

ФУНКЦИИ НА ФИЛОСОФИЯТА В СРЕДНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ

Димитър Елчинов, Николета Николова
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Текстът представя в общ вид функциите на философията за средното образование в България. Тези функции са: 1) философията, като дейност, упражнява езиковите компетентности и изяснява говоренето с цел да се разработят и прилагат критерии за смисленост на изказванията; 2) в диалогичната си форма философията създава условия за аргументация, изразяваща се в обосноваване и промяна на позицията; 3) като социалнозначима дисциплина, тя развива в изключителна степен комуникативните умения на ученика, което я характеризира като специфична културна техника без аналог в друга учебна дисциплина. Структурата на текста е оформена в съответствие с посочените предназначения на философията за култивирането на социалната адаптивност и критическата грамотност на ученика в съвременното българско училище. Също така текстът частично се основава на наблюдения върху образователния процес по философия в България.

Keywords: philosophy, education, analysis, argumentation, communication, dialogue

I. Анализ

Ако има нещо характерно за почти всички практики, които наричаме „философия“ (с изключение на новопоявилата се „експериментална философия“), то е тяхната тотална яловост по отношение на това да снабдят практикуващите със знание за нови факти от научен характер. След това уточнение все пак бихме могли да формулираме редица „приноси“ на различните практики, които наричаме „философия“ – симулация на история, симулация на литература, дори опити за симулация на естествена наука, както и разбира се, идиосинкратични странности (понякога идентични със съдържанието на някоя от симулациите), които биха провокирали скептично отношение от всеки човек със здрав разум.

Тези „приноси“ неслучайно са в кавички. Те не позволяват запазването на методологическата идентичност на философията и дават възможност за въвеждане на систематична некомпетентност в псевдофилософиите, генериращи „приносите“. Така или иначе, дори едно неясно определение на това

какво е философията и с какво се занимава не би било достатъчно ясно, за да даде представа за методологическия безпорядък, който цари при преподаването и практикуването на философия в България. Дали философията е компетентност, или набор от изречения, заедно формиращи подробен преразказ с елементи на разсъждение? Дали, ако е компетентност, тя е компетентност в повтарянето на един или друг авторитет, или в писането на бял стих? Дали, ако е преразказ, преподавателят следва да преразказва по-нови или по-стари автори? Дали този преразказ може да се използва, за да се защитава една или друга политическа идеология, за предпочитане криптомарксизъм? И най-вече, какви етикети, съдържащи думата „философия“, следва да се прикачат към тези идиосинкратични практики, допълнително вариращи от преподавател на преподавател?

Ще използвам безпорядъка, за да скицирам метод за преподаване под общия етикет „анализ“, като също така ще се опитам да покажа, че анализът е една от функциите, които философията би могла да изпълнява (и не е изключено да го прави дори в момента, макар и случайно). Историята на етикета „анализ“ към момента е достатъчно интересна, за да е предмет на настоящия текст, но това би подменило предназначението на последния: да представи философски, а не някакъв друг метод.

Когато се говори за философия, често се казва, че целта на последната е да развие/култивира мисленето (Dewey, 2004: 165) и това несъмнено е релевантно за училищния контекст на преподаване на философия. В крайна сметка, вероятно не е проблематично да се каже, че повечето родители биха предпочели децата им да мислят по-добре благодарение на училищното си образование (и толкова по-добре за философията от социалноикономическа гледна точка, ако може да допринесе към това „по-добро мислене“). Как един учител разбира, че учениците му мислят, и им помага да мислят по-добре? Отговорът няма алтернатива: благодарение на упражняване на предварително придобита езикова компетентност по нов, по-ефективен начин. Дали един ученик мисли, дали мисли по-ефективно, повече критично, по-творчески или по-малко ефективно и т.н., зависи от това как говори и пише, или накратко – от това как употребява език. Да се наблюдава езикът, е единственият начин да се защитят тези за това кой как и какво мисли. Това е операционална тривиалност, а откъд нея въпросът за отношението език – мислене би следвало да стои в по-страничните, непедagogическите интереси на един преподавател. От теоретична гледна точка, това е позицията на аналитичния бихевиоризъм, защитавана от британския философ Гилбърт Райл, според която „мислене“ (Ryle, 2009b: 20), наред с други термини от психологически порядък, следва да се чете като термин, описващ наблюдаемо поведение. В случая с преподаването въпросната позиция не се нуждае от защита, защото нейното отричане следва да доведе до допускането, че преподавателите и учениците разполагат с теле-

патична дарба, за да е възможно тяхното взаимодействие в класната стая (и извън нея). В допълнение, неконтролируемостта на психологизирането на дискусията върху образованието води до редица дефекти. Както отбелязва Джон Уайт например, припознаването в призрачната машина на съзнанието като обект на училищното образование, целящо „заякване на „менталните мускули“ (White, 2010: 99), е просто източник на объркване.

Анализът на езика, от операционална гледна точка, или от гледната точка на един преподавател, е анализ на мисленето; затова и просто ще продължава с употребата на термина „анализ“. Анализът означава дадено изречение не просто да се употреби (както правим на гарата, на пазара или в пивницата), а да се раздели на съставните си елементи, като към всеки от тях да може да се даде определение: под формата на синонимен термин, употреба на термина в различно изречение или дефиниция чрез посочване (остензивна дефиниция). От теоретична гледна точка, детайлите на анализа могат да варират, както си личи от разнообразните методологически позиции в литературата (от Готлоб Фреге до Франк Джаксън). За целите и формата на настоящия текст не е възможно да се представят тези вариации, но е достатъчно да се покаже какво е общото между тях: говоренето на естествен език не е ясно и информативно от само себе си. То се нуждае от изясняване, така че да разберем какво точно *е казано*, когато едно изречение е изречено и/или записано. Това изясняване е именно анализът.

Проблемите/въпросите на философията са конституирани от говорене на естествен език. „Какво е знание?“, „Какви са принципите на реалността?“, „Каква е разликата между истина и неистина?“, „Какво е справедливост?“ са примери за такива проблеми/въпроси. За да отговорим на въпрос, следва да разбираме както въпроса, така и отговора. Винаги можем да изберем да не се занимаваме със самите въпроси, а с това как някой преди нас се е занимавал с тях. Но дори тогава, за да направим извод от предполагаеми изказвания на предполагаем философски авторитет, за да приемем аргумент (в случай че такъв е даден), да реконструираме аргумент или за да го критикуваме или чисто и просто за да се възхитим на величието на авторитета, е нужно да разбираме какво е казано в тези изказвания. Накратко, за да модифицираме поведението си спрямо тези изказвания, не можем просто да приемем, че те са ясни и еднозначни, защото естественият език рядко е такъв и това лесно се демонстрира с философските изказвания. Дали например, когато питаме за справедливостта, питаме за същност по силата на това, че от граматическа гледна точка „справедливост“ е съществително име? Или питаме за отношенията между хората или за действия, които индивидът извършва? Без тези уточнения разбирането на въпроса е невъзможно. И все пак е факт, че тъй като „справедливост“ е дума от естествения език, голяма част от говорителите се чувстват достатъчно компетентни да започнат веднага да отговарят на въпросите за справедливостта. Това обаче е илюзия. Думите имат

ясно значение само когато последното е уточнено и е предмет на консенсус. Това е целта на анализа.

Тази цел далеч не е приложима само в рамките на дискусиите в класната стая или в академията. Анализът е средство за ориентация в съвременната среда. Последната е квазиезикова; релевантните преки биологически стимули не доминират всекидневния живот. Съвременният индивид се ориентира преди всичко чрез езикови стимули – от това за кого да гласува, до това с какво да се храни. Анализът, който философията предлага, може да послужи за изясняване и филтриране на тези езикови стимули и като следствие – за адаптивна модификация на поведението. Така привидно абстрактните философски проблеми на академията и традицията могат да допринесат значително за това един млад човек да се ориентира в средата по силата на онова, което е метод за тяхното формулиране, изясняване и предполагаемо решаване. Това е възможно, защото езикът на философията до голяма степен е езикът на всекидневието. Няма по-ефикасен начин да се обясни защо философията е ценна, от това да се покаже, че би била полезна извън класната стая, подобно на математиката, езиковото обучение, информатиката и т.н. Именно анализът на езика предоставя такова обяснение.

За да не звучи всичко това прекалено голословно, ще се опитам да дам кратък пример за анализ в една хипотетична философска дискусия. Да речем, че темата е проблемът за истината. Освен позоваването на Аристотел, Тома от Аквино, Бърtrand Ръсел и т.н. преподавателят може да попита за дефиниция на предиката „е истинно“ самите ученици. В крайна сметка, това е предикат, за чиято употреба те са компетентни по силата на това, че са компетентни в естествения си език – в съгласие с Витгенщайновите „Философски изследвания“ (Wittgenstein, 1988: 143 – 144) например. Предложените дефиниции могат да се сравнят с тези на историческите авторитети и да се тестват в хипотетични ситуации на говорене, които изискват вземане на решение и извършване на определени действия. Всичко това е релевантно с оглед на самото *разбиране* на историческите авторитети. Например повечето говорители определят „е истинно“ в термини, близки до кореспондентната теория на Аристотел – „истината е свързана с реалността“, „истината е отношение със света“ и т.н. Дали обаче тези определения ни позволяват да кажем кои точно изказвания са истинни и кои не са (т.е. в технически термини кои изречения са членове на екстензията на предиката „е истинно“ и кои – не)? Дали учениците биха могли да дадат пример за такива и да се обосноват чрез критерии за тяхната истинност/неистинност? След като стане ясно, че кореспонденцията е условие за истинността на едно изречение, но не можем да тестваме това условие (поради погрешимостта на възприятията например), дискусията би могла да формулира алтернативно определение, което предлага начин за тестване на истинността и неистинността на конкретни изречения. То също би могло да се сравни с предложенията на

други авторитети в рамките на същия философски дебат (да речем, кохерентизма на оксфордските неохегелианци или верификационизма на Виенския кръг). Вариациите в протичането на такава дискусия са безброй, но ефектът винаги е „мислене“ (да не забравяме, че философията тренира мисленето) и в някои случаи включва възможността за по-ориентирано поведение. В случая с дискусията върху истината това поведение би могло да се изразява в експлицитни опити за аргументация от страна на ученик (дори извън училище), защитаващ истинността на една или друга позиция, а също така в липсата на догматизъм при поддържането на едни или други убеждения като „истинни“.

Казаното тук не позволява специализирано (т.е. подходящо за учител) практикуване на анализ, защото липсват теоретични и методологически детайли. За тяхното придобиване е необходимо допълнително философско образование, макар че анализът много често протича мимоходом при преподаването на философия. Важното е, че анализът е напълно съвместим със стандартната философска практика на теоретизиране „от място“ (теоретизиране, лишено от специализиран експериментален компонент), без да смесва философията с други дейности, а също така би могъл да има ефект върху поведението на обучаваните в дългосрочен план.

Вече споменатият по-горе аналитичен философ Гилбърт Райл прави разграничение между „знание, че“ и „знание как“ (Ryle, 2009b: 16) често наричани в литературата съответно пропозиционално и процедурно знание. „Знание, че“ е способността за утвърждаване на едни или други изречения; „знание как“ е способността за изпълнение на процедури, като каране на колело, преподаване, ориентация по карта и т.н. Казано по друг начин, за разлика от „знание, че“, „знание как“ не може да се преподаде изцяло, не може да се предаде по стъпки и по стриктна рецепта и именно това е философското знание. Противно на необоснования възглед за философията като изцяло теоретична дейност, последната изисква (много) практика, за да бъде усвоена като компетентност. Практиката, чрез която се усвоява тази компетентност, е анализът на езика и употребата му за даване на детайлни и издържани аргументи. Колкото по-бързо тази практика бъде добавена към „знанието, че X е казал това и това“, толкова по-добре за позициите на философията в образователните институции и в обществените практики.

II. Аргументация и хипотетично мислене във философията

В Закон за предучилищното и училищното образование, в сила от 1.08.2016 г., са посочени следните принципи и цели на образованието:

„Чл.3 (2) 5. запазване и развитие на българската образователна традиция;

8. иновативност и ефективност в педагогическите практики и в организацията на образователния процес въз основа на научна обоснованост и прогнозиране на резултатите от иновациите;

Чл. 5 (1) 2. съхраняване и утвърждаване на българската национална идентичност;

3. придобиване на компетентности за успешна личностна и професионална реализация и активен граждански живот в съвременните общности.^{“1)}

От посоченото следва, че учителите трябва да работят за съхраняване на традиционните методи и техники на преподаване, за да възпитат и развият качества, характерни за българската идентичност. Паралелно с това те трябва да се обучават в нови практики, които да развият ученическите познавателни и функционални компетентности в съвременното общество. Като една от задължителните дисциплини в гимназиалния етап на обучение в България, философията следва да се съобрази с посочените изисквания и принципи, за да действа според утвърдения закон – предизвикателство за самата философия.

В тази част на статията предстои да се очертаят функциите на философията, преподавана в училище, за развиването на компетентности за личностна реализация в съвременното общество. За целта заниманията с философия тук ще бъдат очертани като развиващи уменията за аргументация, от една страна, а с оглед на развитието на езиковата култура и активния речник, подобряването на граматиката и изказа в осъществяването на вербално и социално взаимодействие – като развиващи комуникативните способности изобщо.

Почти неотменно философията се свързва с развитие на критическо и творческо мислене. Според някои изследователи (напр. Сийгъл, Пол, Енис) критическото мислене е от решаващо значение при оценка на основания – да се прецени тежестта на доказателствата, да се идентифицират невалидни предпоставки. Но то се определя неведнъж и като действие според набор от ценности (Мартин, Алстън), склонност към питане на „правилните“ въпроси и изследване на възможни решения (Mason, 2008: 2). Още тук тогава следва да се уточни, че критическото мислене не е присъщо само за философията поведение. Уменията да се задават ключови въпроси, се развиват и по неорганична химия, където обаче от съществено значение е опитната проверка. Философията е поле на говоренето и писането; в неговите рамки критическото мислене е наистина основна характеристика, а неговото развитие – цел на заниманията с философия.²⁾ Следователно налице е основен проблем в обучението по философия – как чрез работа с текстове и на базата на философската традиция (преподаване на история на философията, изучаване на произведения на авторитети във философията) да се развият такива компетентности, че философията да бъде значима днес и да не бъде ирелевантна към съвременни проблеми в реални условия на съществуване? В практиката на учителя по философия, някои часове стоят като „урока за Кант“, „философията на Хегел“ и „политиката на Аристотел“. Платоновият идеализъм например винаги ще се струва по-значима тема за професионално занимаващите се с философия, отколкото теми, към които е напълно естествено ученикът да има интерес. От друга

страна, ученикът рядко остава ентусиазиран от класиците във философията. Учителят е възпитан в духа на философската традиция, но ученикът не е. Опитите за вникване в проблематиката на класически текстове не биват възприети положително от учащия, защото той сам открива, че на много въпроси вече е отговорено и не са актуални. В такъв случай, на учителя остава само да преподава съдържание; под формата на исторически сведения (например кога и къде е живял Демокрит и каква е връзката му с Левкип). Тези знания в никакъв случай не са излишни. Нещо повече – на тяхна база се осъществяват много от упражненията в часовете. Но те не са централни за философията. Рискът от приоритетизирането им е вземането на решения в реалния живот да остане на заден план, което ученикът разбира, защото нерядко пита за приложението на текстовете в реални условия. Двете образователни цели са трудно съвместими. Особено що се отнася до преподаването по философия, съвременната философия напълно отсъства от учебниците. Ако следва да се възпита социална отговорност, това е невъзможно без критическа грамотност.

Друга пречка за развитието на тази грамотност е, че философията в училище нерядко се превръща в обект на афинитет, а не на критически анализ. Ученикът бива поканен да избере „своя философия“ за нещата под мотото „Всеки светоглед е различен и оценим само в собствената си перспектива“. По този начин е възможно ученикът да избере поетичен възглед за философията, без обаче да разбира нуждата от обосноваване на убежденията. Без експлициране на предпоставките учителят рискува ученикът да приеме, че няма грешен отговор във философията. В такава обстановка е трудно да си представим как се развиват аргументативни способности. Ученикът, който „харесва“, не е длъжен да аргументира предпочитанията си по логически път. Ако всеки има „своя“ философия, стойността на философията се губи, защото не е сигурно, че е възможно степенуване по значимост на философските постижения, а така и на тяхното обединяване. В такъв случай не може да се разчита на основание практикуването и преподаването на философия, защото „всичко върви“ е предпоставка, която прави питането за основания неприемливо. Във философията съществуват грешни отговори, както и във всяка друга дисциплина. Те не са просто фактически грешки, свързани с произведения, епоха, в която авторът е писал, или невъзможност за възпроизвеждане на етимологии. Тези грешки произтичат колкото от невъзможността за разбиране на аргументите на събеседниците, толкова и от издигането на логически заблуди (например фалшиви дилеми с нелегитимно ползване на оператора „или“; игнориране на факти; прибързани генерализации и т.н.). Според Питър Уорли – изследовател в полето на философия за деца, целта е по-скоро ученикът сам да започне да разобличава тези грешки, без учителят непременно да му внушава, че отговорът е „правилен“ или „грешен“. Уорли предлага проблемът за погрешимостта на твърденията да се формулира по друг начин: във философията е по-труд-

но да бъдеш прав, отколкото това да си допуснал грешка (Worley, 2011: 12). Уорли дава пример с две деца, които трябва да отговорят на въпроса: „Какъв е сборът от $2+2$?“. Едното от тях отговаря правилно, но посочва, че дава този отговор, защото 4 е щастливото му число. Другото отговаря грешно, но казва, че само е осъзнало грешката си след вече даден отговор и проверка с броене на пръсти (Worley, 2011: 13).

Тук се сблъскваме с парадокса, който Леонард Нелсон в „Сократовият метод“ описва като фундаментален за педагогиката (Nelson, 1993: 44): как е възможно възпитание в самостоятелност без елемента на индоктринирането и влиянието, оказано от обучаващия индивид? Нелсон разграничава две значения на влияние в обучението: външно (от учителя изобщо) и влияние под формата на „външно определително основание“⁽³⁾. В този смисъл, философията според него засилва възпитателния елемент, но отслабва склонността към приемането на чужди съждения, за да не се изпреварва във времето процесът на аргументация от ученика от по презумпция авторитетни съждения на учителя. По този начин се утвърждава самостоятелност във взимането на решения паралелно с външна подбуда към дейност (философстване).

Във „Възпитаване на бъдещи социалноотговорни граждани: социалнокритическа отговорност“ Хауърд Моулд – лектор в школата за езици към Дикинския университет, Австралия, посочва, че езикът може да се ползва за поддържане на властта, но и за оспорване на авторитети (Mould, 2003: 12). Ученикът има право да оспорва ключови позиции, освен да съзнава смисъла на един текст или да демонстрира „знание, че“. Всъщност дори знанието за исторически факти не гарантира познание в методологията и практикуването на история. Няма никакво значение дали текстът е написан, или се осъществява под формата на дискусия с размяна на твърдения. „Грамотният читател“ според Моулд е най-вече „аналитик“, който успява да рефлектира над чутото и прочетеното. Анализът е свързан с въпроси относно надеждността на информацията; такива, свързани с основанията за тезата на автора и неговия подтик към читателя; с премълчаните позиции в текста, които биха направили аргументите слаби. По този начин мостът между философската традиция и съвременност бива съграден от критическия поглед на ученика. Този „поглед“ обаче притежава няколко свойства, които не може да бъдат пренебрегнати.

Философията съвсем не е въпрос на „харесване“. Масата от твърдения, които ученикът дочува извън класната стая – също. Пита се за основателността на твърденията. Дали те попадат в текст, разговор или в дискусия, наблюдавана по телевизията, в интернет, при следене на политически дебати, в списания по психология, култура и социална философия, не е от особено значение. Необходимо е те да бъдат подложени на „проверка“, макар и не в смисъл на експериментиране, както в естествените науки. Във философията се издигат хипотези, които не могат да се проверят чрез статистика, но се

тестват концептуално. Пита се дали е смислено да се твърди, че „х“. В класната стая чрез предложени ситуации, казуси и откъси, писане на текстове ученикът не достига само до анализ, а разработва евентуални решения за проблем в резултат от приемането на твърдения за истинни – до какво води допуснатото за истинно; може ли то да промени настоящата обстановка и по какъв начин; дали контрапримерите са достатъчно силни, за да се вземат предвид – това са проблеми, за които ученикът напълно е в правото си да пита и за чиито решения да работи.

Методите за правене на философия са свързани с логически операции и с дейността на въображението. Ако трайно се изгради такава обстановка в клас, етически добродетели, като толерантност към заеманата позиция в диалог, уважение към работата, свършена съвместно, и спазването на регламент за изслушване, ще бъдат развити, тъй като критиките няма да бъдат насочени към авторитета/събеседника, а към доводите му. В подходящи обстоятелства, осигурени от средата, е допустимо и философската традиция да се впише успешно в развитието на критическата грамотност в съвременността. Иновативни методики, като Сократически диалог, P4C и PBL, работят за създаване и запазване на среда, подходяща за учащия да подобри комуникативните си умения и да ги прилага не просто в полето на философията, а навсякъде, където имаме работа с понятия в контекст.

Харви Сийгъл – аналитичен философ на образованието, поставящ рационалността като централна цел и задача на образованието, характеризира критическия мислител като способен да подвежда под проверка основания и тяхната способност да удостоверяват убеждения, други твърдения и действия, за което обаче той трябва да притежава както специфично разбиране в определена област, така и неутрални (логически) принципи за формиране на твърдения и проверката им (Siegel, 1990: 38). Кое то още веднъж оправдава твърдението, че критическото мислене не се развива само в часовете по философия. Но Сийгъл акцентира тъкмо върху тези универсални принципи, чрез които хората построяват аргументи, включително уменията за изразяване на ясен, непротиворечив език. Диалогът се развива на база на регистриране и коригиране на грешки, обсъждане на примери, за които бъдещи решения да бъдат значими. Да се върнем на построяването на аргументи. След идентифицирането и формулирането на проблем, ученикът би трябвало да подходи философски към решаването му, или това е склонността към „философстване“. Абстрахирайки се от негативните определения за философстване, най-често то се определя като „разсъждение“, „мислене за живота“, „рационализиране“, „търсене на истината“ (Karageorgieva, 2007: 129). Особено последното определение характеризира занимаващия се с философия като индивид, който търси основания за приемането на твърдение като истинно/неистинно, след като то бъде декларирано. Работата на занимаващите се с философия е

свързана с говоренето и писането, защото аргументите не са извън езика, а са нещо езиково. Според Гилбърт Райл, вместо да говори за света, философията „говори“ за говоренето за света (Ryle, 2009a: 255). Науката предоставя истинни, а понякога и неистинни твърдения, а философията изследва правилата и основанията, които правят такива твърдения истинни. Става въпрос за това какво може да бъде смислено казано и обосновано, не просто реторически оформено. Съответно може да се твърди, че заниманията с философия благоприятстват развитието на знания за логическа изводимост. Работата на учениците и на учителите по философия е да предоставят подходящи за разграничаването на истинни от неистинни твърдения, които да бъдат потърсени и във всекидневния език (вероятностни, дедуктивни, заблуждаващо валидни). Веднъж усвоено, това умение трайно се развива и се прилага в диалог и върху теми, които не са от предложените в часовете по философия.

Тук обаче следва да се уточни, че философията не се крепи само на логическа валидност. Планомерното размишление в стремеж да изяснява понятия и да достига до смислени твърдения за света, при все това е част от този свят (изказването за света става в света (Gherdjikov, 2010: 11); то си служи с факти и прави междупредметни връзки с биологията, химията, неврологията, физиката, историята. Връщането до предпоставките, проверката с примери би трябвало да бъдат основна заслуга на философията в развитие на критическата грамотност. Необходимо е предпоставките да бъдат истинни – факти за света, за който говорим; установени взаимозависимости и положения, налични знания (не може да се „знае“ нещо, което не е истинно). Те влизат в употреба на ученика тогава, когато той прави съждения. Така той може да потвърди и да обясни какви са неговите предпоставки за твърдения, които приема за смислени и истинни. Той с успех може да се откаже от някои свои предразсъдъци и да съдейства за подобен опит при връстниците си, защото философията е живо говорене. Леонард Нелсон дава приоритет на възвръщането към принципите – липсата на очевидни истини във философията е причина в съжденията си да търсим онова, чрез което предпоставяме и прилагаме принципа, или това е питане за условията за възможност на съжденията от опита (Nelson, 1993: 33).

Лесли Рекс и Стивън Енгел – преподаватели в Мичиганския университет, занимаващи се дълги години с изследвания в областта на образованието и методиката, посочват четири ключови условия, които следва да бъдат изпълнени, за да бъде доказателството правдоподобно и убедително: да бъде свързано със света на четящия/събеседника или да е взето от надежден източник; да бъде достатъчно за присъждане на истинност; информацията да бъде прецизно подбрана (авторитети в областта; в контекста на дискусията; статистика); да бъде спазено логическото следване (Rex & Engel, 2010: 58)

След успешно прилагане на правилата за структуриране на аргумент ученикът следва да може да разграничи валиден аргумент от софизми и логи-

чески заблуди, от аргументи от незнание и лично убеждение, догматично позоваване на авторитети и пледиране към последствия, както и от прибързани обобщения. Тези заблуди ученикът разобличава в диалог, що се отнася до убеждения за света, в който живеем, ако целенасочено търси приетите за истинни предпоставки, отнасящи се до общи принципи.

III. Комуникация

Разбира се, като част от езика, аргументът няма как да бъде убедителен и граматически неоформен едновременно или да бъде направен без знания за строежа на езика, на който говорителят генерира изречения (словоред, правопис, правила за построяване на синтагми и изречения). Дейностите по философия, като писането, анализите на текстове, участието в диалог и дискусия със свързана реч, тренират езика, развиват активния и пасивния речник на обучаващия се. Изследването на отговорите, опита за разбиране на връзката между изреченията подобрява експресията, развива се рефлексивно слушане (ученикът изяснява, перифразира, резюмира, разбира емоциите на говорещия) и събеседниците изграждат обстановка, в която интензивно си взаимодействат в разговора. Речта се превръща в регулатор на поведението. Ако философията претендира да изяснява понятия, няма как това да се случи без наличието на правила за комбиниране на думи в смислени изречения. Квазиекспериментално изследване от 2007 г., проведено от Университета в Дънди, измерва когнитивните ефекти от провеждането на занимания по философия за деца (под формата на „съвместно философско изследване в класната стая“) по един час седмично за 16 месеца, при 10 – 12-годишните. Резултатите показват, че дори в тази възраст в експерименталната група в сравнение с контролната децата не само повишават вербалните си способности с 5.8 точки над общия брой от предварителния тест, но значително подобряват мисленето си в количествени категории (с около 5 точки) и невербалните си когнитивни способности (7.2 точки повече от началната фаза на изследването). Видеозаписи, направени по време на заниманията с философия, отбелязват напредък в желанието за комуникация сред децата и желание за критически анализ на твърдения (Topping & Trickey, 2007: 279).

Следва да се добави, че философията дава достъп до „жив опит“, а не просто анализира опитни съждения. Той не приключва в класната стая с няколко организирани дискусии и домашна работа. Ежегодно в България по философия се организират инициативи, свързани с гражданска активност и подкрепа. Идеите се „раждат“ в часовете от философските дисциплини и са свързани с проектната дейност. В рамките на учебната година се изпълняват проекти, намиращи израз в посещения на институции и запознаване с устройствата и функциите им; участия в олимпиади по гражданско образование; дарения

и благотворителност за деца в неравностойно положение; доброволчество; комуникация с по-малки на възраст ученици чрез презентирание и запознаване с актуални проблеми (например ненасилие в училище); организация на мероприятия и участие в гражданския живот на общността. Тези прояви са конкретни прояви на грижа за обществото и развитие на социалнокритическа отговорност. Цялостното поведение на загриженост и небезразличие се осъществяват в контекста на актуални комуникативни ситуации според правилата на дискурса и типа социална дейност, която участващите извършват.

В заключение, можем да посочим, че учениците от съвременното българско училище все по-често ще се сблъскват с нови морални възгледи и проблеми предвид на зрелите проблеми в Европа и света и предвид глобализирането на икономиката, научноизследователската дейност и културния живот. Уменията за откриване на заблуди, опровергаване на контрапримери, създаване на решения са цел и ценност за философията, защото тя гледа на знанието като на ресурс, който може да бъде от полза само чрез критическа оценка на информацията, която постъпва отвън – от учителя, от учениците, от обществото. В смисъла на анализ на понятия, аргументация и комуникация изобщо, философията възпитава, приобщава и синтезира изученото по учебните дисциплини, като проблематизира догми и универсални „истини“ и включва активно учащия в учебния процес. В училище, където основна цел е „отглеждането“ на ценности и позитивно поведение, тя има ключова роля в изработването на критерии, в работата в контекст и в реализирането на целите на гражданското образование. Също така, доколкото „философските понятия са общоразпространени и обичайни, доколкото направляват всекидневния ни живот и се изразяват с думи от естествения език“ (Karageorgieva, 2005: 62), философията, по думите на А. Карагеоргиева, е културна техника и най-вече техника на диалог, която не се преподава по никоя друга дисциплина.

NOTES / БЕЛЕЖКИ

1. Закон за предучилищното и училищното образование. Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.
2. Все пак, в условията на философското образование в училище, до известна степен критическото мислене се развива и на база предварителни специфични познания в полето на определена дисциплина, което съвпада с възгледа на Мак Пек за зависимостта на критическото мислене от конкретно съдържание на дисциплината.
3. Външното определително основание според Нелсон означава склонността на индивида да приема пасивно знание; което отслабва способностите му за автономно философско познание.

REFERENCES

- Wittgenstein, L. *Filosofski izsledvaniya* (1953) V: *Ludwig Wittgenstein: sabrani sachineniya* (prev. Nikolay Milkov). Sofia: Nauka i izkustvo, 1988 [Витгенщайн, Л. *Философски изследвания* (1953). В: *Лудвиг Витгенщайн: събрани съчинения* (прев. Николай Милков). София: Наука и изкуство, 1988].
- Gherdjikov, S. (2010). *Formata na choveshkiya svyat: Svyat-tyalo-mozak-um*. Sofia: Ekstrem [Герджиков, С. (2010) *Формата на човешкия свят: Свят – тяло – мозък – ум*. София: Екстрем].
- Karageorgieva, A. (2005). *Filosofiya za detsa i Sokraticheski dialog. Filosofiya*, 6, 56-62 [Карагеоргиева, А. (2005). *Философия за деца и Сократически диалог. Философия*, 6, 56 – 62].
- Karageorgieva, A. (2007). *Filosofski rechnik na vsekidnevniya ezik*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski [Карагеоргиева, А. (2007). *Философски речник на всекидневния език*. София: УИ „Св. Климент Охридски“].
- Mould, H. (2003). *Vazpitavane na badeshti sotsialno otgovorni grazhdani: sotsialno kriticheska otgovornost. Kriticheskoto mislene*, 2, 9 – 12 [Моулд, Х. (2003). *Възпитаване на бъдещи социално отговорни граждани: социално критическа отговорност. Критическо мислене*, 2, 9 – 12].
- Nelson, L. (1993). *Sokratoviyat metod* (prev. Tseko Torbov). Sofia: Lyibomadrie [Нелсон, Л. (1993). *Сократовият метод* (прев. Цеко Торбов). София: Любомъдрие].
- Dewey, J. (2004). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Delhi: Aakar Books.
- Mason, M. (ed.) (2008). *Critical Thinking and Learning*. Oxford: Blackwell.
- Rex, L. & Thomas, E. & Engel, St. (2010). *Applying Toulmin: Teaching logical reasoning and argumentative writing. The English Journal*, 99 (6), 55 – 62.
- Ryle, G. (2009a) *Collected Papers*. Vol. 1. New York: Routledge.
- Ryle, G. (2009b). *The Concept of Mind*. London: Routledge.
- Siegel, H. (1990). *Educating Reason: Rationality, critical thinking and education*. London: Routledge.
- Topping, K. & Trickey, St. (2007). *Collaborative Philosophical Enquiry for School Children: Cognitive effects at 10-12 years. British Journal of Educational Psychology*, 77, 271 – 288.
- White, J. P. (2010). *Creativity and Education: A Philosophical Analysis*. In: Dearden, R. F., Hirst, P. H. и R. S. Peters (Eds). *Education and the Development of Reason*, vol. 8. Routledge
- Worley, P. (2011). *The If Machine: Philosophical Enquiry in the Classroom*. London: Bloomsbury.

FUNCTIONS OF PHILOSOPHY IN BULGARIAN SECONDARY EDUCATION

Abstract. The article succinctly presents the functions of Philosophy in Bulgarian high school education. These functions include: 1) exercising of linguistic competencies and clarification of verbal behaviour as to help students construct and apply criteria for meaningful statements; 2) when Philosophy is practiced in a dialogical format it serves as a precondition for learning argumentation, justification, and gives one better ability to change their position on the basis of a rational inquiry; 3) as a social discipline, Philosophy develops the communicative abilities of the students and serves as a unique cultural technique. The text follows the descriptions of these crucial functions and is partly based on direct observations on the current educational *status quo* in Bulgaria.

✉ **Dr. Dimitar Elchinov, Assoc. Prof.**

Sofia University
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504, Sofia, Bulgaria
E-mail: d.elchinov@gmail.com

Nikoleta Nikolova, Assist. Prof.

Sofia University
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504 Sofia, Bulgaria
E-mail: nikoletanikolova1@gmail.com