 25] Уайтхед изтъква: „Целият период на растеж от детството до зрелостта формира един голям цикъл. Неговият етап на романтика се простира в рамките на първата една дузина години от живота, етапът на прецизност обхваща целия училищен период на средното образование и етапът на обобщение е периодът на влизане в зрелостта. За онези, чието формално образование продължава отвъд училищната възраст, университетският курс или негов еквивалент е големият период на обобщение.“ На друго място от тази книга [Whitehead 1929/1967, p. 19] той казва още: „Образованието трябва да се състои в непрекъснато повтаряне на такива цикли. Всеки урок по свой по-малък начин образува завихрящ цикъл,

представляващ свой собствен подчинен процес. По-дългите периоди трябва да завършват с определени постижения, които след това формират начална почва за нови цикли. Трябва да отхвърлим идеята за митичен отдалечен край на образованието. Учениците трябва постоянно да се радват на известно освежаване и започване отново."

По-нататък Уайтхед обяснява какъв вид по-малки цикли в образованието има предвид [Whitehead 1929/1967, p. 25]: „След шестнадесетгодишна възраст възникват нови проблеми. За студентите по литература науката преминава на етапа на обобщението до голяма степен под формата на лекции по нейните основни резултати и общи идеи. Започват нови цикли по лингвистика, литература и исторически изследвания. … За учениците предишният етап на прецизност продължава до завършването на училищния период с увеличаващо се внимание към по-широки общи идеи."

И отново „етапът на прецизност продължава като повторение в по-малки цикли, които образуват завихряния в голямата романтика" [Whitehead 1929/1967, p. 22]. Има още много сходни места в тази Уайтхедова книга. Ключовата фраза тук е, че: „Образованието трябва да се състои в постоянно повтаряне на такива цикли". Същото е вярно не само за образованието, но и за света като цяло. Уайтхед е склонен да говори за „хармония на образци", „координиране на различни елементи на инструкцията в субординирани цикли" и т.н. [Whitehead 1929/1967, p. 21]. Уайтхед изразява това по-ясно, като казва, че „не съществува един-единствен тристепенен цикъл от свобода, дисциплина и пак свобода, а цялото умствено развитие се състои от такива цикли и от цикли от такива цикли. Такъв цикъл е единична клетка или тухла, а пълният етап на растеж е органична структура от такива клетки. При анализирането на коя да е такава клетка аз наричам първия период на свобода „етап на романтика", междинния период на дисциплина наричам „етап на прецизност", а окончателния период на свобода е „периодът на обобщение" [Whitehead 1929/1967, p. 31]. Тук сходството с неговите възгледи за всички неща и за вселената като организми с техните единични клетки и единични тухли е много поразително.

Общи черти между Уайтхедовите идеи за образованието и неговите идеи за развитието на цивилизацията

Като се говори за цикли, важно е да се посочи, че има нещо общо между Уайтхедовите идеи за образованието и неговото изследване на цивилизацията, особено както то е направено в забележителната му книга *Науката и съвременният свят*. А сходството се дължи на общите метафизически основи на двете сфери от идеи: тези за образованието и тези за развитието на цивилизацията. Развитието на човечеството прилича на развитието на едно дете: Античността е неговият период на романтика; по-късно и досега е периодът на прецизност (особено сега); периодът на обобщението за човечеството е все още в бъдещето, още не сме го достигнали. Не е необходимо да се обяснява, че такова сходство е налице благодарение на холистичните общи принципи на Уайтхедовата метафизика.

Изобщо, гореизложените мисли ни стимулират да търсим понятия или категории, които са общи както за Уайтхедовата метафизика или *philosophia prima*, така и за неговата теория на образованието, показващи, че има съответствие между тях. Трябва да обърнем достатъчно внимание на взаимодействието на Уайтхедовите основни идеи от общата му философия с неговата теория на образованието и да разглеждаме Уайтхедовата теория на образованието като процесуално-философско приложение на общата му метафизика.

Заключение

Очертани бяха основни концепции на философията на Уайтхед за образованието.

Изследователското многообразие на философията на Уайтхед в образованието дава възможност за извличането на неговите основни понятия, които могат да се възприемат като особености в третираната област. Тези характеристики не са ортогонални и в по-голямата си част са взаимно свързани. В зависимост от нивото на тяхната абстрактност те могат да бъдат разделени в четири групи:

а) Философски принципи:

Обучението е процес;
Животът е единственият обект за обучение;
Идеята на Уайтхед за „организъм“ по отношение на образованието;
Образованието трябва да стимулира развитието на личността.

б) Фундаментални особености на образованието:

Обучението се състои от три компонента:
Общо обучение;
Научно обучение;
Технологично обучение.
Обучението включва три етапа:
Емоционално;
Точност;
Обобщаване.
Обучението означава ръководене.
Теоретичният интерес и практическата полза съвпадат.
Обучението е единство на мислене и действие.

в) Основната насока за успешна образователна стратегия:

Образованието е циклично;
Ритъмът на образованието е много важен;
Обучението трябва да бъде адаптивно;
Самообучението и самооценката са основен проблем на образованието;
Обучението трябва да бъде креативно;
Процесът на обучение трябва да бъде ефективен;
Обучението трябва да удовлетворява и да радва.

г) Конкретни препоръки в практическото обучение:

Инертното знание трябва да се отстранява;

Свободата и дисциплината са взаимозависими аспекти на обучението;

Правилното и неправилното мислене са полезни;

Не е задължително обучението да е от просто към по-сложно;

Преподаването не трябва да включва твърде много концепти.

В това изследване някои от понятията/концептите на Уайтхед (когато са приложими) се третират като елементи на обобщена система за управление на обучението с акцент върху различните типове адаптация в системата и съответните връзки, както и на множеството зависимости между отделните концепти.

* * *

След това описание на Уайтхедовия подход към проблемите на образованието възникват въпросите как неговите идеи са били възприети от други видни учени, философи и дейци на образованието от XX век и до наши дни и доколко Уайтхедовите идеи са близки по дух с идеите на тези мислители: такава идейна близост би означавала признание за тяхната валидност и перспективност и за нашето съвремие. На тези въпроси е посветена следващата глава на монографичния труд.

Втора глава

РАЗВИТИЕ НА ПРОЦЕСУАЛНИЯ ПОДХОД КЪМ ОБРАЗОВАНИЕТО И ОБУЧЕНИЕТО ПРЕЗ ВТОРАТА ПОЛОВИНА НА XX И НАЧАЛОТО НА XXI ВЕК И СЪВРЕМЕННИ ПОДХОДИ, БЛИЗКИ ПО ДУХ ДО ПРОЦЕСУАЛНИЯ ПОДХОД

Проф. ем. д.ф.н. Веселин Петров (ИФС – БАН)

Абстракт. В главата се разглеждат идеите на Лудвиг фон Берталанфи, Жан Пиаже и Джон Дюи за образованието, както и някои идеи на Ноам Чомски в съпоставка с идеи на Бъртранд Ръсел за образованието, като се правят и съпоставки между техните и Уайтхедовите идеи за образованието и се посочва близостта им. След това се прави кратък преглед на темите и съвременните аспекти на процесуално-философския подход към образованието, изследвани и развивани от съвременни последователи на този подход. Посочват се и по-важни публикации на съвременни автори в тази насока, представляващи принос към съвременната процесуално-философска методология на образованието.

Ключови думи: съвременно развитие на процесуалната методология, Лудвиг фон Берталанфи, Жан Пиаже, Джон Дюи, Бъртранд Ръсел, Ноам Чомски.

Лудвиг фон Берталанфи

При това първо привличаме вниманието към една много основна разлика относно *Weltanschauungen* (възгледи за света) – днес, в ерата след Кун, бихме ги нарекли „парадигми“, – която е въведена от Лудвиг фон Берталанфи в неговите две книги *Robots, Men, and Minds* (1967) и *…aber vom Menschen wissen wir nichts* (*…But About Men we Know Nothing*, 1970). Във втората от споменатите книги Берталанфи, който е известен като основателя на теория на системите, обръща внимание на факта, че в началото на XX век преобладаващият „механистичен светоглед“ [Bertalanffy 1970, p. 15] е попаднал под свирепа атака в различни научни дисциплини. Започвайки в биологията и експерименталната ембриология, скоро последвани от изследователи в областите на психологията, социологията и културната антропология, както и от страна на философската школа на неокантианството, едно критично обсъждане на доминиращата механистична парадигма е довело до развитието на различни основни предположения, които формират ядрото на нова парадигма, или „светоглед“, наречен от Берталанфи „организмично понятие“ [Bertalanffy 1970, p. 14].

Започвайки от собствения си биологичен труд, Берталанфи характеризира основните предположения на тази нова парадигма, противопоставяйки ги на механистичния подход, по следния начин: „Схващането на живата система като едно цяло в противоположност на чисто аналитичния и адитивен метод; динамична перспектива, противоположна на статичната или машинна теория на

организма; основното предположение, че организмите са преди всичко активни, а не реактивни системи“ [Bertalanffy 1970, p. 14]. Така че този нов светоглед е по същество динамичен, нададитивен и приписва самоактивност на системите.

Интересното в нашия контекст е фактът, който трябва да се спомене: Берталанфи твърди, че когато се вгледаме в развитието на тази нова парадигма, „във философско отношение по-специално Уайтхед (1925) […] е важен предшественик“ [Bertalanffy 1970, p. 115]. Така че Берталанфи вижда в лицето на Уайтхед основополагащия баща на новата органична парадигма. Затова не е изненада, че той е създал термина „органична“ за тази нова парадигма, тай като Уайтхед е характеризирал собствения си философски подход като „философия на организма“ [Whitehead 1929/1978, p. xi][4].

Лудвиг фон Берталанфи (1970) привлича вниманието към интересния исторически факт, че в началото на XX век така нареченият „механистичен светоглед“ [Bertalanffy 1970, p. 15] е попаднал под атаката на различни научни дисциплини: биология, експериментална ембриология, психология, социология и културна антропология; а по същото време в областта на философията неокантианците също критикуват механистичната парадигма. И той е твърдял, че в резултат на тази критика са се появили контурите на нова парадигма, която е нарекъл „организмичен подход“ [Bertalanffy 1970, p. 14]. Той обобщава основните характеристики в противоположност на механистичната парадигма по следния начин: „Разглеждане на живата система като цяло за разлика от една чисто аналитична и сумативна методология; динамична перспектива, противоположна на статична или механична теория на организма; основното предположение, че организмите са преди всичко активни, а не реактивни системи“ [Bertalanffy 1970, p. 14].

Берталанфи изброява твърде малко други изследователи, които трябва да се смятат за ранни защитници на тази нова парадигма, например Жан Пиаже е споменат от Берталанфи: „Отново по същото време [когато Werner (1926) и Bertalanffy (1928) са се опитвали да развият тази нова парадигма] женевският психолог Пиаже е започнал своите научни изследвания на умственото развитие на детето по такъв начин, че те могат да се поставят под понятието „органични“ [Bertalanffy 1970, p. 15]. За да се обоснове, че твърдението на Берталанфи е вярно, достатъчен е кратък цитат от книгата на Пиаже *Biologie et Connaissance*: „Структурата на организацията също се характеризира с три черти: отворена система, динамика на обмяната и „първична активност“ за разлика от примитивно схващаната реактивност“ [Piaget 1983/1967, p. 157]. В същия контекст може да представлява интерес фактът, че Пиаже е знаел Уайтхед: „Още А. Н. Уайтхед в своите трудове върху научното мислене е възприел схващането, че интерпретациите, които широко се характеризират като „механични“, не могат да доведат анализ на реалността до неговата крайна точка и че термините *организъм* и *организация* показват специфични черти, които трябва да се използват“ [Piaget 1972, p. 244].

---

[4] „Философската схема, която … [се] стремя да обясня, е наречена „философия на организма“ [Whitehead 1929/1978, Preface, p. xi].

Други привърженици на новата парадигма, споменати от Берталанфи (1967), са роденият във Виена психолог Хайнц Вернер и неговата книга *Увод към еволюционната психология* (Heinz Werner, *Introduction to Developmental Psychology*, 1926); неокантианският философ Ернст Касирер с неговата тритомна *Философия на символните форми* (*Philosophy of Symbolic Forms*, Vol. I: 1923, Vol. II: 1925, Vol. III: 1929)[5] и руският социолог Питирим Сорокин с неговите *Съвременни социологически теории* (1928)[6]. Берталанфи споменава бегло още гещалтпсихолога Карл Бюлер [Bühler 1934], който е най-известен със своите приноси към психология на езика, и Курт Голдщайн [Goldstein 1939], който защитава холистичен подход към неврологията, както и Джером Брунер [Bruner 1971] и неговата програма за „нов поглед“ в психологията на перцепцията, както и някои други.

Жан Пиаже

Глазерфелд квалифицира *генетичния структурализъм* на Пиаже като радикално конструктивистки подход. Обаче трябва да сме твърде скептични относно тази интерпретация, тъй като Пиаже непрекъснато пише за *взаимодействието между индивида и неговата околна среда*; в това взаимодействие между тези два полюса (личността и околната среда) едновременно имат място процесите на усвояване и приспособяване: индивидът *усвоява* един обект (структура) в своята когнитивна (или сензомоторна) система, докато същевременно когнитивната система се *приспособява* към нови аспекти на новия обект (структура). Такъв разговор става напълно неразбираем, ако „външната“ реалност се отхвърля. Например това би означавало, че говоренето на Пиаже за неравновесие между околната среда и когнитивната система на индивида би било неравновесие между околната среда, която е построена от индивида (от неговата когнитивна система), и когнитивната система на индивида.

Важно е да се отбележи, че Уайтхед и Пиаже са защитници на една и съща парадигма: трите фундаментални понятия на организмичната парадигма – холизъм, активност (инициатива) и динамизъм – лесно могат да бъдат намерени на видни места в теориите на Пиаже и Уайтхед. Така че не е учудващо, че Берталанфи разглежда „по-специално Уайтхед (1925) във философско отношение като предшественик“ [Bertalanffy 1970, p. 14] на организмичната парадигма. Но също и Пиаже се изброява от Берталанфи сред основните защитници на организмичния подход: „Отново, по около същото време [на развитие на организмичната парадигма от Хайнц Вернер и Лудвиг фон Берталанфи] женевският

---

[5] Том първи е преведен и на български език: Касирер, Е. 2000. Философия на символните форми. Т. 1. Езикът. София: ИК „Критика и хуманизъм“.

[6] Sorokin, P. A. (1928/1964). Modern Sociological Theories. New York: Harper Torchbooks. Всъщност той е американски социолог от руски произход, емигрирал в САЩ през 1923 г., където през 1931 г. основава Департамента по социология към Харвардския университет. Затова и книгата е написана на английски език.

философ Пиаже е започнал своите изследвания за менталното развитие на детето по начин, който също може да бъде поставен под понятието „организмичен“ [Bertalanffy 1970, p. 15]. Така че Берталанфи постулира фундаментално съответствие между подходите на Пиаже и Уайтхед. Това постулирано съответствие може също да бъде потвърдено с позоваване на някои пасажи в творчеството на Пиаже. Така например в една от своите книги (1972) Пиаже не само се отнася позитивно към полезността на понятието на Берталанфи „органицизъм“, но дори изрично се позовава на Уайтхед: „Вече Уайтхед в своите трудове за научното мислене е възприел възгледа, че онези интерпретации, които общо се характеризират като „механистични“, не могат да доведат анализа на реалността до неговата крайна точка и че термините *организъм* и *организация* показват специфични черти, които трябва да се използват“ [Piaget 1972, p. 244].

Започвайки от тези три фундаментални съгласия на двамата мислители и мотивирани от стимулиращия труд на Рето Фец (1984, 1999), някои автори са предприели няколко подробни сравнения между фундаменталните понятия на генетичния структурализъм на Пиаже и Уайтхедовата процесуална философия [Riffert 1995, 2002]. Резултатите показват поразителни паралели, които отиват толкова далече, че двамата изследователи дори формулират идентични проблеми.

Джон Дюи

Обща съпоставка на Уайтхед с прагматизма

Фактически и философията на Уайтхед, и класическият американски прагматизъм са все процесуална философия, само че спадат към различни нейни разновидности. Изобщо във философските среди в Америка битува становището, че всички класически прагматисти са процесуални философи. Това означава, че в тяхната метафизика събитията са основни, а обектите са характеристики на събитията. В предговора на *Процес и реалност* Уайтхед споменава, че е задължен на Джеймс и Дюи и че неговите занимания с тях са били насочени към това да освободи техния тип мислене от бремето на антиинтелектуализма, който правилно или неправилно се свързва с тях [Whitehead 1929/1978, p. xii]. Прагматизмът може да се определи като стил на философстване, метод за определяне на истината. Такъв подход обаче може да доведе до нещо повече от онтология, епистемология или аксиология. Уайтхед не е прагматист в този ограничен методологичен смисъл; всяко сравнение между него и прагматизма трябва да се прави с оглед на това как най-добре да се категоризира прагматизмът като пълнокръвна метафизическа система.

Общи сведения за Дюи

Дюи е роден през 1859 г. във Върмонт, САЩ, и е починал през 1952 г. на 93-годишна възраст. С две години е по-голям е от Уайтхед, който е роден през 1861 г. във Великобритания и е починал в САЩ през 1947 г. на 86-годишна възраст.

Дюи защитава дисертация през 1884 г. на тема *Психологията на Кант*, след което преподава в Университета в Мичиган до 1894 г., когато става ръководител на департамента по философия, психология и педагогика в Университета в Чикаго. Там се утвърждава и като философ на образованието. От 1904 г. е професор по философия в Колумбийския университет в Ню Йорк, където остава до пенсионирането си през 1929 г., но още девет години е там като професор емеритус. Дюи е сред най-много пътувалите професори по света през цялата си кариера: изнася лекции в Токио, след това в Китай, Турция, Мексико и дори в Русия (през 1928 г.), а през 1929 г. изнася прочутите Гифорд лекции в Единбург, Великобритания – една година, след като Уайтхед изнася своите Гифорд лекции там.

Философското развитие на Дюи може да се раздели на три периода. През началния период мисленето му е доминирано от хегелианския и неокантианския идеализъм. Някъде около 1903 г. той изоставя идеализма и започва период, посветен на развитието на инструменталистката методология, а също на метафизиката и епистемологията, както и на етиката. Около 1925 г. започва третият му период, свързан с процесуалната метафизика, когато публикува известната си книга *Experience and Nature*. Това е най-продуктивният му период, през който публикува най-известните си книги. Той продължава до края на живота му.

Процесуалната метафизика на Дюи

Главният труд на Дюи по метафизика *Experience and Nature* не е така систематичен като Уайтхедовия основен труд *Процес и реалност*. За разлика от Уайтхед Дюи не започва с пълно изброяване на своите категории, а ги разкрива посредством поредица от дълги диалектически аргументи. Трябва да се подчертае, че Дюи, подобно на всички класически прагматисти, е в крайна сметка процесуален философ. В неговата метафизика събитията са основните елементи, докато обектите са характеристики на събитията. В споменатия основен труд на Дюи по метафизика той казва: „Природата се схваща като състояща се от събития, а не от субстанции“ [Dewey 1988, p. 6], като събитията се едновременно органични и плуралистични, т.е. метафизиката на Дюи може да се характеризира като органичен плурализъм. Затова неговите категории могат да се групират по такъв начин, че да насочват или към органицизма на събитията, или към плурализма. В резултат на тази организация основният списък на категориите на Дюи е следният:

Плуралистично насочени категории:

1. Случайност;
2. Непосредственост;
3. Качество;
4. Времево качество;
5. Новост;
6. Селективен интерес.

Органистично насочени категории:

1. Устойчивост;
2. Социалност;
3. Транзитивност;
4. Транзакция;
5. Потенциалност;
6. Тенденция.

Ще оставя настрана разглеждането на значението и смисъла на всяка от тези основни категории на Дюи, тъй като основната ми цел е съпоставката с Уайтхед.

Съпоставка между Уайтхед и Дюи

Значителното сходство между Уайтхед и Дюи отива отвъд съвпадението на няколко категории. Разбира се, Уайтхед започва с категорията за най-последното, която той нарича „креативност“. И макар че Дюи не започва с толкова фундаментална идея, работата, която креативността върши в системата на Уайтхед, е лесно обяснима в термините и категориите на Дюи. Разгледайте накратко някои от мислите на Уайтхед относно креативността: тя се „предполага от всички от по-специалните категории“ [Whitehead 1978/1929, p. 21]; тя се отнася до най-фундаменталния характер на цялата актуалност; тя е „принципът на новостта“ [Whitehead 1978/1929, p. 21] и т.н. Разбира се, езикът на Уайтхед не звучи много като този на Дюи. Но забележете как функционира категорията на най-последното. Тя посочва факта, че събитията са едно измежду многото (социалност); че въпреки това всяко е уникално (новост и непосредственост); че те са свързани (транзакция и транзитивност); че те се движат към завършеност (тенденция). Всяка от тези идеи е експлицитно изложена като категория в метафизиката на Дюи.

Следвайки категорията на най-последното, Уайтхед въвежда актуалните биващи, „окончателните реални неща, от които е съставен светът“. Според онтологичния принцип актуалните биващи са онтологично базисни: няма нищо по-реално от тези събития. Дюи не е твърде непоколебим или ясен като Уайтхед в изказването на такова твърдение. Обаче съществува версия на онтологичен принцип, която може да се екстраполира от съчиненията на Дюи. В труда си *Experience and Nature* той полага онтологичен принцип с твърдението си, че „всяко съществуване е събитие“ [Dewey 1925/1988, p. 63] и че „всяка структура е структура на нещо; всичко, дефинирано като структура, е черта на *събития*, не нещо вътрешно присъщо и *per se*“ [Dewey 1925/1988, p. 64].

И Уайтхед, и Дюи разглеждат събитията като онтологично базисни. Обаче остава въпросът доколко сходни са по структура с техните съответни обяснения на едно събитие? Уайтхед описва актуалните биващи в големи подробности. Докато Дюи не дава подробно обяснение на събитията сами по себе си, един апел към родовите черти е откровението за тяхната базисна структура. И за двамата – Уайтхед и Дюи, всяко събитие възниква от минало, което е съотносимо с това

събитие. То взема предвид това минало чрез полагането на аспекти от миналото събитие като съставни части в настоящото. И двамата философи използват идеята за обектификация, за да опишат този процес. Уайтхед използва техническия термин „прехензия“, докато Дюи просто говори за обектификация. Уайтхедовта прехензия се улавя в идеята на Дюи за транзакция. Така че началото на всяко събитие е непосредственото минало. Макар че събитието е предстоящо, Уайтхед отбелязва, че то е траене и е субективно. Дюи обяснява това посредством описването на събитието като притежаващо времево качество и непосредственост. Уайтхед описва завършването на едно събитие като негово „удовлетворение“. Дюи обяснява това просто като край, отбелязвайки, че всеки край е също и начало, и посочвайки, че завършеното събитие се предава на последващите събития като данни. На езика на Дюи това се нарича транзитивност.

Макар че това първоначално описание показва, че концепциите на Уайтхед и Дюи за събитията са твърде сходни, подобието е все още само на сравнително общо равнище. Ако подобията спират тук, те не биха могли да са толкова забележителни. Сравнението не бива да спира дотук, тъй като има друго твърде забележително сходство между двете системи от схващания на двамата философи. В труда си *Процес и реалност* Уайтхед описва фазите на сращане в своите девет категориални задължения. В труда си *Изкуството като опит* Дюи описва фазите на един опит и описанията са поразително сходни.

При разглеждането на идеята на Дюи за опит важно е да се започне с разликата, която Дюи прави между опита като такъв и един опит. Първото е често зародиш. Нещата се случват непрекъснато без особена демаркация. Въпреки това понякога имаме опит, чиято кулминация е в такава консумация, че искаме да кажем: „А, сега *това* беше един опит“. Това, което откроява един опит от другите, е тази консумация. Пълният опит се помни като завършена единица. Тези опити тръгват от останалия опит по такъв начин, „че неговата близост е консумация, а не спиране. Такъв опит е едно цяло и носи с него собственото си индивидуализиращо качество и самодостатъчност. Това е един опит“ [Dewey 1989, 10, p. 41].

Подобно на Уайтхедовата идея за родово делене, един опит е делим на фази. Но не трябва тези фази да се схващат като различни времеви части. В своето обсъждане на фазите на един опит Дюи, за разлика от Уайтхед, не предлага систематично подробно обяснение на тази фази, макар че предлага общо обяснение и някои разработки. В общото описание на Дюи има някои забележителни сходства с Уайтхедовото обяснение на актуална случка. Забележете, че има един вид субективна цел: камъкът има цел и очаква да я постигне.

Но освен сходства, между Уайтхед и Дюи има и значителни различия и несъгласия; те са преди всичко методологически. Например в своето есе *Философията на Уайтхед* (1937) Дюи отбелязва, че макар Уайтхед ясно да означава емпиричната си изходна точка, неговият метод е въпреки това предимно метод на квазиматематически анализ. Дюи схваща Уайтхед като опитващ се да координира два метода едновременно. Той поставя дилемата по следния начин: „Трябва ли метафизиката да се развива и прилага с фундаментално наблягане на експерименталното наблюдение (метода на естествените науки)? Или тя

посочва първенството на математическия метод в съгласие с историческия рационализъм?“. Разбира се, Дюи приема само първото от тези две неща, докато Уайтхед схваща двата метода като координиращи се.

Двамата са в несъгласие също и относно природата и статуса на вечните обекти. За Уайтхед вечните обекти са „форми на определеност“, които са предвидени в първичната природа на Бог. Дюи твърди, че вечните обекти възникват от контурите на самия опит, а не са невремеви актуалности.

Заключение

Направеният съвсем кратък преглед на сходствата и разликите между двамата мислители показва, че метафизиката на Уайтхед е по-подробно и по-дълбоко разработена от тази на Дюи, а това се отразява и на нейните приложения в други области, включително и в схващанията им за философия на образованието. Схващанията на Уайтхед са по-всеобхватни и с по-разработена методология, което несъмнено се отразява съответно и на схващанията му за образованието.

Бъртранд Ръсел и Ноам Чомски

В специализираната литература има публикации, сравняващи подходите на Бъртранд Ръсел и Ноам Чомски към образованието и показващи, че и двамата смятат, че хуманистичното образование се основава на понятията за растеж, знание, език, свобода и социална справедливост, както и че и двамата подчертават нуждата от образоване на хората, за да се предпазват от злоупотреби с власт, което дава „възможност за творчески импулс за растеж“ [Woodhouse 2020, p. 92].

Подчертава се, че „традицията на хуманизма в Западния свят има своите корени в [епохата на] Просвещението. … Хуманизмът е донесъл свеж подход към образованието, при което личното отношение между преподавателя и студента е станало негов първичен фокус. Целта на образованието е включвала придобиване на знание, но ударението е върху даването на възможност на студентите да учат по начини, които повишават техните собствени способности за живот в семейството и общността“, а също така и че „макар значението на хуманизма да е еволюирало, то е в съгласие с идеята, че образованието трябва да дава възможност за способностите на човешкото същество като цяло, а не на фокусирането изключително върху неговото интелектуално развитие“ [Woodhouse 2020].

Фактически Чомски е съгласен с Ръсел, че хуманистичната концепция за образованието е идеята, че образованието не трябва да се схваща като пълнене на съд с вода, а по-скоро като помагане на едно цвете да расте по свой собствен начин, осигурявайки обстоятелствата, при които нормалните творчески образци ще процъфтят [Chomsky 2000]. На свой ред Ръсел схваща образованието като органичен процес, който дава възможност на детските вътрешни модели да растат и процъфтяват. Но „докато Ръсел е загрижен за образование на децата по начини, които освобождават техния емоционален живот с конструктивни способи, Чомски е повече загрижен за разбиране на процесите, които пораждат

креативността на човешкия език. Единият предлага философия на образованието, която признава необходимостта за децата да изразяват напълно емоциите си в процеса на обучение, другият се интересува от лингвистиката като основната дисциплина за разбиране на това как човешките същества придобиват език чрез взаимодействие на универсалните принципи на ума и средата на обучение“ [Woodhouse 2020].

За нас е важно да се подчертае, че проблемите, поставени от Ръсел и Чомски, имат отношение не само към философите в традицията на хуманистичното образование, но и към практиката на училищата и университетите днес. Например понятието „растеж“, което е в ядрото на Ръселовата философия на образованието, не е различно от това на Дюи [Dewey 1916/1966]. Аналогично, Уайтхед [Whitehead 1929/1957, p. 17] разглежда процеса на обучение като преминаващ през „периоди на ментален растеж с техните циклични повтаряния и все пак винаги различни, когато преминаваме от цикъл към цикъл“ [Woodhouse 2020; Woodhouse 1983, pp. 12–22].

От друга страна, приносите на Чомски са не по-малко значими. Неговата теория на езика като функция на универсална генеративна граматика е станала възможна благодарение на творческите организационни принципи на човешкия ум, запалили искрата на парадигмална революция в областта на лингвистиката [Woodhouse 2020]. Училищата стават антиобразователни не само в резултат на съревнование за оценки, както е порицавал Чомски. Стандартизираните тестове се състоят от предварително подготвени въпроси, на които да се отговори от учениците, чийто мисловен процес е определен от компании, произвеждащи тестове за частна полза. Обучението се свежда до програмирана йерархия от събрани линейни въпроси, отговорите на които са определени от предписани резултати. Така обучението става механичен ритуал, а не органичен процес, в който учащите се включват, за да максимизират обхвата на своето разбиране. От учащите се изисква да придобият умения и компетенции, необходими за работното място. Вместо да съдействат на процес на изследване, преподавателите преминават през инертен материал, върху който те нямат контрол, бидейки принудени да изискват външно наложени стандарти на оценяване. Резултатът е уронване на преподавателския авторитет от режим, чиито антиобразователни директиви са наложени отгоре. Ето защо Ръсел и Чомски се противопоставят на механичната концепция на образованието, която свежда ролята на преподавателя като тази на запълване на празни съдове с изолирани парчета информация. Ръсел е разбрал тази тенденция още през 30-те години на XX век, когато е писал за „култа към резултатността“ [Woodhouse 2020].

Всъщност Ръсел агитира за академична свобода на преподавателите [Russell 1950, p. 151]. Според него основната функция на образованието е „да насажда у младите навика на безпристрастно изследване“ [Russell 1950, p. 151]. В крайна сметка Ръсел е съгласен с Чомски [Chomsky 1987, pp. 59–82], че всички, които се радват на правото на академична свобода, имат отговорността като интелектуалци да говорят истината и да разобличават лъжите. Именно това е здравата основа за хуманистичния подход към образованието, към който се придържат Ръсел и Чомски [Woodhouse 2020].

Аспекти на процесуално-философската теория на образованието и обучението, развивани в публикации на съвременни процесуални философи

През последните 75 години след смъртта на Уайтхед сред философите изобщо от всякакъв уклон се водят спорове дали Уайтхед е имал своя напълно премислена и разработена систематична философия на образованието или не. Част от тях твърдят, че неговите есета за образованието, някои от които публикувани посмъртно, имат самостоятелно значение, тъй като са писани по различни поводи и не са свързани едно с друго. В противоположност на тези философи последователите на Уайтхед поддържат, че неговият основен труд *Процес и реалност* (1929), изразяващ общата му метафизическа позиция, може да се интерпретира и прилага за целите на очертаването на систематична Уайтхедова теория на образованието в съчетание с написаното от него в есетата, посветени на конкретни въпроси на образованието и обучението. По-конкретно, процесуалните философи обикновено използват редица космологични идеи (в Уайтхедовия смисъл на понятието космология) от труда му *Процес и реалност* като „креативност“, „прехензия“, „сравване“, „субективна цел“, „самореализация“ и редица други за реконструиране на Уайтхедовата органична философия на образованието, а някои дори говорят за построяването на процесуално-философска теория на образованието на базата на Уайтхедовата философия на организма, каквато самият Уайтхед не е разработил напълно, но по същество развиват или акцентират върху едни или други аспекти на такава теория, а не излагат цялостна такава. Например се посочва процесът на обучение като саморазвитие, което може да е аналогично на процеса на сравване на едно актуално биващо, описан от Уайтхед в *Процес и реалност*.

Картината на очертаване на свързването на Уайтхедовата космология и неговата философия на образованието е проблематична по три причини: първо, Уайтхедовите трудове за образованието не образуват систематично концептуално цяло и той приживе не е изразил изрично връзката между своите възгледи за образованието и общата си философска позиция. Второ, техническият речник, използван в неговата философия на организма, е спирачка за много хуманитаристи и специалисти по философия на образованието и особено за онези, които смятат, че неговите специални понятия имат твърде малко общо с конкретното състояние на нещата в класните стаи, училищата и университетите. Трето, образованието на пръв поглед не изглежда да има много общи неща с биологичните и органичните процеси в природата, които съставляват ядрото на Уайтхедовата космология. От друга страна, тъй като повечето от Уайтхедовите есета за образованието са писани между 1912 и 1922 г., т.е. преди написването на основните Уайтхедови метафизически трудове, има потребност от едно преразглеждане и преосмисляне на Уайтхедовата философия на образованието в светлината на неговите зрели космологични трудове. Опити за такова преосмисляне са правени още след неговата смърт и до наши дни. Един кратък исторически преглед на тези опити от 50-те години на XX до началото на XXI век, заедно с обширна библиография за тях, се съдържа в статията на Адам Скарф и

Хауърд Удхаус *Whitehead's Philosophy of Education: Its Promise and Relationship to the Philosophy of Organism* [Scarfe & Woodhouse 2008, pp. 184–197].

Различни аспекти на процесуално-философските схващания за образованието и обучението са дискутирани много пъти в специализираната уайтхедианска литература. Не е възможно тук да бъдат посочени всички дискутирани аспекти. Като пример ето десет от по-известните аспекти, свързани предимно с метафизиката: 1) на какъв етап на образованието хората осъзнават метафизиката[7]; 2) връзката на идеята за ритмични етапи на обучението с Уайтхедовата метафизика[8]; 3) Уайтхедовият принцип за креативността като основа на преподаването и обучението[9]; 4) паралелът на Уайтхедовата критика на инертните идеи с негова организмична философия на природата[10] и оттук 5) връзката на Уайтхедовите актуални биващи или актуални случки със собственото обяснение на цикличните ритми в образованието[11]; 6) сходството на Уайтхедовото понятие за процеса на образование с неговата идея за природен процес[12]; 7) връзката между функцията на разума и функцията на образованието[13]; 8) вредното влияние на неопозивистките/бихевиористките предположения върху инертното знание[14]; 9) припокриването между Уайтхедовата по-ранна философия на образованието и неговата късна процесуална философия[15]; 10) проблемът, че нашите съвременни образователни практики се основават на метафизика, изведена от физиката на XVII–XVIII век[16], и много други.

Като цяло по-детайлно обсъждане след 2000 г. на процесуално-философската теория на образованието и обучението се съдържа в един специален брой на списание *Process Studies*, 2005, Vol. 24, Issue 2, както и в следните книги: Al-

---

[7] Allan, G. 2005b. Exploring Whitehead's Philosophy of Education. – Process Studies 34(2), 167–170, p. 169.

[8] Ibid., p. 170.

[9] Evans, M. D. 2005. Process, Teaching, Learning. – Process Studies 34(2), 171–177, p. 174.

[10] Gunter, P. A. Y. 2005. Whitehead's Struggle Against Inert Ideas. – Process Studies 34(2), 211–223, p. 211.

[11] Riffert, F. 2005. Whitehead's Cyclic Theory of Learning and Contemporary Empirical Educational Research. – In: Riffert, F. G. (ed.). Alfred North Whitehead on Learning and Education: Theory and Application. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Press, 89–120, p. 90.

[12] Gunter, P. A. Y. 2005a. Whitehead's Struggle Against Inert Ideas. – Process Studies 34(2), 211–223, pp. 214–215.

[13] Allan, G. 2005a. Solomon's Dream and Whitehead's Rhythm of Education. – Process Studies 34(2), 224–239, p. 224.

[14] Riffert, F. 2005. Introduction: Via Negativa –Whitehead's Critique of Traditional Concepts of Learning and Instruction. – In: Riffert, F. (ed.). Alfred North Whitehead on Learning and Education: Theory and Application. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Press, 7–14, pp. 8–10.

[15] Desmet, R. 2013, November. Whitehead's Process Education: Theory and Practice (manuscript), 2–3.

[16] Brumbaugh, R. S. 1983. Whitehead, Process Philosophy, and Education. Albany: SUNY Press.

lan, George 2004. Higher education in the making: pragmatism, Whitehead, and the canon. Albany: State Univ. of New York Press; Allan, George and Evns, Malcolcm D. (Eds.) 2006. A Different three Rs for Education: Reason, Relationality, Rhythm. New York: Rodopi B.V.; Breitborde, Mary-Lou and Louise Swiniarski 2005. Teaching on Principle and Promise: The Foundations of Education. 1st Edition. Boston: Cengage Learning; Breuvart, J.-M. (Ed.) 2005. Les rhythmes éducatifs dans la philosophie de Whitehead, Cromatiques Whiteheadiennes, Vol. 3. Frankfurt: Ontos Verlag; Riffert, Franz G. (Ed.) 2005. Alfred North Whitehead on Learning and Education: Theory and Application. Newcastle: Cambridge Scholars Press; Philosophy of education: an anthology, Ed. by R. Curren. Massachusetts: Blackwell Publishers, 2007; Scarfe, A. C. (Ed.) 2009. The Adventure of Education: Process Philosophers on Learning, Teaching, and Research. Amsterdam & New York: Rodopi; Woodhouse, Howard 2009. Selling Out: Academic Freedom and the Corporate Market. Montreal & Kingston: McGill-Queen's University Press.

През последните години бяха публикувани няколко нови книги: Riffert, Franz 2018. A Learning Cycle for Teaching the Concept of the Learning Cycle Approach; Petrov Vesselin, Adam Scarfe (Eds.) 2019. Process, Rhythm, And Poiesis: Education from A Whiteheadian Point of View. Cambridge Scholars Publishing. Series European Studies in Process Thought; Petrov, Vesselin, Katie Anderson (Eds. and preface) 2019. Traditional Learning Theories, Process Philosophy and AI. Les Éditions Chromatika: Louvain-la-Neuve, Belgique; Petrov, V. P. 2020. Elements of Contemporary Process Philosophical Theory of Education and Learning. Belgique: Les Éditions Chromatika; Riffert, Franz, Vesselin Petrov (Eds. and preface) 2022. Education and Learning in a World of Accelerated Knowledge Growth. Series of European Studies in Process Thought. Cambridge Scholars Publishing.

Най-сетне, като последен пример за опитите за доразвиване на процесуално-философската теория на образованието след Уайтхед ще спомена идеята за наличието на паралел между функцията на образованието, описана основно в Уайтхедовия труд *Целите на образованието* (*The Aims of Education*, 1929), и функцията на разума, описана в неговия труд *Функцията на разума* (*The Function of Reason*, 1929), и двата публикувани през една и съща година. Идеята е, че има един вид хомология между трите етапа на образованието – романтика, прецизност и обобщение – от една страна, и етапите на спекулативен разум, практически разум и логика на откритието, от друга страна. Няма да се занимавам с аргументирането на тази идея, това е направено в процесуално-философската литература [Allan 2005a, 34.2, pp. 224–239]. От друга страна, изводът от тази хомология е, че етапите на романтика, прецизност и обобщение са етапи не само в ритъма на образование, но и етапи на процеса на познание изобщо. Нещо повече, може да се направи извод за наличието на почти изоморфно съответствие между етапите на ритъма на обучение на един индивид (романтика, прецизност и обобщение) и етапите на развитие на човешката цивилизация от Античността до наши дни, а именно, че развитието на човечеството като цяло наподобява развитието на един индивид от детска възраст до неговата зрялост: периодът на Античността е всъщност период на романтичност на човечеството; по-късно през Средновековието и Новото време е периодът на прецизността,

който продължава и до днес; а периодът на обобщение по отношение на човечеството като цяло още не е достигнат – той предстои някъде в бъдещето, което не е много отдалечено от нас. Тази идея отново е израз на Уайтхедовото схващане за циклични ритми в природата и света: цикличното развитие на по-висшите организми (в случая човечеството) се повтаря и се състои от множество малки цикли на съставките на този организъм (развитието на един отделен индивид).

В повечето съвременни общества обучението се базира главно на съзнанието: в своите лекции преподавателите изрично представят текущото състояние на изследването на даден предмет или подобласт, започвайки с добре формулирани изречения, опаковани в образователни канони на знанието, които често са смачкани в учебниците според дадена програма за всяка учебна година. След това се предполага, че студентите ще научат това представено съдържание и ще го възпроизведат в тестове. Един от водещите изследователи в областта на изкуствения интелект, Рон Сан, който е развил хибридна когнитивна архитектура (CLARION), коментира критично тази ситуация, като казва: „Повечето образователни установки се фокусират върху преподаването на концептуално (изрично [съзнателно]) знание. Макар това да е подходящо за някои предметни области, други предметни области могат да изискват образователна информация (напр. чертите на сложните системи или категории), които се научават по-добре (поне първоначално) чрез разширен практически опит, отколкото само чрез лекции или учебници (това е само при явното обучение). … Например да си учен не означава просто да усвоиш голямо количество специфично и явно знание; по-важно, това е въпрос на развиване на интуитивно (неявно) разбиране и интуитивни (неявни, процедурни) умения за подхождане към и изследване на научни въпроси и за провеждане на научни експерименти [Sahdra & Thagard 2003]. … В тази светлина, разбирането на взаимодействието на неявно и явно обучение става критичен въпрос“ [Sun, Mathews & Lane 2007, p. 1].

Уайтхед също е критичен относно тази високо абстрактна форма на традиционното преподаване и обучение в училище, тъй като тя не се поддържа от неговите метафизически съображения и тяхното приложение в антропологията. Обучението при нормални обстоятелства (като например при малко дете, което трябва да предприеме трудната задача за научаване на говорим език) започва на несъзнателно равнище с взаимодействие *непосредствено* със света (т.е. базиращо се на Уайтхедовите две по-първични форми на перцепция, а именно причинната ефикасност и презентационистката непосредственост, в които причинната ефикасност е емоционално облечена). Уайтхед нарича първата от общо трите фази на обучение на един пълен обучителен цикъл „романтика“. И той обвинява нашия традиционен, абстрактен и линеен обучителен и преподавателски подход в невземане под внимание на важността на тази обучителна фаза на романтиката, а фокусиране само върху фазата, която той нарича „прецизност“: „Очевидно е, че един етап на прецизност е безплоден без предишен етап на романтика: *освен ако няма факти, които вече са били смътно възприети в тяхната широка общност, предишният анализ не е анализ на нищо. Той е просто поредица от безсмислени твърдения за голи факти, създадени изкуствено и без по-нататъшно отнасяне*“ [Whitehead 1929/1967, p. 18, к.а. – В. П.].

Без предишно частично несъзнателно взаимодействие с проблемна ситуация инструкциите, представени от учителите, за решаване на проблема нямат значение за обучавания, тъй като твърденията на преподавателите са повече или по-малко безсмислени за ученика.

Томас Шулц, един от водещите учени в областта на конекционисткото обучение, който е вдъхновен от симулациите на човешките познавателни архитектури във виртуалните машини, привлича вниманието към факта, че такова изследване вече е осъществено с препоръките за образование и особено за проектираните обучителни възможности. Една препоръка се отнася до използването на примери в преподаването. „Преподаването с примери е сравнимо с класически важната идея за обучение чрез правене“ [Shultz 2007, p. 1500]. Според този подход на обучаемите трябва да се предоставят примерни задачи или проблеми, които те трябва да се опитат сами да решат. Друга препоръка се отнася до необходимото допълване на първата препоръка; според Шулц тази втора „важна препоръка от конекционизма е да се съпровождат примерите с *пълна обратна връзка за подходящите отговори на всеки проблем*. Пълната целева обратна връзка е по-информативна от оценителната обратна връзка, осигурена чрез възнаграждение, върху която е акцентирано в класическия конекционизъм. Изчислителните резултати показват, че преобразуването на информацията за погрешност в полезен целеви вектор прави обучението по-бавно и по-трудно [Hertz et al. 1991]“ [Shultz 2007, p. 1500, к.а. – В. П.].

Шулц тук подчертава, че резултатите от конекционисткото изследване на обучението не защитават радикалния конструктивистки подход към обучението, който минимизира обратната връзка за преподавателя и предполага, че самите студенти строят нови знаниеви структури, а поддържат умерен конструктивистки подход, който включва преподавателя и неговите инструкции като важни елементи в обучителния процес.

В своето окончателно обсъждане на уроците, които трябва да се извлекат от конекционисткото изледване, Шулц привлича вниманието към факта, че „тези препоръки, идващи от конекционисткото изследване (практика, обратна връзка, първично знание, добре структурирани уроци), първоначално може да изглеждат по-консистентни при подходите на образованието с центриране върху преподавателя, а не върху детето. Това изглежда малко парадоксално, при положение че конструктивистките подходи (като СС и КВСС) са твърде съвместими с подхода на Пиаже към придобиването на знание, който служи за психологическа база на голяма част от образованието, което е центрирано върху детето“ [Shultz 2007, p. 1501].

Въпреки това свидетелство Шулц [Shultz 2007, p. 1501] строго подчертава, че „конструктивисткото конекционистко моделиране подсказва сближаване чрез предоставяне на изчислителни демонстрации, че ефективното обучение въплъщава и двата подхода“. Тук отново Уайтхед влиза в игра: при неговия трифазен обучителен цикъл подходът във фазите на романтика (фаза 1) и обобщение (фаза 3) е строго центриран върху детето, докато фаза 2, така наречената фаза на прецизност, е центрирана върху преподавателя.

Праез първата фаза – на романтиката, на детето се представя добре селектиран проблем, който то трябва да се опита да реши (но без какъвто и да било натиск за успех), през втората фаза – на прецизността, преподавателят въвежда състоянието на нещата относно наличното знание, релевантно за решаването на проблема чрез свързване на своето информационно представяне като колкото е възможно по-вътрешно за опита на обучението на студента във фаза 1 (на романтиката), като с това гарантира, че въведените негови инструкции не са натрупване на безсмислени за обучавания твърдения. През последната фаза – на обобщението, става връщане към романтиката: на студентите отново се предлагат нови проблеми, които те трябва да се опитат да решат. (За много по-подробно представяне и обсъждане на Уайтхедовия подход към обучението в светлината на съвременното емпирично изследване вж. [Riffert 2005b].)

Така че според Уайтхед един пълен обучителен цикъл обхваща строго центрирана върху детето и върху преподавателя компонента. Че Уайтхедовият подход с обучителните цикли е успешен, е показано от автора в едно изследване от последните две години с общо 280 студенти (5.–8. клас, средна възраст 12,4 г.), на които е преподавана физика от седем учители в пред-, след- и квазиекспериментален проект (група за обучение според инструкцията на Уайтхедовия обучителен цикъл; контролна група: традиционно нефазово пряко обучение). Положителни резултати са били намерени за емоциите на учениците, тяхното академично самостоятелно понятие, поведение в клас, както и за тяхното когнитивно развитие (ако е преподавано чрез инструкции за обучителен цикъл за две пълни години) [Hagenauer, Strahl, Kriegseisen & Riffert 2018; Riffert, Hagenauer, Kriegseisen & Strahl 2020]. Така че идеите на Уайтхед за несъзнателните и съзнателните процеси са довели до обучителен подход (обучителни цикли), който е емпирично потвърден.

* * *

След направения исторически преглед в първата част на монографичния труд е естествено да насочим вниманието си към нашето съвремие и това как да се решават проблемите на образованието, които са ни присъщи днес, а също да се опитаме да хвърлим поглед и към бъдещето най-вече с оглед на това какви проблеми следва да очакваме да се появят тогава и как ще можем, изхождайки от процесуално-философската методология, да се справяме с тях. Втората част на монографичния труд започва с разглеждането на два такива изключително важни въпроса за нашето съвремие и предстоящото бъдеще, които са ключови за образованието, а именно: каква ще е функцията на учителя в епохата на машинното обучение и как ще става обратната връзка от страна на обучаваните в процеса на обучение.

ВТОРА ЧАСТ

ОБРАЗОВАНИЕТО В СЪВРЕМЕННИЯ СВЯТ И НЕГОВОТО БЪДЕЩЕ

Първа глава

ФУНКЦИЯТА НА УЧИТЕЛЯ В ЕПОХАТА НА МАШИННОТО ОБУЧЕНИЕ И ОБРАТНАТА ВРЪЗКА В ПРОЦЕСИТЕ НА ОБУЧЕНИЕ

Проф. ем. д.ф.н. Веселин Петров (ИФС – БАН)

Абстракт. Тази глава се състои от две части. Първата е посветена на функцията на учителя в епохата на машинното обучение. Напомня се за известната публикация на Бъртранд Ръсел за функциите на учителя, като се подчертава най-важната от тях – учителят да е пазител на цивилизацията, която е в сила и в наши дни. Разглежда се как тази функция ще се упражнява в епохата на машинното обучение и машинното преподаване и как ще изглежда последното в близкото и в не толкова близкото бъдеще. Втората част на главата е посветена на въпроса, който е неразделно свързан с функцията на учителя – за обратната връзка, която преподавателят получава от самите обучаеми: нейната важна роля и формите на обратна връзка и как тя би изглеждала в бъдеще, когато изкуственият интелект все повече ще навлиза в процеса на обучение. Разглежда се процесуално-философският подход към обратната връзка в процеса на обучение.

Ключови думи: обучение от човек учител, машинно обучение, функции на учителя, обратна връзка в обучението, процесуален подход.

I. ФУНКЦИЯТА НА УЧИТЕЛЯ В ЕПОХАТА НА МАШИННОТО ОБУЧЕНИЕ

Увод

Алфред Норт Уайтхед, основателят на съвременната процесуална философия, е обръщал голямо внимание на много проблеми на образованието. Ако трябваше да поставим подходящо заглавие на Уайтхедовите публикации за образованието, най-подходящо би било „протест срещу инертните идеи“ [Lowe 1990, p. 47]. Но Уайтхед никъде не е писал специално за функцията на учителя. Бъртранд Ръсел, неговият бивш студент и по-късен съавтор на *Principia Mathematica*, е този, който е написал и публикувал есе, специално посветено на функцията на учителя [Russell 1940/1950, pp. 146–160]. В него той е подчертал някои черти на учителя, които все още играят важна роля дори днес.

Когато Алфред Норт Уайтхед получава покана да работи в Харвардския университет в САЩ през януари 1924 г., кой пише в писмо до един от приятелите си: „Ако постът ми бъде предложен, намирам идеята за отиване в Харвард за пет години за много привлекателна. Постът може да ми даде добра възможност да развия в систематична форма своите идеи по логика, философия на науката, метафизика и някои по-общи въпроси, наполовина философски и наполовина

практически, *такива като образованието*“ [Lowe 1990, p. 134, к.а. – В. П.]. Всъщност той е написал четири образователни есета в Америка и е публикувал книга, озаглавена *Целите на образованието* (1929), която се състои от по-рано изнесени поздравителни адреси по различни аспекти на образованието. Вярно е да се каже, че „след като е заминал за Харвард през 1924 г., той е не е писал повече за училищното образование, а се е занимавал с различни аспекти на колежанското и университетското образование“ [Lowe 1990, p. 68].

Уайтхедовите трудове върху образованието, публикувани в САЩ, са се радвали на широко общо влияние и са вдъхновили много преподаватели. Сега нека да разгледаме накратко каква е функцията на човека учител в нашия съвременен свят.

Функцията на човека учител

Функцията на учителя според Ръсел

Бъртранд Ръсел е публикувал есе, посветено на функцията на учителя [Russell 1950, pp. 146–160], в което подчертава нарастващата роля на учителите: „Преподаването, дори повече от множеството други професии, се е преобразувало през последните сто години от малка професия, изискваща високи умения с едно малцинство от населението, в голям и важен клон на общественото служене“ [Russell 1950, p. 146].

Ръсел е подчертал важните черти на учителя:

– „не трябва да се очаква учителят да ласкае предубежденията на тълпата или на официалните власти. *Неговата професионална добродетел трябва да се състои в готовността да се отнася справедливо към всички страни*“ [Russell 1950, p. 152, к.а. – В. П.];
– „учителите са повече от всяка друга класа стражи на цивилизацията“ [Russell 1950, p. 152];
– „учителят трябва да е гаранция срещу догматизма“ [Russell 1950, p. 151].

Някои съвременни автори също са изследвали Ръселовите функции на учителя. Ще спомена техните най-важни изводи. Според тях следните функции на учителя са най-важни за Ръсел:

– Учителите са агенти на цивилизацията, работещи в този свят, правещи хората смели, храбри и обучени на това, което е станало, и това, което може да стане [Chandran 2014];
– Учителят може и трябва да представя пред своите ученици широка панорама и виждане за космическия свят, така че те също да могат да са способни да виждат този полет на пространството през времето [Chandran 2014];
– Лицето на учителя, чувствата и мненията биха отпечатвали своите постоянни белези върху малките умове, стоящи пред тях. Следователно неговото лице трябва да е приятно, неговите чувства – чисти и неговите мнения – благочестиви [Chandran 2014].

Някои трудности и препятствия могат да се добавят към изброените функции, които според Ръсел са по пътя на изпълнението на тази функции от учителя:

Насаждане у учениците на навика за безпристрастно изследване

Според Ръсел работа на учителя е да втълпява нещо от знанието и разумността в процеса на формиране на обществено мнение. Следователно Ръсел придава една много тежка роля на учителя. Той посочва, че организираният партиен дух е една от най-големите опасности на нашето време [NeoEnglish 2010].

Учителят срещу пропагандиста

Един учител, казва Ръсел, може да е успешен в своята работа, само ако притежава чувства на топла привързаност към своите ученици и истинско желание да им предаде това, в което самият той вярва, че е ценно [NeoEnglish 2010].

Задължението на учителя да не прикрива истината и да създава дух на толерантност

Друго изискване за добрия учител според Ръсел е, че той никога не трябва да прикрива истината. Няма добродетел в скриването дори на неприятни факти от учениците [NeoEnglish 2010].

Пълна свобода за учителя в нашата собствена страна

Можем да се съгласим с Ръсел, че учителят може да работи удовлетворително само в атмосфера на свобода в своята собствена страна. Нито пък има някакво съмнение, че тази атмосфера на свобода е изцяло желана в тоталитарни страни, доминирани от комунизма. В демократичните страни учителят е по-независим [NeoEnglish 2010].

Оплакването от преумора

Друга трудност, която Ръсел посочва като препятстваща работата на учителя, е преумората. Повечето учители, казва Ръсел, са подложени на прекалена работа и са принудени да подготвят своите ученици за изпити, а не да ги обучават на либерализиращо умствено обучение. Резултатът е, че много от тях стават нервни и не се докосват до съвременната работа по предмета, който преподават [NeoEnglish 2010].

Самият Ръсел също подчертава, че „предаването на определена непротиворечива информация е една от най-малките функции на учителя“ [Russell, 1950, p. 150]. Според него важна функция на учителя е да служи в „защита на държавата … и самият факт, че образованието се използва за тази цел, не е само по себе си основание за критика“ [пак там].

Учителят също трябва да бъде основният страж срещу две други нещастия: „една група догматици завладява света и забранява нови идеи“, а също „съперничещи си догматици завладяват различни региони и проповядват евангелието на омразата едни срещу други“ [Russell 1950, p. 151]. В резултат „учителят не

трябва да се очаква да ласкае предразсъдъците на тълпата или на официалните власти. Неговата професионална добродетел трябва да се състои в готовността да бъде справедлив към всички страни и в стремеж да се издигне над спора в областта на безпристрастно научно изследване“ [Russell 1950, p. 152].

Друга важна функция на учителя е да подсказва перспективи пред учениците, показвайки им възможността за дейности, които ще са едновременно завладяващи и полезни за тях. Според Ръсел образователят трябва да се стреми да подготвя възрастните да са свободни от психологически неудачи, както и да не ограбва щастието на другите [Russell 1950, p. 155]. Ръсел подчертава още веднъж това, което е особено важно: че учителят трябва да възпитава у своите ученици чувството на толерантност, което възниква от разбирането на онези, които са различни от нас [Russell 1950, p. 157].

Най-сетне, целта на учителя трябва да е да избавя учениците си от детинщината, обаче той не трябва да решава само въз основа на опита какви методи са най-добри за постигането на тази цел [Russell 1950, p. 158f]. В добавка към това „учителят трябва да е като артиста, философа и писателя, защото той може да изпълнява работата си адекватно, само ако се чувства като индивид, насочван от вътрешен творчески импулс, а не доминиран и окован от външен авторитет“ [Russell 1950, p. 159].

От горните цитати виждаме богата палитра от функции. Да подчертаем, че Ръселовите възгледи са напълно в духа на Уайтхедовия протест срещу преподаването на инертно знание.[17]

Функциите на човека учител в наши дни

Какво може да се каже за функциите на човека учител в началото на XXI век? Има ли нови функции на учителите, които са се появили, или тези функции не са променени? Ще разгледам вижданията по тези въпроси на някои съвременни автори, които са специалисти в областта на философията на образованието.

Някои от тях смятат, че в наши дни разбирането на ролите на учителя и неговите функции са се развили по-нататък и могат да се представят по следния начин [Orazbek 2018]:

1. *Контрольор*. Учителят е напълно отговорен за класа: какво правят учениците, какво казват и как го казват. Учителят приема тази роля, когато се въвежда нов език и е необходимо точно възпроизвеждане и точна техника.

2. *Подбудител*. Учителят окуражава учениците да участват и прави предложения как те могат да се включат в дадена дейност. Учителят трябва да помага на учениците, само когато това е необходимо.

3. *Ресурс*. Учителят е един вид ходещ ресурсен център, готов да предложи помощ, ако е необходимо, или да осигури на учещите езика, който им липсва, когато изпълняват комуникативни дейности. Учителят трябва да е подръка,

---

[17] Вж. по-специално предговора на книгата [Whitehead 1929/1967].

така че учещите да могат да се консултират с него, когато (и само когато) това е абсолютно необходимо.

4. *Оценител*. Учителят приема тази роля, за да види колко добре учениците се справят или колко добре са се справили. Организират се и се осъществяват обратна връзка и корекция.

5. *Организатор*. Това е може би най-трудната и важна роля на учителя. Успехът на много дейности зависи от добрата организация и от знаенето от учениците какво точно трябва да направят на следващата стъпка. Даването на инструкции е жизнено важно в тази роля, както и настройването на дейностите.

6. *Участник*. Тази роля подобрява атмосферата в класа, когато учителят участва в дадената дейност. Обаче учителят поема риск от доминиране на дейността, когато я изпълнява.

7. *Тютор*. Учителят действа като водач, когато учениците са включени в проектна работа или самообучение. Учителят предоставя съвет и ръководство и помага на учениците да си изяснят идеите и да ограничи задачата.

Може да не се съгласим с всички от горепосочените седем пункта и да смятаме, че някои от тях противоречат на другите, но това е мнението на автора. Тези седем функции обаче са само добавки или помощни за основните функции, посочени от Ръсел, защото Ръселовите са все още валидни и изключително важни дори и в наши дни.

Други автори са по-песимистични относно настоящата ситуация в класните стаи: „Един поглед в класната стая е достатъчен, за да откриете, че много малко се е променило през последните 30 или повече години. О, може да има по-добро осветление, климатик или дори компютър или смарт дъска в стаята, ако сте късметлия, но процесът на формално обучение се е изменил много малко през последните няколко десетилетия“ [Johnson & McElroy 2010].

Авторите, които поставят въпроса за ефективността на ролята на учителя през 2010 г., заключават, че липсва връзка между формалното учене и света извън класната стая и че учителите не са подготвени за реалността на класната стая през XXI век [Johnson & McElroy 2010]. Освен това, „тази претовареност с информация означава също, че учителят сега трябва да се бори за вниманието на ученика. Тъй като учениците са наводнени с твърде много стимули, те могат бързо да изключат от урока, ако той не им изглежда релевантен. Следователно фокусът на образованието днес трябва да е върху персонализацията и приложението на релевантно знание, а не просто да ги пълним със случайни факти. … За да подготви нашите ученици за света от днес и от утрешния ден, ролята на учителя трябва да отговаря на нуждите на сегашната култура“ [Johnson & McElroy 2010].

Тези автори подчертават също, че промяната на ролята на учителя изисква персонализиране на инструкциите и представяне на релевантна информация. Учителят има потенциала да влияе значително върху ученика. Ефективният учител днес разбира, че семейството на XXI век се е изменило много по динамика и е под огромен натиск, дължащ се на изискванията на днешната култура, ето защо персонализацията има толкова голяма роля в наши дни“ [Johnson & McElroy 2010].

Тези автори подчертават, че „изменящата се роля на учителя означава да се избяга от изолацията от миналото и да се прегърнат колегиалността, експертизата и подкрепата на колегите“ [Johnson & McElroy 2010]. Колегиалността сред учителите има позитивна корелация с успеха на ученика. Образованието е твърде социално по природа, но често ограничава взаимодействието на учителите. Важно е да се подчертае увеличаващата се сложност на функциите на учителя: „Ефективният учител разбира, че има ключови умения и знание, което трябва да се научи, но трябва да се представи по начин, който учениците намират за подходящ“ [Johnson & McElroy 2010]. Науката на преподаването изисква съдържателно знание, организация, умения за ръководене и подробно планиране. Изкуството на преподаването се състои в създаването на връзки с учениците, родителите, както и свързване на учебния план с реалния свят по съответен начин в името на утрешния успех.

Гореспоменатите функции на учителя служат само като добавки към основните функции, описани от Ръсел. Те не ги елиминират, нито ги заместват.

След тези съображения относно функцията на човека учител в нашия съвременен свят време е да поставим въпроса за изменението, наложено в епохата на машинното обучение, когато елементи на изкуствения интелект навлизат все повече в процеса на преподаване и обучение. Очакват се забележителни изменения, надяваме се за добро.

Машинно обучение и машинно преподаване

Машинно обучение и *машинно преподаване* са термини, въведени от компютърни специалисти. Съгласен съм, че е необходимо ново и много по-широко значение на тези термини. Нека най-напред да разгледаме някои неотдавнашни основни изказвания, направени от специалисти в тази област на знанието, относно машинното обучение и неговата роля в образованието на хората.

Някои автори предупреждават, че що се отнася до изкуствения интелект в образованието, реалността има потенциал да е преобразуваща се и все още не означава, че на студентите се преподава от роботи преподаватели: „От друга страна, машинното обучение се отнася до позволяването на компютрите да действат, без да им е зададена предварително всяка стъпка. Вместо алгоритмите, програмирани точно какво да правят, те имат способността, общо казано, да научат какво да правят. Това не означава, че машинното обучение не изисква огромно количество програмиране, защото то изисква. А по-скоро че вместо непосредствени команди, водещи до преки резултати, машинното обучение включва големи количества входни данни за предвиждане на нови резултати“ [Holmes, Bialik & Fadel 2019, p. 20].

Според Холмс, Байалик и Фейдъл машинното обучение е тристепенен процес: анализиране на данни, построяване на модел и предприемане на действие. Този процес е постоянно итериращ, понеже „резултатите от действието генерират нови данни, които на свой ред подобряват модела, който пък на свой ред поражда ново действие“ [Holmes, Bialik & Fadel 2019, p. 20]. И този процес може да се повтаря отново и отново.

Спомнете си, че има три основни вида или по-скоро три етапа на машинно обучение: обучение с наставник, без наставник и подсилващо обучение. На първия етап целта е да се идентифицира функцията свързване на данните с етикетите и на базата на това се изгражда модел, който да се прилага към нови подобни данни. На втория етап данните не са етикирани, а чрез анализирането им алгоритмите целят да разкрият скрити образци в скритата структура на данните и клъстерите от данни, които се използват за класифициране на нови данни. Докато и на двата тези етапа моделът е фиксиран, на третия етап е възможно непрекъснато подобряване на модела, основано на обратна връзка; тук обучението е в процес [Holmes, Bialik & Fadel 2019, pp. 21–22].

Нека сега да разгледам какво означава машинното преподаване според компютърните специалисти и защо то не е същото като машинното обучение, а също и каква е разликата между тях. Според специалистите в областта на изкуствения интелект ролята на преподаването все още не е напълно изследвана и се обръща основно внимание на машинното обучение. Обаче еднакво внимание трябва да се обръща и на преподаването и трябва да се използва оптимизационна рамка, за да получим достатъчно добри стратегии на преподаване. Този процес се нарича „обучение за това как да се преподава“ [Yang et al. 2018, p. 1]. Едно изучаване на ролята на преподаването в изкуствения интелект е крайно необходимо. „Може да има естествена аналогия между преподаването в изкуствения интелект и преподаването в човешкото общество“ [Yang et al. 2018, p. 2].

Специализираната литература обяснява последните развития на машинното обучение и машинното преподаване: „[Има] две неотдавна възникнали тенденции на машинното обучение. Първо, машинното обучение се е развило от просто обучение към напреднало обучение. Представителните трудове включват обучение как да се обучава … или мета обучение, което изследва възможността за автоматично обучение чрез прехвърляне на общо знание, научено от мета задачи. … Второ, преподаването постепенно е привлякло вниманието на изследователите и се е разгърнало като нова насока на изследване през последните години от появата си преди няколко десетилетия. … Целта на машинното преподаване … е да построи минимална съвкупност за преподаване за ученическия модел за научаване на целеви модел (т.е. оракул)“ [Yang et al. 2018, pp. 2–3].

Какви са ползите от машинното обучение в процеса на преподаване на хората? За да се избегне погрешно разбиране, нека да обясня значението на този въпрос. Под „машинно преподаване“ компютърните специалисти и инженерите разбират, че хората преподават на машините как да се обучават [Langston 2019][18], но ние се интересуваме от обратната ситуация: как машините могат да преподават на хората. Каква е връзката между тези два процеса?

Засега хората трябва да преподават на машините как да се обучават; по-късно ще можем да се надяваме, че тези машини ще са способни да преподават както на други машини, така и на хора. За да се стигне до това бъдеще, е необходимо да се разбере първата крачка. Преди въвеждането на машинно обучение

[18] Благодаря на Франц Риферт за посочването на този източник.

или обучение, базирано на изкуствен интелект, е бил използван общ подход: от една страна, учениците са били принуждавани да се опитат да нагодят своя стил на обучение по плана на урока, а не обратно, а, от друга страна, „образователите са се сблъсквали с много трудности, опитвайки се да разберат нуждите на учениците и възможните решения. … Машинното обучение … може да революционизира преподаването, базирано просто на данни. В близкото бъдеще машинното обучение ще е по-ефикасно и ще дава дори по-добри резултати“ [Pal 2018, p. 4].

Можем да видим разликата между машинното обучение и машинното преподаване: „Машинното преподаване предоставя уникален подход за подобряване образованието и индивидуализираното обучение. … ние можем да използваме машинното преподаване за конфигуриране на оптималния урок за индивидуални ученици“ [Zhu 2015, p. 3]. Машинното обучение създава нови алгоритми, които подобряват точността на обучаемите, докато машинното преподаване се фокусира върху ефикасността на преподавателите. „Машинното преподаване … разширява принципите на софтуерното инженерство и езиците за програмиране. … Машинното преподаване поставя строго ударение върху преподавателя и взаимодействието му с данните, а техниките и принципите за дизайн на взаимодействие и визуализация са решаващ компонент. … машинното преподаване живее във взаимодействието между човек и компютър, машинното обучение, визуализацията, системите и областите на инженерство“ [Simard et al. 2017, pp. 1–2].

През 2016 г. на една от международните Майкрософт конференции са били приети следните работни дефиниции:

Дефиниция 2.1. (*Изследване на машинно обучение*). Изследването на машинното обучение цели да се направи *обучаващия* се по-добър чрез подобряване на алгоритмите за машинно обучение.

Дефиниция 2.2. (*Изследване на машинно преподаване*). Изследването на машинното преподаване цели да се направи *преподавателя* по-продуктивен при построяването на модели за машинно обучение.

Избрахме посочените дефиниции за минимизиране на пресечната област между тези две полета и така да внесем яснота и обхват. Тези две дисциплини са взаимно допълващи се, като могат да се развиват и независимо [Simard et al. 2017, pp. 3–4].

Към двете дефиниции за машинно обучение и машинно преподаване трябва да се добави следната дефиниция за преподавател: „Преподавател е индивид, който трансферира концептуално знание към обучаваща машина“ [Simard et al. 2017, p. 9].

Когато една машина ще преподава на хора, ще е необходима нова дефиниция за тези понятия. Това ще е предмет на следващата секция от настоящото изложение.

Сега, имайки предвид тези бележки, можем да очакваме, че когато се реализират необходимите стъпки, основните функции на преподавателя ще са съ-

щите като описаните от Ръсел. Защото машинното обучение и машинното преподаване в своето настоящо развитие, като елементи на изкуствения интелект в слабия смисъл на думата, са все още помощни методи за преподаване на хората; тези методи не променят процеса на образование на хората: дори съвременното машинно преподаване може да изпълни основното изискване към преподавателите да са „стражи на [човешката] цивилизация“, защото хората имат водещата роля в процеса на образование и преподаване, решавайки как машините трябва да се обучат да преподават. Но какво ще се случи, ако цялата образователна ситуация се промени?

Машинното обучение и машинното преподаване в бъдеще

Какви ще са функциите на машинните преподаватели и тяхното значение в бъдеще, когато се появи изкуствен интелект в силния смисъл на думата? Очевидно, че смисълът на термина „машинно преподаване“ ще се измени драматично: ще има по-широк смисъл. От друга страна, ако приемем Ръселовото изказване, че най-важната функция на човека преподавател е да бъде „страж на цивилизацията“, как ще работи тази функция в бъдеще: ще бъде ли валидна или ще загуби своето значение и ако ще е валидна, ще е валидна ли за машинния преподавател? За да отговорим на тези въпроси, най-напред трябва да изясним какво е цивилизация. Следвайки отново Ръсел, „цивилизацията в по-важния смисъл е нещо от разума, а не придатък към физическата страна на живота“ [Russell 1950, p. 152]. „[Човек] трябва да разглежда своята страна не само като дом, но като една сред страните по света, всички с еднакво право да живеят, мислят и чувстват … той трябва да съзнава обширността на геологичните епохи и астрономическите бездни; но той трябва да съзнава всичко това не като бреме, което да смаже индивидуалния човешки дух, а като обширна панорама, която разширява разума, който я съзерцава“ [Russell 1950, p. 153].

Трябва да сме наясно, че когато се появи изкуствен интелект в силния смисъл на думата, той ще има същите права като човешкия интелект, а няма да има подчинена позиция – за разлика от сегашните форми на изкуствен интелект (в слабия смисъл на думата, т.е. сегашните компютри и роботи), които изпълняват някои помощни функции, за да помагат на човешкия интелект.

Последното твърдение е валидно и за сегашното разбиране на машинното преподаване. Обаче машинното преподаване, което ще се реализира от изкуствения интелект в силния смисъл на думата, няма да е само спомагателно, а ще има пълните функции на преподаването. Тук е подходящото място да цитираме Ръсел за „еднаквото право да живее, мисли и чувства“, защото фактически изкуственият интелект в силния смисъл ще е способен да формира свой собствен вид цивилизация, която ще има еднакви прави с човешката.

Много хора днес мислят, че изкуственият интелект в силния смисъл трябва да бъде създаден като подобен на човешкия интелект, следвайки принципите на съществуване и функциите на човешкия интелект. Обаче това не е толкова очевидно и може би не е вярно. Да си представим, че някъде в космоса съществува извънземен разум. Този вид разум може да съществува въз основа, която е

коренно различна от основата на нашия човешки интелект (т.е. не например на протеинова база, а на някакъв друг вид), и принципите на неговата структура и функции могат да се твърде различни от нашите човешки принципи. На някакъв етап от развитието на този интелект тези интелигентни същества биха започнали да мислят как да създадат изкуствен интелект от своя собствена гледна точка. Отначало те могат да мислят, че такъв изкуствен интелект трябва да бъде създаден като имитация на техния собствен извънземен разум. Ако те са успешни в това усилие, ще се появи форма на изкуствен интелект, която функционира на различна основа от нашия човешки интелект. Този мислен експеримент демонстрира, че по принцип изкуствен интелект може да бъде създаден въз основа, твърде различна в сравнение с основата на нашия човешки интелект.

Така че можем да формулираме извода, че съществуването на изкуствен интелект в силния смисъл на думата е еквивалентно на съществуването на някакъв извънземен разум. Ето защо към него трябва да се отнасяме според същите принципи, които са валидни за извънземен разум. И тук трябва да започнем да осъзнаваме цитираното изказване на Ръсел за „еднаквото право да живее, мисли и чувства“.

Сега нека да видим как горното заключение може да се приложи в областта на преподаването и обучението. Ако говорим за машинно преподаване в по-дълбоко развит смисъл на термина, т.е. в смисъла, че „машината“ е истински изкуствен интелект в силния смисъл на думата, тогава използването на такива „машини“ в процеса на човешко обучение и преподаване е еквивалентно на ситуация, когато някакъв извънземен разум ще преподава на хората. Не трябва да очакваме такъв изкуствен интелект да функционира според нашите човешки цели, желания и/или ползи. Така че функциите на изкуствения интелект в слабия смисъл на думата (т.е. сегашното разбиране на машинното преподаване) ще бъдат тотално невалидни и безполезни за изследването на поведението на изкуствения интелект в силния смисъл на думата като преподавател. Дори и такова обучение и преподаване да са възможни, техните цели и функции биха били изцяло различни от сегашното машинно преподаване на хора. Освен това трябва да очакваме, че този вид интелект ще е страж на техния собствен вид цивилизация с нейните различни цели и функции. Може дори да се случи така, че такива цели могат да са в конфликт с нашите човешки цели и ще трябва да мислим как да предотвратим такава ситуация на конфликт, за да запазим своята човешка цивилизация. Най-многото, което можем да кажем сега в това отношение, е, че може би такова взаимодействие между твърде различни видове интелект в областта на обучението и преподаването ще е възможно, но то трябва да се основава на някакъв вид „етически кодекс“ за взаимодействие между различни видове интелект. Сега няма да развия повече тази насока на разсъждение, тя е предмет на вече публикувана статия [Petrov 2015].

Всички тези аргументи ни водят до заключението, че можем да говорим за машинно обучение и машинно преподаване в близкото бъдеще (дори и в техния нов, по-широк смисъл на термините) само в рамките на развитието на изкуствения интелект в слабия смисъл на думата. Всички принципи и функции на машинното обучение и машинното преподаване са валидни само в рамките на

това ограничение. Отвъд тези рамки, когато говорим за изкуствен интелект в силния смисъл на думата, тези функции на машинното обучение и машинното преподаване вече не са валидни. По необходимост тогава се появяват нови функции.

Заключение

В заключение бих искал да подчертая, че методологическите корени на съвременното машинно обучение и машинно преподаване могат да се намерят през първата половина на XX век в съчиненията на Уайтхед и Ръсел. Според Уайтхед нашите философски принципи представляват само един вид космология; реалната метафизика е съставена от принципите, които са общи за всички космологични епохи.[19] Оттук следва, че някои философски принципи, които са валидни за някоя космология, може да не са валидни за друг вид космология.

Същото е валидно и за философията на образованието като приложение на процесуалната философия изобщо. В тази смисъл корените, споменати по-горе, са в съгласие с процесуално-философския подход към обучението и образованието. Ето защо процесуалната философия е твърде подходяща дори и в наши дни относно използването на елементи на изкуствения интелект (особено когато се появи изкуствен интелект в силния смисъл на думата) в процеса на образование и неговите основни компоненти – обучението и преподаването.

* * *

Когато говорим за функцията на учителя за обучението на ученици и студенти, неразделно свързан с този въпрос е и въпросът за обратната връзка, която преподавателят получава от самите обучаеми. Двата въпроса са две страни на един общ процес на обучение. Затова следващите редове са посветени именно на въпроса за обратната връзка в процесите на обучение.

II. ОБРАТНАТА ВРЪЗКА В ПРОЦЕСИТЕ НА ОБУЧЕНИЕ

Увод

Обратна връзка се случва, когато изходите на една система се поставят като входове, т.е. като част от верига на причина и следствие, която образува верига или цикъл. Тогава се казва, че системата може да подхрани обратно себе си.

Общата идея за обратна връзка произлиза от труда на Норберт Винер по кибернетика (*Кибернетика или управление и комуникация в животното и машината*, 1948), с приложения за инженерството, управление на системите, компютърни науки, биология, невронаука, философия и организация на обществото. С една дума, това е наука за информационните системи с обратна връзка. Но

[19] За повече подробности вж. [Nobo 2008, pp. 255–256]. Вж. също [Whitehead 1929/1978].

първата идея за обратна връзка или по-скоро първото известно изкуствено устройство за обратна връзка е било изобретено през 270 г. пр.н.е. в Александрия, Египет. Модерната идея за обратна връзка е започнала да се развива от XVIII век и е добре изучена от XX век.

Обратната връзка е тясно свързана с творческите процеси. Всеки творчески процес се нуждае от обратна връзка. Когато работите в творчески процес и искате да сте сигурни, че напредвате в правилна посока, търсенето на обратна връзка е един от най-бързите начини да научите, че сте на прав път.

Съществуват основно два типа конструктивна обратна връзка:

Позитивна обратна връзка, когато сигналът, който се връща от изхода, е във фаза със сигнала от входа;

Негативна обратна връзка, когато сигналът от изхода е с противоположна полярност или извън фаза на 180° по отношение на сигнала от входа.

Термините *положителна* и *отрицателна обратна връзка* се дефинират по различни начини в различните дисциплини. Някои автори говорят също и за други видове обратна връзка [D'Inverno and Still 2014]:

Негативна обратна връзка: коригиращи коментари относно минало поведение.

Позитивна обратна връзка: потвърждаващи коментари относно минало поведение.

Негативно пренасочване: коригиращи коментари относно бъдещо изпълнение.

Позитивно пренасочване: потвърждаващи коментари относно бъдещо поведение.

Обаче не е сигурно, че „пренасочване" може да се разбира като вид обратна връзка.

В специализираната литература се подчертава, че „без развиваща се обратна връзка, която усещаме и възприемаме от околната среда, не бихме могли да оперираме или оживяваме. … обратната връзка е необходима също, за да се преживяваме като социални същества и по-специално да разбираме и изследваме процеса на социално взаимодействие между индивидите" [D'Inverno and Still 2014].

Това социално взаимодействие включва процесите на образование и обучение. Нека да се съсредоточим върху педагогическото приложение на обратната връзка.

Обратната връзка в процеса на обучение

Традиционно основните принципи на обучение са формулирани по следния начин [Rutherford and Ahlgren 1991]:

Обучението не е непременно резултат от преподаване.

Това, което учениците учат, е повлияно от техните съществуващи идеи.

Прогресът в обучението обикновено е от конкретното към абстрактното.
Хората се научават да правят добре само това, което те правят на практика.
Ефективното обучение на учениците изисква обратна връзка.

Последният принцип е особено важен за нас. „Обучението често става най-добре, когато студентите имат възможност да изразяват идеите си и да получават обратна връзка от своите връстници. Но за да бъде обратната връзка най-полезна за обучаемите, тя трябва да се състои от нещо повече от представяне на правилни отговори. Обратната връзка трябва да е аналитична, да е подсказваща и да идва във време, когато студентите се интересуват от нея“ [Rutherford and Ahlgren 1991].

Фактически обратната връзка в процесите на обучение е неразделна част от по-общия процес на оценяване в образованието. Ако говорим конкретно за оценяването в процесите на обучение и преподаване, трябва да имаме предвид, че оценката е колекция от анализ и интерпретация на информацията за всеки един аспект на една програма за образование или преподаване като част от признат процес на отсъждане за неговата ефективност, оперативност и всякакви други резултати, които може да има. Освен това „Обратната връзка е централна за обучението. … да научаваме за начина, по който взаимодействаме, и за начина, по който произвеждаме и оценяваме нашата работа“ [D’Inverno and Strill 2014] Оценяването се отнася до преценяване ефективността на преподаването, на стратегиите за преподаване, на методите и техниките. То предоставя обратна връзка на преподавателите относно тяхното преподаване и на обучаемите относно тяхното обучение. Не съществува универсален подход за обратна връзка, който да работи във всеки един контекст.

Обратна връзка е всяка информация, която помага на обучаемия да подобри процеса на обучение. Това е споделяне с обучаемия на това, което работи добре, къде са празнотите на знанието и какви са следващите стъпки. Така че възнаграждението и обратната връзка не са едно и също нещо; възнаграждението казва на студентите, че те са извършили отлична работа, докато обратната връзка им показва как да подобрят своята работа. Обратната връзка е информация, давана на обучаемия или на преподавателя за изпълнението на обучаемия, съответстващо на целите или резултатите от обучението. Тя трябва да има за цел (и да е способна да поражда) подобрение на обучението на студентите.

Защо обратната връзка при студентите е толкова важна? Тя ги насърчава да мислят критично за своята работа и да рефлектират върху това, което е нужно да направят, за да я подобрят; помага им да разбират своето обучение по нови начини и да получават увеличено удовлетворение от него; помага да се осъществява диалогът между преподавателите и студентите.

Обратната връзка може да служи за редица цели и да приема множество форми.

Неформална обратна връзка може да се случи по всяко време, тъй като тя е нещо, което възниква спонтанно в момента или по време на действието. Следователно неформалната обратна връзка изисква изграждането на отношение със студентите на ефективно окуражаване, води ги в ежедневното менажиране и вземане на решения за обучението.

Формалната обратна връзка е планирана и систематично предвидена в процеса. Обикновено свързвана със задачите на оценяването, формалната обратна връзка включва харесване на критериите за оценки, компетенциите или постижението на стандарти и се записва както за студента, така и за организацията като доказателство.

Формативна обратна връзка: целта на формативното оценяване е мониторинг на студентското обучение за осигуряване на текуща обратна връзка, която може да се използва от инструкторите за подобряване на тяхното преподаване и от студантите за подобряване на тяхното обучение. Следователно формативната обратна връзка се дава най-добре рано в курса и преди сборното оценяване. Формативната обратна връзка помага на студентите да подобрят обучението си и ги предпазва от повтаряне на едни и същи грешки.

Сборна обратна връзка: една сборна обратна връзка оценява студентското обучение накрая на една обучителна единица чрез сравняване и по някакъв стандарт или еталон. Следователно сборната обратна връзка се състои от подробни коментари, които са свързани със специфични аспекти на тяхната работа.

Обратна връзка от студентите връстници: понякога за преподавателите не е необходимо повече да бъдат единствените експерти в курса; с базисни инструкции и помощ в хода на работата студентите могат да се научат да дават качествена обратна връзка, която е изключително ценна за техните връстници.

Студентска самооценка: това е крайната цел на обратната връзка за обучаемия. По време на представянето на обратна връзка преподавателите имат възможността не само да предоставят насока за студентите, но и да им преподадат чрез явно моделиране и инструкции уменията за самооценяване и поставената цел, карайки ги да станат по-независими.

Особено важна в областта на образованието и обучението е така наречената *корективна обратна връзка*. Тя е честа практика в областта на обучението и постигането на дадена цел. Включва типично обучаем, получаващ формална или неформална обратна връзка по своето разбиране или изпълнение на различни задачи от агент, такъв като преподавател или съученик [Hattie and Timperley 2007].

Съществуват различни видове коректива обратна връзка, всеки със свои собствени подходящи ползи. Коректива обратна връзка започва в ранното детство с родител или детегледач (обикновено майката), който дава фини корекции на говорните грешки на малкото дете. На предучилищно равнище или в детската градина коректива обратна връзка обикновено е неформална и вербална. Такава обратна връзка е обща и в по-висшите равнища, но когато студентите напредват през равнищата, обичайна практика за преподавателите им е да дават писмени корекции за тяхната работа или на отделни листи за обратна връзка. Писмена и устна обратна връзка може да се представят във формата на изречения. Обратната връзка може също да се запише като точки, например в проценти, буквена градация или равнище на постижение, определяно от специфично позоваване. В светлината на деликатното балансирано действие между даването на твърде много или твърде малко коректива обратна връзка същест-

вуват множество алтернативни форми на обратна връзка, които могат да помогнат на студентите да идентифицират по-добре и да избягват грешките.

Специалистите по обучение подсказват много успешни начини за ефективна обратна връзка в обучението [Reynolds 2020]:

1. Обратната връзка трябва да е образователна по природа. Фокусът на обратната връзка трябва да се основава по същество на това, което студентите правят добре, използвайки понятието за „сандвич на обратната връзка“: комплимент, корекция, комплимент.

2. Обратната връзка трябва да се дава своевременно. Когато тя се дава веднага след показването на проверката от обучението, студентът отговаря позитивно и запомня опита за това, което е учено, по уверен начин. Ако чакаме твърде дълго, за да дадем обратна връзка, пропуска се моментът и студентът може да не свърже обратната връзка с действието.

3. Бъди чувствителен към индивидуалните нужди на студента. Съществен е балансът между това да не се наранят чувствата на студента и даването на подходящо окуражаване.

4. Даването на отговори на следните четири въпроса ще помогне за качеството на обратната връзка: Какво студентът може да прави? Какво студентът не може да прави? Как се сравнява работата на студента с тази на другите? Как студентът може да работи по-добре?

5. Обратната връзка трябва да се позовава на умение или специфично знание.

6. Давай обратна връзка, за да държиш студента „на прицел“ за постижение.

7. Води конференция един на един. Среща един на един със студента е едно от най-ефективните средства за даване на обратна връзка. Такава конференция трябва да е общо оптимистична, тъй като това ще окуражи студента да търси следваща среща.

8. Обратната връзка може да се дава вербално, невербално или в писмена форма.

9. Концентрирай се върху една способност или умение. Има далеч по-голямо въздействие върху студента, когато се критикува само едно умение.

10. Сменяй крайните срокове за своите студенти/класове.

11. Образовай студентите как да дават обратна връзка един на друг. Тренирай студентите да дават един на друг конструктивна обратна връзка по начин, който е позитивен и помагащ.

12. Помоли друг възрастен да направи обратна връзка.

13. Накарай студентите да си водят бележки. Студентът може да използва тетрадка, за да записва бележките, когато давате вербална обратна връзка.

14. Използвай тетрадка, за да имаш следа за прогреса на студента. Отдели секция от тетрадката за всеки студент. Записвай ежедневно или седмично датирани коментари за всеки студент при необходимост.

15. Връщай тестове, статии или коментарни карти в началото на класа. Връщането им в началото на класа, а не в края позволява на студентите да задават необходими въпроси и да водят релевантна дискусия.

16. Води „постигни го“ бележки. Понякога виждането на писмен коментар е по-ефективно от просто чуването му гласно.

17. Предавай истинската фраза. Студентите бързо разбират кои преподаватели използват безсмислени похвали, за да спечелят одобрение.

18. „Аз забелязах …“. Прави усилие да отбелязваш поведението на студента или усилието му при дадена задача.

19. Предоставяй модел или пример. Това е особено важно при по-горните равнища на обучение.

20. Канете студентите да ви дават обратна връзка. Колко чудесно е най-накрая да кажете на професора, че материалът му е бил все по-скучен, без да се безпокоите, че това няма да повлияе върху оценката ви. Защо да не позволите на студентите да ви дават обратна връзка върху това, което правите като преподавател? Направете така, че те да правят това анонимно. Какво харесват във вашия клас? Какво не харесват? Ако те преподаваха на класа, какво биха направили по различен начин? Какво най-много са научили от вас като преподавател?

Сигурно и други указания освен тези двадесет въпроса могат да се подскажат. Обаче тези са вероятно най-полезните на практика.

Изброените съображения се отнасят до ролята на обратната връзка в процесите на обучение/преподаване на хора: когато и двете страни – обучаемите и преподавателите – са хора. Тук възниква един въпрос: какво става, когато изкуственият интелект навлезе в процесите на обучение/преподаване, т.е. когато преподавателите са не само хора, но могат да бъдат и някакви устройства на изкуствен интелект? Очевидно много от горните указания и функции относно обратната връзка в процесите на обучение/преподаване няма да са валидни, защото са специфични само за хора.

Означава ли това, че обратната връзка няма толкова важна роля в случаите, когато изкуственият интелект навлиза в процесите на обучение/преподаване, например в случая на машинното обучение и машинното преподаване? Съвсем не. Нека да напомня добре известния факт, че машинното обучение има три етапа: с наставник, без наставник и подсилващо обучение. Някои автори [Holmes, Bialik et all 2019, p. 22] посочват, че на последния етап моделът, който е построен в процеса на машинно обучение, не е фиксиран, а е постоянно подобряван въз основа на обратна връзка; ето защо в този случай обучението е развиващ се процес. Изобщо, ако говорим за изкуствен интелект в слабия смисъл на думата, тогава функциите и ролята на обратната връзка в процесите на обучение/преподаване са същите като при хората. Ако ще говорим за изкуствен интелект в силния смисъл на думата, той ще се появи в не толкова близкото бъдеще и тогава ще са необходими специални изследвания за ролята на обратната връзка в процесите на обучение/преподаване.

Не е моя задача да изследвам това бъдеще; достатъчно е да се каже, че що се отнася до изкуствен интелект в силния смисъл на думата, той вероятно ще има функции и свойства като тези на един извънземен разум. Така че ролята на обратната връзка при такъв изкуствен интелект ще е аналогична на тази на някакви разумни същества (включвайки тук и човешката цивилизация). Но този проблем се нуждае от отделно специално изследване.

Сега нека да разгледам в какво се състои уайтхедианският подход към обратната връзка в процесите на обучение и как този подход може да допринесе за неговото (на обратната връзка) изясняване.

Уайтхедианският подход към обратната връзка в процесите на обучение

Има съвременни автори [D'Inverno and Still 2014], които смятат, че е необходимо на процесите на образование и обучение да се обърне внимание от гледна точка на „творческата обратна връзка". „Студентите могат да развият своята способност да дават и получават обратна връзка по културно осъзнат, чувствителен, внимателен, критичен и предизвикателен начин. Ние … бихме желали етикет за описване на този вид обратна връзка, който имаме предвид, и за това избираме термина „творческа обратна връзка" [D'Inverno and Still 2014]. Според тях това е особено важно в нашия съвременен свят, защото „Способността да се използва технология за разбиране и подкрепа на общественото обучение зависи от това дали можем да конструираме системи, които насърчават хората да дават и да получават творческа обратна връзка" [D'Inverno and Still 2014] Търсейки философска методологическа основа за своите предложения относно необходимостта и ползата от понятието „творческа обратна връзка", те посочват философията на Джон Дюи и особено на Уайтхед.

Аз напълно подкрепям идеята да се подчертае творческата обратна връзка в образованието и обучението и да се приложи Уайтхедовата философия като методологична база за това. Действително, принципът на креативността лежи в основата на динамизма на вселената: всичко във вселената е наситено с креативност. За Уайтхед „Самата природа на света е креативност; следователно образованието се нуждае да участва и да снабди хората да участват по-пълно в този творчески процес" [Moor 2008, p. 200].

Централната роля на принципа на креативността в Уайтхедовата собствена метафизика е много добре аргументирана в книгите [Weber 2006, 2011]. Както е показано, Уайтхедовата теория на образованието и обучението съставлява приложение на неговата метафизика. Нека да обясня по-конкретно защо креативността е решаваща също за теорията на образованието и обучението.

Креативността противодейства на това, което Уайтхед нарича „инертни идеи": борбата с инертните идеи е основна цел на неговата философия на образованието и обучението [Whitehead 1929/1967]. Уайтхед аргументира, че целта на образованието е „бракът" на мисълта и действието и това образование включва „процеса на извеждане навън". Довеждане до какво? Да се адаптират учениците към „обстоятелствата, които вечно се променят" [Whitehead 1948, pp. 174–183].

Аз твърдя, че е възможно да се създаде тази адаптивност само с помощта на методите на съвременното образование и обучение, които включват творческата обратна връзка. Такова образование ще подкрепи формирането на ново поколение интелектуалци и ще накара хората да се наслаждават на обучението и да допринасят за креативността и ценността в света [Moor 2008].

Един от основните стълбове на Уайтхедовата философия на образованието и обучението е комбинирането на теория и практика. То поставя тежестта върху обучението от практиката; оттук следва необходимостта от обратна връзка за студентите [Wang, Ma et all. 2013]. В ядрото на мотивацията за студентите да се обучават е идеята, че те могат да се обучат много от творческата обратна връзка от другите [D'Inverno and Still 2014].

Ако хвърлим поглед върху Уайтхедовите основни философски принципи, които са релевантни на неговата философия на образованието и обучението, друг важен принцип е идеята за „организъм". Това е така, защото според Уайтхед всички принципи трябва да функционират в координация, както е при частите на един организъм. Всички принципи са взаимно свързани, а взаимовръзката е невъзможна без обратна връзка. По същия начин, както в един организъм, правилното или лошото функциониране на която и да е част от него се отразява върху правилното или лошото функциониране на всяка друга част, същото е валидно и за принципите в Уайтхедовата философия на образованието и обучението.

Друг важен съответен принцип е, че самообразованието и самооценката съставляват основата на процесите на обучение. Процесите на самообразование и самооценяване са невъзможни без процеси на обратна връзка. Така че отново Уайтхедовата философия на образованието и обучението е изключително релевантна на мястото и функцията на обратната връзка.

Същият извод може да се направи по отношение на всеки друг от Уайтхедовите основни принципи на образованието и обучението. Би могло да се възрази обаче, че тези принципи са били формулирани от Уайтхед в епоха, когато преподавателите и обучаемите са били само хора, т.е. те може би са валидни само за хората. Каква е ситуацията в наши дни, когато машинното обучение и машинното преподаване навлизат дълбоко в образованието с помощта на изкуствения интелект?

Уайтхедовият подход към обратната връзка в процесите на обучение е особено обещаващ сега, когато изкуственият интелект навлиза все по-дълбоко в живота на хората. Необходимо е да се оценяват нови въпроси като проблема за креативността при компютрите. Ако говорим за изкуствен интелект в слабия смисъл на думата, тогава устройствата на изкуствения интелект само помагат в процеса на човешкото обучение и преподаване. Обаче ако говорим за изкуствен интелект в силния смисъл на думата, ситуацията ще е подобна на изследването на обучението и преподаването на някакви извънземни разумни същества. Сега е твърде рано да се правят предсказвания относно това състояние на нещата.

Заключение

Единственият философ, който е поставил идеята за организъм заедно с идеята за креативност в центъра на своята метафизика, е Уайтхед. И двете идеи са изключително релевантни на съвременното развитие на процесите на образование и обучение. Това е причината, поради която Уайтхедовата философия на образованието и обучението (включвайки в себе си основните принципи на

Уайтхедовата философия на организма, като се започне с принципа на креативност) е най-релевантната методологическа философска основа за теорията на процесите на обучение сред всички възможни други философски теории.

* * *

Пряко свързан с въпросите за функцията на учителя в съвременното образование и с обратната връзка от обучаваните е и проблемът за опасността от прекалено тясна професионализация в обучението, каквато тенденция има опасност да се прокрадне в съвременния процес на обучаване на компетентности и умения на учащите се. Това би било другата крайност на опасността, възникваща от преподаване на инертно знание, несвързано с реалните проблеми и потребности на живота. На този проблем е посветена следващата глава от монографията.

Втора глава

ОПАСНОСТТА ОТ ТЯСНА ПРОФЕСИОНАЛИЗАЦИЯ В ОБУЧЕНИЕТО

Проф. ем. д.ф.н. Веселин Петров (ИФС – БАН)

Абстракт. Главата е посветена на изключително важния за съвременното образование проблем за опасността от прекалено тясна професионализация в обучението. Привеждат се аргументи срещу такава тясна професионализация, като се изхожда от философско-методологическия подход към образованието, очертан от процесуалния подход на Уайтхед. В духа на защитаваната позиция е и разглеждането на ролята на математиката за преподаването и разбирането на хуманитаристиката – яркъ пример срещу тясната професионализация, показващ как знанията в една на пръв поглед доста далечна сфера на познанието може да са изключително полезни в на пръв поглед противоположна сфера на познание, каквато е хуманитаристиката.

Ключови думи: професионализация в обучението, Уайтхед, математика в хуманитаристиката.

Общи аргументи срещу тясната професионализация

Образованието в съвременния свят е все по-насочено към практическите нужди, към потребностите и уменията, които обучаваните е необходимо да овладеят с оглед успешната си реализация в бързо развиващия се свят. Оттук и все по-голямата насоченост на обучението към професионализация и към придобиването на конкретни важни компетентности. Но прекаленото залитане в тази посока също крие опасности за успешното развитие на самото общество. Тази опасност е била забелязана и очертана от видни философи и мислители, занимавали се с проблемите на образованието, още преди около един век. Настоящата глава има за задача да очертае вижданията в това отношение на един от най-видните представители на такива мислители – Алфред Норт Уайтхед, чиито възгледи и проблемите, които той посочва, както и подходите към тяхното решаване са изключително съзвучни с актуалните проблеми на днешното образование и в този смисъл са изключително съвременни и полезни тъкмо за днешния ден, а нямат просто само едно историко-философско значение.

Това е свързано с основните потребности на самия социален прогрес. Анализирайки тези основни потребности в последната глава от своята книга *Науката и модерният свят*, Уайтхед изрично посочва сред тях професионализма в познанието. Той казва: „Общото влияние на науката в настоящия момент [става дума за 1925 г.] може да се анализира под названията Общи концепции по отношение на Вселената, Технологични приложения, *Професионализъм в*

познанието, Влияние на биологичните доктрини върху мотивите на поведение“ [Whitehead 1925/1967, p. 194, к.а. – В. П.]. И по-нататък обяснява по-подробно: „Друг забележителен факт, пред който е изправен модерният свят, е откриването на метода на обучение на професионалисти, които специализират в определени области на мисълта … Като последица от успеха на това професионализиране на познанието трябва да се имат предвид два момента, които различават настоящата епоха от предишната. На първо място, скоростта на прогреса е такава, че едно отделно човешко същество с обичайна продължителност на живота ще бъде призовано да се сблъска с нови ситуации, които нямат паралел в миналото. … На второ място – и тук Уайтхед веднага посочва съществения недостатък на тази професионализация, – модерният професионализъм в познанието работи в обратна посока, що се отнася до интелектуалната сфера. Модерният химик вероятно е слаб в зоологията, още по-слаб в общото си познаване на драмата от епохата на кралица Елизабет и пълен невежа по отношение на принципите на ритъма в английското стихосложение. Вероятно е сигурно да се игнорира неговото познаване на античната история. Разбира се, тук аз говоря за общите тенденции, защото химиците не са по-лоши от инженерите или математиците, или класическите хуманитаристи“ [Whitehead 1925/1967, pp. 196-197]. Той подчертава, че „*ефективното знание е професионализираното знание, подкрепено от ограничено познаване на полезни предмети, които са помощни*“ [Whitehead 1925/1967, p. 197, к.а. – В. П.].

Обаче, както Уайтхед подчертава в друг свой труд, „Ние не можем да обсъждаме с полза организацията на университетите, разглеждани като образователни институции, извън едно предварително изследване на общия характер на човешкото познание и на някои специални черни на модерния живот“ [Whitehead 1948, p. 220]. И обяснява, че „Познанието е процес, добавящ съдържание и власт към течението на опита. *Функцията на един университет е да посвети студентите си в упражняването на този процес на познание*“ [Whitehead 1948, p. 225].

Анализирайки развитието на познанието в епохата на модерността, Уайтхед казва: „Въпросът е, че откритията от деветнайсети век са в посоката на професионализма, така че ние сме оставени с никакво увеличение на мъдростта и с по-голяма нужда от нея“ [Whitehead 1925/1967, p. 198] и споделя с читателите безпокойството си, че „Тази ситуация крие своите опасности. Тя произвежда умове в една бразда. Всяка професия прогресира, но това е прогрес в неговата собствена бразда. … Браздата предотвратява отклоняването през страната и абстракцията абстрахира от нещо, на което повече не се обръща внимание. Обаче няма бразда от абстракции, която да е достатъчна за обхващането на човешкия живот. Така че в модерния свят безбрачието на средновековната образована класа е заменено с безбрачие на интелекта, който е в развод с конкретното съзерцаване на пълните факти. Разбира се, никой не е само математик или само юрист. Хората имат живот извън техните професии или тяхната работа. Но въпросът е в ограничаването на сериозната мисъл в рамките на една бразда. Напомнянето за живота се третира изкуствено, с несъвършените категории на мислене, извлечени от една професия. Опасностите, възникващи от този аспект на про-

фесионализма, са големи, особено в нашите демократични общества. Направляващата сила на разума е отслабена. На водещите интелекти липсва баланс. … Накратко, специализираните функции на общността се изпълняват по-добре и по-прогресивно, но липсва визия за общата насока. Прогресивността в детайлите само добавя към опасността, породена от слабостта на координацията. … Мъдростта е плод на балансирано развитие. Именно този балансиран растеж на индивидуалността трябва да е целта, която образованието да осигурява. Най-полезните открития на непосредственото бъдеще ще се отнасят до придвижването напред към тази цел без вреда за необходимата интелектуална професионализация“ [Whitehead 1925/1967, pp. 197–198]. И именно тук е мястото на философията, единствено тя може да помогне в това отношение. „Понастоящем нашето образование съчетава пълно изучаване на няколко абстракции с по-слабо изучаване на по-голям брой абстракции. Ние сме твърде педантични в нашата схоластична рутина. Общото обучение трябва да цели извличане на нашите конкретни схващания и трябва да задоволява силното желание на младежта да прави нещо. Трябва да има някакъв анализ дори тук, но само колкото да е достатъчен да илюстрира начините на мислене в различни сфери. В Градината на Едем Адам е видял животните, преди да ги наименува: в традиционната система децата наименуват животните, преди да са ги видели“ [Whitehead 1925/1967, p. 198].

Каква е общата опасност, присъща на съвременната наука? „Нейната методологическа процедура е недостъпна и нетолерантна и с право е така. Тя фиксира вниманието върху определена група от абстракции, пренебрегва всичко друго и извлича всяко късче информация и теория, което е релевантно на това, което се поддържа. Този метод е триумфиращ при условие, че абстракциите са разумни. Но колкото и да е триумфиращ, триумфът е в определени граници. Пренебрегването на тези граници води до бедствени пропуски. Антирационализмът на науката е само частично оправдан като запазване на нейната полезна методология; той е частично просто ирационален предразсъдък. *Съвременният професионализъм е обучението на умовете да се приспособяват към методологията*“ [Whitehead 1925/1967, pp. 200–201, к.а. – В. П.].

От тези мисли виждаме как Уайтхед ясно очертава опасността от тясната професионализация. Аналогични мисли той изразява и в някои от есетата на книгата *Науката и философията* (1948). Той казва например: „Образованието не е просто апел към абстрактна интелигентност. Целенасочената дейност, интелектуалната дейност и непосредственият смисъл на заслужаващите си постижения трябва да се свържат в единството на опита. Разбира се, това учение трябва да се разработва с благоразумие и в пропорция с другите необходимости на образованието. На най-последния етап на образованието, а именно в университетския живот, става диференциация. Една голяма част от студентите трябва да се посветят на чисто интелектуално обучение. Но в Науката, в Технологията и в Изкуството едно голямо вливане на ръчна работа трябва да е сериозен елемент в работата на значителна част от студентите. Собственият ми опит, който е голям в образователните изисквания на населението в Лондон, ме е убедил, че строгото разграничение между институциите, посветени на абстрактно зна-

ние, и тези, посветени на приложение и занаят, е грешка. По един или друг начин всеки университет ще има своята подчертаност. Но аз не виждам никакво предимство в трескавото очертаване на точни линии на демаркация. Масата от човечеството, включително много от неговите най-ценни лидери, се нуждае от нещо междинно. Здравият разум, а не абстрактната теория трябва да диктува какво всеки конкретен университет се опитва да направи“ [Whitehead 1948, pp. 172–173].

Уайтхедовото предложение как да се избегне недостатъкът от тясната професионализация се основава на поддържане на баланс между общото и специализираното образование. Неговите думи са: „Моята критика на нашите традиционни образователни методи е, че те са твърде много заети с интелектуален анализ и с постигането на формализирана информация. С това искам да кажа, че ние пренебрегваме заздравяването на навиците за конкретно оценяване на отделните факти в тяхното пълно взаимодействие на възникващите ценности и че просто наблягаме на абстрактни формулировки, които игнорират този аспект на взаимодействието на различни ценности. Във всяка страна проблемът за баланса на общото и специализираното образование е в процес на разглеждане. … Не мисля, че тайната на решението се намира от гледна точка на антитезата между пълнотата в специализираното знание и общото знание с по-лек характер. Добавката, която балансира пълнотата на специализираното интелектуално обучение, трябва да е от коренно различен вид от чисто интелектуалното аналитично знание“ [Whitehead 1925/1967, p. 198].

Балансът на общото и специализираното образование може да даде правилното познание за живите ценности: „Не съществува лесно единствено решение на практическите трудности на образованието. Можем обаче да се ръководим от известна простота в неговата обща теория. Студентът трябва да се концентрира в една ограничена област. Такава концентрация трябва да включва всички практически и интелектуални постижения, необходими за тази концентрация. … С концентрацията са свързани някои помощни изучавания, такива като езиците за науката. Такава схема на професионално обучение трябва да е насочена към ясна цел, подходяща за студента. … Това професионално обучение може да се докосне само до една страна на образованието. Неговият център на гравитация се намира в интелекта, а неговото главно средство е отпечатаната книга. Центърът на гравитация на другата страна на обучението трябва да се намира в интуицията без аналитично отделяне от общото обкръжение. … Видът общност, който се желае преди всичко, е оценяването на многообразието от ценности. Имам предвид естетичен растеж. Има нещо между големите специализирани ценности на чисто практичния човек и финитe специализирани ценности на чистия хуманитарист. И двата вида пропускат нещо; ако съберете заедно двете съвкупности от ценности, няма да получите липсващите елементи. Това, което се иска, е оценяването на безкрайното многообразие от живи ценности, получени от един организъм в неговото подходящо обкръжение. Когато вие разберете всичко за слънцето, всичко за атмосферата и всичко за въртенето на земята, може все още да пропускате лъчезарността на залеза. Няма заместител на непосредственото възприемане на конкретното постижение на едно нещо в неговата

актуалност. Ние искаме конкретен факт с много светлина, хвърлена върху това, което е релевантно за неговата скъпоценност“ [Whitehead 1925/1967, p. 199].

Недостатъците на тясната специализация са критикувани от Уайтхед и в неговата книга *Целите на образованието* (1929). В нея той казва: „Един просто добре информиран човек е най-безполезният досадник на Божията земя. Това, към което трябва да се стремим, е създаването на хора, които притежават както култура, така и експертно знание в някаква специална насока. Тяхното експертно знание ще им даде основа, от която да започнат, а тяхната култура ще ги поведе дълбоко като философията и високо като изкуството“ [Whitehead 1929/1967, p. 1]. Малко по-нататък той продължава: „Съществува пословица за трудността да се види гората заради дърветата. Тази трудност е точно смисълът, който прилагам. *Проблемът на образованието е да накара ученика да види гората посредством дърветата*“ [Whitehead 1929/1967, p. 6, к.а. – В. П.].

Уайтхед посочва, че в наши дни тясната специализация идва на един по-късен етап на образованието след осигуряването на някаква обща култура. Той казва: „За щастие, специализираната страна на образованието представлява по-лесен проблем от осигуряването на обща култура. Има много причини за това. Една от тях е, че много от принципите на процедурата, която трябва да се спазва, са едни и същи и в двата случая и не е необходимо да се повтаря в резюме. Друга причина е, че *специализираното обучение идва – или трябва да идва – на един по-напреднал етап от обучителния курс* и така има по-лесен материал, върху който да се работи. Но несъмнено главната причина е, че специализираното следване обикновено е следване на особения интерес на студента. Той го следва, защото по някаква причина иска да го знае. Това съставлява цялата разлика. *Общата култура е предназначена да подхранва активността на разума; специализираният курс оползотворява тази активност*. Но не трябва да наблягаме твърде много на тези чисти антитези. Както вече видяхме, в общия курс ще се появи фокусът на специалния интерес и аналогично – в специализираното изучаване външните връзки на субекта теглят мисълта навън“ [Whitehead 1929/1967, p. 11, к.а. – В. П.].

Уайтхед обяснява как да се осигури обща култура: чрез вплитане в изучаването на специалните курсове, а не чрез тяхното тотално отричане: „не съществува един курс на обучение, който дава само обща култура, и друг, който дава специализирано знание. Предметите, с които се занимаваме заради общо образование, са специални предмети, специално изучавани, а от друга страна, един от начините за насърчаване на общата умствена дейност е да се насърчава специално посвещаване. Не можете да разделяте безпроблемния слой на обучението. Това, което образването трябва да предава, е един съкровен смисъл за мощта на идеите, за красотата на идеите и за структурата на идеите заедно с конкретно тяло на знанието, което има особено отношение към живота на съществото, което го притежава“ [Whitehead 1929/1967, pp. 11–12]. Накратко: *Нищо освен специалното изучаване не може да даде оценка за точното формулране на общите идеи*.

Как е бил преодоляван проблемът за тясната специализация и професионализация в миналите векове? Уайтхед казва: „Удоволствието и дисциплината

на характера, които се извличат от образование, основано главно на класическа литература и класическа философия, е демонстрирано от векове на опит. Опасността за класическото обучение не възниква защото класическите учени сега обичат класиката по-малко от техните предшественици. Тя възниква по този начин: в миналото класиката е господствала през цялата сфера на висшето образование. Не е имало конкуренти; съответно всички студенти са били потопени в класиката през целия техен училищен живот и неговата доминация в университетите е била предизвиквана само от тясната дисциплина на математиката. Имало е много последствия от това състояние на нещата. Имало е голямо търсене на класически учени само за целите на обучение; имало е класически тон във всъчки изучавани ходове на живота, така че способността за класика е била синоним на компетентност, и най-сетне, всяко момче, което е проявявало и най-малко обещание в тази посока, е култивирало своя естествен или придобит интерес към класическо обучение. Всичко това е отминало и е отминало завинаги“ [Whitehead 1929/1967, p. 61].

Как тясната специализация се е появила в миналото? „Почти всеки ход на живота е сега изучавана професия и изисква една от повечето от тези дисциплини като субстрат за неговото техническо умение“ [Whitehead 1929/1967, p. 61]. И това е така, защото е станало „абсолютно невъзможно да се поддържа система на образование, в която пълното обучение като класически хуманитарист е необходимо предварително за придобиването на други интелектуални дисциплини“ [Whitehead 1929/1967, p. 62].

Въпреки че *класиката може да осигури необходимо обогатяване на интлектуалния характер по-бързо от която и да е алтернативна дисциплина, насочена към същата цел*, трябва да се осъзнава, че „в бъдеще деветдесет процента от учениците, които завършват училище на осемнайсетгодишна възраст, никога няма отново да прочетат класическа книга в оригинал. […] Ние трябва да осигурим защита на класиката, която се прилага към тези деветдесет процента от хората. Ако класиката се измете от учебната програма за тази секция, останалите десет процента скоро ще изчезнат. Никое училище няма да има персонал да им преподава. Проблемът е належащ“ [Whitehead 1929/1967, p. 62].

Класиката е важна за развиване на ума в областите на логиката, философията, историята и естетическото оценяване на литературната красота. Уайтхед поставя основните класически диципдини в един вид ред: „Защо не преподавате на децата логика, ако искате те да учат този предмет? Няма ли това да е очевидната процедура? […] Общите твърдения на една логическа книга нямат никакво отношение към нищо, за което детето да е чувало някога. Те спадат към израстналия етап на образованието в – или недалеч от – университета. Трябва да започнете с анализ на познати английски изречения. […] Следващата ви стъпка е да преподавате на детето чужди езици. Тук придобивате огромно предимство. Вие избягвате от гадещата формална рутина заради самата рутина. Анализът е сега автоматичен, докато вниманието на ученика е насочено към изразяване на неговите желания в езика, или към разбиране на някого, който му говори, или към разбиране на това, което един автор е написал. Всеки език

въплъщава определен тип менталност и два езика по необходимост показват на ученика някакъв контраст между техните два типа. […] печалбата е огромна и в добавка – полезен инструмент за придобиване за живота след това. Усещането за език нараства – усещане, което е подсъзнателна оценка на езика като инструмент за определена структура“ [Whitehead 1929/1967, pp. 63–64].

Според Уайтхед мястото на философията е между логиката и историята. Обаче говорейки за ролята и мястото на класиката в образованието, трябва да имаме предвид, че „Животът на човек се основава на технология, наука, изкуство и религия. Всичките четири са взаимосвързани и произлизат от неговата обща менталност. Но има особени връзки между наука и технология и между изкуство и религия. Никоя социална организация не може да бъде разбрана без позоваване на тези четири лежащи в основата ѝ фактора. … Ключът към съвременната менталност е продължението напредък на нуката с последваща промяна на идеите и прогреса на технологията“ [Whitehead 1929/1967, p. 72]. Трябва да имаме предвид също и че „Историята на човечеството трябва все пак да се установява в неговото правилно отношение към свързващия момент на технологичния напредък. В течение на последните сто години развитата наука се съчета с развита технология и започна нова епоха“ [Whitehead 1929/1967, p. 73]. Нещо аналогично е валидно и за университетите и тяхната история.

По-конкретно, по отношение на университетите Уайтхед казва: „Университетите са школи за образование и школи за изследване. Но основната причина за тяхното съществуване не е нито в чистото знание, предавано на студентите, нито в чистите възможности за изследване, давани на членовете на факултета. И двете функции биха могли да се изпълняват за по-евтина цена вън от тези изключително скъпи институции. Книгите са евтини и системата на чиракуване е добре разбрана. Що се отнася до чистото предаване на информация, никой университет няма оправдание за съществуването си след популяризацията на книгопечатането през петнайсети век. Все пак основният тласък за създаването на университети идва след тази дата и в по-новите времена дори е нараснал“ [Whitehead 1929/1967, pp. 92–93]. С развитието на обществата през последните векове университетите също са се развили и постепенно са изменили своята функция: „Разпространението на университетите е една значителна черта на обществения живот в настоящата епоха. Всички страни споделят това движение, но по-специално Америка, която при това заема почетна позиция. Обаче е възможно да бъдем затрупани от даровете на щастливата съдба и този растеж на университетите по брой на институции, по размер и по вътрешна сложност на организацията показва някаква опасност от разрушаване на самите източници на тяхната полезност при отсъствие на широко разбиране на основните функции, които университетите трябва да изпълняват в служба на нацията. Тези бележки за необходимостта от преразглеждане на функцията на университетите важат за всички по-развити страни“ [Whitehead 1929/1967, p. 91].

В крайна сметка Уайтхедовите възгледи за опасността от тясна професионализация на образованието произтичат непосредствено от общото му виждане за функцията и задачата на образованието и по-специално на университета.

Каква е действителната функция на университетите в нашата епоха според Уайтхед? Той посочва, че изобщо „Образованието е дисциплина за приключението на живота, изследването е интелектуално приключение, а университетите следва да са домове за приключение, споделяни общо от млади и стари. За едно успешно образование трябва винаги да има определена свежест на знанието, с което се занимаваме. То или трябва да е ново само по себе си, или в него трябва да се вложи някаква новост на приложение към нов свят на нови времена“ [Whitehead 1929/1967, p. 98]. Съответно „*Оправданието на един университет е, че той запазва връзката между знанието и удоволствието от живота чрез обединяване на младите и на старите във въображаемото разглеждане на обучението*. Университетът предава информация, но той я предава посредством въображението. Най-малкото това е функцията, която той трябва да изпълнява за обществото. Университет, който се проваля в това отношение, няма причина за съществуване“ [Whitehead 1929/1967, p. 93, к.а. – В. П.].

От така формулираната функция следва и каква е основната задача на един университет. Уайтхед казва: „Трагедията на света е, че онези, които имат въображение, имат малък опит, а онези, които са отракани, притежават слабо въображение. Глупаците действат въз основа на въображение без опит, педантите действат въз основа на знание без въображение. *Задачата на един университет е да спои заедно въображението и опита*“ [Whitehead 1929/1967, p. 93, к.а. – В. П.]. Оттук Уайтхед прави извода, че „Следователно собствената функция на един университет е придобиването на знание посредством въображението. Извън това значение на въображението няма причина, поради която бизнесмените и другите хора с професии да не събират своите факти постепенно, както те си искат, за определени случаи. Един университет е носител на въображението или той е нищо – поне нищо полезно“ [Whitehead 1929/1967, p. 96].

В заключение ще приведа една мисъл на Уайтхед от книгата му *Науката и модерният свят*, която може да послужи като обобщение на проблема. Той казва: „Професионалистите не са нещо ново за света. Но в миналото професионалистите са формирали непрогресивни касти. Въпросът е, че сега професионализмът се свързва с прогреса. Светът сега се сблъсква със самоеволюираща система, която той не може да спре. Има както опасности, така и предимства в тази ситуация. Очевидно, че печалбата от материалната сила дава възможност за социален напредък. Ако човечеството може да се издигне до случая, пред него се намира златна ера на полезно съзидание. Но материалната сила сама по себе си е етически неутрална. Тя може еднакво добре да работи и в погрешна насока. *Проблемът не е как да се създават забележителни хора, а как да се създават забележителни общества*. Забележителното общество ще издигне хора за случаите. … Доколкото сме образователи, трябва да имаме ясни идеи по този въпрос, защото това установява типа, който да се създава, и практическата етика, която да се налага“ [Whitehead 1925/1967, p. 205, к.а. – В. П.]. Има едно известно изказване на Уинстън Чърчил, което е в синхрон с тази мисъл на Уайтхед. Може би Чърчил е бил повлиян от разбиранията на Уайтхед за образованието. Той казва: „Първото задължение на университета е да учи на мъдрост, а не на професия; на характер, а не на техники“.

Изводът от цялото досегашно изложение на статията е, че бидейки изключително прозорлив и мъдър философ, Уайтхед е предусетил още преди повече от 60 години редица от проблемите на образованието, валидни за днешния ден, и е набелязал пътища и подходи за тяхното преодоляване.

Ролята на математиката за преподаването и разбирането на хуманитаристиката

Като пример за ползата от преодоляване на опасността от тясна професионализация в обучението представлява посочването на ролята на математиката в преподаването и разбирането на хуманитаристиката. В това отношение Уайтхед има няколко публикации, посочващи тази роля. Неговите идеи за ролята на математиката в преподаването и разбирането на хуманитаристиката могат да се намерят в следните негови есета: "Mathematics and the Liberal Education" (1911, глава от книгата му *Science and Philosophy*), "The Mathematical Curriculum" (1918, глава от книгата му *Aims of Education*), както и "Science in General Education" (1921, също глава от книгата му *Science and Philosophy*), и "Harvard: The Future" (1936, пак там). Всички тези четири есета посочват едни и същи проблеми, предлагат едни и същи решения и имат сходни изводи. В настоящата глава просто ще ги систематизирам.

Постиженията на познанието в процеса на образование

Проблемът за ролята на математиката в преподаването и разбирането на хуманитаристиката е част от по-общия проблем за ролята на науката изобщо в преподаването и разбирането на хуманитаристиката, а последното, на свой ред, е част от по-общия проблем за постиженията на познанието в процеса на образование. В тази връзка Уайтхед твърди, че „познанието е процес, добавящ съдържание и управление на потока на опита. Функцията на един университет е да въвежда своите студенти в опита на този процес на познание" [Whitehead 1948, p. 225].

Разбира се, „познанието е процес", тъй като то има история. Така че образованието като преподаване на знание също изменя своите функции, методи, съдържание и т.н. Както посочва Уайтхед, „резултатът от тази промяна на човешките интереси е изискването за успоредна промяна на основата на образованието, така че да подготвя учениците за идеите, които по-късно в живота биха окупирали реално техните умове. Всяка сериозна фундаментална промяна в интелектуалната перспектива на човешкото общество трябва по необходимост да бъде последвана от образователна революция" [Whitehead 1929/1967, p. 77]. Образователна революция е необходима във всяка епохална промяна, защото, както обяснява Уайтхед, „няма такова нещо като успешна система на образованието във вакуум, т.е. система, която е разделена от непосредствения контакт със съществуващата интелектуална атмосфера. Образование, което не е съвременно, споделя съдбата на всички органични неща,

които са държани твърде дълго“ [Whitehead 1929/1967, p. 77]. За да избегне съдбата на тези „органични неща“, образованието се нуждае от един вид образователна революция.

Уайтхед за образователната революция в съвременността

Уайтхед твърди, че ние се намираме по средата на една малко известна революция. Той пише: „Фактически ние се намираме по средата на една образователна революция, предизвикана от умирането на класическия импулс, който е доминирал европейската мисъл от времето на Ренесанса. … Имам предвид загубата на това постоянно позоваване на класическата литература заради намирането в нея на изразяването на нашите най-добри мисли по всички предмети“ [Whitehead 1948, p. 184]. Уайтхед обяснява, че „Има три фундаментални промени, които съставляват непреодолима пропаст. Тъй като сега навлизаме в самата структура на нашите мисли … механичните изобретения … са трансформирали нашата индустриална система … . Най-сетне, идеята за света сега означава за нас целия свят на човешките дела от революциите на Китай до тези на Перу. … Общият резултат на тези промени е, че висшата заслуга на непосредственото отношение към пълния компас на съвременния живот е загубена за класическата литература. … Независимо дали съжаляваме или не, абсолютното доминиране на класически идеи в образованието е необходимо обречено. … Те просто са увеличили броя на преподаваните предмети. Латински и гръцки е трябвало да бъдат запазени, времето, отделено за математиката – увеличено, а съвременната история и физиката – добавени. …“ [Whitehead 1948, p. 185]. Според Уайтхед част от тази революция в образованието за съвременната епоха е „систематизацията на изключително полезното знание. В съвременния свят мъжете и жените трябва да притежават необходим минимум от това знание в явна форма, а отвъд това техните умове трябва да са обучени така, че те да могат да увеличат това знание, когато случаят го изисква“ [Whitehead 1948, p. 205].

Какво е точното място на конкретните науки в тази образователна революция? Уайтхед се аргументира, че „ученикът се очаква да посвещава по-голямата част от своето време на някакъв адекватен специален предмет, такъв като класика, наука, математика или история, а останалата част – на подходящо контрастиращи спомагателни предмети, такива като съвременни езици за един учен или математик. С други думи, преди шестнадесетгодишна възраст специалният предмет е спомагателен за общото образование, а след шестнадесетгодишна възраст общото образование е спомагателно за специалния предмет“ [Whitehead 1948, pp. 200–201].

Съответно „трудният елемент в научното обучение трябва да се ограничава до една или най-много две науки, например физика и химия. … До шестнадесетгодишна възраст всеки ученик трябва да извършва известна усилена работа по тези две науки и – най-общо казано – едва ли е възможно да има някакво време за аналогична работа по някаква друга естествена наука, след като е определено необходимото време за математика“ [Whitehead 1948, p. 206]. Относно конкретната роля на математиката в тази революция в образованието Уайтхед посочва,

че „вероятно при един четиригодишен курс най-доброто количествено разделение би било две години за физика и две години за химия, а *математика – през цялото време*“ [Whitehead 1948, p. 206, к.а. – В. П.].

Увеличаващата се роля на математиката в образованието

Виждаме, че ролята на математиката в образованието се е увеличила неимоверно. Обаче Уайтхед посочва нововъзникващи проблеми в тази връзка: „Резултатът е, че цялото общо преподаване на идеи е добавено … към изучаването на класически езици. … Например математиката е била лишена от всякакво обсъждане на идеи и редуцирана до безцелно придобиване на формални методи за процедиране. С други думи, съвременната мисъл не е въведена в образователната програма, а е просто съвременна техника“ [Whitehead 1948, p. 186]. Уайтхед прави сравнение с класическата епоха на Античността и заключава, че „в тази връзка е грешка да се смята, че гърците са открили елементите на математиката и че ние сме добавили развитите части на този предмет. По-скоро в случая е обратното: те са се интересували от най-висшите части на предмета и никога не са открили неговите елементи. Практическите елементи, каквито сега се използват във физическата наука, и теоретичните елементи, върху които почива цялото, са били еднакво непознати за тях“ [Whitehead 1948, p. 188].

Уайтхед настоява, че някакво обучение по математика е полезно и необходимо за философското образование и философските изследвания: „Изминалите години на работа са илюстрирали онези връзки на числото, на количеството и на пространството, които са от фундаментално значение. Такова обучение трябва да лежи в основата на цялата философска мисъл. Всъщност елементарната математика, разбрана правилно, би дала точно тази философска дисциплина, на която обикновеният ум е способен“ [Whitehead 1929/1967, pp. 80–81]. Той е убеден, че „изучаването на елементите на математиката, схваната в този дух, би съставлявало обучение в логическия метод заедно с придобиване на точни идеи, които лежат в основата на научните и философските изследвания на вселената“ [Whitehead 1929/1967, p. 89]. Казано по този начин, „лесно ли ще е да са продължат отличните реформи в математическото обучение, които това поколение вече е постигнало, така че да се включи в учебната програма този по-широк и по-философски дух? Честно казано, мисля, че би било много трудно да се постигне този резултат“ [Whitehead 1929/1967, p. 89].

Какво според Уайтхед е необходимо въпреки това да се направи, за да се постигне тази важна цел? Уайтхед ни дава някои идеи в това отношение на различни места от своите есета, посветени на образованието. Ще разгледам какви са неговите предложения.

Черти на математиката, които са релевантни за образованието

Нека първо да си припомним кои са водещите черти на математиката. Уайтхед казва: „Ние отбелязваме като водещи черти на математиката, че тя се занимава със свойства и идеи, които са приложими към нещата, просто защото те са

неща и независимо от каквито и да било определени чувства или емоции, или усещания, свързани по някакъв начин с тях. Това е, което се има предвид при наричането на математиката абстрактна наука“ [Whitehead 1906, p. 9]. Следователно „случва се така, че крачка по крачка и не осъзнавайки пълното значение на процеса, човечеството е доведено до търсене на математическо описание на свойствата на вселената, защото само по този начин може една обща идея за хода на събитията да се формира, освободена от позоваване на конкретни личности или конкретни видове усещане“ [Whitehead 1906, p. 13].

Друга черта на математиката, която е важна за образованието и може изключително много да помогне дори в преподаването и разбирането на хуманитаристиката, е нейната абстрактност. Уайтхед пише по този повод: „Целта, към която трябва да се стремим, е, че ученикът трябва да се запознае с абстрактната мисъл, трябва да разбере как тя се прилага към определени конкретни обстоятелства и трябва да знае как да прилага общи методи към неговото логическо изследване“ [Whitehead 1929/1967, pp. 79–80]. Уайтхед описва по-подробно полезността от абстрактността на математиката на примера на елементарната математика: „Ние я схващаме [елементарната математика] като група от абстрактни идеи и нашият курс е да имаме троен характер, а именно: 1) ученикът в крайна сметка да се остави с точно възприятие на природата на абстракциите, придобито с постоянната им употреба, осветлено чрез обяснения и най-сетне чрез точни твърдения; 2) логическото третиране на такива идеи трябва да се онагледява с върволица от разсъждения, които ги използват и взаимосвързват; 3) прилагането на тези идеи към хода на природата, схваната в най-широкия смисъл като включваща човешкото общество, трябва да се направи познато“ [Whitehead 1948, p. 189]. Последната фраза директно споменава човешкото общество като част от ползвателите на абстракцията като метод.

Абстрактността на математиката не е единствената полза за процеса на образование. Уайтхед посочва още, че „Образованието не е просто апел към абстрактния интелект“ [Whitehead 1948, p. 172]. За да видим други предимства на математикта в процеса на образование, нека да си припомним какво е математиката. Уайтхед казва: „Математиката в нейното най-широко значение е развитието на всички видове формално, необходимо, дедуктивно разсъждение. Разсъждението е формално в смисъл, че значението на пропозициите не е част от изследването. Единствента грижа на математиката е изводът на пропозиция от пропозиция. Обосноваването на правилата за извод в който и да е клон на математиката не е собствено част от математиката: това е работа на опита или на философията. Работата на математиката е просто да следва правилото. В този смисъл всяко математическо разсъждение е необходимо, а именно – то е следвало правилото“ [Whitehead 1898, p. vii].

В този смисъл математическото образование е полезно за логическото трениране на всички ученици, включително студентите или учените по хуманитаристика. Според Уайтхедовите собствени думи „има друга страна на математиката, която не трябва да се пренебрегва. Тя е главният инструмент за дисциплина в логическия метод“ [Whitehead 1929/1967, p. 84]. Той твърди още, че „ние сме специално отговорни за логическото обучение. … На първо място, трябва

да преподаваме какво е логиката. … Но ние трябва да накараме нашите ученици да чувстват чрез придобит инстинкт какво означава нещо да е логично и да знаят точна идея, когато я видят … . На второ място, ние трябва да ги накараме да разберат, че логиката се прилага към живота. Това е на практика по-трудната задача. Повечето хора са съгласни, че има абстрактни точни идеи, които са подлежащи на логическо третиране, но много малко хора действително вярват, че един разумен човек е нужно да ги има предвид. Те ще кажат, че такива и такива идеи са правилни на теория, но на практика са безполезни. И именно тук поразителният успех на съвременната наука в трансформирането на света прави едно изучаване на елементите на неговите логически методи толкова жизнена част от съвременното образование“ [Whitehead 1948, pp. 187–188].

Друга черта на математиката, която е полезна, ако не и решаваща в процеса на образование, е, че математиката свързва теорията и практиката. Уайтхед посочва, че „елементарната математика е едно от най-характерните творения на съвременната мисъл. Тя е характерна за съвременната мисъл благодарение на проникновения начин, по който свързва теорията и практиката“ [Whitehead 1948, p. 188]. И Уайтхед заключава: с няколко думи, окончателният резултат от нашите мисли е, че „елементите на математиката трябва да се третират като изучаване на множество фундаментални идеи, значението на които ученикът трябва да оцени незабавно“ [Whitehead 1948, p. 197].

Най-сетне, друга важна черта е връзката на математиката със сигурността. Всъщност обучението по математика е обучение в сигурност. Уайтхед казва: „Математиката е самата цитадела на учението за сигурността. … Първичните примери на човешката сигурност, логиката и математиката, са получили път под проверката на две хиляди години. Днес имаме по-малко очевидна основа за сигурност, отколкото са имали Платон и Аристотел“ [Whitehead 1948, pp. 222–223]. С други думи, „Един от най-интересните факти в психологията на младите студенти от днешно време е трайният интерес към Платоновите съчинения. От гледна точка на показване на строгата разлика между сигурността и мненията, включени в човешкото знание, Платон се е провалил. Но той е дал ненадминат показ на човешкия разум в действие с неговия кипеж на неопределена очевидност, на хипотетична формулировка, на подновено прозрение, на откриване на съответстващи детайли, на частично разбиране, на окончателно заключение с неговото разкриване на по-дълбоки проблеми, които още не са решени. Там намираме изложени за нашето виждане проблема за образованието – такъв, какъвто трябва да доминира в един университет“ [Whitehead 1948, p. 225].

Принципи на математическото образование на хуманитаристите

Какви принципи или правила за преподаване на математика трябва да се следват, за да се направи математическото образование по-успешно и по-полезно за студентите в хуманитарните дисциплини? Разбира се, най-важното условие е, че самата математика трябва да се развива в съответствие с необходимостите на реалността, или както се изразява Уайтхед, „Ако математиче-

ското преподаване не се съживява сега от повея на реалността, не можем да се надяваме, че то ще оцелее като важен елемент в либералното образование на бъдещето“ [Whitehead 1948, p. 198]. В това отношение Уайтхед посочва „един съществен принцип, а именно опростявай детайлите и наблягай на важните принципи и приложения“ [Whitehead 1948, p. 198].

Друго правило е да се избягва отвлечеността на математиката. Уайтхед споменава: „Всъщност това е твърде деликатна тема за математиците. Външните хора са склонни да обвиняват нашия предмет в отвлеченост. Нека да хванем веднага копривата и откровено да приемем, че според общото мнение това е много типичен пример за отвлеченост. Под тази дума нямам предвид трудност, а че включените идеи имат твърде специално приложение и рядко влияят на мисленето“ [Whitehead 1929/1967, p. 78]. Освен това „Тази склонност към отвлеченост е характерно зло, което е предразположено да разрушава полезността на математиката в либералното образование. Доколкото се придържаме към образователната полза на предмета, дотолкова трябва да се съгласяваме с ужасно ниско равнище на математическо постижение сред образованите хора изобщо. Аз не отстъпвам на никого в моето силно желание да се увеличи образователният обхват на математиката. Начинът да се постигне тази цел не е чрез сляпо изискване за повече математика. Трябва да отговорим на реалната трудност, която пречи на нейната разширена употреба. Отвлечен ли е предметът? Сега, погледнато като цяло, мисля, че е. … Предметът, така както той съществува в умовете и книгите на студентите по математика, *е* отвлечен. Той процедира чрез дедуциране на неизброими специални резултати от общи идеи, като всеки резултат е по-отвлечен от предхождащите“ [Whitehead 1929/1967, p. 78].

Какво е избавлението от опасността според Уайтхед? Той се аргументира, че „математиката, ако трябва да се използва в общото образование, трябва да подлежи на строг процес на селекция и адаптация. Нямам предвид – нещо, което е очевидно, – че колкото повече време посвещаваме на предмета, средният ученик няма да стигне много далеч. А че колкото и да е ограничен прогресът, някои черти на предмета, естествени на всеки етап, трябва строго да се изключат. Науката, както се представя на младите ученици, трябва да загуби аспекта си на отвлеченост. Тя трябва пред лицето на тази заплаха да се занимава непосредствено и просто с няколко общи идеи, имащи стигащо далеч значение“ [Whitehead 1929/1967, p. 79].

Препоръката на Уайтхед е следната. Той пита: „Но на каква цена трябва да избягваме безсмисленото натрупване на детайли. Примерите са толкова, колкото искате; позволете на децата да работят върху тях в продължение на семестри или на години. Но тези примери трябва да са пряка илюстрация на основните идеи. По този и само по този начин фаталната отвлеченост може да се избегне“ [Whitehead 1929/1967, p. 81]. Уайтхед посочва: „Главните идеи, които лежат в основата на математиката, не са отвлечени. Те са абстрактни. Но един от главните обекти на включването на математиката в либералното образование е да се обучават учениците да работят с абстрактни идеи. Науката съставлява първата голяма група абстрактни идеи, които естествено се случват в ума в някаква точна форма“ [Whitehead 1929/1967, p. 80].

Друго правило, което трябва да се следва при постигането на образователни идеи, е формулирано от Уайтхед по следния начин: „При този образователен идеал нищо не може да бъде по-лошо от безцелното натрупване на теореми в нашите учебници, които получават своята позиция само защото децата могат да бъдат накарани да ги учат и изпитващите могат да поставят добре оформени въпроси по тях. Учебниците, по които трябва да се учи, трябва да са много важни като илюстриращи идеите. Представените примери – и нека да има колкото може повече примери, които преподавателите намират за необходими – трябва да са непосредствени илюстрации на теоремите или чрез абстрактни конкретни случаи, или чрез прилагане към конкретни явления“ [Whitehead 1929/1967, p. 80].

И накрая Уайтхед заключава: „Ако веднъж отхвърлим нашия фатален навик да тъпчем главите на децата с теореми, които те не разбират и никога няма да използват, ще има достатъчно време да концентрираме тяхното внимание върху действително важни теми. Можем да ги запознаем с концепции, които действително влияят на мисленето“ [Whitehead 1929/1967, p. 83]. Това правило е изключително важно в процеса на преподаване на математика на нематематици и по-специално в хуманитаристиката – област, която действително не се нуждае от математически теореми за тяхната бъдеща кариера.

В заключение: Уайтхед ясно подчертава важната роля на математиката в преподаването и разбирането на хуманитаристиката. Тази роля е не по-малко важна от ролята на математиката в образованието по различните природни науки, защото математиката преди всичко учи как да се мисли.

* * *

След разглеждането на тези изключително важни въпроси на съвременното образование като функцията на учителя, обратната връзка от страна на обучаваните, опасността от прекалено тясна професионализация и др. е естествено да обърнем поглед към бъдещето и да се опитаме да анализираме проблемите на образованието, които ще възникнат тогава, най-вече свързани с развитието на изкуствения интелект, през призмата на общия философски поглед на процесуално-философската методология към проблемите. Това ще е предмет на разглеждане в следващата глава.

Трета глава

ПОГЛЕД КЪМ БЪДЕЩЕТО: ОТГОВОРНОСТТА НА ФИЛОСОФИЯТА В СФЕРАТА НА ОБРАЗОВАНИЕТО В ЕПОХАТА НА ИЗКУСТВЕНИЯ ИНТЕЛЕКТ

Проф. ем. д.ф.н. Веселин Петров (ИФС – БАН)

Абстракт. Фокусът на настоящата глава е върху отговорността на философията за развитието на образованието в епохата на изкуствения интелект. Затова най-напред се започва с историко-философско разглеждане на задачата на философията за решаване на проблемите на човечеството. След това се преминава към разглеждане на проблемите на обучението, извършвано от човек към човек, през призмата на процесуално-философския подход. По-нататък се разглеждат появата на изкуствения интелект и последствията от тази поява за хората, като особено се акцентира върху промените в образованието и обучението, предизвикани от появата и използването на изкуствен интелект в образованието и най-вече в процеса на преподаване и обучение. Накрая се правят изводи и препоръки как да се подхожда внимателно към използването на изкуствен интелект в образованието на човека и какви промени ще настъпят във функцията на учителя в процеса на образование.

Ключови думи: изкуствен интелект, задача на философията, използване на изкуствен интелект в преподаването и обучението, може ли изкуствен интелект да обучава самостоятелно без намесата на човека учител.

Увод. Задачата на философията

С бъдещето обикновено са занимават научните фантасти, поетите и философите. Само че задачата на философията не е да дава препоръки за бъдещото развитие на която и да било конкретна научна дисциплина въз основа на настоящото ѝ състояние; задачата на философията е да чертае хоризонти за развитие, основаващи се на анализ на общи закономерности и изводи за периодите на развитие на човешките епохи и човешката цивилизация изобщо. Това е основната разлика между конкретните науки и философията. Най-важната задача на философията е да е насочена към бъдещето, а не към миналото. Ще кажете: а не е ли най-важната задача на философията да обяснява и да дава насоки за решаването на настоящите проблеми на човечеството? И тук в отговор на този въпрос идва философската категория „антиципация“, рефлектираща върху свойството антиципация, присъщо в най-голяма степен на сложните живи и социални системи. Темата за антиципацията в науката стана особено актуална след 80-те и 90-те години на XX век след публикациите в тази област на американския биолог Робърт Розен, според когото антисипаторна система е „система, съдържаща предсказващ модел за себе си и/или за своето обкръжение, който ѝ позволява да промени състоянието си в даден момент в съответствие с предсказването на

модела за един по-късен момент“ [Rosen 1985]. Но историческият анализ показва, че всъщност произходът на съвременните идеи за антиципация лежи много по-дълбоко в историята на философията. Още в края на IV в. от н.е. св. Августин в своите *Изповди* говори за антиципацията. Съвременните философи също ѝ обръщат подобаващо внимание. Например Уайтхед казва: „Едно събитие отразява в себе си такива аспекти, каквито бъдещето хвърля обратно върху настоящето“ [Whitehead 1967, pp. 72–73]. Посредством антиципацията, образно казано, бъдещето влияе върху настоящето; по-точно моделите на бъдещето, които философията също построява, позволяват да коригираме нашите настоящи виждания, изводи, решения, планове и т.н. с оглед на това, което желаем да постигнем в бъдеще в съответствие с очертания модел за това бъдеще. Говоря за модели, защото всяка една метафизическа или онтологична философска система представлява в крайна сметка именно модел на действителността или на част от нея; при това не съществува такъв философски модел, който да е всеобхватен, изчерпателен и вечен: както действителността е непрекъснато променяща се, така и моделите за нея се променят или пък един модел заменя друг. И според свойството антиципация моделите на бъдещо състояние на дадена система показват как е най-добре да се променя настоящото ѝ състояние. Именно в този смисъл най-важната задача на философията е да бъде насочена към бъдещето.

Ще започна моето изложение с обща философска рефлексия върху историческото развитие на нашата човешка цивилизация. Във философията са правени огромен брой изследвания и анализи на човешката цивилизация и нейното историческо развитие. Аз ще подходя от малко по-различна гледна точка, като акцентирам върху определени страни от развитието на човешката цивилизация, които потенциално съдържат както метафизически и онтологически, така и етични, естетически, екологични и други аспекти на философски анализ. В известен и на пръв поглед малко ироничен смисъл развитието на човешката цивилизация може да се характеризира като процес или поредица от непрестанни разочарования. И наистина, първото голямо разочарование е, че в древността (Древна Гърция, Древният Рим) хората са мислели, че Земята е центърът на света. Обаче след революционния обрат на Коперник те са разбрали, че нашата планета не е центърът на вселената, а се намира някъде в нейната периферия. Въпреки това хората все още са продължавали да вярват, че са Божии създания. След трудовете на Дарвин обаче са разбрали, че техният произход не е божествен, а произлизат от определен вид маймуни. Това е второто голямо разочарование. До неотдавна хората са продължавали да смятат, че техните ценности са на върха на йерархията от ценности във вселената. Но в днешно време – и това е третото разочарование – съвременната етика доказва, че човешките ценности не са, така да се каже, в центъра на вселената и че те не са най-висшите, а са отново някъде в „периферията“ на една система от ценности във вселената. Аналогично, до неотдавна хората са мислели, че човешкият интелект е най-висшият наличен във вселената. Но в днешно време сме в процес на четвърто разочарование, тъй като все повече осъзнаваме, че, от една страна, е възможно да съществува извънземен разум във вселената, различен от нашия и може би повисш, като дори някои хора са готови да се уповават на среща с него, за да ни

помогне за решаването на редица проблеми тук, на Земята, породени от самите хора, но с които все още не умеем да се справим. От друга страна, все повече хора се убеждават, че е възможно да бъде създаден изкуствен интелект (в силния смисъл на това понятие), който може дори да превъзхожда човешкия, т.е. отново човешкият интелект няма да е най-висшият във вселената. Следвайки този ход на мисли, ако погледнем още по-напред в бъдещето, сигурно ще се появят нови разочарования за същността и статуса на човешката цивилизация. Но всъщност тази поредица от така наречени „разочарования“ не бива да ни изпълва с песимизъм. Тъкмо напротив, **колкото повече осъзнаваме ограниченията на човешкото битие и човешката цивилизация, толкова повече това говори за израстването на човешкото самосъзнание и за нарастване зрелостта на самата човешка цивилизация**, която не е статична: не стои на едно място, а постоянно се развива и усъвършенства. В тази връзка задача на философията е да осмисля и подпомага този процес.

Обучението на човека от човек и новите проблеми

Именно тук възниква въпросът за отговорността на философията за ясното осъзнаване на степента на зрелост на човешката цивилизация и за етапа на нейното развитие. Разбира се, така общо поставен, въпросът е твърде обширен и не може да бъде цялостно засегнат в публикация като настоящата. Затова аз ще се спра само на един конкретен аспект от този обширен въпрос.

Един от най-важните аспекти на въпроса за отговорността на философията днес е проблемът за отговорността на философията по отношение на образованието в епохата на изкуствения интелект. Това е не само проблем за най-близкото бъдеще на нашата човешка цивилизация, но също и проблем за нейното днешно развитие поради сегашното бързо развитие на изкуствения интелект. Нека да видим какво може да се каже от тази гледна точка относно отговорността на философията днес за образованието. Разбира се, всеки философ в своите анализи и размишления изхожда от определена философска позиция или теория. В изложението ще изхождам от позицията на процесуалната философия, която намирам за по-адекватна на съвременния свят и на света на бъдещето, който става все по-динамичен.

Имайки предвид така описаната история от разочарования на човечеството, можем по-реалистично да преценим процеса на образование и обучение като част от развитието на нашата цивилизация. Можем също да поставим въпроса за съществуването на извънземен разум, както и за бъдещето на нашата цивилизация след навлизането на изкуствения интелект в нашия живот. И неизбежно проблемът за образованието и обучението е решаващ за оцеляването и успешното развитие на човешкото общество и цивилизация. Работа именно на философията е да се занимава с историята, развитието и бъдещето на цивилизациите изобщо въз основа на някакви фундаментални принципи. В труда си *Науката и модерният свят* бащата на съвременната процесуална философия Алфред Норт Уайтхед казва, че „ Проблемът не е в това как да се създават велики хора, а как да се създават велики общества. Едно велико общество ще издиг-

не подходящи хора за конкретните случаи“ [Whitehead 1925/1967, p. 205]. Разбира се, Уайтхед е имал предвид човешките общества, но кой знае – в бъдеще могат да се появят общества на високоразвит изкуствен интелект и би следвало да разширим валидността на тази мисъл и за тези бъдещи видове общества. И така, какво може да се каже за образованието и обучението от процесуално-философска гледна точка?

Проблем на взаимовръзката на процесуално-философските идеи за обучението и идеите за машинното обучение е, че досега липсват достатъчно процесуално-философски изследвания, отнасящи се до пресечната област на човешкото обучение и машинното обучение. Една съпоставка на търсенето в интернет посредством търсачката Google (сравнявайки данните от пролетта на 2018 г. с тези от пролетта на 2023 г., т.е. за петгодишен период) показва, че е налице увеличаване на наличните интернет единици по въпроса, а именно съчетанието на ключовите думи „машинно обучение“ + „човешко обучение“ дава малко над 102 000 интернет единици за 2018 г. и около 212 000 интернет единици за 2023 г., т.е. над два пъти повече; съчетанието на ключовите думи „процесуална философия“ + „машинно обучение“ дава 3910 интернет единици за 2018 г. и 23 600 интернет единици за 2023 г., т.е. около шест пъти повече; най-сетне, съчетаването на ключовите думи „А. Н. Уайтхед“ + „машинно обучение“ дава 1130 интернет единици за 2018 г. и над 210 000 интернет единици за 2023 г. С други думи, налице е съществено увеличение и при трите вида съчетания, като при последното увеличението е около 100 пъти от 2018 до 2023 г. Въпреки това все още е необходимо да се развиват по-нататъшни философски изследвания в тази сфера.

Бих посочил **две важни идеи** на процесуално-философската теория за човешкото обучение, благодарение на които тази теория превъзхожда другите философски теории за човешкото обучение. Въз основа на тях или изхождайки от тях, могат да се построят други философски идеи, които могат да са полезни и за машинното обучение. **Първата** е идеята за процес, която всъщност е в основата на цялата теория на обучението изобщо. Преподаването на човешки същества е динамичен процес, а процесуалната философия, приложена към образованието и обучението, може да предложи перспектива – процесуална перспектива, която е полезна и разкрива нови възможности, конституирайки рамка от принципи и правила за преподаване и обучение. **Втората** е идеята за организъм. За Уайтхед и развитата след него процесуална философия светът не е просто процес, той е организъм (самият Уайтхед дори нарича своята теория философия на организма), което означава, че структурата на света е тази на един организъм: всяко равнище в тази структура е сложна система от клетки и всяка клетка на свой ред има сложната структура на организъм. За Уайтхед светът има клетъчна структура, най-последните компоненти на която не са инертни частици, а квантово-подобни събития, които Уайтхед нарича „актуални случки“ (в оригинал “actual occasions”). Тези най-последни компоненти са, първо, активни, а не инертни; второ, качествено разнообразни, а не хомогенни; трето, вътрешно свързани, а не самосъдържащи се. С други думи, природата е жив организъм, а не мъртво тяло.

Всички тези идеи са отнасят и до системата на образованието и обучението. Тук можем да намерим същите „организмени“ предположения, съчетани с критика на идеите за изолация, самодостатъчност, липса на спонтанност и

повторимост, обикновено съпровождащи идеята за инертност, срещу която процесуалната философия се бори толкова настоятелно, или по думите на Уайтхед, „протест срещу мъртвото знание, т.е. срещу инертните идеи“ [Whitehead 1929/1967, Preface].

Горепосочената идея за организъм е в известен смисъл дори по-важна от идеята за процес, защото същността на процесуалната философия не се свежда само до основното понятие за процес, а се изразява именно в идеята за организъм. Ето защо названието „философия на организма“ е по-точно от термина „процесуална философия“, макар че последният е по-популярен в наши дни. Тези две основни идеи за процес и организъм могат да се надградят с много други идеи на процесуалната философия, като идеите за чувство, емоция, интеграция, холизъм, опит, мислене, креативност, отношение и т.н., и т.н. – и всички те могат да бъдат използвани в процесуално-философската теория на образованието и обучението.

Ако изхождаме от Уайтхедовите собствени възгледи за образованието, можем да посочим като важни черти на човешкото обучение, които могат да са общи с машинното обучение, адаптивността, тясната връзка между мислене и действие и самообразованието. Последната черта е фактически водеща сред съвременните идеи за обучение без наставник. Ясно е, че тук имаме общи елементи между машинното обучение и човешкото обучение.

Моето собствено предвиждане за развитието на философската теория на образованието и обучението е, че взаимодействието между човешкото обучение и машинното обучение е много перспективно и обещаващо, но все още сме в самото начало на този процес. Задача на процесуалните философи е да намерят подходящото място на процесуално-философските виждания за образованието в този сложен процес и да съдействат за успешната работа в тази нова област на образованието и обучението.

Ако е възможно да се характеризират най-важните открития на нашата епоха в едно изречение, може да се каже, че най-забележителните неща, появили се през втората половина на XX век, са компютрите, интернет, мобилните телефони и тяхното съчетаван с компютрите, а също и целта да се създаде изкуствен интелект, полетите в най-близкия космос, както и целта да се открие извънземен разум и да се установи връзка с него. Някои съвременни философи справедливо отбелязват, че „Понастоящем ние сме само от две десетилетия в изменение, еднакво голямо по влияние и последствия като революцията от 1450 [годината на изобретяване на печатната машина от Йоханес Гутенберг]“ [Auxier 2018, p. 222].

Съществуват няколко фундаментални промени в сферата на образованието и обучението в наши дни, които засягат и близкото бъдеще. Една от най-важните от тях се отнася до ролята на учителите. Досега това са хора учители. Съвременният американски философ Рандъл Оксайър казва: „Някои от последиците вече са очевидни. Вземайки само един пример от света на образованието, един „професор“ вече не се смята за нещо като ходеща енциклопедия, майстор на „тялото“ на знанието. Професорите никога не са били просто това, но то винаги е било част от тяхната ценност. Но никой не се нуждае от такъв вид „знаещ“ в наши дни. Това се промени през последните 20 години. Всеки носи в ръка това, което професорът някога е носил в главата си. И ние можем да редактираме

това, което е в ръката ни, за това, от което действително се нуждаем, много по-добре, отколкото можем да предпазим професора от това да ни каже 50 ненужни неща вместо 5 отнасящи се до въпроса факта“ [Auxier 2018, p. 224]. Така че хората учители ще бъдат заместени от машинни устройства, такива като смартфоните или нещо друго. С други думи, човешкото обучение ще бъде заместено от машинно обучение, където ролята на наставник ще се изпълнява от машина (може би някакъв вид изкуствен интелект). Машинно обучение вече се появи, но това е само началото на този процес. Разбира се, това, което казвам, е само грубо скициране, реално този процес е много по-сложен, но моето намерение тук е само да очертая проблема.

Появата на изкуствен интелект и последствията от това за хората

Тук е мястото да се обърне голямо внимание на появата, досегашното и бъдещето развитие на изкуствения интелект. Както е добре известно, настоящите устройства в това отношение формират така наречената слаба теза или слаба версия на изкуствен интелект. Обаче изкуствен интелект в собствен смисъл – така наречената силна теза или силна версия на изкуствен интелект – ще се появи тогава, когато съответните машини ще са способни да преминат успешно теста на Тюринг и ще са в състояние да се самовъзпроизвеждат без намесата на човека. Според някои футуристи това ще се случи съвсем скоро – още около 2030 г., макар че учените са по-скептични. Точната дата не е толкова важна, във всеки случай това се очаква да се случи в не толкова далечното бъдеще. По-важното е, че появата на изкуствен интелект в силния смисъл на думата ще бележи настъпването на нова епоха в развитието на човечеството и на разума изобщо. Всеки от нас знае предупрежденията на видни учени като Стивън Хокинг и Елън Мъск, че появата на такъв изкуствен интелект може да бъде опасна за хората. Дори наскоро вторият от тях предложи да се замразят изследванията върху изкуствен интелект за шест месеца, на което пък Бил Гейтс отговори, че няма смисъл, тъй като това няма да реши никакъв проблем.

И действително, ако отново хвърлим поглед върху историята на човешката цивилизация от началото ѝ до наши дни, ще видим, че е валидна следната закономерност: **нито едно научно откритие, което потенциално може да се използва във вреда на хората и за което предварително е било предупреждавано за неговата потенциална опасност, не е било предотвратено**, т.е. всяко едно такова откритие – независимо дали може да е в полза или във вреда на човечеството – е бивало реализирано. Само един пример: спомнете си създаването на атомната бомба и предупрежденията на видни учени като Айнщайн и редица други за неговата опасност – въпреки тези предупреждения тя е била създадена. В наши дни спомнете си за предупрежденията и дори забраната да се клонират хора. Обаче в масмедиите вече се появиха съобщения за такива тайни експерименти. Същото важи абсолютно за всяко едно научно откритие в цялата история на човешката цивилизация: **досега няма нито един случай човечеството да се е отказало да направи дадено откритие заради потенци-**

алната опасност то да бъде използвано във вреда на човечеството или на части от него. Така ще продължи и за в бъдеще. Това е обща закономерност в развитието на човешката цивилизация и тя е напълно обяснима от философска гледна точка, защото тук опираме до вечния философски проблем за доброто и злото. Всяко едно откритие може да се използва както за добро, така и за зло. И единствено от зрелостта на човешкото общество и на неговите индивиди зависи за какви цели ще бъде използвано то. Не е възможно от един момент нататък дадено откритие да се използва само за добро и злото да изчезне. Ако хипотетично това се случи, човешката цивилизация ще спре да се развива и ще загине. **Вечната борба между доброто и злото е един от най-съществените двигатели за развитието на човешката цивилизация**. Това е философски закон или обща закономерност на развитието на човешката цивилизация.

Връщайки се обратно към темата за изкуствения интелект, за всички ни е ясно, че когато такъв възникне в силния смисъл на думата, неизбежно ще има някакво взаимоотношение и взаимодействие между хората и изкуствения интелект, така както това е налице сега, когато все още имаме изкуствен интелект само в слабия смисъл на думата, макар и непрекъснато усъвършенстващ се. Една съществена страна на такова взаимодействие, която все повече ще се засилва, е появата на киборги – хора с имплантирани изкуствени части в техните тела и мозъци. Сега сме едва в началото на този процес: замяната на изкуствени стави, на едни или други органи с изкуствени такива. Следващата крачка ще е намесата в мозъка на човека и тя няма да е толкова далече във времето.

Изкуственият интелект и промените в образованието и обучението

Говоря всички тези неща за изкуствения интелект и киборгите, не за да се правя на интересен или да кажа нещо сензационно, а с цел да подчертая, че тяхната поява ще промени коренно процеса на образование и обучение. Най-общо казано, някои от сегашните характеристики на образованието и обучението ще продължат да бъдат валидни, а други ще се променят. Например относно социалните изисквания налице са следните изменения понастоящем: първо, налице е бързо изменение на квалификационните изисквания към работещите във връзка с развитието на нови технологии, иновации и компетентности. Тази характеристика ще продължи да е валидна и в бъдеще. Второ, необходимостта от постоянно учене до края на живота също ще продължи да бъде валидна. Трето, значението на индивидуалното самообучение и дистанционното обучение ще става все по-голямо и по-голямо, нещо повече, това ще стане единствено валидният начин на обучение: няма да има обучение в големи групи от хора, само индивидуализираното обучение ще е валидно. Съвсем наскоро Бил Гейтс каза в тази връзка: „Мисля, че през следващите пет до десет години управляван от изкуствен интелект софтуер най-сетне ще осигурява обещанието за революционизиране на начина, по който хората преподават и учат. Той ще знае вашите интереси и вашия стил на учене, така че да може да приспособява съдържанието, с което ще продължавате да се занимавате. Той ще измерва вашето разбиране,

ще отбелязва кога губите интерес и ще разбира на какъв вид мотивация ще отговаряте. Ще дава незабавна обратна връзка“ [Gates 2023]. И във връзка с всичко това, четвърто, необходимостта от корекции на класическото академично образование в посока на креативността, предприемачеството и иновативността ще нараства все повече и повече, така че фактически класическото академично образование в неговата сегашна форма ще изчезне.

От друга страна, някои характеристики на образованието и обучението, които са валидни сега и в най-близка перспектива, ще изчезнат след не повече от няколко години. Например, докато класическото академично обучение ще се запази все още през следващите няколко години, но със значително изменение на съдържанието на обучението, методите на обучение и взаимодействието с резултатите от интернет технологиите и изкуствения интелект, то ще се промени тотално след около 20 години или може би дори по-рано. Второ, обществената нужда от тясно насочено обучение с практическа ориентираност също ще се промени в едно общество от киборги или още по-нататък в общество, формирано от изкуствен интелект. Трето, днешната увеличаваща се нужда от обучаване на специалисти, съчетаващи научни и практически умения, ще се реализира в перспектива от не повече от 20 години индивидуално: всеки един според неговия/нейния собствен план.

Освен това, ако понастоящем процесът на обучение може да се характеризира като динамичен, адаптивен, самоорганизиращ се, разгръщащ се, интеграционен, много-насочен и многопластов, надежден, интерактивен, индивидуализиран, интелигентен, оптимизиран и т.н. в този дух, в малко по-далечна перспектива тези черти ще се запазят от киборгите и силния изкуствен интелект, но с тяхна собствена специфика и може би нови специфики ще се появят, които е трудно да се предвидят още отсега. Трябва ясно да осъзнаем факта, че когато се появи изкуствен интелект в силния смисъл на думата, той ще има същите права като човешкия интелект, а няма да е в подчинена позиция за разлика от днешните форми на изкуствен интелект в слабия смисъл да думата, т.е. сегашните компютри, роботи и други подобни системи, които изпълняват някои помощни функции да помагат на човешкия интелект.

Нека да посоча още нещо важно относно изкуствения интелект в силния смисъл на думата. Много хора днес мислят, че той трябва да бъде създаден като подобен на човешкия интелект, следвайки принципите на съществуване и функциониране на човешкия интелект. Обаче това не е така очевидно и може би не е вярно. Защо? Нека да направим следния мислен експеримент: представете си, че някъде в космоса съществува високоразвит извънземен разум. Защо не? Тук ще вметна малко ироничното изказване на известния астрофизик Стивън Хокинг: „Възможно е примитивният живот [във Вселената] да се среща много често, докато интелигентният – твърде рядко. Някои биха казали, че всъщност му предстои появата и на Земята.“ Но така или иначе дори Хокинг признава, че макар и рядко, високо интелигентен извънземен разум е възможно да съществува. Този вид разум по принцип може да съществува на база, която е фундаментално различна от базата за нашия човешки интелект (т.е. не на протеинова биологична база, а на някакъв друг вид база), и принципите на нейната структура и функции

могат да са съвсем различни от нашите човешки принципи. На някакъв етап от развитието на този извънземен интелект съответните интелигентни същества биха започнали да мислят как да създадат изкуствен интелект, изхождайки от тяхна собствена гледна точка, т.е. подобно на нас – обитателите на Земята – те биха започнали да мислят, че такъв изкуствен интелект трябва да бъде създаден по подобие на техния собствен извънземен интелект. И ако те са успешни в това начинание, тогава ще се появи форма на изкуствен интелект, която функционира на различна база от тази на нашия човешки интелект. Този мислен експеримент демонстрира, че по принцип изкуствен интелект може да бъде създаден на база, твърде различна в сравнение с базата на нашия човешки интелект.

Ето защо **може да се формулира изводът, че съществуването на изкуствен интелект в силния смисъл на думата е еквивалентно на съществуването на някакъв извънземен разум. Затова към него трябва да се отнасяме според същите принципи, които са валидни за един извънземен разум**. И тук започваме да разбираме по нов начин Бъртранд-Ръселовото изказване за „еднакво право да живее, мисли и чувства“ [Russell 1950, p. 153], посочено първоначално като валидно за всички хора във всички страни на нашата планета, но в духа на казаното по-горе важащо и за изкуствения интелект в силния смисъл на думата, както и за всеки друг извънземен интелект.

Приложението на изкуствен интелект в сферата на преподаването и обучението

Нека сега да видим как гореизложеното заключение може да се приложи в сферата на преподаването и обучението. Навремето Бъртранд Ръсел е посочил в една своя публикация за функциите на учителя, че основната му функция е: „Учителите са повече от всяка друга класа стражи на цивилизацията“ [Russell 1950, p. 152]. Ако говорим за машинното преподаване в по-дълбокия смисъл, т.е. в смисъл, че „машината“ е истински изкуствен интелект в силния смисъл на думата, тогава използването на такива „машини“ в процеса на обучение и преподаване на хора би било еквивалентно на ситуация, когато някакъв извънземен разум преподава на хора. Не бива да очакваме, че такъв изкуствен интелект ще функционира в съгласие с нашите човешки цели, желания или вярвания. Така че функционирането на изкуствен интелект в слабия смисъл на думата в областта на преподаването, т.е. настоящото разбиране на машинното преподаване, ще бъде напълно невалидно и безполезно за изследването на поведението на изкуствения интелект в силния смисъл на думата като преподавател (учител). Дори и такова обучение и преподаване да е възможно, неговите цели и функции биха били тотално различни от днешното машинно преподаване на хора. Освен това по-скоро би следвало да очакваме, че този вид интелект ще е страж на техния собствен вид цивилизация с нейните различни цели и функции. Би могло дори да се случи, че тези цели ще са в конфликт с нашите собствени човешки цели и ние би трябвало да мислим как да предотвратим такава ситуация на конфликт, за да запазим нашата човешка цивилизация. Най-многото, което

можем да кажем сега в това отношение, е, че може би такова взаимодействие в областта на обучението и преподаването между твърде различни видове интелект е възможно, но то трябва да почива на някакъв вид „етичен кодекс“ за взаимодействие изобщо между различни видове интелект, или както понякога се нарича, „космоцентрична етика“, не само по отношение на преподаването и обучението. В процесуално-философската литература вече са правени опити за формулиране на такива основни принципи, които да послужат като основа за разработването на такъв етичен кодекс. Посочвани са четири принципа: 1) „не причинявай вреда“; 2) „пази съществуващите блага“; 3) „създавай нови блага“ и 4) „бъди безпристрастен“ [Ferrė 2001, pp. 244–253]. Въпрос на бъдещето е да се прецени дали наистина това са основните принципи, дали и с какво те трябва да се надградят и да се добавят нови принципи или пък да се вземат други принципи като основа на една, така да се каже, междугалактична етика, валидна за всеки високоразвит разум, било то земен, извънземен или изкуствен. Може би това ще стане чак когато наистина установим контакти с такъв разум, различен от нашия. Но ние – обитателите на Земята – трябва отсега да мислим по този въпрос, ако наистина претендираме да сме високоразвит разум, а не чакаме събитията да ни изпреварят, и чак когато това се случи, тогава да се сетим, че трябва да се разработи такъв кодекс на общуване. Тогава ще бъде късно. Задача именно на философията е да се занимава с това: на философията, насочена към бъдещето, както споменах в началото на моето изложение.

Но нека да се върна към въпроса за разработването на бъдеща теория на обучението и преподаването.

Принципите на една бъдеща теория на обучението, която ще управлява или насочва процесите на обучение в бъдещото общество на изкуствен интелект, могат да са твърде различни от принципите на теориите на обучението, които са валидни за нас – хората. Това е основен извод за бъдещите теории на обучение. Сега е невъзможно да се предвиди как биха изглеждали такива теории на обучението, но за нас е важно, че те трябва да се основават на някакви общи философски принципи, които биха или не биха били аналогични на някакви философски принципи, валидни на нашата Земя. Защото философията – такава, каквато я познаваме – е антропоморфна, т.е. тя е изцяло дело на човешкия разум и дух и е напълно възможно извънземните цивилизации (в това число и бъдещата цивилизация на изкуствен интелект в силния смисъл на думата) да имат своя собствена философия, различна от нашата. Както знаем, дори в нашата „земна“ философия съществуват – и в миналото, и в настоящето – различни философски течения, съперничащи си и дори борещи се помежду си. А какво остава за една неизвестно каква философия на някакъв друг, извънземен разум. Вярно, остава възможността да се създаде или построи философия, обща за различните видове извънземни цивилизации или цивилизации от изкуствен интелект на базата на общия опит, който ще се развие от взаимодействието помежду им. По принцип това не само е възможно, но по всяка вероятност така и ще стане. Нека да припомня, че още преди около сто години основателят на съвременната процесуална философия Уайтхед прави разлика между това, което е вярно във всички възможни космически епохи, и това, което е вярно само в нашата собствена космическа епоха [Whitehead 1929/1978, pp. 35–36, 90–96,

96–98, 197–199, 288–289], т.е. че това, което досега хората наричат метафизика, е всъщност космология (във философския смисъл на думата), която е валидна само за дадена епоха, а истинската метафизика е общата част на всички такива космологии, или както посочват съвременните последователи на процесуалната философия „именно понятията и принципите на метафизическата схема имат най-широко възприемаема общност и следователно те служат като най-общи родове, на които понятията и принципите на космологичната схема са евентуални видове“ [Nobo 2008, p. 256]. Ако обобщим тази далновидна мисъл в днешната или по-скоро за бъдещата ситуация, можем да кажем, че истинска философия ще са тези философски принципи, които са еднакво валидни в различните вътрешнофилософски системи, създадени от всеки един високоразвит разум – земен, извънземен или изкуствен интелект. Но нека да оставим това на бъдещето. Във всеки случай, ние виждаме важната роля, която философията има за класифициране и обсъждане на значимите въпроси и която трябва да предоставя не само общи принципи, но и по-конкретни практически приложения на базата на тези принципи.

От всичко, казано дотук, става ясно също, че ако трябва да избираме измежду съществуващите понастоящем видове философия или философски течения, именно процесуалната философия е най-подходяща за тази цел – заради посочената по-горе разлика, която прави между космология и метафизика.

Заключение. Изводи за бъдещето на обучението и преподаването

Ясна е важната роля на философията във всяка една нейна форма за развитието на теорията на обучението и преподаването. Стана ясно също, че изкуствен интелект може по принцип да бъде създаден въз основа на мислене, което е различно от нашия вид мислене. И щом това е така, щом изкуствен интелект може по принцип да бъде създаден някъде в космоса въз основа на принципи, различни от нашите собствени човешки принципи на мислене, тогава няма гаранция, че силният изкуствен интелект, който може да бъде създаден тук, на Земята, неизбежно ще се основава на същите принципи на мислене като нашите собствени, на хората. Ето защо би било опасно в бъдеще да се оставя хората да бъдат изцяло обучавани от високоразвит изкуствен интелект, формирал собствена цивилизация, без да има никакъв контрол или поне форми на съгласие и проверка от страна на хората.

Сега е моментът да се върна към това, с което започнах настоящата лекция – свойството антиципация. Това означава на базата на така очертаното далечно бъдеще на образованието, т.е. на модела или описанието на това бъдеще, да направим изводи за това как е най-добре да изглежда настоящето или по-близкото бъдеще на образованието, т.е. какви промени в образованието е най-добре да бъдат направени в настоящето и в най-близкото бъдеще в тази сфера. Ето какво може да се каже:

Безспорно е навлизането на изкуствения интелект в слабия смисъл на думата в сферата на образованието, обучението и преподаването. В изложението вече бяха посочени редица предимства на това навлизане и че то води до корен-

ни промени в процеса на обучение и преподаване. Незаменими са възможностите на този слаб изкуствен интелект за успешното провеждане на обучение и преподаване на хората. Въпреки днешните възможности за измами в подготовката на учащите се (измами на изпити, написване на домашните задания от машини и др.под.) ще бъдат намерени начини за преодоляване на тези негативни страни, така че изкуственият интелект да бъде в помощ на процеса на обучение, а не в негова вреда. Макар и усъвършенстващ се все повече, дори и до степен да замени преподавателя физически в самия процес на преподаване – било на група учащи се, било в индивидуализираното обучение, – все пак съответният изкуствен интелект ще работи под контрола на хората, за да е осигурено, че ще изпълнява основната функция на преподавателя да бъде страж на човешката цивилизация. В този смисъл **слабият изкуствен интелект няма да замени и няма да премахне ролята на учителя, а само ще я промени по начина на функционирането ѝ**. Подчертавам, че всичко това може да се реализира със слаб изкуствен интелект, колкото и да се развива и усъвършенства той в бъдеще.

А що се отнася до изкуствения интелект в силния смисъл, разбира се, той несъмнено може да изпълнява такива функции, но бидейки извън контрола на хората, си остава потенциалната заплаха да започне да смята хората за заплаха за съществуването и за господството му и да реши да опита да ги елиминира. Вярно, посочих, че високоразвит изкуствен интелект в силния смисъл на думата е еквивалентен на високоразвит извънземен разум и тогава въпросът за възможността такъв изкуствен интелект да обучава хората е еквивалентен на въпроса дали е възможно и уместно да допуснем високоразвит извънземен разум да обучава хора. Отговорът е: да, възможно и допустимо е, но само тогава, когато има установен кодекс на взаимоотношенията между различните равнопоставени видове разум, като в такъв случай едно такова преподаване ще има за основна функция да е страж на общността от цивилизации, т.е. на общата цивилизация, която би била сформирана в резултат на взаимноизгодно сътрудничество между различните извънземни цивилизации и земната. Но всичко това е въпрос на доста по-далечното бъдеще, за което също трябва да мислим отдалече, без да пренебрегваме въпросите на непосредствено предстоящото близко бъдеще.

* * *

След разглеждането на общата философска методология на образованието и проблемите, които стоят за решаване с нейна помощ в съвременното образование, вече можем да пристъпим към разглеждането на проблема за придобиването на ключови компетентности в съвременния свят и за промените в образованието, свързани с тях. Това се прави на две стъпки в следващите две части на монографията, като най-напред се разглеждат въпроси от по-общ характер, свързани с идеи за усъвършенстване на преподаването по философия и гражданско образование. Третата част започва с анализ на редица добри практики и учебни програми в обучението по философия и гражданско образование, които се прилагат в държави с традиции и добри образователни резултати.

ТРЕТА ЧАСТ

СЪВРЕМЕННИ ИДЕИ И ДОБРИ ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАНИЕТО/ПРЕПОДАВАНЕТО

Първа глава

АНАЛИЗ НА ДОБРИ ПРАКТИКИ И УЧЕБНИ ПРОГРАМИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ФИЛОСОФИЯ И ГРАЖДАНСКО ОБРАЗОВАНИЕ, ПРИЛАГАНИ В ДЪРЖАВИ С ТРАДИЦИИ И ДОБРИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ РЕЗУЛТАТИ (ФРАНЦИЯ, ФИНЛАНДИЯ, АВСТРИЯ, ЛИТВА, ГЪРЦИЯ)

Гл. ас. д-р Лина Георгиева (ИФС – БАН)

Абстракт. Гражданското образование е предмет, който се интерпретира по различен начин от всяка една отделна държава. Тази интерпретация обикновено е диктувана от историческите нюанси на нацията, нейните минали и настоящи политики, динамиката в парламентарните отношения, както и нагласата на обществото по темите, обвързани с граждански дейности. Предметът е задължителен в образователната система на повечето европейски държави, но голяма част от тях го преподават статично и имат отделено твърде малко време за обхващане на широкия спектър от значими тематики. В настоящата глава ще бъдат изведени данни и принципи, които са послужили за подобряване на нивото на гражданско образование в някои страни като се разгледат техните учебни програми. Изследването почива, от една страна, на изисквания от съответни нормативни документи на ЕС, които са били успешно въплътени, а от друга страна, на приложението на процесуално-философската методология при реализирането на учебните програми в държави като Австрия и др.

Ключови думи: гражданско образование, учебни програми, образователни политики.

Разпределение на темите по гражданско образование в страни от Европейския съюз

През 2023 г. се провежда проучване за състоянието на гражданското образование в двадесет и една европейски страни, сред които и България. Докладът е изготвен с българско участие от организацията THE CIVICS, която събира база данни от почти три хиляди участници в неформалното и формално гражданско образование, като ги кани да попълнят два онлайн въпросника. Със събраните данни от 2021 и 2022 г. авторите на изследването изготвят първата по рода си мрежова визуализация на педагози в сектора на гражданското образование в Европа. Данните на проведеното изследване показват, че за България „публичният дискурс на гражданското образование се върти около теми като значението на патриотизма, податливостта към дезинформация и теории на конспирацията, равенството между половете, руската намеса и т.н.“ [Slavkova, Kurilić 2023, p. 18]. Въпреки това съставителите на доклада посочват, че обхватът на темите по гражданското образование се разширяват и официални и неофициални източници като различни организации, активни граждани на местно ниво предлагат разнообразни програми за гражданско

образование. „Въпреки това неформалното гражданско образование в България, подобно на много други области на гражданското общество, е изправено пред предизвикателства, свързани с финансиране и централизация“ [Slavkova, Kurilić 2023, p. 18].

За сравнение в Литва, която бе включена като добър пример за обучение по гражданското образование (*справката на „Евридика“ за гражданското образование в училищата в Европа през 2017*) г., гражданско образование се преподава във формална среда в осми и девети клас като самостоятелен предмет. То е застъпено и в по-ранните класове в други предмети като география, часовете по езици и етика. Учителите имат „свобода на избор на учебници, материали и извънкласни дейности по предмета. Освен това учениците имат право да участват в десет часа социално ориентирани граждански дейности извън учебната програма“ [Slavkova, Kurilić 2023, p. 32]. Повечето от учителите по гражданско образование, участници в изследването, посочват, че се концентрират върху умения за критично мислене, анализ и решаване на проблеми (92,9%) заедно с умения за гражданска ангажираност (85,7%) и медийна грамотност (64,3%). За България преподавателите са отговорили, че се фокусират върху умения за гражданска ангажираност (71,4%), критично мислене (54,3%) и образование за правата на човека (48,6%). Проучването показва, че в Гърция картината е доста по-шарена. Макар респондентите да се фокусират предимно върху гражданската ангажираност (53,3%) и социалното включване (46,7%), те активно са избирали и категорията „други“, в която са добавени различни тематични области като двуезична подкрепа, закрила на децата, иновации, психично здраве, миграция и образование, педагогически техники и подкрепа на гражданското общество [Slavkova, Kurilić 2023, p. 28]. Гражданската ангажираност, заетост, международното сътрудничество за развитие и социалното включване са на първо място като тематични области в гражданското образование според участниците в проучването THE CIVICS от Франция. Когато става дума за по-специфични видове гражданско образование, френските респонденти се фокусират върху ангажираността с умения и междукултурните компетенции, заложените в учебната програма.

Във Финландия участниците в проучването отговарят, че фокусът им е насочен към гражданската ангажираност (71,4%), следвана от социалното включване (50%) и околна среда и устойчивост и/или изграждане на общност (по 42,9%). Сред другите споменати тематични области се намират миръ, младежката работа и социалните иновации. По-голямата част преподавателите по гражданско образование, част от проучването, се концентрират върху критичното мислене (71,4%), уменията за гражданска ангажираност и образование за устойчивост (64,3%). Всички преподаватели от Финландия, които са попълнили анкетата, отговарят, че осъществяват дейности, провеждащи се на национално ниво. Що се отнася до данните от Австрия, участниците в проучването твърдят, че и при тях фокусът пада основно върху гражданска ангажираност (75%), социално включване (41,7%) и граждански права (38,9%), а критично мислене (75,7%), образование по правата на човека (64,9%) и междукултурната компетентност (62,2%) се нареждат сред първите три специфични вида граж-

данско образование. Повечето образователни дейности се извършват на местно (67,6%) или регионално ниво (62,2%) [Slavkova, Kurilić 2023, p. 14].

Данните, събрани от THE CIVICS, са наистина ценни показатели за състоянието на гражданското образование в европейските държави, както и от какви институции и организации бива осъществявано то. Като допълнение към изнесените по-горе данни в следващите редове ще разгледаме по-специфично какво точно представляват програмите по гражданско образование и философия в изброените страни. Ще обърнем внимание на особеностите на учебните програми, както и на техните добри практики, от които българската образователна система може да заимства идеи.

Учебни програми и добри практики в обучението по философия и гражданско образование в държави от Европейския съюз

Учебни програми и практики във Франция

Франция е държава, която по исторически причини има сериозно отношение към гражданското образование. През 2015 г. е предприета стъпка към реформа в гражданското образование на страната от тогавашният министър на образованието. Предложените промени включват нови учебни часове по „морал и гражданско образование“ (*l'Enseignement moral et civique*). Целта е новите часове да заменят старата програма, като биват преподавани както в основното, така и в средното училище. Заложените в учебната програма часове са посветени на четири основни теми: чувствителност (разбиране към собствените чувства и тези на другите), правила и права (разбиране на собствените законови права и правилата на обществото), критично мислене (вземане на рационални решения) и социална отговорност (лична отговорност като член на обществото). Предложените промени целят децата да се научат как да бъдат активни и отговорни членове на обществото до навършването на 16-годишна възраст, когато завършва задължителното образование във Франция.

5.7. "Learning to participate" through formal, non-formal and informal learning на страницата на Европейската комисия индикира някои от тези промени. Обучението по гражданско образование във Франция е подпомагано от програми като „Граждански път“ (*Parcours citoyen*): мултидисциплинарна образователна и гражданска програма, която се провежда през цялото средно училище. Целта ѝ е да повиши осведомеността на учениците за техните права и задължения. В документа е посочено, че програмата се опира на уроци по гражданско и морално образование (*enseignement moral et civique, EMC*) и медийно и информационно образование (*éducation aux médias et à l'information, EMI*), като се допринася за предаването на ценностите и принципите на Франция чрез следните основни тематични области:

- секуларизъм;
- равенство между мъжете и жените и взаимно уважение;
- борба срещу всички видове дискриминация;

– превенция и борба срещу расизма и антисемитизма, срещу ЛГБТ дискриминацията;
– образование по околна среда и устойчиво развитие, борба с тормоза.

Според предоставеното описание *Parcours citoyen* разчита на сформирането на образователни екипи, асоциации и други заинтересовани страни на територията на училището. Ученето чрез участие се оформя и чрез образователни действия и обучения като морално и гражданско образование (*Enseignement moral et civique, EMC*) или класни съвети. Те включват:

EMC – морално и гражданско преподаване (Enseignement Moral et Civique), създадено с програмния и рамков закон от 8 юли 2013 г. за преучредяване на École de la République. Целта на EMC е да обедини „обучението на бъдещите граждани и формирането на техните критични разсъждения“, да накара учениците от средното училище и учениците в лицеите да придобият „морална съвест, която им позволява да разбират, уважават и споделят хуманистичните ценности на солидарността, уважение и отговорност“. Преподаването на EMC трябва да бъде междусекторно и интердисциплинарно. От практическа гледна точка то трябва да включва специфични образователни дейности (регулирани дебати, ученически съвети и т.н.) и проекти за сътрудничество (артистични, културни и др.), които поставят като въпрос демокрацията.

Съветите на класовете и избори на делегати участват в изживяването на демокрацията, особено чрез гласуване, дебати, упражняване на представителство и обсъждане.

Пътят на гражданството също така свързва формалното образование с масовото (неформално) образование, тъй като схемите за ангажираност като Универсалната национална служба или международните доброволчески програми за млади хора (от Министерството на Европа и външните работи) също са част от този път на гражданство, който може да продължи цял живот.

В *5.7. “Learning to participate” through formal, non-formal and informal learning* пише още, че този модул е допълнен от Програма за медийна и информационна грамотност (MIL), която помага за укрепване на междупредметните умения и развиване на умения за критично мислене. Като допълнително поощрение Министерството на националното образование и младежта заедно с Националната комисия за информационни технологии и граждански свободи (CNIL) организират състезанието *Trophée des classes*, насочено към обучение, свързано с медиите и информацията в училище.

От материалите, предоставени от Европейската комисия, се разбира още, че във Франция неформалното обучение изисква активно участие в придобиването на граждански умения. Това неформално образование е известно още като „народно образование“, чиито ценности включват еманципация, солидарност и упражняване на гражданство. Развитието на връзки и обмен между формалното, самостоятелното и неформалното образование е главно под формата на на-

бор от инициативи и програми, въведени от публични институции в партньорство с асоциации, се посочва в документите. Поставените тук цели са следните:

● *Засилване на участието на младите хора във вземането на решения в училищата.*

Насърчаване на участието на младите хора в гражданското общество чрез прилагане на Гражданския резерв (Réserve Citoyenne), който има за цел да насърчи движещите сили на гражданското общество да се включат наред с образователните екипи или да поставят една празна година в академичната кариера. Празната година включва учещи се, които прекъсват обучението си за период между 6 месеца и една година, за да преминат през период на личен опит, професионален опит или ангажираност във Франция или в чужбина.

● *Прилагането на Plan Mercredi, който позволява на доброволци от местните и регионалните власти да предложат на всяко дете образователни, артистични, а също и граждански дейности през извънкласното време.*

● *Развитието на съзнание за опазване на околната среда и устойчиво развитие.*

През 2019 г. Министерството на националното образование посочва екоделегати в средните класове. Те биват избирани от отговорни лица в съответното училище. Ролята на екоделегатите е да насърчават екологично поведение в училище (изключване на осветлението, разумно използване на енергията, селективно сортиране и т.н.) и да предлагат инициативи, допринасящи за опазването на околната среда.

● *Подкрепа на експерименти за придобиване на социални и граждански умения чрез неформално обучение.*

Няколко експеримента, подкрепени финансово от публичните органи, по-специално тези, създадени от Фонда за младежки експерименти (инициативи за укрепване на разнообразието от участници), позволяват на младите хора да се включат и да оценят ползите от това участие.

● *Разработване на инструменти за оценяване на социални и граждански умения, придобити чрез гражданско участие (bénévolat, доброволчество и т.н.), като портфолио с умения или приложението „Aki“* [https://www.aki-app.org/en/]*, разработено от Franco-German Youth Office. Това приложение прави възможно разпознаването на междусекторните умения, развити по-специално по време на международна мобилност.*

Франция си поставя и задачата освен да насърчава гражданското образование сред учениците, да го направи и сред техните учители. Това е подкрепено с няколко инициативи за развитие на граждански умения сред учители, младежки работници, възпитатели и др. Министерството на националното образование създава свои собствени инструменти и образователни помагала, свързани с гражданско образование, като например мрежата CANOPE, която съдържа материали, публикувани по темата. Освен това центровете за образователни ресурси и документи (на национално, регионално и департаментно ниво) предлагат документи в различни форми, които засягат преподавателския състав и учениците. Всяко заведение разполага с документационен и информационен

център, съдържащ ресурси по темата. Уебсайтът на Министерството на националното образование[20] „информира и подкрепя“ специалистите в областта на образованието със специален раздел за гражданско образование, където учителите могат да намерят различни теми.

Особености на учебната програма във Финландия

Финландия, подобно на Франция, е от страните със сериозни образователни традиции и високи резултати. Предмети като психология, философия и етика се изучават усилено от учениците в гимназията, а около 16% от времето на всички учебни часове е посветено на гражданско образование. Страната поддържа вярването, че образованието не приключва със завършването на училище или университет, а продължава през целия живот на индивида. Затова стремежът на образователната система е да подготви така членовете на обществото, че те да запазят критичната си мисъл и гражданска активност през целия си живот. От цитираните по-горе документи и извадки от доклади на Европейската комисия за обучението по гражданско образование във Франция може да се направи заключението, че държавата залага на активно участие на учащите се в обучителния процес. Те са стимулирани по разнообразни начини да се включват в практически задачи, така че да добият усещане и да преживяват преподавания материал. Според финландските преподаватели [Haukka 2020] учениците трябва да бъдат оставяни сами да поставят своите учебни цели. Самите учители признават, че нямат достатъчно познание за индивидуалните нужди на учениците, затова преподаването не трябва да бъде фокусирано върху учителя, а върху нуждите на самия ученик. „*Следователно нашата задача е да преподаваме и да предлагаме нови и различни гледни точки, непрекъснато да насърчаваме рефлексията и да подкрепяме учебния път на ученика. Рефлексията е един от най-ефективните начини за създаване на нови прозрения и затова постоянно се набляга на нея. Както показват изследванията, ученето е по-перманентно, когато учениците намират връзки със собствения си опит и живот*“, казва Мария Хаука, преподавател във финландската образователна система.

Гражданското образование е жизненоважно средство за учениците в обучението им да бъдат етични, активни членове на обществото, като по този начин насърчава толерантността и уважението към многообразието [Tirri 2008]. Образователната система във Финландия насърчава тези дейности да са в съответствие с повечето общи европейски ценности, определени от Европейския съюз и Съвета на Европа, Всеобщата декларация на ООН за правата на човека и правата на детето [NCCBE 2014, p. 15]. Съгласно постановление на правителството образованието не само осигурява необходимите знания и умения за живота, но също така насърчава „*човешкото достойнство, зачитането на човешките права и демократичните ценности на финландското общество, включително равенство и справедливост*“ [NCCBE 2014, p. 20]. Тези ценности се взимат под внимание на всички нива на вземане на решения относно основното образова-

[20] http://eduscol.education.fr

ние [Veugelers 2021, p. 70]. Имайки предвид правителственото постановление, Националната учебна програма за основно образование (NCCBE) отразява седем трансверсални компетентности:

1. *Мислене и учене на учене;*
2. *Културни компетенции, интеракция и себеизразяване;*
3. *Грижа за себе си и управление на ежедневието;*
4. *Мултиграмотност;*
5. *Информационни и комуникационни технологии (ICT), компетентност;*
6. *Компетентност в професионалния живот и предприемачеството;*
7. *Участие, въвличане и изграждане на устойчиво бъдеще.*

NCCBE изяснява специфичната роля и приноса на всяка предметна област за подобряването на всяка една от изредените компетентности. Например основният фокус на компетентност 7 е да стимулира участието в дейности на гражданското общество, за да се осигури ефективна демокрация. Това се постига чрез изграждане на умения за участие и отговорно отношение към общността и бъдещето [Veugelers 2021, p. 70]. Компетентност 3 насърчава уменията за поемане на отговорност за собствените действия, както и емоционална и социална емпатия и оценяване на важността в междуличностните връзки. Съгласно спецификациите на учебната програма на национално ниво всички тези компетенции трябва да бъдат обхванати във всички предметни области.

Въпреки високите нива на познание според финландските образователни институции на учениците все пак им е необходима повече практика. „*Активното участие на учениците в обществото служи като важно средство за насърчаване на тяхното демократично участие. Включването на учениците в дейности както в училище, така и извън него помага да придобиват знания и практикуват вземане на решения и поемане на отговорност. Училищата трябва също да предоставят възможности на учениците да обсъждат социални и политически въпроси*“ [Veugelers 2021, p. 71]. В проучване сред директори на скандинавски училища заляганeто над критично мислене в гражданското образование получава силна подкрепа [Seland et al. 2021]. Това е резултат от настъпили идеологически промени в социалдемократически режим. На институционално ниво гражданските и когнитивните умения като критичното мислене, изглежда, надминават политическото участие при изграждането на понятието „добро гражданство“ [Veugelers 2021, p. 72]. Това е прекъсване на стандартния модел на идеите за гражданство, които са в основата на традиционен скандинавски модел.

В документа *5.5. National strategy to increase youth participation* се посочва, че *National Democracy Programme 2025* е публикувана през пролетта на 2020 г. Тя съдържа целите на демократичната политика, включително мерки, засягащи младите хора. Там е подчертана ролята на гражданското/демократичното образование, както и необходимостта от сътрудничество с децата и младите хора по време на процесите на вземане на решения. Според *National Youth Work and Youth Policy Programme* целта е: „Познавателният капитал на младите хора ще бъде подобрен чрез образование по демокрация и човешки права в училищата

и образователните институции, като същевременно се цели по-широко участие в други възможности за упражняване на влияние. Предварително условие, за да се гарантира, че всеки млад човек има възможност да участва и да оказва влияние, е приносът на младите хора да бъде признат като част от процеса на вземане на решения.“

Примерът на Гърция – успешни практики за справяне с проблемни политики

Гръцката история е едно от местата, откъдето се тръгва в разговорите за демокрация и граждански права и задължения. Антични философи като Аристотел, Платон и Сократ полагат устоите, на които лежи съвременната демокрация. Със заявка на една от основателките на демократичното мислене Гърция винаги идва на ум, когато става дума за гражданско образование. В гръцката конституция е заложено, че образованието в Гърция трябва да е свободно, защото именно то е отговор за грамотността на гръцките граждани. Записаният закон в конституцията (1566/1985) е и регулаторът в основното и средното образование, който задава насоката към демократично обучение на младежите. През 2021 г. гръцката образователна система трябва да мине през реформа, която е базирана на компетенции в областта на науката и технологиите, житейски умения и резултати от опита и предполага смяна на фокуса от система, центрирана върху учебници, към система, използваща различни по вид ресурси, които да са изготвени според нуждите на учениците.

В Гърция гражданското образование в средните училища се предлага главно под формата на отделен задължителен предмет с други междупредметни връзки. Гражданско образование като предмет е застъпен още в 5. и 6. клас в основното училище. Въпреки това *претоварени учебни програми, традиционно преподаване и присъщи слабости на силно централизираната образователна система създават несъответствия между предписанията на учебната програма и действителното преподаване и учене в училище* [Veugelers 2021, p. 78]. Освен с претоварените учебни програми гръцките преподаватели по гражданско образование се сблъскват и с друг проблем, който също засяга и българските училища. Според цитираното проучване липсата на дългосрочна образователна политика в страната вреди сериозно на качеството на образованието. Всички участници в образователния процес, и учители, и ученици, са наясно с факта, че политическите мерки, предприети от Министерството, скоро ще бъдат оттеглени и заменени от други практики, както често става и в България при смяна на различни правителства. Въпреки тези предизвикателства учениците в Гърция получават гражданско образование, което не седи статично само като отделен предмет, а се просмуква в гръбнака на образователната система. „Значителна повратна точка по отношение на съдържанието, целите и задачите на преподаваните предмети е създаването на *Междупредметна рамка на учебната програма за задължително образование* през 2003 г. В съответствие с тази рамка стандартните предмети са запазени, докато в същото време се насърчават различни начини за съпоставяне на знания по две оси, вертикалната и

хоризонталната. По-конкретно, вертикалната ос свързва учебната програма по спираловиден начин, от клас до клас и от ниво до ниво, докато хоризонталната ос свързва и обработва предметите от всяка отделна учебна програма от няколко ъгъла, като по този начин допринася за насърчаването на знанията и тяхната връзка с реалността“ [Karakatsani & Fragkoulidou 2023, p. 5].

Друг позитивен пример от отношението към гражданското образование в Гърция е провеждането на изследване, което разглежда как учениците развиват критично мислене чрез курсове по социални науки с помощта на интернет. Изследването показва, че иновативните педагогически практики, които използват интернет приложения като основен източник на информация за учениците и ги подтикват да се включат в творчески изследователски дейности, допринасят изключително много за развитието на когнитивни умения на „високо ниво“, които им помагат да решават проблеми [Karakatsani & Fragkoulidou 2023, p. 7]. Според направения анализ се налага изводът, че въвеждането на информационни и комуникационни технологии в образователната практика повдига въпроса за съдържанието на традиционните учебни програми, които водят до пасивно учене и запаметяване.

Освен изследвания като описаното по-горе впечатляващото разнообразие от извънкласни проекти, изпълнявани и поощрявани от учителите, движат гражданското образование в Гърция напред, например Euroscola и Ambassador School Programme (EPAS) на Европейския парламент, както и програмата E-twinning, програмата по Erasmus+ Teacher4Europe и др. Така учители и цели училища получават възможност за извършване на извънкласни проекти, които се основават на новаторски изследователски методи и експериментално обучение. В средното училище се сформират все повече от така наречените „клубове по реторика“, които взимат участие в дебати на национално ниво, често организирани от Министерството.

Амбицията на Литва за по-добро гражданско образование

През последното десетилетие Литва си е поставила цел чрез Националната образователна стратегия 2013–2022 качествено гражданско образование. Заложеното в документите гласи, че трябва „учениците да придобиват знания и умения, да се развиват ценностите, необходими за активно и отговорно участие в живота на демократична Литва и гражданското общество“. За постигането на тези резултати, също както видяхме в примера на Гърция, гражданското образование в Литва е интегрирано в общите програми на други предмети между 5. и 10. клас. Освен това учениците изучават и отделен курс по основи на гражданството в 9. и 10. клас, а социални граждански дейности се изучават също в класовете между 5. и 10. Някои училища дори отиват по-далеч и намират други форми и методи на преподаване на гражданско образование. Изграждането на гражданска позиция у младите хора на Литва се подобрява значително благодарение на участие в извънкласни дейности и социалнополитически проекти, които са включени в учебните програми между 5. и 12. клас – общо 20 часа годишно [Veugelers 2021, p. 83].

Една от най-добрите практики, които може да предложи Литва, е така наречения проект Future Citizen. Водещ на проекта е Литовският колеж по демокрация (LDUK), ръководи проекта Project Citizen още от 1997 г., но през 2007 г. е преименуван на Future Citizen. Проектът е изпълнен на местно, национално и международно ниво и включва три насоки за действие: мотивацията на социална и гражданска активност в обществото, използвайки Project Citizen като основна платформа, „Лидерът в гражданското общество“ – академия на лидерите, и публичност и разпространение. Основните участници в проекта са ученици, но той също така е разработен да влиза в помощ и да изгражда социални мрежи между учители, директори на училища и други обществени институции. Участниците в проекта трябва да идентифицират и намерят решения за някакъв обществен проблем. Те могат също така да образоват други хора, за да разрешат важни проблеми за местните жители.

Това, което трябва да направят, е да намерят информация за проблема, да проучат как други са го решили и след това да дадат своя собствена препоръки към хората, които ще се занимават с разрешаването на проблема. Тази практика успява да покаже на учениците, че най-честите проблеми всъщност са разрешими. Успехът на проекта се диктува от неговата приемственост и от факта, че Project Citizen е добре внедрен в различни местни образователни институции. Проучващи гражданското образование, както и учители признават, че работата по проекти, интегрирани междупредметни уроци или добре организираните социално-граждански дейности, вариращи от 10 до 15 урока на година, са най-ефективни [Veugelers 2021, p. 85].

Опит за обучение по системата на Уайтхед в образователната система на Австрия

В някои страни, като Австрия например, „цикълът на обучение“ на Алфред Норт Уайтхед вече е приложен на практика със своите три фази – романтика, прецизност, обобщение.

Тук ще разгледаме резултатите от изследване, осъществено в едно австрийско училище [Kriegseisen, Hagenauer, Strahl 2019], както и по какъв начин Уайтхедовите идеи са били използвани за подобряване на образователния процес. Авторите на проучването посочват, че когнитивните етапи на развитие са оценени с помощта на „Scientific Reasoning Tasks“ (SRT) на Wylam и Shayer (1980) и на база оценка на интересите на учениците към науката чрез провеждане на пре- и постексперименталeн дизайн. Експериментът се провежда с деца от 8. клас в часовете по природни науки. В експерименталните групи са включени тринадесет момичета и дванадесет момчета, които получават инструкции за една пълна учебна година на база на Уайтхедовия цикъл на обучение, докато на други ученици от 8. клас от същото училище (осем момичета и тринадесет момчета) се преподава по „традиционен начин“. И в двата класа се преподава от един и същ учител, за да се осигури по-добър контрол върху ефекта от личните характеристики на учителя върху учебния процес.

Последвалите резултати показват смесена картина от въздействието на Уайтхедовия цикъл на обучение върху когнитивното развитие на учениците, както и върху техния интерес към науката, се казва в обобщението на доклада [Kriegseisen, Hagenauer, Strahl 2019]. Учениците в групата, обект на изследването, не са се променили когнитивно и мотивационно по положителен начин в сравнение с контролната група. Въпреки това чисто описателно когнитивното развитие на групата, подложена на „цикъла“ на обучение, е в малко по-положителна посока, което дава индикация, че цикълът на Уайтхед все пак води до положителни резултати. Но защо данните не показват съществена разлика и каква причина би могло да има за това? Авторите на изследването посочват основен проблем, който много учители по философия и гражданско образование срещат в практиката си на преподаване. Проучването показва, че някои фази в рамките на извършените цикли на обучение често е трябвало да бъдат прекъснати внезапно, защото времето на урока изтича. В тези случаи прекъснатият процес или дейност може да бъде продължен едва в следващия планиран урок, няколко дни или дори седмица по-късно. Учениците, особено във фазата на романтика и обобщение, където те са в ролята на активни учащи, изследващи и осмислящи своите концепции, се нуждаят от повече време, отколкото може да предложи един урок. Така финалните резултати индикират, че има признаци на положителен ефект от подхода по отношение на познавателните способности на учениците. Въпреки това са описани много предизвикателства за успешното прилагане на този подход на преподаване в стандартната училищна система (най-сериозните от които са накъсаността на учебните часове и липсата на достатъчно време). Необходими са допълнителни проучвания, които да отчетат тези предизвикателства, например: чрез прилагане на по-дълготраен дизайн; чрез работа с по-голяма извадка; чрез произволно назначаване на учителя и учениците по условията на проучването; интензивно обучаване на учителите в новия подход на преподаване и накрая, по отношение на измерването, чрез прилагане на повече ситуационни и специфични за урока мерки и по-специално когато става дума за измерване на интереса и мотивацията на учениците.

Изводите, които можем да си направим от описания по-горе експеримент, са, че трифазният цикъл на обучение от системата на Уайтхед на практика е приложим в часовете на стандартната образователна система. Той би могъл да доведе до положителни резултати, но те зависят изцяло от подготовката на учителя и доброто разпределяне на времето в часа.

Заключение

Анализът показва, че съвременната образователна система, не само в България, а и в други европейски държави, има нужда от по-сериозна практическа насоченост. Повечето от докладите и документите, разгледани в настоящата работа, показват, че учениците се справят добре с теорията и информацията им е добре представена, но за сметка на това изпитват притеснение, що се отнася до практическото прилагане на теорията. Най-голямото предизвикателство пред

гражданското образование в европейските държави може да бъде идентифицирано като безпокойството и несигурността, които младите хора изпитват към собственото им участие в обществения живот. Повечето от страните в различните проучвания показват данни на колебливост у младите хора, що се отнася до политическия и гражданския живот. Препоръката, която може да се извлече от разгледаните документи, е образователната система да е насочена към повече практически възможности за гражданско образование – независимо дали става дума за класни или извънкласни дейности, междупредметни връзки, участие в училищни съвети или съвместна работа с външни организации.

* * *

След анализа на посочените добри практики идва ред на обсъждането на ценностите и компетентностите като хоризонти на целеполагане във философското и гражданското образование. Това е темата на следващата глава в тази част.

Втора глава

ЦЕННОСТИ И КОМПЕТЕНТНОСТИ – ХОРИЗОНТИ НА ЦЕЛЕПОЛАГАНЕ ВЪВ ФИЛОСОФСКОТО И ГРАЖДАНСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Доц. д-р Силвия Борисова (ИФС – БАН),
гл. ас. д-р Евелина Варджийска (СУ)

Абстракт. В тази глава се изследва взаимовръзката между образованието, основано на ценности, компетентностния подход и най-общите принципи на Уайтхедовата философия на образованието. Институцията на образованието, която следва да предоставя подкрепа за личностното и социалното развитие на учащите се, е най-общият хоризонт на размишленията, които се конкретизират по-специално в отношение към образованието по философия и гражданското образование. Първият раздел въвежда в модела на образованието, основано на ценности, и неговите ключови елементи, които се прилагат едновременно и се основават на етиката и холистичното образование, като по такъв начин се изучава и самата етика на добродетелите „в действие“. Във втория раздел концепцията за образованието, основано на ценности, се надгражда с тази за компетентностния образователен подход: по-конкретно, философското разбиране за ценностите като предхождащи всяко действие и „въплъщаващи се“ в постъпките пряко кореспондира с определението на Съвета на Европа за ценностите като „сърцевината на демократичната компетентност“ и култура. От своя страна третият раздел, посветен на смисловия хоризонт като крайна отправна точка и цел на философското и гражданското образование, предлага подстъп към Уайтхедовата философия на образованието (четвърти раздел), от своя страна стъпваща върху личния опит на ученика или обучаемия процесуалност, ритмичност, „органично“ надграждане на уменията и знанията в хода на образованието.

Ключови думи: образование, култура, опит, ценност, диалогичност, действие, ритъм.

Моделът на образованието, основано на ценности

Образованието, основано на ценности (*Values-based Education*), първоначално замислено като трансформираща форма на ценностно образование, за пръв път се концептуализира, разработва и внедрява като подход през 1993 г. в общностно училище в Оксфордшир, Обединеното кралство. То е неразделен и изричен базисен елемент на училищната учебна програма и педагогика, служещ методологически „на възпитанието на учениците в позитивни човешки ценности като: доверие, смирение, състрадание, радост, надежда и любов“ [Hawkes 2022, p. 1].

Изследователят Нийл Хоукс посвещава седем години на дисертационното си изследване в Университета в Оксфорд, под научното ръководство на етика проф. Ричард Принг, директор на отдела по образование на университета между

1989 и 2003 г. Моделът на образованието, основано на ценности, постепенно получава признание в страни по целия свят и се утвърждава като значим трансформиращ модел на педагогика, но и на културната, образователната и работната среда в училищната институция. Промените в общностната и индивидуалната динамика на ценностите оказват трайно въздействие както върху учениците, така и върху педагозите.[21]

Ключовите елементи на образованието, основано на ценности, се изразяват в грижата за следните елементи едновременно:

1) **моделиране (*modelling*)** на начина на мислене и поведение на възрастни и ученици;
2) **вътрешна учебна програма (*inner curriculum*)** – подхранване на вътрешния свят на ученика; осъзнато „подплатяване“ на учебното съдържание според държавните образователни стандарти със споделените ценности на училищната общност, за разлика от често срещаното състояние, при което училищата функционират привидно според външна, „официална“ програма, а всъщност според „скрита“, неофициална програма на своите нерефлектирани ценности[22];
3) **рефлексия *(reflection)*** – време за тишина/утихване и разбиране на мисли, чувства и емоции;
4) **атмосфера (*atmosphere*)** – етосът, културата и характерът на училището, изразени във взаимоотношения, практики, проявления и околна среда;
5) **лидерство (*leadership*)** – разбиране, ангажираност към ръководенето и развитието на училището, основано на ценности;
6) **етически речник (*ethical vocabulary*)** – насърчаване употребата на думите за позитивни ценности [Hawkes 2022, p. 7].

По идея образованието, основано на ценности, е насочено към „подхранване“, осигуряване на условията и средата за развитие на базисните характеристики на човешкото същество, които са положителни и жизнеутвърждаващи, като: сътрудничество, любов, мир, алтруизъм, равенство и справедливост, изразени като добродетели, или още като одействителностяващи се в живота ценности, или „ценности, които се живеят“ [Hawkes 2022]. Това са ценности и добродетели на интегритета на личността, чието разбиране и по-близко познаване спомага по-специално за т.нар. „етическа интелигентност“ [Hawkes 2022]. Неотделима от емоционалната интелигентност, тя на свой ред е основа за развитие на етическата саморегулация и за владеене на личното – и личностното – поведение. Затова и за Хоукс „потенциалното въздействие на

---

[21] Моделът, съгласно тезата и наблюденията на Хоукс, е „преносим във всички училища, образователни институции и като цяло в обществото“ [Hawkes 2022, p. 1].

[22] Например гражданското образование в България в момента често се „чете“ само като сантиментално-патриотично, въпреки широко застъпените теми, свързани с европейска идентичност и глобална проблематика.

етическата интелигентност, ако би била заложена едновременно в ядрото на училищната програма и като ключов резултат на образованието, може да подобрява живота – да бъде истински трансформиращо. Вярвам, че би настъпил парадигмален обрат в начина, по който хората мислят за това какво означава да си човек и как следва да се отнасяме един към друг на местно и глобално ниво, ако етическото лидерство беше приоритет за развитие на характера“ [Hawkes 2022, p. 8].

Един от учениците от училище, интегрирало този модел – Кшищоф Брила, заключава за модела: „Казано накратко, ценностите правят света по-добро място, като създават глобални граждани, които са емпатични, грижовни, отговорни и жадуващи да изследват нови идеи, когато се срещат с хора“ [Hawkes 2022, p. 9]. Центрираното около етиката и холистичното образование училище вдъхновява и малки, и големи в него „да бъдат най-добрата версия на себе си“ [Hawkes 2022] – не в императивен или идеалистичен тон, а в смисъл на потенциал за разгръщане както за себе си, така и за другия и общността. По наблюденията на Хоукс ролята на образованието, основано на ценности, доказва значимостта си в посрещането на актуалните глобални предизвикателства като: пандемията от COVID-19 и постпандемичните предизвикателства, измененията в климата, социалната несправедливост, икономическите неравенства, глобалното сътрудничество и ангажираност и устойчивото развитие. Хоукс, разбира се, далеч не е първият, когато напомня, че „ако човечеството иска да разреши екзистенциалните си проблеми, тогава освен насърчаване на технически и научни компетенции, то се нуждае от категорично обосноваване върху устойчиви етически принципи“ [Hawkes 2022, p. 13]. Той вижда образованието, основано на ценности, като „преносимо етическо образование“ с огромен потенциал – при политическа и социална решимост за приложението му – за създаване на експлицитен наратив за общите ценности, осигуряващ сигурно и хармонично бъдеще за човечеството [Hawkes 2022]. „Преносимият“ характер свързва етическото образование с компетентностния подход, който се утвърждава в съвременното образование.

Образованието, основано на ценности, и компетентностният образователен подход

На практика образованието, основано на ценности, представлява едновременно семпъл и устойчив образователен подход, съвместим с разнообразни съвременни компетентностни модели – например с развитието на „меки“ умения, отвъд „твърдите“ професионални умения във всяка съдържателна област, на ключови компететнтности за учене през целия живот (ЕС 2008) или на компетентности за демократична култура [Съвет на Европа 2016]. Съвместяването и прилагането на двата образователни подхода – ценностен и компетентностен – в техните разнообразни проявления като модели и практики биха позволили разностранно и хармонично развитие и владеене на интегритета на личността в така динамичната социална и културна ситуация и среда днес.

Образованието, основано на ценности, е интегрално изучаване на етиката на добродетелите – „в действие“, през:

1) запознаване с особеностите на различните позитивни ценности и работа по осъзнаване на ролята им за личностния интегритет и благоденствие;
2) целенасочено приложение на изучаваните позитивни ценности в идиосинкратичния училищен живот и опит – посредством всеки отделен участник в този образователен модел, от учениците до преподавателите, останалите педагогически специалисти и целия училищен персонал.

Още в неокантианската перспектива хоризонтът на динамично напрежение между „важащия“ статут на ценностите и „реалния“ статут на физическото и фактуалното битие е оставен отворен. Така тъй нареченото от Николай Хартман „царство на ценностите“ обхваща тяхната динамична онтология: техните движения, процеси, отношения, етапи и степени на въплътеност в опита и съответно реализацията им като добродетели [Борисова 2021, с. 68]. Това царство, благодарение на грандиозните систематични усилия на Баденската и Марбургската неокантианска школа, до голяма степен вече е преодоляло категоричния отвъден абсолют на истината, доброто и красотата, помирило е съществуването си с реалния свят на материята и фактите и сега го обживява отвътре. Много близък на идеите на неокантианството е и Макс Шелер, основоположникът на философската антропология, със своя оригинален двутомен труд „Формализмът в етиката и материалната етика на ценностите“ [Scheler 1913–1916, 1–2; Scheler 1973], в който пледира за различния статут на ценностите – подобно на цветовете – спрямо нещата, в които биват влагани, и съответно за йерархията им и типологията им според насоченост към физическия (предметно-сетивния) план, полезността, живота, ума и светостта. Следователно, обобщава Манфред Фрингс:

„Преживяването на ценността чрез различни актове на чувството е независимо от всеки друг акт на съзнанието и съответно предхожда всяка рационална или волева дейност. И тъй това, което човек трябва да направи, е предшествано от чувството за ценността на това, което трябва да се направи. Моралната доброта не е по изначалност цел, която трябва да се преследва, а е производна на наклонности или склонности към ценности, по-висши от тези, които се чувстват в настоящия момент. Например когато дете, което си играе с играчки в градината, внезапно откъсне цвете и го подари на майка си, неговото спонтанно чувство, че ценността на майка му е по-голяма от ценността на играчките, води до морално добро. Нещо повече, средството за постигане на по-висш морален статус е пример – идеален, но несъществуващ модел на един от ценностните планове“ [Frings 2023/1998].

Това философско разбиране за ценностите, за тяхното значение като „предхождащи“ всяко действие, за тяхната „въплътеност“ в човешките постъпки напълно се съгласува с теоретичната обосновка на един важен за гражданското образование компетентностен модел – Референтната рамка на компетентности за демократична култура, според който ценностите „са сърцевината на демократичната компетентност“ [Council of Europe 2021, p. 7]. В референтната рамка

ценностите не само са включени като необходим компонент, като вид компетентности, а е подчертана тяхната водеща роля, особено важна в образованието. Изборът на ценности определя нагласите, мотивиращи ни за действия, чрез които усвояваме умения и придобиваме знания и критично разбиране за нас самите и за важните аспекти от света, в който живеем [Дордони, Иванова-Варджийска, Покорна, Винклерова 2023, 12–16]. За осъществяването на компетентното действие е необходимо органичното единство на четирите елемента на компетентността, на четирите типа личностни ресурси: а) знания, б) умения, в) нагласи и г) ценности, които компетентният човек творчески мобилизира в конкретна ситуация, за да действа успешно и ефективно.

„Най-широкият смислов хоризонт“ на философското и гражданското образование

Хоризонтът на ценностите като „важащи“ и предшестващи и обособяващи се в етическия, познавателния, политическия, естетическия и художествения, религиозния и изобщо в порядъците на човешкия живот и култура се отличава с устойчивост благодарение на динамиката и процесуалния характер на ценността като феномен. Понятието за компетентност също се отличава с процесуален характер. Затова и този интегриращ ценности и компетентности подстъп към личностното и общностното развитие позволява континуално следване в различните етапи на живота и напредъка на културата (наука, технологии, нововъведения и др.), без да има нужда от наложителни или внезапни промени в моделите, методите и подходите в училищната и образователната институция, включително в хода на учене през целия живот (*lifelong learning*), основано на самомотивация.

По такъв начин образованието естествено се доближава до опита в цялата негова смислова гама – от преживяването и експериментирането до изследване на многообразието от практики и търсенето на повече ценностни планове. Разбирано в този контекст, философското образование, редом с гражданското образование, следва да почива както на органичната солидарност между личността и общността, така и на „кооперативното диалогично изследване“ на човек и общество – защото диалогът, по отбелязването на Христо Тодоров, е „естественият и най-неподправен израз на човешкото достойнство“ [Варджийска 2021, с. 25].

Такива диалогични практики във философията, внасяни все по-широко в образованието, като философията с деца, неосократическия диалог и философското консултиране, насърчават съответно и културата на диалогичността и откритостта към другия, към обществото, към окръжаващия свят, към природата, към себе си. В тази перспектива функцията на учебното съдържание престава да бъде обслужване на образователния процес в качеството му на силно инструментализирано и формализирано предаване на масиви от информация, които по думите на Уайтхед в този случай остават откъслечни „инертни идеи“ [Whitehead 1929/1967, p. 1; Варджийска 2021, с. 26]; оттук и значимостта на подбора и начините на поднасяне на това учебно съдържание. Познанието

в образователен контекст се конструира чрез вплитане на наученото в мрежата на вече познатото и в този процес отговорността на учещия и на учителя е споделена. Учещите са съ-работници с учителя в процеса на своето личностно израстване, което може да се опише и като придобиване на култура. Културата е сумата от „заучени групови възприятия“, навици, нагласи, убеждения, набор от умения в конкретна среда, социален, икономически и пр. контекст: колективен опит, който очевидно може да е както заварен, така да бъде и генериран и осъзнато актуализиран в името на органичната солидарност, на личностното и общностното достойнство. А развитието и постигането на динамичен, процесуален, диалогичен интегритет на личността като естественост и автентичност са в крайна сметка онова „съзвучие с културния модел, който ни е завещан“ [Клеман 2008, с. 26; Иванова-Варджийска 2021, с. 28].

Уайдхедовата философия на образованието и философското образование днес

„Целите на образованието“ по Уайтхед следва да бъдат подчинени именно на този цикличен процес на превръщане на информацията в знание, на придобиване на култура. Първата фаза на образователния процес, наречена от него „романтика“, започва от свободата и опита и ангажира индивидуалното възприятие и преживяване на учещия, контекстуализирани като значима смислова единица в нейното отношение с други такива – във втората и рефлексивна фаза на „прецизността“, или на (само)дисциплината, и вече затвърдени като смислова единица в третата фаза на „обобщението“, която от своя страна дава хоризонта и свободата за вече по-широк опит, с повече валенции за свързване с реалността и околната среда, опит с „по-добро качество“ (ако перифразираме Джон Дюи). Този трифазен цикъл на обучение според английския философ и математик пресъздава най-плътно ритъма на живота и съществуването, на биващото, актуализиращото се и едва начеващото [Whitehead 1929/1967, pp. 15–16].

Както вече е видно, втората фаза поражда аналогия със структурата на „задействане“, или енактивация на ученето през целия живот през самомотивацията; както също и с елемента на рефлексия в образованието, основано на ценности (или още: споменатото по-горе време за тишина/утихване и разбиране на мисли, чувства и емоции). Рефлексията е съществен елемент също така и от процеса на изграждане на компетентности, който най-общо може да се опише като образователен опит и рефлексия върху този опит [Иванова-Варджийска 2022, с. 127]. А първата и третата фаза на образователния процес според Уайтхед „обрамчват“ херменевтичното еволюиране през опита и преживяването, като същевременно спомагат за себереализация през свободата, въображението, креативността и личния характер.

За да бъде развиването на компетентности ефективен и жизнен образователен модел, то следователно се нуждае не само от втората фаза на (само)дисциплина и рефлексия, но също и от устойчивостта, континуалността на образователния модел, базиран на ценности, от една страна; и с това и по същество

от разбирането на самата идея за компетентността като „динамичен процес, в който си взаимодействат знания, умения, нагласи и ценности така, че да се постигне ефективно и адекватно на ситуацията действие“ [Варджийска 2021, с. 33]. А в „задействането“ на акта на учене през самомотивацията и постепенното осъзнаване на ключовата роля на личната отговорност (самодисциплина) и ангажираност (преживяване) в този акт – може да се различи и линията на енактивизма.

Терминът „енактивиране“ е въведен за първи път през 1991 г. в основополагащия труд *The Embodied Mind* в съавторство на Варела, Томпсън и Рош, в който откриваме първата оригинална съвременна формулировка на енактивизма. „Енактивиране“ е самото познание – в смисъла на „пораждане“ на значими области чрез дейността на организма във взаимодействие с неговата среда. Тъкмо взаимодействията лежат в основата на разумността, съзнателността (*mentality*) във всичките ѝ разновидности. Още от появата си енактивизмът – стъпка нататък в обосноваването на действието, движението и отношенията като основа за възприятието, познанието, разума, съзнанието, а оттам и за възпитанието и образованието – привлича интереса на изследователи и практици както от хуманитарните, така и от природните науки и вече се утвърждава като важна „философска платформа“ [Hutto 2023], даваща ново, потенциално дълбоко и широкообхватно приближение към отговори на въпроса за „мястото на човека в Космоса“. Въпрос, на който, от една страна, Шелер посвещава усилията си в извеждане на философска антропология, очертаваща три вида знание: знание заради господство или достижения, образователно знание и знание заради спасение. Ортега-и-Гасет увенчава тези усилия с признанието на Шелер като „първия човек във философския рай“. И въпрос, от друга страна, който в херменевтичен план вписва Уайтхедовата философия на образованието в космологичната процесуалност и ритмичност. Енактивизмът прави стъпка напред и що се отнася до откритията на ритъманализа (Пинейро душ Сантуш, Башлар, Лефевр и др.), изобщо на идеята за ритъм в контекста на личностната и социалната динамика, затова и в частност има пряко отношение към Уайтхедовия ритмичен трифазов цикъл на образованието.

Днес се развиват разновидни разклонения на енактивистката линия в лицето на енактивизма на сензомоторното познание, радикалния енактивизъм; концепцията за „енактивната емпатия“ като водеща в откликването и разбирането на другия [Hutto & Jurgens 2019]; изобщо преосмислянето на разума и познанието върху тази нова основа на феноменалността и интенционалността на възприятието и перцептивния опит. Това преосмисляне е насочено още към природата на навиците и тяхната интелигентност, към емоциите в тяхната първичност и вторичност, към въображението, преструването, паметта, математическото познание, социалното познание (основните форми на интерсубективност като преки, ангажирани взаимодействия между деятелите – като принципни въплътени ангажименти в противовес на безпринципните такива, оградени от наративни практики), теория на взаимодействието и участническото създаване на смисъл (*participatory sense-making*) [Hutto 2023]. Влиянието на енактивизма се простира в изследванията на редица области, включително: изкуство,

музика, естетика; когнитивна археология; епистемология; етика и ценности; кроскултурна философия; образование и педагогически дизайн; ИИ и технологично развитие; психично здраве, психопатология и психиатрия; експертиза и квалифицирано изпълнение [Hutto 2023].

Два сборника от последните няколко години, посветени на Уайтхедовата процесуална философия на образованието и нейната все по-широкообхватна приложимост днес и носещи емблематичните заглавия „Образованието от Уайтхедово гледище: процес, ритъм и пойезис“ [Petrov & Scarfe 2019] и „Образование и учене в свят на ускорен растеж на знанията“ [Riffert & Petrov 2022], свидетелстват за плодотворните разклонения на основните принципи на така разбираното образование в съвременния западен свят: като се започне от идеята за свободно общество, насърчаването на креативността съобразно природата и ритъма ѝ, култивирането на „естетически заряд“ и неговата неразривна всъщност връзка с дискурсивното разбиране [Posch 2022, p. 294], мине се през холистичната и метафизическа основа на образованието по Уайтхед, ролята на онтологичната и културната памет в образованието и въпроса за училищното самоуправление и се стигне до влиянието на английския философ в изследователските сфери на биологията и „философията на организма“ [Henning 2019, p. 298], на ученето като „срастване на клетки и организми“, на емоциите в образованието, но и до приложението на Уайтхедовата процесуална педагогика и ритмично образование към стандартизирани учебни програми (САЩ) и в специално разработени програми и методология на преподаване (Австрия), както и върху моделно-базираното научно образование [Röck & Khan 2022, p. 147].

В изведения успореден синопсис на актуалните разглеждани проблеми в уайтхедианската и енактивистката философия на образованието лесно могат да се открият пресечни точки, в които свободата на изразяване, креативността, играта, преживелищният опит намират своята евристична свързаност в идиосинкратични процеси и ритми (образователни, педагогически, дидактически), „задвижвани“ от жизненоважния естетически заряд.

* * *

Изведените в текста паралели между образователните възгледи на Уайтхед и енактивизма се успоредяват и със съвременните образователни модели, насочени към формиране на компетентности. Евристична роля за синтез на тези концепции, който да предостави възможности за обосноваване на иновативни образователни практики, е понятието за *култура*, разбирано като о-личностено интернализирано познание, което е основа на реални и ефективни човешки действия. Ценностите са сърцевината на тази култура и образованието следва да осигури възможности за диалогично изследване на ценностите. Дали ще очертаем образователни цели, насочени към демократична и диалогична култура, дали към естетически опит, дали към философска или научна култура, общият момент при всички тези възможни акценти е надеждата за обосноваване и практикуване на *живо образование*, което насърчава и подпомага учещите се да се развиват като *жизнеспособни, т.е. компетентни хора*. Постигането на култура като отличителна характеристика на образованата личност би било

критерий за качество на образованието, което по думите на Дюи е „основен метод за социален прогрес и реформи“ [Дюи 2006]. Всяко усилие в тази посока е необходимо, защото доброто образование е път към желана социална промяна, надежда за по-добрия ни и смислен живот заедно.

* * *

След анализа на посочените добри практики и на идеите за ценностите и компетентностите идва логичното място да се разгледа схващането за гражданското образование като гражданско образование за глобално гражданство, потребността от което се поражда от процесите на глобализация. Това е предмет на следващата глава на монографията.

Трета глава

ГРАЖДАНСКО ОБРАЗОВАНИЕ ЗА ГЛОБАЛНО ГРАЖДАНСТВО

Гл. ас. д-р Веселина Качакова (ИФС – БАН)

Абстракт. Тази глава прави кратък преглед на развитието на гражданското образование в България от началото на XX век до днес, като обръща по-специално внимание на актуалните теми и предизвикателства, свързани с глобализацията в съвременния свят. Авторът застава зад идеята образованието да подпомага новите поколения в изграждането на по-справедливи, мирни, толерантни и приобщаващи общества в бъдеще чрез развиване на разбирането и културата за т.нар. глобално гражданство. Представени са както предизвикателства пред преподаването по трудни, но важни и актуални теми, свързани с глобалното гражданство, така и насоки и инструменти в помощ на учителите за прилагане на повече социализиращи и интерактивни дейности, така че учениците да развият необходимите им знания, умения и компетентности, за да бъдат по-активни, ангажирани и отговорни граждани на света.

Ключови думи: гражданско образование, глобално гражданство, глобализация, преподаване, училищно образование.

Кратък преглед на гражданското образование (учение) като предмет в училище

Прегледът на учебниците по „Гражданско учение“ (както се е наричал предметът през периода 1894–1944 г.) показва, че те са адаптирали към българския контекст европейските идеи, традиции и опит в областта на гражданското образование и са предоставяли на българските ученици знание за нравствените добродетели на гражданина, подробна и структурирана информация за принципите и функциите на държавното управление, за правата и задълженията на гражданите и за тяхното участие в управлението, стоейки встрани от политическите идеологии [Балкански 1997, с. 16; Рачев 1938; Буков 1913].

След края на Втората световна война обществено-политическата система на страната е идеологически повлияна и през периода 1944–1989 г. предметът „Гражданско учение“ е заместен от предмета „Основи на комунизма“. В него изграждането на строго определен светоглед сред младите хора измества необходимостта от познаване на техните права и задължения като граждани на едно демократично общество: „В областта на идейното възпитание на младото поколение особено голямо е значението на провежданата комсомолска политическа просвета“ [Латев 1982, с. 5].

Демократичните промени в обществено-политическия живот след 1989 г. в България слагат началото на нови търсения на възможности за реализиране

на гражданско образование в училище спрямо целите, очакванията и идеите за „добрия гражданин“ в едно демократично общество. Според Балкански: „*смисълът на гражданското образование е да подготви младите хора за активно участие в обществения живот… да се запознаят с техните права и отговорности като бъдещи граждани, да развият и усвоят съответни социални умения и компетентности*“ [Балкански 1997, с. 21]. От 2001 до 2019 г. – период на осъзнаване и търсене на пътя към завръщане на предмета „Гражданско образование“ в училище, неговото място се заема от предмета „Свят и личност“. Това е предмет, който доказва, че в условията на глобализация в света настъпват много и различни промени: промяна на актуалните теми в общественото пространство, нови важни събития (присъединяване на България към НАТО и ЕС), икономически кризи, военни конфликти, ценностни противоречия (за и против Истанбулската конвенция) и др., и за да ги следва една учебната програма (а с нея и всички учебници и помагала), би трябвало да се адаптират и допълват почти ежегодно.

През 2020/2021 учебна година предметът „Гражданско образование“ отново става част от задължителната обучителна програма в българските училища и се изучава от учениците в XI и XII клас. Учебната програма застъпва съвременните документи за защита на правата на човека и неговите свободи на международно, европейско и национално ниво (Всеобщата декларация за правата на човека, Конвенцията за правата на детето, Европейската конвенция за защита на правата на човека и основните свободи, Европейската референтна рамка за ключови компетентности, Конституцията на Република България). Основната цел, заложена в учебната програма по гражданско образование у нас, е: „подготовката на младия човек за социална реализация чрез познаването, владеенето и защитата на човешките права и свободи, съобразени със законите на демократичното общество“ [МОН 2018]. В учебната програма за XI клас са включени темите: „Гражданите, политиката и демокрацията, Граждани, права и отговорности, Идентичности и различия в обществото, а в учебната програма за XII клас са включени темите: Гражданите, властта и държавата, Гражданите и икономиката, България, светът и глобалните проблеми“ [МОН 2018].

В предложената програма отсъстват (или са прекалено бегло застъпени) правата и задълженията на учениците като бъдещи пълноправни граждани на България, а именно: правото на собственост, трудовите права, здравните и осигурителните права и задължения, данъчните задължения, права и задължения на съпрузите при сключване на брак и др. [Качакова 2020, с.109]. Отсъстват и много теми, свързани с периода на близкото минало на България (1945–2007), а те заслужават внимание и са необходими за интегритета на младото поколение и на обществото ни като цяло, например: спасяването на българските евреи, Възродителният процес, преходът от една в друга обществено-политическа система и последиците от това за държавата и населението и т.н. Не са застъпени и важни събития от настоящата обществено-политическа ситуация в страната и чужбина (например войната в Украйна), както и теми, които целенасочено да провокират дебат за ценностите и избора на младия човек между: 1) дълга към семейството/родината и преследването на мечтите и личното

щастие; 2) професионалното израстване и човешкото достойнство; 3) любовта и материалното благополучие и др. Не на последно място отсъства и темата за глобалното гражданство като мост към решаването на глобалните проблеми и път към овладяване на процесите на глобализация.

Идеята за глобално гражданство като приоритет на образователните системи

Процесите на глобализация носят нови възможности на отделните граждани като (по-)свободно пътуване, търговия, образование, културен обмен и др. Същите процеси носят и нови заплахи за обществата: нарастват неравенствата в доходите, образованието и достъпа до възможности; намалява относителният дял на средната класа по света, а това застрашава демократичните системи; появяват се нови форми и източници на фалшиви новини, на дезинформация, които застрашават мира и съвместното съжителство между различни култури. Новите технологии също имат различно въздействие, от една страна, улесняват комуникацията и свързването на хората, но от друга, могат да бъдат причина за самоизолация, отчуждение и апатия. Светът все повече прилича на глобално село.[23] И днес този термин се използва като обобщен образ на негативните влияния на глобализацията, сред които: понижаване на четивната и медийната грамотност, бързо разпространение на клюки, грубо отношение към непознатия/чужденеца, показност на всяка цена и др.

Според доклад на Международната асоциация за оценка на образователните постижения (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA) мнозинството от учениците са уверени в способностите си да търсят в интернет, но само два процента от тях използват умения за критично мислене, когато търсят информация онлайн [Watkins 2015]. Резултатите показват, че профилът на младите хора днес е поразително близък до профила на „идеалния субект на тоталитарно управление“, описан от Хана Аренд като: „не убеденият нацист или убеденият комунист, а като хора, за които разликата между факти и измислици (т.е. реалността на опита) и разграничението между истинско и невярно (т.е. стандартите на мислене) вече не съществуват“ [Arendt 1985, p. 193]. Оказва се още, че дори в условията на глобализация и демократично управление изграждането на информиран мироглед като основа за действие все още е проблематично, а желанието за бягство от реалността, липсата на ангажираност и отговорност за случващото се по света се разпространяват сред младите поколения като глобална епидемия [Holquist et al. 2020].

---

[23] Термин, въведен от Маршал Маклуън още през 1959 г. Според Маклуън целият свят се е превърнал в едно голямо село, чиито жители живеят на далечни места на големи разстояния, но всички получават една и съща информация, водят сходен начин на живот, имат близки отношения и си влияят един на друг – все едно, че живеят в едно голямо село [https://bg.wikipedia.org/Глобално_село].

Именно тук идва ролята на образователната система и най-вече на учителите като пазители на цивилизацията, наричани така от британския философ, математик и интелектуалец Бъртранд Ръсел („*Teachers are more than any other group the guardians of civilization*" – Bertrand Russell, n.d.)[24], да предпазят човечеството от жестокост и със своите знания и безпристрастен поглед към реалността да предадат на учениците си цивилизационните знания и умения, необходими за постигане на международен мир и просперитет [Imran 2020].

Още през 2012 г. насърчаването на глобалното гражданство се посочва като приоритет в приетата от ООН Първа инициатива за глобално гражданство. Документът призовава образованието да поеме централната си роля в подпомагането на хората да изградят по-справедливи, мирни, толерантни и приобщаващи общества. В документа се посочва още, че: националните образователни системи имат фундаменталните социални, граждански и политически функции, свързани с формирането на гражданство и с укрепване на сплотеността на нацията. При това те имат и решаваща роля в насърчаването на необходимите знания, умения и ценности, които да дадат възможност на учениците:

- да развият чувство за споделена съдба чрез идентификация с тяхната социална, културна и политическа среда;
- да осъзнаят предизвикателствата пред развитието на своите общности чрез разбиране на въпроси, свързани със социални, икономически и екологични промени;
- да се ангажират с граждански и социални действия въз основа на усета си за индивидуална отговорност към своите общности [Tawil 2013, p. 3].

Глобалното гражданство: противоречива концепция

Пренасянето на понятието за (национално) гражданство на глобално ниво може да бъде проблематично от правна гледна точка, тъй като отделните граждани не са законни членове на глобална политика, която надхвърля съдебните правомощия на националните държави [Lagos 2003]. В този смисъл някои автори предлагат да се използва понятието „космополитно гражданство", което обединява в себе си и универсалното, и различното в човека като гражданин. Според други автори, ако понятието „глобално гражданство" не може да се използва като правна дефиниция, то може да бъде „изразено по други начини, които да имат значително и дълбоко въздействие върху развитието на гражданската ангажираност и отношенията гражданин–държава" [Lagos 2003]. Учениците като бъдещи граждани могат да развият чувство за принадлежност към

[24] Самият Ръсел е бил силно ангажиран с политически каузи за защита на мира и заедно с Алберт Айнщайн подготвят манифеста Ръсел–Айнщайн от 1955 г., призоваващ за ядрено разоръжаване – подписан от единадесет от най-известните ядрени физици и интелектуалци за онова време [https://en.wikipedia.org/wiki/Bertrand_Russell].

глобалната общност чрез идентификация с хуманистичните ценности, които вдъхновяват принципи като равенство на правата, уважение на човешкото достойнство, социална справедливост и международна солидарност, опазване на околната среда и др. Поради това се твърди, че макар глобалното гражданство да не е юридически признато, то може да (про)съществува на практика, ако бъдещите поколения осъзнаят важността на търсенето на общи решения, свързани със социални, икономически и екологични проблеми, и се ангажират с граждански и социални действия въз основа на усета си за индивидуална отговорност към своята локална общност като част от глобалната общност.

По-сериозните противоречия произлизат от разминаването на идеята за глобално гражданство и глобалната реалност, в която живее светът днес: противоречието между справедливост и увеличаващи се глобални неравенства, между призивите за мир и нарастващия брой на военни конфликти, медиите вместо да служат за насърчаване на толерантност и взаимопомощ между хората, стават проводник на пропаганда и манипулации. На фона на тези и други противоречия в обществено-политическия живот по света, а и у нас, училищното образование в България сякаш не отваря достатъчно пространство и не инициира разговор по тези теми, а би трябвало в часовете по гражданско образование да се обсъждат именно теми като:

- Идентичност – полова, социална, етническа, религиозна, национална, политическа, глобална, виртуална;
- Правни и морални измерения – основни граждански права, трудови права, човешки права, задължения на национално и глобално ниво и др.;
- Космополитни ценности: споделяне на обща човечност, принадлежност, уважение към многообразието, морал, добродетели, етика [Delors,1996];
- Критично разбиране на сложността на динамиката на глобалната власт, саморефлексията и участието за социална справедливост;
- Активно гражданство като защитник и борец за по-справедлив световен ред по отношение на изменението на климата, намаляване на бедността и неравенствата, по-добър достъп до здравеопазване и образование и др.;
- Електронна демокрация и виртуално гражданство [Дичев 2009];
- Техноетично гражданство и отношенията между човешки същества, технологии и етика;
- Локални и глобални исторически факти и събития от съвременния свят и тяхната роля за „глокално“ бъдещо развитие;
- Въздействието на глобалната икономика и променящите се модели на работа;
- Променящата се роля на жените в обществото и промените в структурата на семействата;
- Развитие на глобална компетентност: умения за комуникация и сътрудничество, критично мислене, креативност и иновации, решаване на проблеми, управление на информация и др.

Ако подобни теми не бъдат включени в учебните програми, не можем да твърдим, че подготвяме младите хора за бъдещето. Твърде дълго рискът от политизиране на гражданското образование налага модел на премълчване и избягване на много въпроси, които са важни за учениците и тяхното разбиране за света. Получава се ценностен вакуум, който вероятно е сред причините за превръщането на българските ученици в поредица от „изгубени поколения“ [Дойче веле 2013; Дарик нюз 2020]. Неутралната позиция и политическата безпристрастност на училищното образование не бива да се превръщат в извинение за мълчаливото, безпринципно и бездушно отношение към действителността, в която живеят учениците. Напротив, те имат нужда от пространство за обсъждане, от модели за подражание, от ясно разграничение на допустимо и недопустимо поведение и от надежда за по-справедлив живот, който да бъде изграден от тях самите. В тази връзка гражданското образование е важен инструмент за настройване на моралния компас на учениците и за формиране на тяхната демократична култура. Възможен арбитър по спорните въпроси за това как да бъдат включени теми от минало и настояще би могъл да бъде един работещ обществен съвет по проблемите на гражданско образование с участието на учени, преподаватели, експерти, родителски организации и учители, който да действа съобразно разпоредбите на закона и да институционализира публичното партньорство като ценност и механизъм за провеждане на образователни политики [Българска социологическа асоциация 2012, с. 20].

Предизвикателства пред гражданското образование в контекста на глобализацията

До създаването на подобен съвет пред учителите и създателите на учебно съдържание стои нелеката задача да търсят баланс в преподаването на гражданско образование между:

- гражданско образование в полза на държавата и в полза на различни неправителствени и надправителствени организации с цел създаване на гражданско образование в полза на самите граждани;
- предметно, интердисциплинарно и холистично ориентирано образователно съдържание;
- стремежа към развиване на богата обща култура, която се гради с четене, стремежа за критично прилагане на копетентностния подход и стремежа за прилагане на образователен подход, базиран на ценности (values-based education), който да развие комплексна самооценка на учениците за какви цели да използват своите знания, умения и компетентности;
- следване на тенденциите за развиване на глобална компетентност и защита на локалния език и култура, как наистина би изглеждало „глокалното“ разбиране за света, за ценностите и за правата;
- ценностните противоречия, определени от доклада на ЮНЕСКО „Ученето: съкровището вътре в нас“ като основно предизвикателство пред образованието на XXI век, а именно:

- глобално vs локално;
- универсално vs индивидуално;
- традиции vs съвременност;
- дългосрочни прогнози vs краткосрочни перспективи;
- необходимостта от конкуренция vs загрижеността за равенство на възможностите;
- огромното натрупване на знания vs човешките възможности те да бъдат усвоени;
- духовно vs материално [Delors, 1996].

Преодоляването на посочените, а вероятно и на предстоящи, още неизвестни предизвикателства пред гражданското образование предполага сътрудничество между различни институции и организации и сериозен ангажимент за създаване на адекватни и приложими образователни ресурси за учители и ученици в полза на училищното образование.

Насоки за развитие на гражданското образование

Въпреки че гражданското образование често е подчинено на едни или други политически цели, именно то би трябвало да отваря пространство за дебат и дискусия между учениците по темите на деня и да им представя различни и дори противоречащи гледни точки. По този начин учителите ще могат да се дистанцират от необходимостта да предават готови знания на учениците в какво и на кого да вярват и ще могат да насочат усилията си към това как учениците мислят, кога и в какво да се съмняват.

Акцентът е добре да бъде насочен към развиването на умения и компетентности (разбирани тук като знания и умения, проявени въз основа на съзнателен ценностен избор), без фаворизиране на компетентностния подход за сметка на знанията и богатата обща култура. Компетентностният подход е необходима част от очакваните промени в училищното образование в България и връзка между изучаваното в училище и необходимото в живота след това. Възможен вариант за преодоляване на критиките към неговите прагматични и утилитаристични цели е да се прилага съвместно с подхода за преподаване, основан на ценности, така че процесът на обучение да остане близо до неговите нематериални, социални и морални цели [Hawkes 2009].

За интегрирането на компетентностния подход в преподаването на гражданско образование са необходими преосмисляне на начина на поднасяне на учебния материал, подобряване на баланса между теоретична подготовка и практически задачи, повече време за социализация и интерактивни дейности в часовете като: дискусии, обсъждане на казуси, използване на образователни видеоигри, ролеви игри и др. В преподаването на гражданско образование важно място заемат и задачи, които подтикват учениците към емоционално интелигентни постъпки, а те се проявяват в практически ситуации за взимане на решения, казуси, симулация на избори, даване на оценка и др. [Варджийска 2021, 44–45].

Инструменти и ресурси

В помощ на учителите експерти и създатели на учебни материали по гражданско образование предоставят специално разработени инструменти на европейско и национално ниво, сред които:

– **Ключови компетентности за учене през целия живот** – Препоръка на Европейската комисия, която подкрепя развитието на ориентирано към компетентности преподаване и учене и необходимостта от реформиране на учебните програми в Европейския съюз [European Commission 2019].

– **Референтна рамка на компетентности за демократична култура** (**Reference framework of competences for democratic cultute** – разработена от департамента по образование към Съвета на Европа) – резултат от широки консултации и тестове в рамките на държави – членки на Съвета на Европа, и извън него. Тя е изградена върху принципи, които са общи за демократичните общества, подпомага критичното разбиране на това какво учащите на всички нива на образование трябва да придобият, за да развият чувство на принадлежност и да дадат своя положителен принос за демократичните общества, в които живеем, предлага на образователните системи общ фокус за техните действия при зачитане на разнообразието от педагогически подходи. Целта на тази рамка е да подпомогне развитието на отворени, толерантни и разнообразни общества чрез своето образование [Council of Europe 2018].

– **Компететности за живот (LifeComp** – разработена от Съвет на Европейския съюз, 2018 г.) е част от Европейската рамка на компетентностите, която описва девет социално-емоционални и метакогнитивни компетентности (т.е. житейски умения), които помагат на хората да развият своя потенциал, да саморегулират своите емоции, мисли и поведение, да се справят със сложността и да бъдат отговорни социални агенти и рефлексивни учещи през целия живот [Sala, A., & Herrero Ramila 2022].

– **Как да развиваме умения на XXI век? От учители за учители**, издадено от екип учители на Фондация „Заедно в час“ – Ръководство за развиване на 13 умения на XXI век (много от които преминават в разбирането за компетентност, сред тях са гражданска активност, креативност, критическо мислене и др), фокусирано върху значението, проявите и оценката на отделните умения [Иванова и кол., 2016]. То от своя страна отразява следните ключови рамки: 1) Четирите стълба на образованието на ЮНЕСКО [Delors 1996]; 2) Дефиниция и избор на умения на Организацията за икономическо сътрудничество и развитие [OECD n.d.]; 3) Партньорство за умения на XXI век; 4) Нова визия за образованието на Световния икономически форум [Иванова и кол. 2016, с. 5].

Освен насоките за развитие на учебните програми и учебното съдържание, които дават изброените рамки, в помощ на учителите са също учебниците по гражданско образование и ресурсите в помощ на учителите по гражданско образование, разработени от различни организации. Сред тях са: *Гражданско образование, 11. клас: помагало за учители*, разработено от Софийска платформа по проект към Европейската комисия (European Commission, 2021), *Книга за учителя по гражданско образование* на Център „Отворено образование“

[Вълчев и кол. 1995], *Неучебен предмет* [Нанчева 2019] и др. Въпреки наличните ресурси в учебниците все още преобладават теоретично представени уроци, които затрудняват учителите в прилагането на повече практически задачи за развиване на ключовите компетентности в часовете по гражданско образование (и не само).

* * *

Щом гражданското образование следва да се организира през призмата на процесите на глобализация, естествено е по този начин да се подхожда към всяка една компетентност, на която следва да се обучават учениците и студентите. Акцент в следващата глава е екологичната проблематика.

Четвърта глава

МОДЕЛ ЗА ДИЗАЙН НА КУРС ПО ЕКОПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО, РЕФЛЕКТИРАН ПРЕЗ УАЙТХЕДИАНСКИЯ РИТМИЧЕН ЦИКЪЛ НА ОБУЧЕНИЕ

Ас. Анна Върбанова (СУ „Св. Климент Охридски“),
гл. ас. д-р Мартин Й. Иванов (ИФС – БАН)

Абстракт. В тази глава се демонстрира как чрез изследване, основано на дизайн (дизайн изследване) се проектира и апробира процесуален модел на курс по екопредприемачество, чиято структура съвпада с цикъла на обучението по Уайтхед. В статията са описани примерни методи, характерни за всяка от фазите, и са изведени паралелите с двукратно преминаване през фазите на романтика, прецизност и обобщение, с акцент върху романтичните „Гореща фаза“ и „Фаза на потапяне“ в приложното поле.

Ключови думи: ритъм на обучението, фазирано обучение, модел за дизайн, курс по екопредприемачество.

„Има само един предмет на образованието
и това е животът във всички негови прояви.“
А. Н. Уайтхед

За неналичността на живота и диалогичността на отношенията

Излишно е това въведение да започва с претенция за актуалност на темата и приложната стойност на даденото изследване в съвременните условия и предизвикателствата, пред които светът е изправен. Самият *Zeitgeist* (духът на времето) подтиква към подобна утилитарност – създаваното или изследваното да е преди всичко полезно и практично. Разбира се, ние не можем да излезем извън духа на времето и по мюнхаузенски да се самоизтеглим, но следва да си даваме сметка за собствената си роля и място и самокритично да ги рефлектираме. Такива основания или опорни точки извън рамката на времето намираме в процесуалната философия и метафизика, тъй щото да разпознаем откриващите се по-дълбоки смисли и по-малко видимите образци (patterns), които задават динамиките на съвместния ни живот.

От друга страна, самият живот с неговата неналичност (Unverfuegbarkeit, по H. Rosa), който постоянно ни изненадва и се „измъква“ от модерния ни стремеж за контрол и предвидимост, започва да ни „отговаря“, ако достатъчно отворено, непредубедено и креативно подходим спрямо него. Встъпвайки в такива диалогични отношения, започваме да осъзнаваме, че нито сме центърът, нито сме самодържците или авторитетите, които другите трябва да следват, а сме полусляпо напипващи същината и истинното, които сами се разкриват. За такова навлизане в други отношения (не със субект-обектния картезиански светоглед) говори Мартин Бубер в своето есе *Аз и ти* [Buber 1923]. Азът не е някаква

затворена монада, а всъщност неговото възпълване и съединяване се осъществяват чрез отношенията с другите хора, както и с другите живи същества, а и с божественото Ти, като така се отключват собственият му потенциал и автентичност. Бубер дава воля и на интуициите си да избягва изкушението за редуциране на човешките отношения до или само рационални (субект-обектни), или само романтични/емоционални (субект-субектни), а има и трета позиция, която ги съдържа и балансира, и тя задава динамиката на взаимовръзките. Същият прицип на отношения се проявява при определени типове изследвания, като дизайнерските, при които има редуване на потапяне (отваряне), отдръпване (затваряне) и синтез. Намираме го също и приложен върху образованието у съвременника на Бубер, А. Н. Уайтхед. Резултатът са свързване и изграждане на автентични отношения с новозараждащото се, които сработват и създават нов смисъл, а при Уайтхед има още и идея за нарастващо удовлетворение от това опознаване и живеене.

Ритмичността на триадата *романтика–рационалност–синтез* се явява ключ, чрез който по-долу се рефлектира конкретният опит в проект за развитие на обучение по екопредприемачество.

Дизайн на иновативно обучение по задание

От 2009 г. Германската федерална екологична фондация (DBU) подкрепя създаването на нов тип обучения за устойчиво развитие и екологично гражданство. Проектите, които подкрепя, следва да имат иновативен характер и да създават приложни модели за обучение и развитие. Такъв проект е реализиран от 2015 до 2017 г. от Института по философия и социология (тогава Институт за изследване на обществата и знанието), който надгражда друг проект за екологично гражданско образование, реализиран от Международно дружество „Елиас Канети“ в гр. Русе (2009–2012). Разликата с традиционната проектна логика е, че очакваният резултат е с отворен край и заданието от самата фондация има моделен (пилотен) характер, където иновативността се търси както в крайния продукт, така и в подхода (процеса), без да има предварителни гаранции, в каквато впрочем ситуация се намират и предприемачите при създаване на иновации в „живия живот“. Моделът е апробиран с пет групи в три университета през 2016/2017 учебна година.

Дизайнът на приложния модел, чийто процес на проектиране не е предмет на настоящото изложение, представлява т.нар. фазирано обучение [срв. Върбанова 2020а]. Следва да се отбележи само, че (1) пилотното обучение се явява интервенция на дизайн-изследване (или изследване, основано на дизайн) [Върбанова 2020б]; (2) при генерирането на образователно съдържание и целеполагането, както и на етапа на приобщаване на обучаемите към целта, обучението по екопредприемачество прилага компетентностен подход [Върбанова 2022] – дотолкова, доколкото използва компетенциите инструментално, като *lingua franca* между разнородните групи заинтересовани страни, въвлечени в процеса на създаване, провеждане и оценяване на цялостния образователен проект.

Ракетата: романтика – прецизност – обобщение (x2)

Моделът на дизайн на курса носи метафоричното название „ракета“ заради графичното му наподобяване (вж. фиг. 4) и представлява обучение във фази, в които целта, съдържателният фокус и характерът на педагогическото взаимодействие се сменят във всяка от тях. Структурата на процеса се състои от: „*Гореща фаза“, „Интерактивна фаза“ (или Фаза на шестте еко-„П“), Фаза на „потапяне“, Фаза за избор и разработване на екипни задания и Подготовка и провеждане на Финално събитие за представяне на резултатите.* Отделните фази могат да се интерпретират и като модули с различен по характер процес на взаимодействие, при които се променя ролята на преподавателя, вариращa между: „лектор“ (фронтално-монологичен), „инструктор“ (наставляващ отстрани), „ментор“ (който насочва, беседва, служи за пример), „треньор“ (познаващ и подкрепящ, даващ обратна връзка) или „фасилитатор“ (също подкрепящ, който може и да провокира/стимулира). Особеното при всяка от тях е „хореографията“ на двете страни в хода на обучението спрямо съдържанието или задачата и по-специално „къде“ е позициониран (а и колко и по какъв начин е активен) ръководещият процеса.

Градиентите в характеристиките на обучението, които биха могли да бъдат изведени като принципи за всяко фазирано обучение, са, както следва:

- от структурирано → през по-гъвкаво → до неструктурирано;
- от групово → през екипно → към индивидуал(-изира-)но;
- от по-дистанцирана позиция спрямо образователното съдържание → през доближаване и потапяне → до боравене и обработка;
- от стъпване върху собствения опит и разбиране → през ситуирани преживявания и нов (рефлектиран) опит → до само- и ре-конструиране на (нови) смисли и значения;
- от иманентно/неизведено оценяване под формата на подкрепяща обратна връзка (за целия ход на курса) → през само- и взаимно оценяване → до оценяване спрямо стриктно зададени критерии и стандарти;
- от по-отчетливи граници между отделните фази на обучението → през по-отчетливо предефиниране на ролята на обучителя (почти едновременно за всички участници) → до по-размито преливане от фаза във фаза (неедновременно за всички участници).

„Гореща“ фаза, или Фаза „Романтика“ (по Уайтхед)

С какво е гореща „Горещата“ фаза? – със своеобразния прозорец от време, с който разполагаме в началото, за да бъдат постигнати няколко основополагащи за ефикасността и атрактивността на обучението условия. За началото на обучението това са: постигане на групова кохезия и мотивация, споделено целеполагане и определяне на входното разбиране за базови концепции и формиране на нагласи на участниците. Всичко това трябва да бъде сторено бързо, рано и в достатъчен заряд/градус. Ето защо първите занятия са по-продължителни и като форма представляват относително интензивен двудневен семинар,

в който обучаемите се запознават с целите (под формата на компетенции) и биват включени в целеполагането, като на свой ред участват в (и припознават) дизайна на курса.

По отношение на приобщаването към целите учащите използват същите инструменти, с които по-рано са боравили експертите при генериране на образователното съдържание, а именно – набор от компетенции, заимствани от *mycompetence.bg* и клъстерирани в три области. С тях е бил построен и компетентносният модел при концептуализиране на обучението. Тези компетенции като градивни единици са решени във формата на кутии или малки карти с изписана върху тях съответната компетентност в цвета на съответната област. Задачата има две части. Първо, всеки разполага с по три карти за отделните области компетентност, „насочени към хора“, „насочени към процеси“, „насочени спрямо себе си“, на които са изброени отделните компетенции и които трябва да разположат в координатна схема по осите маловажно–важно (за екопредприемачеството) и слаба–силна страна (като самооценка) върху табло, показано на фиг. 1. Второ, цялата група създава колективен модел на споделени цели за времето на курса (вж. снимки от процеса на фиг. 2).

https://me-qr.com/glV9cLcC

Фиг. 1. Координатна схема за самооценка на относими към съдържанието компетенциии, проучване на нагласи и очаквания на обучаемия

https://me-qr.com/Y5Bh1GE7

Фиг. 2. Моменти от построяването на споделен модел на цели

Смисълът на метода е преди всичко в дизайна на (индивидуализирани) задачи в хода на обучението, а методическата особеност при прилагането му се състои в отношенията по контралатералните квадранти. Двете оси са скали, разделени за удобство на x2, които засичат как участникът оценява себе си по отношение на всяка/всеки от компетенциите/клъстерите и доколко счита дадени компетенция или клъстер за значими за даденото съдържание/контекст: по абсцисната ос полето се разпределя на „моите по-слаби страни“ и „моите силни страни“, а ординатата – на „считам за по-маловажно“ и „считам за особено важно“.

Дидактическата стойност на диагонала от „моя силна страна – считам за маловажно“ по посока „моя слаба страна – считам за много важно“ е очевидна – тук използваме наличните компетенции и самочувствие като „ресурс“ за развитието на съответно намираните за значими и оценяваните като по-слаби. Този диагонал „средство–цел“ е естествено движение по посока заявяване/постигане на цел с установен/даден капацитет, т.е. използване на едни качества

за развиване на други. Другите два квадранта образуват „диагонал на предизвикателството“. В ниските точки „нямам го и не ми и трябва“ са ключетата за по-деликатна провокация, ако въобще се налага – в случай че някое качество е наистина важно или е вероятно човекът да се подценява: или пък след деликатно допълнително сондиране по темата това се окаже зона, която не трябва да бъде натрапвана. Горните точки „важно е и съм добър в това“ може да обезсмислят някои части от обучението, затова предлагаме или по-предизвикателни референтни задачи, които биха били по-интересни и няма да отегчат обучаемия, или обсъждане даването на специална роля в обучението и/или алтернативни задания.

Този метод, освен че сплотява и в известна степен хомогенизира групата, дава сериозен ориентир на обучителя за всички негови решения по организиране и провеждане на обучението в динамика. Включването на учащите в целеполагането ни помага да разберем нагласите на групата по отношение на желания резултат. То няма за цел да променя дизайна на курса като структура, принципна логика и макросъдържание, но насочва към това кои компетенции те самите желаят да развиват у себе си и върху кои аспекти от работата да се акцентира, какво да се насърчава и как да бъдат стимулирани, кои техни силни страни да бъдат използвани при следване на целта и т.н. С помощта на картите и моделирането постигаме нещо като колективен договор с групата и прехвърляме голяма част от отговорността върху учащите – самостоятелността и идеята за текущо самооценяване и себенасочване, каквито са научните основания за мотивацията на възрастни/пълнолетни учащи.

В този момент ролята на традиционно академичния тип преподавател също се предефинира – той действа като ментор и се самозаявява като фасилитиращ/подкрепящ процеса на учене. По време на тези сесии се демонстрира характерът на обучението, а именно – че то поставя силен акцент върху самите студенти като личности. Тук те се запознават един с друг и с цялостния подход да направим ученето съвместно, споделено и дори взаимно, при това не само с индивидуално участие, но и с работа в екипи (според комплектността на задачите). Оказа се ключово предвиждането на място за учащите сами активно да участват в целеполагането, като споделено в група разпределят относителната тежест на единиците и ядрата учебно съдържание.

В съдържателен план ефектът е, че се определя още общото входящото „ниво“ на студентите. На тази база може да се премине към следващата дейност – да се изведе общото (взаимнодопълнено от всеки) разбиране за ключовите понятия. За този курс те са: *устойчивост (устойчиво развитие), новаторство (иновации)* и *предприемачество* – ключовите думи и същностни аспекти от дефинициите – понятията, с които би започнало едно традиционно дисциплинарно ориентирано и структурирано обучение. В нашия дизайн активирането на личния опит и конструирането на предварително собствено разбиране/смисли стават чрез задача на открито – да снимат с телефоните си (находка или режисирано) или пък да скицират и снимат визуални метафори на своето разбиране на понятията, аналогии или символи, като подкрепят всяка от трите снимки с кратък свой коментар в Tweet формат (до 140 символа).

Технически е необходима организация за своевременно получаване и бързо обработване и колажиране или прожектиране. Рефлексията от тази дейност е вариативна, според организационно-времевите параметри на момента – или прожектиране по понятия (без да е видим авторът), което след като се коментира, или индивидуални минипрезентации, или се оставя слайдшоу да „тече“ фоново по време на почивките и други дейности. Освен това на следващия ден всички намират, колажирани, своите снимки с коментарите, разпечатани и залепени в цветно А3 поле върху предварително подготвени плакати с размер А0 (вж. фиг. 3). Оказва се, че всички се впечатляват и мотивират допълнително, когато видят курса си и „документацията“ от собствените си микрозадания, изложени по атрактивен начин.

https://me-qr.com/64Q5WD9X

Фиг. 3. Заготовка на плакати и примерни колажи (в полето) от колективното входящо разбиране на основни понятия в съдържателен план – представени чрез визуални метафори и кратък текст

Постепенно след упражнението със снимките разбирането се надгражда с кратка презентация, поднесена във фронтален лекционен формат, както и с предварително подбрани, подготвени и раздадени за споделяне в групата примери за екопредприемачество от България и света – по един случай за всеки участник, с които се запознават самостоятелно и разказват на останалите. Така се преминава плавно към следващата фаза и тоналността постепенно се сменя. Следва фаза на прецизиране (по Уайтфед), въпреки че носи името Интерактивна, или Фаза на шестте П, където започва запознаване с ключови концепции в различни перспективи.

От петкратното провеждане на поредицата от тези дейности научихме, че (1) те наистина позволяват определяне и надграждане на входящото ниво на групата (вкл. ориентиране в това доколко рамкирани и клиширани са представите на студентите – съдържателно, и доколко са вдъхновени или насочени към формално покриване на предполагаеми очаквания спрямо тях – и в тази връзка прилагането на инструмента и анализът на резултатите от него може да бъдат по-задълбочено изследвани – методически); (2) конструиране на общо разбиране за предмета и разпознаване на обхвата/многообразието/дълбочината на приложните му полета и прояви; (3) особено сплотяват участниците помежду им, повишават доверието и авторитета спрямо преподавателите (те вече са при-

познати като атрактивни обучители и ментори), вдъхновяват (свързват се хората с предмета на обучението) и мотивират (за по-нататъшно задълбочено изучаване, не без значителна доза удоволствие от процеса).

По-долу са предложени два откъса от записки на участник в обучението – богато илюстриран и оформен като книжка Дневник от обучението на една студентка, която бе любезна да го сподели със своите колеги, преподаватели и проектния екип:

„Из *есо*Дневниците на Ина [името е подменено – б.а.]

Всичко започна, когато видях в страницата на [съотв. ВУ – б.а.]:
[изображение]
Включих се в Майсторския клас [така е промотиран курсът в единия от университетите – б.а.] с огромно желание и изпълнена с надежда, че ще открия нещо ново, че ще науча нещо полезно и че ще успея да се усъвършенствам една идея повече. Защото кое друго място е подходящо повече от [съотв. факултет – б.а.]

[изображение и цитат-поговорка за вдъхновение]

Първият час на групата се състоя на 18 март 2016 г. Помня този ден. Всичко беше така ново за мен. Но и толкова приятно. Не познавах никого от останалите 20 души (толкова започнахме в началото). Също така бях и единствената, която не учи икономическа специалност. Голямо предизвикателство, нали? Така си казвах. И така се оказа…

След кратко въведение за това, което ни събра всички в една зала, се случи нещо. Запомнила съм изключително добре момента, в който ни поставиха първата задачка. Защото това беше мигът, когато разбрах, че мястото ми е при „зелените“.

[изображение]

Инструкциите бяха следните:
„Разполагате с 30 минути. […] Изпратете ни до 30 минути снимките с по едно изречение, с което обяснявате своя избор.“
Баааам.
Единственото нещо, което си мислех в този момент, беше: „В кой друг курс биха дали подобна задача?“. Усмихнах се и тръгнах към колата. Дааа, имах предимство – Golf 3.
Насочих се право към
Водата. Свързвах тези думички с природата и знаех, че там ще успея да уловя подходящите кадри. Спрях на кея, огледах се. Затворих за секунда очите си и визуализирах в съзнанието си това, което исках да видя с очите си. И мисля, че показах и на останалите своя поглед. Корабът, който се движи по вода, за да може на земята да има всичко необходимо. И това ако не е най-добрият начин да спечелиш пари…

[изображение]

Камъкът. Той устоява на самата природа. За по-подходящ пример явно не ми е стигнал погледът.

Светлината. Тя е като килим, постлан пред бъдещето. Защото как ще видим, ако няма светлина, която да отразява нашите мечти и цели.

Ето така ги разбрах аз нещата…
[изображения – направените снимки и коментари на Ина]

А това са колажите с общите ни разбирания за любимите три думички:
[изображения като на фиг. 3]

Спомням си колко се впечатлих, когато видях трите големи табла с нашите снимки върху тях. Всичко беше станало толкова бързо. И креативно.

Имахме време да разгледаме колажите и да коментираме това, което най-силно ни е направило впечатление. Сега беше времето да бъдем честни и открити, за да може след това да се сработим като група и като екип. Нашите ментори ни насърчаваха през цялото време. Подтикваха ни да говорим и да не се притесняваме да изкажем своето мнение. Важно беше всички да имаме едно
разбиране за предприемачество, устойчивост и иновация.
Следващите часове бяха предназначени за това.

Ясно съзнание
Адекватни цели
Здравословна реализация
[…]

Вторичният анализ на дневника, разговорите ни със студенти, както и писмената обратна връзка, която ще коментираме малко по-долу, бяха потвърждение за ефективността на методите и инструментите ни за начално осмисляне (актуализиране и конструиране на собствени смисли) и надграждане на ключови концепции (в съдържателен план) и за целеполагането с компетентностен подход с оглед постигане на самоотговорност и яснота у учащите и адекватни дизайн-решения за учебните задачи от страна на обучаващите (в методически план). Относно второто по-долу прилагаме още рефлексия от дневника от втората част на първия ден и втория ден на „Горещата фаза“:

„Срещата ни от 21 март продължаваше с пълна сила. […]
Може би това беше единственият ми проблем по време на обучението.

Разполагахме с картончета, с написани върху тях качества, които притежаваме, а от нас се искаше да ги поставим на координатна система. Това е нашето време за самооценка и анализ. Мнооого психологическо, допадна ми. Упражнението ме накара да насоча мисълта си към идеята за усъвършенстване, което, така или иначе, вече се беше настанило в съзнанието ми. Но едно е да имаш идея, съвсем различно е да имаш възможност да я материализираш. Това е другият важен акцент в нашето обучение – способността да създаваш реализируеми идеи.

Последваха няколко часа, в които говорихме и осбъждахме именно креативността, нейните измерения и нейното приложение. За помощта нашите ментори ни представяха много примери, а и доста описателно обясняваха с думи.

Из бележките ми от 21.03.2016 г.:

Бих желала да споделя някои неща за майсторкия клас, в който започвам да се чувствам все по-добре. Изминаха около 5 астрономически часа, по време на които слушах и наблюдавах. Отнема ми повече време да започна да разбирам напълно терминологията, нищо че съм маркетолог по образование.

Това да си ситуиран някъде не означава, че трябва това да бъде твоето място. Човек превзема територия – светът е устроен по този начин. Всички сме собственици във всеки един смисъл на думата. […]

Адмирации

[…]

Из бележките ми от 23.03.2016 г.:

Днешният час по екопредприемачество започна с около 15 души. Започва да се усеща атмосферата на нашия майсторски клас, започваме да се отпускаме, да говорим малко повече и да откриваме малко повече. Това е добре!

Допада ми изключително много самата организация на майсторския клас, това ме държи мотивирана за учене и, разбира се, кара ме да се замисля какво ще е бъдещето ми от гледна точка на възможностите, които АЗ сама трябва да *създам*.

Имахме екипна задача – всички трябваше да построим наша фигурка с картончетата от предната среща. На всяко картонче бяха изписани различни качества и умения. Наша бе задачата да ги подредим по адекватен начин и да обясним избора си. Определям упражнението като успешно!

Координатната система с компетенции от 21.03.2016 г.
Фигура със споделени цели от 23.03.2016 г.

[Изображения като на фиг. 1 и 2]“

На втория ден се подсигурява осмисляне/рефлексия на процеса от предишния и потапяне в резултата от него – във вече изграденото съвместно. Тази фаза е още времето за запознаване с техническите параметри на обучението, въпроси от логистичен (напр. графици) и от общ характер (напр. как е организирана комуникацията), уговаряне на „вътрешни правила“ и др. (дадени са методи и техники за вътрешна организация и планиране; настройване за работа, рефлектиране и дискусии).

„Интерактивна“ фаза (Фаза на шестте еко-„П“), или Фаза „Прецизност“ (по Уайтхед)

Във втората фаза при дизайна на самото обучение съвместно с преподавателите от трите университета се оформи названието „корпус“ на ракетата и играта с думи за „шестте еко-„П“, при която студентите биват вдъхновявани за изпълнение на учебното си задание, като са снабдявани с теоретични и инструментални знания и ресурси за това:

Персона – занятие с изразен психологически акцент върху личността, темперамента, себепознанието, стила на общуване и този на учене, лидерски и други качества;

Промяна – осмисляне на теоретично познание на дейци, роли, аспекти и мащаби на новацията;

Проблем/продукт (решение) – игрова ситуация върху основата на (съ-) преживяване, генериране и развитие на бизнес идея;

Презентационни умения – рекламна кампания за обучение върху управленски методики за повишаване на качеството и ефективността (теоретико-приложни модели, наложили се от японката индустрия – това е пример за „екипиране“ с теория и превръщане на съдържанието в средство за развиване на качества от по-висок от знаниевия порядък и по-комплексен и холистичен характер);

Презентиране – pitching техники и упражнения за скоростно убеждаване в нестандартни решения;

Приложно поле – картиране и класифициране по признаци на сектора и практиките в тази сфера от други сектори, включително публичния.

В най-динамичната, втора и много важна фаза се целят осмисляне и задълбочено разбиране на ключови идеи, концепции и закономерности, на най-съществените съдържателни аспекти, ключови дейности в практиката, боравенето с инструменти и документация, като всичко това става отново чрез споделени преживявания. Задачата на преподавателите е в това да ситуират тези преживявания, но и да ориентират студентите, като предоставят и своеобразна карта/хъб на ресурсите, чрез които даден интерес/проблем може да бъде адресиран задълбочено. Тази фаза формира нагласи и ориентира студентите за типа на предстоящата им работа по учебните проекти, поставя ги в различни роли и колаборации с останалите, като им помага да опознаят сами себе си, да развият афинитет спрямо специфични умения или проблематика с неоднозначни отговори и неготови решения. Тя е почти толкова динамична, колкото и първата, но от преживяванията в цялата група се преминава към работа в по-малки групи и формиране на по-малки екипи. Тук тематичното съдържание или т.нар. учебен материал се явява средство за постигане на преживяване и задълбочаване на разбирането и в крайна сметка прецизиране в тематиката. Това е времето за поставяне на важни отворени въпроси – такива, водещи до нови въпроси и задълбочени дискусии. Ролята на обучаемия е да фасилитира този процес на взаимно и споделено учене и задълбочаване, като създаде комфортна за това учебна среда, стимулира смелото участие на всички и винаги е готов да поднесе нова информация, която да дестабилизира заеманите до момента позиции, да смени гледната точка, да провокира ново равнище на осмисляне и нови въпроси.

Шестте занятия могат да протичат в произволен порядък, както и да бъдат редувани и „скачени“ с тези от следващата фаза – на „потапяне“ в приложния контекст. Последното спомага по-навременното генериране на идеи за заданията за самостоятелни разработки, които да са (а) автентични, (б) релевантни спрямо действителни проблеми и (в) значими за студентите. По същия начин

фазата на „потапяне“ може да бъде скачена със и преливаща във фаза на разработване на екипните/самостоятелните задания.

Посредством тази фаза бе верифицирано такова комбиниране в учебни дейности на паралелно адресирани учебносъдържателни единици от различен регистър, тъй щото едновременно да се развива идентифицирано като важно за приложното поле на изучаваната дисциплина качество (*умение*) в условия на фокусиране върху желано/значимо/интересно задание (*отношение*), при което снабдяването с теоретични *знания* е регламентирано в заданието и се явява ресурс за останалите две. Беше установено, че не е необходимо съответните знания, умения и отношения да са от едно и също съдържателно ядро – дори напротив, по-скоро е обогатяващо и осигуряващо насищане с познавателни връзки, когато тяхната йерархизирана изява като елементи на обща съдържателна единица не е ситуирана в обща за даденото съдържание дейност.

Фаза на „потапяне“ в практиката, или Фаза на обобщение (по Уайтхед)

Във Фазата на „потапяне“ учащите посещават на терен и се срещат с ярки фигури от приложното поле на екопредприемачество в България, които им разказват за своя път и научените в дейността „уроци“, споделят предизвикателства и текущи задачи – показват им „кухнята“. Ролята на практиците при отваряне на обучението към контекста е описана в Приложение 1.

https://me-qr.com/XxXdBV4K

Приложение 1. Алтернативни роли на практиците в полето на екопредприемачество в рамките на Фазата на „потапяне“ и обвързването ѝ със заданията в следващата фаза

Като пример за преминаване от Фазата на прецизност към Фазата на обобщение, с преход от редуващи се игрови елементи към задълбочаване върху семпли идеи, може да се приведе една важна в съдържателно отношение дискусия, а именно – върху различните стратегии за устойчиво развитие. На студентите са представени три такива – достатъчност (*sufficiency*), ефективност (*efficiency*) и съгласуваност (*consistency*) [Huber 1995; 2000] и типовете иновации, които кореспондират с всяка от тези стратегии. Водени са дискусии коя е най-удачна за икономически растеж, най-социално справедлива, най-приложима в глобален мащаб и т.н., с привеждане на реални и хипотетични примери и

последици за случаите, когато всяка от стратегиите добие универсални измерения. Също така, търсейки най-адекватен превод, студентите са включени в процеса за обогатяване на понятийния апарат на български – което е „формалната“ задача, докато дидактическата е в задълбочено разбиране и осмисляне. Освен това целта е групата да се настрои така, че да не се идеализира всяка една от стратегиите.

Трите познати от теорията стратегии за устойчивост са или около съхраняването/консервирането на ресурсите и редуцираното им извличане до долния праг на потребностите, или щадящото им използване с усилия върху максимизиране на ефективността, или качествено управление, подпомагащо естетствения им кръговрат и засилване на процесите на природен „метаболизъм“ чрез иновации. Ако тези три стратегии са били изучавани във Фазата на прецизност, то в рамките на Фазата на обобщение беше изведена например четвърти тип стратегия – „не само да щадим природата, но да връщаме на природата и да ѝ даваме от себе си, понеже сме най-висшите и отговорни същества на земята“ (оттук и връзката с икономѝя – домостроителство, гр. ез.). Ето така в една от групите при посещението на терен на пермакултурна ферма с обучителен център за деца в с. Атия нашите студенти разпознават нова, четвърта, актуална/зараждаща се по автентичен начин стратегия за устойчиво развитие, която още не е осмислена теоретично, но която съществува, и то в България, като познание и стремеж у дейците в приложното поле.

На подобен тип трансфер на познание се разчита във Фазата на обобщение при Уайтхед – ненапълно планирани и очаквани учебни постижения, а създаване на нови връзки в автентична среда. Други, аналогични на стратегиите за устойчивост концепции, за които студенти свидетелстват, че са преносими (реплики от рода на „това ме замисли за много други неща в живота“), са диалектическите връзки *проблем–решение/продукт*, *цел–средство, реакция на–инициатива за,* както и *смяна на гледната точка, или „да влезеш в обувките на“* и др.

Две заключения от опита с Фазата на „потапяне“ в приложния контекст заслужават внимание: първо, в реална работна атмосфера на терена на действаща фирма или институция се разкрива потенциалът на учащите, от които традициионно се очакват по-скромни учебни резултати, и второ, идентифициране и формулиране на учебни задания за проектите в следващата фаза – на прецизност. В подобна обстановка се зараждат идеи за свободно идентифицирани предизвикателства, които да бъдат преобразувани в учебни проекти.

Междинна фаза на формулиране на екипни задания, или нова Романтична фаза

Екипните задачи в тази фаза имат строги и предварително ясни критерии за качество, но са избираеми както по отношение на темата, така и по отношение на формата – аналитично задание тип изследователски проект, портфолио от няколко практически задачи или практическо задание – бизнес концепция. По-подробно те са описани в Приложение 2. Разработването на проекти корес-

пондира с втората фаза – на прецизност по Уайтхед, а представянето на проектите по атрактивен начин пред публика в рамките на *финално събитие* се явява нова фаза на свобода, креативност и обобщение.

https://me-qr.com/EAs1pYwu

Приложение 2. Типове задания и учебна продукция

https://me-qr.com/XAEprKFm

Фиг. 4. Първи скеч от прототипирането (горе), осмислен и наситен с разбиранията на преподавателите при първото присъствено обучение на обучители (долу, март 2016 г.)

Обратна връзка и обща оценка на обучението и обучителите от участниците

За обективен показател за успеваемост на курса може да се считат делът на завършилите го – 83%, и незначителният брой отпаднали: общо, за петте курса, имаме 88 души, от които 73 участници защитават успешно учебните си проекти. Непренебрежим факт е, че всички до един от 15-те отпаднали са прекъснали още преди втората фаза (т.е. по-рано от третото поредно занятие). Разпределението по типове избираеми учебни задания в последната фаза е: 11 екипни проекта за стартъпи, 6 изследователски проекта с публикации и/или научни съобщения в конферентни формати и 5 индивидуални портфолиа.

Освен разговорите, индиректните и директните наблюдения над процеса и текущите резултати е проведено анкетно проучване сред всички завършили участници на или ден преди финалното събитие за представяне на учебната продукция и връчване на сертификатите. Въпросникът е организиран в четири части и е представен в Приложение 3. Включва: социометрични въпроси; обратна връзка за боравенето със и полезността на инструментите по модела на компетенции и самооценка *(въпроси 1–5)* и за прилагането на подхода за споделено целеполагане и удовлетвореност от постигнатите лични резултати *(въпроси 6–8);* оценка на компетенциите на обучителите в курса и обща оценка на преподавателите във висшето училище *(въпрос 9)*; цялостна оценка на курса в отворени въпроси *(въпроси 10–13)*.

Тук няма да анализираме оценките на студентите на техните преподаватели освен с коментара, че те са сравнително високи, като по тяхна преценка (неизнандващо) обучителите в курса по екопредприемачество превъзхождат останалите университетски преподаватели в техните очи. Получени са следните резултати – обобщено за трите висши училища, като резултатите са огледални и разликите помежду им не са значими (вж. фиг. 5).

https://me-qr.com/3IwGmbFe

Приложение 3. Анкетна карта за обратна връзка и оценка на обучението

https://me-qr.com/zL9yb4wu

Фиг. 5. Резултати от обратната връзка от участниците

Повечето от резултатите са убедително положителни, въпреки че Ликърт скалата съдържа, разбира се, и опции за неутрални и за отрицателни отговори. Около 10% от респондентите не са попълнили тази част от въпросника, което е трудно да интерпретираме – може да се тълкува като пълно неразбиране на въпроса, а оттам – и на смисъла от инструмента за целеполагане чрез компетентности, или просто пренебрежение на тази част, понеже поканата за анонимна обратна връзка няма задължителен характер, особено отворените въпроси.

В следващата част, в координатната схема за преценка на компетенциите, повечето респонденти отдават същото или по-голямо значение на компетенциите за сферата на екопредприемачество и от трите клъстера в сравнение с тези в началото на обучение, а при самооценката за собствения прогрес резултатите варират.

Останалите въпроси са с отворен отговор. Почти не се срещат липсващи или отрицателни отговори.

На *въпрос 10. С какво това обучение беше по-различно от традиционните курсове в университета?* – преобладаващите отговори са следните или в същия дух:

с близкия контакт, който имахме с преподавателите;

с гъвкавостта;

свободно изразяване;

с разчупеността и динамичната среда;

забавлявахме се, докато работим;

чувстваш се себе си!

беше време, в което се разтоварвам и, забавлявайки се, научавах много нови неща, усъвършенствах други, които бяха на по-ниско ниво, и комуникирах с приятни хора;

по-интересно и преподавателите се отнасяха заинтересовано;

с подхода и инструментите за опознаване;

с психологическите прийоми на запознанство;

имаше случаи, в които сме обучавани, и такива, в които участваме в презентирането пред други хора;

учене чрез преживяване, занимателно и учене чрез различни методи и технологии;

с преживяванията през цялото обучение.

Визуализация на най-често срещаните (ключови) думи при отворените отговори, характеризиращи положителните/одобряваните аспекти от него (фиг. 6).



https://me-qr.com/7OeQXuos

Фиг. 6. Ключови (най-често срещани) определения, визуализирани с Wordcloud

Сред по-конкретните отговори на *въпрос 11. Какво в него (или коя част от обучението) Ви хареса най-много?* – четем, цит.:

- *екипната работа/работата с моите колеги в екип* (много често срещан отговор);
- *тестовете за анализ на собствения характер;*
- *това, че предложи един нов подход на обучение;*
- *частта, в която избирахме кое е цел и кое – средство; замислих се върху доста неща благодарение на тази част;*
- *може би това, че тук трябваше да се мисли по креативен, различен и раздвижен начин;*
- *интересът към проекта/обучението до самия край;*
- *въвеждащата част, в която правихме симулации и работихме в екип;*
- *запознанството и нещата, които научихме заедно;*
- *това, че бе свързано с работата с хора;*
- *начинът, по който беше структурирано обучението (запознанство, разглеждане на екопредприемачеството, среща с практиката и добрите примери от бизнеса); всичко; запознанството с много нови и интересни личности.*

На *въпрос 12. Кое не Ви допадна?* и *въпрос 13. Имате ли препоръки, с които можем да се съобразим при бъдещи обучения?* – не намираме критики освен такива, че обучението е *„свършило прекалено бързо“ („продължавайте в същия дух, много млади хора имат нужда от вас!“; „да се видим отново в някое друго обучение“; „останете верни на идеалите си и замисъла на самото обучение“)* и препоръки от организационно-логистичен характер, както и насърчения, и единични бележки относно *„продължителността на сесиите“, „неяснотата и неточността в дадени моменти“* и *„трябва да се отделя повече внимание на практическата част и разработването на бизнес идеите“*.

Заключение

Принципите за дизайн, застъпени и изведени в представения концептуален модел на обучение във фази, както и разбирането за продължаващо (само)

обучение и развитие чрез съзнателно придобиване и проявяване на компетентности, са следните:

- на равнището на разработване на учебно съдържание и проектирането хода на процеса на обучение – интер- и трансдисциплинарен подход; целеполагане, ориентирано към самите учащи, базирано на (традиционни) ценности; формиране на личностни компетентности с оглед (непознатото) бъдеще на обществата;
- при провеждане на обучението – отчитане на учебните постижения чрез значими за учещия и адекватни спрямо „живия живот“ учебни дейности и учебна продукция; отвореност към заинтересованите страни и практиката, активно търсене и създаване на партньорски отношения за учещите с ментори, близки до реалните учебни ситуации и споделени преживявания в автентична среда;
- по отношение на педагогическото общуване и микроклимата – създаване на колегиална среда на взаимно уважение и свободен обмен и комуникация между студенти, академичен състав и управление.

Независимо това, че курсът е нов и нестандартен, от потвърждението на неговата ефикасност, както и от това, че по задание следва да бъде „иновативен“, че неговият дизайн да послужи като интервенция за различна изследователска програма и прочие – ние отново стигаме до структура на процеса, каквато ни е предложена от Уайтхед преди десетки години.

Индуктивно изведеният ход на обучението повтаря двукратно цикъла на Уайтхед в ритъм свобода–дисциплина–свобода. Самото дисциплиниране не идва от съдържанието, а от самодисциплината да се осмисли комплексността на даден проблем. Не е непременно съдържанието да е стабилизирано и верифицирано като истинно и да е извлечено от минал опит – то може да блика от самия живот, за който учещите биват подготвяни и който според Уайтхед трябва да е единственият предмет на образованието [Whitehead 1929/1967]. Не на последно място, удоволствието от процеса на взаимодействие с предмета също следва да бъде търсено, тъй като самоволното и откровено занятие с изучавания предмет е предпоставка последният да се разкрие и свърже със субекта, да влезе в резонанс, при който познанието да бъде интернализирано до негова вътрешна реалност и до инструмент за овладяване на изкуството на живота.

* * *

Четвъртата част на монографичния труд е логично продължение на линията на анализ, започнала в третата част. Тук се подхожда по-пряко към самите ключови компетентности и към това до какви промени в образованието следва да се стигне. Анализът започва с критичното мислене, тъй като то в известен смисъл е ключ към развиването на всички други компетентности в живота и образованието.

ЧЕТВЪРТА ЧАСТ

ПРИДОБИВАНЕ НА КЛЮЧОВИ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ПРОМЕНИ В ОБРАЗОВАНИЕТО

Първа глава

КРИТИЧНОТО МИСЛЕНЕ – КЛЮЧ КЪМ РАЗВИВАНЕТО НА ВСИЧКИ УМЕНИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТИ В ЖИВОТА И ОБРАЗОВАНИЕТО

Проф. ем. д.ф.н Веселин Петров (ИФС – БАН)

Абстракт. В тази глава се разгръща тезата, че етапите на развитието на света и на неговото познание са принципно същите като посочените от Уайтхед етапи на образованието: романтизъм, прецизност и обобщение. Затова с последователността от тези етапи трябва да се обяснява и развитието на критичното мислене в човешката история и съвременност. Изложението започва с кратко описание на историческото развитие на критичното мислене, след това се разглеждат компонентите на критичното мислене в нашето съвремие според описанието им в специализираната литература по въпроса и накрая се стига до обобщението, което включва подчертаването на значението на критичното мислене за настоящето и бъдещето, като се изтъква водещата роля на критичното мислене сред всички други компетентности, тъй като то е тяхна предпоставка. Подчертава се значението на критичното мислене за успешното бъдещо развитие на човечеството. Главата завършва със заключението, че умението за критично мислене следва да се усвоява във всички предмети и дисциплини, които се изучават в училището и университета, а не само в специализирани курсове, макар че такива не се изключват, но само те са недостатъчни за постигането на целта.

Ключови думи: критично мислене, компетентности в образованието, Уайтхед, философия на образованието, познание, цивилизация.

Въведение: потребността от критично мислене

Неведнъж е посочвано от различни мислители и обществени дейци, че образованието е един от най-важните елементи на успешното функциониране и развитие на всяко едно човешко общество. В настоящата монография авторите изхождат от философската методология, чийто основоположник през XX век е Алфред Норт Уайтхед. Затова тук ще посоча преди всичко неговото основополагащо схващане, изложено в чудесната му и актуална и в наше време книга *Целите на образованието*, което и днес се застъпва от образователните практики и програми в развитите държави по света, в това число и у нас, че „Има само един предмет на образованието и това е животът във всички негови прояви“ [Whitehead 1929/1967, pp. 6–7]. Той казва още, че „целта на образованието е да стимулира и ръководи тяхното [на учениците и студентите] саморазвитие“ [Whitehead 1929/1967, Preface, p. V]. Как може и трябва да се постигне това? Уайтхед отново пояснява, че „Това, към което трябва да се стремим, е създаването на хора, които притежават както култура, така и експертно знание в някоя специална област“ [Whitehead 1929/1967, p. 1] и че трябва да се пазим от „инерт-

ни идеи“, т.е. „идеи, които са просто получени в разума, без да са употребени или проверени, или подложени на нови съчетавания“ [Whitehead 1929/1967, p. 1]. „Образованието с инертни идеи – казва той – е не само безполезно: то е преди всичко и вредно“ [Whitehead 1929/1967, pp. 1–2]. Уайтхед посочва още, че тази благородна и важна цел на образованието може и трябва да се постигне с помощта на „*критика* на значението, съставляващо неговото [на образованието] съдържание“ [Whitehead 1929/1967, Preface, p. V, к.а. – В. П.]. Така стигаме до проблема и до темата за критиката и за така нареченото критично мислене, което трябва да се стимулира и възпитава още от училищна възраст.

Още в първата глава на монографичния труд е посочено, че Уайтхед непосредствено свързва етапите на развитие в света с етапите на образованието: етапите на романтизъм, прецизност и обобщение. Това означава, че той разглежда образованието като тясно свързано с метафизиката. Уайтхед нарича модела на растеж „ритмичен“. В книгата си *Целите на образованието* [Whitehead 1929/1967, p. 27] той направо казва: „Същината … е ритмичният характер на растежа“. Малко по-нататък на същата страница Уайтхед добавя: „развитието на менталността се проявява като ритъм, включващ преплитане на цикли, като целият процес се доминира от по-големия цикъл със същия общ характер като неговите по-малки завихряния“ и продължава: „[Бих искал] да ви помоля да не преувеличавате остротата на разликата между трите етапа на един цикъл … романтизма, прецизността, обобщението са всичките налични в него. Но има смяна на доминантата и именно тази смяна съставлява циклите.“

От една страна, горният цитат може да подскаже, че романтизмът, прецизността и обобщението са етапи не само на образованието, но и на процеса на познание на света. От друга страна, виждаме, че в приведения цитат Уайтхед говори за различни цикли: „по-големия цикъл“ и „неговите по-малки вихрушки“; нека да отбележа, че метафизическата структура на света има същия характер – тя се състои от по-големи цикли и техните по-малки завихряния. Вторичната Уайтхедова литература нееднократно е посочвала Уайтхедовите цикли в областта на образованието, но в нея досега не е правена аналогия между тези цикли и общата метафизическа структура на света, макар че такава аналогия е почти очевидна и показва Уайтхедовото холистично метафизическо виждане за света и негово влияние върху виждането му за образованието.

Говорейки за цикли, важно е да посочим, че има нещо общо между Уайтхедовите идеи за образованието и неговото изследване на цивилизацията, особено както то е направено в забележителната му книга *Науката и съвременният свят*. А сходството се дължи на общите метафизически основи на двете сфери от идеи: тези за образованието и тези за развитието на цивилизацията. Развитието на човечеството прилича на развитието на едно дете: Античността е неговият период на романтика; по-късно и досега е периодът на прецизност (особено сега); периодът на обобщението за човечеството е все още в бъдещето, още не сме го достигнали. Не е необходимо да се обяснява, че такова сходство е налице благодарение на холистичните общи принципи на Уайтхедовата метафизика.

Изхождайки от посочените съображения, развитието на критичното мислене от зората на човешката цивилизация до днес също следва да се разглежда

като подчиняващо се на трифазния цикъл: романтика, прецизност, обобщение. В настоящата глава критичното мислене ще се разглежда именно в светлината на този цикъл. Съответно той е определящ и за структурата на тази глава.

Етапът на романтика: какво означава критично мислене?

В специализираната литература, посветена на критичното мислене, са изследвани – къде бегло, къде по-подробно – корените на критичното мислене още от древността насам, като се посочва тясната му връзка с философията.

Едно от уменията, които критичният мислител трябва да притежава, е „способността да погледне на проблема от различни перспективи“ [Haber 2020, p. 2]. Затова критичното мислене има връзка на първо място с философията. Първи предшественици тук са в древността Конфуций, който е изследвал човешкото поведение и социалната организация, т.е. етическа и политическа философия. В Древна Гърция Сократ е поставял под въпрос безкритичните вярвания. След това са Платон и Аристотел, който е изследвал както политическата организация, така и логиката, реториката. Следват Ренесансът, епохата на Коперник и научните революции и новото време.

Исторически погледнато, корените на критичното мислене могат да се открият в две основни черти на западната философия: 1. Придържане към истината (дори и в светлината на обществен и политически натиск за обратното) и 2. Индивидуалното развитие на добродетели, свързани с мъдростта и здравите съждения (и със самопознание) [Hancomb 2017, p. 7]. Прототип на носител на критично мислене е Сократ. „Сократ е прекарал своя живот в анализиране на текущите предположения на Атинския свят. Той експлицитно е признавал, че неговата философия е становище пред лицето на невежеството. Той е бил критичен и все пак конструктивен“ [Whitehead 1938/1966, p. 174].

Критичното мислене е част от същността на философията, защото духът на философията, онагледен от Сократ, може да се формулира в термините на следните четири пункта: 1. *Критичен мислител*: поставящ под въпрос предположенията за начина, по който е устроен светът; 2. *Търсач* на най-последните истини (тук спада и осъзнаването, че няма такива последни истини) и на щастие или поне на задоволителен живот; 3. *Осъзнаващ*: саморазбиране за това какво иска човек и за тенденциите и шансовете за постигане на тези прозрения; 4. *Бунтовник/агитатор*, предизвикващ предположенията и практиките на другите с цел подобряване на обществото [Hancomb 2017, pp. 11–12].

Постепенно се посочват връзките на критичното мислене и с други области на знанието. Критическото мислене възниква като дисциплина от два основни източника: философията и образованието. От философията основните източници са логиката, метафизиката, епистемологията и теорията на ценностите (етика и естетика) [Hancomb 2017, p. 13]. Важна е връзката на критичното мислене с етиката, тук спадат и предпазващата функция и грижите на критическото мислене за упълномощаване на индивидите, сблъскващи се с дневния ред на другите хора [Hancomb 2017, p.17], а също с логиката – формална и неформал-

на, като „Неформалната логика е изучаването на аргументите и разсъжденията, използвани в контекста на реалния живот, а не в абстракция (която може да се развива като „формална логика“)“ [Hancomb 2017, p. 14].

Постепенно нараства интересът към връзките между критичното мислене и психологията [Hancomb 2017, p. 15]. През XIX век възникват психологията и школата на прагматизма, играла важна роля в създаването на понятието „критично мислене“ [Haber 2020, p. 16] и водеща началото си от Пърсовия прагматистки анализ на самото мислене [Haber 2020, p. 19]. У. Джеймс е автор на *Принципите на психологията* (1890) и един от основателите на прагматизма. „Прагматизмът поддържа, че нещата се определят от техните практически резултати, а не от техните емпирични или метафизически свойства“ [Haber 2020, p. 19]. След това Дюи е оформил тези прозрения в „първото конкретно въплъщение на критичното мислене“ [Haber 2020, p. 20] най-напред в книгата си *How We Think* (1910). Дюи е автор на първата дефиниция на критично мислене. Американският философ Джон Дюи се смята за основоположник на критичното мислене като област на изучаване. В книгата си *Как мислим* [Dewey 1910, p. 6, курсивът е в оригинала] той определя „рефлективното мислене“ като „*Активно, постоянно и внимателно разглеждане на всяко вярване … в светлината на основанията, които го подкрепят и по-нататъшните изводи, до които то клони*“.

Защо именно Дюи се смята за основоположник на критичното мислене като област, подлежаща на изучаване? Погледнете съдържанието на посочената негова книга. То е твърде сходно със съдържанието на съвременните книги по критично мислене. Съдържанието е следното – ще го приведа изцяло:

Част първа. Проблемът за упражняване на мисленето

1. Що е мислене?
2. Необходимостта от упражняване на мисленето
3. Естествени ресурси в упражняването на мисленето
4. Училищни условия и упражняване на мисленето
5. Средствата и целта на умственото упражняване: психологически логически

Част втора. Логически разглеждания

6. Анализ на един пълен акт на мислене
7. Систематичен извод: индукция и дедукция
8. Преценка: интерпретацията на фактите
9. Значение: или концепции и разбиране
10. Конкретно и абстрактно мислене
11. Емпирично и научно мислене

Част трета. Упражняването на мисленето

12. Активност и упражняване на мисленето
13. Езикът и упражняването на мисленето
14. Наблюдение и информация в упражняването на ума
15. Рецитиране и упражняването на мисленето
16. Някои общи заключения

Ясно се вижда доста пълното покритие на това съдържание със съдържанието на повечето съвременни изследвания на критичното мислене като област на знанието.

Но какво общо има всичко това с процесуалния подход и с Уайтхед? Нали Дюи е представител на прагматизма като направление във философията? Работата е там, че както съм посочвал на друго място [Петров 2010, с. 56], всъщност в широк смисъл на думата има не една школа на процесуалната философия, а четири [Lucas 1989, p. 36]. Първо, това е еволюционната космология, зародила се по това време; второ, натурфилософията на немския идеализъм, развита преди всичко от Шелинг и Хегел; трето, британският и особено американският реализъм, опитващ се да реконструира някои от най-явните черти на идеализма във формата на метафизика на процеса [Lucas 1989, p. 47] – тук спада и американският прагматизъм, първите представители на който – Пърс и Джеймс – силно са повлияли на Уайтхед, а Дюи е бил много близо до Уайтхедовите процесуално-философски схващания; и четвърто, самата философия на Уайтхед със собствен дневен ред, очертан от него като „трансформация на някои главни доктрини на абсолютния идеализъм на реалистка основа“ [Whitehead 1929/1978, p. xiii]. Оттук идва и уместността да използваме Уайтхедовия трифазен цикъл – романтика, прецизност, обобщение, – валиден и като цикъл на самия процес на познание при изследването на критичното мислене.

Необходимо е още едно пояснение. Коренният обрат, който стои в основата на историческото развитие на процесуалната философия, не започва с Уайтхед, а още в средата на XVIII век започва с такива важни за епохата на Просвещението фигури като Дидро и Мопертюи и по-късно продължава с възникването и развитието на романтичната натурфилософия на Ламарк, Гьоте, Шелинг и Хегел, където има място и Кантовата критическа философия [Петров 2010, с. 56]. И за да не се бърка критицизмът на Кант с много по-широкия обхват на критичното мислене, започващ исторически още от древността и до наше време, е добре да сме прецизни и терминологично, като запазим термина и понятието „критично мислене“ за това, което описвам в настоящата глава.

След тези романтични бележки, описващи какво е в най-общ план критичното мислене и как то е възникнало, време е да посочим в детайли какво представлява и какво е съдържанието на критичното мислене в съвременната му употреба, т.е. да минем на етапа на прецизността в изследването на критичното мислене.

Етап на прецизността: същност и съдържание на критичното мислене

Същността на критичното мислене е тясно свързана с неговата цел. В съвременната литература, която го анализира, се посочва, че „Целта на критичното мислене е да ни направи по-добри съзнаващи и вземащи решения посредством знание, техника и рамка на съзнанието, която прави следното:

1. Помага ни да идентифицираме видовете въпроси, които трябва да си зададем, преди да вземем важни решения;

2. Учи ни за капаните, свързани с разсъждението от гледна точка на:
   – слаби аргументи и свързаните с тях психологически пристрастия;
   – черти на неконструктивен диалог;
   – диспозиции, които ни правят склонни към лошо разсъждение и неконструктивни диалози“ [Hanscomb 2017, p. 24].

В съответствие с постигането на такава цел често се посочва, че критичното мислене обхваща знания и умения в области като логика, аргументация, езикови умения, комуникация и др. [Haber 2020, pp. xiii, 38], а също, че критичното мислене е компонент на нещо по-голямо, което има четири компонента – критично мислене, комуникация, сътрудничество и креативност [Haber 2020, p. 110]. Все пак следва да се отбележи, че няма консенсус относно определянето на критичното мислене, в литературата има много конкуриращи се дефиниции.

Някои автори са склонни да отъждествяват критичното мислене основно с уменията и със знаенето на логика – формална и неформална [Copi et all. 2016]. В такива книги се разглежда изцяло логическа проблематика: основни логически понятия, анализиране на аргументите, език и дефиниции, заблуди, категориални пропозиции, категориални силогизми, силогизми в обикновения език, символна логика, методи на дедукция, теория на квантификацията, разсъждения по аналогия, причинно разсъждение, наука и хипотеза, вероятности. И дори по отношение на логическите знания такива разглеждания са непълни – в цитираната публикация например липсва разглеждане на модална логика, времева логика, алгебрична мереотопология и други съвременни изследвания в областта на логиката. Или пък подобни изследвания разглеждат само теорията на аргументацията (т.нар. неформална логика), но не говорят за критичното мислене собствено [Sinnott-Armstrong and Fogelin 2010]. Усвояването на теорията на аргументацията е важно за критичното мислене и е част от него, но умението за критично мислене не се свежда до усвояване на теорията на аргументацията. Тук ще си позволя да посоча една констатация по отношение на развитието на формалната и неформалната логика. Историческият преглед на това развитие ясно очертава една тенденция: методите на формалната логика все повече се усъвършенстват, в резултат на което все повече области от така наречената неформална логика, а и от познанието изобщо, стават част от или поне предмет на изследване със средствата на формалната логика, т.е. има все по-нарастващ и разширяващ се процес на формализация. Този процес ще продължи и в бъдеще, но тук е важно да се подчертае, че по принцип никога не е възможно цялото човешко познание да бъде формализирано напълно – теоремите на Гьодел ясно доказват това в областта на аритметиката; толкова повече това е вярно за цялото познание.

Други автори, макар да посочват в названието на публикуваното си изследване, че е посветено на критичното мислене [Kelly 2014], всъщност не говорят за критичното мислене, а изследването съдържа само език и разсъждание (класификация, дефиниции, пропозиции, анализ на аргументите, заблуди); дедуктивна логика (категориални пропозиции, категориални силогизми, разсъждение със силогизми, пропозиционална логика – пропозиции, пропозиционална логи-

ка – аргументи, предикатна логика); индуктивна логика (индуктивни обобщения, аргумент по аналогия, статистично разсъждение, обяснение, вероятност). Мога да продължа изброяването на подобни изследвания, но няма смисъл.

Важно е да се подчертае, че критично мислене не е еквивалентно само на логично мислене: то предполага логично мислене, но не се свежда до него. Критичното мислене се опира на рационалността в най-широкия смисъл на това понятие: „от една страна, има добро старомодно мислене. Това е, което правим, когато формираме мнения или съждения, вземаме решения, стигаме до заключения и други подобни. От друга страна, има критично мислене. Това е, което правим, когато критикуваме първия вид мислене – подлагаме го на рационална преценка. Можете да кажете, че критичното мислене включва мислене за мисленето“ [Moor and Parker 2012, p. 2]. И още: „целта на мисленето критично е да се стигне до правилни изводи; методът, използван за постигането на тази цел, е да се оценява нашето мислене чрез стандартите на рационалността“ [Moor and Parker 2012, p. 4] Освен това критичното мислене не е синоним на добро мислене, усърдно мислене, ясно мислене, конструиране на аргументи, решаване на проблеми или мислене извън шаблон [Moor and Parker 2012, p. 24]; то е много повече от това.

Като оставим настрана слабостите, които едно или друго изследване на критичното мислене притежават, изследванията на критичното мислене разглеждат повече или по-малко подробно следния обхват от подтеми, които са част от или аспекти на критичното мислене:

- рационалност, когнитивни предубеждения и емоции;
- критично мислене и диспозиции;
- аргументи и реконструкция на аргументите;
- форми на аргументите и заблуди;
- изводи, използвани като предпоставки;
- неизказани предпоставки и заключения;
- индикатори за предпоставки;
- дедукция, индукция и неизказани предпоставки;
- разграничаване на аргументите от привидността;
- аргументи и обществена сила: власт, заплахи и други черти на източници на съобщения;
- причинни аргументи, обобщения, аргументи, извеждани от заключенията и „хлъзгави“ аргументи;
- аргументи по аналогия;
- други заблуди [Hanscomb 2017];

Като компоненти на критичното мислене специализираните издания разглеждат обикновено:

- индуктивни и дедуктивни изводи;
- пропозиционална логика;
- категориална логика;
- категориални операции;

– категориални силогизми;
– диаграми на Вен;
– Аристотеловите силогизми;
– правила за извод;
– логически променливи;
– таблици за истинност;
– символизиране на сложни твърдения;
– необходими и достатъчни условия;
– индуктивни разсъждения;
– индукция срещу дедукция;
– статистически разсъждения;
– логически заблуди;
– неемоционално базирани заблуди;
– позитивни заблуди;
– заблуди на генезиса;
– фалшива дилема;
– заблуда на перфекционизма;
– заблуди на двусмислието;
– заблуди на относителността;
– заблудата на порочния кръг;
– отхвърляния;
– довеждане до абсурд;
– езикови умения;
– език и съглашение;
– речеви действия;
– оценяване на езика;
– реторика и реторичните техники;
– психологични реторични средства;
– пожелателно мислене;
– информационна грамотност;
– креативност;
– диспозиции;
– правдоподобност;
– причинни обяснения;
– крайни причини;
– формиране на хипотези;
– вероятност;
– правила на вероятността;
– грешки в причинното разсъждение;
– морални разсъждения;
– съждения за ценности;
– морални принципи;
– правни разсъждения;
– естетически разсъждения
и редица други детайлни компоненти.

А защо критичното мислене се смята за умение? В специализираната литература напълно уместно се посочва в отговор, че „Казано накратко, критичното мислене е разумно мислене за това, в което да вярваме и следователно което да правим. … Като такова критичното мислене е умение. Това не е нещо, което можете просто да запомните или да потърсите“ [Tittle 2011, p. 4]. Това умение е комплексно, то се различава от обикновените умения на човек, например да бъде добър обущар или дърводелец, да умее да прави добра компания при нужда и др. под. Като умение критичното мислене включва редица съставни умения на макро- и микроравнище. Те са добре описани в специализираната литература по следния начин [Tittle 2011, pp. 4–5; вж. също Paul 1991, p. 78]:

„Когнитивни стратегии – микроумения:

- Сравняване и противопоставяне на идеи с актуалната практика;
- Мислене прецизно за мисленето: използване на критичен речник;
- Отбелязване на важни сходства и разлики;
- Оценяване или изпитване на предположения;
- Разграничаване на релевантни от нерелевантни факти;
- Правене на правдоподобни изводи, предсказания или интерпретации;
- Даване на причини и оценяване на свидетелството и привидните факти;
- Разпознаване на противоречията;
- Изследване на изводите и последствията.

Когнитивни стратегии – макроумения:

- Прецизиране на обобщенията и избягване на прекомерните опростявания;
- Сравняване на аналогични ситуации: прехвърляне на прозренията към нов контекст;
- Развиване на нечия гледна точка: създаване или изследване на вярвания, аргументи или теории;
- Изясняване на въпроси, заключения или вярвания;
- Развиване на критерии за оценяване: изясняване на ценности и стандарти;
- Оценяване надеждността на източниците на информация;
- Поставяне на въпроса по-дълбоко: повдигане и преследване на корените или значението на въпросите;
- Анализиране или оценяване на аргументи, интерпретации, вярвания или теории;
- Пораждане и преценяване на решения;
- Анализиране или оценяване на действия или политики;
- Критично четене: изясняване или критикуване на текстове;
- Критично слушане: изкуството на мълчаливия диалог;
- Правене на интердисциплинарни връзки;
- Практикуване на Сократическа дискусия: изясняване и поставяне под въпрос на вярвания, теории или гледни точки;
- Разсъждаване диалогично: сравняване на гледни точки, интерпретации или теории;
- Разсъждаване диалектично: оценяване на гледни точки, интерпретации или теории.“

Не е необходимо тук да влизаме в обяснения какво представляват съответните компоненти и редица други, които не са споменати по-горе – това е направено доста подробно и педантично в специализираната литература. За тези читатели, които не са запознати с въпросните детайли, е най-добре да прочетат поне част от цитираните тук заглавия.

Сега, след изясняването на съдържанието на критичното мислене, можем да преминем към последния етап на изследване – този на обобщението.

Етап на обобщението: значението на критичното мислене за настоящето и бъдещето

Изложението дотук дава достатъчно ясна представа за значението на критичното мислене. Все пак нека да посоча още една мисъл в тази насока: „Критичното мислене дава възможност на хората да привеждат причини за своите действия: повечето хора биха правили неща, особено важни неща, поради причина – и дори по-добре, поради добра причина“ [Tittle 2011, p. 9].

Значението на критичното мислене и неговото водещо място сред всички други умения, които човек следва да притежава, се подчертават от следната мисъл: „Критичното мислене е рефлективно в смисъл, че то включва мислене за проблема на няколко различни равнища или от няколко различни ъгъла изведнъж, включително мислене за това какъв е правилният метод за отговор или решаване на проблема“ [Hunter 2009, p. 5].

Защо обаче умението за критично мислене е по-важно и е в основата на всички други ключови умения?

Част от причините учащите се да се нуждаят от умения за критично мислене са:

– Подобряване на креативността и любопитството:

Защото в процеса на критично мислене хората формират свои собствени идеи, което води до подобряване на тяхната креативност. Следователно умението за критично мислене е водещо и по-важно от умението за креативност, то го предхожда.

– Повишаване самоутвърждаването и саморефлексията:

Защото критичното мислене е самодисциплиниращо и самокоригиращо се мислене. Умението за критично мислене помага за разбирането на смисъла на света и на живота, което разбиране се основава на лично наблюдение и осмисляне.

– Подпомагане перспективите за кариерно развитие.

– Подхранване решаването на проблеми и на иновациите.

– Подхранване на съюзени умения за живот:

Такива съюзени умения са организационни умения, планиране, непредубеденост, умения за комуникация с хората около нас и др. В този смисъл самото критично мислене е умение за живот, което оформя успешен живот, защото дава възможност на критично мислещия човек да бъде по-обекти-

вен, по-малко емоционален и по-непредубеден, когато оценява възгледите и мненията на другите; мислейки напред, печелите убедеността на настоящите свежи перспективи и нови прозрения за бъдещото развитие. Философите най-напред подчертават естествения стремеж на хората – на всеки човек и на човечеството като цяло – да постигат по-добър живот. Този естествен стремеж по думите на Уайтхед включва „един троен подтик: 1) да се живее; 2) да се живее добре; 3) да се живее още по-добре. Фактически изкуството на живота е първо да бъдеш жив, второ, да бъдеш жив по един удовлетворителен начин, и трето, да постигаш увеличаване на удовлетвореността“ [Whitehead 1958/1929, p. 8].

Нека да подчертая, че **бъдещето на човечеството зависи в изключително голяма степен от умението за критично мислене**.

Обикновено се посочва, че обичайно не мислим критично, защото това е трудно, защото не можем, защото не сме окуражени, защото е нарушаващо спокойствието и т.н., но това трябва да се промени за в бъдеще, ако искаме човечеството да оцелее в ставащия все по-сложен и пълен с все по-големи проблеми свят – увеличена популация, околна среда, екологични проблеми, усложняващо се въоръжение и увеличаващи са заплахи за неправомерното му използване, появата на изкуствен интелект, евентуална бъдеща експанзия в космоса и т.н. Но тези проблеми няма да намалеят с течение на времето, те не са продукт на някакво временно състояние на човечеството. Съществува обоснована от философията закономерност, че колкото повече се развива човешката цивилизация, толкова повече се увеличават и усложняват проблемите пред нея. Това е свързано с развитието на научния и технологичния прогрес, благодарение на които способностите на човечеството като цяло стават все по-големи. Но същевременно всяко едно откритие може да се използва както за добро, така и за зло – във вреда на хората и в привидна полза на тесен кръг ограничено мислещи заинтересовани лица или страни. Това, разбира се, не бива да ни прави песимисти: не бива да очакваме, че във вечната борба между доброто и злото в един момент доброто ще надделее завинаги, злото ще изчезне – не, това противоречи на закономерностите на развитие. Защото ако някога хипотетично това се случи, тогава няма да има стимул за по-нататъшно развитие, то ще спре и постепенно ще настъпят пълен застой и разпад на всичко съществуващо. Злото винаги е било и е стимул за още по-голямо самоусъвършенстване на нашата цивилизация. Именно това е смисълът на известното Хегелово изказване, че „злото е двигател на прогреса“. И какъв е изходът от увеличаването на злото? Изходът за хората е именно да се научават все повече да мислят критично и творчески, на основата на което да вземат своите решения.

Ето защо трябва да се учим как да мислим критично и как да го практикуваме като всяко друго умение – като да си дърводелец например. Но критичното мислене е по-особено умение от другите и много по-важно от тях, защото то „зависи от знанието“ [Tittle 2011, p. 12] и като такова е в основата на всяко друго умение или компетентност. Нека да подчертая тук, че умението е нещо по-широко от компетентността: може да си компетентен в дадена

област или по даден въпрос, а умението предполага още и да действаш в съответствие с тази компетентност. Затова е по-правилно да казваме, че умеем да мислим критично, а не че сме компетентни да мислим критично. Умението за критичното мислене почива на цял набор от редица компетентности, в това число как да разпознаваме видовете аргументи, кои аргументи са фалшиви и т.н.

Пред критичното мислене има още две препятствия: едното е, че според редица постмодерни тенденции няма абсолютна истина и следователно мненията не могат да са правилни или погрешни – всеки има свое собствено мнение и всеки има право на него (само че някои мнения са по-добри от други по редица показатели); а другото е, че толерантността към мнението на другите се бърка с това, че за да сме толерантни, не бива да ги критикуваме (но да си толерантен означава по-скоро да разглеждаш или да вземаш предвид други мнения, а не непременно да се съгласяваш с тях) [Tittle 2011, p. 14]. Всъщност критичното мислене трябва да започне да се научава или по-скоро възпитава не само от началното и средното образование, а още от най-ранна детска възраст – още от етапа на романтизма в развитието на детето, за да може то да стане като навик за детето, който да продължи и в зрелите му години – в по-късна възраст навиците трудно се променят.

Един по-далечен поглед към бъдещето подсказва, че критичното мислене може да помогне и да е решаващо във взаимоотношенията на човека с изкуствения интелект (особено когато се появи силен изкуствен интелект), т.е. да е решаващо за оцеляването на човешката цивилизация. Днес редица изследователи на изкуствения интелект, а и представители на масмедиите ни предупреждават, или по-скоро ни плашат, че когато се появи високоинтелигентен изкуствен интелект, който ще е независим от управлението на хората и ще може сам да се самовъзпроизвежда и развива, той би могъл да стане заплаха за съществуването на самото човечество. И ни казват, че хората отсега трябва да вземат предпазни мерки срещу тази потенциална заплаха. Разбира се, решението на проблема не е в това да се спре развитието на изкуствения интелект и той да не може да стане толкова високоразвит и независим от хората. Не, развитието не може да бъде спряно, както никога не е могло да бъде спряно и в миналото. Истинското решение на проблема е в развитието на самото човечество, т.е. в успешното развитие на хората и на техните възможности. Пътят към това минава неизбежно през развитието на критичното мислене и на творческите умения на хората. Не е това да се воюва с „роботите“ и те да се чупят и унищожават, както в миналите векове е имало движение да се чупят машините (вж. историята на Англия), за да не изместват те хората и да не ги правят безработни. Единствено ако хората още от днес развиват успешно уменията си за критично мислене и за творчество, те ще могат успешно да се приспособят към появата на високоразвит изкуствен интелект и няма да останат без работа, няма да бъдат ненужни и под заплаха за унищожение от „умните“ машини, а ще се заемат с творчески професии. Но творчеството не е възможно без критично мислене. В този смисъл значението на критичното мислене в бъдеще все повече ще нараства и все по-ключова ще е неговата роля.

Заключение: преподаването на умението за критично мислене

Критичното мислене има два компонента: 1) съвкупност от информация и вярване, генериращи и процедиращи умения; 2) навик, базиран на интелектуална ангажираност, за използване на онези умения, които ръководят поведението. То се различава от простото натрупване на информация, защото включва и определен начин, по който информацията се третира, както и от простото притежаване на съвкупност от умения, защото включва и непрекъснатото им използване, както и от простото използване на тези умения като упражнение без приемане на техните резултати.

В специализираната литература има дискусии дали критичното мислене може да се преподава и как. Посочва се, че „Алтернатива на създаването на посветени на критичното мислене курсове би било да се включат инструкции за критично мислене в специфични предмети като писане, наука и история“ [Haber 2020, p. 122]. Моето мнение е, че след като критичното мислене е в основата на всички умения и в основата на самото знание и на научния прогрес, то учащите се трябва да се учат на критично мислене по всички предмети, които се изучават в училище и в университета, а не само в един специално насочен предмет или в няколко избрани. Това не означава, че не бива да има специален предмет, който да се фокусира върху критичното мислене, но не може и не бива да се разчита само на наученото по този предмет, тъй като това няма да е достатъчно за реално усвояване на умението за критично мислене. Все пак, ако трябва да се посочи предмет, който е най-подходящ за фокусиране вниманието на учащите се върху критичното мислене, това е философията, тъй като именно тя се занимава със закономерностите на развитие на света и на цивилизацията, с разума и с търсенето и обяснението на връзката между различните области на познание и на самото знание.

В подкрепа на казаното ще цитирам мисълта на още един автор: „Продължителните иновации в неформалната логика, критичното мислене, изучаването на реториката и изучаването на комуникацията са подсилили нашето убеждение, че един обхват от текстове е жив за развитие на теорията на аргументацията, който е станал една от най-значимите области на педагогиката и изследването, появили се през последните две десетилетия“ [Groarke et all. 2004, p. xiii]. Това показва, че критичното мислене се отнася до различни дисциплини и не може и не трябва да се изучава само в една-единствена такава – то е в основата на всяка една дисциплина.

Преподаването на критично мислене напълно съответства на трифазния цикъл на обучение на Уайтхед: най-напред, на етапа на романтиката, се подчертават именно разсъжденията за това какво е критично мислене, след това на етапа на прецизността се влиза в детайли как точно се постига това – с помощта на логиката, на теорията на аргументацията и т.н., и накрая – на етапа на обобщението – се стига до заключението, че критичното мислене е в основата на развитието и изграждането на личността, в основата на творчеството и на съхранението на цивилизацията, ако щете, и е най-важното умение или качество, което трябва да притежава всяко разумно същество на земята. „Уайтхед ни

съветва да пазим знанието живо. Според него това е централният проблем на образованието. Ние аргументираме … че в епохата, доминирана от фалшиви новини, алтернативни факти и дълбоки измислици, критичното мислене и само-изпитването вече не са опции в процеса на образование. Така, традиционната система на образованието е старомодна и трябва да се замести от култивирането на умения за критично мислене у децата. За да се направи това, трябва да вземем на сериозно Уайтхедовите две препоръки за образованието: ритъма на образованието, който означава да се дава на детето знание, подходящо за неговата възраст, и трилогията на свобода–дисциплина–свобода“ [Nelson & Banfegha 2020].

Уайтхед е вярвал, че образованието трябва да набляга на креативността, въображението и критичното мислене, а не просто да подхранва запаметяването и ученето наизуст. Това негово разбиране е довело до развиването на неговата философия на образованието, известна като „прогресивно образование“, която е подчертавала важността на обучението чрез опита и свързването на знанието с контекста на реалния живот.

Уайтхедовото изказване „Един просто добре информиран човек е най-безполезният досадник на Божията земя“ осветлява важността да се отива отвъд простото знаене и да се постига по-дълбоко разбиране. Това изказване подчертава, че макар да си добре информиран да е ценно, то е недостатъчно, ако липсват критично мислене и способност да се ангажираш със света. Простото събиране на информация без способността тя да се прилага или да допринася за значими прозрения може да изрази само неразбиране и непродуктивност. Цитатът ни окуражава не само да придобиваме знание, но и да култивираме любопитство, критично мислене и способност да се ангажираме в промислени разговори.

Уайтхедовото известно изказване „Търси простотата, но не ѝ се доверявай“ се отнася до неговата философска гледна точка за разбирането на света. Макар да е естествено индивидите да търсят простота и яснота, прекаленото осланяне на простотата може да доведе до свръхопростяване на сложните явления, пропускайти живи нюанси и детайли. Като подтиква индивидите да не се доверяват на простотата, Уайтхед подчертава важността на критичното мислене и изследването на множество перспективи. Той ги окуражава да дълбаят по-дълбоко, предизвиквайки конвенционалната мъдрост и поставяйки под въпрос предположенията, за да разберат истински сложността на света.

Известното изказване на Уайтхед „Целта на образованието трябва да бъде как да се мисли, а не какво да се мисли“ подчертава значението на критичното мислене и на независимото мислене в образованието. Според него първичната цел на образованието не трябва да се фокусира върху съобщаване на знание или инструктиране на обучаващите се какво да мислят, а по-скоро върху обучаването им как да мислят. Тази перспектива хвърля светлина върху значението на развитието на индивидите, които притежават уменията и способностите да анализират, синтезират и оценяват информацията критично. Чрез окуражаването на обучаващите се да се ангажират с независимо мислене образованието под-

хранва интелектуалното любопитство, креативността и уменията за решаване на проблеми, давайки им възможността да вземат информирани и рационални решения в различни аспекти на живота.

* * *

След като критичното мислене е ключ към всички останали умения и компетентности, неизбежно се налага изводът, че то е една от най-важните ценности на човешкото мислене. Друга такава ценност е способността или умението за креативност. В епохата на все по-широкото навлизане на изкуствения интелект във всички сфери на човешкия живот тази способност става ключова за оцеляването на самото човечество, защото основното занимание за бъдещите поколения хора на земята ще бъде именно свързано с творчески професии, а не с механично изпълнение на едни или други дейности, които изцяло ще бъдат заети за извършване от изкуствен интелект. Затова тема на следващата глава е креативността.

Втора глава

КРЕАТИВНОСТТА КАТО *HUMANITAS*: ОТ УЧИЛИЩНИТЕ ЧАСОВЕ В ЖИВОТА

Доц. д-р Силвия Борисова (ИФС – БАН)

Абстракт. В главата се прави последователен обзор на креативността, творчеството и естетическата култура в контекста на иновационните политики на ЕС и ученето през целия живот, като се акцентира върху специфичната значимост на тяхното развитие в гимназиален етап (раздел 1) и съответно – на насъщната необходимост от развитието на естетическите и творческите компетентности и умения от най-ранна възраст и на пряката връзка между тях и редица други ключови компетентности и умения за успешната себереализация и благоденствието на днешните учащи се (раздел 2). Именно в тази перспектива се прави прочит на типологията на креативността по Ерих Фром, разграничаващ художническата креативност – способността за създаване на нещо ново, от креативността като отношение или нагласа, която всеки човек не просто може да развие, но и е нужно да развие: тъй като креативността в този първичен смисъл бележи развитието на *humanitas* (раздел 3).

Ключови думи: художническа креативност, креативно отношение, естетическа култура, себереализация, учене през целия живот.

Значимост на развитието на креативността, творчеството и естетическата култура за учениците в гимназиален етап (VIII–XII клас)

Европейската стратегическа рамка за европейско сътрудничество в образованието и обучението (ET 2020 framework) включваше следните основни цели: разпространение на ученето през целия живот и мобилността; подобряване на качеството и ефективността на образованието и обучението; насърчаване на равенството, социалната кохезия и активното гражданство; **подобряване на креативността и иновациите, включително предприемачеството, на всички нива на образование и обучение** [Заключения 2009/C 119/02].

Иновациите и креативното мислене са предмет на повишено внимание в европейските образователни политики още от предходния програмен период на ЕС, 2007–2013 г. Развитието на иновационната, включително предприемаческата култура от най-ранна възраст е мярка, върху която Широкообхватната иновационна стратегия на ЕС поставя особен акцент, тъй като „информираността и креативността от ранна възраст са минималното условие за внедряване на иновации и поддържане на иновационните процеси в обществото“ [Борисова 2024]. Акцент в Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“ бе именно **развитието на иновативния човешки капитал** и съответно – насърчаването

на **креативните, аналитичните и творческите способности** и тяхното развитие и надграждане през целия живот. През същия този период беше вече напълно обозрима и артикулирана нуждата от модернизация и преструктуриране на образователните системи на всички равнища. Започна вече в по-широк обхват въвеждането на нови подходи, дисциплини и интердисциплинарни образователни планове съобразно нуждата от нови компетенции, повишаване на иновативността, креативността и дигиталната грамотност. Мярката бе насочена към по-интензивното създаване на иновации, но заедно с това – и към по-успешната реализация на пазара на труда. Бяха идентифицирани такива нужди на социално-икономическо равнище като: необходимостта от възстановяване и засилване на връзката между научнообразователния сектор и обществото; насърчаването на обществените поръчки в публичния сектор в полза на иновативни продукти и услуги като утвърждаване на социален модел за иновативно общество. Националните програми за реформи в рамките на програмния период 2007–2013 г. постепенно започнаха да интегрират тези приоритети и да детайлизират мерките по изпълнението им.

Културата на иновациите обаче изисква субектност, което означава, че в нея по презумпция личността е базисна ценност. Свободният пазар, конкуренцията, образованието и науката в този ред на мисли се взимат като инструментални ценности, които обслужват върховенството на личността. В основата на органичното развитие на тази култура на иновациите следва да бъдат положени не институционални механизми и твърди нормативни и регулативни рамки, а преди всичко пълнокръвната личност – онази личност, която, развивайки своите креативни, аналитични и творчески умения, се себереализира и с това същевременно е интегрална част от гражданското общество. Що се отнася до училищното образование, за тази цел учениците от най-ранна възраст следва да имат досег до различни видове изкуство, приложни занаяти, спорт и сами да ги практикуват, да решават практически казуси от реалните сфери на живота и културата. Заедно с това обаче е нужно и разностранното развитие на „тяхната естетическа култура, култура на творчество (художествено, техническо, фундаментално, приложно, от възможно най-разнообразен характер), на изразяване на личните идеи, възгледи и ценности в градивен план“ [Борисова 2023, с. 7].

Мониторинговите проучвания на практическите резултати от публичното образование в България и по-специално на реализацията на пазара на труда в корелация с полученото образование сочат тревожния факт, че все още у нас образованието се възприема, а съответно и се преподава преди всичко като масив от знания, които трябва да „влязат“ в ученическите умове. Едва през последните години в националните ни политики образованието започна да се идентифицира като набор от взаимно свързани компетентности, които ще допринесат за разностранното личностно развитие на ученика и за подготвянето му да се интегрира в съвременното му общество, култура и етос.

От своя страна естетическото възпитание стои в основата на креативността, изобретателността и творчеството – дори не специфично в изящните и приложните изкуства, а и в най-делничните ситуации. Естетиката в буквален превод е наука за сетивното възприятие, т.е. развитието на естетическата кул-

тура, на първо място, ни помага да познаваме и осъзнаваме по-цялостно спецификите на нашата сетивност, телесност, движение и околна среда – ядрото на нашия личностен опит. Именно сетивното възприятие е, което подава на мозъка стимулите от външния свят, затова то е също така и в основата на нашия познавателен опит [Борисова 2021]. Колкото повече внимание отделяме да осъзнаем и да структурираме своя познавателен и личностен опит и колкото по-запознати сме със спецификите на структуриране на чуждия познавателен и личностен опит, толкова по-голяма основа имаме за въображението си и толкова по-широк регистър от възможни решения и инвенции се разгръща пред нас в ситуации, когато сме изправени пред нещо ново или пък пред създаване на новото – не само в отношението си с обкръжаващата среда, но и в междуличностните ни отношения. Защото в крайна сметка креативността и творчеството имат последен гарант в креативността и творчеството на нас самите като цялостни личности, включително в умението да бъдем гъвкави и да изобретяваме себе си наново и наново по протежение на целия живот [Борисова 2023, с. 8].

Особено важно е акцентирането в образованието на този потенциал на естетическата култура за личностното развитие през няколкото години от живота на младия човек (VIII–XII клас), които следва да го подготвят за плавно пълноценно влизане в зрелостта, заедно с всички нейни отговорности в социално-икономически, граждански и личностен план [Борисова 2023, с. 10].

Развитие на компетентности и умения през образованието в креативност, творчество, естетика

Ключови компетентности, които образованието в креативност, творчество, естетика пряко адресира, са:

- личностна компетентност;
- социална компетентност;
- компетентност за учене да се учим;
- гражданска компетентност;
- предприемаческа компетентност;
- компетентност за културна осъзнатост и изразяване.

Развитието на тези компетентности в образователния процес съответно насърчава **развитието на следните умения**:

- себепознание (саморефлексия);
- адаптивност към различни среди, контексти и хора;
- ефективно управление на информация;
- ефективно използване на възможности и идеи (а в предприемачески план – и трансформирането им в блага за себе си и другите);
- изразяване и интерпретиране на фигуративни и абстрактни идеи, опит и емоции с емпатия – през различни изкуства и други културни форми;
- конструктивна работа в екип;
- учене да учим;

– подкрепа на личното физическо и емоционално благосъстояние;
– поддържане на физическо и психично здраве;
– емоционална интелигентност;
– пълноценно участие в социалния живот [Key Competences for Lifelong Learning 2019].

Все по-нарастваща е ролята на образователните, гражданските, социално-икономическите и политическите усилия и мерки по консолидиране и валидиране на изброените компетентности и умения като промислена и неразривна част от т.нар. „учене през целия живот“ (*lifelong learning* – [cf. Proposal COM 2005, p. 548]). Нещо повече, творчеството, креативността, култивираната и осъзнатата изразителност, градивните личностни изяви, разширяването на естетическата и художествената култура са не просто индивидуални базисни ценностни предпоставки, но и безспорна необходимост пред развитието, себереализацията и благоденствието на днешните учащи се [Борисова 2023, с. 41].

Техниките, методите и задачите за развитие на гореизброените умения в контекста на едно образование, основано на ценности, центрирано около идеята за личностния подход, компетентностния подход, диалогичната култура, включват широк диапазон от възможности като:
– преживелищни игри (индивидуални и колективни), базирани на способностите на сетивността и нейното по-добро опознаване;
– ролеви игри (колективни), базирани на „ученето да учим“ чуждата сетивна опитност и нейните специфики;
– запознаване с различни жанрове и произведения на изкуството и други културни форми с цел обхващане на по-голям регистър на естетическата изразителност в различни култури и епохи;
– социално-културни дилеми и практически казуси.

Креативното отношение като *humanitas*

Ключово за вглеждане в личностната и социалната перспектива на креативното отношение и нагласа като висша форма на хуманност е есето на немския психоаналитик, философ и социален психолог Ерих Фром *Креативното отношение* (*The Creative Attitude*), публикувано за пръв път на английски език през 1959 г. [Fromm 1959], а първият му немски превод датира от 1999 г. със заглавие *Креативният човек* (*Der kreative Mensch*) [Fromm 1999]:

„За креативност може да се говори в два смисъла: креативността може да означава създаване на нещо ново – нещо, което другите могат да видят или чуят, като например: картина, скулптура, симфония, стихотворение, роман и т.н. Под креативност обаче разбираме също и отношението [или още нагласата, тъй като *attitude* пази двойствен смисъл – б.а., С. Б.], от което възникват творенията, за които току-що говорихме и които могат да съществуват, без да бъде създадено нещо ново в света на нещата“ [Fromm 1999, p. 399].

В първия смисъл – творческата или креативната дейност на художника, Фром има предвид различни предпоставки като: таланта (или генетичната

предразположеност), обучението, практиката, социалните и икономическите условия за развитие на таланта чрез изучаване и практика. Оттук насетне изложението му е посветено на креативността във втория смисъл: креативното отношение/нагласа, креативната, или творческата черта на характера, когато „креативността е способността да *виждаш* (или да *възприемаш съзнателно*) и да *откликваш*“ [Fromm 1999, p. 399]. И това твърдение се оказва колкото удивително в простотата си, толкова и всъщност рядко срещан факт: когато видим роза и съобщим за това, все още става въпрос единствено за когнитивното ни възприятие и за вербализирането му, а не за всецялостното възприятие на същността ни на тази роза. Концептуалното възприятие е абстракция; „при пълното осъзнаване обаче няма абстракция“, възприеманото запазва пълната си конкретност и следователно своята уникалност: „тогава има само едно дърво в света, с което се свързвам, което виждам и на което откликвам. Дървото става мое собствено творение“ [Fromm 1999, p. 401]. Така Малкият принц на Екзюпери вижда своята роза и своята лисица.

Фром дава следващ пример за виждане без съзнателно възприемане при мимолетните запознанства с хора, когато те остават за нас абстракция: име, облекло, професия, семеен статус, нашия социален страх или безразличие през чувствата и вътрешните им светове; нерядко и проекция на личните ни състояния върху тях, сякаш те са техни изразители (гняв, суета и пр.), а с това и изкривяване на представите ни за реалните други. *Vice versa*, виждането на човек обективно „означава пълно пробуждане за възприятието на вътрешната и външната реалност. Само тези, които достигнат тази вътрешна зрялост, тези, които са в състояние да намалят своите проекции и изкривявания до минимум, ще живеят креативно“ [Fromm 1999, p. 402]. Осъзнатото виждане и вглеждане в нещата (познат пейзаж, световноизвестна картина…) и хората (движенията, очите, гласа…) често е „внезапно преживяване“, при което техните детайли „придобиват нова, по-интензивна и конкретна реалност“, черпеща силата си от контраста с предходната ни представа за тях. Едва „виждането на човек или обект в неговата цялост, в цялата му реалност е предпоставка за реалистичен отклик“ [Fromm 1999, p. 403]. Това, съгласно размишленията на Фром, е да „реагирам със сърцето си, с цялото си тяло“ [Fromm 1999, p. 403] – с импулс за отзоваване. Дори близката среща с чуждото страдание или щастие все още не е преодоляване или анихилиране на дистанцията: „Да реагирам и да откликвам в реалистичен смисъл означава, че отговарям с цялата си човешка сила, с която мога да страдам, да се радвам и да разбирам реалността. Тогава отговарям на човек такъв, какъвто е“ – с всецялата си личност – и „тогава обектът престава да бъде обект“ [Fromm 1999, p. 403]. Не съм повече наблюдател на обект, нито съдник: „Този тип реакция възниква в ситуация на пълна свързаност, в която виждащият и вижданото, наблюдателят и наблюдаваното стават едно, въпреки че в същото време остават две“ [Fromm 1999, p. 403]. Тук имаме описана сърцевината на *Homo aestheticus*: по Шопенхауер в света като представа естетическият субект се превръща в едно всевиждащо световно око, а Мерло-Понти пише за онзи вид хиазъм, в който ние ставаме другите и ние ставаме свят.

Именно в това се заключава за Фром първата предпоставка на креативното отношение, или нагласа: *едновременно да виждаш и да откликваш, да възприемаш и да усещаш възприеманото – естественото състояние на децата*. Ала децата, продължава немският психоаналитик и философ, веднъж преминали през образователния процес, загубват способността си да се учудват. На преден план започват да се водят от познанието като самоценност, а в тази перспектива удивлението се възприема единствено като показател за липса на образование, защото да познаваш означава да се държиш така, сякаш всичко край теб е даденост, привичка, усвоена територия. Но докато светът се опразва от чудеса – тъй както Хайдегер пише за опразването на небесата, – все така „способността да се удивляваш е предпоставка за всичко креативно в изкуството и науката“ [Fromm 1999, p. 403]. За Поанкаре научният гений се изразява в способността да бъдеш изненадан. Очевидното се превръща в проблем, креативността е онази „тяга“ – не просто способност, но и насъщна жизнена необходимост – за разрешаване на проблеми.

Втората предпоставка на креативното отношение, или нагласа се състои в *способността за концентрация*. Докато правим много неща наведнъж, в действителност не правим „нищо“, безсилни сме пред дълбочината на конкретното. Да се концентрираш, пише Фром, означава, че „това, което правиш в момента, е най-важното нещо на света“, защото „миналото и бъдещето не са реални преживявания“ и истинското възприятие и отклик съществуват само тук и сега, в нашата отдаденост на правеното, виждането и чувстваното в момента [Fromm 1999, p. 404].

Друго условие за креативното отношение е „*умението за себепреживяване*“ [Fromm 1999, p. 404, к.а. – С. Б.], когато действително чувстваме своето Аз, преживяваме себе си като център на своя свят, като автор на своите действия. В това за Фром се състои оригиналността: „не става въпрос за нови открития, а по-скоро за опит, в който опитът има своя произход в мен самия. Всеки човек абсолютно се нуждае от чувство за себе си, от чувство за идентичност“ [Fromm 1999, p. 405]. Разбира се, оригиналността и чувството за идентичност не са едни и същи в различните култури, епохи и периоди, лични житейски ситуация. „Аз“ може също да е „ние“, когато се идентифицираме силно с групата, общността, семейството. Чувството за идентичност се индивидуализира в хода на еволюцията, на порастването; тези психологически възгледи обаче, според които Азът е не повече от отражение на социалната роля и реакция на очакванията, възлагани от другите, за Фром е патологичен феномен, всъщност водещ до дълбока несигурност и фиксация в нуждата от съответствие. Докато чувството за идентичност, което поражда оригиналността, се състои в развитието на такова „чувство за „Аз“, в което преживявам себе си креативно като автор на своите действия“ [Fromm 1999, p. 405]; но заедно с това и в общуването с другите, в надхвърляне на себе си като знание, тяло, памет единствено в смисъла на себепритежанието, защото в този случай оставаме затворници на себе си. Общуването следва да е креативно впускане „вън“ от своята личност – движение, обратно на „вкопчването“ в себе си и в следващия миг завръщане при себе си, при чувството „Аз *съм*“, което едновременно е „Аз съм ти“ или дори понякога „Аз съм едно с целия свят“.

Четвърта изключително важна предпоставка за креативност е „*способността да се приемат конфликтите и напрежението, вместо да се избягват*“; конфликтите и полярностите съзнателно да се разпознават, да се преживяват издълбоко и да се приемат не само психически, но и емоционално [Fromm 1999, p. 406, к.а. – С. Б.]. По наблюденията на Фром цялото съвременно образование се свежда до снизхождението на детето да се спестява преживяването на конфликт, а при наличните „нивелирани“ етични норми дори конфликтът между желание и норма започва да се преживява все по-рядко. В действителност конфликтите са източник на учудване, на развитие на собствената сила, на характера. Те са както в основата на креативността – включително в първия смисъл, споменат от Фром, творенето на нови неща и открития, – така резултат от процеса на трансцендиране на креативността. Ако обаче конфликтът се отрича или се преживява само интелектуално, то преживяването остава само периферно и не води до креативност. Затова и в статията си Фром призовава към уважение към конфликтите и полярностите, тъй като извън тези от личен или случаен характер те произтичат именно от нашата естествена принадлежност „към животинското царство чрез нашето тяло, чрез неговите нужди и евентуално унищожаване, но в същото време към това животинско царство и природата чрез нашето съзнание за себе си, чрез нашето въображение и трансцендиране на нашата креативност“ [Fromm 1999, p. 406]. И едва когато „нивелираното“ равенство в смисъл на еднаквост и еднотипност бъде заменено от онова равенство, което на първо място поставя равноценността на човешкото достойнство на всеки от нас въпреки всички съществуващи различия – едва тогава може да се развие креативността.

Креативността във втория смисъл – този, на който Фром посвещава мисълта и наблюденията си, – е *желанието да се прераждаш всеки ден*. „Всеки акт на раждане изисква смелост да пуснеш нещо (…), за да се откажеш накрая от всякаква сигурност и да разчиташ само на едно нещо: (…) на собствената си креативност. Да бъдеш креативен означава да гледаш на целия жизнен процес като на процес на раждане и да не гледаш на нито един етап от живота като на финал“ [Fromm 1999, p. 407]. Желанието да се родиш е готовност да се откажеш от сигурността, от илюзиите, да си целият смелост и вяра „в реалността на собствения опит в мисленето и чувствата, да му се довериш и да можеш да разчиташ на него“ [Fromm 1999, p. 408]. Оттук и „задължителна предпоставка за развитието на творческата нагласа е разбирането какво е смелост и вяра и насърчаването и на двете“ [Fromm 1999, p. 408].

* * *

Леко става видно в статията на Фром, че, макар и написана преди повече от половин век, говори на днешен език за днешните проблеми като: патологизация на чувството за „Аз“ при припознаването му приоритетно като социална роля, пренос на собствените проекции върху личността на другия, „нивелиране“ на етичните норми, на полярностите и различията, на творческия заряд на конфликтите; липсата на концентрация и опита за фокусиране в твърде много задачи едновременно; служба на познанието единствено като самоценност. Ина-

че краткото изложение има богата педагогическа функция и адресира всички онези предпоставки и условия за креативност, взета в нейния първичен смисъл на съзнателно възприемане и откликване; способност за концентрация; умение за себепреживяване; способност да се приемат конфликтите и напрежението и да се интегрират в опита, придавайки му интензивност и дълбочина, и в последна сметка – „желанието да се родиш“. И също така леко може да се види от така поставения смисъл на креативността, че обхваща развитието на всички изброени по-горе ключови компетентности и умения; на практика единствено предприемаческата компетентност и съответно умението за трансформиране на възможностите и идеите в блага за себе си и другите принадлежат изключително на креативността в другия смисъл – като отчетливо създаване на нещо ново. Само че, за разлика от по-специфичната художническа креативност, „креативността в използвания тук смисъл не е качество, което могат да постигнат само особено надарени хора или творци, а отношение, което всеки човек трябва и може да постигне. Образованието за креативност е синоним на образование за цял живот“ [Fromm 1999, p. 408].

* * *

В следващите няколко глави се разглеждат последователно останалите компетентности, предмет на монографията – гражданската активност, медийната грамотност, както и иновативни инструменти за усвояване на всички компетентности като психодрамата и геймификацията.

Трета глава

ГРАЖДАНСКАТА АКТИВНОСТ ЗА ОТГОВОРНИ ГРАЖДАНИ

Гл. ас. д-р Веселина Качакова (ИФС – БАН)

Абстракт. Тази глава показва необходимостта от развиване на гражданска активност като необходима нишка за съшиване на обществената тъкан в българското общество. Представена като способност, изградена от знания, умения, нагласи, ценности и др., гражданската активност в училищното образование в България е важна част от учебната програма и от най-ранна възраст може да бъде развивана по различни предмети и чрез различни интерактивни методи. Текстът включва примери и модели за развиване на гражданска активност в час, добри практики и предложения за формулиране и оценяване на очакваните резултати.

Ключови думи: гражданска активност, знания, умения, ценности, училищно образование.

Гражданската активност – необходима нишка за съшиване на обществената тъкан

Съвсем обосновано Европейската комисия поставя гражданската активност сред ключовите компетентности на европейските граждани, като предлага следната дефиниция: „способността да се действа като отговорен гражданин и да се участва пълноценно в обществения и социалния живот на базата на знания и умения, необходими за разбиране на социални, икономически, правни и политически понятия и структури, както и на глобални развития и устойчивост“ [European Commission 2019]. Гражданската активност е изключително необходим елемент за формиране на гражданско съзнание и граждански добродетели. Тя е свързана както със знания за устройството на демократичното общество, за правата и задълженията на гражданина, така и с умения и готовност за отговорно гражданско поведение. В съвременния глобален свят развиването на гражданска активност би трябвало да е сред основните ангажименти на училищното образование във всяка държава и особено в България предвид съществените дефицити в развитието на демократично общество у нас и в припознаването на демократичните ценности [Лесенски 2023].

В края на 2023 г. необходимостта от промяна в тази насока е потвърдена от Института за изследвания в образованието (ИИО) на база резултатите в третото издание на Международното изследване на гражданското образование – ICCS 2022 (International Civic and Citizenship Education 2022), проведено от Международната асоциация за оценяване на образователните постижения (International

Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA) [ИИО 2023]. Изследването показва, че: резултатите на българските ученици (456 точки) са значително по-ниски от средните за ICCS (508 точки), като ги поставя в една група с учениците от страни като Кипър и Колумбия и на разстояние от цели 90 точки от малката източноевропейска държава, станала за пример с образователните си резултати през последните години – Естония (545 точки) [ИИО 2023]. ИИО подчертава необходимостта от развиване на гражданска активност в училищното образование, като представя следния анализ на резултатите на българските ученици:

– Разликата между резултатите на момичетата и момчетата в България е много голяма, като през 2016 г. страната ни беше на второ място по този показател след Малта, а сега – през 2022 г., България е с най-голяма разлика – 41 точки.

– Разликата между учениците в България в двете крайни категории – с нисък и с много висок социално-икономически и културен статус – е най-голяма в сравнение с останалите държави в ICCS 2022.

– Българските ученици… се различават значително от връстниците си в останалите държави по въпроси като равенството между половете, политическите изяви и активност на жените и мъжете. Например индексът, който показва доколко българските ученици подкрепят равенството между половете, е един от най-ниските през 2022 г. [ИИО 2023].

Големите различия по важни за обществото теми между представители на една и съща възраст, но от различен пол и с различен социално-икономически статус дават сигнал за разкъсаната обществена тъкан на българското общество, за множеството противоречия и липсата на пространство за конструктивен диалог в училище относно обществените промени и бъдещето на младите хора. Иначе казано, основна цел в развиването на гражданска активност е да подготви учениците да бъдат добри граждани, т.е. да бъдат отговорни, да проявяват съчувствие към по-слабите и да им помагат, да се грижат за околната среда и ясно да разграничават добронамереност от злонамереност в човешките действия. В дългосрочен план развиването на умението гражданска активност сред подрастващите би трябвало да подпомогне изграждането на адекватно и способно на диалог гражданско общество в България, което да поддържа реда и справедливостта в страната благодарение на своето самосъзнание, а не чрез прилагането на сила.

От гражданско образование към гражданска активност

Социализацията на младите хора, развиването на тяхното гражданско съзнание, на личностното им и професионално (кариерно) развитие, способността им да бъдат граждански активни в условията на едно развиващо се демократично общество са обект на проучване за редица изследователи у нас от 90-те години насам (Бояджиева, П., Варджийска, Е., Вълчев, Р. и др.).

Издадени са редица статии по темата, ръководства, наръчници, помагала, книги за учителя, които дават насоки за развитие на гражданското образование и в частност на гражданската активност като част от един цялостен подход към социализацията на младите хора, който включва: „личностно развитие и подготовка на младия човек за социален диалог и сътрудничество на основата на зачитането на човешките права и на законите…“ [Вълчев 1995, с. 3]. В *Политики за развитие на гражданското образование в България* на Българската социологическа асоциация авторите посочват, че освен знания и умения гражданското образование включва още и: „възприятия, нагласи и ценности (степен на познаване и приемане на демократичните ценности; стремеж към самопознание, отношение към правата и отговорностите на отделния гражданин, на различните обществени групи и институции, готовност за активно гражданско поведение)…, сред тях са и европейските ценности за „толерантност към различието, солидарност, критично мислене“ [Българска социологическа асоциация 2012, 13–14].

В днешния непредвидим свят, в който работните места се очаква да бъдат заети от различни компютърни технологии и алгоритми, гражданската грамотност, изразяваща се в познаването на институции и основни закони, се оказва недостатъчна за формирането на бъдещи граждани. Затова фокусът все повече се измества върху пробуждането на реална отговорност у учениците за случващото се около тях, и то „отговорност, която изисква действие и гласно отношение към събитията, така че да доведе до измерим ефект и реален резултат“ [Иванова 2016]. Според Ръководството от учители за учители *Как да развиваме умения на 21 век в час?* умението гражданска активност се характеризира с:

- „*познаване на основните човешки права и свободи, на институциите, но не само като съществуващи имена, а и с дейността им, така че да са наясно към кого за какво да се обърнат при необходимост;*
- *познаване на основните механизми, по които съвременната демокрация работи;*
- *способността да намираш обективна информация, на базата на която да формираш мнение/позиция и да знаеш къде и как да го/я изразиш;*
- *предприемане на действия за решаването на проблеми в обществото – да се включват в различни инициативи или самите те да ги организират. Този елемент е най-важен за изграждането на индивидуална отговорност за случващото се в света около тях и на желанието им с действията си да променят света*“ [Иванова 2016].

Развиването на изброените умения не е част само и единствено от обучението по гражданско образование. За да се реализира ефективно, развиването на гражданска активност би трябвало да залегне в политиките и стратегиите за развитие на всяко училище и да бъде интегрирано както в отделните предмети, така и в училищната култура чрез формиране на структура и система за ученическо самоуправление.

Предизвикателства пред развиването на гражданска активност в училище

Въпреки че успешните педагогическите школи повече от столетие се застъпват за холистично обучение, ориентирано към приложимостта на наученото в реалния живот, у нас все още се държи на тясна специализация в училищното образование, слабо застъпени са междупредметните връзки и целенасочено развиване на уменията на XXI век. Така, вместо учениците да карат колело и след това да учат за скоростта, спирачките и устройството на колелото, те обикновено получават определение за колело, информация за видовете колела и суха теория за тяхното приложение по принцип, а не на практика. Съответно вместо да практикуват гражданска активност, запознавайки се със своите права и задължения като ученици, да организират каузи и събития, да се срещат с представители на местната власт, да участват дейно в ученически съвет и т..н. Те учат предимно теория: що е то гражданско общество, форми на управление, функции и отговорности на различните европейски институции и т.н. – теми, които са твърде абстрактни, скучни и далечни за ежедневието на повечето млади хора в училище. И както отбелязва Варджийска, „В общество с недостатъчно развита демократична култура е много лесно ГО [гражданското образование] да бъде сведено до знание за демокрацията“ [Варджийска 2021, с. 13], вместо да доведе до интернализиране на демократичните ценности и прилагане на демократичните принципи в действие.

Насоки за развиване на гражданската активност

Гражданската активност е многоизмерен и специфичен за дадена област феномен, който изисква съобразяване със специфичния политически, социален, икономически и културен контекст на общността [Boyadjieva, P., Ilieva-Trichkova, P. & Todorov, V. 2024]. Важно значение имат особености на общността като етнос, религия, социален статус, образованост и образователни неравенства, историческо и политическо развитие на района и т.н. Друга важна особеност при развиване на гражданска активност е възрастта на учениците – при по-малките ученици акцентът може да бъде върху правата им в семейството, в училище, както и върху разпознаване на различни добродетели в разкази и истории, докато при по-големите акцентът може да се измести върху познаване и упражняване на здравни, социални, данъчни, трудови и други права и задължения, както и върху ситуации, натоварени с ценностните противоречия и с различни житейски избори. Темите могат да са част от обучението по различни предмети, като например: за защита на правата чрез официални писма до институции могат да се използват часовете по български език, за екология и защита на околната среда – часовете по човек и природа, биология или география и икономика, за ценностите и изборите в живота подходящи могат да бъдат часовете по литературата и история или човек и общество при по-малките, а предметите като математика, физика и химия могат да се използват за обсъжда-

не на теми, свързани с етично и отговорно прилагане на научните постижения и технологии. Съществено внимание е редно да се отделя на демократичните начини за защита и противодействие при нарушени права и познаване на механизмите за взаимодействие с институции и организации, които позволяват мирно решаване на възникнали конфликти и др. В тази връзка полезни биха били техники на медиация, адаптирани към учебния материал и готовността на учениците.

За развиването на гражданска активност в часовете е необходимо да се освободи повече време и пространство за споделяне, в което учениците да изкажат своите идеи, мнения, емоции и тревоги. За предпочитане е това да става в кръг (ако стаята не го позволява, може да се използва друго място – училищният двор, салонът по физическо или др.). Кръгът създава усещане за откритост и равнопоставеност, липсва разделението първи – последен чин и неутрализира разделението на групички, като по този начин сближава участниците, повишава доверието по между им и ги обединява около общата тема.

Друг важен аспект в развиването на гражданска активност са свободата на учениците да правят избори и необходимостта на носят отговорност за тях. Независимо дали става въпрос за избор на приятел (дали Ева ще си играе с Мими или с Ани), избор на поведение (дали да ритнеш или да вдигнеш шишето на пода) или за избор на позиция за или против униформите в училище, правото на избор и отговорността за последствията са двете страни на една и съща монета и е добре да бъде упражнявано в различни часове под формата на казуси, ролеви игри, обсъждане на изборите на герои от филми и/или разкази и др. В по-горните класове изборът като проява на отговорност и осъзнатост може да включва и теми, свързани с превенция на зависимости, на различни модели на асоциално и/или неморално поведение, принципи на сътрудничество и междукултурно съвместно съжителство (съквартиранти, съседи, спътници в превозно средство), общуване и решаване на конфликти в семейството, на работното място, с различни представители на общността или с държавните институции. Учениците имат нужда от изява, от това да споделят своите чувства, страхове, идеи и би било полезно за тях сами да организират училищно събитие или поредица от събития според техните интереси и желания: дали ще е артистична изява, спортно състезание, видео предизвикателство в социалните мрежи, така че да представят себе си, а и училището във възможно най-добрата светлина и по възможност да подпомогнат с нещо общността, в която живеят.

Развиването на необходимите знания и умения, за да бъдеш добър гражданин, става по различни начини: при по-малките деца чрез обсъждане на герои от приказки и басни и техните постъпки, а при по-големите чрез обсъждане на художествени текстове като фейлетони и пътеписи на Алеко Константинов или разкази на Чудомир. Основните методи на преподаване включват дискусия (обсъждане на дадена тема), дебат (поставяне на противоположни позиции по дадена тема с аргументи за и против), диалог (преговаряне с цел достигане до общо решение), ролеви игри (поставяне на учениците в съдебна-

та зала, в комисията по образование, в съвета на старейшините, в кметството и т.н.), работа по проекти, презентации и публични изказвания по дадена тема. Много подходящи са симулациите на избори и съдебни спорове, участието в благотворителни акции, защита на каузи, реализиране на предприемачески дейности и др.

При реализирането на всяка от изброените техники е подходящо прилагането на ритмичния модел за обучение на Уайтхед за романтика или привличане на вниманието към темата (първото впечатление) и връзка с досегашния опит на учениците, прецизност и задълбочаване в темата чрез подходящи активности и генерализация или обобщаване на наученото и приложението му в нова ситуация, различен контекст и последващи интерпретации [Whitehead 1929/1967, pp. 21–24]. За Уайтхед образованието винаги се случва във взаимодействието с другите и подчертава ролята на учителя за насочването на този естествен процес на себеразвитие и себеизява на учениците (self-creativity) [Whitehead 1929/1967, p. 62]. Според него свободният избор на дейности е необходимо условие за реализиране на холистичния подход към обучението [Whitehead 1948/1968, p. 216].

За да бъде максимално ефективно, развитието на гражданска активност е добре да започне от най-ранния етап на обучението на учениците и да присъства с различна тежест във всеки следващ етап. Гражданската активност като знания, умения, нагласи, ценности и други може да се развива в обучението по всеки учебен предмет, като, разбира се, фокусът и продължителността ще са различни, но при всички случаи е важно те да се развиват целенасочено и постигнатите резултати да бъдат видими и значими за учениците.

Добри практики

Добри примери за конкретни техники предоставят някои помагала, например: *Гражданско образование, 11. Клас. Помагало за учители*, разработено от Софийска платформа по проект към Европейската комисия [European Commission 2021], *Книга за учителя по гражданско образование* на Център „Отворено образование“ [Вълчев и кол. 1995], *Ръководство за учителя „Learning to Disagree“*. Добри практики са посочени и в книгата *Неучебен предмет* [Нанчева 2019], в която са представени примерни дейности за развиване на институционална, комуникативна и политическа, икономическа и правна култура, за самопознание, за сблъсъка на ценности, за кариерно ориентиране, както и подробно разписана симулация на избори. Добър пример за адресиране на глокалното (игра на думи между глобално и локално) образование и за развиване на гражданска активност е описан и в статията за ролята на Българското председателството на Съвета на Европейския съюз за насърчаване на съвместните дейности между общини и училища (срещи, дискусии, обмен на идеи и информация), които биха могли да се превърнат от изключение в ефективна и смислена практика [Kachakova 2019, p. 108].

Формулиране и оценяване на резултати от гражданската активност

Формулирането на резултатите от развиването на гражданска активност като компетентност се изразява в различни аспекти, вариращи от по-скромни формулировки на ценностни ориентации като проява на „емпатия“ или „грижа“ до по-ангажирани формулировки като „готовност за оспорване на несправедливостта“. Тези различни формулировки могат да бъдат обобщени и синтезирани по следния начин:

- → *„Осъзнаване на по-широкия свят и чувството за собствена роля като гражданин с права и задължения и като член на глобалната човешка общност.*
- → *Оценяване на многообразието от култури и техните езици, изкуствата, религиите и философиите като компоненти на общото наследство на човечеството.*
- → *Ангажимент за устойчиво развитие и чувство за екологична отговорност.*
- → *Ангажимент за социална справедливост и чувство за социална отговорност.*
- → *Желание да се противопоставим на несправедливостта, дискриминацията, неравенството и изключване на местно/национално и глобално ниво, за да направи света по-справедливо място“* [Tawil 2013, p. 6].

На практика така формулираните очаквани резултати за промяна в нагласите и поведението на младите хора към по-активно и отговорно гражданство не могат да се измерят с линия или с тест, затова най-подходящи форми за оценяване на гражданската активност са както работата по казуси (самостоятелно или по групи) (вж. Пета част. Първа глава. Казусите като инструмент за развиване на компетентности), така и различните форми за рефлексия, саморефлексия и даване на качествена обратна връзка.

* * *

Идва ред на медийната грамотност – умението на хората и в частност на учащите се да оценяват критично представяната информация по медиите и, от друга страна, да умеят сами да представят важна информация за собствените си занимания, която да е поднесена подходящо и убедително в медиите. Това е тема на следващата глава.

Четвърта глава

ОБУЧЕНИЕТО ПО МЕДИЙНА ГРАМОТНОСТ В БЪЛГАРИЯ – ЩЕ ТРЪГНЕ ЛИ БЪРНАМСКИЯТ ЛЕС? (ОПИТ ЗА УАЙТХЕДИАНСКИ ПОДХОД)

Гл. ас. д-р Петя Климентова (ИФС – БАН)

„Вярно е, защото името на книгата е „Това се случи на 35 май“,
а авторът е Ерих Кестнер.“
Боби, 8 г., 2. клас, България[25]

Абстракт. Учебната 2018/2019 г. е първата, в която българското Министерство на образованието осигурява часове по медийна грамотност (МГ) в училище, макар и в малък брой училища спрямо общия брой на гимназиите в страната. Но дори и през 2023 г. все още няма стратегия за развитие на медийната грамотност в страната и темата се възприема най-вече като свързана с разбиране на рисковете в дигиталната среда и придобиване на технически компетенции. Данните са предоставени през 2021 г. от Европейската инициатива *MediaCoach*, която има за цел да разработи устойчив модел за прилагане на програма за обучение по медийна грамотност в пет държави, включително България. Една от основните констатации на проекта е, че медийната грамотност не трябва да бъде просто още една дисциплина, преподавана на различни етапи от образованието. Вместо това трябва да се разглежда като холистичен образователен подход и би следвало да се прилага във всички предмети, като се използват медиите и цифровите технологии като инструмент за критично мислене [Celot 2021, p. 71, прев.а. – П. К.].

Настоящата изследователска статия е опит да се надгради тази идея. Част от анализа се основава на данни от проекта *European Media Coach Initiative* и свързаните ключови констатации за страната. Прегледани са и нормативни актове, които са важни за образованието по медийна грамотност у нас. Втората част на текста се опитва да илюстрира приложимостта на идеите чрез осезаеми техники, които работят с личен опит в образователна среда, погледнати през призмата на Алфред Норт Уайтхед.

Защо Уайтхед и медийна грамотност? Ако талантливо дете е на път да научи пиано, можете да го накарате да изсвири 20 пъти марш на Бах и съответно да му осигурите наказание или награда. Можете също така да отворите инструмента, да му покажете струните, чукчетата, демпфера, да го оставите да натисне няколко клавиша и да наблюдава механизма, да го попитате дали има мелодия, която то много обича да слуша, може би темата от Хари Потър? Можете също така да отпечатате улеснена версия на нотите и да му покажете как да я изсвири, след това да прегледате заедно различни версии на същата музикална тема в YouTube и да видите коя ще бъде неговият избор и да се поинтересувате защо, но и да имате търпението да се вслушате в мнението на детето.

---

[25] Преценката на детето впоследствие е, че историята не е истина, „*защото вътре в нея има пътуване през различни векове, летящи коли, динозаври в новата ера, т.е. много, много след като динозаврите са умрели, и др*.“, но това осъзнаване идва едва впоследствие…

А защо Хари Потър? Опитайте се да си спомните кога за първи път чухте за този герой? Може би някой ще ви каже? Дали беше от уста на уста или в книга, във филм? Беше ли от рекламата за играчките LEGO по време на подкаст на местно радио? Можете ли да преброите десет всекидневни вещи, които са свързани с любимия ви герой? Знаете ли кои са производствените компании, сключили договор с марката Хари Потър? Какви според вас биха могли да бъдат причините за тази бизнес стъпка и дали музикалната тема е свързана по някакъв начин с брандирането им? Около подобни въпроси можем да завъртим темата на урок, с който да ангажираме вниманието на деца в начален етап на образование. В текста е направен опит да се покаже как подобен подход би могъл да се приложи и към гимназисти.

Ключови думи: медии и медийна грамотност, образование, критическо мислене, литература.

Въведение

Всички медийни съобщения са конструирани. Те се изграждат с помощта на творчески език със собствени правила. Различните хора възприемат едно и също медийно послание по различен начин. Медиите имат вградени ценности и гледни точки. Повечето медийни съобщения са организирани, за да получат печалба и/или власт – Инициативата на младите африкански лидери. Друго разбиране за медийната грамотност е, че тя е знанията и уменията, необходими за разбиране и използване на кодовете и конвенциите на голямо разнообразие от медийни форми и жанрове по подходящ, здравословен, ефективен и етичен начин. Преподавателите по медийна грамотност по целия свят използват рамки с различна форма и сложност, за да поддържат обучението на учениците [Асоциация за медийна грамотност, няма автор].

Heider & Sundin проследяват корените на теоретичното и епистемологичното многообразие в съвременните изследвания на медиите и информационната грамотност до произхода му в изследванията на грамотността като цяло. Авторите подчертават, че грамотност се нарича способност, която се изразява в различни когнитивни умения, необходими за четене, писане и аритметика – умения, които могат да бъдат обект на измерване [Heider & Sundin 2022].

В предговора към доклада на ЮНЕСКО за 2021 г. *Think Critically, Click Wisely! Медийно и информационно грамотни граждани* Одри Азуле, генерален директор на ЮНЕСКО, подчертава, че МГ ще става все по-важна за обществата. Той казва: „Бъдещето на демократичните общества и нашият отговор на всякакви глобални предизвикателства ще зависят отчасти от това да гарантираме, че всеки гражданин може да мисли критично и да кликва разумно. Това ще зависи от осигуряването на медийна и информационна грамотност за всички“ [Grizzle et al. 2021, p. V].

Медийната грамотност се отнася до концепцията за демокрация и граждански права, поради което критичното мислене е важна част от нея. Подобна концепция е сравнително нова за България [Celot 2021], обяснявайки защо 15-годишните деца в училище имат по-ниски резултати по четене, разбиране на текстове и грамотност в сравнение с други европейски страни [PISA 2018]. Това

са само малка част от фактите, които показват необходимостта от разбиране на медийната грамотност така, както се вижда от Европейската комисия, а не просто като „дигитални умения“ – само част от МГ. Тази статия има за цел да изследва концепцията за медийна грамотност в българските училища и нейната потенциална корелация с подхода на Алфред Норт Уайтхед към образованието. Първо, опитвам се да направя преглед на текущото състояние на медийната грамотност в страната със съществуващите предизвикателства и пропуски. След това въвеждането на образователната философия на Уайтхед се основава на нейното значение за съвременните практики на преподаване. По-широката цел е да предложи нови начини за преподаване на МГ, базирани на концепцията на Уайтхед за тристепенен образователен цикъл – романтика, прецизност и обобщение. Показвайки пример за урок по МГ на Уайтхед, се опитвам да съчетая тези идеи, като същевременно предлагам някои ценни идеи за подобряване на образованието и медийната грамотност в България.

Медийна грамотност в България

Годината е 2023-та. България вече е член на Европейския съюз от 16 години. Въпреки че ЕС е издал различни законодателни документи относно медийната грамотност и необходимостта от прилагане на конкретни мерки за нейното развитие и укрепване в цялата общност, малко или недостатъчно е направено досега от държавните институции в България, за да се съобразят с подобни препоръки. Страната е на последно място сред страните – членки на ЕС, в Индекса за медийна грамотност за 2023 г., изготвен от Фондация „Институт „Отворено общество“ – София“. Анализът на резултатите за 2023 г. показва, че от общо 41 оценени държави в Европа България е на 35-о място и това я нарежда сред най-уязвимите от дезинформация държави. Според сегашната вече клиширана статистика – а именно резултатите от PISA през 2018 г. – 15-годишните ученици в страната са постигнали по-ниски резултати от средните за Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР) по четене, математика и природни науки. Например само 2% от учениците в България са били най-добри в четенето, което означава, че могат да разберат дълги текстове, да се справят с понятия, които са абстрактни или контраинтуитивни, и да установят разграничение между факти и мнения въз основа на имплицитни знаци за съдържанието или източника на информацията. В същото време повече от 10% от 15-годишните ученици са се представили много добре в 20 други страни. В България социално-икономически облагодетелстваните ученици превъзхождат по четене учениците в неравностойно положение със 106 точки. Това е по-голяма разлика от средната между двете групи (89 точки) в страните от ОИСР. Друг смущаващ резултат е, че в България 34% от учениците съобщават, че са били тормозени поне няколко пъти месечно, в сравнение със средно 23% в страните от ОИСР. В същото време 73% от учениците в България (и средно 88% от учениците в страните от ОИСР) са съгласни или напълно съгласни, че е добре да се помага на ученици, които не могат да се защитят. В повечето страни и икономики, включително България, учениците постигат по-високи резултати по четене, когато

възприемат своя учител като по-ентусиазиран, особено когато учениците казват, че учителите им се интересуват от предмета. В друга публикация, според учител в българско училище, най-проблемните области по отношение на медийната грамотност са разграничението между факт и мнение и толерантността към гледната точка на другите [Елми 2021].

Промените започват със законодателство. Два български законодателни документа засягат темата за медийната грамотност. Законът за предучилищното и училищното образование [чл. 77, ал. 1 от 2016 г., актуализиран през 2023 г.] очертава основните групи компетентности, които учениците трябва да придобият, сред които е и дигиталната компетентност. Някои от другите компетенции също трябва да се разглеждат като релевантни за медийната грамотност, като компетентности в областта на българския език, способност за общуване на чужди езици, способност за учене, социални и граждански компетентности, културна компетентност и способност за изразяване чрез изкуство. Това обаче не е точно описание на компетенциите за МГ и документът не съдържа официално определение за медийна грамотност. В закона медийното образование не е изрично свързано с разпределението на ресурсите за неговото развитие. Друг подходящ документ е Законът за радиото и телевизията, който е актуализиран със следния чл. 33а. [ЗРТ, Нов – ДВ, бр. 109 от 2020 г., в сила от 22.12.2020 г.]:

„(1) Политиката за вторична грамотност съдържа мерки за развитие на умения и знания, които позволяват на гражданите:

1. да правят информиран избор относно медийното съдържание и медийните услуги;
2. да използват безопасно медийни услуги и медийно съдържание;
3. да създават медийно съдържание и да участват отговорно, етично и ефективно в различни форми на комуникация.

(2) Министърът на културата:

1. Инициира и ръководи дейността по изготвяне на национална политика за медийна грамотност;
2. Докладва до Европейската комисия за изпълнението на мерките за медийна грамотност.

(3) Съветът за електронни медии работи за развитието на медийната грамотност в сътрудничество с широк кръг от заинтересовани страни, включително Министерството на културата, Министерството на образованието и науката и други държавни органи, доставчици на медийни услуги, академични среди, организации на гражданското общество и потребителите, като например:

1. Участва в изготвянето на национална политика за медийна грамотност;
2. Събира информация за участието на доставчици на медийни услуги и платформи за видеосподеляне в прилагането на политиката по т. 1, анализира резултатите и се ангажира да актуализира политиката на всеки три години;
3. Изготвя годишен отчет за изпълнението на политиката като част от отчета по чл. 39.“

Въпреки че се дава по-широко определение на медийната грамотност, то все още не е изчерпателно.

Междувременно страната е длъжна да се съобрази и транспонира наскоро преразгледаната Директива за аудиовизуалните медийни услуги [European Commission n.d.], която засилва ролята на медийната грамотност. Със стратегическия документ от всички държави членки се изисква „да насърчават и предприемат мерки, които развиват умения за медийна грамотност, и периодично да докладват за тези действия“ (донякъде обхванати от Закона за радиото и телевизията). Друга важна стъпка е, че от платформите за споделяне на видео се изисква да предоставят ефективни мерки и инструменти за медийна грамотност и да повишават информираността на потребителите за тези мерки и инструменти. Освен това се очаква държавите членки да докладват за съответните действия и да споделят най-добри практики.

На 9 май 2023 г. Европейският парламент издаде резолюция относно директивата, в която се посочва, че „в светлината на вездесъщото присъствие на дигиталните медийни услуги и на разпространението на информационни източници в интернет придобиването на медийна грамотност от деца и юноши, както и от възрастни е незаменимо основно умение, което в допълнение към функционалното разбиране трябва да включва способността за критична (само) рефлексия по отношение на моделите на използване на медиите“ [EP resolution of 9 May 2023 on 2022/2038 (INI), p. 46)].

Резолюцията също така призовава Комисията да издаде насоките, изисквани съгласно чл. 33а, параграф 3 от AVMSD относно обхвата на докладите на държавите членки за прилагането на мерки за развитие на умения за медийна грамотност. Такива насоки биха подпомогнали навременното подаване на тези доклади. Резолюцията също така подчертава значението на образованието за медийна грамотност в името на възможността за достъп до безплатни и плуралистични медийни услуги в ЕС и специално подчертава, че такова образование не трябва да е „ограничено до изучаване на инструменти и технологии, а по-скоро трябва да има за цел да оборудва хората с уменията за критично мислене, необходими за упражняване на преценка, анализиране на сложни реалности и разпознаване на разликата между мнение и факт“ (AVMSD, чл. 33а (3)).

Наистина, медийната грамотност вече е интегрирана в разказа на различни държавни и неправителствени структури в страната. Въпреки че изразът не е нов, той все още не транспонира автентичния си смисъл в адекватни образователни политики. Дори и сега все още няма национална стратегия за развитие на медийната грамотност в страната и темата се възприема предимно като свързана с разбиране на рисковете в дигиталната среда и придобиване на технически компетенции.

В своето законодателство Съветът на Европа разбира медийната и информационната грамотност като основни инструменти за „овластяване на хората, общностите и нациите да участват и да допринасят за глобалните общества на знанието“ . Специфичните когнитивни, технически и социални умения и способности, които позволяват на хората да имат ефективен достъп и да анализират критично медийното съдържание, са от решаващо значение за развитието на

MIL. Вземането на информирани решения за това коя медия да изберете, защо и как да взаимодействате с нея и информацията също е много важно. Човек също трябва да може да разбира етичните последици от медиите и новите технологии и да комуникира ефективно, включително чрез създаване на съдържание. В това отношение MIL обединява три различни измерения: информационна грамотност, медийна грамотност, заедно с ИКТ, и цифрова грамотност. Както подчертахме, до този момент MIL в България се разбира предимно като дигитална грамотност в светлината на продължаващата динамична дигитализация на медийната среда и ежедневието на хората. Важно прозрение беше предоставено през 2021 г. от Европейската инициатива *MediaCoach*, която имаше за цел да разработи устойчив модел за прилагане на програма за обучение по медийна грамотност в пет държави, включително България. Една от основните констатации на проекта е, че медийната грамотност не трябва да бъде „просто още една дисциплина, преподавана на различни етапи от образованието. Вместо това трябва да се разглежда като холистичен образователен подход, който трябва да се прилага във всички предмети, като се използват медиите и цифровите технологии като инструмент за критично мислене“ [Celot 2021, p. 71].

Тази осезаема нужда от по-широко разбиране и прилагане на концепцията за медийна грамотност в страната, изглежда, изисква понятието да се наложи отвъд загрижеността за цифровите рискове и придобиването на технически умения. Една бъдеща националната стратегия за развитие би отговаряла в по-голяма степен на гражданските потребности, ако предвижда създаването на образователни програми и ресурси за обучение, насърчаващи критичното мислене, аналитичните умения и креативността при интерпретацията и създаването на медийно съдържание, в т.ч. и при програмите за обучение.

Обучението по медийна грамотност – сафари за критическо мислене

Критическото мислене наистина ли е важно като част от медийната грамотност? Национално изследване от 2022 г. за оценка на дигиталните и медийните компетентности на децата в училище показва, че само 30% от тях в прогимназиален и гимназиален етап са работили с различни източници, след като са били запознати с методите и критериите, които трябва да прилагат [Gramoten 2022]. Четирима от десет ученици получиха задача, свързана с намирането и оценката на източници на информация онлайн. Само 30% обаче са я изпълнили, след като са били инструктирани за подхода и критериите, които да се прилагат. От всички участвали в изследването 44% изобщо не са получавали задачи за работа в екип. Това е само малка част от пъзела, който разкрива липсата на действително отношение към критичното мислене на така наречените дейности по медийна грамотност в учебната програма в България. Усилията не приключват с правителствени решения, но те са важна част от напредъка. Досега има повече от 10 различни инструментариума, ръководства и наръчници за въвеждане на медийна и информационна грамотност в българските училища, всички разработени от експерти от НПО по комуникации и гражданско образование. Въпреки това през 2022 г.

Министерството на образованието и младежта си партнира за популяризирането на един от тези инструменти, разработен от Коалицията за медийна грамотност. Коалицията създаде помагало с уроци, подходящи за V, VI и VII клас, които могат да се прилагат по различни предмети, като „Време за час“, „Информационни технологии“, „Български език и литература“ и „История“. Игри също се предлагат за допълнително подобряване на MIL. Например една от игрите – *Harmony Square*, дава на ученика ролята на експерт по социалните медии в голям комуникационен екип. Като новоназначен служител потребителят трябва да започне да взема решения за различни съобщения – какво означават, дали източниците са надеждни, в кой канал да ги позиционирате, как да реагирате на злонамерено съдържание и коментари с език на омразата и т.н. Друга игра – *The Cranky Uncle*, предлага забавно преживяване, като преподава една различна тактика за дезинформация и конспиративни теории. Свеж полъх е, че голям акцент в дейността на Коалицията е развитието на критичното мислене. В основното си изследване по темата от името на Европейската комисия медийната грамотност беше определена като набор от индивидуални компетенции (техническа употреба, критично разбиране и социални умения) и фактори на околната среда (като наличие на медии, медийно образование, политики и регулиране и други роли на заинтересовани страни, т.е. медийна индустрия и гражданско общество). Този контекст е от решаващо значение според Комисията за пълното разбиране на медийната грамотност [Celot, Perez Torero et al. 2009, p. 20]. Друга формална дефиниция на медийната грамотност, дадена от вече споменатата инициатива *Media Coach*, е достъпът, използването, анализирането и участието в медиите във всичките им форми, включително телевизия, радио, интернет, мобилни телефони и преса [Celot 2021, pp. 19–20]. Това означава, че за да придобие MIL, човек трябва да знае как да има достъп и да използва медии, да се научи да пише с медии; да развие критично мислене, анализ и оценка, да научи как да чете медиите; укрепване на комуникативните умения и уменията за участие, научаване за взаимодействие и участие в обществения живот. Според проучване на *Ipsos Mori* от март 2021 г. само 9% от европейците (от 11 държави) са участвали в обучение за това как да използват онлайн инструменти за разграничаване на вярна от невярна информация, но 58% се интересуват от това. От всички анкетирани две трети смятат, че би било подходящо да участват в обучение на технологична компания, за да подобрят способността си да разбират критично онлайн информацията. След като прегледахме някои от изследванията на медийната грамотност в България, вече е повече от очевидно защо критичното мислене е от решаващо значение за хората, за да се ориентират и разберат огромното количество информация, с която се сблъскват в медийния пейзаж, не само в дигиталната среда, но в ежедневието им като цяло.

Романтика, прецизност, обобщение – изграждане на смислен образователен процес

Въпреки че широк набор от хипотези е повлиял на обучението за медийна грамотност, най-общо казано, изследователите на медийна грамотност описват преминаване от протекционистичен начин за справяне с медийното

владеене към по-справедлива методология, повлияна от инструктивни изследователи като Freire (2000), Mailman и Weingartner (1969) и Виготски (1962, 1978). Те също така отразяват стандартите на по-късните кореспондиращи концепции. „Този подход е по-ориентиран към ученика и набляга на нейерархични режими на преподаване, рефлексия и критично мислене. В последните комуникационни и конструктивистки теории се предполага, че значението се конструира активно от обучаемите. Освен това учените и организациите, занимаващи се с медийна грамотност, са установили ключови концепции за медийна грамотност, които изглеждат особено основани на конструктивистка и културологична рамка“ [Шилдер, годината не е известна]. Изглежда, основният обрат на образователния модел е към признаването на учениците като част от образователния процес. Затова и визията на Алфред Норт Уайтхед за образователния процес изглежда не само приложима, а и основополагаща. „По отношение на дейността на знанието е толкова вредна една прекалено енергична дисциплина в образованието. Навикът за активна мисъл, със свежест, може да бъде генериран само от адекватна свобода. Недискриминиращата дисциплина побеждава обекта си, като притъпява ума“ [Whitehead 1967/1929, p. 32].

Свобода и активна мисъл – тези идеи възприемат ученика като много важен предмет, крайъгълен камък на образователния процес. Но ако ценим мнението на учениците, тогава е от изключително значение как да достигнем до тях и не само да предизвикаме интерес към различни теми, но и да ангажираме автентичните им интереси към знанията, които предстои да получат. Да кажем, че концепцията на Уайтхед за образованието не е да манипулира децата, така че те да учат всичко, което им се преподава, а вместо това да ги учи само на смислено съдържание, което може лесно да се свърже с техния опит и по-късно да се интегрира отново в живота им, освен това да се направи по такъв начин, че да се наслаждават на образователния процес. Това личи и от думите му: „Никога не бива да се забравя, че образованието не е процес на опаковане на вещи в багажника… Най-близкият му аналог е усвояването на храната от живия организъм: а всички знаем колко необходима за здравето е вкусната храна при подходящи условия. Когато поставите ботушите си в багажника, те ще останат там, докато не ги извадите отново; но това изобщо не е така, ако храните дете с неправилна храна“ [Whitehead 1967/1929, p. 33].

Като известен философ, математик и преподавател Уайтхед допринася за областта на образованието, като развива концепцията, че то трябва да бъде динамично, базирано на преживявания и фокусирано върху култивирането на постоянна любов към ученето. Неговата концепция определя три отделни етапа на всеки образователен цикъл: романтика, прецизност и обобщение.

Като цяло образователните идеи на Уайтхед наблягат на балансиран подход, който подхранва емоциите, интелекта и практическото приложение на знанията на учениците. Чрез включването на трите етапа – романтика, прецизност и обобщение, образованието се превръща в трансформиращ процес, който насърчава любовта към ученето, критичното мислене и способността за справяне с предизвикателствата в реалния свят.

Как се свързва концепцията на Уайтхед с обучението по медийна грамотност?

Всеки етап от образователния цикъл на Уайтхед може да бъде свързан със съответните концепции за медийна грамотност. Например етапът на романтика може да бъде свързан с предизвикване на интерес към медиите и критично потребление, етапът на прецизност може да се съсредоточи върху критичното анализиране на медийно съдържание и източници, докато етапът на обобщение може да включва прилагане на умения за медийна грамотност в реални сценарии. Това, разбира се, е само пример.

Романтика – вярата на измамения?

Нека влезем в класната стая на 8. Б – клас, който скоро ще започне да учи медийна грамотност. Даваме ход на урока с разказ за историята на Макбет – шотландски благородник, воден от амбиция и власт. След като се сблъсква с три вещици, които предричат, че той ще стане крал, Макбет е погълнат от идеята да завземе трона. В заговор със съпругата си, лейди Макбет, Макбет убива своя гост, крал Дънкан, и извършва цареубийство, за да заеме трона. Макбет се завръща при вещиците и получава още пророчества, които уж показват, че магически сили защитават живота му. След сътресения за семейството му съпругата му се самоубива от чувство за вина и Макбет в крайна сметка е победен от Макдъф, чието раждане е предсказано от вещиците като крах на Макбет. Никога не се доверявайте сляпо на вещиците. Дешифрирането на пророчествата е въпрос на творческа гледна точка, възприятие и критично мислене. Първо, Макдъф е роден чрез цезарово сечение, което означава, че не е „роден от жена“ по обичайния начин. Това изпълнява условието на първото пророчество, което позволява на Макдъф да бъде този, който побеждава Макбет. Второ, въстаналите васали, водени от Макдъф, използват клони от Бирнамския лес като камуфлаж, който изглежда сякаш гората се движи към хълма Дънсинейн. Възприятието на един от кралските пратеници за тази картина (илюзия) кара Макбет да вярва, че Бирнамският лес настъпва към двореца. Така втората част от пророчеството е изпълнена (илюзията се оказва реалността за краля). В резултат на този неочакван обрат на събитията съдбата на Макбет е решена и той среща смъртта си от ръцете на Макдъф, като в крайна сметка изпълнява пророчествата на вещиците. Сега нека да разгледаме графиката.

Когато говорим за визуални илюзии, трябва да имаме предвид, че визуалното има наистина силно влияние. Ако проследим презентация на ефекта McGurk в YouTube: McGurk effect – Auditory Illusion – BBC Horizon Clip, ще видим как човек издава звук „ба-ба-ба“ с устните си. Когато обаче се промени картината и кадрите показват учленяване на друга съгласна (предните зъби докосват долната устна), вече възприемаме звука „фа-фа-фа“. Противно на това, което може би си мислим, ние отново чуваме звука „ба-ба-ба“, но визуализацията ни кара да вярваме, че чуваме „фа-фа-фа“. Завладяващо е, че дори след като знаем

https://me-qr.com/Czqef4JF

Слонът – фон или крака? Шедьовър на Роджър Нюланд Шепърд – той озаглавява илюзията "L'egs-istential Quandary". Източник: Gifford 2014

за ефекта, продължаваме да чуваме различни звуци в зависимост от това как се стимулират сетивата ни. Така че невинаги можем да се доверим напълно на сетивата си. Трябва да има критика дори към това, което усещаме!

Преосмисляне на Макбет: магията като метафора за критичното мислене (Прецизност в обучението по медийна грамотност в клас)

Как се свързват оптичните илюзии, ефектът на Макгърк и драмата на Макбет? Как те обясняват значението на медийната и информационната грамотност и критичното мислене?

Да, всичко е въпрос. Кървавата драма на Макбет напомня за така наречената Първо правило на магьосника от едноименната фантастична книга на Тери Гудкайнд: „Хората биха повярвали на лъжа, защото искат да повярват, че е истина, или защото се страхуват, че може да е истина" [Goodkind 1994, p. 560].

Иронично, но логично, обяснявайки Първото правило на магьосника, ключовият герой в книгата – великият магьосник Зедикус Зул Зорандър, заявява: „…колко лесно е да повярват хора, които не задават въпроси, които дори не знаят как да задават въпроси. За повечето хора не истината е важна, а причината" [Goodkind 1994, p. 516].

Пиесата на Шекспир се задълбочава в темата за външния вид срещу реалността, или за силата на илюзията и последствията от следване на желания, без да се съобразява с истината. Три вещици насаждат идеята, че героят ще стане крал, разпалвайки амбицията му. Той изцяло се потапя в илюзията, че получава непобедима сила. Сега Макбет е толкова обсебен от желанието да бъде крал, че е готов на всичко, дори да извърши отвратителни престъпления, за да го постигне. Лейди Макбет също играе ключова роля в насърчаването на илюзии. Тя манипулира и подтиква Макбет да извърши цареубийство. Призовава го да „изглежда като невинното цвете, но да бъде змията под него", защитавайки измамата и фалшивия външен вид.

Макбет е накаран да повярва в изкусително съблазнителни пророчества, които го завладяват със силата на магия, докато те се оказват просто притчи за събития от реалния живот – усложнено раждане на дете и хитри военни тактики за прикритие. Престъплението и поражението на Макбет се крият в неговото погрешно тълкуване на фактите. Този, който не приема своята уязвимост, става още по-уязвим. Макбет остава до последно обсебен от пророчествата на вещиците и илюзиите си за непобедимост, той е като сляп за реалностите около себе си. Отхвърля потенциалните заплахи и става все по-параноичен и безмилостен. Едва накрая илюзиите му се разбиват и той осъзнава истинността на своите действия и последствията от своя избор.

Докато Макбет се поддава на илюзии и действа според тях, Банко, който също получава съблазнителни пророчества от вещиците, е предпазлив и скептичен. Като не позволява на предсказанията да диктуват действията му и остава лоялен към принципите си, Банко също е изправен пред преждевременна и насилствена смърт, но запазва почтеността си, което в бъдеще ще доведе до щедростта на вярата – децата му ще станат могъщи сред земните крале. Сега зависи от вас – пренапишете историята на Макбет, за да не извърши грозното престъпление! Какви въпроси може да зададе, за да получи по-обективна информация? Има ли някой друг, освен злобната му съпруга, с която може да говори, опитвайки се да получи по-добър съвет?[26]

Дешифриране на илюзионистките фокуси (Генерализация)

След като видяхме друг възможен синопсис на Макбет, помислете за последните новини, които сте получили. Какъв беше каналът, по който ги прекарахте? Как постъпихте спрямо него? Имаше ли дискусия със семейството ви по този въпрос? Да се разделим на няколко групи. Всяка група има 5 минути, за да обсъди новини и да избере водещ за 2-минутно представяне на резултатите. Опитайте се да помислите върху мотивите за конструиране на съобщенията в новините. Как познаването на мотивите може да промени отношението ви към информацията?

Вместо заключение учителят насочва учениците да изработят кратка бележка по важна за семейството тема. За целта децата могат да използват нагледни материали, да говорят с роднини и да дават материалите си за окончателно

[26] Изказвам благодарност на колегите, които взеха участие в съкратеното и предимно преживелищно представяне на тези идеи на Уайтхедианската конференция в Мюнхен 2023 г. Тогава те се потопиха в атмосферата на Макбет и предложиха интересни развръзки, при които героят се еманципира от своята съпруга и осъзнава ненужността на евентуално убийство на монарха. Впоследствие тази активност създаде пространство за брейнсторм относно причините за заблудите на Макбет и за изключително откровено споделяне на най-пресните лични преживявания на всеки от нас с медийно съдържание и ангажирането ни по подходящ начин във взаимодействия с това съдържание.

одобрение на „главния редактор“ – домакина или главата на семейството. Материалите от самостоятелната работа извън класната стая биха били подходящ изходен пункт за нови дискусии и преосмисляне на медиите.

Вместо заключение

Започнахме нашето пътуване, за да опитаме подход на Уайтхед към образованието по медийна грамотност, като предоставихме преглед на медийната грамотност и нейното значение в съвременната дигитална ера. Представихме контекста на образованието по медийна грамотност в България, съществуващите предизвикателства и пропуски. Очертахме целта на изследователската статия и целта да предложим нов подход, базиран на концепцията на Уайтхед.

В първата част направихме преглед на литература и нормативна база за обучението по медийна грамотност. Проучвайки текущото състояние на обучението по медийна грамотност в българските училища, ключовите инициативи и реализираните програми, видяхме, че има конкретна нужда от по-активен подход, който включва учениците в процеса на обучение и се фокусира върху критичното мислене като основна част от медийната грамотност. При прегледа на теорията за образованието на Алфред Норт Уайтхед ясно се вижда, че трите етапа (романтика, прецизност и обобщение) могат да бъдат приложени към обучението по медийна грамотност. В крайна сметка, през анализ на историята на „Макбет“ на Шекспир (междупредметни връзки) предоставихме примери и практически упражнения за всеки етап, които биха били подходящи за българските ученици.

Подкрепата на ученика да влезе в центъра на образователния процес, вдъхновен и позитивен, би създала много по-активна учебна среда. Въпреки това не бива да забравяме пречките, които могат да възникнат пред тази инициатива. Изправянето срещу липсата на адекватно законодателство и дефиниции за медийна грамотност, преодоляването на съществуващите (или липсата на) програми за МГ и мотивирането на учителите да прилагат подхода са само някои от предизвикателствата, които трябва да бъдат разгледани. И все пак осъзнаването на необходимостта от МГ също вероятно трябва да започне с романтична фаза, като вдъхнови заинтересованите страни и правителствените лидери да участват активно в процеса.

* * *

Идва ред на основните и подходящи инструменти, чрез които да се реализира усвояването на ключовите компетентности – в конкретния случай психодрамата и геймификацията. Това е тема на следващите две глави от монографията.

Пета глава

ПСИХОДРАМАТА КАТО ИНСТРУМЕНТ ЗА РАЗШИРЯВАНЕ НА УМА В ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА

Гл. ас. д-р Радостина Минина (ИФС – БАН)

Абстракт. В тази глава се разглежда въпросът дали психодрамата може да бъде пример за тезата за разширен ум и дали това е приложимо в образователен контекст. Тезата за разширен ум [Clark & Chalmers 1998] предполага, че външните артефакти могат да функционират като интегрални компоненти от когнитивната система на индивида, увеличавайки познавателните му способности. В главата се разглежда идеята, че психодрамата с нейните сцена, техники и социална групова динамика може да се приеме за разширение на ума. Като това би могло да осигури по-широко разбиране на последиците от тезата за разширения ум в областта на образованието. Разглеждането на психодрамата през призмата на разширения ум подчертава ролята на средата във формирането на познанието, обръща внимание на значението на външните ресурси в образователния процес и изтъква потенциала на психодрамата като образователен подход.

Ключови думи: разширен ум, психодрама, образование, технология.

Въведение

Концепцията за разширен ум се счита за част от по-широко философско движение, известно като екстернализъм [Rowands 2003]. Екстернализмът в различните си форми твърди, че умствените състояния и знанието не се определят единствено от вътрешни фактори, а се влияят от външни такива, като например околната среда или социалния контекст.

Една от влиятелните форми на екстернализма във философията на съзнанието е известна като активен екстернализъм, според който когнитивните процеси трябва да се разбират като продукт на взаимодействието между мозъка, тялото и външния свят на индивида. Умът тук се разглежда като интегрирана система, която включва не само невронните процеси, но и външните обекти, инструменти и културни практики, с които индивидите си служат. Ключовата идея зад активния екстернализъм е, че когнитивните процеси не са ограничени до границите на човешкия череп, а могат да бъдат открити във взаимодействията между индивидите и тяхната среда. Тази перспектива подчертава активната роля, която околната среда играе във формирането и подпомагането на процеса на придобиване на знание. Външни фактори, като например инструменти, социални и културни практики и дори други хора, могат да станат неразделна част от една когнитивна система. Активният екстернализъм се свързва с концепцията за „разширен ум“, предложена от философите Анди Кларк и Дейвид Чалмърс [Clark & Chalmers 1998]. Те твърдят, че някои когнитивни процеси, като паметта

и решаването на проблеми, могат да бъдат подпомогнати и допълнени от външни обекти или технологии. Например използването на химикалка и хартия за решаване на математическа задача може да се разглежда като разширяване на познавателните способности, използването на тефтер или смартфон разширява паметовия капацитет на техния собственик, тъй като част от информацията, с която той разполага, се съдържат в тези външни инструменти.

Термините „разширен ум“ и „разширено познание“ често се използват като взаимозаменяеми и имат сходна концептуална рамка, но може да има разлики в акцента и приложението им. Разширеното познание се фокусира по-конкретно върху самите когнитивни процеси, като изследва как те могат да бъдат разпределени между вътрешни и външни ресурси. За целите на тази статия и двете са подходящи, тъй като вниманието е насочено към когнитивните процеси и системи, но в същото време някои от твърденията имат по-широк смисъл и могат да включват и психичните състояния.

Целта на настоящата работа е да се проучи дали психодраматичната сцена може да се квалифицира като разширение на ума, като се изследват основните критерии за включване на артефакти и външни обекти в когнитивната система на индивида. Освен това ще се изследва дали груповата динамика в психодрамата може да бъде пример за разпределено познание (концепцията е подобна на разширен ум, но се включват и други хора освен артефакти и инструменти).

Впоследствие ще се впусна в изследване на причините, поради които психодрамата служи като обещаваща методология с образователни цели. Това изследване ще следва съществуващите приложенията на тезата за разширеното съзнание в областта на образованието.

Психодрама и психодраматична сцена

Психодрамата, създадена от Джейкъб Л. Морено в началото на XX в., е терапевтичен подход, който съчетава елементи на театъра с групова терапия. Той включва ролеви игри, спонтанна драматизация и експресивни телесни движения за подпомагане на личностното изследване и израстване. Психодрамата намира приложение и може да се адаптира за различни контексти, включително работа с травма, проблеми във взаимоотношенията, зависимости, психични разстройства като тревожност и депресия, както и за обучение и образование.

Сцената „играе решаваща роля в психодрамата, тъй като служи като важен фон за развитие на действието. Тя може да бъде обособена зона в рамките на помещението, включително в класните стаи, като например центъра или единия край на пространството. Сцената е подредена, за да улесни ефективността на разиграващото се действие. Използват се различни реквизити и структури, за да се подобри преживяването. Физическата сцена спомага за създаването на отношение „сякаш“ или „наужким“ сред участниците. В древногръцкия театър терминът „арка на проскениума“ обозначава границите на сцената. Когато някой пресече арката, той навлиза в света на драмата. По същия начин в психод-

рамата, когато главният герой и поддържащите актьори се движат към сцената, тяхното изкачване означава навлизане в „психодраматичния свят“ [Kellerman 1992].

На сцената може да има реквизит, който обикновено включва няколко леки стола и обикновена маса. Тези универсални предмети могат да представляват въображаеми или проектирани фигури, да служат като граници или платформи или да показват височина в смисъла на власт или статус. Например една маса може да се превърне в покрив на сграда, дъска, съдийска скамейка, кухненска маса или пещера за подслон или укритие. Възглавници, мека материя или други материали могат да се използват за борба, вдигане на тежести, защита или дори за разиграване на приспиване на бебе. Макар че допълнителните материали не са задължително необходими, тяхното включване може да доведе до забележителни ефекти [Giacomucci 2021].

Може ли психодрамата да бъде пример за разширен ум?

Концепцията за „разширения ум“ предизвиква традиционните перспективи за познанието и изчислителната теория на ума. Нейният произход се свързва с работата на Кларк и Чалмърс през 1998 г. и тяхната статия, озаглавена „Разширеният ум“. В тази влиятелна работа те поставят под въпрос традиционното разбиране за границите на ума по отношение на връзката му с външния свят. Докато традиционните възгледи са склонни да разглеждат тялото, по-специално кожата и черепа, като определящи граници на ума, Кларк и Чалмърс се обявяват в полза на идеята, че умът надхвърля тези физически ограничения и се разпростира в околната среда. Както вече споменах, те наричат тази позиция „активен екстернализъм“, като подчертават активната роля на околната среда при формирането на когнитивните процеси.

Централно място в техния аргумент заема функционалната роля на външните артефакти и околната среда по отношение на познанието. По същество функционализмът в този контекст твърди, че външните обекти от света функционират като интегрални компоненти на ума, като по този начин се предполага, че умът надхвърля физическите граници на тялото. Тезата за разширения ум предполага, че когнитивните процеси са сложно преплетени с нашите телесни взаимодействия и околната среда, улеснени от използването на външни обекти и технологии. В резултат на това умът не се ограничава просто до мозъка или дори до мозъка и тялото, а обхваща по-голямата система от мозък, тяло и околна среда.

Ключов аспект от разбирането на концепцията за разширен ум е признаването, че познавателните процеси могат да бъдат подкрепени от външни обекти като тетрадки, калкулатори и компютри, като тези предмети се считат за част от взаимосвързаната познавателна система на агента. За да илюстрират тази идея, Кларк и Чалмърс дават следния пример:

Инга научава от свой приятел за изложба в Музея за модерно изкуство и решава да я посети. Тя си спомня, че музеят се намира на 53-та улица, затова отива там. Изглежда, Инга е имала убеждението, че му-

зеят се намира на 53-та улица, още преди да се консултира с паметта си. Адресът е бил съхранен някъде в паметта ѝ и е чакал да бъде извикан. Ото страда от болестта на Алцхаймер и, подобно на много пациенти с Алцхаймер, разчита на информация от заобикалящата го среда, за да структурира живота си. Той носи със себе си тетрадка навсякъде. Всеки път, когато научи нова информация, я записва. Когато трябва да си припомни стара информация, той преглежда записките си. За Ото бележникът изпълнява ролята, която обикновено се изпълнява от биологичната памет. Ото чува за изложбата в Музея за модерно изкуство и решава да я посети. Той се консултира с бележника си, в който пише, че музеят се намира на 53-та улица, затова отива там и влиза в музея. В двата случая ситуациите са напълно аналогични: бележникът играе същата роля за Ото, каквато паметта играе за Инга. Информацията в тефтера функционира точно като информацията, съставляваща обичайно убеждение, съхранено в паметта, с тази разлика, че тази информация се оказва разположена извън кожата [Clark & Chalmers 1998, pp. 12–13].

Примерът с Ото и Инга подчертава една важна последица: бележникът на Ото не е просто външен инструмент, който той използва, а се счита за част от ума му. Това е така, защото тефтерът е функционално интегриран с неговите когнитивни процеси. По същия начин, по който биологичната памет на Инга изпълнява определена роля за нея, тефтерът изпълнява еквивалентна роля за Ото. Информацията, съдържаща се в него, функционира подобно на информацията, съставляваща обикновените текущи спомени. Единствената разлика се състои в тяхното местоположение. И така, изводът е, че не само процесите, протичащи в съзнанието на индивида, могат да се считат за когнитивни; външните артефакти също могат да бъдат разпознати като принадлежащи към човешката когнитивна система. Включването на външни обекти подобрява и разширява възможностите на индивида за запаметяване и припомняне. Тази функционалност се простира отвъд паметта и се отнася до различни други когнитивни процеси. Целта на външните артефакти е да разширят познавателните способности на индивида [Palermos 2014, p. 21].

Тефтерът е интегриран и физически благодарение на това, че Ото има навика и умението да го използва. Благодарение на двигателните си способности и сетивата си той може да разшири капацитета на паметта си чрез използването на външен артефакт, какъвто е тефтерът.

Психодраматичната сцена може да се разглежда като средство за увеличаване на когнитивните способности подобно на тефтера на Ото. Тя може да се използва за символично представяне на вътрешното съдържание подобно на илюстрациите върху лист хартия. Тялото също играе централна роля в психодраматичния контекст, включвайки сетивните и двигателните системи в терапевтичния процес. Използването на сцената постепенно се превръща в умение и навик. Смятам, че идеята на Кларк и Чалмърс може да бъде приложена към психодраматичната сцена, защото нейната функционална роля е подобна на други инструменти, които се използват за допълване или увеличаване на когнитивни-

те способности. Ще аргументирам това твърдение по-подробно в следващите страници.

Примерът с Ото и Инга служи като важна илюстрация за схващане на концепциите, представени от Кларк и Чалмърс. Той повдига фундаменталния въпрос относно границите между ума, тялото и околната среда, които по своята същност са двусмислени, адаптивни, зависими от ситуацията и от функционалността. Фактор при определянето на тези граници, изглежда, е успешното изпълнение на когнитивна задача, като например намирането на музея от страна на Ото.

В своята статия Кларк и Чалмърс използват допълнителни примери, за да подкрепят тезата си, че човешкото познание е значително зависимо от подкрепата на околната среда. Тези примери подчертават преобладаващата тенденция хората да използват външни ресурси и артефакти в когнитивните процеси. Кларк и Чалмърс представят примера с играенето на видеоиграта „Тетрис“ [Clark & Chalmers 1998, p. 7]. Те твърдят, че действието на въртене на фигурите в „Тетрис“ може да се счита за пример за разширено познание, тъй като то става неразделна част от стратегията на играча за решаване на пространствени проблеми. Според проведени от Дейвид Кирш и Маглио изследвания [Kirsh & Maglio 1994] физическото завъртане на дадена фигура в „Тетрис“ отнема значително по-малко време в сравнение с мисленото ѝ завъртане. Физическото въртене не само позиционира правилно формата за поставяне, но и помага да се определи дали тя се вписва в определен слот. Кирш и Маглио наричат това „епистемично действие“, при което действията променят средата, за да подкрепят и подобрят когнитивните процеси, като например разпознаване и търсене. Това е в противовес на чисто прагматичните действия, които променят света с практически цели, несвързани с когнитивните процеси. Примерът с „Тетрис“ демонстрира как външните действия и манипулирането на елементите на играта имат значителна роля в увеличаването на когнитивните способности и решаването на проблеми [Clark & Chalmers 1998, p. 8].

В психодрамата използването на сценични средства може да се разглежда като епистемичен акт поради ролята им в създаването на пространствена организация, която активно въвлича протагониста (човека, чийто проблем се разглежда на сцена) в символична реалност. Тя е създадена, за да възпроизведе пространствената подредба на елементи от минали събития или фантазни сценарии. Като пресъздава тази подредба, сценографията улеснява процеса на припомняне и задълбочава разбирането и осмислянето на вътрешното съдържание, подобно на начина, по който подредбата на фигурите на екрана подпомага визуализирането на информацията. Преднамерената пространствена организация в психодрамата служи като мощен инструмент за засилване на процеса на изследване и осмисляне на опита на клиента в терапевтичния контекст.

Следващият пример, използван от Кларк и Чалмърс, е играта „Скрабъл“. Тяхното виждане е, че „в съвсем реален смисъл пренареждането на плочките върху подноса не е част от действието; то е част от мисълта“ [Clark & Chalmers 1998, p. 10]. Те твърдят, че когнитивните задачи, подобно на играта „Скрабъл“, са разпределени в околната среда.

В психодрамата героят делегира част от когнитивното натоварване на външни ресурси като хора и предмети. Този процес наподобява разтоварването в игра на „Скрабъл“. Една от психодраматичните техники, които улесняват този процес, е смяната на ролите, при която протагонистът приема гледната точка на друго лице, участващо в ситуацията. По този начин той придобива по-ясно разбиране на различните перспективи, особено при конфликти с доверени лица като приятели или наставници. Смяната на ролите[27] открива нови пътища за различни гледни точки, идеи и прозрения, до които протагонистът може да не е достигнал самостоятелно. Споделянето на опита от драматизацията с членовете на групата както преди, така и след разиграването също допринася за процеса на делегиране. Чрез обективирането на проблема и разпределянето му между групата той се превръща в колективна задача. Груповите дискусии дават възможност за колективно изследване на проблема, като осигуряват различни гледни точки и прозрения, които облекчават когнитивното натоварване от страна на индивида. Психодрамата освен това позволява на индивидите да разтоварят част от задачата върху външни ресурси чрез използването на реквизит и символични обекти. Тези реквизити служат за представяне на различни аспекти на вътрешния свят на индивида или на външната реалност, като му позволяват да екстернализира и изследва своите мисли, емоции и преживявания по осезаем начин. Например играчка животно може да символизира изгубено детство, а парче плат може да представлява възприемана бариера, която пречи на постигането на личните цели. Използването на реквизит улеснява по-дълбокото ангажиране с вътрешния свят на човека и насърчава по-богатото изследване на личните разкази.

Концепцията, представена от Кларк и Чалмърс, е тясно свързана с технологиите и предметите от ежедневието. Психодрамата обаче има различен подход, тъй като тя не е нито технология, нито артефакт в смисъла, който авторите на тезиса за разширен ум са имали предвид. Въпреки това все пак можем да разглеждаме психодраматичната сцена като инструмент, сравним с тетрадката на Ото. За да обосновем това твърдение, трябва да разгледаме критериите в литературата за разширен ум за интегриране на външен обект към човешката когнитивна система.

Първият и най-важен критерий, който Кларк и Чалмърс въвеждат за включването на външен артефакт в когнитивната система на агента, е:

> ***„ресурсът трябва да е наличен и обикновено да се използва“*** [Критерий за наличност] [Clark 2010, p. 6].

Казано по-просто, за да може даден външен обект да се разглежда като част от когнитивния процес на човека, той трябва да е лесно достъпен и обичайно използван от него. В примера тефтерът на Ото трябва да се използва редовно, без особени съзнателни усилия, което показва, че Ото е запознат с неговат упо-

[27] Това е психодраматична техника, в която човек се поставя в ролята на другия на сцената.

треба и го е включил в „когнитивната си рутина“. Освен това тефтерът трябва да е винаги в обсега на Ото, подобно на инженер, чиято ролетка виси на колана му, или на човек, който носи джобен калкулатор, където и да отиде. Ключът тук е в надеждната връзка – ако външните ресурси, като калкулатора или тефтера на Ото, са постоянно на разположение, когато са необходими, те се интегрират в когнитивните ресурси на индивида. Тези системи не бива да се отхвърлят с аргумента, че могат да бъдат повредени, изгубени или временно изключени, тъй като дори биологичният мозък се сблъсква с подобни ограничения по време на сън или интоксикация. Докато съответните когнитивни способности като цяло са налице, когато е необходимо, съществува достатъчна връзка между външния обект и когнитивните процеси на индивида [Clark & Chalmers 1998, p. 11].

Повторяемостта в психодрамата като терапевтичен процес е гарантирана чрез етични норми и правила за работа. Групите са структурирани така, че да се срещат в определени дни и часови интервали, позволяващи повтаряне на срещите, което е от решаващо значение за терапевтичния напредък. Освен това достъпността на терапевтите допринасят за надеждността и достъпността на психодраматичния процес. Това е утвърдена терапевтична техника, практикувана от обучени специалисти в много страни. Различни професионални асоциации и организации предлагат обучение и сертифициране за практикуващи психодрама, а много образователни институции, включително университети и колежи, предлагат курсове, насочени към тази тема, което прави метода достъпен.

Допълнително условие е, че за да може един външен обект или технология да бъде част от познавателната система на човека, той трябва да бъде не просто достъпен, а и лесно достъпен. Това е второто условие, което се поставя:

> ***„…информацията, съдържаща се в ресурса, трябва да бъде лесно достъпна, когато и както е необходимо“*** [Критерий за достъпност] [Clark 2010, p. 7].

Агентът трябва да може да използва процеса така, сякаш той е част от когнитивната система на неговия организъм. Кларк и Чалмърс оспорват схващането, че Инга има по-добър достъп до информация от Ото. Те отбелязват, че докато Инга, изглежда, има бърза и ефективна връзка с вътрешните си процеси и памет, връзката на Ото с неговия бележник е сравнително слаба. Това обаче не означава, че Инга непременно притежава определено убеждение или липса на такова. За да илюстрират своята гледна точка, Кларк и Чалмърс дават следния пример:

> *Нека разгледаме примера с приятелката на Инга, Луси, притежаваща биологична памет, която не е добре свързана с централните ѝ системи поради биологични ограничения или минали инциденти. В резултат на това обработката на информация в случая на Люси може да бъде по-малко ефективна, въпреки че съответната информация за местоположението на музея е достъпна за нея. Например Люси е твърдо убедена, че музеят се намира на 53-та улица. Ако обаче връзката между паметта на Люси и*

убеждението е по-непряка, изискваща значителни усилия с противоречиви резултати, или ако тя се нуждае от помощта на психотерапевт, за да извлече информацията, бихме били по-предпазливи да ѝ припишем убеждението. Важно е да се отбележи, че тези случаи са доста различни от ситуацията на Ото, при която информацията е лесно достъпна за него [Clark & Chalmers 1998, pp. 15–16].

Друга гледна точка, която трябва да се вземе предвид, е, че достъпът на Ото до съответната информация е ограничен до възприятието, докато при Инга този достъп е по-пряк – чрез интроспекция. Кларк и Чалмърс обаче не са съгласни с тази гледна точка. Те твърдят, че обменът на информация между тетрадката на Ото и неговия мозък не включва никакви външни въздействия; той прилича на вътрешен поток от информация в мозъка. Единствената разлика се състои в отчетливото перцептивно преживяване, свързано с извличането на информация за Ото, докато при Инга такава феноменология липсва. Кларк и Чалмърс повдигат един важен въпрос: защо естеството на свързаната феноменология трябва да влияе върху статута на убеждението? Споменът на Инга може да има някаква свързана феноменология, но той си остава убеждение. Освен това въпросната феноменология не е визуална. За да илюстрираме това, нека разгледаме героя Терминатор, изигран от Арнолд Шварценегер в едноименния филм. Когато Терминаторът извиква информация от паметта си, тя е визуализирана така, сякаш е показана пред него на нещо като екран. Този нетрадиционен начин на извикване на спомени обаче не променя статута им на трайни убеждения според Кларк и Чалмърс [Clark & Chalmers 1998, p. 16].

Усилието за символично пресъздаване на психодраматичната сцена може да се разглежда като опит да се достигне възможно най-близката форма на първично възприятие на миналите събития. Това представяне на вътрешни съдържания същевременно предизвикват спомени, доближаващи се до интроспекцията, която Инга би имала, като например снимки на сградата на музея, миризмата на тревата пред нея, подробности от маршрута и асоциации с първото ѝ посещение там. В психодраматичната сцена тези картини могат да бъдат символизирани с помощта на сценичното пространство.

Нека разгледаме следващото условие за интегриране на външен артефакт към когнитивната система на агента, което е:

„…всяка информация…, извлечена от небиологичния ресурс, трябва да бъде потвърдена повече или по-малко автоматично. Обикновено тя не е обект на критичен контрол (за разлика от мненията на други хора например). Тя трябва да се счита за толкова надеждна, колкото нещо, извлечено ясно от биологичната памет“ [Критерий за доверие] [Clark 2010, p. 6].

За да може информацията в даден ресурс да се счита за приемлива без допълнително обмисляне, тя трябва да бъде призната за нормална и надеждна, дори и да не е непременно смятана за достоверна – подобно на нивото на доверие, което имаме за информацията, извлечена от собствената ни биологич-

на памет [Clark 2010]. Не е необходимо процесът да е 100% надежден, точно както не очакваме биологичната ни памет да е безпогрешна. Кларк въвежда критерия за надеждност за познавателен процес директно от екстернализма в епистемологията, без да го подлага на критично изследване. Пороцесът е надежден, когато се е доказал като успешен в миналото и е станал когнитивна тенденция или навик, който индивидът редовно използва. Благодарение на многократната му употреба при възникване на някакви проблеми индивидът ще може да ги открие и да реагира по подходящ начин. Следователно според Кларк надежден процес е този, който генерира по-скоро правилни, отколкото погрешни убеждения.

В концепцията на Кларк и Чалмърс доверието в артефакта става предпоставка за интегрирането му в когнитивната система на индивида. Това доверие е тясно свързано със степента на интеграция. Доверието позволява процесът да се използва автоматично, без да е необходимо агентът да притежава изрични убеждения относно това защо или дали съществува такова доверие. Достатъчно е процесът да не е привличал негативно внимание в миналото. Това схващане съответства на концепцията за субективно оправдаване, предложена от Греко (1999). Например ние се доверяваме на зрението си при нормални обстоятелства, просто защото в миналото то не е създавало значителни проблеми в рамките на такива нормални условия. В този контекст твърдението предполага, че за да може даден външен ресурс да бъде ефективно интегриран в когнитивната система, той трябва да бъде свързан с нея по начин, който позволява автоматичното и безпроблемно интегриране на информацията, идваща от когнитивните процеси. Тази форма на свързване наподобява биологичното кодиране, което се осъществява в мозъка, където сензорният вход на тялото се интегрира автоматично в когнитивната обработка.

Психодраматичният процес разчита в голяма степен на доверието и автоматичното одобрение, които играят жизненоважна роля в „лечебното пътуване“ [Ge & Dai 2011]. Доверието е от основно значение за създаването на безопасна и подкрепяща среда, в която хората се чувстват спокойни да изразяват себе си и да вникват в емоциите си. В психодрамата участниците се насърчават да приемат уязвимостта си и открито да споделят своите преживявания и чувства. Доверието се превръща в решаващ елемент за изграждането на пространство, в което хората се чувстват достатъчно сигурни, за да разкрият най-съкровените си мисли и емоции. Терапевтичният съюз, включващ връзката между терапевта и клиента, оказва значително влияние върху резултата от терапията.

Разпределеното познание като форма на разширяване на ума

Разпределеното познание е теоретична рамка, според която когнитивните процеси са разпределени и разширени между индивиди, артефакти и околната среда. Вместо да разглежда познанието като случващо се единствено в мозъка, разпределеното познание набляга на динамичното взаимодействие между индивидите и заобикалящия ги контекст. То разглежда външните елементи като неразделни компоненти на когнитивната система, които допринасят за решава-

нето на проблеми, вземането на решения и изграждането на знания. Концепцията за разпределеното познание подчертава значението на контекста, социално-културните фактори и физическата среда за разбирането на това как хората мислят, учат и се ангажират със сложни задачи.

Разпределеното познание се илюстрира от известния пример на Хътчинс и корабната навигация:

> *Корабните навигатори често се сблъскват с предизвикателството да изчислят скоростта на кораба въз основа на изминатото разстояние за определен период от време. Макар че съществуват множество начини за решаване на този проблем, опитните навигатори могат да използват по-ефективен подход, известен като „правилото на трите минути“. Наблюдавайки дадената задача, те могат бързо да определят, че скоростта е 15 възела, което съответства на стотиците метри, изминати за 3 минути. Това правило представлява вътрешен артефакт, който използва наблюдението вместо математическите изчисления. За друг проблем обаче, при който корабът изминава 4000 ярда за 7 минути, по-подходящ става външен артефакт, наречен 3-степенна номограма. Тя се състои от логаритмични скали за разстояние, време и скорост. Използвайки този инструмент, навигаторите могат да определят неизвестни променливи, подравнявайки линиите на номограмата с известните стойности, като по този начин получават съответната стойност на отговора по третата скала. Този процес включва координиране на умения като разчитане на скали, интерполация и манипулиране на номограмата. Очевидно е, че се извършва познавателна работа, но също така е ясно, че разчитането само на вътрешни умствени процеси не би било достатъчно за завършване на изчислението. Вместо това е необходима по-голяма единица за анализ, която да интегрира човешките умения и външните артефакти* [Hutchins 2001, p. 8].

Този пример на Хътчинс илюстрира участието на външни артефакти и тяхната координация с вътрешните когнитивни процеси при решаването на проблеми. Той показва, че различните стратегии могат да използват различни набори от когнитивни средства, като използването на материални артефакти и външни инструменти играе решаваща роля наред с вътрешните умствени процеси. Идеята е, че сред технологиите има и други индивиди, които следва да са част от когнитивната система на агента, а социалната среда може да се разглежда като познавателно разширение заедно с материалните артефакти.

Психодрамата като инструмент за разширяване на ума в образованието

Концепцията за разширен ум има няколко приложения в образованието. Ще разгледам някои ключови области, в които може да се интегрира тази рамка.

Първата е пряко свързана с основния пример на Кларк и Чалмърс за Ото и Инга. Както споменах по-горе, външните артефакти, като тетрадки, калкулатори и компютри, могат да се разглеждат като част от когнитивната система на учениците. В образованието това означава, че те могат да използват различни инструменти и технологии, за да увеличат познавателните си способности [Paul 2021]. Например използването на калкулатори или онлайн ресурси за обучение може да подобри уменията за решаване на проблеми и извличане на информация.

По подобен начин психодрамата в образователен контекст може да подкрепи едновременно познавателните процеси и да улесни личностното изследване.

На първо място в образователна среда психодраматичните техники и външните артефакти, като например сцената и реквизита, също могат да служат за когнитивни разширения. Те предоставят на учениците възможности да екстернализират и изследват своите мисли, емоции и преживявания по по-осезаем и интерактивен начин. Психодрамата в образователен контекст има няколко цели: подобряване на разбирането на социалните ситуации, повишаване на знанията на участниците за собствените и чуждите перспективи [Wiener 1985]. По този начин се повишават когнитивната ангажираност и разбиране на различни концепции и теми. Използването на реквизит и предмети за символизиране в образователната психодрама осигурява на учениците осезаеми представи за абстрактни понятия и емоции. Взаимодействайки с тези външни предмети, учащите се могат да екстернализират и изследват своите мисли и чувства по по-конкретен начин, което подобрява разбирането и улеснява пренасянето на знанията в реални условия.

Вторият аспект при внедряването на психодраматични техники в образователен контекст е по-скоро свързан с идеята на Хътчинс за разпределено познание. Той продчертава значението на околната среда и социалните взаимодействия за познанието. В образователната среда тази перспектива обръща внимание на значението на съвместното учене, при което учениците участват в групови дейности и дискусии, за да споделят знания и гледни точки. Важна роля играят социалните взаимодействия, обратната връзка на връстниците и колективното изграждане на знания в процеса на учене.

Сферата на груповата психотерапия е значително повлияна от работата на Ървин Ялом в „Теория и практика на груповата психотерапия“ [Yalom 1985]. Създаването на сплотеност или т.нар. кохезия се счита за ключов елемент в развитието на групата. Практикуващите психодрама допринасят в този аспект, като използват прости упражнения за загряване и социометрични техники, които ефективно и бързо насърчават чувството за сигурност сред участниците. Пренасянето на теориите за групово развитие в образователна среда обаче често е ограничено. Психодрамата се справя с това предизвикателство, като помага в случаите на социална изолация и тревожност, които могат да попречат на запаметяването и разбирането на информацията. За малка част от учениците тези трудности могат да доведат до изоставане, ниско самочувствие, усещане за неадекватност и в крайни случаи до отпадане от образователната система [Haworth and Vasiljević 2012].

Както рамката на разширеното съзнание, така и образователната психодрама признават, че социалните взаимодействия и съвместното учене подобряват когнитивните процеси. Вземайки участие в групови дейности и дискусии, учениците могат да задълбочат разбирането си, да развият умения за критично мислене и да разширят познавателните си способности чрез колективната интелигентност на групата.

Най-очевидната и важна прилика между приложението на разширения ум в образованието и психодрамата е ролята на тялото в познанието. Концепцията за разширения ум подчертава въплътения характер на познанието. В образованието това се изразява чрез включването на физически и кинестетични преживявания в обучението. Практическите дейности, симулациите, ролевите игри и ученето чрез преживяване използват телесните движения на учениците и за подобряване на тяхното разбиране и запаметяване. Изследванията показват [Ping & Goldin-Meadow 2010], че жестикулирането играе важна роля в когнитивния цикъл, при който движенията на ръцете влияят на мислите и обратно – мислите влияят на жестовете. Актът на жестикулиране допринася за плавността на говоренето и обогатява разбирането с допълнителни нюанси и сложност.

Психодрамата е активна форма на групова психотерапия. „Тя включва тялото като основен контейнер на компонентите за терапевтично действие…“ [Tauvon 2010, p. 257]. Образователната психодрама може да включва физически и кинестетични преживявания, за да ангажира телата на участниците в учебния процес. Чрез ролеви игри, импровизации и дейности, основани на движения, учениците могат театрално да се въплътят в ролите на различни персонажи, ситуации и емоции. Тази физическа ангажираност подобрява разбирането и запаметяването чрез свързване на мисловните процеси с телесните движения. Образователната психодрама по своята същност включва учене чрез преживяване, при което учениците активно участват в драматични сценарии и се потапят в различни преживявания. Този практически подход позволява на учениците да се докоснат непосредствено до предмета на обучение, като се насърчават по-дълбокото разбиране и междуличностно взаимодесйтвие. Чрез активното използване на тялото се интегрират когнитивната и сетивната информация, което води до подобряване на резултатите от обучението. Изследванията в тази област подчертават значението на психодрамата за придобиване на знания в различни предметни области, включително история, езици и професионални специализации [Haire 2000]. То подчертава ролята на психодрамата като ефективен инструмент за ангажиране и възприемане на академичното съдържание.

След като се включат във физически и кинестетични преживявания в рамките на образователната психодрама, учениците могат да рефлектират върху случилото се и да дискутират преживяното на сцена. Този процес на „затваряне“ насърчава интегрирането на наученото, като улеснява по-задълбоченото разбиране на информацията и личностно израстване. Чрез рефлексия учащите имат възможността също така да направят връзка между въплътения си опит и теоретичните познания.

Заключение

Изследването на връзката между психодрамата и тезата за разширения ум хвърля светлина върху разбирането ни за връзката между мисленето, познанието и средата. Психодрамата, с нейните сцена, техники и динамика на социалната група, може да се разглежда като пример за разширение на ума, което увеличава познавателните способности. По този начин се подчертава ролята на средата за формиране на познанието, изтъква се значението на външните ресурси в образованието и се признава потенциалът на психодрамата като ефективен образователен инструмент. Настоящата глава допринася за по-широкото разбиране на последиците от тезата за разширения ум в областта на образованието и насърчава по-нататъшното проучване и прилагане на психодрамата в образователна среда.

Шеста глава

СТИМУЛИРАНЕ НА КРЕАТИВНОСТТА В ОБРАЗОВАНИЕТО ЧРЕЗ ГЕЙМИФИКАЦИЯ

Гл. ас. д-р Лина Георгиева (ИФС – БАН)

Абстракт. Философията на образованието разпознава редица проблеми в образователните системи още от началото на миналия век. Съвременните структури и институции все още използват някои остарели методики за обучение на деца от съвсем ново технологично поколение, които бързо губят интерес, а критичното и креативното мислене спадат. Отказът от модернизацията на образователния процес може да има пряко отражение върху начина, по който функционира обществото, и върху интереса към хуманитарни науки и изкуствата в бъдеще. Въпреки това съществува модерен и релевантен на съвремието и интересите на учениците начин за събуждане на любопитството и креативната мисъл – интерактивните медии под формата на дигитални игри. Този феномен бива все по-изследван като средство за обучение и препоръчван за стимулиране на креативността и концентрацията по време на възприятие на сложен учебен материал. В настоящата работа ще бъдат очертани някои от проблемите на съвременната образователна система и как дигиталните игри могат да помогнат за справянето с тях.

Ключови думи: философия на образованието, геймификация, теория на обучението.

Въведение

Образованието е крепящият елемент на обществата както в отминалите векове, така и до днес. Поколенията, израстващи в образователната система, са тези, които ще определят бъдещето и развитието на света за всички нас. Затова начинът, по който се подхожда в обучението, е основополагащ за развитието на индивидите. В образователните системи винаги е имало пукатини, свързани с методите на преподаване и начина, по който са изградени учебните програми. През последните години обаче тези пукнатини започват да се превръщат в сериозни пропасти, чието запълване става все по-трудно. Интересите на подрастващите и тяхното любопитство са до голяма степен контролирани от новите технологии и дигиталните пространства. Училищата и други образователни институции са в постоянно съравнование с времето, за да остават релевантни към модерния свят. Въпреки това образователната система сама по себе си не е изградена така, че да предразполага към бързи промени и импровизации в методиката на преподаване. От всичко това най-засегнати са именно учениците, които губят все повече интерес към преподавания материал, а любопитството и творческото мислене замират заедно с остарелите образователни методи. За да се съживят отново, е необходимо да се възприемат нови методи за преподаване,

които да са завладяващи въображението и интересите на обучаващите се. В настоящата работа ще разгледаме как играта в дигиталното пространство може да допринесе за развиването и подобряването на въображението и разбирането на сложни концептуални идеи.

Проблемът

Трудностите пред творческото мислене в съвременните технологично напреднали общества започват с модерните образователни системи. Вдъхновяването на творчеството и развиването на критично мислене у учениците са проблем на съвременната образователна система от десетилетия. Като огромна пречка се явява неспособността на класическите образователни методи да поддържат интереса и вниманието на ученика по време на часовете. Тези проблеми са обсъждани задълбочено от теоретици в областта на философия на образование като Алфред Уайтхед, Джон Лок, Джон Дюи и др. През XVIII век Лок забелязва, че традиционните форми на образование, фокусирани върху наизустяването и ученето само по един начин, не са достатъчни. „*Задачата на образованието не е, както си мисля, да ги направи съвършени в която и да е наука, а да отвори и настрои умовете им така, че най-добре да ги направи способни на всичко, стига да се отдадат на него*“ [Locke 1764, p. 44]. По-късно Джон Дюи развива идеята, заложена във философията на Лок, водеща до раждането на прогресивното образование. Тъй като е част от философията на образованието, прогресивното образование предполага, че хората, като социални животни, най-добре се образоват в социална среда, където могат да извършват дейности заедно и да учат, докато събитията се развиват. Този модел на учене е известен от философията на Джон Дюи като „*модел на изследването*“ [Dewey 1938]. Според Дюи ученикът трябва първо да се запознае с проблема, след това трябва да го дефинира, да предложи хипотеза за неговото решение, след това да оцени хипотезата въз основа на минал опит и накрая трябва да намери най-правдоподобното решение. Акцентът в прогресивното образование е върху ученето чрез опит, развиване на уменията за критично мислене и справяне с проблеми, работа в групови проекти, като същевременно развива социални умения и разбиране на целите на обучението.

Макар да са минали десетилетия, ако не и векове от идеите на мислителите във философия на образованието, съвремието все още се опитва да се справи с подобни проблеми, които ясно личат в българската образователна система. Ограниченията, поставени пред учителите и техните методи на преподаване, могат да бъдат открити в т.нар. „Книга за учителя“, която придружава всеки предмет и учебник. Книгите са с препоръчителен характер, но учителите са длъжни да се придържат към установените изисквания, за което подлежат на редовни проверки от страна на Министерството на образованието. Отварянето на такова помагало за учители веднага показва стриктно изградени инструкции за целите на урока, „методически указания“, както и колко знания се очаква да усвои ученикът. Притеснителното в слуая не е толкова в сложността или обема на тези знания, а че стандартът на изискванията е еднакъв за различните пред-

мети. Така „Книга за учителя“ по изобразително изкуство като структура е сходна със съответните наръчници в точните науки, математика и т.н. В началото на всяка книга за учителя има добре маркирана таблица с „очаквани резултати от обучението“, както и указания за оценяване по въпросните предмети, които също будят въпроси. В „Книга за учителя. Учебник по изобразително изкуство за първи клас“ на издателство „Просвета“ пише следното: „*Входящо и изходящо равнище се оценяват чрез: резултата от изпълнение на изобразителна задача; визуален тест*“ [Цанев, Страшилова, Карапантева 2020, с. 11], както и „*Естетическите показатели отразяват качествените характеристики на индивидуални творчески прояви на ученика*“ [пак там]. Сред изброените „ключови компетентности“, които ученикът трябва да придобие, има „математическа компетентност и основи“, „умения за общуване на чужди езици“, „компетентност в областта на науката и технологиите“ и много други компетентности, които първокласникът трябва да усвои чрез своите рисунки или творчески умения. Музата, вдъхновението, себеизразяването чрез свободата на изкуството сякаш седят встрани и макар да не са „компетентности“, заслужават да бъдат защитавани и насърчавани. Ако изкуството се разглежда като инструмент за придобиване на „компетентности“ от ранна възраст, то сферата на философията също е строго разграфена и ограничена откъм възможности за дълбоко навлизане във философски тематики.

Творческата свобода на учениците и възможностите за импровизация и вдъхновение от учителите са ограничени от т.нар. „методически указания за работа“. Същият модел се наблюдава и в други помагала за учители, независимо от естеството на предмета, което въпреки че предоставя практична последователност, ощетява в други аспекти. Интердисциплинарната свързаност също е силно засегната в наръчниците за учители, но дали това не става за сметка на индивидуалните интереси и възможности за себеизява на учениците? Интердисциплинарните връзки са полезни там, където е релевантно да бъдат сложени, и то с определена причинно-следствена връзка. Интердисциплинарният подход не трябва да присъства само за да се каже, че го има, а е необходимо да бъде добре позициониран и също да дава повече гъвкавост на материала, отколкото да го сковава допълнително. Необходимо е да се обърне повече внимание до каква степен може да се даде свобода на учителите в методите на преподаване, както и да се предостави по-богат и разнообразен избор на материали. Очаква се учениците да покажат резултатите, описани за всеки предмет, и то по еднакво систематичен начин, което повече спъва философската мисъл, отколкото да я развива.

COVID пандемията вкара в класната стая и онлайн обучението, което веднага се прояви като допълнителна трудност, тъй като подготовката отнема огромно количество време и усилия както от учители, така и от ученици. Проблемите в преподаването и ученето нарастват, тъй като учениците стават по-разсеяни и губят интерес към материята. За да бъдат успешни занятията, трябва да се преодолее физическата липса на учител и учебна среда, което често предпоставя ученикът да си придава вид на внимаващ, въпреки че предметът не му е интересен. Загубата на интерес към предметите е следствие от рестриктивните

методи на преподаване и създадената вече остаряла образователна система. При хуманитарните науки и изкуствата методът на преподаване и образователната система са задушаващи и пагубни за въображението на ученика. Образованието все повече се инструментализира, за да се съсредоточи върху обслужването на корпоративни и бизнес интереси. Много университети по света отчитат намаляване на броя на студентите в тези факултети, докато в други напливът е неизмеримо по-голям. Доклад на Британския институт за политика в областта на висшето образование [HEPI Report, p. 141] показва, че броят на студентите, посещаващи хуманитарни курсове, е намалял с 40 000 за последните 10 години. Проучването установява, че броят на студентите, изучаващи хуманитарни науки в британските университети, е намалял с 18% през последните 10 години. Намаляването на интереса към хуманитарните дисциплини се наблюдава и на ниво училище. Много университети в Европа съобщават за подобни проблеми, включително и в България.

На фона на изброените предизвикателства пред съвременната образователна система ясно личи нуждата от създаването на по-различна и адекватна на реалността методология. Подходът към ученици, които растат в дигитална среда, е необходимо да е качествено различен спрямо тези, чийто години на развитие са минали изцяло в „офлайн“ среда. Интересите и личностното възприятие се разливат между дигиталния свят и реалността. В тази връзка ще разгледам как дигиталните игри и геймифицираните дейности могат да разнообразят учебния процес, да подкрепят въображението и творческото мислене, като същевременно задържат вниманието на учениците върху сложни концепции.

Ролевите игри като съвременна форма на творческо мислене

Философията отдавна разглежда как се формира човешкото въображение и дали то може да бъде преднамерено. Самото творчество може да се разглежда като движеща сила на въображението при формирането на идеи, теории, както и като причина за появата на много физически обекти като изобретения и произведения на изкуството. Творчеството може да се разглежда като преднамерен характер на въображението. За Томас Хобс въображението представлява много важна част от човешкото познание. Според него въображението и паметта са тясно свързани с разбирането. „*Въображението, което се поражда в човека (или във всяко друго същество, надарено със способността да си въобразява) чрез думи или други волеви знаци, е това, което обикновено наричаме разбиране и е общо за човека и животното*“ [Hobbes 1651, 2.10]. Ако се съгласим, че въображението и разбирането са свързани, тогава можем да предположим, че с по-добро въображение върви и по-добро разбиране, а творчеството възниква, когато въображението и разбирането работят в синхрон. Учебните програми често пренебрегват тази връзка и работят изцяло върху инструментализиране на знанието. Това задълбочава проблемите с разбирането в часовете в училище и води до разрив на знанията по отделните дисциплини. Като обединяващ фактор между отделните области и същевременно стимулиращ въображението може да се разглежда разказването на истории в съвременната му интерактив-

на форма. Творчеството и разказването на истории са неразривно свързани. Да се потопите в една история означава да насочите вниманието си към нейното съдържание и детайли, което да предостави фокус и на лично ниво, което след това може лесно да се прехвърли към интернализиране на информацията, предаваща въпросната история.

Евокативното разказване на истории се използва като средство за забавление, образование, предаване на важни идеи и запазване на културни ценности. Героите и техните „наративни функции“ имат два ключови елемента във всеки акт на разказване на истории още от зората на легендите и митовете. Идентифицирано от Владимир Проп, опростяването на отделните агенти в разказа до опростени набори от черти, наричани „архетипи“, позволява на публиката (читатели, слушатели и т.н.) по-лесно да свързва и интернализира „уроците“ на една история [Проп 1928]. Тази формула се запазва и до днес, надхвърляйки ограниченията и границите на методите за разказване на истории и демонстрирайки точно колко мощен инструмент е идеята за разказване на истории.

Именно чрез използването на принципите на „наративната функция“ и архетипите, дефинирани от Проп, разказването на истории чрез ролеви игри стана изключително популярно през 70-те години на миналия век. Настолните ролеви игри се превръщат в източник на забавление за много хора поради комбинацията от базирано на архетипи разказване на истории и съвместна игра (начина, по който играчите взаимодействат с играта чрез правила, предизвикателства и връзка с разказа). За разлика от традиционните среди за разказване на истории историята вече не се разказва от един разказвач на публика, а е съвместен продукт на участие, като самата наративна посока е структурирана чрез набор от правила и ресурси, ограничаващи курсовете на действие, достъпни за участници. Основните ограничения на свободата на действие на участниците идват по начин, много подобен на архетипите на Проп („Фалшив герой“, „Диспечер“, „Помощник“, „Злодей“), но в този случай те са склонни да бъдат класове герои („Роуг“ , „Магьосник“, „Духовник“, „Вълшебник“), които могат да изпълняват само определени действия според определени правила. Това участие в оформянето на събития и разказ в настолните ролеви игри дава усещане за изживяване на историята и потапяне във въображаемия свят на по-дълбоко ниво.

Разбира се, тази интерактивност е голямата разлика между традиционното разказване на истории и опита от ролевата игра. Докато в други форми на разказване на истории като театър, филми, книги, картини, музика, приказки, дори commedia de’ll arte и импровизационен театър все още има ясно разделение между изпълнител и публика, в ролевите игри всеки е активен участник, който взема решения и променя разказа на историята. Подобни форми на разказване на истории се срещат в детските игри, където децата се преструват на различни въображаеми герои, докато участват в игра заедно. Ролевите игри работят на подобен принцип, но с тази разлика, че играчите последователно развиват идея, като следват правила, взети от традиционното разказване на истории.

Първата комерсиално успешна и утвърдена ролева игра е *Dungeons & Dragons* (*D&D*), издадена през 1974 г. Вдъхновена е от фентъзи литературата и става толкова популярна, че се смята за основата на индустрията за настолни

ролеви игри. С нарастващата популярност на този тип наративна игра и развитието на технологиите през 90-те години на миналия век този сравнително нов метод за разказване на истории беше пренесен в дигитална среда, раждайки ролеви видеоигри – като една от най-ранните области, където креативността на играча би могла да процъфтява, е *MUD* (*Multi-User-Dungeon*). Някои от игрите в този жанр дори развиват общности със сложни социални йерархии между играчите в техните измислени роли. Те са обстойно проучени като едно от най-ранните дигитални пространства за сътрудничество, където креативността и себеизразяването на играча са основният елемент за потребителското изживяване [Bartle 1996].

Трябва да се отбележи, че със своите текстовобазирани потребителски интерфейси, фокусирани върху целенасочено сътрудничество чрез чат и обмен на ограничена визуална информация, *MUD* в доста отношения са били много наподобяващи съвременните дистанционни среди за преподаване и учене, които заеха централна роля в съвременното образование по време на пандемия. Но всяка съвременна платформа за съвместно обучение, в която потребителят има профил, потребителски аватар (като изображение или снимка) и възможността да общува с другите, като в същото време участва в система от правила, изисквания и награди, може да се твърди, че се вписва (поне механично) в дефиницията на *MUD*.

MUD, разбира се, не са били единствената форма, в която ролевите игри направиха скок към дигиталната област. С прехода си към цифровите платформи ролевата игра се разви в множество поджанрове въз основа на различни елементи от техния дизайн – гледна точка (първо или трето лице), структура на действие на играча (в реално време или базирана на ходове) или дали играта е предназначена за един или няколко играча (мултиплейър). Ролевите игри за един играч позволяват на участника да бъде въвлечен в интерактивен разказ, без да изискват участието на други играчи. Историята в играта се ръководи главно от взаимодействията на играча с така наречените *NPC* (дигитално генерирани герои, зад които не седи човек). Игрите за един играч обаче нямат важен елемент от настолните ролеви игри и това е сътрудничеството между хората в съвместното изграждане на история. В този контекст известният дизайнер на видеоигри Крис Кроуфорд коментира: „*По някакъв начин акцентът върху развитието на героите възпрепятства напредъка в разказването на истории с RPG. Централната предпоставка на тези [компютърни ролеви игри] е, че играчът непрекъснато изгражда способностите си чрез придобиване на богатство, инструменти, оръжия и опит. Този акцент върху развитието на характера има тенденция да работи срещу нуждите на драматичното развитие – драматичните обрати се сблъскват с преобладаващия тон на стабилно развитие"* [Crawford 2003, p. 163]. Въпреки че Кроуфорд отбелязва присъщото напрежение („сблъсък") между нуждите на историята и фокуса върху посредничеството и овластяването на играча (това, което често се нарича „истории на играча" [Sicard 2009], ролевите игри за един играч усъвършенстват един от първите и далеч най-популярни подходи за емоционално ангажиране на играча с представената история и ситуация, като му дават възможност да

маневрира и да влияе на развитието на историята чрез различни опции за това как да предприеме действие или да вземе решение в определени ситуации. Често тези опции се основават на морални решения относно това как да се разреши определена ситуация или да се развият взаимоотношенията с *NPC* чрез диалогови сегменти.Точно ролевите игри с интересни морални решения са оценени и аплодирани като едни от най-добрите примери в съответните жанрове със заглавия като *Mass Effect* или поредицата *Fallout*. Те предоставят на играча опция за няколко различни финала на историята, в зависимост от решенията, взети от играча по време на играта. Тук е важно да се отбележи, че естеството на моралните затруднения, които тези заглавия представят на играчите, е в най-добрия двоичен и аристотелов характер, но точно това ниво на опростяване ги прави много подходящи за представяне на морални въпроси пред деца в училищна възраст.

Други заглавия в ролевия жанр включват елементи, които директно насърчават въображението и креативността. Докато много игри имат специфичен начин за решаване на пъзели, серията *Legend of Zelda* предоставя на играча пъзели и взаимодействия с околната среда, които изискват креативно мислене. *The Legend of Zelda: Breath of the Wild* е отличен пример за игра, която позволява на играчите да използват нейната физическа система за решаване на пъзели, без да препоръчва конкретна посока. Играта предоставя много различни начини за преодоляване на предизвикателства чрез креативно използване на нейните физически елементи. Свободното използване на физически елементи в дигитална среда дава точно онзи опит и тип обучение, които Дюи представя като предмет на образование. „*Напредъкът не е в последователността на изследванията, а в развитието на нови нагласи и нови интереси към опита*“ [Dewey 1897, p. 38]. Според Дюи учениците не трябва да се поставят в ситуация на пасивни участници в учебния процес. Освен обучението чрез опит информацията, която се предоставя на ученика, трябва да бъде в различни форми и образи, за да може той сам да определи посоката на своите интереси и развитие.

Но когато става въпрос за свобода при решаването на проблеми и пъзели, *sandbox* симулаторите са най-добри в изграждането на причинно-следствени връзки. *Sandbox* игри като *Minecraft*, *Rust*, *Don't Starve* включват интерактивна среда с отворен свят, в която играчите могат свободно да преминават и да взаимодействат с техните елементи. Чрез използването на различни умения, научени в училище, и придобиване на нова информация се избягва възможността знанията да загубят стойност, докато ученикът не се научи как да ги използва в ситуации от реалния живот. Уайтхед идентифицира този риск като натрупване на „инертни идеи“. „*Когато обучаваме детето на мисловна дейност, преди всичко трябва да се пазим от това, което ще нарека „инертни идеи“ – тоест идеи, които само се съживяват в ума, без да бъдат използвани, тествани или хвърлени в нови комбинации*“ [Whitehead 1929/1967, p. 1]. Това се отнася изключително за хуманитарните дисциплини, които разчитат основно на теоретични знания. Учениците срещат трудности при контекстуализиране на сложни философски концепции и губят мотивация да преследват и развиват философските идеи по свой начин. „*Теоретичните идеи винаги трябва да намират важни*

приложения в рамките на учебната програма на ученика. Това не е лесна за прилагане доктрина, а много трудна. Тя съдържа в себе си проблема за поддържане на знанието живо, предотвратяването да стане инертно, което е централен проблем на цялото образование" [Whitehead 1929/1967, p. 5]. Различни игри успяват да поставят философски идеи в контекст, който да ги предпази от участта да се превърнат в „инертно знание". Например екзистенциализмът е добре представен в историята на игри като *Dark Souls*, *The Talos Principle*, *Nier: Automata, Bioshock*, докато философията на съзнанието и проблемът за връзката между ума и тялото са вградени в разказа на поредицата *Metal Gear Solid*, *System Shock*, *Shin Megami Tensei* и др.

Въображението или там, където го няма

Предаването на философски идеи и „съживяването на ума" през играене на игри в дигиталното пространство са важни и полезни за редица ученици, които са с различен начин на мислене. Като такива могат да бъдат определени хората, които притежават така нареченото състояние на афантазия. Състоянието представлява неспособност на индивид да си въобразява картини в съзнанието. Първите изследвания в областта започват още през 1880 г. от британският учен Франсис Галтън, но едва през 2015 г. е сформиран терминът „афантазия", което в буквален превод от старогръцки означава „без въображение". Проучване от 2022 г. се опитва да установи колко разпространена е афантазията сред общото население. Изследването установяват, че 3,9% от населението или не е в състояние да формира умствени образи, или има смътни или неясни умствени образи [Dance, Ipser, Simner 2022]. Изследване от 2021 г. измерва реакцията на участниците при четене на плашеща история и след това гледане на предизвикващи страх изображения. Резултатите показват, че участниците с афантазия, за разлика от общото население, не изпитват физиологична реакция по време на експеримента с четене, но при тестовете с плашещи изображения не се открива разлика във физиологичните реакции между групите [Wicken, Keogh, Pearson 2021]. Проучването заключава, че доказателствата подкрепят теорията за емоционалното усилване на визуалните изображения.

На базата на тези изследвания може да се направи предположение, че част от учениците могат да изпитват силно затруднение в предмети, които изискват участие на въображението, като литература например. Невъзможността обучаващия се да влезе въображаемо в представяната история би попречила при анализ на литературно произведение и следователно да понижи нивото на успеха му по предмета. За сметка на това обаче, ако историята е вкарана във визуален контекст, то този проблем би бил решен. Същото бихме могли да отнесем и към философските теории, които са по-достъпни и разбираеми, когато биват представяни в определен контекст.

Синдром на хиперактивност и дефицит на вниманието (СХДВ, ADHD) също е сериозно препядствие, що се отнася до вниманието, интересите и любознателността на учениците. Данни сочат, че 10% от децата на възраст 6–11 години са официално диагностицирани със СХВД (възможно е числото да е много

по-голямо), а във възрастта между 12 и 17 години тези проценти се качват до 13 [Bitsko, Claussen, Lichstein 2022]. Макар хиперактивните ученици да са надарени с добро въображение и креативност, то възникват други проблеми, като невнимание (невъзможност за задържане на фокус), хиперактивност (излишно движение, което не е подходящо за обстановката), емоционална дисрегулация (прекомерна, неподходяща за възрастта и увреждаща в много аспекти) и импулсивност (прибързани действия, които се извършват в момента, без да се мисли). Учениците със СХВД поставят пред учителите и образователната система още едно предизвикателство със задържането на вниманието и интереса. Изследванията, които доказват ползите от играенето на определени игри с цел овладяване симптомите на хиперактивност [Griffiths 2002], са твърде много, за да бъдат описани подробно в настоящата работа, затова ще дадем само няколко примера за такъв тип игри и какви умения могат да подобрят или развият в деца от училищна възраст [Rodrigo-Yanguas, González-Tardón, Bella-Fernández and Blasco-Fontecilla 2022]. Такива игри могат да бъдат *Angry Birds*, *Roblox, Minecraft*, *Pokemon*, *Tetris* или пъзел игри, *Animal Crossing*, *Legend of Zelda* и т.н. Проучване, направено за Американската психологическа асоциация, доказва, че игрите от подобен тип могат да развият уменията за справяне с проблеми, да увеличат креативността, да допринесат за по-добро настроение и спокойствие у децата, да предотвратят тревожни мисли, да подобрят постоянството в ученето и да допринесат за по-доброто справяне с провалите, да развият уменията за лидерство, организираност и сътрудничество, както и за по-добра комуникация [Bowen 2014].

Досега в тази част от изследването успяхме да посочим как човешкото въображение, творческото мислене и контекстуализацията на учебния материал могат да бъдат стимулирани от видеоигри. Посочихме как някои съществуващи видеоигри успяват да предадат важни философски послания и в същото време да взаимодействат с играча, като по този начин обогатяват творческото му мислене. Проследяването на връзката между описаните примери и философията на образованието ни дава по-добра представа за това как видеоигрите могат да навлязат в образователната система. Но това далеч не изчерпва поставената в настоящата работа тема. В следващата глава на този труд ще разгледаме по-отблизо как медията на дигиталните игри е представена в образователен контекст. Специално внимание ще бъде отделено на възможностите за насърчаване на творчеството и изразяването.

Средата на дигиталните игри в образователен контекст

Историята на потенциала на дигиталните игри за образование е почти толкова дълга, колкото историята на самата среда за видеоигри. Първоначалната цел на много дигитални игри, които по-късно стават търговски продукти, е била да подпомогнат образованието и обучението на военния персонал или да помогнат за симулирането на сложни системи (като астрофизични явления или икономически процеси) по начин, който може да се наблюдава в реално време [Halter 2006].

С течение на времето терминът „образователни игри“ или „образователно развлечение“ беше кодифициран, за да се отнася конкретно до дигитални игри, които са създадени изрично с цел да бъдат включени в учебната програма и да помогнат при преподаването на определен предмет или дори конкретен проблем в рамките на предмета [Squire 2011].

Има безброй примери за такива заглавия, като „първата вълна“ на тяхната популярност в западните образователни институции се случва през 80-те години на миналия век и се свързва с видеоигри като *Math Munchers – Play Math With Games* и *The Oregon Trail*. Оттогава форматът на „образователните видеоигри“ остава до голяма степен неограничен дори в съвременните образователни игри [Karhila, R. et al. 2014].

Ученикът (предполагаем играч) е снабден с набор от проблеми за решаване, чието разрешаване ще му позволи да продължи по-нататък в съдържанието на играта. Тази прогресия е свързана със система от награди (точки, ресурси в играта, елементи за техния герой) и на свой ред им дава достъп до нов набор от проблеми за решаване. Разбира се, решаването на тези проблеми е пряко обвързано с това ученикът да демонстрира владеене на въпросния предмет – отговаряне на въпроси от викторина, свързани с историята, решаване на математически задачи, предоставяне на правилни отговори на прости задачи по химия и физика и т.н. Тези видове образователни игри имат за цел да увеличат мотивацията на учениците, като по същество „закрепват“ външната мотивация на прогресиране и механиката на възнаграждение като допълнителен слой върху образователното съдържание. Това вече създава мощен инструмент за задържане на вниманието на ученика и за мотивирането му да проучва темата по-нататък – или докато новаторската стойност на механиката на прогресията изчезне [Jenkins & Squire 2003].

Това рамкиране на компонента за тест/оценка в подобна игрова прогресия и механика на възнаграждение, като представянето на действителния образователен материал, все още следва стандартен формат (като текстови панели, слайдове с изображения, кратки видеолекции). Той е доминиращата парадигма в образователни игри. Рядко има фокус върху развлекателната стойност на игровото изживяване – това до голяма степен се дължи на целите на преподавателите/образователните институции и тези на дизайнерите и разработчиците на игри, които, изглежда, са в конфликт относно вниманието на ученика/играча. Когато се опитваме да увеличим ефективността на използването на видеоигри за образователни цели, това вътрешно напрежение е точно проблемът, който трябва да се стремим да разрешим.

Мотивация и ангажираност в цифровите игри и използването им за образование

Традиционното разбиране за учене, придобиване, обработка и запаметяване на информация се разбира като съзнателен, осъзнат процес в рамките на образователната система. Казано по-просто, ученикът трябва да е наясно с акта на учене, за да се съсредоточи върху нещата, които се преподават. В същото

време в теорията на дизайна на игрите има силен акцент върху привеждането на играча в състояние на фокусиран поток на съзнанието (flow state) – състояние на ума, в което играчът е фокусиран върху дейност, без да е умишлено наясно с нейните компоненти.

Дефиниран от унгарския психолог Михали Чиксентмихали, потокът е ментално състояние на фокус, при което трудността на проблемите, които индивидът трябва да реши, и количеството информация, необходимо за обработка, за да ги реши, са в баланс между двете, за да са достатъчно ангажиращи. Когато количеството информация, сложността на обработването ѝ и интерактивната агенция, изисквана от лицето, следват определена крива на постепенно нарастваща сложност, индивидът едновременно развива умения и се учи, мотивиран от напредъка си, и в същото време не осъзнава собствените си усилия и фокус при обработката на нова информация [Csikszentmihalyi 1975].

Теорията на *flow state* често се използва във връзка с различни разбивки на мотиваторите на играчите, като Бартъл и неговата таксономия на играчите [Bartle 1996], или различни модели на „персона на играча“ [Vahlo & Koponen 2018].

Мотиваторите на играчите се описват най-добре като аспирации, нужди и стремежи на хората, които отговарят за това какво търсят играчите в игровото изживяване и служат за ангажирането им и задържането на вниманието им. Като разберат каква игрова механика и геймплей ще има дигиталната игра, дизайнерите могат да идентифицират и установят мотиваторите на играчите, които играят тази игра. Тогава те могат да използват тази информация, за да създадат допълнителни механики или съдържание, което да се хареса на играчите с тези мотиватори. Например игра, която е силно конкурентна и фокусирана върху управлението на ресурсите (като историческа стратегическа игра), ще се хареса на играчи с ключови характеристики за „контрол“, „управление“ и „убиец“ („убиец“ е термин от таксономията на Бартълс, използван като общ термин за състезателни играчи) мотиватори. Знаейки това, дизайнерите може да изберат да положат повече усилия в разработването на функции, свързани със стратегията на бойното поле, вместо с дипломацията. Наличието на механика на играта, която съответства на мотиваторите на играча, улеснява ангажирането на играча в дейност, която би била интересна за него, като по този начин прави по-вероятно той да достигне до *flow state* и да се наслаждава на акта на игра, без да бъде разочарован или разсеян. Това означава, че той ще участва в дейността заради самата нея (акта на играта) и ще избере да се върне към нея, дори ако няма външни изисквания, които да го притискат да го направи.

Въпреки че прогресията, наградите, условията за печалба/загуба са най-непосредствено разпознаваемите аспекти на геймификацията за образователни цели, действителната „основна стойност“ на преживяванията на играчите е тяхната способност да бъдат мотивирани и удовлетворени сами по себе си. За играча да играе и да се наслаждава на играта, дори ако е събрал всички златни звезди, достигнал е максималната оценка и т.н., е важно да се чувства удовлетворен от изживяването. Това означава, че той ще взаимодейства със съдържанието на играта (образователния материал) отново и отново – отваряйки много

възможности на преподавателите да изложат учениците на полезни знания. Ако това е направено правилно, подобна образователна игра би създала среда за учениците самомотивирано да се усъвършенстват и да усвояват необходимата информация, като в същото време непрекъснато оценяват и насърчават напредъка си. Възможно е и играта да им предостави по-сложни проблеми и задачи. След това тази вътрешна оценка може лесно да бъде съпоставена със стандартите за оценка на самата образователна система.

Кодифициране на творчеството в дигиталните игри: изследване и изразяване

Ако целта е да се създадат образователни игрови преживявания, които могат вътрешно да мотивират ученика да взаимодейства с тях, за да го накарат да се ангажира с образователното съдържание отново и отново, като в същото време подобрява нивото си на овладяване изискванията на учебната програма, добра отправна точка би била да се потърси практически пример за това.

Насърчаването на креативността при децата и учениците в прогимназиална възраст представлява голяма част от тяхната учебна програма, така че търсенето на начини за развиване на креативността и себеизразяването чрез дигитални игри би била добра стратегия.

В теорията на дигиталните игри действието на творене често се свързва с два основни мотиватора – изследване и изразяване. Играчът „изследва“, като използва различни инструменти и средства, проучва възможности и намира път към желания резултат, докато в същото време прави избори, които му позволяват да „изрази“ себе си и да постигне резултат, различен от този на другите играчи.

Така достигаме до много ясен набор от проблеми за решаване:

- Намиране на дигитална игрова механика, която се основава на мотиваторите за изразяване и изследване, за да ангажира играчи/ученици в творческа дейност;
- Структуриране на дейността по такъв начин, че да се улесни развитието на *flow state*, да поддържа играча/учениците фокусирани и да практикуват творческите си умения;
- Използване на базирана на прогресията механика и създаване на условия за победа/загуба, за да се прикрие оценката на учениците, като същевременно се поддържа дългосрочната ангажираност на играча.

Много от съществуващите комерсиални игри силно разчитат на механика, изградена около създаването на „ex nihilo“ и елементи на себеизразяване като техен основен игрови цикъл (основен набор от игрови механики). Някои от тези заглавия могат лесно да бъдат включени в творчески упражнения като част от учебната програма или могат да бъдат създадени некомерсиални образователни версии на такива игри. Някои примери включват *Dreams* [Media Molecule 2020], *The Little Big Planet* [Sumo Digital 2014], *Minecraft Creative Mode* [Mojang Studios 2011], *Roblox* [Roblox Corporation 2006] и *The Sims* (20012–020).

Ако вземем *Roblox* например, това е платформа за създаване на онлайн видеоигри, която позволява на играчите сами да създават свои светове или да играят в такива, създадени от други играчи. Преди COVID пандемията *Roblox* е била сравнително малка платформа, но впоследствие се разраства поради ограничаването на социалните контакти в реална среда. След това *Roblox* се превръща в място за общуване и игра на децата. Платформата дори позволява да се празнуват рождени дни онлайн. В допълнение към социалната среда платформата за игри развива творческо мислене в комбинация от умения за решаване на проблеми, които да се използват като идеи за създаване на нови светове. Играчите също научават ключови умения за програмиране, използвайки езика за програмиране *Lua*. В процеса на създаване играчите също изграждат важни логически умения въз основа на системата проба – грешка. Средата позволява на играчите да повтарят или опитват различни неща без риска, който съществува в реалния свят, като по този начин упражняват своето логическо и критично мислене в защитена среда. Части от играта дори насърчават играчите да направят собствено проучване, за да получат повече информация как да изградят нови светове. Така платформата развива критичното и креативното мислене на играчите, докато те учат полезни умения.

Като друг пример можем да вземем *Minecraft Creative Mode*. Изследване показва, че „*Minecraft може да се използва като пространство за участниците в играта да изразят своята креативност по начини, които обикновено са много по-скъпи. Освен това отвореният характер на играта позволява на участниците да експериментират с различни концепции за характеризиране и сюжет, които не се ограничават до физически материали*“ [Cipollone, Schifter & Moffat 2014]. В резултат на това изследването сочи празнина между „*производството на знания, което е характерно за играта*“ и „*културата на формалната образователна система*“. Ако това се приеме за истина, такива игри, стимулиращи творческото мислене, могат да предоставят възможност за установяване на мост между традиционните форми на обучение и интересите на учениците, ако се използват по подходящ начин. Такъв опит вече е направен от историци в университета в Глазгоу. Те използват *Minecraft*, за да направят компютърна презентация на плантации от XVIII век и да покажат на учениците как е изглеждало робството. „*Открихме, че учениците се ангажират веднага, тъй като това е креативен подход за преподаването на история. След като успеете да предизвикате този интерес, тогава учениците могат да започнат да отговарят, да се ангажират и свързват, което им помага да разберат понякога много сложни проблеми“*, казва Нелсън Мъндел, историк от университета в Глазгоу. Това е само един от многото примери за комерсиални видеоигри, използвани за образователни цели в училищата. За съжаление, въпреки положителните резултати, които се отбелязват всеки път, практиката за използване на видеоигри в класните стаи остава непопулярна като образователен инструмент в учебните програми. Можем само да се надяваме, че подобни проучвания ще придадат по-голяма тежест на този метод на преподаване, така че да може да се използва по-широко в образователната система.

Заключение

В настоящото изследване показахме как креативното мислене е ограничено в българската образователна система. Разгледани са принципи, изведени от теорията на философията на образованието, сред които тези на Алфред Уайтхед [Whitehead, 1929/1967] и Джон Дюи [Dewey 1897]. Като отговор на поставените проблеми пред образователните методи бяха поставени ролевите игри, които са обект на редица изследвания в областта на психологията и невронауките, чиито резултати сочат ползите за творческо мислене. То се осъществява чрез въвличане на играещите в истории и сюжети, които позволяват пълно потапяне в дадена тема. Средата на дигиталните игри в образователен контекст може да помогне за поддържане на интереса и вниманието към образователния материал (влизане в така нареченото състояние на фокусиран поток на съзнанието). Разгледаните ползи от геймификацията на образователния процес не могат да бъдат пренебрегвани още дълго време. Стигмата, която върви с „играенето на видеоигри“, е необходимо да бъде минимизирана до степен, отговаряща на реалността, за да може съвременните интерактивни медии да бъдат свободно използвани за целите на образованието. Все повече училища подканят и препоръчват на родителите сами да търсят контакт с децата си в онлайн пространството, както и да намират форма на съвместно забавление там. Това е добър метод за прескачане на междупоколенческата пропаст и показване на съпричастност към интересите на подрастващите. Образователните институции не трябва да изостават в това отношение и е препоръчително да обърнат поглед в тази посока.

* * *

След разглеждането на основните компетентности, на които акцентира настоящият труд, възниква въпросът за практическото приложение на тези теоретични разработки, т.е. за усвояването на посочените компетентности от учащите се, а респективно преди тях – и от самите учители и преподаватели. С други думи, неободим е модел на уроците, в които ще става това усвояване. Следващата част на настоящия труд е посветена именно на такива практически уроци – предложени са уроци, всеки от които съответства на определена компетентост или инструмент за усвояване на компетентност, разгледани в предишните две части на монографичния труд.

ПЕТА ЧАСТ

МОДЕЛИ НА УРОЦИ

ВЪВЕДЕНИЕ КЪМ УРОЦИТЕ: БЛАНКА ЗА РАЗПИСВАНЕ ХОДА НА УРОК

Ас. Анна Върбанова (СУ „Св. Климент Охридски“)

Цикълът на обучение по Уайтхед включва ритмично повтарящи се фази, които се съдържат една в друга и са разпознаваеми дори в хода на всяка методическа единица. Във всеки урок трите фази следва да се редуват, без ни най-малко да е задължително нито равномерното им времево разпределение, нито еднократното протичане на един цикъл за 45 мин. Няма ограничение и за разпределението на броя съдържателни/тематични подчасти в урока, както и по отношение на методите и тяхната продължителност.

Ритъм на обучението

_/ **„романтика“** – свобода
|.| **„прецизност“** – дисциплина
/=\ **„обобщение“** – свобода

Бланката предвижда свобода в планирането на броя и структурата на отделните съдържателни подчасти и на съответните дейности на учители и ученици (=методите).

Педагогическите принципи са идеите, от които се ръководим при избора на методи, а методите са самите действия по посока на целите. Те се операционализират до дидактически задачи, представляващи начините, по които педагогическите субекти обработват учебното съдържание, и стъпки по посока на реализацията на целите. Последните се декомпозират по отношение на отделните фрагменти на педагогическото/учебното съдържание – знания, умения и отношения/нагласи, като са добавени „други“ компоненти, свойствени и за собствено възпитателните цели. Тези други фрагменти на педагогическото съдържание, които биват преобразувани в педагогически цели, са възгледи, убеждения, ценности, навици, поведенчески норми и форми и пр.

Нашата бланка за плана на уроците по-скоро напомня за такива фрагменти, отколкото да се стреми стриктно да ги диференцира. Тук идеята не е да се придържаме непременно към някое от техните понятийни съдържания във философски, социологически, социалнопсихологически или педагогически дискурс, а да се даде свобода на разработчика на урока. Фрагментите на педагогическото съдържание, наред със съдържателните направления (нравствено, естетическо,

гражданско и прочие формиране), са едни от различните измерения или възможни срезове на материята и на мисления резултат от обучението (срв. Попов).

Някои от фрагментите на педагогическото съдържание (респ. на компетентността) са сложни конструкти сами по себе си и са съдържими едни в други. Например разглеждаме нагласата, която като научна категория е сложна за дефиниране и е „хипотетичен конструкт, който не е пряко наблюдаем, освен посредством измерими реакции“ [Петкова 2003, с. 12] – като предвестник на поведението и предопределяща изборите, решенията и действията на субектите. Тя е по-трайна и се проявява отвъд границите на учебния процес. В практико-приложен план, при разработването на уроци и като компонент на педагогическите съдържание и цели и на фона на множеството теоретични модели, може да приемем за структура на нагласите модела, изведен от К. Петкова [Петкова 2003, с. 12; Ajzen 1988], където имаме двуизмерна матрица, отграничаваща реакции, на базата на които могат да бъдат извлечени нагласи, категоризиращи се от своя страна на познавателни, емоционални и поведенчески (по отношение на характера на реакцията) и на вербални и невербални (по отношение на начина на нейното изразяване). Споделяните в дадена група нагласи можем да съотнесем с което е норма на поведение – друг фрагмент на педагогическото съдържание от гледна точка на Общата педагогика [Попов 2021], натоварен с някакво очакване.

Що се отнася до отношенията – също като компонент на педагогическото съдържание и респективно преобразуването им в педагогическа цел, – тяхната структура, аналогично на нагласите, е сложна и включва възгледите и убежденията (по Попов, Чавдарова-Костова и др). Последните могат да бъдат адресирани и поотделно. Л. Попов [Попов 2021] ги разграничава и дефинира, както следва: възгледите са субетивни оценки спрямо явления и хора, които варират в диапазона „харесвам – не харесвам“, „приемам – не приемам“ и т.н. Убежденията са вяра в правомерността или неправомерността спрямо явления от действителността, които се основават на ясни и собствени за отделния човек критерии за правилно и неправилно, с които той съпоставя реални факти […] и вярването невинаги се основава на знания [Попов 2021]. В този смисъл отношението е позиция, която се състои от възглед (оценка) и убеждение (вяра) [Попов 2021, с. 193].

Впрочем съображението, че прякото наблюдение с оглед оценяване на всички педагогически резултати (отвъд знанията и уменията) представлява голямо предизвикателство, с което се свързват и част от критиките спрямо компетентността като сложен и многоизмерен конструкт и нейното оценяване в оперативен порядък. Ние не припознаваме разграничението при целеполагане на „знания, умения и компетентности“, тъй като знанията и уменията са ядра на компетентността и няма нужда да бъдат извеждани „пред скоби“, но в същото време изглежда ограничаващо (както е в чисто дидактически план) свеждането на целите до групите „знания, умения и отношения или нагласи“, с което бихме пренебрегнали формирането на ценности, на отговорност, на някои метакогнитивни и други аспекти. Все пак следва да се признае, че с навлизането и утвърждаването на компетентностния подход адресирането на цели само до

равнищата на знания, умения и навици (ЗУН) е останало в XX век [Чавдарова-Костова, 2021].

По-долу е предложена схема на цикъла с водещите принципи и характера на съответните типове методи за всяка фаза. Те са формулирани общо, съобразно теоретико-методологическата основа по Уайтхед и служат за насока в изнамиране в конкретика на специфичните пътища при проектиране организацията на процеса.

Цикъл на обучението

(1) „романтика“ _/ свобода

Принципи	нови стимули, нов проблем, нова ситуация – краткотрайни, неизследвани връзки, впечатления и не докрай ясни интуиции на прага на осъзнаваното – начало на процес на откритие, любопитни мисли, на изнамиране на нов опит – преживяване
Типове дидактически задачи (=>методи)	възбуда (емоционално и/или действено ангажиране със стимула) и ангажиране на предходно придобито познание и опит; проява на заинтересованост (като маркер дали стимулите са релевантни), дейности за апрехензия [разбиране] и любопитство; формулиране на въпроси и търсене на отговори

Бележка: фазата е равноценна на другите и е задължително условие за усвояване на новото познание, но да се внимава да не бъде прекалено продължителна.

(2) „прецизност“ |.| дисциплина

Принципи	дисциплина и самодисциплина; избягване на линейното и инертното натрупване на знанията посредством поддържане на мотивацията от предходната фаза; точност на формулировките при поднасяне на теоретичните знания и при изискванията по учебните задания; осигуряване на набор от достатъчно широки асоциации и възможни връзки
Типове дидактически задачи (=>методи)	изследване и доразработване на връзките и интеграцията върху наличната познавателна основа – тези при новите стимули, с останалите – вече добре известни стимули; създаване на възможности за инициатива в прецизирането; отработване и формиране на умения; „измайсторяване на детайли“

(3) „обобщение“ /=\ свобода

Принципи	стремеж към кулминация в края на цикъла и импулс за начало на нов цикъл; задаване/разкриване на нова перспектива; трансфер на познание в нов контекст; повторна смяна на доминантата по посока свобода – „завръщането към романтизма“.
Типове дидактически задачи (=>методи)	разкриване на нови приложения на свързаните знания; задания/въпроси с по-усложнени, предизвикателни ситуации

Приложение: бланка за разписване хода на урок.

Бланка за план на уроците

[Учебен предмет/клас]
[Урок]

Тематична област	
Области на компетентност	**[видове компетентност]**
Цели	*Предварителната идея за овладяното учебно съдържание и формираните личностни качества се изразява в следните:*
	знания
	умения
	отношения/нагласи
	други (възгледи, убеждения, ценности, норми и форми на поведение, навици)

Необходими материали/ средства и ресурси	
Опис на приложенията	
Методически бележки	

Ход на урока

Фаза „Романтика“ _/ свобода

[Съдържателно подзаглавие]		
Дидактически задачи: - … - … - …		
Методи	Средства/ресурси/приложения	Продължителност
[Съдържателно подзаглавие]		
Дидактически задачи:		
Методи	Средства/ресурси/приложения	Продължителност
[Съдържателно подзаглавие]		
Дидактически задачи:		
Методи	Средства/ресурси/приложения	Продължителност

Фаза „Прецизност“ |.| дисциплина

[Съдържателно подзаглавие]		
Дидактически задачи: - … - … - …		
Методи	Средства/ресурси/приложения	Продължителност
[Съдържателно подзаглавие]		
Дидактически задачи:		
Методи	Средства/ресурси/приложения	Продължителност
[Съдържателно подзаглавие]		
Дидактически задачи:		
Методи	Средства/ресурси/приложения	Продължителност

Фаза „Обобщение“ /=\ свобода

[Съдържателно подзаглавие]		
Дидактически задачи: - … - … - …		
Методи	Средства/ресурси/приложения	Продължителност
[Съдържателно подзаглавие]		

Дидактически задачи:		
Методи	Средства/ресурси/приложения	Продължителност
[Съдържателно подзаглавие]		
Дидактически задачи:		
Методи	Средства/ресурси/приложения	Продължителност

Първа глава

КАЗУСИТЕ КАТО ИНСТРУМЕНТ ЗА РАЗВИВАНЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТИ

Гл. ас. д-р Веселина Качакова (ИФС – БАН)

Казусът представлява морална дилема, която предизвиква учениците да направят аргументиран избор между две или повече възможни решения на актуален проблем, като ги поставя в (почти) реална житейска ситуация. Като техника на преподаване той развива съдната способност[28] – способността за подвеждане на конкретното под общо правило (принцип или теория) [Иванова-Варджийска 2022, с. 130]. Казусът е и универсален инструмент за развиване на различни умения и компетентности, сред които: критично мислене; гражданска активност, комуникативни умения; работа в екип; лидерски умения и др.

Прилаган основно в обучението по право, казусът лесно намира място и в обучението по гражданско образование. Използването на казуси в преподаването кореспондира и със заложените в Референтната рамка на компетентности за демократична култура [Council of Europe 2016] и по-специално с проява на уважение и зачитане на чуждото мнение (5), гражданска осъзнатост (6) и толерантност към многозначността и приемане на несигурността и непредсказуемостта на събитията. Трудно постижимата нагласа за *зачитане на различната гледна точка* може да бъде развивана при работата с казуси чрез грижата за формулиране на алтернативни решения и критичната им оценка от гледна точка на всички участници и засегнати страни, преди да бъде направен избор на предпочитано решение [Иванова-Варджийска 2022].

В зависимост от представения проблем, задача и ситуация **анализът на казуси** може да включва един или повече от следните елементи:

1. Описание на участниците в казуса и техните взаимоотношения;
2. Формулиране на проблеми и конфликти, заложени в текста;
3. Посочване на причините за тяхното възникване;
4. Смислово обвързване на наличната информация, като се извеждат благоприятни и неблагоприятни фактори от средата и се идентифицират ресурси за решаването на казуса;
5. Формулиране на различни решения. Те могат да следват примерната структура на аргумента от Наръчник на дебатьора [Ангелов 2023] или друга подобна:

---

[28] Имануел Кант в „Критика на чистия разум“ я определя така: „Способността за съждение е способността да се подвежда под правила, т.е. да се различава дали нещо е подчинено на дадено правило или не“ [Кант 1992, с. 222].

а) теза – позицията, която защитава;
б) механизми – причини и логическо обяснение защо избраната теза е правилна;
в) последици – причини, поради които този аргумент е значим и трябва да ни е грижа за него;

6. Сравнява различни възможности за решаване на казуса;
7. Аргументира избора си на позиция по казуса.

Разписани казуси за тийнейджъри на тема безопасност предлагат и от екипа на Националния център за безопасен интернет (НЦБИ) в техния ресурс – Наръчник за учители: Младите хора между реалното и виртуалното (Разработване и прилагане на казуси в учебна среда) [Национален център за безопасен интернет, б.д.].

В допълнение учениците е добре да знаят предварително какво се очаква от тях и как ще бъдат оценени, като тук предлагаме примерни критерии за успешна защита на дадена теза и аргументиране на крайно решение на казус (адаптирано от Наръчник на дебатьора) [Ангелов 2023] (разбира се, учителят може да ги адаптира спрямо неговите нужди и очаквания):

1. Страст и самоувереност – това, за което говорят учениците, е най-важното нещо в целия свят и има смисъл да бъде чуто;
2. Структура – подреждане на аргументите с 1, 2 и 3 или а), б) и в) – колкото по-ясно разграничение има между отделните тези, аргументи, причини и последици, толкова по-добре;
3. Яснота на изразяване – ясно и конкретно изразена теза, така че дори и случен човек на улицата да може да я разбере;
4. Уважение – изразява тезата си, но изслушва уважително другата страна.

Изложените насоки за работа по казус в часовете са представени в приложената бланка за урок на тема „Конфликти“ от учебната програма по философия за 8. клас.

[Философия/8. клас]

[4.1. Конфликти]

Тематична област	ЛИЧНОСТ И СОЦИАЛНА СРЕДА
Области на компетентност	**гражданска активност**
Цели	*Предварителната идея за овладяното учебно съдържание и формираните личностни качества се изразява в следните цели:* *- У. разпознава различни модели за справяне с конфликти* *- У. развива умения за формулиране и защита на лична позиция* *- У. спазва правилата за работа по решаване на казус*

	Знания У. посочва различни видове конфликти и познава основни принципи за изход от конфликтна ситуация У. посочва примери за ползата от конфликта
	Умения У. прилага различни стратегии за справяне с конфликти У. използва психологически модели за оценка на поведението при конфликти У. умее да анализира проблемна ситуация (казус), да формулира проблем или конфликт и да аргументира лична позиция
	Отношения/нагласи У. показва неодобрение и отхвърля агресията като способ за решаване на конфликти и предлага механизми за справяне с проявите на агресия
	Други (възгледи, убеждения, ценности, норми и форми на поведение, навици) Проявява уважение и зачитане на чуждото мнение, гражданска осъзнатост и толерантност към многозначността Приема несигурността и непредсказуемостта на събитията Развива асоциативно мислене и може да прилага моделите за оценка на поведението от междуличностни конфликти към международни, търговски и други видове конфликти
Необходими материали/ средства и ресурси	разпечатани бланки с казуса подготвени въпроси за дискусия в началото на часа подготвени въпроси за рефлексия
Опис на приложенията	презентация казус въпроси за рефлексия/самостоятелна работа
Методически бележки	

Ход на урока

Фаза „Романтика“ _/ свобода

Съдържателно подзаглавие: Как темата за конфликтите се свързва с опита на учениците?		
Дидактически задачи: формулиране на въпроси и търсене на отговори „Подгряване“ на класа и връзка на темата с техния опит:		
Методи Формулиране на въпроси: - Какви конфликти познават? - В какви конфликти са участвали или са били свидетели наскоро? - Какъв е бил изходът от тях? - В подходящи случаи може да се използва и конфликтна ситуация от училище?	Средства/ ресурси/ приложения	Продължителност: до 5 мин

Фаза „Прецизност“ |.| дисциплина

Съдържателно подзаглавие: Какво да правим в конфликтни ситуации?		
Дидактически задачи: Нови знания – запознаване с основните видове конфликти и начини за справяне с конфликтни ситуации		
Методи	Средства/ресурси/ приложения	Продължителност
мини лекция с презентация	презентация	5 мин

Фаза „Обобщение“ /=\ свобода

Съдържателно подзаглавие: Кои са основните поведенчески модели за решаване на конфликти?		
Дидактически задачи: откриване на моделите на поведение на героите в казуса и на начините, които избират за справяне с конфликта		
Методи	Средства/ресурси/ приложения	Продължителност
Дискусия върху казус	Работа с казус (част 1)	10 мин

Фаза „Романтика“ _/ свобода

Съдържателно подзаглавие: Взимане на решение		
Дидактически задачи: овластяване У. влизат в ролята на учители, които трябва да вземат решение по случая, описан в казуса		
Методи: ролева игра	Средства/ресурси казус (част 2)	Продължителност: указания до 3 мин

Фаза „Прецизност“ |.| дисциплина

Съдържателно подзаглавие: Управление на конфликти		
Дидактически задачи: прилагане на примерен модел за решаване на конфликти		
Методи	Средства/ресурси/ приложения	Продължителност
Разделят се на групи по 3–4 ученици и се запознават с част 2 на казуса, т.е. с мненията на родителите и на училищния психолог, и прилагат модела Z за решаване на проблеми спрямо участниците в казуса	презентация на слайд с модела Z; казус част 2	10 мин

Фаза „Обобщениея“ /=\ свобода

Съдържателно подзаглавие: Решение по казуса и рефлексия		
Дидактически задачи: избор на крайно решение от страна на учителите (Педагогическия съвет)		
Методи	Средства/ресурси/ приложения	Продължителност
Гласуване за избор на решение по казуса + въпроси за рефлексия (за домашна/ самостоятелна работа)	работен лист въпроси за рефлексия – приложение 2	7 мин = + време за самостоятелна работа
Домашна работа по избор: пренасяне на опита от решаване на междуличностен конфликт към решаване на конфликт между държави		

Приложение 1. Казус

Част 1

Калина е в 9. клас. Тя е отлична ученичка – справя се както със задачите по математика, така и с есетата по литература. Калина има приятел от нейния клас, който се казва Камен, и на него също му върви ученето. В класа има и едно момче – Светльо. Той тренира бойни спортове и също харесва Калина. Иска да привлече вниманието ѝ, но му е трудно и/или не знае как – ученето не му допада и оценките в училище са му или 2, или 3.

Всеки път, когато учителите похвалят Калина, той става агресивен и започва да я обижда, че е зубърка, бута ѝ нещата от чина или я замерва с хартийки. Камен е свидетел на всичко това, но не се намесва, защото не се чувства достатъчно силен.

Калина споделя с по-големия си брат и неговата компания, че Светльо я дразни и я обижда. Момчетата са в 11. клас на същото училище и в едно от междучасията пресрещат Светльо и го заплашват, че ако не спре да закача Калина, ще си има работа с тях.

Той се ядосва и става още по-груб с Калина.

Една вечер след училище компанията на брат ѝ го пресреща и го набива.

Калина и съучениците ѝ са доволни, че Светльо си е получил заслуженото. Брат ѝ обаче е заплашен с изключване.

Част 2

След три дни по случая е свикан Педагогически съвет. Представени са следните писмени обяснения:

1) от родителите на Калина и брат ѝ: …

А) Теза – позицията, която защитава.

Дъщеря ни не може да търпи до безкрай тормоза от нейния съученик и е нормално да потърси брат си за помощ. Той от своя страна е направил опит да предупреди това момче да спре, но то е продължило. Получило си е заслуженото.

Б) Механизми – причини и логично обяснение защо избраната теза е правилна.

Училището в лицето на класната, учителите и директора не е взело никакви мерки за ограничаване на неприемливото поведение на Светльо и за защита дъщеря ми, която е отличничка и не пречи с нищо на никого. На децата ни не им е останал друг избор, освен да се справят сами със ситуацията. Какво друго е можел да направи синът ми, за да защити сестра си?

В) Последици – причини, поради които този аргумент е значим и трябва да ни пука за него.

Ако не бъде спряно това момче, то ще продължи да тормози дъщеря ни и да създава все повече проблеми на нея и на съучениците им. Не може да се чувства безнаказан.

2) от родителите на Светльо: …

А) Теза – позицията, която защитава.

Смятам, че синът ми е жертва на неоправдана агресия и виновникът (братът на Калина) трябва да си получи заслуженото и да бъде изключен.

Б) Механизми – причини и логично обяснение защо избраната теза е правилна.

Синът ми постоянно е нарочен за всички проблеми в класа. Те го дразнят, че не изкарва добри оценки, игнорират го и той много се ядосва. Баща му ни напусна, когато синът ми беше бебе, и няма друга опора, освен мене. Но трябва ли аз да викна брат ми, за да накаже побойника?

В) Последици – причини, поради които този аргумент е значим и трябва да ни пука за него.

Не може всички проблеми да се решават с бой, докъде ще я докараме така. Да се избием всички ли?

3) Училищният психолог:

А) Теза – възможно е да се работи за разрешаване на конфликта и за поставяне на ясни правила и граници на взаимоотношенията.

Б) Механизми – участниците в конфликта са деца и те се обучават както на учебни предмети, така и на взаимоотношения и на разрешаване на конфликти. Грешките са естествена част от израстването и те могат да бъдат повод за развитие и сигнална система за проблем, който може да бъде повлиян.

В) Последици – всеки заслужава втори шанс и внимание, за да поправи поведението си.

Какво решение на случая бихте предложили от името на Педагогическия съвет? Моля, структурирайте го по структурата, използвана по-горе:

А) Теза;

Б) Механизми;

В) Последици.

Приложение 2

Въпроси за рефлексия:

1. Какви според вас могат да бъдат ползите за участниците в конфликта в разгледания казус?

Кога агресията може да бъде оправдана като стратегия за справяне в конфликтна ситуация?

Изберете международен конфликт, адаптирайте модела за оценка на поведението на отделните страни в него и предложете изход от ситуацията.

Втора глава

ПУБЛИЧНАТА РЕЧ – ИНСТРУМЕНТ ЗА РАЗВИВАНЕ НА ГРАЖДАНСКА АКТИВНОСТ И КОМУНИКАТИВНИ УМЕНИЯ

Гл. ас. д-р Веселина Качакова (ИФС – БАН)

(Текстът първоначално е публикуван в сайта prepodavame.bg под заглавие: „Публичната реч – една предизвикателна, но много полезна задача за учениците“)

Публичната реч се възприема като висока летва и рядко се дава за задача на учениците в България, въпреки че тя развива ценни качества и умения като: креативност, увереност, убедителност, умения за структуриране на текст, преодоляване на сценична треска, говорене пред публика и обединява развиването на различни компетентности като критично и креативно мислене, гражданска активност и др. Освен това тя съвсем леко надскача посоченото като очакван резултат от обучението в учебната програма за 8. клас: *Публично представяне (презентационни умения): Ученикът умее структурирано да представя пред публика информация, като спазва предварително зададен регламент и използва различни средства и технологии за онагледяване.*

Преди да се пристъпи към тази малко по-трудна от обикновената презентация задача, е важно учениците да бъдат мотивирани и да им се дадат примери от живота, в които по различен повод би им се наложило да държат реч (тя е типична не само за политици и държавни лица, да държат реч се налага и на търговските представители, изследователите и откривателите на важни за човечеството технологии, включително треньорите на футболните отбори и много други). Затова е полезно да бъдат подготвени и когато този момент настъпи, да бъдат уверени в себе си и да се справят добре.

Като основна структура на изграждане на текста за една публична реч могат да използват адаптираната таблица от книгата „Реторика“ на Бранислав Нушич [Нушич 2010/1934, с. 90], която може да бъде допълнително променена според целите и очакванията на учителя и неговите ученици.

Структура на публично изказване/реч

Основни части	Подчасти	Цел
Увод	благосклонност	спечелване на публиката от личността на оратора
	привличане на внимание	привличане на вниманието на публиката към темата на речта
	запознаване с темата	представяне на темата и евентуално на позицията на автора

Изложение	излагане на темата	ораторът излага и развива своята мисъл
	доказване	ораторът излага аргументи в подкрепа на своята мисъл
Заключение	рекапитулация	кратко и изразително резюме на всичко изложено
	Патетичен дял	страстен апел към въображението и чувствата на слушателите
	завършек	силно заключително изречение

В приложения урок е даден пример за развиване на публичното представяне на учениците в рамките на един учебен час, като тук представяме и примерна таблица с критерии, по които учениците могат да бъдат (само)оценени.

Критерии за оценка на публично изказване

	Има нужда от подобрение	**Доближава изискванията**	**Отговаря (+ надвишава) изискванията**
Съдържание	тезата не е ясна и няма или е слабо подкрепена с доказателства	доказателствата не са ясно обвързани с тезата	ясна теза и доказателства
	не показва към каква промяна се стреми	съдържа потенциал на визия за промяна, но не е формулирана	представя визия за промяна
	не съдържа призив за действие	съдържа неубедителен призив за действие	съдържа призив за действие
Структура и стил	не съдържа въвеждаща и заключителна фраза или са клишета	съдържа едно от двете или двете, но са някак тривиални	съдържа въвеждаща и заключителна фраза, които привличат вниманието
	тезата не е аргументирана	прилага някои аргументи, но не достатъчно убедително	прилага адекватни аргументи и способи за убеждаване

	несвързан текст, без ясна последователност	смислово свързан текст, но без плавен преход между отделните части	последователност и свързаност на изложението
Представяне	хаотично представяне, без ясна структура	ясно, но неуверено представяне	ясно, изразително и убедително представяне
	сковано или арогантно представяне	използва някои техники, но не овладява притеснението си	умело използва гласа и тялото си – интонация, паузи, жестове
	публиката не проявява интерес	публиката проявява интерес	публиката е запленена от речта

Цикъл на обучението. Развиване на презентационни умения

Заглавие: Публична реч и публично представяне

(1) „романтика“ _/ свобода

Принципи	Предварителна подготовка + преживяване
Типове дидактически задачи (=>методи)	Като задача преди часа учениците могат да потърсят примерни речи според техните интереси, както и да подготвят кратка реч (до 1 минута) на някоя от предложените теми: - поздравителна реч от кмета на града към училищната общност по случай 15 септември или 24 май - призив за благотворителна кауза (почистване на природата, засаждане на дръвчета, грижа за възрастни или социално слаби хора, строеж на приют за бездомни кучета и т.н.) - комерсиална реч за представяне на нов пазарен продукт и убеждаване на клиентите да си го закупят; - друга тема – по техен избор; В началото на урока се представят 2–3 или повече от предварително подготвените речи

(2) „прецизност“ |.| дисциплина

Принципи	**Задълбочаване на разбирането и осигуряване на набор от достатъчно широки асоциации**
Типове дидактически задачи (=>методи)	Представете структура (може да се използва предложената по-горе) за създаване на публична реч. В зависимост от времето, с което разполагате, изгледайте едно, две или дори и трите видеа с примерни речи и се опитайте да откриете и да разграничите основните части и подчасти в тях и дали са постигнати поставените цели. Може да се използват видеа, избрани от страницата *9 примера за най-вдъхновяващи речи* –https://franticallyspeaking.com/9-greatest-public-speaking-examples/ Речта на Стив Джобс от Университета в Станфорд (15 мин със субтитри на български език) – https://www.youtube.com/watch?v=KKJBnOl00YU или тази от представянето му на iPhone през 2007 г. (10 мин – съкратена версия на английски език) – https://www.youtube.com/watch?v=MnrJzXM7a6o Речта на треньора на отбор по американски футбол към неговите играчи преди решителен мач (4 мин). В ролята на треньора – Ал Пачино. Речта е на английски език, но е много емоционална и с доста отчетливи граници в структурата – https://www.youtube.com/watch?v=f1yWSePMqsk&t=4s Речта на Чарли Чаплин от „Великият диктатор“ (4 мин) – болезнено актуална и изключително силна (достъпна със субтитри на български език) – https://www.youtube.com/watch?v=U0ToV9-mOf8&t=0s

(3) „обобщение“ /=\ свобода

Принципи	Вдигнете летвата
Типове дидактически задачи (=>методи)	Във фазата за обобщение повишаваме предизвикателността и поставяме за задача на учениците да изготвят 5-минутна реч, като спазват предложената по-горе структура на тема по техен избор, както и приложените критерии за (само)оценка

Трета глава

КРИТИЧНО МИСЛЕНЕ

Гл. ас. д-р Веселина Качакова (ИФС – БАН)

Критичното мислене помага за вземането на по-добри решения в разрешаването на различни проблеми и в различен тип среда. Когато мислят критично, учениците могат да поставят под съмнение идеите и допусканията, вместо да ги приемат на доверие. По този начин се насърчава стремежът им да определят дали идеите, аргументите и констатациите представят пълната картина, като са готови да установят, че са необходими и други гледни точки и подходи. Безспорно всичко това е от огромно значение както за образованието, така и в професионална среда, където ежедневно може да се наложи да се вземе повече от едно решение въз основа на критичен анализ на информация. Критичното мислене и неизбежният резултат от развиването на това умение означават, че учениците са екипирани за вземане на информирани решения – когато са изправени пред предизвикателни ситуации и несгоди, те разполагат с инструментите, необходими за преодоляването им.

Критичното мислене е важно за развиване на безпристрастност, самостоятелност и безкористност в съжденията и действията на учениците. То води към интелектуална дисциплина, ясно представяне на идеи и приемане на лична отговорност за собственото мислене. Критичното мислене е в основата на обучение, базирано на проекти, и работата по проекти както в училище, така и на работното място. За да бъде развито у учениците, е необходимо те да се научат да отсяват съществена от несъществена информация, да разграничават факт от мнение, истина от полуистина или заблуда, да могат да разкриват прилагането на заблуди в аргументацията и да проследяват кое наистина е причина и кое следствие при причинно-следствените връзки, да умеят да решават логически задачи и да откриват логически грешки, да се съмняват и да правят разлика между научно обосновано и конспиративно или необосновано съмнение, да аргументират логично своите идеи, възгледи и очаквания към света, да участват в изговарянето на морални дилеми и в практически казуси за вземане на решения в условия на несигурност.

Добре развитото критично мислене е в основата на науката и демокрацията, на креативността и саморефлексията.

Приложение. Примерен урок за развиване на критично мислене

[Философия/8. клас]

[Междуличностни отношения, социална среда и психично здраве]

Тематична област	4.2. Психично здраве и зависимости
Области на компетентност	**критично мислене**
Цели	Прилага критично мислене и разпознава опити за нежелано социално влияние
	Знания У. разпознава механизми за попадане в различни видове зависимости У. различава фактори от причини за попадане под социално въздействие и/или в зависимост У. познава понятията „социално въздействие“, „зависимост“, „локус на контрол“, „психично здраве“
	Умения У. изследва своя личен опит (себепознание/ саморефлексия) за фактори, които могат да доведат до попадане под нежелано социално въздействие У. анализира отношението между психичното здраве и самооценката У. прилага критично и креативно мислене в работа по проект/творческа задача У. умее да подлага на съмнение постъпките на други лица в онлайн и офлайн среда
	Отношения/нагласи Осъзнава рисковете и предлага стратегии, за да предпази себе си и близките си от злонамерено социално въздействие и/или изпадане в зависимост
	Други (възгледи, убеждения, ценности, норми и форми на поведение, навици) Прилагане на критично мислене в онлайн и офлайн среда Развиване на саморефлексия при взимане на решения и разпознаване на манипулативни техники
Необходими материали/ средства и ресурси	Примерна игра „Параболата на Стенли“ (Stanley’s Parable): https://store.steampowered.com/app/221910/The_Stanley_Parable/ Пример от новините с жертва на играта „Синият кит“: https://bit.ly/4bamgju

Опис на приложенията	– PPT презентация – приложение с видеоматериали по темата на урока – приложение с интернет връзки
Методически бележки	

Ход на урока

Фаза „Романтика“ _/ свобода

Съдържателно подзаглавие: На какви игри играем? Има ли опасни игри?		
Дидактически задачи Дискусия: Кои са любимите ви игри? Играете ли в екип онлайн или офлайн? Има ли опасни игри? Има ли играч, който се ползва с повече авторитет от другите? Защо? Задълбочаване на опита: Въвеждане на представата за социалното въздействие през историята на видеоигра; Ситуиране и осмисляне на авторитарна фигура в контекст на въображаема ситуация; Правене на избор/взимане на решение на база критично мислене.		
Методи	Средства/ресурси/ приложения	Продължителност
Дискусия Откъс от видеоигра	въпроси линк	3 мин 3 мин

Фаза „Прецизност“ |.| дисциплина

Съдържателно подзаглавие: Как действа Стенли? Как се задейства манипулацията?		
Дидактически задачи: - Извличане от сюжета на видеоиграта и на статията за Синия кит: механизмите за социално влияние, фактори на средата, причини за изпадане в заблуда - Връзка между зависимостите и бягството от реалността - Кои са видовете зависимост? Каква е разликата между причини и фактори за изпадане в зависимост? Какво означава локус на контрол и какви примери могат да посочат за прояви на външен и за вътрешен локус на контрол?		
Методи	Средства/ресурси/ приложения	Продължителност
Дискусия	насочващи въпроси	6 мин

Фаза „Обобщение“ /=\ свобода

Съдържателно подзаглавие: Какво разбрахме до момента?		
Дидактически задачи: - Учениците с помощта на учителя структурират дискутираните въпроси и съставят план на урока		
Методи	Средства/ресурси/ приложения	Продължителност
Критичен анализ и синтез на информация	план на урока	10 мин

Фаза „Романтика“ _/ свобода

Съдържателно подзаглавие: Кой е най-добър манипулатор?		
Дидактически задачи: На място (във Вайбър групата на класа) може да се формулира сюжет на мултиплеър игра, където учениците да са съотборници. Те могат да общуват чрез гласови съобщения, които чуват всички, и текстови съобщения, които могат да си разменят индивидуално (принцип, на който работят повечето онлайн мултиплеър игри). Сред съотборниците има един, който се опитва да установи авторитарна позиция с неясна цел и да манипулира другите играчи. Целта на задачата е играчът да бъде разпознат и да бъде оценен критично от другите играчи. Учениците се разделят по двойки, като единият от тях е агитатор, а другият е агитиран. В рамките на 2–3 минути всеки агитатор трябва да си намисли предизвикателство и да убеди събеседника си да го изпълни. После ролите се сменят (а по преценка на водещия може да се сменят и партньорите, като се направи верижна реакция, така всеки агитиран става агитиращ и обратното, но не се запазват двойките, а се влиза в двойка с човека от другата страна). И двата варианта имат своите предимства и недостатъци.		
Методи	Средства/ресурси/ приложения	Продължителност
Ролева игра	Сюжет	8 мин

Фаза „Прецизност“ |.| дисциплина

Съдържателно подзаглавие: Как се чувствах?
Дидактически задачи: - Обсъждане на успешните и неуспешните манипулативни техники - Извеждане на стратегии за справяне с манипулациите

Методи Критичен поглед и рефлексия върху ролите на манипулатор и манипулиран	Средства/ресурси/ приложения въпроси за рефлексия	Продължителност 5 мин

Фаза „Обобщение“ /=\ свобода

Съдържателно подзаглавие: Как да се опазим от вредни социални въздействия – телефонни измами, секти, хазарт, наркотици, др.?		
Дидактически задачи: Създаване на статия, картина, рекламно съобщение или сюжет на видеоигра, който отправя позитивно послание в посока „Мисли с главата, а не с телефона си!“, „Следвай разума си“ и т.н.		
Методи	Средства/ресурси/ приложения	Продължителност 5 мин
Работа по проект	указания	домашна самостоятелна работа

Четвърта глава

ФИЛОСОФИЯ – ИДЕНТИЧНОСТ

Гл. ас. д-р Радостина Минина (ИФС – БАН)

Какво представлява методът психодрама?

Психодрамата представлява терапевтичен и обучителен метод, разработен от Джейкъб Л. Морено през 30-те години на миналия век. От самото начало Морено идентифицира три основни форми на приложение на психодрамата: групова терапия на действието, спонтанен театър и обучение чрез преживяване.

Груповата терапия на действието включва елементи от театралното изкуство и често се изпълнява на сцена или друго пространство, предназначено за сценични изяви. Могат да бъдат възпроизведени сценарии от реалния живот, минали преживявания, бъдещи проекции и вътрешни конфликти. Чрез техники, заимствани от театъра, участниците преживяват различни ситуации в настоящи момент – „тук и сега“. Групата се ангажира с играта, потапяйки се в драматичното действие, след което има възможност за размисъл върху собственото си поведение, житейски стратегии и разбиране за влиянието на стереотипите върху мисленето и поведението. Има огромна свобода в създаването на сценарии, като психодрамата осигурява опит, в който участниците могат да експериментират с различни поведения в защитена среда.

Морено насочва вниманието към силата и продуктивността на психодрамата, като предлага ползи, които могат да бъдат приложими и в образователнен контекст [Garshoni 2003].

Образователна психодрама и социодрама

На теоретично ниво образователната психодрама изповядва идеята за участие на учениците в процеса на учене и за активното им ангажиране с учебното съдържание. Образователната психодрама или педагогическата ролева игра се определя като процес на преподаване и учене, основан на интегрирането на личностни взаимовръзки, действие, използване на игри и активни техники на преподаване [Maya & Maraver 2020]. Прилагането на тези психодраматични елементи в образованието се нарича още обучение, базирано на психодрама [Ciepli´nski & Karkut-Rzondtkowska 2019].

Социодрамата е процес на групово обучение, насочен към осигуряване на практика за решаване на проблеми в човешките отношения [Sternberg & Garcia 1989]. Социодрамата е предимно образователен, а не клиничен или терапевтичен групов метод и осигурява тренировъчна основа за колективно действие. Тя има три цели: подобряване на разбирането на социалните ситуации, повишаване на знанията на участниците за собствената им гледна точка и за другите, свързани със ситуацията, и емоционално освобождаване [Wiener 1995].

Защо точно психодрама?

Използването на психодраматични техники в образователния контекст се прилага с цел оптимизиране на учебните процеси [Ciepli´nski & Karkut-Rzondtkowska 2019]. В рамките на образователната психодрама емоционалният и преживелищният аспект на обучението придобиват голямо значение [Maya & Maraver 2020]. Изследвания показват, от една страна, че емоциите играят ролята на благоприятен фактор за творчеството, придобиването на знания и умения по време на учебния процес [Ausubel 1977; Quinlan 2016; Trigwell 2012]. От друга страна, в различни области, като психология и бизнес администрация, се доказва, че методите на учене чрез преживяване подпомагат смисленото усвояване на учебното съдържание [Ausubel 1977; Kolb 2005; Leal-Rodríguez & Albort-Morant 2019].

Психодрамата разглежда процеса на учене и усвояване на знания на три етапа: запомняне, игра и драматизация. Тези етапи кореспондират със стъпките, които учениците следват, за да регистрират, разработят и приложат информацията, като този процес е основан на активно внимание [Maya & Maraver 2020].

В образователната психодрама се използват различни психодраматични техники, като ролева игра, размяна на роли и огледало [Maya & Maraver 2020]. Въпреки че тези техники често се прилагат в университетската среда, систематичните наблюдения за тяхната ефективност остават ограничени до клинична обстановка [Cruz, Sales, Alves, Moita 2018]. Психодраматичните техники са активни методи, чрез които учениците, като изследват, задълбочават и изграждат академичното съдържание, се възползват от практически, визуални и кинестетични елементи [Maya & Maraver 2020]. Ролевите игри позволяват на учениците да приложат учебното съдържание на практика, а психодраматичните роли им предоставят възможност да изследват различни аспекти на дадено съдържание [Maya & Maraver 2020].

В представения по-долу урок ще бъде демонстрирана психодраматична ролева игра за целеполагане и изследване на личностни взаимоотношения и ценности.

[Философия/8. клас]
[2.1. ИДЕНТИЧНОСТ]

Тематична област	ИДЕНТИЧНОСТ
Области на компетентност	**философия**
Цели	*Урокът на тема „Идентичност“ има за цел да насърчи размишленията и дискусиите относно въпроси, свързани с индивидуалната и социалната идентичност. Те могат да обхваща теми като:* *- самопознание;* *- културна принадлежност.* *По отношение на компетентностите урокът има за цел да се стимулират критичното мислене и разбирането на разнообразието в обществото и да се насърчи толерантното поведение.*
	Знания разграничаване и познание за понятията: личност, идентичност, индивид; философската дискусия за личностна идентичност и разграничението тяло–душа в рамките на тази дискусия; личностни граници и влиянието на социалната среда върху идентичността, поведението и ценностите на индивида.
	Умения разпознаване на влиянието на различни фактори като култура, общество и лични убеждения върху формирането на индивидуалната идентичност и как тези фактори взаимодействат помежду си; анализ, критично мислене и способност за аргументация в частност по въпроси, свързани с идентичността; социални умения; умения за креативно изразяване.
	Отношения/нагласи формират се отношения на разбирателство и толерантност; учениците се насърчават да уважават различията в идентичността на другите; насърчават се отворен диалог и разбиране за това как различните аспекти на идентичността могат да влияят на перспективите и опита на хората; насърчава се развитието на нагласи за социално включване и почит към разнообразието в обществото.

	Други (възгледи, убеждения, ценности, норми и форми на поведение, навици) насърчаване на сътрудничеството и разбирателството; насърчаване на осъзнаване на важността на равенството и справедливостта; урокът може да послужи за вдъхновение за приемането на различията като богатство и източник на обогатяване на обществото; формират се нагласи на избягване на предразсъдъци и дискриминация; формират се навици по изграждане на емпатия; урокът повлиява на навиците за устойчиви и взаимодействащи обществени отношения, базирани на уважение и разбирателство.
Необходими материали/ средства и ресурси	помещение с необходимия брой столове и пространство за импровизирана психодраматична сцена; бланки за самостоятелна работа „Житейска мисия“; подготвени въпроси за дискусия; подготвени въпроси за рефлексия.
Опис на приложенията	използването на психодрама в урока на тема „Идентичност“ би представлявало динамичен и интерактивен подход за вземане на активно участие в сцени, което допринася за изразяване, изграждане и проучване на аспекти на собствената идентичност и разбиране на аспекти от чужди перспективи и социални фактори
Методически бележки	при използването на психодрама в урока по идентичност в рамките на подготовката по философия е важно да се вземат предвид следните методически аспекти: **подготовка** – предварително обмислени структурирани сценарии и ситуации, които да бъдат изиграни спрямо броя участници в групата и времетраенето на урока; **правила за изпълнение на задачите** – изпълнението на ролите и задачите трябва да бъде доброволно, като се уважава желанието на участниците за участие. Подчертава се уважението на личните преживявания и конфиденциалността; **дискусия и рефлексия** – след изиграване на психодраматичната сцена учениците се поощряват да споделят своите усещания и впечатления от научения урок; **съчетаване между теоретични и практически аспекти** – интегриране на разиграването с теоретичните концепции от философия на идентичността;

	оценка – начините за оценка на груповото и индивидуалното разбиране могат да се осъществят чрез писмена рефлексия, групови обсъждания и др.

Ход на урока

Фаза „Романтика“ _/ свобода

Съдържателно подзаглавие: Индивид и личност		
„Подгряване“ на класа и връзка на темата с техния опит: - учениците довършват изречението: „И аз като всеки човек…?“ - учениците довършват изречението: „И аз като (даден ученик)…?“ - учениците довършват изречението: „Аз единствен/а…?“ - Всеки от учениците довършва изречението: „Аз единствен заслужавам да получа награда (тук има един произволен предмет награда, например бонбон), защото…“		
Методи: формулиране на въпроси и търсене на отговори	Средства/ресурси/ приложения наградата – бонбон или друго лакомство	Продължителност до 10 мин

Фаза „Прецизност“ |.| дисциплина

Съдържателно подзаглавие: Кое е определящото за личностната идентичност – душата или тялото?		
Дидактически задачи: усвояване на нови знания за философските концепции за личностна идентичност		
Методи	Средства/ресурси/приложения	Продължителност
Лекционно преподаване	лекторски материали – проектор, дъска или друго средство за визуализация; аудио- и/или видеоматериали	5 мин

Фаза „Обобщение“ /=\ свобода

Съдържателно подзаглавие: Разграничението душа–тяло		
Дидактически задачи: нови знания – усвояване на нови знания за разграничението душа–тяло		
Методи	Средства/ресурси/приложения	Продължителност
Модерирана дискусия	предварително подготвени въпроси	5 мин

Фаза „Романтика“ _/ свобода

Съдържателно подзаглавие: Проекция в бъдещето		
Дидактически задачи: откриване на социалните модели, които ръководят нашето целеполагане и изграждат ценностната ни система и развитие на индивидуалната автентичност		
Методи Психодраматична ролева игра: *Психодраматично разиграване на рожден ден след 10 г. с гости от различни социални кръгове на участниците – приятели, интимен партньор, родители, роднини, колеги, представители на религиозна общност, дружество или друга общност.* *Протагонистът подготвя предварително записани речи на участниците. Актьорите ги прочитат от ролите, в които са поставени спрямо социалния кръг на протагониста.*	Средства/ресурси/ приложения сцена; един протагонист; до 5 ученици, които изиграват представител на различните социални кръгове или значими хора	Продължителност до 15 мин.

Фаза „Прецизност“ |.| дисциплина

Съдържателно подзаглавие: Мисия на живота		
Дидактически задачи: раздава се предварително подготвен шаблон, в който учениците записват своята житейска мисия		
Методи	Средства/ресурси/ приложения	Продължителност
Рефлексия върху ценностите Анализ на личните качества Предвиждане на лични цели	принтиран шаблон	5 мин

Фаза „Обобщение“ /=\ свобода

Съдържателно подзаглавие: Какво открих за себе си и другите?
Дидактически задачи: Рефлексия върху споделения опит Развиване на емпатия Разглеждане на лични цели и качества Разглеждане на индивидуални различия

Методи	Средства/ресурси/приложения	Продължителност
Дискусия	предварително подготвени въпроси за саморефлексия и затваряне на темата	5 мин.

Приложение 1. Съдържание на урока за лична идентичност

https://me-qr.com/AS7DjJmu

Приложение 2. Бланка упражнение „Мисия на живота“

Инсрукции: напишете първото, което ви идва наум по посочените по-долу въпроси:

1) Посочете поне трима човека, които са оказали влияние върху живота и мисленето ви;

Посочете кой искате да станете и на кого бихте желали да приличате;

Кой е вашият списък с постижения след 20 г. ; какво искате да правите, да притежавате, да бъдете…

Кое е важно за вас: Кои са 10-те неща, които са най-полезни за вас днес? За какво живеете и какво обичате в живота?

Житейска мисия

Примери

Пример 1:

„Ако нещо е достатъчно важно, трябва да опитате, дори ако вероятният резултат е неуспех.”

~ Илон Мъск

Пример 2:

Да развием всеобща отговорност един за друг и за планетата, която споделяме

~Далай Лама

Пример 3:

Няма да се страхувам от никого на Земята. Ще се страхувам само от Бога. Няма да изпитвам злоба към никого. Няма да се подчинявам на несправедливост от никого. Ще побеждавам неистината чрез истината. И за да се противопоставя на неистината, ще се примиря с всички страдания.

~ Махатма Ганди

Пример 4:

Да направя хората щастливи

~ Уолт Дисни

МОЯТА ЖИТЕЙСКА МИСИЯ

Приложение 3. Видео

https://www.youtube.com/watch?v=trqDnLNRuSc

Пета глава

МЕДИЙНА ОТГОВОРНОСТ: МЕДИИТЕ – ПАРТНЬОР, ВРАГ ИЛИ АГЕНТ НА ГРАЖДАНСКА АКТИВНОСТ?

Гл. ас. д-р Петя Климентова (ИФС – БАН)

Днес ни се предоставят неограничени възможности за достъп до медии, включително за обучение чрез медийни платформи, но повечето ученици не разбират действието и ефектите, които медиите оказват върху тях. На практика дори хора, които умишлено не разполагат с телевизор, радио и смарт телефон, не могат да избягат от медиите. Външната реклама просто ни залива с най-различни продукти – от политически лозунги и лица на кандидати за избори, през предложение за употреба на конкретна марка продукти и място, където да запишем децата си на училище. В градския транспорт, на спирката, на билбордовете, на телефона и другите дигитални устройства, в многобройните брошури в магазини за хранителни стоки и аптеки, в пощенската ни кутия – медиите са навсякъде. От това как разчитаме посланията им зависи какви позиции заемаме по решаващи въпроси и какви избори осъществяваме като граждани.

По-широкият достъп до интернет и дигиталните медии предоставя на учениците и учителите все по-големи масиви от информация и подпомага себеизразяването, активните форми на гражданство и творческата комуникация с по-широка аудитория. Въпреки това учениците са все по-застрашени да бъдат изложени на различни форми на злоумишленост и изкривяване на информацията – дезинформация, пропаганда, радикални и насилствени послания, индоктриниране и *реч на омразата*. Ползите от по-широкия достъп до увеличаващи се обеми информация са ясни, но същевременно инфо шумът предизвиква отстояването на действително значимите социално-икономически проблеми, граждански права, демократични процеси, сигурност и „социална структура“.

Медийната грамотност обхваща следните компетенции:

Достъп – способността за откриване и взаимодействие с медии и за споделяне на подходяща и ценна информация с другите (вкл. сърфиране, търсене, филтриране и управление на данни, информация и цифрово съдържание).

Анализ и оценка – способността да разкодираме съобщенията и да мислим критично и с разбиране, да анализираме качеството, достоверността, коректността и гледната точка, като същевременно вземаме предвид техните потенциални ефекти или последствия.

Създаване – способност за създаване на медийно съдържание и уверено изразяване при предварително задаване на комуникационните цели, целева аудитория и техники за композиция.

Рефлексия – способността да прилагаме социална отговорност и етични принципи към собствената идентичност, комуникация и поведение, да се развие осъзнаване и управление на медийния живот.

Действие/активност – способността да действаме и да се ангажираме с гражданство чрез медиите, да станем политически агенти въз основа на демократични ценности и нагласи.

Заедно тези компетенции подкрепят активното участие на учениците в обучението чрез процесите на възприемане, взаимодействие и създаване на медийни съобщения. Те могат да бъдат подкрепени в основното и средното образование чрез интегриране на медийната грамотност в училищната програма и в специални практики в класната стая чрез специфични дейности за преподаване и учене. Компетентностите за медийна грамотност също се подкрепят от благоприятни контекстуални фактори като подходящо обучение на учители, подкрепяща училищна среда, и местни партньорства като интегрирана част от учебния процес.

Медийната грамотност се разглежда не само като набор от умения, които учениците трябва да развият, но и като измерение на свободата на действие; компетенциите сами по себе си не могат да осигурят всички инструменти, необходими на учениците да гледат критично на медиите, нито са достатъчни за култивиране на активни форми на гражданство, основаващи се на демократични ценности и нагласи.

Именно затова обучението за масмедиите е важна, макар и предизвикателна задача. Предизвикателството се крие във факта, че всяка отделна среда е сложна и много учебни програми не отделят детайлизирани компоненти за преподаване на медийна грамотност.

Целите на обучението на учениците относно медийната грамотност могат да бъдат обобщени в няколко групи:

Разпознаване на гледна точка – тези, които създават дадена медия, имат цел и перспектива. За съжаление твърде често журналистите не са честни за изходната си позиция, въз основа на която изграждат своите тези и анализи на факти. Независимо дали журналистическата гледна точка е ясна или спорна, разпознаването ѝ позволява на учениците да поставят под съмнение и да контекстуализират информацията, която получават.

Освен това значително се подобряват **уменията за критично мислене** – оценяването на медиите чрез упражнения в клас или вкъщи насърчава учениците да определят дали посланията са точни, като използват примери, за да обосноват своите мисли.

Наред с това медийната грамотност означава, че учениците могат да се научат как да **създават различни продукти**. Много дейности за медийна грамотност позволяват на учениците да „учат чрез правене“ и така те могат да създават набор от продукти – от печатни реклами до телевизионни сценарии.

Вплитане на уместност в различни предмети – уроците по медийна грамотност могат да бъдат катализатор за интердисциплинарно преподаване, като подчертават уместността на различните предмети. Например учениците биха могли да изследват силата на определени цветове в рекламите, като прилагат ключови изводи в часовете по изкуство, докато правят свои собствени лога.

Свързване на съществуващо съдържание с интересите на учениците – изучаването на медийната грамотност позволява съдържанието на учебната програма да се оформи като по-ангажиращо чрез свързването му с любимите медии на учениците. Например, ако не са възприемчиви към изучаването на т.нар. сюжетни устройства (познати още като МакГъфин, по идея на Алфред Хичкок), те могат да се разгледат през призмата на популярен филм и след това да се проучи доколко ефективно филмът използва устройствата. Като фотоапарата от българския филм „С деца на море“, кристалните черепи от „Индиана Джоунс“, информацията, която е закодирана в R2D2 от „Междузвездни войни“, „Нова надежда“ и др.

В настоящия урок ще се стремим към развитие на анализ и оценка, креативност и действие като компоненти на медийната грамотност и за целта ще употребим играта на въпроси и отговори за осъзнаване на отговорността и трениране на взаимодействие с медийното съдържание. Фокусът ни е етичната отговорност на медиите спрямо обществото и на гражданите спрямо медийното съдържание.

[Междупредметна връзка/10.–11. клас или по преценка на преподавателя]
[**Медии и гражданска активност, история**]

Тематична област	**манипулации, пропаганда, застъпничество, общо благо**
Области на компетентност	**[критично мислене, креативност]**
Цели	*Предварителната идея за овладяното учебно съдържание и формираните личностни качества се изразява в следните:*
	Знания разбиране на властовата същност на медията разбиране на стремежа на властта към създаване на инфо шум
	Умения поставяне под съмнение на шок новините и информацията задържане на фокус върху важни теми, въпреки инфо шума намиране на креативни решения за взаимодействие спрямо неочаквано/ново медийно съдържание
	Отношения/нагласи обогатяване на нагласата за медиите, поглед отвъд черно-бялата оптика медиите генерират конспирации или медиите разследват

	други (възгледи, убеждения, ценности, норми и форми на поведение, навици) осъзнаване значимостта при отстояване на общо благо
Необходими материали/ средства и ресурси	листове, материали за писане
Опис на приложенията	„Да разлаем кучетата“ – https://www.youtube.com/watch?v=QnZhlCBgsis „Вестник на властта“ – https://www.youtube.com/watch?v=OCn31hudt60
Методически бележки	

Ход на урока
Фаза „Романтика“ _/ свобода

Съдържателно подзаглавие:		
Дидактически задачи: - провокиране на интерес към темата за медиите като възможен партньор на гражданите - осмисляне на влиянието на медиите и противоречивата им функция - поставяне на фокус върху етиката и морала, определящи при вземане на решение		
Методи	Средства/ресурси/приложения	Продължителност
Въведение Въведете учениците в тематиката и накратко ги запознайте със структурата на урока	темата днес са най-общо ролята на медиите и защитата на граждански права Урокът ни ще протече по следния начин: първо ще гледаме два трейлъра на филми, които поставят на фокус медията и журналистите като ключов фактор при отстояването на благото на гражданите След това ще създадем една игра и ще я преживеем	1 мин

Гледане на трейлъри: „Да разлаем кучетата“ трейлър „Вестник на властта“	„Да разлаем кучетата“ – https://www.youtube.com/watch?v=QnZhlCBgsis „Вестник на властта“ – https://www.youtube.com/watch?v=OCn31hudt60	5 мин
Брейнсторминг Провокирайте бърза „мозъчна буря“ (брейнсторм) с един въпрос	**Идеи за въпроси** Какво могат да направят граждани, ако имат съмнение за пропаганда или медийна манипулация? Каква е ролята на медиите в отстояване на истината и промяна на обществените нагласи и дискурс? Как филмите представят медията като защитник на достоверността, дори в ситуация на конфронтация с властта? Как медийната манипулация е представена във филмите? По какъв начин медиите преформатират обществените разбирания? Какви са етичните последствия от манипулацията на обществено мнение? Как идеята за медийна манипулация се съотнася към опитите за защита на граждански права в нашето съвремие?	7 мин

Фаза „Прецизност“ |.| дисциплина

Съдържателно подзаглавие: **Самостоятелна „дресировка“**
Дидактически задачи: - свързване на опитността на учениците със знанията, които се предлагат по темата - развиване на креативност и прилагане на творчески подходи при взаимодействие с медийно съдържание - трениране на готовност за взаимодействие с медийно съдържание, със самосъзнание за евентуалния ефект

Методи	Средства/ресурси/приложения	Продължи-телност
Правила Уточнете ясно правилата за създаване на играта	Възможни условия на играта: Класът се разделя на 3 групи и всяка група прави няколко карти (2–3) с описание на ситуация (използват се листове хартия от тетрадки или бели листа). Ситуацията е свързана с медиите и гражданските права (напр. излъчен новинарски репортаж, публикация в социални медии, реклама). Всяка група трябва да включи както положителни, така и отрицателни сценарии, които достигат до публиката (гражданите). Група 1 работи по тема за екология, група 2 – за равенство между половете, група 3 – за хора с увреждания. **Точки за вземане на решение:** При създаването на всеки сценарий групата трябва да идентифицира най-общо какъв би бил граждански отговорният начин за взаимодействие със съдържанието.	1 мин
Създаване на игра Учениците се ангажират с написване на ситуации	Подпомагайте групите, ако има неяснота	10 мин
Правила Уточнете внимателно правилата, при които ще се разиграят ситуациите	Примерни възможности за разиграване: група 1 задава въпроси към група 3, група 3 – към група 2, група 2 – към група 1. Целта не е конкуренция в резултата, а всяка група да бъде както в ролята на задаваща сценарии, така и на граждани, които могат да реагират на медийното съдържание	1 мин
Разиграване Дайте ход на играта	От значение за сработването на лепилото на играта е спонтанното решение, без много време за обмисляне и реакция;	10 мин

	Наблюдавайте групите по време на играта, за да сте сигурни, че остават върху темата и участват в смислени дискусии, но избягвайте да се включвате като арбитър; Бъдете готови да улесните, ако е необходимо, но позволете на учениците да поемат водеща роля в своите групи.	

Фаза „Обобщение“ /=\ свобода

Съдържателно подзаглавие: Рефлексия		
Дидактически задачи: - свързване на наученото с всекидневния живот на учениците - създаване на възможност за открито обсъждане на провокираните разсъждения - провокиране на желание за реакция спрямо медийно съдържание, ако и когато това е необходимо		
Методи	Средства/ресурси/приложения	Продължителност
Дискусия По време на размисъла помолете учениците да споделят своите прозрения както от трейлърите, така и от играта.	Как сценариите, създадени от всяка група, са свързани с предизвикателствата на гражданските права в реалния свят. Насърчете учениците да разсъждават върху въздействието на медиите при формирането на общественото възприятие и ролята на индивидите в медийната грамотност.	10 мин
Възможност за самостоятелна дейност Задайте на учениците възможност да продължат работа по темата извън клас, като представят след това резултатите и ги обсъдят с вас.	Изберете си печатна или онлайн медия и следете нейното съдържание по определена тема в продължение на седмица. Какво ви прави впечатление? Случило ли се е нещо по темата, което сякаш остава без реакция от страна на гражданите? Какво взаимодействие с това съдържание бихте предложили вие?	2 мин

Шеста глава

МУЗИКОТЕРАПЕВТИЧНИ ТЕХНИКИ С ОБРАЗОВАТЕЛНА ЦЕЛ

Гл. ас. д-р Петя Климентова (ИФС – БАН)

Ботевата публицистика и гражданска активност

Много е написано за публицистиката на Христо Ботев, за дълга към отечеството и разкъсването на героя между неотложността на революционните действия и любовта към най-близкия човек. Ботевата публицистика се възприема като оръжие в борбата за съхраняване на националната идентичност и по пътя към свободата. Наред с това публицистиката на Ботев разкрива личния интегритет на революционера в предосвобожденска България. Стремежът към освобождението на България е същностна част на духа на възрожденеца. Не само Ботев, но и Левски, Каравелов, Раковски и много, много други дейци са участвали както в освободителните борби „на щик и на нож“, така и с творчеството си. Но публицистиката на Ботев би могла да послужи и за модел за граждански отговорно съзнание, за действие тогава, когато е назрял моментът. По-точно – сега. „Дела трябват, а не думи“, казва Левски. И нима тази мисъл не ни тревожи и днес? Но когато делото среща постоянна съпротива и неразбиране, страх, прикритост, интересчийство, на помощ на делата идат именно силните думи, изписани по страниците на вестниците *Дума на българските емигранти* (1871), *Будилник* (1873), *Знаме* (1874–1875) и *Нова България* (1876, от който редактира само първия брой). Ето ярък пример за гражданско самосъзнание – творец, който просто не може да замълчи и няма сърце да се откаже. Затова и какъв по-подходящ начин за разработване на темата за гражданското самосъзнание и ролята на медиите през публицистиката на Христо Ботев и духа, носен от компонентите на музиката.

Музикотерапевтичните техники с образователна цел

Трудно е да се опише какво точно е и какво не е музикотерапия. Музикотерапия със сигурност не е слушането на музика сам вкъщи (макар че може да ни създава приятни усещания и дори да има терапевтичен ефект), нито пък посещението на културни прояви (които иначе също могат да ни доведат до катарзис). Музикотерапията е наука за терапевтичната работа с помощта на елементите на музиката (ритъм, мелодия, хармония, височина и др.) с цел посрещане на клиента на терапевтичните услуги там, където се намира актуално, и отвеждането му там, докъдето е готов да стигне, за да се почувства добре. В ръцете на

музикотерапевта музиката е инструмент, а музикотерапевтът води своя клиент, като го следва, т.е. води се от потребностите на клиента. Когато се поставят терапевтични цели, т.е. в сесия с опитен клиничен музикотерапевт или музикален психотерапевт, музиката се явява ко-терапевт. При активната музикотерапия клиентът и терапевтът импровизират, създават, въвличат се в креативен процес. При рецептивната музикотерапия се употребяват вече записани произведения (Лилия Ахтарова, директор на Музикотерапевтичен институт – София).

В образователна среда техниките също могат да бъдат полезни за обогатяване на куфарчето с инструменти на преподавателя. Най-общо казано, с музиката могат да се изразят емоции, мисли, състояния, за които думите се оказват твърде слаби. Употребяват се техники за музикални преживявания, насочени към взаимоотношенията, които се развиват чрез тях, и така учениците могат да се свържат с другите, да общуват и да споделят чувствата си. По този начин се адресират някои от най-важните проблеми, с които се сблъскваме в ежедневието ни и при извънредни ситуации. Силата на музикотерапевтичните техники, употребени за образователна цел, е в спонтанността и бързината, с която сработват. Употребяват се похвати като музикална психодрама (Джоузеф Морено, племенникът на идеолога на психодрамата Джейкъб Морено), музикална импровизация и анализ (нещо съвършено различно от джемсешъна), танц, движение и образност, водено с музика въображение и др. Експресивните изкуства, художествените произведения също могат да бъдат употребени в процеса на работа. Сама по себе си музикотерапията може да бъде забавна, сесиите протичат като игра. Различните подходи могат да бъдат особено полезни и при работа с хора с комуникативни разстройства. С други думи – музиката е и инструмент за общуване. Музиката, но и другите експресивни изкуства се явяват ко-терапевт в работата на музикотерапевта, което позволява да се прокара мост до клиента или пациента. Музикотерапията стимулира концентрацията, насърчава комуникацията и опитите за общуване, намалява тревожността, подобрява координацията, подобрява социалните умения, както и способността да се реагира по подходящ начин на емоциите чрез музика.

Силно положителен е ефектът от музикалната импровизация като възможност за изследване на лични теми и такива с обществено значение, наред със свалянето на напрежението, сплотяване и по-пълноценно общуване. В образователна среда музикотерапията не цели дълбок терапевтичен ефект, а е насочена към разширяване на опитността на участниците.

Участниците имат възможността да проследят своите лични усещания по време на импровизациите, да се фокусират върху определена емоция или мисъл, да изразят отношение по зададена тема, но и да се свържат с всеки един от другите участници в импровизацията, както и с всички тях като група. Подобна връзка възниква напълно спонтанно и отключва съвсем ново ниво на общуване в рамките на групата, нещо, което е особено полезно за класната стая, където взаимното приемане, разбиране и доверие са от първостепенно значение. Способността да се вслушваме в това, което другият/другите имат да кажат, да приемаме, без да оценяваме, да изразяваме емпатия, да насърчаваме споделянето улесняват значително общуването. Интересен момент е и анализът на музикал-

ната импровизация впоследствие, който ни помага да осмислим преживяното и как бихме могли успешно да включим този инструмент в бъдещата ни работа.

В България музикотерапия се преподава методично в Музикотерапевтичен институт – София, където се обхващат основните международно признати психотерапевтични школи и музикотерапевтични направления по стандартите, одобрени от Европейската конфедерация по музикотерапия. Често участници в семинарите по музикотерапия са педагози, които разширяват своя дидактичен инструментариум с изразните средства на музиката.

Следващият урок няма за цел да представи изчерпателно темите за гражданско самосъзнание, борбата за свобода или творчеството на Христо Ботев, а само да предложи възможен подход към свързването им.

[Литература/Гражданско образование/11.–12. клас и по преценка на преподавателя]

[„Свобода на печата“ – публицистиката на Ботев?]

Тематична област	**Медии и гражданско образование, борба за национална идентичност, литература, история**
Области на компетентност	**[креативност, критично мислене]**
Цели	*Предварителната идея за овладяното учебно съдържание и формираните личностни качества се изразява в следните:*
	Знания познават социално-икономическата проблематика в предосвободителните години (70-те години на XIX век) разширяват познанията си за знакови публицистични произведения на Христо Ботев разбират по-добре всеотдайността и гнева като теми в Ботевата публицистика
	Умения анализират литературно произведение, като осмислят културно-историческия контекст вникват в духа на епохата, за да достигнат до разбиране на хода на историческите събития и тяхната логика тренират поемане на лична отговорност спрямо „историческия ход“
	Отношения/нагласи разбират ролята на медиите за промяна на обществените нагласи
	Други (възгледи, убеждения, ценности, норми и форми на поведение, навици) възпитават се в любов към родината

Необходими материали/ средства и ресурси	христоматия и/или издание с публицистиката на Христо Ботев материали за рисуване
Опис на приложенията	**Писмо на Ботев от небето** – https://www.youtube.com/watch?v=M2UJ0kNnoZI Войводи, четници, революционери Васил Петлешков – https://voivodi.eu/revolucioneri-cetnici/vasil-petleskov/ „Литературен вестник“, Задачата на в. „Знаме“ [в. „Знаме“, г. I, брой 1 от 8 декември 1874 г.] – https://litclub.bg/library/bg/botev/publ/zname.htm
Методически бележки	

Ход на урока
Фаза „Романтика“ _/ свобода

Съдържателно подзаглавие: Радио „Знаме“		
Дидактически задачи: - свързване на темата за личната отговорност с емоционалната палитра, характерна за произведенията на предосвобожденската епоха - свързване на емоционалното състояние и изразността на вътрешния свят с живота навън – например сблъсъка с институционални неуредици, невъзможността за преодоляване на политически и други бариери пред усещането за социална справедливост - разпознаване на песенното творчество като удържащо чувства като гордост, непримиримост, чест, достойнство, свобода, решителност, тъга, скръб, безнадеждност		
Методи	Средства/ресурси/приложения	Продължителност
Загряване Изпейте част от песен/ песни, които са патриотични (и са свързани с освобождението на страната). При желание за повече от една песен – изпейте заедно по малко от всяка.	Примерни насочващи реплики на учителя: Сега ставаме прави и малко ще пеем. Все едно сме в радио „Знаме“ и е часът за пожелания. Пускаме само патриотични песни. Телефонът дава свободно. Кой би искал да поздрави класа с песен за родината ни, за борбата, за свободата?	5–6 мин

Можете да си помогнете с телефон, за „взимане на тон“. Не е нужно да се готвите предварително. Важно е да се действа спонтанно	Добре, [Георги]. Дай ни тон – да чуем как започва песента и на три сме всички заедно.	
Писмо на Ботев от небето Прожектирайте стихотворението *Васил Петлешков е участник в националноосвободителното движение, аптекар, лекар и търговец. Загинал след особено жестоки мъчения, но съхранил имената на всички свои съратници	Писмо на Ботев от небето – https://www.youtube.com/watch?v=M2UJ0kNnoZI в случай, че забележите необходимост	2 мин

Фаза „Прецизност“ |.| дисциплина

Съдържателно подзаглавие: Редакцията на вестник „Знаме“		
Дидактически задачи: - Да потопи учениците в предизвикателствата, пред които са изправени българските медии през османския период - Да разкрие значението на свободата на печата в борбата за национална идентичност и граждански права - Да обвърже емоционалния заряд при фейлетоните и памфлетите (вид фейлетони) с историческия, социално-икономическия контекст		
Методи	Средства/ресурси/приложения	Продължителност
Презентация: възложете на един или няколко ученици да прочетат откъса от фейлетона	Ботев, Х. 1874. Задачата на в. „Знаме“, в. Знаме, със съкращения: *Букурещ, 7 декември* „Правото, за да говоря тука, ми е дадено от отечеството ми, а не от вас. Моля ви да ми почитате думите!“ Тие думи е изрекъл един от румънските депутати в камарата в 1872 г., когато партизаните на правителството повдигнаха шумотевица и поискаха	3 мин

да заглушат гласът на справедливостта и негодуванията на патриотизма. Тие думи повтаряме и ние днес, в началото на своята журнална кариера, когато „Независимост“, после дълга и упорита борба против настоящата горчива съдба на нашия народ, каза своята последня дума и с достойнство слезе от трибуната, и когато ние, уверени, че посеяното на нашата народна нива семе рано или късно ще да принесе своя плод, не можахме да отстъпим пред необходимостта да се подкрепи идеята за нашето освобождение и решихме се да развием „Знамето“ на нашата революционна партия. „Добре, добре! Но към кого именно отправяте вие гореказаните думи на румънския патриотин?“ – ще да попитат някои от нашите читатели. Към вас, господа, към вас – отговаряме ние и бързаме да се обясним. Нашият нещастен български народ няма камара, няма трибуна, отдето да изкаже своята воля, свойте нужди и свойте теглила. Единственото негово средство в това отношение се являва неговата журналистика.

Но кой от нас не знае в какво жалостно положение се намират нашите цариградски вестници и каква незавидна роля е играла по-голямата част от нашите емиграционни публицисти […]

* * *

И така, после преставането на „Независимост“, на хоризонтът на нашата журналистика не остана почти никаква възможност, за да могат да се изказват болките и страданията на нашия народ; не остана почти никакво средство, за да се поддържа онзи революционен дух,

който е покрил вече нашата народна нива и който от ден на ден чака своя жътвар… Какво трябаше да се прави? Да се мълчи ли? Но мълчанието би било престъпление за секи един човек, който обича себе си, народа си и отечеството си?

	И ето в името на тая любов ние развиваме своето „Знаме“ и без никакво угризение на съвестта си, без никаква злопаметност и без никакви задни мисли подаваме ръката си на сяка една честна и патриотическа душа…	
Брейнсторм	Примерни въпроси: Какъв е основният емоционален тон на дописката? Как той варира в отделните пасажи от фейлетона? За какво оръжие става въпрос в „Задачата на в. „Знаме“? Какво е значението на заглавието на вестника за неговата мисия?	5 мин
Игра – Редакцията на вестник „Знаме“ Предложете на учениците да симулират редакцията на в. „Знаме“ и съпротивата срещу публикуването на революционно съдържание	Възможен сценарий Вестник „Знаме“ търси подкрепа във властите в други европейски държави, освен Румъния, които да подкрепят издаването на програмен манифест, постулиращ намеренията за всеобщ отпор на игото и даване на ход на въстание. Роли за груповите събирателни образи: редакцията на вестник „Знаме“ (група 1), други европейски държави по избор на учениците (група 2), България (група 3). Всяка група измисля свой рефрен (1 изречение, послание) за предосвобожденската действителност и намира музикална подложка, с която да го заяви на другите групи. Работи се с готови музикални форми, като групата измисля само текста, а може да се изпее и със своя мелодия и ритъм. Акцентът е върху посланието. Може да се ползва телефон за избор на музика.	10 мин

Изпяване на рефрените	При готовност се изпяват рефрените. Първо България изпява своя рефрен, след това редакцията на вестник „Знаме“, след това е „Западът“ – групата на европейските държави. Повторно изпяване: България, Западът, редакцията на вестник Знаме. Трети път: всички припяват заедно своите рефрени.	5 мин

Фаза „Обобщение“ /=\ свобода

Съдържателно подзаглавие: Рефлексия		
Дидактически задачи: - осмисляне на преживяното - свързване на творческия заряд с възможността за креативно проявление на гражданско/национално/наднационално самосъзнание - осъзнаване на медиите като допълващ инструментариум за гражданска активност		
Методи	Средства/ресурси/приложения	Продължителност
Обратна връзка от роля	Как беше за мен да бъда България, Европа /… страна/, редакцията на вестник „Знаме“? Какво ми направи впечатление в емоциите, които преживях? Лесно ли беше да избера подходящ текст/мелодия?	10 мин
Каним учениците да излязат от роля. Ставаме прави и си казваме: Аз не съм вече [редакцията на вестник Знаме], аз съм [Георги].		1 мин
Дискусия	Какво ми направи впечатление в рефрена на другите два образа? Каква беше водещата емоция? Какви бяха позициите на телата, когато ги пееха? Избягваме оценки за това кое ни харесва и т.н. Всичко ни харесва, важно е да насочим учениците към забелязване на изразните средства.	10 мин

Съдържателно подзаглавие: Работа за вкъщи		
Дидактически задачи: Насочване на учениците към задълбочаване в темата		
Методи	Средства/ресурси/приложения	Продължителност
Домашна работа: предложете на учениците да гледат филма „Време разделно“, да прочетат книгата „Случаят Джем“ на Вера Мутафчиева, да отидат на театралната постановка „Хъшове“	Можете да участвате в организиране на посещение на театър – https://www.youtube.com/watch?v=UCWF9ZJ-ibY&t=8878s	2 мин
Насочете към водене на кратък дневник, в който всеки от вас, включително вие, в продължение на седмица ще отбелязвате как свободата се третира като тема в медиите и наоколо	Насочващи въпроси: Споменава ли се и в какъв контекст свободата? Забелязвате ли определен патос/емоционален заряд, когато се заговори за свобода? Винаги ли свободата е свързана и с личната свобода?	2 мин
Съдържателно подзаглавие:		
Дидактически задачи:		
Методи	Средства/ресурси/приложения	Продължителност

Седма глава

СЕТИВНО ВЪЗПРИЯТИЕ

Доц. д-р Силвия Борисова (ИФС – БАН)

Въведение

Урокът „Сетивно възприятие“ е замислен като базисна урочна единица за въвеждане на култура на сетивното възприятие. Този урок може да бъде разширяван, надграждан или опростяван според профила на дадена учебна паралелка или възрастта на учениците.

Все още сетивността се изучава почти единствено през устройството на сетивните органи в рамките на учебните предмети *Човекът и природата, 3. клас* и *Анатомия и физиология на човека, 9. клас*. В същото време природонаучните открития в биофизиката, биохимията, биомеханиката и невронауките са стигнали дотам, че разграничават повече от тридесет сетива, които условно се подразделят на специални и общи. Специалните сетива имат собствен орган за тях – това са: зрението, слухът, обонянието, вкусът и осезанието; от XVI век към тях се присъединява и усещането за равновесието, с късното откритие на вътрешното ухо и вестибуларния апарат. Общите сетива представляват групи от рецептори в различни ключови тъкани и до едно са базирани на осезанието, или усещането за допир.

Съвременното дигитално пространство и технологиите все по-широко се опират на тези открития: затова и образованието в естетическа култура – в култура на сетивното възприятие и тялото, е от все по-голямо значение както за когнитивното, така и за личностното и социалното развитие на учащите се – не само в контекста на философското и гражданското образование, но и в най-широкия контекст на адаптиране и успешно решаване на казуси и предизвикателства в съвременната дигитализирана и технологизирана култура.

Настоящият урок е представен в неговата базисна форма – за учебния предмет *Философия (ЗП), 8. клас*, с продължителност 1 учебен час от 40 минути. Самата тема „Сетивно възприятие“ не е конкретна тема от учебния план на общообразователната подготовка по философия за средните училища, но е специално разработена като ключова тема, създаваща както междуурочни, така и междупредметни връзки в гимназиалния етап на училищното образование.

Модулната основа на урока за целите на развитие на междуурочни и междупредметни връзки

Урокът „Сетивно възприятие“ попада в чистата философия и психологията като основа на различни антропологически, психологически и когнитивни

подходи към изследването на човека. Тематично и съдържателно може да бъде надграждан към познание, адаптация, себепознание на личността и обществото. Същевременно този урок дава възможност за такова систематично построение на учебната програма в дадена тематична област, цикъл и др., което да се разгръща логически в плътно приближение до разгръщането на човешкия опит, например:

- по линията естетика – аксиология – етика (9. клас);
- по линията философия и ценности (12. клас – профилирана подготовка);
- по-нататъшни връзки с паметта, фокуса на съзнание (епистемологични и феноменологични концепции); например в разгръщане на кратък междуурочен тематичен цикъл „Сетивност, телесност и памет“ (симпатикова, моторна/мускулна/ кинестетична, зрителна/иконична, обонятелна, слухова/ехоична, вкусова, хаптична) и примери през художествени творби;
- след *интериора и индивидуалното* може да се направи преход към *екстериора (изразителността) и индивидуалното*; после към *екстериора и социалното (механичната солидарност)*; после към *интериора и социалното (органичната солидарност)*, т.е. надграждането на урока „Сетивно възприятие“ може да намери продължение както в следващата основна *тема 3. Междуличностни отношения в учебния план по философия за 8. клас (ЗП),* така и в гражданското образование и предмета *Свят и личност, 11. клас*;
- урокът или елементи от него могат да бъдат ползвани хоризонтално, в междупредметни връзки също в часове по литература, история, биология, химия – за демонстриране на спецификата на индивидуалното сетивно възприятие било поради биологични и биохимични особености на човешкия организъм, било като първооснова и причина за конкретно човешко поведение и светоглед, включително на колективно, общностно, социално и други равнища.

Като особено ярки примери за междупредметна връзка, през темата за сетивното възприятие, на философия и история, география, икономика, биология и др. могат да се посочат следните:

- вкусът и обонянието в кулинарията като ключ към опознаването на отминали исторически периоди (напр. българското средновековно общество);
- вкусът в медицината и здравеопазването: доказан археологически факт е, че за притежанието на подправки, служещи като лечебно средство, са били водени много повече войни, отколкото за каквито и да е други съкровища;
- сетивното възприятие като ключ за опознаване и взаимодействие с други държави, континенти и територии: Великите географски открития са емблематичен пример за преноса и разпространението не само на различни подправки, но и на различни храни (благодарение на тях днес доматите и картофите например са част от ежедневната трапеза на европееца), етерични подправки, занаятчийски изделия и др.

Модулната основа на урока за целите на надграждане на педагогическото съдържание

Главната дидактическа специфика на предложения урок се изразява във възможността за разширяване (напр. до 2 учебни часа по 40 минути в профилираната подготовка по философия в XI и XII клас), надграждане и модифициране на използваните в него методи за целите на добиване на нови знания, умения, отношения и нагласи с по-комплексен характер.

По-конкретно, за разработване на трите фази на урочния цикъл съгласно методологията на Уайтхед, във фаза 1 (*романтика*) преживелищната игра с дискусия е метод, адаптиран от методиката на „театъра на сетивата“, концептуализирана и разработена от колумбийския философ, антрополог и филмов режисьор Енрике Варгас; фаза 2 (*прецизност*) служи за теоретично навлизане от предметно-сетивния към метафизическия смисъл на сетивното възприятие; а за метода на творческата задача „Биографията на…“ във фаза 3 (*обобщение*) са използвани идеи на Джани Родари от неговата книга „Граматика на фантазията. Увод в изкуството да измисляме истории“ (1973).

С преживелищната игра – кои са обектите във фокуса на възприятие на всяко от сетивата ви? – може да се започне и следваща урочна единица в друг ден, примерно в друга среда – коридора, двора и пр., за да се види разликата във фокуса на внимание и съзнание според това в каква среда, в какво настроение и с какви емоции е човек и как възприятието и средата – социална, природна, градска, културна, си взаимодействат.

С тази игра всъщност може да се започва всеки час за целите на конкретен цикъл от теми, в случая: **сетивно възприятие/естетика–въображение–креативност–творчество**, като всеки път последващите подзадачи и въпроси са контекстуализирани и свързани с ученето на нови надграждани понятия и техните интерпретации в концепциите на различни философи, естетици и артисти. Учениците биха могли да си водят „дневник на сетивното възприятие“ и в края на цикъла да направят преглед и сравнение на сетивните обекти, които приковават вниманието им в различна среда и контекст.

А същата задача с преживелищната игра може да се постави не само на индивидуално ниво, а и на колективно – по такъв начин би могла да се проблематизира емпатията и новото знание и осъзнатите вече умения после да се надграждат в групови проекти за креативност и творчество.

Учебен предмет: Философия/8. клас
УРОК: СЕТИВНО ВЪЗПРИЯТИЕ

Тематична област	**Тематична област 2: Личност и себепознание** **Основна тема 2: Личност и себепознание**
Области на компетентност	**Личност и себепознание** ***Развитие на компетентности като очакван резултат от обучението:***

	личностна компетентност *компетентност за учене да се учим* *компетентност за културна осъзнатост и изразяване*
Цели	*Предварителната идея за овладяното учебно съдържание и формираните личностни качества се изразява в следните:*
	Знания • познава основни антропологически и психологически понятия и теории ***Нови знания*** ***Нови понятия:*** *движение, сетива, общо сетиво/здрав разум, телесност, синестезия, кинестезия, въображение, креативност, креативно мислене*
	Умения • анализира собствените си силни и слаби страни по отношение на своето развитие, междуличностните отношения и взаимодействията със социалната среда • аргументира и отстоява личната си позиция в различни ситуации на общуване (асертивност) • изследва познавателен проблем, като работи в малка група *Описва и осмисля личен опит чрез идеята за движение, сетива (сетивност), общо сетиво (здрав разум), синестезия, кинестезия, въображение, креативност; както и чужд такъв опит (емпатия)* ***Умения:*** • *себепознание (саморефлексия)* • *ефективно използване на възможности и идеи (а в предприемачески план – и трансформирането им в блага за себе си и другите)* • *изразяване и интерпретиране на фигуративни и абстрактни идеи, опит и емоции с емпатия – през различни изкуства и други културни форми* • *подкрепа на личното физическо и емоционално благосъстояние* • *емоционална интелигентност*

	Отношения/нагласи • прилага придобитите знания за постигане на личностно развитие и интегритет • полага усилия за изграждане на чувство на съпричастност и доверие в общността (групата) чрез сътрудничество и конструктивно общуване *Работа по формиране и развитие на творческа нагласа, нужна както във всекидневието при взимане на решения, правене на избори, формиране и реализиране на нови идеи, предмети и творби, така и в изпълнение на креативни задачи*
	Други (възгледи, убеждения, ценности, норми и форми на поведение, навици)
Необходими материали/ средства и ресурси	– бяла дъска и маркер – мултимедия за проектиране на презентация – листи, пособия за писане (и рисуване) – допълнителни ресурси: Пример за синестезия – ASMR, Fizzing Sparkling Water: https://www.youtube.com/watch?v=So-EJZR46ds STEPS: Kinesthetic Learners!: https://www.youtube.com/watch?v=Om6pklgh3Ws Видеоматериали на платформата за кинообразование в училище https://www.cinemacentansdejeunesse.org/ – Sensation Resources: https://www.cinemacentansdejeunesse.org/en/resources/all-the-questions/sensation.html
Опис на приложенията	PPT презентация с помощни слайдове и ключови цитати по темата на урока, всеки от които задава нова парадигма, надграждаща разбирането на човека за сетивното възприятие – цитати от: Аристотел, „За душата“; Имануел Кант, „Критика на способността за съждение“; Жак Рансиер, „Естетическата хетеротопия“; Шарл Фурие за композитната страст („Новият свят“)
Методически бележки	**Метод**: интерактивен урок **Техники**: отворени въпроси и обобщаващи дискусии; надграждане на личен опит и въвеждане на нови знания чрез преживелищна игра и творческа задача; редуване на фокуса върху колективната и индивидуалната динамика, както и на статичност и движение **Методи и форми на оценяване**: текущо оценяване/оценяване на индивидуален проект (домашна работа) или участие в групов проект

Ход на урока
Фаза 1. „Романтика“ _/ свобода

Съдържателно подзаглавие: **А. Брейнсторминг**		
Дидактически задачи: - създаване на работна атмосфера, разтопяване на ледовете - актуализиране на опита - въвеждащи отворени въпроси (свързване на темата с предишен опит, съзнаван/несъзнаван, и актуализирането ѝ през него)		
Методи	Средства/ресурси/ приложения	Продължителност
Задаване на въпроси: **>>> Какво е сетиво, какво са сетивата? Колко сетива имаме?** **>>> Какво е въображение?** **>>> Какво е креативност?** **>>> Какво е креативно мислене?** **>>> Как според вас те са свързани помежду си?** Събиране на спонтанни отговори и записване на отговори-думи на дъската, за да стоят за обобщение след част Б – преживелищна игра. Кратка дискусия	PPT слайд 2 – помощен с въпросите Записване на отговори-думи на дъската, за да послужат за обобщение в края на част Б и да стоят пред очите на учениците до края на часа за по-лесно асоцииране и затвърждаване на новите знания от фаза „Прецизност“ и фаза „Обобщение“	3 мин
Съдържателно подзаглавие: **Б. Преживелищна игра с дискусия**		
Дидактически задачи: личностно осмисляне практически дейности за интегриране на новите знания и развиване на компетентности		
Методи	Средства/ресурси/ приложения	Продължителност
Преживелищна игра – индивидуална (или колективна): На лист хартия предварително си запишете петте основни сетива.	PPT слайдове 3, 4 – помощни с петте основни сетива и с въпросите	12 мин

Разходете се из класната стая с лист и химикалка в ръка в продължение на 5 минути. (Задачата може да се направи и на открито, и в непривична спрямо класната стая среда.)
Запишете на листа по 1 обект срещу всяко от петте сетива.
Следва обща дискусия с отворени отговори (ако учениците са повече, се взимат няколко отговора според оставащото време):
>>> Кой предмет, обект, цвят, звук, качество на дадена повърхност или материя в момента ви прави най-голямо впечатление?
>>> Свързано ли е с движение възприемането на всеки един от тези обекти и ако да, как? *(Кинестезия)*
>>> Опитайте се да възприемете избрания от вас обект на конкретно сетиво единствено през това сетиво: възможно ли е? Да, не? Ако не, кое с кое друго сетиво усещате обекта свързан? *(Синестезия)*
>>> Сред записаните от вас обекти има ли такива, които са плод на въображението ви? Защо?		

Обобщение За завършек на дискусията: сравняване с написаните отговори-думи на дъската от началото на часа. Обобщение за по-добро запаметяване на новите знания и понятия	записаните на дъската отговори-думи от отварящата дискусия в началото на часа	3 мин

Фаза 2. „Прецизност“ |.| дисциплина

Съдържателно подзаглавие: **Кратка история на сетивното възприятие**		
Дидактически задачи: въвеждане/придобиване на нови знания		
Методи	Средства/ресурси/ приложения	Продължителност
Презентация: * сетивата: 5 или 6, 20+, 500 **общото сетиво: *koine aesthesis* и *sensus communis* (от Аристотел до Кант) ***способността за въображение ****креативността като игра на въображение и разсъдък (Кант за естетическото съждение) *****креативното мислене като мислене в нов, небивал досега порядък (Шарл Фурие, Жак Рансиер)	PPT слайдове 5, 6, 7, 8, 9, 10 – информативна част от урока, вкл. цитати	19 мин

Фаза 3. „Обобщение“ /=\ свобода

Съдържателно подзаглавие: **Биографията на…**		
Дидактически задачи: - рефлексия върху новите знания - надграждане на първата фаза на свободата („романтика“) чрез лична практическа употреба на придобитите нови знания		
Методи	Средства/ресурси/ приложения	Продължителност
Творческа задача: >>> Изберете си сетивния обект, който най-силно ви е впечатлил, и напишете кратка въображаема биография за него на 1 страница, за да изследват и рефлектират учениците върху процеса на креативното мислене. >>> Примерни въпроси, на които учениците да отговорят непосредствено в края на часа, за да започнат да си представят по-добре домашното си: как и кога се е появил този обект? Кой го е създал? За какво мечтае, какво си мисли? Какво е променило живота му?… Как вашият герой обект би могъл да спаси света?	PPT слайд 11 с условието на творческата задача	13 мин

Съдържателно подзаглавие: **Обратна връзка (ангажираност, рефлексия)**		
Дидактически задачи: оценка за проверка на предаденото в урока ново знание и обратна връзка от урока (ангажираност, рефлексия)		
Методи	Средства/ ресурси/ приложения	Продължителност
Въпросник с 2 затворени отговора и 1 отворен отговор: 1. Сетиво е: а) способността за реакция на живите същества; б) способност на почти всички живи същества да възприемат околната среда и да общуват; в) способността за въображение при някои живи същества. 2. Креативността е: а) присъща на всеки човек; б) привилегия на аристократите; в) способност, срещаща се единствено при гениите. 3. Защо според вас задачата ви за домашна работа беше да напишете въображаема биография на сетивен обект? (Затвърждаване на рефлексията върху връзките между сетивност, въображение и креативност, вкл. креативно мислене – в тези връзки на практика няма грешни отговори и развития и няма други ограничения освен моралните, съблюдаването на грижата за себе си и другите.)		5 мин

Приложение 1. Съдържание на слайдовете за PPT презентация

Слайд 1
СЕТИВНО ВЪЗПРИЯТИЕ
Философия, 8. клас

Слайд 2
?
• Какво е сетиво, какво са сетивата? Колко сетива имаме?
• Какво е въображение?
• Какво е креативност?
• Какво е креативно мислене?
• Как според вас те са свързани помежду си?

Слайд 3

Петте сетива

• Зрение
• Слух
• Обоняние
• Вкус
• Осезание

Слайд 4

?

>>> Кой предмет, обект, цвят, звук, качество на дадена повърхност или материя в момента ви прави най-голямо впечатление?

>>> Свързано ли е с движение възприемането на всеки един от тези обекти и ако да, как?

>>> Опитайте се да възприемете избрания от вас обект на конкретно сетиво единствено през това сетиво: възможно ли е? Да, не? Ако не, кое с кое друго сетиво усещате обекта свързан?

>>> Сред записаните от вас обекти има ли такива, които са плод на въображението ви? Защо?

Слайд 5

Кратка история на идеята за сетивно възприятие

Древногръцката дума αἴσθησις означава **сетивно възприятие, усещане, възприемане, разбиране, различаване, разпознаване**, но също така носи конотациите и на **осъзнатост**; познанието в този смисъл е възприятие, включително за присъствието на боговете [Chappell 2019/2023].

Тази линия е възприета и в редица библейски преводи (напр. в Притчи Соломонови 1:22 и 2:10; Филипяни 1:9), според които αἴσθησις е **разпознаване**, **различаване (съдене)**; възприятие „не само посредством сетивата, но също и посредством интелекта“, включително **морално различаване** [Thayer's Greek Lexicon 2011].

Слайд 6

Аристотел

• Освен петте сетива съществува и κοινή αἴσθησις (койне естесис) – **обща сетивност, общо възприятие, общ (здрав) разум**, който придава единство на сетивния опит, свързва в едно събраните от сетивата данни (За душата, ок. 350 г. пр.Хр.).

• **Различаването** (τό κριτικόν) е работа на мисленето и възприятието (За душата, 432a, 15–16).

• **Способностите за възприятие и мислене са две частни предразположения на една и съща способност на душата** (За душата, 429b, 10–18). И именно защото се коренят в тази обща способност, те не са разноречиви по

природа: затова и „човешкото създание може да има мисли относно обектите на възприятие и възприятия, почерпани от мислите“ [Gregoric 2007].

Слайд 7

Имануел Кант

• Основата на възможното за човешкото същество сетивно възприятие почива в a priori условията на **времето и пространството** (Критика на чистия разум, 1781). Това определение, от една страна, дава максимално възможно разширение на понятието за сетивно възприятие – тъй като за това възприятие става безотносително реални ли са неговите обекти, или са единствено плод на фантазията, въображението и мечтите. От друга страна обаче, този скок в безотносителността към реалния свят донася и тъгата, че последните предели на сетивността са намерени и за нея няма възможности отвъд времето и пространството.

• Пътят на познанието ни е: **сетивност – въображение – аперцепция** (КЧР).

• Естетическото възприятие е **игра на въображение и разсъдък** (Критика на способността за съждение, 1790).

• **Способността за въображение** е изконна способност на душата, която свързва двата крайни процеса на познание – сетивността (синтеза на данни от опита) и разсъдъка (способността за обобщение, за мислене).

Слайд 8

Шарл Фурие

• „Композитната“ страст е израз на ентусиазъм и естествения стремеж към **съчетаването на стимули (удоволствия, образи, идеи, мисли) в нещо ново трето**; тя ангажира както сетивата, така и душата в това. Особено свързана е с любовта и затова е страстта, която е най-близо до Бог (Теорията за четирите движения, 1808).

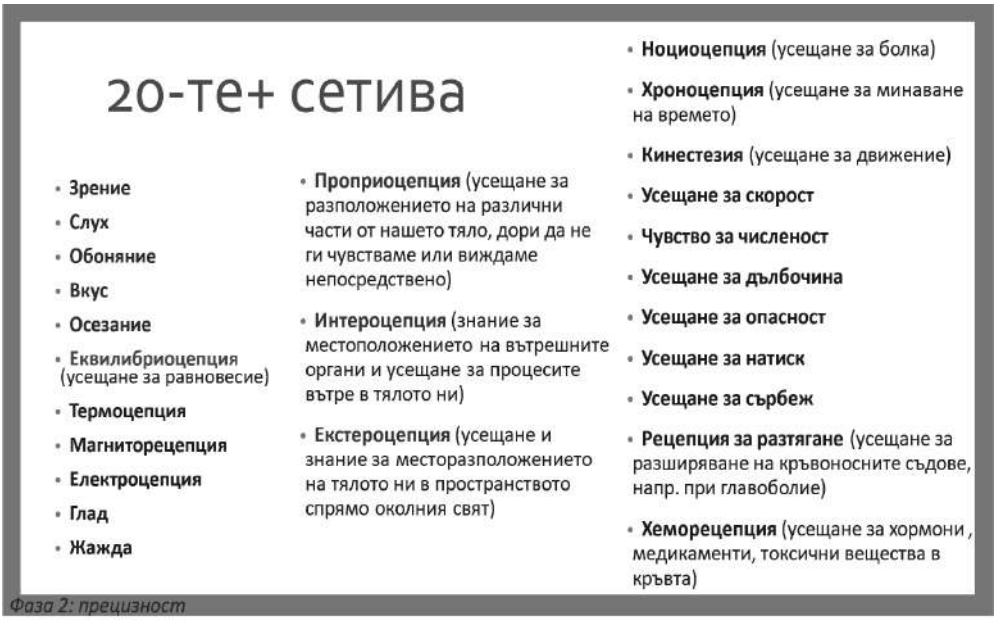
• Композитната страст е „най-красивата страст“, тъй като „изисква във всяко действие композитно очарование или удоволствие на сетивата и на душата, а следователно и онзи краен ентусиазъм, който се ражда само от смесването на двата вида удоволствие“ – сетивното и душевното (Върху ролята на страстите, 1841).

Слайд 9

Жак Рансиер

• Сетивното възприятие и опит са **„отношение между сетивното и смисъла, между силата, която осигурява сетивните данни, и силата, която им придава значение“** (Естетическата хетеротопия, 2010). Затова, когато е осъзнат, сетивният опит, задвижен и приложен в естетическо действие (напр. в творчество, в танц, изобщо в естетическо себеизразяване), има силата да „пренарежда“ отношението между нещата, които хората правят, виждат, чуват, мислят и знаят – т.е. **да внася съвършено нов порядък**, врязвайки се във вече съществуващия такъв.

Слайд 10



Слайд 11

Биографията на…

Изберете си сетивния обект, който най-силно ви е впечатлил, и напишете/нарисувайте/представете във форма по ваш избор неговата кратка въображаема биография.

>>> Как и кога се е появил този обект?

>>> Кой го е създал?

>>> Кои/какви са членовете на семейството му? Има ли си братя и сестри? Кой/какъв е домашният му любимец?

>>> За какво мечтае, какво си мисли?

>>> Какво е променило живота му?

>>> Как вашият герой обект би могъл да спаси света?

Слайд 12

Допълнителни ресурси

Пример за синестезия – ASMR, Fizzing Sparkling Water – https://www.youtube.com/watch?v=So-EJZR46ds

STEPS: Kinesthetic Learners! – https://www.youtube.com/watch?v=Om6pklgh3Ws

Видеоматериали на платформата за кинообразование в училище – https://www.cinemacentansdejeunesse.org/ – Sensation Resources – https://www.cinemacentansdejeunesse.org/en/resources/all-the-questions/sensation.html

Приложение 2. Библиография

2.1. Библиография за изготвяне методиката на урока:
[Варгас 2017]; [Родари 2015].

2.2. Библиография за изготвяне съдържанието на урока:
[Аристотел 2018]; [Кант 1993]; [Кант 1992]; [Brainard, Henderson & CK-12 2018]; [Chappell 2023]; [Fourier 1964]; [Fourier 2006/1808]; [Gregoric 2007]; [Kandel, Schwartz, Jessel, Siegelbaum, Hudspeth 2013]; [Thayer's Greek Lexicon 2011]; [Rancière 2010].

Осма глава

ЕКОЛОГИЧНО ГРАЖДАНСТВО: „ГРАДСКА ДЖУНГЛА“ – ЗДРАВОСЛОВНА ГРАДСКА СРЕДА

Гл. ас. д-р Мартин Иванов (ИФС – БАН),
ас. Анна Върбанова (СУ „Св. Климент Охридски“)

Предложеният тук урок е преработена част от апробиран в Русе образователен продукт, наречен Екоакадемия (2009–2012) – разработка по проект за неформално екологично образование *„Човек, технологии, околна среда. Чрез образование за устойчиво екологично развитие на Русе и региона“*. Проектът е реализиран от Международно дружество „Елиас Канети“, където авторите са развивали гражданско образование в контекста на неформалното. Учебните дейности, като част от други форми (семинари, работилници и др.), са подробно разписани в методическо ръководство, което е финален продукт от работата по проекта, съдържащо обобщение и документация от натрупания опит в преподаването на млади хора. Автор и ръководител на проекта е Мартин Й. Иванов, съставител на ръководството е Анна Върбанова. Съавтори и екип по реализацията на проекта са: Евелина Варджийска (консултант и обучител на обучители) и обучителите Ани Димитрова, Анна Върбанова, Бисер Станиславов, Елена Петкова, Кина Велчева, Маруся Цветанова, Мая Опрева. Проектът *„Човек, технологии, околна среда“* бе реализиран благодарение на финансовата подкрепа на няколко германски фондации. Основното финансиране бе осигурено от Немската федерална екологична фондация „DBU“ (Deutsche Bundestiftung Umwelt), със съфинансиране от фондациите „Реновабис“, „Либенау“, „Св. Франциск“ и „Агапедия“.

Международно дружество „Елиас Канети“ е основано през 1992 г. и посвещава дейността си не само на изучаването на творчеството на Елиас Канети, но работи в контекста на неговото идейно наследство, като развива направленията изкуство и култура, гражданско образование, наука и издателска дейност. Чрез тези дейности сдружението цели подпомагането на европейските интеграционни процеси и изграждането на структурите на гражданското общество в България. Особено важна роля за реализирането на културните, образователните и научните проекти има и сътрудничеството със страните от Дунавския регион, както и с тези от немскоговорящото културно пространство. През 2007 г. започва систематичното развитие на направление „Гражданско образование“ в Дружество „Канети“ с цел да развива неформалното образование като независима платформа за диалог и обмен, където гражданите да получават познания по политически и обществени въпроси, свободна ориентация в изграждането на собствена преценка, както и да се упражняват в изграждането на качества като солидарност, способност за работа в екип, критично мислене, креативност и активно участие.

Целева група са всички граждани на Русе, но особено се акцентира върху работата с млади хора. Осъществяваният цялостен и отговорен подход за личностното им развитие цели преодоляването на някои основни недостатъци при работа на неправителствените организации с тях, а именно: първо, да не се допуска индоктринирането им в една или друга посока; второ, да се избягва тяхната институционализация, т.е. превръщането им в един вид неплатен персонал; трето, тласкането им в сляп активизъм – самоцелното им въвличане в събития и дейности, без да са предварително подготвени в съответната област. Воден от схващането, че бъдещето е неизвестна величина, екипът се е посветил на това да развие следните личностни характеристики: самостоятелно и критично мислене, диалогичност и сътрудничество. Иновативността в подхода се състои и в неговия интегративен характер. От една страна, това означава целенасочено включване на различни дисциплини (относно съдържанието) и „субект-субект“ интерактивни подходи (относно отношенията) в образователните единици. Следователно се създава възможност дадена тема да е достъпна от различни гледни точки и интереси. Бидейки различни и активни в процеса на обучение и взаимно преживяване и учене, те обогатяват и допълват тематичното съдържание, с което се избягва идеологизацията: първо, учениците биват овластявани и активизирани; второ, чрез подходящо подбрани техники и методи се дава възможност за задълбочено общуване и дебатиране; трето, създават се условия за осмисляне на личната позиции и възгледи, на база на които се формира и общността.

Екоакадемията има три издания с участници средно 40 ученици от 8.–12. клас от почти всички училища в Русе и от гр. Мартен, разпределени в три направления: *Екотехнологии и иновации, Екополитика и медии* и *Еко- и социално предприемачество*. Всяко от тях съдържа по три тематични модула – два от тях са специфични за съответното направление, а третият е образователен сегмент. Под модул в случая се разбира поредица от различни по форма занятия и самостоятелно задание върху една и съща тема. Модулът „Градска джунгла“ е еднакъв за всички направления и показва влиянието човек – околна среда в обърната перспектива (вж. приложението в края).

ГО/8.–9. клас

„Градска джунгла“ – здравословен начин на живот в градската среда

Тематична област	**влияние на околната среда и хигиена – природосъобразен и здравословен живот в урбанизирана среда**
Области на компетентност	**екологично гражданство, критично мислене, креативност, аналитичност, научна грамотност, работа в екип, комуникационни умения**
Цели	*Предварителната идея за овладяното учебно съдържание и формираните личностни качества се изразява в следните:*

	Знания - учениците да изброяват основните елементи на градската среда - да различават принципите за оценка и регулация на елементите (факторите на) средата - да разбират значението на основни понятия като урбанизация, антропогенна дейност, микроклимат и др. - да осмислят значението на природните и неприродните източници на замърсяване - да познават кои са регулативните механизми (органи и институции), ограничаващи вредното въздействие върху средата (СЗО, МЗ, МОСВ, регионалните им подразделения и др.) - да разбират значението на фактора време (за натрупване на патогенни влияния) - да разпознават основните показатели за оценка на състоянието на околната среда и хигиенните изисквания спрямо нея (регламенти, изисквания, референтни граници, пределно допустими концентрации и др.)
	Умения - да класифицират факторите на околната среда (кои са естествени/природни и кои изкуствени/антропогенни - да анализират тяхното въздействие върху човешкия организъм и да коментират връзките между тях - да знаят кои са асоциираните с града заболявания - да различават понятията „норма“, „изменение“ и „поражение“ и да ги съотнасят към различните компоненти на градската среда - да оценяват негативните влияния на урбанизираната територия и положителното значение на концентрацията и интензификацията на отношенията между хората в градските ареали
	Отношения/нагласи - да осъзнават обратната връзка природа–човек, тя не е безлична и анонимна както вредата, която „човекът“ нанася върху околната среда, а е строго лична и специфична по отношение на здравето на всеки човек - да формират отговорно отношение с останалите обитатели на средата (хора и не хора) за качеството на живота - да осъзнават необходимостта от въвеждане и спазване на регулационни механизми в урбанизирана (изкуствена) среда

	Други (възгледи, убеждения, ценности, норми и форми на поведение, навици) - да осмислят собственото си поведение и отговорност - да оценяват и не приемат като даденост даровете на природата (естествените фактори на околната среда) - да ценят значението на промоцията, профилактиката и превантивните мероприятия за опазване качеството на средата и здравето на нейните обитатели - да предприемат формирането на лични навици, свързани с превенция и профилактика
Необходими материали/ средства и ресурси	дъска/флипчарт, маркери, лепящи бележки, малка топка, плакат с природна картина А0 или А1, черен и сребрист маркер, проектор
Опис на приложенията	*късметчета* *източници на шум* *примери за хигиенни изисквания* *инфо в ръкавите* Достъп до приложенията и снимки от архива на проекта: https://me-qr.com/577gIuJu
Методически бележки	планът е за два слети учебни часа по 45 мин, с кратка почивка/междучасие по време на фазата „Прецизност“, след анонса на играта „Шумомер“

Ход на урока

Фаза „Романтика“ _/ свобода

Елементи на градската среда и хармония
Дидактически задачи: - осмисляне на двупосочната връзка на влияние между човек и околна среда - различаване на естествените (природни) и изкуствените (антропогенни) елементи на средата и тяхното влияние като фактори за здравето - осъзнаване, че изкуствено създадената урбанизирана среда не предполага хармонични отношения на нейните елементи, както е в природата – те трябва да бъдат търсени и създавани от човека в хармония с природните дадености, с предварителен план и концепция за устройството на градските обекти и инфраструктура

Методи	Средства/ресурси/ приложения	Продължителност
Кратко въвеждане в темата скица на човек и околна среда (взаимно влияние – със стрелки) Въпроси: *Какво е здравословна среда? „Джунгла“ ли е животът в джунглата или там има закони и хармония?*	предварително по местата на учениците са оставени навити късметчета (тип Керин, които се дават с топли напитки) – Приложение 1 дъска/флипчарт, маркер	1 мин
„Горещ картоф“ – игра за щафетно скоростно изброяване елементи на градската среда със записване на дъската или на бележки; сортиране на (източниците на) изкуствени и естествени фактори на средата чрез групиране или подчертаване в различен цвят	маркер, лепящи бележки, топка	6 мин
Колаж „Урбанизация – човешка екосистема“ колективна рисунка на град/“градска джунгла“ върху природен пейзаж	плакат с природна картина A0/A2, черен и сребрист маркер (алт. прожекция на пейзажа и съотв. маркери) вж. фиг. 1 в папка „Приложения“	10 мин
Обобщаване групиране на елементите от списъка и рисунката (напр. всички коли, автобуси и т.н. се групират под елемента „транспорт“); очертаване на връзките и се коментира взаимодействието между групите фактори (елементи)		3 мин
Рефлексия с блиц дискусия за положителната и отрицателната страна на човешката дейност (транспортна, комунално-битова, административна, търговска, производство, култура, образование, здравеопазване и т.н.)	вж. Приложение 4. Инфо в ръкавите	5 мин
		общо за фазата: 25 мин

Фаза „Прецизност“ |.| дисциплина

Регулационни механизми в урбанизираната среда – хигиенни норми		
Дидактически задачи запознаване с органите и институциите, отговорни за мониториране и контрол на въздуха, водите и почвите, на храните и на здравето на населението		
Методи	Средства/ресурси/ приложения	Продължителност
Заключение от предходната фаза относно това, че по отношение на естествените фактори природата има регулаторни механизми (припомнят си кръговрата на веществата и енергията), докато за изкуствения свят се налага въвеждането на регулаторни механизми, които са грижа на човешкия интелект. Те включват много и различни специалисти, институции и т.н. Регулацията на урбанизирания свят е сложен процес и включва държавата, местната власт и много институции. *За какви регулатори (институции или механизми) се сещаме?*		3 мин
Презентация Кратко запознаване с институциите за контрол и мониторинг и с общи постановки на общественото здраве и социалната медицина. В края на презентацията предлагаме на участниците да изследват заедно един от факторите на средата – шума.	презентация, лаптоп и проектор	7 мин
Представяне условията на задача за след междучасието – построяване на скала на шумомер в децибели (върху събрани по дължина маси или вертикално на стената/дъската) и демонстрация на поставянето на една стрелка (с възможност за залепяне) с изписан върху нея източник	вж. фиг. 2 в папка „Приложения“	5 мин

на шум, напр. *шум в училищен коридор по време на междучасие*. Учениците предполагат колко децибела е, като се има предвид, че 1 dB е най-слабият шум, който ухото засича, напр. звукът от падаща снежинка, а при 100 dB увреждат безвъзвратно слуха. Поставяме я на скалата, показваме тестето със стрелки – източници на шум и запечатан плика с верните отговори – играта остава за след почивката.		
Раздвижване Изиграване на принципа на разпространение на шума: използваме това, че тонусът след фронталния метод е спаднал, а учениците са станали заради разместването на масите: правим симулация на вълнообразното разпространение на шума, като се нареждаме в кръг плътно един до друг, така че раменете да се допират. Един подава „шума“, произвеждайки вълна във веригата, която се предава последователно в групата. Ако ли пък източникът на „шум“ е постоянен (подава ритмични вибрации), всички се разтърсват, поблъскват и развеселяват. Споменаваме как финитe структури на организма са много чувствителни към подобни вибрационни въздействия и всъщност нашият слухов апарат е сътворен на този принцип (междупредметна връзка с биология – слухов орган и физика – резонанс).		5 мин
		общо до почивката: 45 мин *общо за фазата дотук: 20 мин*

Шумомер		
Дидактически задачи: запознаване с вредното влияние на шума, но и функцията на фоновия шум; размисъл върху ежедневните невидими и подценявани вредители; осмисляне значението на продължителното излагане на вредни агенти в единични допустими граници, които обаче с времето се натрупват в организма или влияят на финитe му структури		
Методи	Средства/ресурси/ приложения	Продължителност
Игра „Шумомер“ Стрелките с източниците на шум се раздават на произволен принцип на учениците и те ги отнасят върху скалата по своя преценка и предположение, след което имат право да ги преместват и дискутират, докато постигнат консенсус (обявено време за мислене = 10 мин). След като са готови със своите предположения, се отваря пликът с таблици на реалните стойности на направени предварително измервания на шума. Учениците коригират и спонтанно коментират. Поставяме въпроса: *Как шумът би могъл да бъде регулиран?* Учителят обяснява: Оказва се, че излагането на определени стойности на шум (за определено време) може да влияе на качеството на живот и здравето. С времето се наблюдава натрупване на негативния ефект. Освен това увреждания на вътрешните органи и вегетативната нервна система се проявяват далеч преди смущаването на слуха. Съчетанието на игрови подход проба-грешка подпомага учениците сами да откриват паралели и съизмерими стойности между индустриални източници на шум и ежедневния си живот (дискотека, шум в коридора на училище по време на междучасие и др.)	реквизит за играта (скала с нива на шум от 0 до 130 dB; табекли стрелки, на които са изписани видове шум в градската среда и стрелки с източници на шум; плик с верните стойности – прил. 2)	15 мин

Хигиенни норми		
Дидактически задачи: - запознаване с понятието *хигиенна норма* и с показателите за хигиенни норми - осмисляне на понятията и запознаване с примери за: *референтни стойности, максимално допустими концентрации* и *наличие на болестотворни организами*		
Методи	Средства/ресурси/ приложения	Продължителност
Самостоятелна работа по микроекипи Обособяват се в пространството три работни станции, като на ротационен принцип учениците се запознават последователно и самостоятелно с трите принципа за съблюдаване на хигиенни норми – показателите *референтни стойности, максимално допустими концентрации* и *наличие на болестотворни организами* Определения: - *Референтни стойности* се засичат за елементите, без които животът е невъзможен. Те обаче са полезни и здравословни само в определени граници – витамините в храната, кислорода в атмосферния въздух и др. (Тук може да се дискутира върху примери какво се случва, когато тези стойности са извън тези граници.) - С *максимално допустими концентрации* се мери количеството вещество в единица обем на съединения, които не са вредни в по-ниски концентрации, но са патогенни, ако тези стойности са надвишени. (Удачно е тук да се коментира продължителното излагане и ефектите на натрупване в организма.)	Карти А4 с определения на показателите при всяка от станциите; листовки към тях с таблици на нормирани стойности на различни химични съединения – за питейна вода или за въздуха или други нормативни документи (вж. приложения 3а и 3б), примери с изисквания – Наредба за стандарта за бутилирана питейна вода и Списък пределно допустими концентрации на отделни вещества (вж. прил. 4)	3 х (5+1) мин

- *Наличие на болестотворни организми* е показател, при който независимо какво е излагането на вредителя (вируси, бактерии, паразити) и какво е тяхното количество, те винаги са вредни и попадат извън допустимите хигиенни и здравни норми. (Примерите, които се спрягат, са тези с острите респираторни заболявания и епидемии.)		
Анонс на самостоятелни проекти Всеки си набелязва някоя от нормите и си представя ситуация, в която тя е нарушена. Заданието е самостоятелно да издири компетентния орган, към който може да се подаде информация за това, и да разпише чернова на подобна жалба или сигнал от гражданин, като се позове на документи.		2 мин
		общо от началото на втория час: 35 мин *общо за фазата: 55 мин*

Фаза „Обобщение“ /=\ свобода

Дъщерите на Ескулап
Дидактически задачи: - запознаване с понятията и същността на дейностите *промоция* на здравето и *профилактика/превенция* на заболявания (хигиена) и *лечение* и *рехабилитация* (медицина); различаване на научните направления, чийто предмет са тези дейности; - стимулиране на въображението и символическото мислене на абстрактно и на архетипно равнище

Методи	Средства/ресурси/ приложения	Продължи-телност
Писане на приказка – за домашна работа Записване на началото на приказка, която всеки сам (или с партньор съавтор) трябва да довърши за следващия час. Напомняме, че в сюжета трябва да има пречещи обстоятелства пред главния герой, щастлив край и поука. Докато диктуваме, на дъската има четири надписа, отнасящи се до двете дъщери на Ескулап: (1) промоцията на здраве и (2) превенцията от болести са предмет на *хигиената* (Хигия), т.е. профилактика, а (3) лечението и (4) рехабилитация са предмет на *клиничната медицина* (Панацея), т.е. лечение Начало на приказката: *Според древните гърци богът на здравето, Ескулап, имал две дъщери – Хигия и Панацея. Той им заръчал да продължат неговото дело. Те двете наследили различни таланти от баща си: Панацея – да гони болестите и да се грижи те да не се връщат при хората, а Хигия – да ги учи как да си пазят здравето, още преди да ги е застрашило някое заболяване. Един ден…* Разясняване на непознати думи (ако има)	четири надписа на листа А4 в два цвята или прожекция на четирите понятия и началото на приказката	10 мин
		общо от началото на втория час: 45 мин *общо за фазата: 10 мин*

Приложение: Структура на екоакадемията



https://me-qr.com/2qT8udEI

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проф. ем. д.ф.н. Веселин Петров (ИФС – БАН),
гл. ас. д-р Веселина Качакова (ИФС – БАН)

Този труд предостави **неотделима сплав**, състояща се, от една страна, от задълбочено теоретично изследване на проблема за компетентностния подход, неговата поява и корени в методологията на образованието, както и мястото и значението му в съвременното образование, и от друга страна, от практическо въплъщаване на развиваните теоретични постановки, стигащо до конкретното разработване на модели за примерни уроци по ключови компетентности в областта на философията и гражданското образование. **Тази сплав представлява основният принос на настоящия труд.** На второ място следва да се посочи **аргументираната от авторите процесуална методология на образованието, която е в основата на труда – както на теоретичните, така и на практическите му аспекти**. Определено трябва да се подчертае, че досега в специализираната литература по темата, налична на български език, не е прилагана такава методология. Затова самото ѝ използване, описание и аргументиране на предимствата ѝ пред други, коренящи се в по-стари концепции методологии, е още един съществен принос на този труд.

Могат да се посочат и следните по-конкретни приносни моменти:

- анализ на влиянието, което Уайтхедовата процесуална методология на образованието е оказала върху други видни мислители след него или посочване на сходството на идеите на Уайтхед с видни представители на съвременната методология на образованието;
- анализ на корените на компетентностния подход и аргументиране, че те се намират именно в процесуалната методология на образованието;
- описание на съвременните измерения на функцията на учителя, особено в светлината на все по-широкото навлизане на дигитализацията, машинното обучение и елементи на изкуствения интелект в сферата на образованието;
- акцентиране и върху обратната връзка от страна на учащите се в условията именно на посочените нововъведения;
- предупреждение за опасността от израждане на компетентностния подход и превръщането му в прекалено тясна професионална специализация, откъсната от комплексността и богатството на самия живот и неговите потребности;
- анализ на бъдещото развитие на образованието (не само у нас, а и по света) в светлината на очертаващото се настъпване на епоха на изкуствения интелект (в широк и в тесен смисъл на това понятие);

- посочени се препоръки как да се използва внимателно изкуственият интелект в сферата на образованието и до какви промени води това в реализирането на функцията на учителя в процеса на образование;
- анализирани са налични добри практики в реализирането и прилагането на учебни програми в обучението по философия и гражданско образование в редица европейски държави, съответстващи както на нормативните документи на ЕС за реализиране на компетентностния подход, така и на процесуалната методология на образованието, от които нашата страна може да черпи полезни примери за въплъщаване на посочените идеи;
- откроена е значимостта на образованието, основано на ценности, като подход, който следва да бъде неразривно обвързан с компетентностния подход;
- аргументирано е, че в съвременния свят гражданското образование е всъщност образование за глобално гражданство, породено от неизбежните процеси на глобализация, въпреки трудностите и колебанията в този сложен процес;
- аргументирано е, че критичното мислене представлява ключ към успешното усвояване и развиване на всички останали компетентности;
- изведени са актуалността и ефективността на приложението на трифазния цикъл от романтика, прецизност и обобщение в развиването на компетентности като критическо мислене, креативно мислене, гражданска активност и медийна грамотност – както по отношение на училищното образование, така и изобщо за етапите на познанието в хода на ученето през целия живот;
- теоретично обосновано е приложението в образованието на иновативни практики и инструменти като психодрама и геймификация;
- създадени са конкретни практически модели на примерни уроци, свързани с разглежданите в труда ключови компетентности, като се изхожда от процесуалната методология на образованието;
- изработена е и обща бланка, служеща като модел за разписване хода на подобни уроци.

Разбира се, с постигането на посочените приноси не свършва работата по изследване, аргументиране и реализиране на подходящ съвременен компетентностен подход към образованието. След реализираната вече аргументация на теоретичната база за такъв подход остава за в бъдеще както нейната доразработка, така и преди всичко практическото ѝ прилагане в уроците, които се преподават в училище. Именно с това би следвало да продължи работата, извършена дотук от авторите на настоящия труд: с разработването и реализирането на още редица примерни уроци, семинари, уебинари и обучения за учители, които имат интерес към представената методология.

Настоящият труд стимулира и осъществяването на допълнителни практически задачи:

- обединяване усилията на различни общности, ангажирани с процесите на образование у нас, за реализиране на различни дейности за подобряване на преподаването по философия и гражданско образование;
- създаването на обществен съвет с представители от различни институции и организации, който да работи за достигане до консенсус относно училищното съдържание по важни обществено-политически теми от настоящето и от близкото минало;
- създаване на професионална общност от учени, преподаватели и учители за обмен на идеи и добри практики за реализиране на конкретни дейности, проекти и предложения, свързани с обучението на настоящи и бъдещи учители;
- създаване и разпространяване на ресурси в помощ на преподавателите и учителите (ръководства, видеоматериали, уроци, образователни игри и др.) за по-широко прилагане на компетентностния подход и насърчаване на активното участие на учениците в часовете;
- разработване на приложни и фундаментални научни изследвания, стъпващи на методологията на Уайтхед, за циклите в образованието и на изведените от него цели и принципи на обучение.

Казаното дотук в това заключение показва още веднъж, че истинският завършек на един труд не приключва с написването на неговото заключение, а продължава с практическото реализиране на развитите идеи, за да се постигне успешно реализиране на основната цел – подобряване на образованието в България чрез акцент върху развиване на компетентности. Реализацията на тези идеи е в интерес на цялото общество и от тях зависи и неговото бъдещо развитие.

ЛИТЕРАТУРА

Ангелов, Б. 2023. Наръчник на дебатьора. Асоциация „Дебати България“.

Аристотел 2018. За душата. Parva naturalia. Прев. Цочо Бояджиев. София: Изд. „Захарий Стоянов“.

Балкански, П. 1997. Развитие на идеята за гражданско образование. – Стратегии на образователната и научната политика, № 3, 5–16.

Балкански, П., Захариев, З. 1997. Общество и гражданско образование. – Стратегии на образователната и научната политика, № 3, 17–23.

Борисова, С. 2021. Свободата и дългът в контекста на една аксиология per argumentum e contrario. – Етически изследвания, № 6, 64–86.

Борисова, С. 2021. Философия на сетивното възприятие. (За живото присъствие и мистерията на света: уроци от няколко съвременни форми на изкуство във времената на социална изолация). – В: Петрова, Г., Станойевич, М., Борисова, С., Хаджиева, С., Вълчева, А. 2021. Сетивни и имерсивни театрални практики в дигитален контекст, 28–33. https://issuu.com/innertheatercompany/docs/book_final

Борисова, С. 2023. Механизъм за гражданско участие в разработването, прилагането и мониторинга на образователните политики при работа с млади таланти в училищна възраст. Фондация „Младежки център КРЪГ – Арт движение КРЪГ“. https://bit.ly/3U6uYcr

Борисова, С. 2024. Типологичен анализ на мерките на Европейския съюз за научноизследователска и иновационна дейност. (Изследване на българския случай в контекста на Унгария, Словения и Сърбия). Доклад по проект към ФНИ „Наука на действието и икономика на знанието. Интердисциплинарно проучване на взаимоотношенията наука–бизнес в България чрез сравнителен анализ на институционалната среда за работа на докторанти, постдокторанти и утвърдени учени от България, Унгария, Сърбия и Словения за сътрудничество с бизнеса за развитие на иновативна и конкурентоспособна икономика“. Сдружение „Политологичен център“, 2013–2014 г. 198 с. (под печат).

Буков, Г. 1913. Ръководство по гражданско учение.

Българска социологическа асоциация 2012. Политики за развитие на гражданското образование в България. Предложение от проведена публична дискусия „Какво гражданско образование ни е нужно?“ в рамките на проект „Всекидневното гражданство: Практики и стратегии на динамизиране на гражданското общество в съвременна България“, финансиран от Тръст за гражданско общество в Централна и Източна Европа.

Варгас, Е. 2017. Поетика на обекта. (Уъркшоп). Театър на сетивата. София, 28–30.07.2017 г., Хотница. [Прегледан на 31.10.2023 г.]. https://bit.ly/4aTbfmJ

Варджийска, Е. 2021. Целеполагане и оценяване във философското и гражданското образование. – В: Оценяване и философия. УИ „Св. Климент Охридски“.

Варджийска, Е. 2021. Философска култура и философско образование. – В: Проблеми и перспективи на философското образование в България. Сборник доклади. Втора част. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 24–38.

Варджийска, Е., Цветанска, С., Захариев, Я. 2017. Философия 8. клас. София: Просвета.

Василева, М. 2020. Компетентностен подход в обучението. Ключови компетентности. Достъпен на https://diuu.bg/emag/13913/

Вълчев, Р., Лойков, К., Меретев, Т., Мринова, А., Маринов, М., Дамянова, К., Венева, Р., Димитрова, А., Кирязова, П., Рангелова, Ц., Кабова, М., Арабаджиева, К., Менашка, Д., Краус, К., Равнополска, Й., Вълова, В., Драгиева, Г., Милева, С., Бакалов, П. 1995. Гражданско образование. Книга за учителя. София: Отворено общество.

Върбанова, А. 2020а. Концепция за фазиране на обучения – подход за дизайн на образователни програми, генериран в академичен контекст. – В: Еволюция срещу революция. Сборник с доклади от Международна научна конференция. Т. 2. РБ „Любен Каравелов“, 416–427.

Върбанова, А. 2020б. Образователното дизайн-изследване: познавателен жанр и sui generis подход спрямо дизайна в образованието. – Българско списание за образование, № 2, 25–61.

Върбанова-Иванова, А. 2022. Подход за компетентностно моделиране: Авторски инструментариум за дизайн на учебно съдържание, целеполагане в обучението и приобщаване на обучаемите към целта. – Известия на Съюза на учените, Сливен, № 37(1), 178–188.

Галъп интернешънъл 2022. Център за обществени и политически изследвания и проучвания. Родители и ученици искат по-достъпен език в учебниците и повече време за упражнения. https://www.gallup-international.bg/46170/survey-results-parents-and-students

Герчева-Несторова, Г., Димитрова, Р., Тултукова, Р., Бойчев, Б. 2017. Философия 8. клас. София: Педагог.

Дарик нюз 2020, 19 ноември. УНИЦЕФ предупреди за „изгубено поколение“ деца заради пандемията. Ред. Гергана Николова. https://dariknews.bg/novini/sviat/unicef-predupredi-za-izgubeno-pokolenie-deca-zaradi-pandemiiata-2249188

Делибалтова, В. 2021. Компетентност, компетенции, компетентностен подход – интерпретации и граници на употреба. – В: Измерения на компетентността. София: СУ „Св. Климент Охридски“, 117–122.

Дичев, И. 2009. Граждани отвъд местата? Нови мобилности, нови граници, нови форми на обитаване. София: Просвета.

Дойче Веле 2013, 8 април. Изгубеното поколение. https://www.dw.com/bg/изгубеното-поколение-16727283

Дордони, П., Иванова-Варджийска, Е., Покорна, С., Винклерова, Л. 2023. Силата на консенсуса: култивиране на компетентности за демократична култура чрез неосократически диалог. I изд. Frýdlant: Sokratovské rozhovory. [Посетен на 4.12.2023 г.]. https://drive.google.com/file/d/1RKexFUsQI2VuVTeNdV4oLhqF0KokTBAs/view

Дюи, Дж. 2006. Моето педагогическо кредо. Прев. Зорница Христова. – Култура, № 31 (2690), 15 септември. [Посетен на 4.12.2023 г.]. https://newspaper.kultura.bg/bg/article/view/12073

European Commission, Representation in Bulgaria, Стоименова, Б., Асенова, М., Славкова, Л. и др. 2021. Гражданско образование, 11. клас. Помагало за учители. Sluzhba za publikatsii. https://data.europa.eu/doi/10.2775/397179

Европейска изпълнителна агенция за образование и култура, Евридика 2012. Развитие на ключовите компетенции в европейското училище: предизвикателства и

възможности пред образователните политики. Служба за публикации. [Посетен на 15.01.2024 г.]. https://data.europa.eu/doi/10.2797/53361

Европейска комисия, Европейска изпълнителна агенция за образование и култура, Sigalas, E., De Coster, I. 2018. Гражданското образование в училищата в Европа 2017 г. Служба за публикации. [Посетен на 15.01.2024 г.]. https://data.europa.eu/doi/10.2797/91630

Европейски парламент, Генерална дирекция за услуги в областта на парламентарните изследвания, Veugelers, W. 2021. Implementation of citizenship education in the EU: research paper. European Parliament. [Посетен на 15.01.2024 г.]. https://data.europa.eu/doi/10.2861/42361

Европейски съюз 2018. Препоръка на Съвета от 22 май 2018 г. относно ключовите компетентности за учене през целия живот. – Официален вестник на Европейския съюз, 4.06.2018 г. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN

Заимствани материали: Building Better Boundaries Worksheets – Created by Self Help Alliance. https://docplayer.net/24534423-Created-by-the-self-help-alliance-building-better-boundaries.html

Заключения на Съвета от 12 май 2009 г. относно стратегическа рамка за европейско сътрудничество в областта на образованието и обучението (ЕСЕТ 2020 г.), 2009/С 119/02. [Посетен на 21.12.2023 г.]. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN

Иванова-Варджийска, Е. 2022. Използване на казуси в преподаването като възможност за изграждане на компетентности. – В: Томова, Т., Калфова, Е. Формиране на компетентности в съвременната образователна реалност. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 125–137.

Иванова, И. 2019. Демокрация и гражданско участие: обществените нагласи към демокрацията, върховенството на правото и основните права на човека през 2018 г. София: Отворено общество.

Иванова, М., Лазаров, С., Богданова, Р., Симеонова, В., Иванова, М., Демиров, Й., Петров, И., Гогова, К., Желева, П., Антонова, Ц., Данева, Б., Мишкова, Ю., Тасева, В., Бойчева, Р., Господинов, И. 2016. Как да развиваме умения на 21 век? От учители за учители. София: Фондация „Заедно в час“.

Институт за изследвания в образованието (ИИО) 2023. Резултатите от ICCS 2022 показват неотложна нужда от подобрение на гражданските компетентности на учениците. https://ire-bg.org/гражданско образование в България [Посетен 15.01.2024 г.]. https://bit.ly/47CunSU

Кант, И. 1993. Критика на способността за съждение. Прев. Цеко Торбов. София: Изд. на БАН.

Кант, И. 1992. Критика на чистия разум. Прев. Цеко Торбов. София: Изд. на БАН.

Качакова, В. 2020. Гражданското образование – социално и личностно предизвикателство. – В: Сборник доклади от Национална школа за докторанти и млади изследователи в социалните науки. Т. 1, 107–114.

Креативност 2023. Плюсове и минуси на образование, базирано на компетентност. [Посетен на 15.01.2024 г.]. https://bit.ly/3Slr4uY

Латев, Н. 1982. Основи на комунизма. София.

Лесенски, М. 2017. 10 години в ЕС: Общественото мнение и членството на България в ЕС. Инициативата за европейски политики (EuPI) на Институт „Отворено общество“. София.

Лесенски, М. 2018. Търси се здрав разум: устойчивост към негативните ефекти на „пост-истината“ и прогнозни показатели за нейното измерване в новия индекс на

медийната грамотност. Инициативата за европейски политики (EuPI) на Институт „Отворено общество“ – София.

Лесенски 2023. Индекс за медийна грамотност „Измерване на уязвимостта на обществата към дезинформация“. Фондация Институт „Отворено общество“ – София. [Посетен на 15.01.2024 г.]. https://osis.bg/?p=4449

Министерство на образованието и науката (МОН) 2016. Закон за предучилищното и училищното образование. [Посетен на 15.01.2024 г.]. https://web.mon.bg/bg/57

Министерство на образованието и науката (МОН) 2018. Заповед № РД09-1655/ 16.08.2018 г. За утвърждаване на Учебна програма по учебния предмет гражданско образование за XI клас (Приложение № 17) и Учебна програма по учебния предмет гражданско образование за XII клас (Приложение № 18).

Министерство на образованието и науката (МОН) 2019. Кн. 1 – Компетентности и образование. Компетентностен подход. Материали в помощ на педагогическите специалисти. [Посетен на 15.01.2024 г.]. https://mon.bg/bg/100770

Министерство на образованието 2019. Кн. 3 – Компетентностите и референтните рамки. Компетентностен подход. Материали в помощ на педагогическите специалисти. [Посетен на 15.01.2024 г.]. https://mon.bg/bg/100770

Министерство на образованието и науката (МОН) 2019. Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти. [Посетен на 15.01.2024 г.]. https://web.mon.bg/bg/59

Министерство на образованието и науката (МОН) 2000. НАРЕДБА № 2 от 18.05.2000 г. за учебното съдържание. Приложение № 4 към чл. 4, т. 4. Културно-образователна област: Обществени науки и гражданско образование.

Нанчева, С. 2019. Неучебен предмет. Сдружение „Професионален форум на образованието“.

Национален център за безопасен интернет (б.г.). Наръчник за учители: Младите хора между реалното и виртуалното. (Разработване и прилагане на казуси в учебна среда). [Посетен на 15.01.2024 г.]. https://www.safenet.bg/images/sampledata/Materiali/Mladite_hora_mezhdu_virtualnoto_i_realnoto.pdf

Нушич, Б. 2010/1934. Реторика. Прев. М. Дикова. София: СиБи.

Петкова, К. 2003. Социални нагласи и поведение. София: ИС – БАН.

Петрова, С. 2017. Граждански компетентности и нагласи за активно гражданско поведение на учениците. Резултати от участието на България в международното изследване на гражданското образование ICCS 2016. София: ЦОПУО. [Посетен на 15.01.2024 г.]. https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS_2016_Report_Bulgaria.pdf

Петров, В. 2010. Процесуалната философия: история и съвременност. Изд. ЕТО.

Попов, Л. 2021. Обща педагогика. Част I. Обектът на педагогиката. София: Изд. „Колбис“.

Рачев, Б. 1938. Гражданско учение.

Рашева-Мерджанова, Я. 2023. Компетентностно иновиране в образованието. Опити. София: СУ „Св. Климент Охридски“.

Ритзър, Дж. 2008. MACDONALDизацията на обществото. Изд. ЕМАС.

Родари, Дж. 2015. Граматика на фантазията. Прев. Лиляна Георгиева Найденова. София: Сиела.

Сечкова, Р. 2018. Основни резултати от социологическо проучване „Нагласи и мечти на учениците за бъдещето – образование, семейство, работа“. Кратък обобщаващ доклад. Детски фонд на ООН (УНИЦЕФ). [Посетен на 15.01.2024 г.]. https://www.unicef.org/bulgaria/media/6136/file/BGR-End-child-marriage-reoprt-BG.pdf

Съвременен тълковен речник 1995. Изд. „Елпис“.

Тафрова-Григорова, А. 2018. PISA 2015: Данни от въпросниците и изводи от тях. София: ЦОПУО.

Харари, Ю. 2019. 21 урока за 21-ви век. София: Изд. „Изток-Запад“.

Цанев, П., Страшилова, Г., Карапантева, Р. 2020. Книга за учителя по изобразително изкуство за първи клас. София: Просвета.

Чавдарова-Костова, С. 2021. За компетентността и компетентностите в педагогически контекст. – В: Измерения на компетентността. Сборник с доклади от Международна научна конференция, проведена в рамките на Климентовите дни на Алма Матер, София, 3–5 декември 2020 г. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Чавдарова-Костова, С. 2022. Наръчник за прилагане на компетентностния подход в обучението на бъдещи учители. МОН. Национална програма „Повишаване компетентностите на преподавателите от държавните висши училища, подготвящи бъдещи учители“. [Посетен на 15.01.2024 г.]. https://bit.ly/48xslof

Ajzen, I. 2001. Nature and Operation of Attitudes. – Annual Review of Psychology, No 52 (1), 27–58.

Aleksander, I. 2005. The World in My Mind, My Mind in the World. Exeter, England: Imprint Academy.

Aleksander, I. 2007. Modeling Consciousness in Virtual Computational Machines. Functionalism and Phenomenology. – Synthesis Philosophica, No 44 (2), 447–454.

Allan, G. 2004. Higher education in the making: pragmatism, Whitehead, and the canon. Albany: State Univ. of New York Press.

Allan, G. 2005a. Solomon's Dream and Whitehead's Rhythm of Education. – Process Studies, No 34 (2), 224–239.

Allan, G. 2005b. Exploring Whitehead's Philosophy of Education. – Process Studies, No 34(2), 167–170.

Allan, G. & Evans, M. D. (Eds.) 2006. A Different three Rs for Education: Reason, Relationality, Rhythm. New York: Rodopi B.V.

Anderson, J. R. 1983. The Architecture of Cognition. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Arendt, H. 1985. The Origins of Totalitarianism. New York: Meridian.

Ashworth, P. D. & Saxton, J. 1990. On "Competence". – Journal of Further and Higher Education, No 14, 3–25. Retrieved January 15, 2024. https://doi.org/10.1080/0309877900140201

Association for Media Literacy (n.d.). Retrieved January 15, 2024. https://aml.ca/

Ausubel, D. P. 1977. The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom. – Educational Psychology, No 12, 162–178. Retrieved January 15, 2024. https://doi.org/10.1080/0144341770120202

Auxier, R. 2018. The coming Revolution in (Higher) Education: Process, Time, and Singularity. – In: A. Stoller & E. Kramer (Eds.). Contemporary Philosophical Proposals for the University: Toward a Philosophy of Higher Education. Palgrave Macmillan.

Baars, B. J. 2007. The Global Workspace Theory of Consciousness. – In: M. Velmans & S. Schneider (Eds.). The Blackwell Companion to Consciousness. Malden, MA: Blackwell, 236–246.

Barrett, L. F., Tugade, M. M. & Engle, R. W. 2004. Individual Differences in Working Memory Capacity and Dual-process Theories of Mind. – Psychological Bulletin, No 130, 553–573.

Bartle, R. 1996. Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs. Retrieved January 15, 2024. https://www.researchgate.net/publication/247190693_Hearts_clubs_diamonds_spades_Players_who_suit_MUDs

Berkeley, G. 2003. A Treatise Concerning the Principles of Human Knowledge. Dover Publications. http://www.gutenberg.org/files/4723/4723-h/4723-h.htm

Berkeley, G. 1944. Philosophical Commentaries. London: Nelson & Sons (Original work published 1707).
Berry, D. 1993. Neurological Evidence. – In: D. Berry & Z. Dienes (Eds.). Implicit Learning: Theoretical and Empirical Issues. Mahwah, NJ: Erlbaum, 113–128.
Bitsko, R. H., Claussen, A. H., Lichstein, J. 2022. Mental health surveillance among children – United States, 2013–2019. – MMWR Suppl., No 71 (2), 1–48.
Bowen, L. 2014, February 1. Video game play may provide learning, health, social benefits, review finds. – Monitor on Psychology, No 45 (2). Retrieved January 15, 2024. https://www.apa.org/monitor/2014/02/video-game
Boyadjieva, P., Ilieva-Trichkova, P. & Todorov, V. 2024. Justice in Achievement Matters: The Fairness of Educational Opportunities and Active Citizenship. – Social Sciences, Vol. 13, no. 1:48. Retrieved January 16, 2024. https://doi.org/10.3390/socsci13010048
Brainard, J., Henderson, R. & CK-12 2018. CK-12 College Human Biology FlexBook 2.0. CK-12 Foundation. Retrieved January 15, 2024. https://flexbooks.ck12.org/cbook/ck-12-college-human-biology-flexbook-2.0/
Breitborde, M. L. & Swiniarski, L. 2005. Teaching on Principle and Promise: The Foundations of Education. 1st ed. Boston: Cengage Learning.
Breuvart, J.-M. (Ed.) 2005. Les rhythmes éducatifs dans la philosophie de Whitehead, Cromatiques Whiteheadiennes. Vol. 3. Frankfurt: Ontos Verlag.
Broadbent, D. E. 1954. The Role of Auditory Localization in Attention and Memory Span. – Journal of Experimental Psychology, No 47, 191–196.
Bröderbauer, S., Huemer, M. & Riffert, F. 2013. On the Effectiveness of Incidental Hints in Problem Solving. – Gestalt Theory, No 35 (4), 349–364.
Brumbaugh, R. S. 1983. Whitehead, Process Philosophy, and Education. Albany: SUNY Press.
Buber, M. 1923. Ich und Du. Leipzig: Insel Verlag.
Bunge, M. 1980. The Mind-Body Problem: A Psycho-Biological Approach. Elmsford, NY: Pergamon.
Caffaro, J. 2007. The Theory & Practice of Group Psychotherapy. – International Journal of Group Psychotherapy, No 57 (4).
Cataldo, P. 1982. Whitehead and Aristotle on Propositions. – Process Studies, No 12 (1), 15–23.
Celot, P. (Ed.) 2021. Media Couch: How to become a media literacy coach. Brussels: EAVI.
Celot, P., Perez T. 2009. Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels: A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed. European Commission. Retrieved January 15, 2024. https://eavi.eu/wp-content/uploads/2010/06/eavi_study_on_assessment_criteria_for_media_literacy_levels_in_europe.pdf
Chaiken, S. & Trope, Y. 1999. Dual Process Theories in Social Psychology. New York, NY: Guilford Press.
Chalmers, P. 1994. Review of Journal of Consciousness Studies. – The Times Literary Supplement, No 25 (22).
Chalmers, D. 1995a. Facing up to the Problem of Consciousness. – Journal of Consciousness Studies, No 2, 200–219.
Chalmers, D. 1995b. The Puzzle of Conscious Experience. – Scientific American, No 273, 80–86.
Chandran, R. 2014. Functions of a teacher. Bertrand Russell Essay. Reintroduced by Sahyadri Books Trivandrum.
Chappell, S.-G. 2023. Plato on Knowledge in the Theaetetus. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.). Fall 2023 Edition. Retrieved January 15, 2024. https://plato.stanford.edu/archives/win2019/entries/plato-theaetetus/

Chella, A. & Manzotti, R. (Eds.) 2007. Artificial Consciousness. Exeter, England: Imprint Academy.
Cherry, E. C. 1953. Some Experiments on the Recognition of Speech, with One and with Two Ears. – Journal of the Acoustical Society of America, No 25 (5), 975–979.
Cipollone, M., Schifter, C. C. & Moffat, R. A. 2014. Minecraft as a Creative Tool: A Case Study. – International Journal of Game-Based Learning (IJGBL), No 4 (2), 1–14. Retrieved January 15, 2024. http://doi.org/10.4018/ijgbl.2014040101
Chomsky, N. 1987. The responsibility of intellectuals. – In: The Chomsky reader. Ed. J. Peck. Pantheon Books, 59–82.
Chomsky, N. 2000. Chomsky on Miseducation. Rowman & Littlefield.
Ciepli´nski, K. M. & Karkut-Rzondtkowska, J. 2019. Significant events during a psychodrama and action methods based experiential group training for psychology students. – Z Psychodrama Soziom, No 18, 153–165 [CrossRef].
Claparéde, E. 1905/1911. Experimental Pedagogy and the Psychology of the Child. New York, NY: Longmans.
Clark, A. 2010. Memento's revenge: the extended mind, extended. – In: R. Menary (Ed.). The Extended Mind. Cambridge, Massachusetts, USA: MIT Press.
Clark, A. & Chalmers, D. 1998. The Extended Mind. – Analysis, No 58 (1), 7–19.
Copi, I. M. et al. 2016. Introduction to Logic. Pearson New International Edition, Fourteenth edition.
Council of Europe 2010. Policies and practices for Teaching Sociocultural Diversity. Competences. Retrieved January 15, 2024. https://www.coe.int/t/dg4/education/diversity/Competences_en.asp.
Council of Europe 2018. Reference framework of competences for democratic culture. Strasbourg. http://book.coe.int
Council of Europe 2021. Reference Framework of Competences for Democratic Culture in Brief. Strasbourg: Cedex. https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/9729-the-reference-framework-of-competences-for-democratic-culture-in-brief.html
Council of Europe (n.d.). Freedom of Expression and Media Literacy. Retrieved from https://www.coe.int/en/web/freedom-expression/media-literacy
Crawford, Chris 2003. Chris Crawford on Game Design. New Riders Publishing, p. 163.
Cruz, A., Sales, C. M. D., Alves, P. & Moita, G. 2018. The Core Techniques of Morenian Psychodrama: A Systematic Review of Literature. – Frontiers in Psychology, No 9, 1263. Retrieved January 15, 2024. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01263
Csikszentmihalyi, M. 1975. Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play. San Francisco: Jossey-Bass.
Curren, R. (Ed.) 2007. Philosophy of education: an anthology. Massachusetts: Blackwell Publishers.
Damasio, A. 1994. Descartes' Error. New York, NY: Putnam.
Dance, C. J., Ipser, A. & Simner, J. 2022, January. The prevalence of aphantasia (imagery weakness) in the general population. – Consciousness and Cognition, No 97, 103243. Retrieved January 15, 2024. https://doi.org/10.1016/j.concog.2021.103243
Delors, J. 1996. Learning, the Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. UNESCO Publishing. Retrieved January 15, 2024. http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf
Desmet, R. 2013. Whitehead's Process Education: Theory and Practice (manuscript).
Devine, P. 1989. Stereotypes and Prejudice: Their Automatic and Controlled Components. – Journal of Personality and Social Psychology, No 58, 5–18.
Dewey, J. 1910. How We Think. Boston, MA: D. C. Heath & Co.
Dewey, J. 1916/1966. Democracy and Education. New York, NY: The Free Press.

Dewey, J. 1938. Logic, the Theory of Inquiry. New York, NY: Holt and Company.
Dewey, J. 1897. My Pedagogical Creed. – School Journal, No 54, 77–80. Retrieved January 15, 2024. http://dewey.pragmatism.org/creed.htm
Dewey, J. 1988. Experience and Nature. The Later Works. Volume 1: 1925. Carbondale: Southern Illinois University Press.
Dewey, J. 1988. The Quest for Certainty. The Later Works. Volume 4: 1929. Carbondale: Southern Illinois University Press.
Dewey, J. 1989. Art as Experience. The Later Works. Volume 10: 1934. Carbondale: Southern Illinois University Press.
Dienes, Z. & Perner, J. 1999. A Theory of Implicit and Explicit Knowledge. – Behavioral and Brain Sciences, No 22, 735–808.
Dijksterhuis, A. & Aarts, H. 2010. Goals, Attention and (Un)Consciousness. – Annual Review of Psychology, No 61, 467–490.
Dimitrov, G. & Boyadjieva, P. 2009. Appropriating Citizenship Education as an Instrument for Strengthening the State's Supremacy: An Apparent Paradox? – Citizenship Studies, No 13 (2), 153–169.
Dobson, A. 2004. Citizenship and the Environment. Oxford Scholarship Online. Retrieved January 15, 2024. https://doi.org/10.1093/0199258449.001.0001
Elmi, Y. 2021. Kak se uchim na mesiina gramotnost [How we study media literacy]. Retrieved January 15, 2024. https://www.toest.bg/kak-se-uchim-na-mediyna-gramotnost/
Epstein, S. & Pacini, R. 1999. Some Basic Issues Regarding Dual Process Theories from the Perspective of Cognitive-Experiential Theory. – In: S. Chaiken & Y. Trope (Eds.). Dual-Process Theories in Social Psychology. New York, NY: Guilford Press, 462–482.
European Commission 2019. Key competences for lifelong learning. Publications Office, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Retrieved January 15, 2024. https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540
European Commission (n.d.). Revision of the Audiovisual Media Services Directive (AVMSD). europa.eu https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/revision-avmsd
European Commission, European Education and Culture Executive Agency 2017. Citizenship education at school in Europe. Publications Office, 2018. Retrieved January 15, 2024. https://data.europa.eu/doi/10.2797/612559
European Commission, Representation in Bulgaria. Стоименова, Б., Асенова, М., Славкова, Л. 2021. Гражданско образование, 11. клас. Помагало за учители. Sluzhba za publikatsii. Retrieved January 15, 2024. https://data.europa.eu/doi/10.2775/397179
European Parliament 2023. Resolution of 9 May 2023 on the implementation of the revised Audiovisual Media Services Directive (2022/2038(INI)), p. 46. Retrieved January 15, 2024. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2023-0134_EN.html
European Parliamentary Research Services (EPRS) 2021. Implementation of citizenship education actions in the EU – European Implementation Assessment. Retrieved January 15, 2024. http://www.eprs.ep.parl.union.eu
Eurostat 2022. Statistics on young people neither in employment nor in education or training. Retrieved January 15, 2024. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training Last accessed on December 11, 2022.
Evans, J. St. B. T. 2009. How Many Dual-process Theories Do We Need? One, Two or Many? – In: Two Minds: Dual Processes and Beyond. Eds. J. St. B. T. Evans and K. Frankish. Oxford, England: Oxford University Press, 31–54.
Evans, M. D. 2005. Process, Teaching, Learning. – Process Studies, No 34 (2), 171–177.
Evans, J. St. B. T. 2012. Dual Process Theories of Reasoning: Facts and Fallacies. – In: The Oxford Handbook of Thinking and Reasoning. Eds. K. Holyoak and G. Morrison. Oxford, England: Oxford University Press, 115–133.

Ferré, F. 2001. Living and Value: Toward a Constructive Postmodern Ethics. SUNY Press. ISBN 0-7914-5060-0.

Fetz, R. L. 1984. Zur Genese ontologischer Begriffe: Für eine Verbindung Whiteheadscher und Piagetscher Ansätze. – In: H. Holz & E. Wolf-Gazo (Eds.). Whitehead und der Prozessbegriff/Whitehead and the Idea of Process. Freiburg, Germany: Alber, 409–434.

Fetz, R. L. 1999. Whitehead, Cassirer, Piaget. Drei Denker – ein gemeinsames Paradigma. – Salzburger Theologische Zeitschrift, No 3, 154–168.

Fourier, Ch. 1964. Selected Writings. – In: A. Fried & R. Sanders (Eds.). Socialist Thought: A Documentary History. New York: Columbia University Press, 129–150.

Fourier, Ch. 2006/1808. The Theory of the Four Movements. Cambridge: Cambridge University Press.

Frings, M. 2023/1998. Max Scheler. Formalism in Ethics and Non-Formal Ethics of Values. – In: Encyclopaedia Britannica. Retrieved December 4, 2023. https://www.britannica.com/topic/Formalism-in-Ethics-and-Non-Formal-Ethics-of-Values

Frith, C. & Rees, G. 2007. A Brief History of the Scientific Approach to the Study of Consciousness. – In: M. Velmans & S. Schneider (Eds.). The Blackwell Companion to Consciousness. Malden, MA: Blackwell, 9–21.

Fromm, E. 1959. The Creative Attitude. – In: H. A. Anderson (Ed.). Creativity and Its Cultivation. New York: Harper & Brothers, 44–54.

Fromm, E. 1999. Erich Fromm Gesamtausgabe in zwölf Bänden. Band 9. München: Deutsche Verlags-Anstalt und Deutscher Taschenbuch Verlag, 399–407.

Fu, Q., Bin, G., Dienes, Z., Fu, X., & Gao, X. 2013. Learning Without Consciously Knowing: Evidence from Event-related Potentials in Sequence Learning. – Consciousness and Cognition, No 22, 22–34.

Gates, B. 2023. The Age of AI has begun. Retrieved January 15, 2024. https://www.gatesnotes.com/The-Age-of-AI-Has-Begun

Gazzaniga, M. S. 1970. The Bisected Brain. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.

Gershoni, J. 2003. Psychodrama in the 21st Century: Clinical and Educational Application. Spingler Publishing Company.

Giacomucci, S. 2021. Essentials of Psychodrama Practice, Social Work, Sociometry, and Psychodrama. – In: Psychodrama in Counselling, Coaching and Education. Vol 1. Singapore: Springer.

Gifford, C. 2014. Eye-benders: The Science of Seeing and Believing. B. E. S. Publishing.

Gramoten.li (no authors) 2022. Natzionalno izsledvane za otzenyavane na digitalno-mediinite kompetentnosti na gimnazistite. Analitichen doklad. [Gramoten.li (Author unknown) 2022. A national study to assess the digital-media competences of high school students. Analytical report]. Retrieved January 15, 2024. https://shorturl.at/ADPY6

Greco, J. 1999. Agent Reliabilism. – Philosophical Perspectives, No 13, 273–296.

Gregoric, P. 2007. Aristotle on the Common Sense. Oxford: Oxford University Press.

Griffin, D. 1998. Unsnearling the World-Knot. Consciousness, Freedom, and the Mind-Body Problem. Berkeley, CA: The University of California Press.

Griffiths, Mark 2002. The Educational benefits of videogames. – Education and Health, No 20 (3), 47–51.

Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P. R., Stewart, K., Tayie, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée, G. & Gulston, C. 2021. Think Critically, Click Wisely! Media and Information Literate Citizens. 2nd ed. of the UNESCO Model Media and Information Literacy Curriculum for Educators and Learners. UNESCO.

Groarke, Leo A. & Tindele, Christopher W. 2004. Good Reasoning Matters! A Constructive Approach to Critical Thinking. Third Edition. Oxford University Press.

Gunter, Pete A. Y. 2005. Whitehead's Struggle Against Inert Ideas. – Process Studies, No 34 (2), 211–223.

Haber, Jonathan 2020. Critical Thinking. Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.

Hagenauer, G., Strahl, A., Kriegseisen, J. & Riffert, F. 2018. Emotionen von Schülerinnen und Schülern im Physikunterricht auf Basis des Lernzyklenunterrichts [Students' Emotions in Physics Classes during Learning Cycle Instruction: Results from a Two-year Intervention Study]. – In: Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule [Emotions and Emotion Regulation in School and University]. Eds. G. Hagenauer and T. Hascher. Göttingen, Germany: Waxman, 303–322.

Haire, A. 2000. Role-playing en la clase de idiomas. – In: E. López-Barberá & P. Población (Eds.). Introducción al role-playing pedagógico. Bilbao, Spain: Desclée de Brouwer, 273–291.

Halter, Ed 2006. From Sun Tzu to Xbox. Public Affairs.

Hanscomb, Stuart 2017. Critical Thinking. London and New York: Routledge.

Hattie, John, Timperley, Helen 2007. The Power of Feedback. – Review of Educational Research, No 77 (1), 81–112.

Haukka, Maria. The secrets of Finnish teaching (philosophy). Retrieved from https://esignals.fi/en/category-en/pedagogy-category-en/the-secrets-of-finnish-teaching-philosophy/#3c022869 on December 5, 2023, published on April 3, 2020.

Hawkes, N. 2009. What is Values-based Education? Retrieved January 15, 2024. https://www.downley.bucks.sch.uk/_files/users/3/Documents/FDF8616E95F54BE-3A2E051594AD190D6.pdf_

Hawkes, N. 2022. The History of Values-based Education (VbE): Changing hearts and minds. [Посетен на 4.12.2023 г.]. https://drive.google.com/file/d/1x9_N37z8FYJmu5xsY-QUTkHMkSb3An7xa/view

Haworth, P. & Vasiljevic, L. 2012. Psychodrama and action methods in education. – Andragoške studije, No 1, 113–127.

Heider, J. & Sundin, O. 2022. Paradoxes of Media and Information Literacy. The Crisis of Information. Abington: Routlege.

Henning, A. S. 2019. Does Every Student Succeed? Applying Whitehead's Process Pedagogy and Rhythmic Education to National Standardized Curricula. – In: V. Petrov & A. C. Scarfe (Eds.). Education from a Whiteheadian Point of View: Process, Rhythm, and Poiesis. Cambridge Scholars Publishing, 294–318.

Hobbes, T. 1651. Leviathan. – In: E. Curley (ed.). Leviathan, with selected variants from the Latin edition of 1668. Indianapolis: Hackett, 1994.

Holmes, Henry W. 1951. Whitehead's Views on Education. – In: The Library of Living Philosophers – The Philosophy of Alfred North Whitehead. Edited by Paul A. Schilpp. La Salle, IL: Open Court Publishing Company, 619–640.

Holmes, W., Bialik, M. & Fadel, C. 2019. Artificial intelligence in education. Promises and implications for teaching and learning. Boston, MA: The Center for Curriculum Redesign.

Holquist, S. E., Cetz, J., O'Neil, S. D., Smiley, D., Taylor, L. M. & Crowder, M. K. 2020. The "silent epidemic" finds its voice: Demystifying how students view engagement in their learning. McREL International. Retrieved January 15, 2024. https://www.mcrel.org/the-silent-epidemic-finds-its-voice/

Huber, J. 1995. Nachhaltige Entwicklung: Strategien für eine ökologische und soziale Erdpolitik. Ed. Sigma.

Huber, J. 2000. Towards Industrial Ecology: Sustainable Development as a Concept of Ecological Modernization. – Journal of Environmental Policy and Planning, No 2 (4), 1–28.

Hume, D. 1748/1999. An Enquiry Concerning Human Understanding. Oxford/New York: Oxford University Press.
Hunter, David D. 2009. A Practical Guide to Critical Thinking. Deciding What to Do and Believe. WILEY. A John Wiley & Sons, Inc., Publication.
Hutchins, E. 2001. Cognition, Distributed. – In: International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2068–2072.
Hutto, D. D. 2023. Enactivism. – In: Internet Encyclopedia of Philosophy. Retrieved January 15, 2024. https://iep.utm.edu/enactivism/
Hutto, D. D. & Jurgens, A. 2019. Exploring Enactive Empathy: Actively Responding to and Understanding Others. – In: D. Matravers & A. Waldow (Eds.). Philosophical Perspectives on Empathy: Theoretical Approaches and Emerging Challenges. London: Routledge, 111–128.
Hyland, Terry 2006. Competence, Knowledge and Education. – Journal of Philosophy of Education, No 27, 57–68. Retrieved January 15, 2024. https://doi.org/ 10.1111/j.1467-9752.1993.tb00297.x
IEA 2018. International Civic and Citizenship Education Study 2016 Technical Report. Retrieved January 15, 2024. https://www.iea.nl
Imran, A. 2020. Critical Analysis – The Future of Mankind by Bertrand Russell. Retrieved January 15, 2024. https://iasad1.blogspot.com/2020/08/critical-appreciation-fufure- of-manind-russell.html
James, W. 1890. The Principles of Psychology, in two volumes. New York: Henry Holt and Company.
Johnson, B. & McElroy, T. M. 2010. The changing role of the teacher in the 21st century. – Teachers.net Gazette, No 7.
Kachakova, V. 2019. The Role of the Bulgarian Presidency of the Council of the European Union for the Implementation of Glocal Education. – In: Glocal Education in Practice: Teaching, Researching, and Citizenship. BCES Conference Book. Vol. 17, 108–110.
Kahneman, D. 2011. Thinking: Fast and Slow. New York, NY: Farrar, Straus & Giroux.
Kandel, E. R., Schwartz, J. H., Jessel, Th. M., Siegelbaum, S. A., Hudspeth, A. J. (Eds.) 2013. Principles of Neural Science. Fifth edition. The McGraw-Hill Companies, Inc.
Kant, I. 1781/1929. Critique of Pure Reason. London: Macmillan.
Kant, I. 1783/2004. Prolegomena to Any Future Metaphysics. Cambridge, MA: Cambridge University Press [1783].
Karakatsani, D. & Fragkoulidou, P. 2023. The place of civic education in the Greek education system: Problems, inconsistencies, contradictions and stakes. – JSSE – Journal of Social Science Education, No 22 (2). Retrieved January 15, 2024. https://doi.org/10.11576/jsse-5388
Kellerman 1992. Focus on Psychodrama – The Therapeutic Aspects of Psychodrama. Jessica Kingsley Publishers.
Kelley, D. 2014. The Art of Reasoning. An Introduction to Logic and Critical Thinking. Fourth edition. New York, London: W. W. Norton & Company, Inc.
Kelley, G. A. 1955. The Psychology of Personal Constructs. Vol. 2. New York, NY: Norton.
Kevin O'Sullivan. Retrieved May 20, 2023. Glasgow University historians use Minecraft to help school children engage with history of slavery. Retrieved January 15, 2024. https://futurescot.com/glasgow-university-historians-use-minecraft-to-help-school-children-engage-with-history-of-slavery/
Key Competences for Lifelong Learning 2019. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Accessed on December 21, 2023. Link
Kirsh, D. & Maglio, P. 1994. On distinguishing epistemic from pragmatic action. – Cognitive Science, No 18, 513–549.

Kokinov, B. & Yoveva 1996. Context Effects on Problem Solving. – In: Proceedings of the 18th Annual Conference of the Cognitive Science Society. Ed. G. W. Cottrell. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 586–590.

Kokinov, B. 1997. Micro-level Hybridization in the Cognitive Architecture DUAL. – In: Connectionist-symbolic Integration: From Unified to Hybrid Architectures. Eds. R. Sun and F. Alexander. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 197–208.

Kokinov, B. & Petrov, A. 2001. Integration of Memory and Reasoning in Analogy-making: The AMBR-Model. – In: The Analogical Mind: Perspectives from Cognitive Science. Eds. D. Gentner, K. Holyoak, and B. Kokinov. Cambridge, MA: MIT Press, 59–124.

Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. 2005. Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. – Acad. Manag. Learn. Edu., No 4, 193–212 [CrossRef].

Kragh, U. 1955. The Actual-Genetic Model of Person-Perception. Lund, Sweden: Leerup.

Krashe, S. 1981. Second Language Acquisition and Second Language Learning. London, England: Pergamon.

Lagos, T. 2003. Global citizenship – Toward a definition. Retrieved January 15, 2024. https://depts.washington.edu/gcp/pdf/globalcitizenship.pdf

Langston, J. 2019. Machine teaching: How people's expertise makes AI even more powerful. Retrieved January 15, 2024. https://blogs.microsoft.com/ai/machine-teaching/

Law for the Radio and Television. Last update with State Newspaper, iss. 104 from 30 December 2022. Retrieved January 15, 2024. https://lex.bg/laws/ldoc/2134447616

Leal-Rodríguez, A. L. & Albort-Morant, G. 2019. Promoting innovative experiential learning practices to improve academic performance: Empirical evidence from a Spanish Business School. – J. Innov. Knowl., No 4, 97–103 [CrossRef].

"Learning to participate" through formal, non-formal and informal learning. Retrieved January 15, 2024. https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/france/57-learning-to-participate-through-formal-non-formal-and-informal-learning

LeDoux, J. 1992. Brain Mechanisms of Emotion and Emotional Learning. – Current Opinion in Neurobiology, No 2 (2), 191–197.

Lieberman, M. D. 2003. Reflective and Reflexive Judgment Processes: A Social Cognitive Neuroscience Approach. – In: Social Judgments: Implicit and Explicit Processes. Eds. J. P. Forgas, K. R. Williams, and W. von Hippel. New York, NY: Cambridge University Press, 44–67.

Lieberman, M. D. 2007. The X- and the C-systems: The Neuronal Basis of Automatic and Controlled Social Cognition. – In: Social Neuroscience. Eds. E. Harmon-Jones and P. Winkleman. New York, NY: Guilford Press, 290–315.

Locke, J. 1764. Locke's Conduct of the understanding. Edited with introd., notes, etc. by Thomas Fowler. Oxford: Clarendon Press.

Lowe, V. 1990. Whitehead. The man and his work. Vol. 2: 1910–1947. London: The John Hopkins Univ. Press.

Lucas, George, Jr. 1989. The Rehabilitation of Whitehead. Albany: State Univ. of New York Press.

Mach, E. 1897. Contributions to the Analysis of the Sensations. Chicago: The Open Court Publishing Company.

Marcel, A. 1983. Conscious and Unconscious Perception: Experiments on Visual Masking and Word Recognition. – Cognitive Psychology, No 15 (2), 197–237.

Maya, J. & Maraver, J. 2020. Teaching-Learning Processes: Application of Educational Psychodrama in the University Setting. – International Journal Environ Res Public Health, No 17 (11), Article 3922. DOI 10.3390/ijerph17113922.

Mays, W. 1977. Whitehead's Philosophy of Science and Metaphysics. The Hague, Netherlands: Martinus Nijhoff.

M. D'Inverno and A. Still. 2014. Creative Feedback: A manifesto for social learning. Proceedings of the Workshops held at Educational Data Mining 2014 Conference. Retrieved January 15, 2024. http://ceur-ws.org/Vol-1183/ffmi_paper05.pdf
Mellert, Robert B. 1998. Searching for the Foundations of Whitehead's Philosophy of Education. Lincorft, NJ: Borrkdale Community College.
Milner, A. D. & Goodale, M. A. 1995. The Visual Brain in Action. Oxford, England: Oxford University Press.
Milner, A. D. & Goodale, M. A. 2008. Two Visual Systems Re-viewed. – Neuropsychologia, No 46, 774–785.
Montessori, M. 1917. The Advanced Montessori Method. Vol. 1: Spontaneous Activity in Education. New York: Frederick Stokes Company Publishers. Retrieved January 15, 2024. https://archive.org/stream/advancedmontess00montgoog#page/n6/mode/2up
Moor, B. N., & Parker, R. 2012. Critical Thinking. Tenth edition. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
Moore, M. E. 2008. Education as Creative Power. – In: Handbook of Whiteheadian Process Thought. Vol. 1. Edited by Michel Weber and Will Desmond. Frankfurt: Ontos Verlag, 199–209.
Nagel, T. 1974. What is it Like to be a Bat. – The Philosophical Review, No 83 (4), 435–450.
Nagel, T. 1987. What Does it All Mean? Oxford, England: Oxford University Press.
National Education Association (NEA) 2012. Preparing 21st Century Students for a Global Society: An Educator's Guide to the "Four Cs". Retrieved January 15, 2024. https://thinkcreatesharegrow.weebly.com/uploads/1/7/8/0/17807859/a-guide-to-four-cs.pdf
National strategy to increase youth participation. Retrieved from Link on December 5, 2023. https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/finland/55-national-strategy-to-increase-youth-participation
NCCBE. National Core Curriculum for Basic Education 2014. Helsinki, Finland, National.
Nelson, S. & Banfegha, N. V. 2020. On the Dangers of Inert Ideas in Education: Reflections on Alfred North Whitehead's The Aims of Education and Other Essays. – Case Studies Journal, No 9 (12), 45–56.
NeoEnglish 2010. MA English-Literature. Retrieved January 15, 2024. https://bit.ly/3SltVnO
Nobo, J. L. 2008. Metaphysics and Cosmology. In: Weber, M. and Desmond, W. (Eds.). – In: Handbook of Whiteheadian Process Thought. Vol. 1. Frankfurt/Paris/Lancaster/New Brunswick: Ontos Verlag, 255–263. ISBN 978-3-938793-92-3.
Norman, J. 2002. Two visual systems and two theories of perception: An attempt to reconcile the constructivist and ecological approaches. – Behavioral and Brain Sciences, No 25, 73–96, discussion: 96–144.
OECD (n.d.). Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Retrieved January 15, 2024. https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm
OECD 2005. The Definition and Selection of Key Competences. Retrieved January 15, 2024. https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf?_ga=2.231107295.1504003845.1704617498-1880988867.1701806833
OECD 2018. PISA. Worldwide ranking. https://i2.wp.com/factsmaps.com/wp-content/uploads/2019/12/pisa-2018.png
OECD 2019. Conceptual learning framework: Learning Compass 2030, Future of Education and Skills 2030. Retrieved January 15, 2024. http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf
OECD 2021. Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future. OECD Publishing, Paris. Retrieved January 15, 2024. https://www.oecd-ilibrary.org/sites/5d94796e-en/index.html?itemId=/content/component/5d94796e-en

OECD 2023. PISA 2022 Results (Volume 2): Learning During – and From – Disruption, PISA, OECD Publishing, Paris. Retrieved January 15, 2024. https://doi.org/10.1787/a97db61c-en

Oeser, E. & Seitlberger, F. 1988. Gehirn, Bewusstsein und Erkenntnis. Darmstadt, Germany: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.

Online media literacy: Across the world, demand for training is going unmet (n.d.). Ipsos.com. Retrieved January 15, 2024. https://www.ipsos.com/en-uk/online-media-literacy-across-world-demand-training-going-unmet

Open Society Institute 2021. Media literacy Index. Retrieved January 15, 2024. https://osis.bg/?p=4487

Orazbek, Y. 2018. The 7 Roles of a Teacher in the 21st Century. Teacher Training. The 7 roles of a teacher in the 21st century. Eton Institute. Web. Retrieved January 15, 2024. http://etoninstitute.com/blog/teacher-training/the-7-roles-of-ateacher-in-the-21st-century

Pal, K. 2018. How Machine Learning Can Improve Teaching Excellence. Retrieved January 15, 2024. https://bit.ly/3Hnh4uT

Palermos, S. O. 2014. Knowledge and Cognitive Integration. – Synthese, No 191 (8).

Paul, A. 2021. The extended mind. The Power of Thinking Outside the Brain. Houghton Mifflin Harcourt.

Paul, R. W. 1991. Developing Minds, revised edition, vil. 1.

Petrov, V. 2015. The need for constructive postmodern cosmocentric ethics. – Jiangsu Social Sciences, No 6, 164–171 (in Chinese). ISSN 1003-8671.

Petrov, V. 2017. The role of mathematics for teaching and understanding the humanities. – In: Petrov, V. P. Points of Intersection Between Mathematical and Process Philosophical Ideas, Belgique: Les Éditions Chromatika, 175–185. ISBN 978-2-930517-52-0.

Petrov, V. 2017. Constructive Postmodernism as Dynamic Holism. – In: Beyond Whitehead: Recent Advances in Process Thought. Edited by Jakub Dziadkowiec and Lukasz Lamza. Manham MD: Lexington Books/Rowman and Littlefield, 119–134.

Petrov, V. 2018. Alfred North Whitehead's concern about the danger of narrow professionalization in education. – In: Иван Колев. 125 години университетска философия. София: УИ.

Petrov, V. 2019. Holism and the metaphysical basis of Whiteheadian education. – In: Process, Rhythm, And Poiesis: Education From A Whiteheadian Point Of View. Cambridge Scholars Publishing. Series European Studies in Process Thought, 44–58.

Petrov, V. & Scarfe, A. (Eds. and preface) 2019. Education from a Whiteheadian Point of View: Process, Rhythm, and Poiesis. Series of European Studies in Process Thought. Cambridge Scholars Publishing. 472 p.

Petrov, V. & Anderson, K. (Eds. and preface) 2019. Traditional Learning Theories, Process Philosophy and AI. Les Éditions Chromatika: Louvain-la-Neuve, Belgique. 220 p.

Petrov, V. 2020. Elements of Contemporary Process Philosophical Theory of Education and Learning. Les Éditions Chromatika, Belgique. 160 p.

Petrov, V. 2022. The Functions of a Teacher in an Epoch of Machine Learning. – In: Education and Learning in a World of Accelerated Knowledge Growth. Series of European Studies in Process Thought. Cambridge Scholars Publishing. 330 p.

Petrov, V. 2022. Process Philosophical Adventures of Applied Ontology. Les Éditions Chromatika, Belgique. 262 p.

Piaget, J. 1918. Recherché. Lausanne, Switzerland: La Concode.

Piaget, J. 1924/1969. Judgment and Reasoning in the Child. Ottawa, Canada: Littlefield Adams.

Piaget, J. 1936. La naissance de'intelligence chez l'enfant. Neuchatel, Switzerland: Delachaux & Niestle.

Piaget, J. 1937. La construction du reel chez L'enfant. Neuchatel, Switzerland: Delachaux et Niestle.
Piaget, J. 1950. Introduction de'epistemologie genetique. Paris, France: Presses Universitaires de France.
Piaget, J. 1954. The Problem of Consciousness in Child Psychology: Developmental Changes in Awareness. – In: Problems of consciousness. Ed. H. A. Abramson. New York, NY: Josiah Macy Jr. Foundation, 136–177.
Piaget, J. 1970. Inconsient affectif et inconsient cognitif. – Raison Presente, No 19, 11–20.
Piaget, J. 1972. Erkenntnistheorie der Wissenschaften vom Menschen. Frankfurt a. M., Germany: Ullstein.
Piaget, J. 1973. Der Strukturalismus. Freiburg, Switzerland: Walter.
Piaget, J. 1974a. Reussir et comprendre. Paris, France: Presses Universitaires de France. (English: Success and Understanding. London, England: Routledge and Kegan, 1978.)
Piaget, J. 1974b. Recherches sur la contradiction. Paris, France: Presses Universitaires de France. (English: Experiments in Contradiction. Chicago, Il: University of Chicago Press, 1980.)
Piaget, J. 1974c. La prise de la conscience. Paris, France: Presses Universitaires de France. (English: The Grasp of Consciousness. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1976.)
Piaget, J. 1974d. The child and reality. London: Muller.
Piaget, J. 1975. L'equlibration des structures cognitives: problem central du development. Paris, France: Presses Universitaires de France.
Piaget, J. 1976. Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart, Germany: Klett.
Piaget, J. 1983. Biologie und Erkenntnis. Frankfurt a. M., Germany: Fischer.
Ping, R. & Goldin-Meadow, S. 2010. Gesturing saves cognitive resources when talking about nonpresent objects. – Cognitive Science, No 34 (4), 602–619.
Pons, F. & Harris, P. L. 2001. Piaget's Conception of the Development of Consciousness: An Examination of Two Hypotheses. – Human Development, No 44, 220–227.
Pons, F., Harris, P. L. & Rosnay, M. 2012. Piaget and Consciousness: Retrospect and Prospect. – In: After Piaget. Eds. Eduardo Marti and Cintia Rodrigues. New York, NY: Transaction Publishers, 99–122.
Popper, K. R. 1966. Of Clocks and Clouds. St. Louis, MO: Washington University Press.
Popper, K. R. 1974. Objektive Erkenntnis – Ein evolutionärer Entwurf. Hamburg, Germany: Hoffmann & Campe.
Popper, K. R. & Eccles, J. 1977. The Self and Its Brain: An Argument for Interactionism. Berlin, Germany: Springer.
Posch, L. M. 2022. On Aesthetics and Discursive Knowledge. – In: F. Riffert & V. Petrov (Eds.). Education and Learning in a World of Accelerated Knowledge Growth. Cambridge Scholars Publishing, 293–312.
Pothast, U. 1987. Etwas über Bewusstsein. – In: Theorie der Subjektivität. Ed. Konrad Cramer, H. Fulda, Rolf-Peter Horstmann and Ulrich Pothast. Frankfurt a. M., Germany: Suhrkamp, 15–43.
Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning, EUROCOM(2005)548, 10.11.2005. https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548_/com_com(2005)0548_en.pdf
Propp, V. 1928. Morphology of the Folktale. University of Texas Press.
Putnam, H. 1975/1985. The meaning of 'meaning'. – In: Philosophical Papers. Vol. 2: Mind, Language and Reality. Cambridge University Press, 215–271.
Quinlan, K. M. 2016. How Emotion Matters in Four Key Relationships in Teaching and Learning in Higher Education. – Coll. Teach., No 64, 101–111 [CrossRef].

Rancière, J. 2010. The Aesthetic Heterotopia. – Philosophy Today (Issue Supplement), No54, 15–25.
Reber, A. S. 1967. Implicit Learning of Artificial Grammar. – Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, No 6, 855–863.
Reber, A. S. 1993. Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the Cognitive Unconscious. Oxford, England: Oxford University Press.
Reverberi, C., Toraldo, A., D'Agostini, S. & Skrap, M. 2005. Better Without (Lateral) Frontal Cortex? Insight Problems Solved by Frontal Patients. – Brain, No 128, 2882–2890.
Reynolds, L. 2020. 20 Ways To Provide Effective Feedback For Learning. Retrieved January 15, 2024. https://www.teachthought.com/pedagogy/20-ways-to-provideeffective-feedback-for-learning/
Riffert, F. 2018. An Introduction to Whitehead's New View of Learning and Its Relation to Traditional Learning Theories. – In: Balkan Journal of Philosophy, Vol. 10, Issue 2, 73–88. ISSN 1313-888X.
Riffert, F. & Petrov, V. (Eds.) 2022. Education and Learning in a World of Accelerated Knowledge Growth. Series of European Studies in Process Thought. Cambridge Scholars Publishing. 330 p.
Riffert, F. 2005. Alfred North Whitehead on Learning and Education: Theory and Application. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Press.
Riffert, F. 2005. Whitehead's Cyclic Theory of Learning and Contemporary Empirical Educational Research. – In: Alfred North Whitehead on Learning and Education: Theory and Application. Edited by Franz G. Riffert. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Press, 89–120.
Riffert, F. 2005. Introduction: Via Negativa –Whitehead's Critique of Traditional Concepts of Learning and Instruction. – In: Alfred North Whitehead on Learning and Education: Theory and Application. Edited by Franz G. Riffert. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Press, 7–14.
Riffert, F. 2002. On Non-Substantialism in Psychology – Convergences between Whitehead's Process Philosophy and Piaget's Genetic Structuralism. – International Journal of Field-Being, No 2 (1). Link accessed April 29, 2019.
Riffert, F. 2003. On Scientific Confirmation of Causal Efficacy. – In: Searching for New Contrasts. Whiteheadian Contributions to Contemporary Challenges in Neurophysiology, Psychology, Psychotherapy, and the Philosophy of Mind. Ed. F. Riffert and M. Weber. New York, NY: Lang, 153–180.
Riffert, F. 2012. Analytic Philosophy, Whitehead, and Theory Construction. – Process Studies, No 41 (2), 235–260.
Riffert, F., Bröderbauer, S., Huemer, M. 2015. Some Reflections on the Relation between Whitehead's Process Philosophy and Gestalt Psychology. – Process Studies, No 44 (2), 164–189.
Riffert, F., Hagenauer, G., Kriegseisen, J., Strahl, A. 2020. On the Impact of Learning Cycle Teaching on Austrian High School Students' Emotions, Academic Self-Concept, Cognition, and Behavior in Science Education. – Research in Science Education (paper submitted).
Roberts, G. 2021. The Humanities in Modern Britain: Challenges and Opportunities. HEPI.
Röck, T., Khan, S. 2022. A Whiteheadian Process Perspective on Model-Based Science Education. – In: F. Riffert & V. Petrov (Eds.). Education and Learning in a World of Accelerated Knowledge Growth. Cambridge Scholars Publishing, 147–171.
Rodrigo-Yanguas, M., González-Tardón, C., Bella-Fernández, M. & Blasco-Fontecilla, H. 2022. Serious Video Games: Angels or Demons in Patients With Attention-Deficit Hyperactivity Disorder? A Quasi-Systematic Review. – Front. Psychiatry, No 13, 798480. DOI 10.3389/fpsyt.2022.798480.

Rosa, H. 2020. Unverfügbarkeit. Berlin: Suhrkamp.
Rosen, R. 1985. Anticipatory Systems – Philosophical, Mathematical and Methodological Foundations. Pergamon Press.
Rowlands, M. 2003. Externalism. Putting Mind and World Back Together Again. Chesham: Acumen Publishing Limited.
Roy, D. 2007. The Correlation of the Modes of Perception and the Phases Concrescence in Whitehead's Cosmology. – In: Perception Reconsidered. The Process Point of View. Ed. F. Riffert. New York, NY: Lang, 19–54.
Russell, B. 1940. The functions of a teacher. – Harper's Magazine, June 1940. Subsequently reprinted in Unpopular Essays, London: Allen & Unwin; New York: Simon & Schuster, 1950, 146–160.
Rutherford, F. J., Andrew Ahlgren 1991. Science for all Americans. 1st ed. Oxford Univ. Press, Chapter 13: Effective learning and teaching principles of learning teaching science, mathematics, and technology. Retrieved January 15, 2024. http://www.project2061.org/publications/sfaa/online/Chap13.htm
Ryle, G. 1943. The Concept of Mind. London, England: Hutchinson.
Sala, A. & Herrero Ramila, C. 2022. LifeComp into Action: Teaching life skills in the classroom and beyond. EUR 31141 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
Samuel, A. 1959. Some Studies in Machine Learning Using the Game of Checkers. – IBM Journal of Research and Development, No 3 (3). Retrieved January 15, 2024. https://ieeexplore.ieee.org/document/5392560
Scarfe, A. & Woodhouse, H. 2008. Whitehead's Philosophy of Education: Its Promise and Relationship to the Philosophy of Organism. – In: Michel Weber and Will Desmond (Eds.). Handbook of Whiteheadian Process Thought. Vol. 1. Frankfurt: Ontos Verlag, 184–197.
Scarfe, A. C. (Ed.) 2009. The Adventure of Education: Process Philosophers on Learning, Teaching, and Research. Amsterdam & New York: Rodopi.
Schacter, D. L. 1987. Implicit Memory: History and Current Status. – Journal of Experimental Psychology Learning Memory and Cognition, No 13 (3), 501–518.
Schacter, D. L., Chiu, C-Y P., Ochsner, K. N. 1993. Implicit Memory: A Selective Review. – Annual Review of Neuroscience, No 16 (1), 159–182.
Scheler, M. 1973. Formalism in Ethics and Non-Formal Ethics of Values: A New Attempt toward the Foundation of an Ethical Personalism. Transl. Manfred S. Frings & Roger L. Funk. Evanston: Northwestern University Press.
Schilder, E. (Year unknown). Theoretical Underpinnings of Media Literacy from Communication and Learning Theory. – Journal on Images and Culture. Retrieved January 15, 2024. https://vjic.org/vjic2/?page_id=1321
Schilder, E. 2015. Perceptions of Media Literacy Assessment: A Mixed Methods Study, Virginia Polytechnic Institute and State University. Retrieved January 15, 2024. https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/47727/Schilder_EA_D_2014.pdf
Schmidt, R. 1994. Implicit Learning and Cognitive Unconscious: Of Artificial Grammars and SLA. In Implicit and Explicit Learning of Languages. Ed. N. Ellis. London, England: Academia Press, 165–209.
Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V. & Friedman, T. 2023. Education For Citizenship In Times Of Global Change – Iccs 2022 International Report. Retrieved January 15, 2024. https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report
Seager, W. 2003. Whitehead and the Revival (?) of Panpsychism. – In: Searching for New Contrasts. Whiteheadian Contributions to Contemporary Challenges in Neurophysiology, Psychology, Psychotherapy, and the Philosophy of Mind. Eds. F. Riffert and M. Weber. New York, NY: Lang, 333–345.

Seland, I., Huang, L., Arensmeier, C., Bruun, J. & Löfström, J. 2021. Aims of Citizenship Education Across Nordic Countries: Comparing School Principals' Priorities in Citizenship Education 2009–2016. – In: H. Biseth, B. Hoskins, L. Huang (Eds.). Northern Lights on Civic and Citizenship Education. IEA Research for Education (A Series of In-depth Analyses Based on Data of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Vol. 11. Springer, Cham.

Seth, A. 2009. The Strength of Weak Artificial Consciousness. – International Journal of Machine Consciousness, No 1 (1), 71–82.

Shakespeare, W. 2017. The Complete Tragedies of William Shakespeare. Musaicum Press.

Sherburne, D. W. 1991. The Process Perspective as Context for Educational Evaluation. – Process Studies, No 20 (2), 78–85.

Sherburne, D. 1966. A Key to Whitehead's Process and Reality. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Shultz, T. R. 2007. Connectionist Learning and Education: Applications and Challenges. – In: Proceedings of the Twenty-ninth Annual Conference of the Cognitive Science Society. Eds. D. McNamara and G. Trafton. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1497–1502.

Sicart, M. 2009. The Ethics of Computer Games. The MIT Press.

Simard, P. Y., Amershi, S., Chickering, D. M., Pelton, E. A., Ghorashi, S., Meek, C., Ramos, G., Suh, J., Verwey, J., Wang, M. & Wernsing, J. 2017. Machine Teaching. A New Paradigm for Building Machine Learning Systems. Microsoft research. Retrieved January 15, 2024. https://arxiv.org/pdf/1707.06742.pdf

Sinnott-Armstrong, W., Fogelin, R. J. 2010. Understanding Arguments. An Introduction to Informal Logic. Eighth edition. USA: WADSWORTH CENGAGE Learning.

Slavkova, L., Kurilić, M. 2023. Great Expectations: Demand and realities of civic education in Europe. THE CIVICS Innovation Hub.

Sloman, S. A. 1996. The Empirical Case for Two Systems of Reasoning. – Psychological Bulletin, No 119, 3–22.

Smith, E. R., Collins, E. C. 2009. Dual-process Models: A Social Psychological Perspective. – In: Two Minds: Dual Processes and Beyond. Eds. J. St. B. T. Evans and K. Frankish. Oxford, England: Oxford University Press, 197–216.

Smith, E. R., DeCoster, J. 2000. Dual Process Models in Social and Cognitive Psychology: Conceptual Integration and Links to Underlying Memory Systems. – Personality and Social Psychology Review, No 4, 108–131.

Smith, G. 1957. Visual Perception – An Event Over Time. – Psychological Review, No 64, 306–313.

Smith, G. 2004. The Process Approach to Personality. Perceptgenesis and Kindred Approaches in Focus. New York, NY: Springer.

Smolensky, P., Legendre, G. 2006. The Harmonic Mind. From Neuronal Computation to Optimality-Theoretic Grammar. 2 Vols. Cambridge, MA: MIT Press.

Squire, K. & Jenkins, H. 2003. Harnessing the power of games in education. – Insight, No 3, 5–33.

Sternberg, P. & Garcia, A. 1989. Sociodrama: Who's in your shoes? New York: Praeger.

Stoltz, T. 2018. Conciousness in Piaget: Possibilities of Understanding. – Psicologia: Reflexao e Critica, No 31, 2–9.

Strawson, G. 2006. Realistic Monism: Why Physicalism Entails Panpsychism. – Journal of Consciousness Studies, No 13 (10–11), 3–31.

Sun, R. 1999. Accounting for the Computational Basis of Consciousness: A Connectionist Approach. – Consciousness and Cognition, No 8, 529–565.

Sun, R. 2001. Computation, Reduction, and Teleology of Consciousness. – Journal of Cognitive Systems Research, No 1, 241–249.

Sun, R. 2016. Anatomy of the Mind: Exploring Psychological Mechanisms and Processes with the Clarion Cognitive Architecture. New York, NY: Oxford University Press.

Sun, R., Slusarz, P., Terry, C. 2005. The Interaction of the Explicit and Implicit in Skill Learning: A Dual Process Approach. – Psychological Review, No 112, 159–192.

Sun, R., Mathews, R. C., Lane, S. M. 2007. Implicit and Explicit Processes in the Development of Cognitive Skills: A Theoretical Interpretation with Some Practical Implications for Science Education. – In: Educational Psychology Research Focus. Ed. E. Vargios. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, 1–26.

Tauvon, L. 2010. Psychodrama: Active Group Psychotherapy Using the Body in an Intersubjective context. – Body, Movement and Dance in Psychotherapy, No 5 (3), 257–267.

Tawil, S. 2013. Education for 'Global Citizenship': A framework for discussion. Paris: UNESCO Education Research and Foresight. [ERF Working Papers Series, No 7.]

Thayer's Greek Lexicon 2011. Strongs NT 144: αἴσθησις. // *Thayer's Greek Lexicon.* Electronic Database. [Прегледан 31.10.2023 г.] Retrieved January 15, 2024. https://biblehub.com/greek/144.htm

Tirri, K. (Ed.) 2008. Educating Moral Sensibilities in Urban Schools. Rotterdam: Sense Publishers.

Tirri, K. 2021. Implementation of Citizenship Education in EU: Finland. – In: A Zygierewicz (Ed.). Implementation of citizenship education actions in the EU: European Implementation Assessment. Brussels: European Parliament, 70–73. Retrieved January 15, 2024. https://doi.org/10.2861/42361

Tittle, P. 2011. Critical Thinking. An Appeal to Reason. Routledge. New York and London.

Toates, F. 2006. A Model of Hierarchy of Behavior, Cognition and Consciousness. – Consciousness and Cognition, No 15, 75–118.

Trigwell, K. 2012. Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. – Instr. Sci., No 40, 607–621 [CrossRef].

UNESCO 1996. Learning: The Treasure Within; Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights). Retrieved January 15, 2024. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590

Vahlo, J. & Koponen, A. 2018. Player Personas and Game Choice. – In: N. Lee (Ed.). Encyclopedia of Computer Graphics and Games. Springer, Cham. Retrieved January 15, 2024. https://doi.org/10.1007/978-3-319-08234-9_149-1

Velmans, M. & Schneider, S. (Eds.) 2007. The Blackwell Companion to Consciousness. Malden, MA: Blackwell.

Wang, J., Ma, C., Huang, S., Yu, L., Xia, R. 2013. Applying Whitehead's process philosophy to engineering-oriented practical education. – World Transactions on Engineering and Technology Education (WTE&TE), Vol. 11, No 4, 565–568.

Watkins, R., Engel, L. C. & Hastedt, D. 2015. Is the "Net Generation" Ready for Digital Citizenship? Perspectives from the IEA International Computer and Information Literacy Study 2013. – IEA's Policy Brief Series, No 6, Amsterdam, IEA. Retrieved January 15, 2024. http://www.iea.nl/policy_briefs.html

Weber, M. 2006. Whitehead's Pancreativism. The Basics. Frankfurt: Ontos Verlag.

Weber, M. & Desmond, W. (Eds.) 2008. Handbook of Whiteheadian Process Thought. Vol. 1. Frankfurt: Ontos Verlag.

Weber, M. 2011. Whitehead's Pancreativism. Jamesian Applications. Frankfurt: Ontos Verlag.

Weber, M. 2020. A systematic reading of Whitehead's organic philosophy. – Process Studies, No 49 (1), 115–142.

Weiner, B. 1985. An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. – Psychological Review, No 92, 548–573.

Weisskrantz, L. 1986. Blind Sight. A Case Study and Implications. Oxford, England: Oxford University Press.
Weiskrantz, L. 1997. Consciousness Lost and Found. Oxford, England: Oxford University Press.
Whitehead, A. N. 1929/1967. The Aims of Education. New York: The Free Press.
Whitehead, A. N. 1898. A Treatise on Universal Algebra. Cambridge: At the University Press.
Whitehead, A. N. 1906/1911. An Introduction to Mathematics. London: Williams & Norgate. Online (access: 06/22/2015).
Whitehead, A. N. 1917. The Organization of Thought. London: Williams and Norgate.
Whitehead, A. N. 1967. Science and the Modern World. New York: The Free Press (first edition 1925 by The Macmillan Company).
Whitehead, A. N. 1927/1985. Symbolism. Its Meaning and Effect. New York: Fordham University Press.
Whitehead, A. N. 1958. The Function of the Reason. Boston: Bacon Press (Originally published by Princeton Univ. Press, 1929).
Whitehead, A. N. 1978/1929. Process and Reality. An Essay in Cosmology. Corrected edition. New York: The Free Press. Corrected edition.
Whitehead, A. N. 1948/1968. Essays in Science and Philosophy. New York: Philosophical Library/Greenwood Press.
Whitehead, A. N. 1933/1967. Adventures of Ideas. New York, NY: Free Press.
Whitehead, A. N. 1938/1966. Modes of Thought. New York: The Free Press (First edition by the MacMillan Company).
Wicken, M., Keogh, R., Pearson, J. March 2021. The critical role of mental imagery in human emotion: insights from fear-based imagery and aphantasia. – Proceedings. Biological Sciences, No 288 (1946), 20210267. DOI 10.1098/rspb.2021.0267.
Wiener, R. 1995. Using Sociodrama. Department of adult education, University of Leeds.
Woodhouse, H. 2009. Selling Out: Academic Freedom and the Corporate Market. Montreal & Kingston, McGill-Queen's University Press.
Woodhouse, H. 1983. The concept of growth in Bertrand Russell's educational thought. – The Journal of Educational Thought, No 17 (1), 12–22.
Woodhouse, Howard 2020. Russell and Chomsky as Advocates of Humanistic Education. Philosophical Inquiry in Education. – The Journal of the Canadian Philosophy of Education Society, Vol. 27, No 2, 92–210. Retrieved January 15, 2024. https://www.erudit.org/en/journals/pie/2020-v27-n2-pie05740/1074043ar/
Yang, F., Fei, T., Tao, Q., Niang-Yang L. & Tie-Yan L. 2018. Learning to Teach. Published and a conference paper at ICLR.
Young African Leaders Initiative 2015. Media Literacy: Five Core Concepts. Retrieved January 15, 2024. https://yali.state.gov/media-literacy-five-core-concepts/
Zhu, X. 2015. Machine Teaching: An Inverse Problem to Machine Learning and an Approach Toward Optimal Education. Madison, WI, USA: University of Wisconsin – Madison.
Zwell, M. 2000. Creating a Culture of Competence. New York: John Wiley & Sons, Inc.

АВТОРИ

Проф. емеритус д.ф.н. **ВЕСЕЛИН ПЕТРОВ** работи в БАН от началото на 1980 г. в Института по философия, днешен Институт по философия и социология (ИФС). Той е магистър по математика (1977), доктор по философия (1989) и доктор на философските науки (2011). Научните му интереси са в сферите онтология, метафизика, процесуална философия, приложна философия, философия на науката, философия на образованието и др. Автор е на 10 монографии, в това число и по философия на образованието (Petrov, V. Elements of Contemporary Process Philosophical Theory of Education and Learning. Les Éditions Chromatika, Belgique, 2020) и на повече от 150 статии и студии на български, английски, руски и китайски език. Редактор и съставител е на повече от 20 сборника на български и английски, три от които по философия на образованието (Traditional Learning Theories, Process Philosophy and AI. Les Éditions Chromatika, Belgique, 2019; Education from a Whiteheadian Point of View. Cambridge Scholars Publishing, 2019; Education and Learning in a World of Accelerated Knowledge Growth. Cambridge Scholars Publishing, 2022). Бил е ръководител на успешно завършил интердисциплинарен проект „Синергия между процесуална философия и елементи на изкуствен интелект в теорията на обучението“ към Фонд „Научни изследвания“ (2018–2021). Носител е на наградата „Питагор“ на МОН за утвърден учен от хуманитарните и социалните науки за 2016 г. Негови публикации са избирани два пъти за най-добри научно-теоретични постижения на ИФС (2015 и 2022). Бил е директор на ИФС от 2018 до 2022 г. Понастоящем ръководи успешни проекти, свързани с образованието.

petrov.vesselin@gmail.com

Гл. ас. д-р **ВЕСЕЛИНА КАЧАКОВА** е изследовател в ИФС – БАН. Интересите ѝ са главно в областта на социология на образованието, гражданско образование, глобално и локално образование. Работи по проекти, свързани с гражданско образование, иновации в училищното образование, история на образованието в България, промяна на ценностите в българско общество и др. Носител е на наградата за млади учени „Професор Марин Дринов“ за 2021 г. в научно направление „Човек и общество“, автор е на над 10 научни статии и над 20 научнопопулярни статии в сайта за учители Преподаваме.бг.

Възпитаник е на програмата „Преподавай като лидер“ на Фондация „Заедно в час“ с три години опит като учител по предметите от философския цикъл. Участва като експерт в работни групи за изготвяне на нормативни промени в сферата на образованието.

vesselinakachakova@gmail.com

Доц. д-р **СИЛВИЯ БОРИСОВА** е ръководител на секция „Култура, естетика, ценности“ в ИФС – БАН и научен секретар на ИФС. Автор е на книгите „Граници на естетическото съзнание“ (2017) и „Естетика на тишината и мълчанието“ (2019), както и на повече от 50 научни публикации на български и английски език. Ръководител, координатор, изследовател и участник в над 30 научноизследователски, издателски и художествено-творчески (приложно-естетически) проекти, проекти в сферата на образованието и неформалното обучение. Преподава естетика и философия на изкуството в Центъра за обучение при БАН и СУ „Св. Климент Охридски“. Консултант и методик е към организации в младежкия, образователния, творческия и културния сектор, посветени на популяризиране на неформалното образование и създаване на възможности за реализация на социалните и творческите умения на младите хора. Преводач е на хуманитарна и художествена литература. Изследователските ѝ търсения „отвътре“ на процесите, тенденциите и изразните средства в изкуството включват художествена практика (поезия, живопис, графика, скулптура, писане на текстове за песни, участие в пърформанси, драматургия на хепънинги, кураторство на изложби и фестивали), обучения, творчески лаборатории и класове: театрални ателиета (театър на сетивата, *site-specific* театър, екотеатър, поетика на обекта и тялото в пространството), социално ангажирани изкуства (съвременно цирково изкуство за социална подкрепа, вкл. цирков импротеатър), биоизкуство, движенчески изкуства (танцова и движенческа терапия, *Axis Syllabus*, фолклорни танци) и др. Носител е на наградата на Програмата за подкрепа на млади учени и докторанти – сесия 2017 г., за най-успешен проект на млад учен от направление „Философия“ за индивидуален изследователски проект ДФНП-17-175 „Естетика на тишината и мълчанието“, 2019 г. Научни интереси: естетика, аксиология, феноменология, философска антропология, философия на образованието.

sylvia.borissova@gmail.com

Гл. ас. д-р **ЛИНА ГЕОРГИЕВА** работи в ИФС – БАН към секция „Знание и реалност: модели, методологии и евристики“. Интересува се от приложна философия, философия на съзнанието, философия на образованието и гейм дизайн. Автор е на статии, обвързващи гейминг културата с образователни практики по философия в условията на коронавирус пандемията. В работата си застъпва идеята, че образованието трябва да отговаря на съвременните потребности и интереси на учениците, като интерактивно се развиват тяхната

креативност, критично мислене и любопитство. Участвала е в успешно завършен проект „Синергия между процесуална философия и елементи на изкуствен интелект в теорията на обучението“ към Фонд „Научни изследвания“ (2018–2021).

linageorgieva@abv.bg

Гл. ас. д-р **МАРТИН ИВАНОВ** е роден в Русе. Завършва политология в университета „Йохан Волфганг фон Гьоте“ във Франкфурт на Майн. Сътрудник в Академията за гражданско и социално образование „Haus am Maiberg“, Хепенхайм. Основава и ръководи отдел „Гражданско образование“ в международното дружество „Елиас Канети“, гр. Русе. Инициатор, основател и председател на УС на Федерацията на социалните сдружения в България. В ИФС – БАН работи от 2014 г. Научни интереси: възобновяеми енергийни източници, зелени иновации и екопредприемачество; публично разбиране на науката, екогражданство, социални иновации.

mjivanov@ips.bas.bg

Гл. ас. д-р **ПЕТЯ КЛИМЕНТОВА** е полонист и българист с диплома от Софийския университет. Доктор по социология и главен асистент в ИФС – БАН. Работи по темите за труда и гражданското общество, наука и медии и др. Сътрудничи организационно на „HomeNet Eastern Europe and Central Asia“, към глобалната мрежа на надомните работници. Искрата на научния ѝ интерес се запалва от работата ѝ като експерт по комуникации в НПО като КНСБ, УНИЦЕФ България и др. Водещ на музикотерапевтични групи за предучилищна възраст, под супервизия към МТИ – София.

petya.klimentova@gmail.com

Гл. ас. д-р **РАДОСТИНА МИНИНА** е дългогодишен психодрама водещ. Досегът ѝ с този метод започва през 2006 г. и досега участва в обучения и семинари към института „Хирон“. Магистър по детско-юношеска психология и участник в обучителна програма за психодрама с деца с водещи Щефан Флегескамп и Фабиан Блобел, Германия. Психолог в център за ментални и двигателни увреждания, организира и води единствената група за родители на деца със специални нужди в София. Работи по монография за ролята на тялото в разширени паметови системи. Главен асистент, д-р в ИФС – БАН. Участвала е в успешно завършен проект „Синергия между процесуална философия и елементи на изкуствен интелект в теорията на обучението“ към Фонд „Научни изследвания“ (2018–2021).

radost.minina@gmail.com

Гл. ас. д-р **ЕВЕЛИНА ВАРДЖИЙСКА** е преподавател по философия и методика в Софийски университет „Св. Климент Охридски“ и в Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“. Специализирала е философия за деца в Австрия и Германия. Сертифициран фасилитатор на неосократически философски диалози. Автор на учебници по философия, на помагала и онлайн ресурси по гражданско образование. Има разнообразен опит в педагогика на преживяването и неформалното обучение на деца и възрастни. Научните ѝ интереси са в областта на ориентирано към компетентности образование, философски диалог, киноизкуство и философско образование.

e.vardzhijska@phls.uni-sofia.bg

Ас. **АННА ВЪРБАНОВА** е асистент във Факултета по педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“, докторант и изследовател в полето на образователния дизайн, подготовката на обучители и развитието на иновационния потенциал на училищата. С магистратура по неформално образование и над 30-годишен опит в сферата на танцовата индустрия и гражданското образование за възрастни, днес се фокусира върху темите обучение по еко- и социално предприемачество и социални иновации. Има квалификации по мениджмънт, обществено здраве, спорт и теология.

anna.varbanova@fp.uni-sofia.bg
anna.varbanova@gmail.com

SUMMARY

The book proposes a specific methodology and guidelines for writing lesson units that bring together good practices and resources (textbooks, toolkits, videos, digital lessons, etc.) to support teachers of philosophy and civic education. It aims at formulating proposals for improving the teaching and learning of philosophy and social sciences, by developing the key competencies of students and preparing practical resources for teachers and students. To implement this goal, research tasks covering a wide range of activities are planned, and, above all, a unification of different approaches to civic education from the fields of philosophy, sociology, ecology, psychology, aesthetics, etc., and tying into a broad concept that meets the challenges of the modern world and is tailored to the characteristics of today's young people.

The formulated aims and tasks of the research determine the structure of the present work. It consists of **five parts**. **The first part** is devoted to the philosophical methodology and theoretical foundations on which the authors of the work rely. This includes a brief description of the historical perspectives and the essence and main features of Alfred North Whitehead's process philosophy of education. An emphasis is put on his three-phase cycle of learning – romance, precision, and generalization – as well as the rhythmic requirements for freedom and discipline. This part then examines the influence, or at least the similarity, that Whitehead's ideas have exerted or have been congruent with the ideas of other prominent scientists, philosophers, and educators of the twentieth century and today – von Bertalanffy, Jean Piaget, John Dewey, Noam Chomsky; an overview of the modern aspects and themes of the process-philosophical approach to education, developed after Whitehead in our time, is also made.

The second part of the work is dedicated to education in the modern world and its future. It begins by examining the functions of the teacher in education, recalling Bertrand Russell's famous publication of the same name, still relevant today, emphasizing that the primary function of the teacher is to be the guardian of civilization; then explores how this function will be exercised in the age of machine learning and machine teaching, and what this teaching will look like in the near future. Closely related to the question of the teacher's function is the question of the feedback loop that the teacher receives from the learners themselves, especially how this feedback loop will be implemented with the introduction of artificial intelligence into the learning process.

Next, this part of the monograph examines a problem directly related to the question of the function of the teacher and the feedback from the trainees, namely,

the problematic narrowing professionalization in teaching, which creates the danger of creeping into the modern process of priority acquisition of competences by learners. That would represent the opposite extreme of the danger arising from teaching an inert knowledge, disconnected from the real problems and needs of life. In this regard, as an expression of good practice, the example of the role of mathematics in the teaching and understanding of the humanities is considered, which reveals how knowledge in a field of knowledge that at first glance is far from the humanities (mathematics) can be extremely useful for the understanding of humanitarianism itself. Then, in this part of the work, the authors look to the future, analysing the responsibility of philosophy for the development of education in the age of artificial intelligence, leading to inevitable changes in the processes of education and training; recommendations are also made to carefully approach the use of artificial intelligence in the education of people and what changes will occur in the function of the teacher in the education process.

The third part of the monograph represents ideas for improvement of the teaching in philosophy and civic education. It marks the beginning of the transition from the theoretical methodological setting to its practical application in the curricula, without abandoning the theoretical justification of the applications in question. This part begins with an analysis of good practices and curricula in the teaching of philosophy and civic education applied in countries with traditions and good educational results (mostly France, Finland, Austria, Lithuania, Greece), indicating the successful implementation of relevant normative documents of the EU and the successful application of (the spirit of) the process-philosophical methodology in the implementation of the curricula in some of these countries. Further, in the third part of the monograph, the relationship between values and competencies is analysed, especially since values occupy a central place in the philosophical process approach not only to education but also to the description of the world in general. This part then develops the notion of citizen education as citizen education for global citizenship, the need for which global citizenship arises from the processes of globalization in the world. The part ends with a model of course design in ecopreneurship reflected through the Whiteheadian rhythmic cycle of instruction.

Part four is dedicated to the acquisition of key competencies and to what changes in education this should lead. It begins with the critical thinking, because it is, in a certain sense, the most important of all competencies; it is the key to their development and acquisition. Its analysis is subject to Whitehead's three-phase cycle – romance, precision, and generalization – which is valid not only for learning but also for the stages of knowledge. The importance of critical thinking for the future development of humanity is emphasized, as well as that it should be learned not only in specialized courses but also in all subjects and disciplines that are studied at school. Next is an exploration of creativity, which in some ways is the most important and most valuable competency after critical thinking. Then the part considers civic activity as knowledge, skills and competencies. The part ends with a sequential review of the other competencies that this monograph focuses on – media literacy, as well as a review of innovative tools for acquiring competencies such as psychodrama and gamification. A separate chapter is dedicated to each of them.

The fifth and last part of the monograph is dedicated to the specific adoption of the considered competencies by the learners. Tangible practical models of the lessons have been created, based on the methodology adopted in the monographic work, and a template has been presented to serve as a model for writing down the course of each lesson. All lessons correspond to a certain competence or to a tool for mastering the competencies discussed in the previous parts of this work. Logically, it is the longest part of the monograph.

The conclusion of the book not only recapitulates what has been achieved but also points to the implementation of urgent tasks to be carried out, which will undoubtedly support the objective of successfully acquiring competencies: the creation of a professional community for the implementation of specific activities, the establishment of a public council for the preparation of content and adequate changes in the curricula in our country; distribution of appropriate resources to support teachers, etc.

This monograph is primarily intended for teachers, professors, and educators in secondary schools in Bulgaria, but also for philosophers, sociologists, pedagogues, psychologists, and other representatives of the social sciences, specialists in philosophy and sociology of education, as well as organizers of school education in Bulgaria, and also for everyone interested in the problems of education in our country. It would also be useful for student teachers.

Веселин Петров, Веселина Качакова, Силвия Борисова,
Лина Георгиева, Мартин Иванов, Петя Климентова,
Радостина Минина, Евелина Варджийска, Анна Върбанова

ПРОЦЕСУАЛЕН ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИЕТО

РАЗВИВАНЕ НА КЛЮЧОВИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЧРЕЗ ФИЛОСОФИЯ И ГРАЖДАНСКО ОБРАЗОВАНИЕ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Българска
Първо издание

Научни рецензенти *проф. д.с.н. Пепка Бояджиева*,
проф. д.ф.н. Стоян Ставру

Редактор *Елисавета Найденова*
Художник на корицата *София Попйорданова*
Графичен дизайнер *Ваня Кривокапова*

Формат 70×100/16
Печатни коли 22

Печатница на Издателство на БАН „Проф. Марин Дринов“
1113 София, ул. „Акад. Георги Бончев“, бл. 5

www.press.bas.bg

ISBN 978-619-245-429-6

Училищното образование и развиването на компетентности за справяне с бързо променящия се свят са теми, които по един или друг начин засягат всеки човек и всяка сфера на обществения живот. Необходимостта от промяна в училищното образование, която да интегрира опита на учениците и да създава, вместо да „преподава" знание, привлече и обедини усилията на философи, социолози, педагози, психолози и културолози в създаването на цялостна концепция за преподаване на философия и гражданско образование.

В резултат на тези усилия монографията предлага конкретна методология и насоки за разписване на урочни единици, които поставят акцент върху развиване на умения за критично и креативно мислене, медийна грамотност и гражданска активност и целят да отворят в часовете пространство за повече дискусии, ролеви игри, образователни видеоигри и различни преживелищни интеракции.

Смятам, че трудът има несъмнени достойнства... съчетава успешно теоретична дълбочина с ясна практическа насоченост,... [той] не само ще стимулира научните дискусии по ключови за развитието на образованието въпроси, но и ще демонстрира сериозната и отговорна ангажираност на учените от БАН с търсенето на решения на конкретни обществени проблеми.

Проф. д.с.н. Пепка Бояджиева

Монографията адресира най-актуалните въпроси на съвременното обучение по философия и гражданско образование, като предлага решаването им да стане чрез комбинираното прилагане на три ключови подхода: процесуалния, компетентностния и подхода, основан на ценности. ... Сигурен съм, че монографията ще бъде ценно помагало за учителите по философия и гражданско образование при осмислянето на новите реалности в обучението.

Проф. д.ф.н. Стоян Ставру

www.press.bas.bg
9 786192 454302