

**ПРОЕКЦИИ НА НРАВСТВЕНОТО ВЪОБРАЖЕНИЕ ВЪРХУ ПОЛЕТО НА
ОБРАЗОВАНИЕТО**

ХРИСТИНА БЕЛЕВА

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

hnbeleva@uni-sofia.bg

PROJECTIONS OF MORAL IMAGINATION ON THE FIELD OF EDUCATION

CHRISTINA BELEVA

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Abstract

This article aims at outlining some major aspects of moral imagination as a constituent of a supportive, encouraging, and emotionally uplifting educational interaction. The need for developing the ethically-focused imaginative faculties and metacognitive awareness in both educators and learners is highlighted. Language-related phenomena, such as metaphorical concepts and narratives, are viewed in their mutually complementary relationship. Findings from recent surveys are provided.

Keywords: imagination, moral imagination, metacognition, education.

„Но мисля, че полека-лека, благодарение на нашите разговори те започнаха да гледат другояче на хората изобщо — изхождайки от правото им на човешко достойнство“ (Брейтуейт, 1980: 137)

Съвременното разбиране на „другото“, „чуждото“ е до голяма степен повлияно от моралната философия на Д. Хюм, който поставя първенство на емоциите над разума и определя човешката способност за съпричастност като проекция на състоянието на отсрещния в нашето въображение. Две са противоположните сили, които според шотландския философ определят насоката на психологическата реакция и взимането на морални решения - симпатията (разбирана като отзивчивост, състрадателност, съпреживяване и съпричастие) и сравнението (Hume, 1978: 593). Сравнението между

собственото състояние и това на отсрещния е съсредоточено върху отликите, които увеличават дистанцията между „свое“ и „чуждо“, докато симпатията и близостта се основават върху приликите. Изводът на Хюм е, че човешката природа е естествено предразположена да откликне позитивно към близкото и да съпреживее познатото. Ако се опитаем да отидем отвъд сантиментализма на този подход във философията на нравственото, можем да потърсим именно в когнитивната стойност на въображението подтика към съпреживяване, разбиране и, в някакъв смисъл, у-сво-яване на непознатото и чуждото. Тъкмо въображението и присъщите му морални измерения дават онзи импулс на мисълта, който прави възможно надскачането на пределите на непосредствения, индивидуален опит.

Ръсел Кърк (Kirk, 2007) поема термина „нравствено въображение“ от Е. Бърк и го разгръща в териториите на социалната етика и естетиката. Очертавайки „порядъка“ (Kirk, 2007: 208), който моралното въображение е призвано да устрои у индивида и обществото, той съзира и отгласа на този хармоничен ценностен ред – бихме казали дори, по-ряд-ъчност – във визията за света, възсияваща от високите примери на художествената литература за деца и възрастни. Категорията на въображението има отношение както към моралния порив към приобщеност, върху който се основава способността за съпреживяване, така и към естетическото преживяване. Тук можем да установим известни паралели с гледната точка на Дж. Гарднър, според когото изкуството (включително художествената словесност) е нравствено по своята същност и основания – ето защо „вместо да ни поучава, изкуството изучава света с широк поглед“ (Гарднър, 1983: 26). На свой ред, социалната линия, зададена от Е. Бърк и Р. Кърк, се проследява и при Д. Бромвич, който формулира способността за морално въображение като „усилие на социалната воля“ (Bromwich, 2016: 8). Отсъствието на подобно усилие, според него, води до авторитарното подчиняване на социума, до изместването на ценностната йерархия в посока на баланса и стабилността „за сметка на справедливостта и свободата“ (Bromwich, 2016: 23). Тази социологическа закономерност може да бъде пряко съотнесена и към динамиката на социалните и етически взаимоотношения в рамките на педагогическия процес.

Територията на педагогическата работа, независимо от конкретната образователна степен или област на познание, е преди всичко територия на срещата,

приобщеността и разговора. Нашето разбиране е, че образователната среда е естественят хабитат на проявенията на въображението. Днешният формат на онлайн обучение, прилаган през последните месеци както в детски градини, така и в степените на училищното и висшето образование, провокира дискусии както сред професионалната преподавателска общност, така и сред обществото като цяло. Дебатите до момента, обаче, се концентрират основно върху лесно разпознаваемите познавателни и социални дефицити на виртуалния режим на учене и преподаване. С присъщата си директна, но като цяло лишена от проникателна дълбочина и визия за бъдещето, прагматичност отново отбягваме вглеждането в ролята на въображението и неговите морални измерения.

Марк Джонсън е категоричен в дефиницията си за човека като създание, което по своето фундаментално естество е морално и способно да фантазира (Johnson, 1993). Джонсън задава цялостната насока на съвременните изследвания върху лингвистичните проекции на нравственото въображение. Като последовател на теорията на Дж. Лейкф за метафората като конституент на мисленето, той проектира метафоричната матрица и върху все още недостатъчно проучения терен на етичския дискурс, определяйки езика, с който обговаряме нравствените си виждания, като „система от метафори, които дефинират основанията на цялостния ни поглед към света“ (Johnson, 1993: 35). Интердисциплинарната невронна теория на езика, която обхваща съвременните проучвания в областта на неврологията и когнитивната лингвистика, в крайна сметка показва, че човекът по същността си е иносказателно същество. Метафоричността, преносността на човешкото мислене най-често се реализира несъзнателно както в езиковите прояви, така и в концептуалните схеми и образи на света, присъщи на всяка култура. Езикът, както и цялата концептуална система, която е негов фундамент, се основават върху система от взаимосвързани и пресичащи се „метафорични проекции, обвързващи едно поле от опита с друго“ (Johnson, 1993: 10). Именно тези метафорични проекции резонират в посоките, които поема нашето морално въображение, за да конструира възможни обстоятелства и събития, както и нравствените избори, които дори несъзнателно правим всекидневно в житейската си практика. Ако транспонираме темата за нравствените избори, произтичащи от присъщия ни фантазиен капацитет, в тоналността на педагогическите реалии, ще се съгласим изводите на П. Джоузеф (Joseph,

2016) за ролята на личностния етос на преподавателя при взимането на решения в контекста на различни педагогически ситуации. Индивидуалният нравствен регистър на учителя и най-вече способността му да проектира във въображението си реакциите на обучаващите се; да направи менталното усилие да види отсрещния, самия себе си и непосредствените обстоятелства през погледа на седналия срещу него ученик (независимо дали обучението се осъществява в присъствена или виртуална среда) изграждат фундамента на добронамерената, подкрепяща и вдъхновяваща учебна атмосфера.

Разбира се, усилието на ума да създаде ментални образи, да обгледа прекия контекст през ракурса на неговите възможни вариации, е не само аспект от възпитателната функция на преподавателя, но и съществен обект на неговите педагогически усилия за насърчаване на определени умения и компетенции у обучаемите. Сред съвременните образователни теории с особена последователност и проникновеност се отличават проучванията на К. Игън (Egan, 1997, 2005) в областта на връзките между въображението и езика, както и между въображението и ученето. Той концептуализира познанието (или разбирането за света) като процес, основаващ се на следните пет инструмента, развити в хода на човешката история и култура – соматичен, митичен, романтичен, философски и ироничен. Тези пет когнитивни инструмента изграждат живителна среда за учене, която ангажира въображението на обучаемия (Egan, 2005). Митичният инструмент е съвкупност от езиково-базираните подинструменти, каквито са историите, метафорите, бинарните опозиции, образите и ритъма (Egan, 1997), в които са съсредоточени взаимоотношенията между езика и въображението. Зададената в самия език възможност за организиране, трансформиране и пренос на смисли взаимодействия със способността за въображение по естествен и плодотворен начин. Хуманизирането в дълбочина на процеса на учене може да се постигне тъкмо чрез разширяване на фантазийния хоризонт на детето от най-ранна възраст.

Към детайлните наблюдения и аналитична визия на Игън за феномените на езика, на свой ред К. Галъс (Gallas, 2003) добавя ракурса към разширяването на образователното пространство до пространство на въображението. Нейните разбирания за саморефлексията, едновременно произтичащи от и формиращи опита ѝ като начален учител, поставят въображението в центъра на педагогическото усилие във всяка една

сфера на познание. Полагането и увлекателното реализиране на интердисциплинарни връзки при обучението на деца в начална степен на образование е не единствено възпитателна стратегия за насърчаване на аналитично мислене и способност за фантазийно преосмисляне на битийните феномени, а най-вече – конструиране на динамичен социо-културен пейзаж, в който децата (а според нас – и всеки участник в образователния процес) могат да поемат нови роли и да преоткриват аспекти на своята идентичност.

Вглеждането в механизмите, които ни дават възможни отговори на въпроса „как“ – как учим, как се научаваме да учим - пренасят обучението от терена на усвояването на определени знания към далеч по-плодотворния ареал на метакогнитивните рефлексии. Този смисъл, учебните занимания - било то от гледната точка на учещия или от тази на преподаващия, предполагат вглеждане в самите основания на мисленето. Все открояващата се метакогнитивна насоченост на съвременната педагогика намира конкретен израз в разбирането на Хаукас за необходимостта от „насърчаване на активната саморефлексия у обучаемите за вече усвоените знания [...], както и за механизмите за тяхното доразвиване“ (Haukås, 2018 : 22). Нашето убеждение е, че за да бъде действително съзидателна, саморефлексията у всички участници в образователния процес следва да черпи енергия и плътност от ресурсите на моралното въображение.

Настоящият опит за очертаване на проявленията на етическата сензитивност при формирането на ментални образи в контекста на педагогическата работа намира своята логична развръзка в аргументацията, предложена от М. Нусбаум, на взаимоотношенията между нравствено и въобразимо. Нашите интуиции за вариативността и противоречивостта на човешката природа могат да се уплътнят до консистентни разбирания единствено, ако бъдат подкрепени от литературните наративни форми (в частност, романа) като „активен субект на моралното въображение“ (Nussbaum, 1990: 45). Нусбаум оперира уверено и с понятието „наративно въображение“, което, макар и обект на отделна област на изследвания, в някои отношения схожда към семантичната гама на термина „нравствено въображение“. Тя акцентира върху ролята на наративното въображение за изграждането на моралните парадигми, когато го дефинира като „важен подготвителен етап към етичното общение“ (Nussbaum, 1998: 90). По отношение на социалното и емоционално изграждане на детската личност Нусбаум очертава

траекторията на себеосъзнаването и преценката за околните като възходяща градация, при която на първоначално ниво се развива разбирането за онези базисни афективни състояния като щастие, страх, мъка и надежда, които са най-лесно различими в собственото поведение и това на околните и съответно не изискват наличието на значителен личностен и социален опит, а в последствие се преминава към вникването в по-сложните психологически качества като смелост, достойнство, справедливост и др. Преминаването от фундаменталното към по-високото ниво на осъзнаване и разбиране на собствените и чуждите емоционални преживявания се улеснява според Нусбаум именно от „динамиката на наративната среда“ (Nussbaum, 1998: 91), която предоставя определен контекст и конкретизира проявленията на тези иначе абстрактни за детското мислене понятия.

На фона на дотук представените контури на възможните взаимни отражения между моралното въображение и педагогическата дейност нека накратко представим резултатите от наши изследвания, които могат да дадат известна представа за степента на разбиране на темата за въображението като цяло и неговите нравствени измерения в конкретни образователни ситуации. Проучване, проведено през 2018 г. сред 56 студенти-бакалаври от специалност „Предучилищна педагогика с чужд език“ в рамките на оценката на техните нагласи към използването на експресивен образен език в работата с деца, показва, че едва „14 % от тях отчитат ролята на образната словесност за разпалване на въображението на децата в предучилищна възраст“ (Beleva, 2018: 431). За сравнение можем да посочим, че бъдещите детски педагози са много по-категорични в предвижданията си за други педагогически ползи от използването на експресивен художествен език – 44 % посочват, че той би улеснил усвояването на нови знания, а близо 68 % заявяват, че той би направил заниманията по-приятни и интересни за децата.

Данните от друго наше изследване, проведено на етапи през 2019 г. (Белева и Софрониева, 2020) и през 2020 г. сред общо 24 детски и начални учители по чужд език, сочат, че малко над половината (58,5 %) от тях познават и използват възможността да насърчават детското въображение посредством използването на кратки стихотворни форми в своята преподавателска практика. Категорично по-голяма тежест отдават участниците в проучването върху ролята на стихотворенията за деца за усвояването на нова лексика (над 80 %) и по-бързото научаване наизуст на чуждоезиковия текст (над 70

%). Тази данни дават основание да се направи извода, че все още при ранното чуждоезиково обучение на деца в предучилищна и начална училищна възраст у нас педагогическите усилия са предимно насочени към „преките когнитивни ползи“ (Белева и Софрониева, 2020: 1079) от работата с поетични форми и постигането на определени учебни резултати, докато действително одухотворяващите процеса на учене аспекти каквито са вълненията за въображението от срещата с новия език и радостното, игриво общуване между учител и деца, остават по-скоро в периферията.

Представените по-горе резултати от проведени изследвания сред бъдещи и настоящи учители по чужд език на деца в предучилищна и начална училищна възраст очертават един твърде тесен сегмент от цялостната палитра на образователната практика у нас. Въпреки това и двете проучвания дават индикация за необходимостта от целенасочени усилия както за насърчаване на метакогнитивните нагласи на преподаватели и обучаеми, така и за култивирането на преподавателски стилове, които благоприятстват проявлението на мисловните умения от по-висок порядък и укрепват в динамичен диалог етичката чувствителност на двете страни в учебния процес.

Богатите възможности за вариативно концептуализиране на света, импулс за което дава способността за въображение, а смисъл – нейните нравствени измерения, позволяват да осмисляме по-задълбочено собствената си и чуждата субективност. Одухотвореното съпреживяване и диалогът между въображения съставляват тъканта на човешката заедност и задават ориентири в етичната по своето призвание територия на образованието.

ЛИТЕРАТУРА

Белева, Х., Софрониева Е. (2020). Ранно чуждоезиково обучение и въображение. – В: *Образование и изкуства: традиции и перспективи. Сборник доклади от Научно-практическа конференция, посветена на 80-годишнината от рождението на проф. д-р Георги Бижков*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, с. 1074-1082.

Брейтуейт, Е. Р. (1980). *На учителя с любов*. София: Отечество

Гарднър, Дж. (1983). *За нравствеността в литературата*. София: Народна култура

Beleva, Ch. (2018). Language and Imagination in Early Childhood. – In: B. Angelov, R. Engels-Kritidis, D. Kostrub, & R. Osad'an (Eds.), *Specific Issues of Contemporary Preschool Education in Bulgaria and Slovakia*. Sofia: "St. Kliment Ohridski" University Press, pp. 425-433.

- Bromwich, D.** (2016), *Moral Imagination: essays*, Princeton, NJ: Princeton University Press, ISBN 978-0-691-17316-0
- Egan, K.** (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago: University of Chicago Press
- Egan, K.** (2005), Students' Development in Theory and Practice: The Doubtful Role of Research. – In: *Harvard educational review*, Vol. 75 No 1, pp. 25-41, online ISSN 1943-5045
- Gallas, K.** (2003). *Imagination and Literacy: A Teacher's Search for the Heart of Learning*. New York: Teachers College Press
- Haukås, Å.** (2018). Metacognition in Language Learning and Teaching: An Overview. –In: *Metacognition in Language Learning and Teaching*, Å. Haukås, C. Bjørke & M. Dypedahl (Eds.), Abingdon: Routledge, pp. 11 – 30
- Hume, D.** (1978). *A Treatise of Human Nature*, L. A. Selby-Bigge and P. H. Nidditch (Eds.), Oxford: Oxford University Press
- Johnson, M.** (1993). *Moral Imagination: Implications of Cognitive Science for Ethics*. Chicago: The University of Chicago Press
- Joseph, P.** (2016). Ethical reflections on becoming teachers. In *Journal of Moral Education* 45:1, pp. 31-45
- Kirk, R.** (2007), The Moral Imagination. –In *The Essential Russell Kirk: Selected Essays*, Panichas, George. A (ed.). Wilmington: Intercollegiate Studies Institute (ISI Books)
- Nussbaum, M.** (1998). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Nussbaum, M.** (1990). *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*. Oxford University Press