

„ОБРАЗОВАНИЕТО ЗА РАЗВИТИЕ“ КАТО ГЛОБАЛНО, ЕВРОПЕЙСКО И БЪЛГАРСКО ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВО

Силвия Николаева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Изследването е фокусирано върху съпоставителния анализ на съществуващите политически платформи, които са в основата на „образованието за развитие“ и тяхното тълкуване и прилагане в различен социален и геополитически контекст. Специално внимание е отделено на изясняването на нови понятия като „образование за развитие“, „глобално образование“, „образование за устойчиво развитие“ и др. Особена тежест е дадена и на българския опит и условия за разработване или възраждане на уникални за нашите условия и традиции образователни практики.

Keywords: development education, education for sustainable development, global education, European education, Bulgarian education system and institutions

Неотдавна присъствах на един от първите за България форуми, посветени на образованието за развитие. В него участвах и споделях визии и практически опит неправителствени организации и техни проектни партньори сред българските училища в страната. Представени бяха вече реализирани у нас модели, дейности, инициативи и бяха дадени високи оценки на постигнатото. На този като цяло оптимистичен фон изненадващо за мен основният въпрос на общата дискусия бе: „Какво е „образование за развитие?““. Това обстоятелство за пореден път ме провокира да се замисля над парадоксите на днешните парадигми и платформи в образованието, които често възприемаме и репродуцираме по-скоро като инструментални, отколкото като смислови реалности. Т.е. експлоатираме идеи, политики, подходи и практики, които ни звучат модерно или перспективно, без да сме вникнали докрай в същността им, за да сме в състояние да използваме ефективно техния инструментален потенциал.

Настоящото теоретично изследване **цели** да подскаже подходи за интегриране на смислите и практиките на *образованието за развитие* и свързаните с него паралелни или сродни понятия в активна употреба. Надявам се по този начин да подпомогна, макар и скромно, разработването на адекватни систем-

ни и институционални политики и управленски практики в сферата както на формалното, така и на неформалното образование.

Избрах за основни ориентири на анализа си геополитически ориентири като глобализацията, европоцентризма и националноотговорните политики и практики, тъй като според мен именно чрез тази многомерност на социалния контекст може да се постигне така необходимото вникване в същността и актуалността на феномени като „образованието за развитие“, „образованието за устойчиво развитие“ или „глобалното образование“.

Както всяка друга социална реалност, и образованието възниква и се утвърждава поради своя потенциал да участва ефективно в удовлетворяването на значимите човешки потребности. В своя най-първичен смисъл то се асоциира с най-древните човешки практики за социално опосредствано подпомагане на *индивидуалното съзряване и развитие в контекста на общността на себеподобните*. Налага се от две паралелни значимости или необходимости: *от една страна*, тези на отделния индивид, а *от друга* – на общността (групата) от индивиди, притежаващи сродни характеристики и условия на живот.

Т. напр. впечатляваща част от теориите за човешкото учене и развитие интерпретират образованието като *подпомогнат от обкръжението естествен процес на изява, съзряване и развитие на човешките дадености* – таланти, интереси, знания, умения, желания. За тези подходи и автори успешното учене е вътрешно (личностно) мотивирано и насочвано развитие, а образованието е преди всичко социалният процес или система, създаваща и съхраняваща благоприятната комплексна външна среда.

Съхраняването на човешкия вид обаче е колкото въпрос на индивидуално оцеляване, толкова и на *общностно (социално) просъществуване*. Тяхна основна мисия е да улеснят изявата и съзряването на човешкия потенциал, но не абстрактно, а *съобразно условията на развиващия се в специфично взаимодействие с природата социум*. Колкото по-богато и разнообразно е натрупаното културно наследство¹⁾, толкова по-обхватна е и потребността от преднамерено и методично предаване на опита в общността, групата или обществото. За добро или лошо, социалните реалности, изпъстрени с богата палитра от рискове, заплахи и проблеми, отдавна принудиха образователните институции да се справят с насилието, бедността, неграмотността, отпадането от училище, зависимостите, лошата дисциплина, занемаряването и пр. Ето защо *социалното възпитание и превъзпитание, общностното и гражданско образование* са иманентна същност, ценност и страна на системата. За тях основната мисия на образователното действие е не толкова подкрепата на самоцелното индивидуално съзряване, колкото *подкрепата на развитието на хората като членове на човешките групи и общности*.

Както всичко човешко обаче и образованието е динамичен феномен, който периодично актуализира своите ценности и приоритети и пренасочва целите и средствата си. Понастоящем сме свидетели на поне *две глобални визии за разви-*

тието като обект на образователни политики и практики, които очертават актуалните измерения на личностната и социалната парадигма за образованието.

Едната третира образованието като *своеобразна бизнес среда и система*, която предлага специфични *стоки и услуги*, развиващи личностния капацитет за справяне в актуалния социум. Този по същество неолиберален подход към смисъла и съществуването му е послужил като стимул за много високи постижения в образованието, но също така и за мощни процеси на стратифициране на хората и техните съдби, а впоследствие – и за задълбочаване на диференциацията между общностите и обществата.

Другата – да я наречем „*социална визия*“, обратно, разглежда *образованието като мощен инструмент за социална интеграция и преодоляване на социалните различия* между хората от различни групи, общности, общества или региони. Именно тази парадигмална платформа е в основата на всички познати концептуални и понятийни вариации на *развитието чрез образование*. От началото на настоящия век са осъществени редица национални и международни изследвания, така че е трудно в едно кратко изложение да бъдат представени всички гледни точки. Затова в случая ще се фокусирам върху два от подходите, тъй като те са емблематични за посоките и мащабите на актуалното мислене и действие в тази сфера. Условно бих ги определила като „историкосравнителен“ и „концептуално-практически“.

Историкосравнителният подход представя смисловото и понятийно разнообразие около идеята за *развитие чрез образование* (вкл. *образованието за развитие*) чрез историческата динамика на политическите визии (дискурси) за развитието, социалната справедливост и образованието като техен инструмент. Типичен пример за такъв поглед е *моделът на петте парадигмални поколения*, разработен през 80-те от Дейвид Кортън и доразвит във времето в публикации на М. Л. Ортега (Ortega, 1994), И. Сенилоса (Senillosa, 1998), М. Меса (Mesa, 2005) и Ф. Револо (Revollo, 2009). В него се разграничават 5 исторически надграждащи се парадигмални подхода към развитието като обект на активни политики и практики:

1. **Базиран на подкрепата и благотворителността подход**: той е характерен за следвоенния период на 40-те и 50-те години, когато основни средства и пътища за постигане на социална справедливост и по-добри условия за развитие са набирането и разпределението на средства и ресурси с цел осигуряване на по-добър стандарт на живот за най-ощетените в поствоенните времена. На практика това е период, в който образованието е важно, но не и най-важното средство на развитието, а водещите социални актьори са неправителствените организации.

2. **Девелопменталистски подход**: характерен за западните политики от 60-те години към развитието на страните от Третия свят (напр. Латинска Америка) и по-специално постколониални страни. Отличава се с тясното обвързване на обществения просперитет с темповете на икономическо развитие, което според защитниците на подхода за страните на Юга е постижимо чрез усвояване на мо-

делите и практиките на най-напредналите страни и региони. Тук основните социални актьори са западните правителства и техните политически, икономически и социални партньори. Сред тях свое специално място запазват и гражданските организации, които обаче на този етап са фокусирани върху решаването на местните проблеми на малки изоставащи общности и пропускат възможността да идентифицират и се справят с големите предизвикателства на времето и социума.

3. *Критично и базирано на солидарността образование*: това е третото поколение парадигмални дискурси, появило се в края на 60-те години, когато светът е разтърсван от идеологически борби и локални военни конфликти, антиколониални и националноосвободителни движения. Световната дестабилизация провокира и първите политики, търсещи решение на „световни проблеми“ като глада, бедността, миграцията, дефицит на енергийни ресурси, унищожаване на природната среда. Същевременно за пръв път се артикулира и позицията, че развитието на най-богатите страни е за сметка на мизерията на страните от Третия свят. Ето защо усилията се насочват към справедливото световно преразпределение на богатства и влияние, вкл. и чрез образование, ориентирано към паралелното идентифициране и решаване на световните предизвикателства и местните проблеми (Korten, 1989).

4. *Образованието за (хуманно и устойчиво) развитие* е във фокуса на четвъртото поколение политически парадигми, характерни за периода на 80-те и 90-те години. Те са проекция на осъзнатата висока социална цена на агресивните икономически и политически инициативи, които още повече влошават ситуацията в най-изоставащите и бедни региони на света. Така през 90-те години се стига до идеята за „хуманното развитие“, „което измерва постиженията на развитието чрез своите реални ефекти върху живота на хората, вместо използвайки традиционни икономически индикатори“ (Korten, 1989). По-частни измерения на тази идея намират публичност чрез разновидности като „интеркултурно образование“, визиращо отварянето към човешките различия от всякакво естество, и „образованието за устойчиво развитие“, разбирано като приоритетна сфера на идеи и практики за формиране на щадащо и грижовно отношение към природните, културните и социалните дадености и постижения на човечеството.

5. *Глобалното гражданско образование* е петата най-нова парадигма на образованието за социално развитие. Тя започва да се разпространява в средата на 90-те години на миналия век, когато разгръщащата се глобализация на технологии, свободното движение на стоки и пари, динамиката на пазарите на практика засилват негативното влияние на противоречивите процеси в бедните и изоставащи страни и региони върху развитието на богатите. Това налага традиционното разбиране за гражданското образование като национално центрирана социализация да се преосмисли вече в различен световен контекст, който ни превърна в граждани на света, способни да възприемат и приемат света в неговата глобална цялост и разнообразие.

В обобщение, историкосравнителният подход към развитието като социален и образователен феномен очертава динамиката на идеите, провокирали и своеобразна еволюция на политиките. От направения анализ става ясно, че именно тя е довела до формулирането на различни стратегии за развитие, както и до разработването на специфични за всеки етап оперативни инструменти. Както става ясно, за някои от тях основен инструмент е именно образованието, чиито идейни рамки варират исторически и това предопределя разнообразието от дискурси и наименования – „критично и базирано на солидарността образование“, „образование за устойчиво развитие“, „хуманно образование“, „глобално образование“. Т.е. *от такава гледна точка е неправомерно да се търсят начини за тяхното смислово субординиране*, тъй като те възникват и се развиват като част от определена политическа рамка, задаваща определени приоритети и модели за тълкуване на реалностите.

Концептуално-практическият подход към същността на образованието за развитие го представя чрез набор от паралелни смисли и употреби, наложени се под влияние на относително различни влияния и в специфични ситуации. Смесената европейска работна група, разработила мониторинговия доклад за образованието за развитие, станал известен като „DE Watch“ (2010), определя три основни подхода (Krause, 2010):

1. *Образование за развитие като повишаване на информираността и осъзнатостта* (Awareness Raising). То се асоциира с разпространението на информация по широк кръг от теми и аспекти на развитието като закрила на правата и свободите, като устойчиво развитие, образование за мир и пр.

2. *Глобално образование* (Global Education). То е фокусирано върху взаимовръзките между локално и глобално, като се стимулира критичното разбиране за развитието, природната среда, човешките права, межкултурната комуникация, въпросите на мира и т.н. С него се цели формиране на наднационално мислене и съзнание по всички теми и аспекти на социалното живеене и развитие, за да стават реалност работещите политики за паралелно третиране на глобалните и локалните проблеми и предизвикателства.

3. *Формиране на житейски умения* (Life Skills). По този начин се свързват индивидуалното и локалното живеене с отношението и ангажираността към глобалните проблеми. Затова са нужни подкрепи за формиране на критично мислене, умения за учене през целия живот, за гражданско участие, саморефлексия и пр. (вж. таблица 1).

Според авторите на мониторинговия доклад *в европейски контекст* образованието за развитие обаче не се разбира и развива като вариант на „връзки с обществеността“ – тенденция, иначе характерна за други региони. На европейска почва акцент представляват стратегиите, приоритизирани подходи към:

– по-широкообхватно информиране за същността и значимостта на развитието за съвременните европейци и европейски общества (таблица 1, (1));

Таблица 1. Образованието за развитие в европейски контекст

	Отхвърлено като ОР	Приети в Европа употреби на „образование за развитие“ (ОР)		
	Връзки с обществеността	Повишена информираност	Глобално образование	Житейски умения
Тематичен фокус	Подкрепа за развитие	По-обширни аспекти на развитието	Глобална взаимозависимост отношения север-юг (екологични, социални, политически, икономически)	Локални и глобални теми на социалната етика по света (извън линията север-юг)
Цел	Публична подкрепа	Осъзнатост и информираност	Отговорно действие	Пълноценно живеене, социална промяна
Образователен подход	„Индоктриниране“	Информация	Участие; процес на информиране/опит – разбиране/капацитет – действие	Подкрепа/предлагане; овластяване
Педагогическо учение	Комерсиално	Отгоре надолу	Центрирано в „актьора“, нормативно	Конструктивистко, системно
Целева група	Обект на ПР	Получател на информация	Субект на учене, базирано на нормативни обекти; активисти	(Динамичен) субект на самоорганизиран учебен процес отворени резултати; агент на социална промяна
Контекст	Чужда помощ	Политика за развитие	Глобализация	Локални общности и световни общества

– възпитаване на глобално мислене и визия за света, хората и техните общности и стандарти (таблица 1, (2));

– формиране на гъвкаво и широкоприложими житейски умения (таблица 1, (3)).

Пак от същия документ узнаваме и детайли за състоянието на образованието за развитие *в български контекст*. Т. напр. по официални данни у нас към момента на изследването образованието за развитие частично е приоритет единствено на МОМН, но не и на външната политика, каквато всъщност е практиката в повечето европейски страни. Най-активни са гражданските организации, които инициират първите и най-успешни проекти в страната. На този етап обаче различните социални актьори не си партнират устойчиво,

тъй като отсъстват както работещи единни национални политики за развитието, така и ясни позиции относно същността и възможностите им в български контекст. Повече напредък през последните години бе постигнат по отношение на подкрепата за развитието на българските общности зад граница чрез старта и успешното разширяване на бенефициентите по програма „Български език и култура зад граница“, която финансира широк кръг от дейности на българските училища зад граница и това стабилизира съществуващите и стимулира създаването на редица нови такива.

В заключение, уметото управление на нови глобални и институционални парадигми и политики в образованието изисква преди всичко тяхното ефективно познаване, разбиране и приемане. В този смисъл и актуалните идеи и практики за „образованието за развитие“ могат да бъдат интегрирани естествено и управлявани целесъобразно, ако преди всичко са концептуализирани валидните за всеки конкретен контекст измерения и ефекти.

БЕЛЕЖКИ

1. В случая под културно наследство се разбира тоталната съвкупност на всичко материално и духовно, сътворено и съхранено от хората в хода на тяхната историческа еволюция.

ЛИТЕРАТУРА

- Korten, D. (1987). Third Generation NGO strategies; a key to people-centered development. *World Development (supplement)*, 15.
- Krause J., (drafting consultant). (2010). *European Multi-Stakeholder Steering Group on Development Education*. DEEEP.
- Mesa Peinado, Manuela (2000). *Antecedentes y Contexto de la Educacion para el Desarrollo*. La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid. Tendencias y estrategias para el siglo XXI: Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid. Madrid.
- Ortega, María Luz. (1994). *Las ONGD y la Crisis del Desarrollo*. IEPA-LA/ETEA, Madrid.
- Revollo F. (2009). *The Historical Evolution of Development Education and the Study of the Interdependencies in the Promotion of Active Citizenship at Third Level in Central America*.
- Senillosa, Ignasi (1998). A new age of social movements: a fifth generation of non- governmental development organizations in the making? *Development in Practice*, 8 (1), 40–53.

„EDUCATION FOR DEVELOPMENT“ AS A GLOBAL, EUROPEAN AND BULGARIAN CHALLENGE

Abstract. This paper is focused on the comparative analysis of current political platforms which play the role of a conceptual context of the „development education“ and whose interpretation and implementation varies according to the specifics of the social and geo-political context. Special attention is paid to the definition of similar concepts like „education for sustainable development“, „global education“ etc. Significant importance is also attributed to the Bulgarian contributions which reflect the unique national conditions, traditions and priorities.

Assoc. Prof. Silvia Nikolaeva, PhD

✉ Sofia University „St. Kliment Ohridski“
Faculty of Education
Department of Social Work
15, Tsar Osvoboditel Str.
1504, Sofia, Bulgaria
E-mail: nikolaevas@yahoo.com