

ОБУЧЕНИЕТО ЧРЕЗ ФИЛОСОФИЯ

II. РАБОТА ВЪРХУ ИНТЕЛЕКТА – ПРОБЛЕМИ И ПРЕДПОСТАВКИ

Доц. д-р Атанас Григоров
Стопанска академия "Д. А. Ценов"
Катедра "История, философия, социология"

1. За времето, историята и знанието...

Във времето на непрекъснати трусове, но не само и не толкова във властта, колкото в икономиката, социалните отношения, етическите разбирания, образованието – в цялата ни култура, усетът за перспективността и значението на добре обмислената и подчиняваща се на достатъчно високи критерии педагогическа работа върху културата и интелекта на подрастващите като че ли е напълно изчезнало. В количествено отношение загубата на този усет може би се съизмерва с „пропадането” на образователната ни система от пето място от над 90 наблюдавани страни, до дъното на класациите...

Това е обяснимо – ние преживяхме *краха на тоталитарната система* и се оказахме въввлечени в кошмара на един безкрайно повтарящ се, и никога *незавършващ преход*. Възприет като събитие с изключителна важност – все пак той промени съдбата на всички ни, *локалният* крах на тоталитарната система и централизираната икономика се оказа просто *прашинка във вихъра на действително значимите промени – смяната на епохи в културата*.

Както и да бъде осмислян и назоваван *преходът към култура от нов тип*, той би трябвало да има *позитивно значение* – години

наред внедряваната в съзнанието ни *идеологема*, че *всеки следващ етап от развитието на обществото е по-висш от предишния*, действия безотказно, а и в действителност рано или късно *количествените натрупвания преминават в качествени*, механизмите на *селекция на еволюционно перспективното* действат не само при биологичната еволюция, но и в развитието на човешката култура; *човечеството се учи от своя опит* и самото натрупване на последния е *застраховка срещу повторението на по-рано правени грешки...*

Но *периодите, през които един тип регулация отмира*, а следващият *не е поел изцяло функциите си*, са по определение *периоди на криза*.

Кризите в икономиката – въпреки колебанията, сътресенията, цялата неустойчивост на едно *новопокръстено в религията на пазарните отношения общество*, бяха овладени най-бързо. *Регулативните механизми и специфичните технологии на пазара* могат да бъдат *транслирани в „готов вид“*, което и стана.

Образователната ни система, все още достатъчно мощна в началото на промените, извърши последния си *подвиг* – обучи и „пласира“ *огромно количество млади икономисти в социалното пространство*. И това, което за някои беше *лична трагедия* – препроизводството на кадри, острата конкуренция между тях, трудното намиране на работа, се оказа *полезно в социалнопсихологически план*. При толкова *хора, обучени да работят в условията на пазарната икономика*, тя нямаше как да не започне да функционира.

Истински плашеща обаче е *кризата, засегнала самите основи на възпроизводството на хора* в микроскопичното ни българско общество. Тя не се ограничава само до *демографския срив*,

малобройната популация и невъзможността да се направи истинска селекция на най-доброто...

Защото *човекът не е само биологично същество и истинското му формиране започва след неговото раждане, с процеса на приобщаване към човешката култура*. Сбивът в образователната система – невъзможността на средното образование да покрие критерии, които по-рано не са били проблем за него и постепенното комерсиално „клонирание” на Висшето училище в многобройни копия, които *само* го имитират, но не са в състояние да осигурят нито същото качество на интелекта, нито същото ниво на професионализъм, може би са действителният проблем. Защото *образоваността не е нито абстракция, нито само въпрос на престиж*. За условията на културата, в която навлизаме, тя е *въпрос на оцеляване*.

2. Емпиризъм, технологии, фундаменталност

Стандартите на мисленето в науката днес се задават от характерния за англосаксонската култура *емпиризъм*.¹ Англосаксонската култура доминира – чрез икономиката, езика, изкуството, технологиите си. Не защото народи, говорещи на друг език, нямат своите *достижения*, а защото тези достижения биват *кодифицирани* пак чрез англосаксонската култура. И защото процесът, наречен „*глобализация*” уеднаквява технологиите, знанията, ценностите, нормите – целия начин на живот.

При *развити комуникации* правилата се определят винаги от *доминиращата култура*, стойностите се съизмерват съобразно нейните *ценности* и *знанията* се верифицират от *вярванията*, която

¹ Съществуват добри проучвания относно формирането и развитието на английския емпиризъм, взаимопроникването на идеи между него и континенталната философия, вътрешната му логика... Вж. Например: Върбанов, Иван, Философски проблеми на социалните науки XVII – началото на XX век), Свищов, 2001 г.

тя има. В съвременната ни епоха всичко това предизвиква, например, реакцията на антиглобалистите, но ставащото е закономерно и естествено.

Развитите почти до пределна степен *комуникации* сглобяват в *цялост* относително *самостойни по-рано култури* - култури, по-рано запазващи обособеността си благодарение на по-бавното „движение” на информацията или изкуствено издиганите пред нея бариери. Процес на *пре-формирание*, на *пре-структуриране*,² при който се създават нови центрове на силни взаимодействия.

В емпиризма е силата на технологичното мислене – ако и най-мощните, най-ефективни, революционизиращи това мислене идеи, да „идват” от съвсем друго място – *от фундаменталните науки*.

Силата на фундаменталността е в точно обратното – в подчиненото спрямо цялостната *визия за реалността позициониране на фактите*, във второстепенната им спрямо *онтологичните модели* на изследваната от съответната *фундаментална наука* реалност. *Не съществува факт без интерпретация* – интерпретирайки по различен начин фактите, *ние строим различни „истории”* и с това самото *конструираме по различен начин вътрешната логика на съществуването си*, и *задаваме различни посоки на бъдещото си развитие...*

Придобилата завършен вид *технология – информационен дубликат на структурата на дейността*, се репликира и разпространява в социалното пространство много по-лесно, отколкото фундаменталното знание.

² Тук само отбелязвам някои засягащи по-нататъшното изложение специфики на ставащото. Малко по-подробно вж. Атанас Григоров, Тринадесет тезиса за глобализацията, геополитиката и културата на информационното общество, В: Електронно списание „Диалог”, <http://www.uni-svishtov.bg/dialog/>, Сигнален брой.

За *общество, сменящо регулативите на собственото си съществуване* и поради това *търпящо всички проблеми на едно повторно безвремие* – демографски срыв, среща на култури, една отиваща си, и друга в процес на формиране, недостиг на средства, и т.н., изглежда закономерно да ориентира образованието си към *технологиите, усвоявани на ниско равнище*. А усвоените по този начин технологии и емпиричното мислене вървят ръка за ръка.

3. Наследството

Всяка криза и всяка поява на новото започват с *„връщане към началото”* - с отмиране на привидно утвърдени пластове на културата и оголване на скрития под тях примитивизъм... *Технологиите, овладявани на потребителско равнище* се вписват многократно по-лесно в едно *емпирично мислене*, отколкото една *фундаментална култура*.

Но в културата, която си отиде – тази на тоталитарното мислене, имаше неща, които може би си струва да бъдат запазени, защото те не идват от него, а са плод на много по-дълга история, и единствената заслуга на тоталитаризма бе, че безвремие не успява да докосне това, което промените унищожават, ако то няма на своя страна разбирането на хората...

В конкретния случай имам предвид развиваното изключително дълго *умение да се формират фундаментални понятия* и пряко свързаното с него *умение за категориални анализи*. Наследство, усвоявано от нас през тоталитаризма, но създавано за време, многократно по-дълго от съществуването на последния...

Аргументите ми изискват разбиране *какво точно представляваше марксизмът* в свързаната с *философията* и правена от негово име *научно-изследователска дейност*.

В *епохата на господство на тоталитарното мислене* „марксизъм” наричаха различни неща – на практика, цялата тоталитарна култура, в цялото й многообразие от прояви. „*Марксизъм*” бяха съчиненията на Маркс и модификациите на идеите му, правени от Ленин, и профанното представяне на тези модификации от пропагандата...

„*Маркс*” беше по-скоро *политико-идеологическо алиби*, отколкото синоним на някаква *устойчива доктрина*. „Марксистки” бяха, например, всички философски изследвания, правени във висшите училища и научните институти. И те действително включваха като своя задължителна част достатъчен брой *цитати* и *позовавания* на „класиците на марксизма-ленинизма”, *критики* на „буржоазната философия”, *декларации* за вяроност на „марксистко-ленинските идеи”.

Като цяло всичко това може да бъде охарактеризирано като *подмяна на науката с идеология*. Но *да се подмени цялата наука с идеология е невъзможно*.

Науката има по-дълга *история*, повече акумулирани в себе си „*приспособителни възможности*”, по-силни *защитни механизми* от тези, които марксистката идеология притежаваше. И достатъчно *опит* в справянето с най-различни идеологии. Опит, който се предава още с нейното усвояване, и който няма как да бъде „опериран”, без самата наука да бъде унищожена. А в епохата на индустриализма науката е основен „*доставчик*” на *технологии*. Включително и на социални. Също и *въпрос на престиж*.

В някакъв период от развитието на „тоталитарната наука” се стигна дотам, че *истинските* философски изследвания бяха по-скоро марксизирани, отколкото марксистки. В смисъл, че цитатите, позоваванията, критиките на идеологическия враг се бяха превърнали от същност в *ритуална форма*, в която растеше действително

позитивно научно съдържание. Много чуждо, много различно по дух на ортодоксалния марксизъм, но и на сега господстващия емпиризъм в науката.

Всяка *идеология* – *религиозна* или не, има в основата си *мисловни структури, много по-стари от религията, - структурите на митологичното мислене.* Тези структури носят в себе си нещо изключително характерно: *шизофренното раздвояване на реалността.* Една - в *специфичните за идеологията вярвания,* друга – при непосредствен контакт с *всекидневието.* Това раздвоение, от една страна, насочваше огромен интелектуален потенциал към природните и техническите науки, в които то просто няма значение, а от друга - изолираше *науките за човека, обществото и мисленето от емпиричните изследвания.*

Търсещото истинско познание мислене винаги намира своя *път през наложените му догми.* В случая *пътят към истината* беше търсен в *умението да се прецизират понятия,* да се извличат скритите зад тях *категории.* В логиката на аргументите. Път на рационалистки по своя характер логика и методология.

Феликс Гатари и *Жил Делюз* определят като *основно за философията* *умението да се създават и използват понятия.*³

Бих се съгласил с тях, ако това не беше само *повърхността.* Умението да се формират *добре прецизирани в логическо отношение понятия,* умението те да се вграждат във *фундаментални визии за реалността,* крие под себе си нещо многократно по-значимо: умението да се работи с *категории.*

И всъщност философията винаги е правила точно това – още преди *Аристотел* да напише знаменитото си съчинение.

³ Жил Делюз, Феликс Гатари, Що е философия, ИК „КРИТИКА И ХУМАНИЗЪМ”, София, 1995, с.9. Точният цитат е: „философията е изкуството да се формират, избобряват и произвеждат понятия” – същата стр.

Философията извлича на повърхността категориалната структура на човешката култура.

Умението да се работи с категории не е развито в **културата на емпиризма**. А опитите да забравим това, което знаем, и едва тогава да усвоим едно твърде различно от собственото ни мислене, не е добро решение. Колкото и да се доближава до оригинала, **имитацията си остава само имитация**.

Взаимодействието между различни култури обикновено е плодотворно – всяка от тях има възможността да **абсорбира чуждата сила в себе си**. Но само при условие че не се откаже от **това, което е, което я прави уникална**. В противен случай тя се оказва „от противоположния край на хранителната верига”.

Възприемам сегашното омаловажаване на заниманията с философия във Висшите училища именно като **неразбиране на силата на собствената ни култура**; като **отказ от характерните за нея „оръжия”**, заради нещо, което само по себе си е добро, което културата ни може и трябва да усвои, но което е **дотолюва различно, че никога не би могло да ги замени**.

А поне в едно отношение – **при формирането на силно мислене, емпиризмът е не просто по-слаб от умението да се формират силни фундаментални понятия и да се работи с категории**. В това отношение **той е безпомощен**.

В своята **експлицитна форма** акумулираният във философията **опит в работата върху човешкото мислене** не просто не може да бъде усвоен от никой отделен **човек**, но и не би могъл да бъде предаван от поколение на **поколение**. В по-голямата си част неговото предаване се осъществява по друг начин: чрез **изключително синтетичната форма на съхраняване на знанието**, осигурявана от възможността то да бъде изразено в своята **категориално-промислена форма**.

Философското знание е категоризирано знание. Всъщност, от знанието на всички науки, то е **най-силно категоризираното**. И **философията** е единствената наука, която не просто използва, а и **изследва категории**. Която изследва самия **проблем за категориите**.

Ако можех да се абстрахирам от всичко, написано за философията и да предложа своя версия за това, какво всъщност прави тя, на каква точно необходимост отговаря повече от двехилядолетното ѝ съществуване, вероятно бих казал следното: **Философията извлича на повърхността категориалната структура на човешката култура**. И с това самото прави възможно **осъзнаването, акумулирането и продуцирането на култура**.

Възможност, реализирана далеко не от всички индивиди, но чието превръщане в действителност е **приоритетна дейност** за социалната група, наричана най-често интелигенция. А **едно Висше училище**, имащо **призванието да довежда младите хора до предните постове** не само **на науката**, но и **на културата на времето**; имащо свръхзадачата да подготвя тези, които ще заемат ключови за обществото и за разпространението на информацията в него позиции, **произвежда или интелигенция, или нищо**.

Не съществува **фундаментална наука**, навлизането в която рано или късно да не доведе до необходимостта да се работи с **категории**. При това не само с **категиите, специфични за нея**, но и със скритите зад тях **фундаментални категории на човешката култура**.

Времето на технологиите, в което живеем, се отличава от предшестващия го **период на формиране на критериите** на съвременната наука и на „уплътняване” на свободните „екологични ниши” за научни изследвания главно в едно – то събира **„рентата” от фундаментални идеи**, чиито проекции върху практиката са изглеждали твърде далечни, когато те все още са били новост.

Това пренасочва *вниманието към технологиите*, а *самите фундаментални изследвания остават в сянка*. Но с това те не стават по-малко необходими. Рано или късно *продуктът им изчерпва своя потенциал*, и се налага те да бъдат продължени. И освен това: ако *разбирането за стоящия зад технологиите фундамент* бъде изгубено, те самите се възпроизвеждат на изключително ниско, *потребителско равнище*.

4. Работа с категориите

В отделните науки „категории“ обикновено наричат *възловите, ключови, структурообразуващи понятия*. Понятията, очертаващи *структурата на науката и предметната ѝ област*, позволяващи например, когато се говори за *справедливост, дълг, чест, добро и зло*, да правим извода, че става дума за *проблематика, традиционно изследвана от етиката*; или от *естетиката*, когато се говори за *прекрасно и безобразно, за възвишено и ниско, за комично и трагично*; от *икономиката*, когато говорим за *търсене и предлагане, пазар, стойности, стоки, пари, капитали* и т.н.

Категории в отделните науки често наричат *понятията, които са фундаментални* за всяка от тях и са *несводими към други понятия от същата наука*; които не са видови спрямо определено родово понятие в рамките ѝ. Като категории на граматиката, например, посочват „род“, „лице“, „число“... Нито едно от тях не е сводимо към някое от другите. *Или* наричат категории *понятията, които образуват атомарната структура* на съответния тип теории - т. е., фиксират онази *най-малка градивна клетка*, която тези теории откриват в изследваната от тях реалност.

При по-широка употреба на термина "категории", в различните науки с него обозначават всяко *структурообразуващо за*

съответната наука понятие; всяко *понятие*, фиксиращо определен *"възел"* от *"мрежата"*, която съответната наука *"хвърля"* върху изследваната реалност.

Но *катеориите не са просто понятия*. Те са нещо много повече. И *умението да се работи с катгеории* не е просто *умение да се разпознават ключовите понятия*.

Възможността да се говори за *катгеории в науките, различни от философията*; възможността да се говори за катгеории, които не са *универсални спрямо културата в нейната цялост*, се ражда от *съотнесеността между реалността и нейното осъзнаване*. *Когато икономистът мисли като икономист*, а не в *дискурсите на всекидневието*, той вижда *реалността на икономиката*, а всичко останало е изтласкано извън периферията ѝ. За него тя е *единствената съществуваща реалност* и естествено, *има своя катгеориална структура*. Но физикът в аналогични случаи вижда това, което наричаме *физическа реалност*, социологът – реалността на социални групи и отношения и т. н.

Когато си изясняваме *функциите*, реализирани от *курсовете по философия*, най-важно е да разберем *мястото, което катгеориите заемат в структурата на съзнанието на индивида*, а също и *съотнесеността между формирането им в процеса на развитие на човешката култура и при изграждането на специфично-човешката форма на интелект – мисленето*.

Защото зад всичко, което се изгражда чрез тези курсове – *понятия, логически връзки, умение да се разбират различни визии за реалността*, както и *етически норми и ценности*, и т.н., стои работа върху *катгеориалната структура на съзнанието*.

И ако при тази работа е постигната *необходимата степен на адекватност с катгеориалната структура на общочовешката*

култура, то фокусирането върху един само аспект на тази култура – аспектът, свързан с *бъдещата професия* или с изучавана в момента *фундаментална дисциплина*, е въпрос единствено на добре обмислени и добре приложени *дидактически технологии*.

За отделния индивид категориите *са структурообразуващи компоненти на всяка форма на осъзнаване на реалността. Категорията "стои скрита" зад понятието*, както то самото се "крие" зад обозначаващия го *термин*.

Във *всекидневното съзнание*, категориите се възприемат като твърждествени и на продуцираните от тях *понятия*, и на означаващите ги *термини*, и на онези *характеристики на реалността*, с които кореспондират. Но това е привидно твържество. *Фундаменталните категории на човешката култура* са много по-дълбок, *основополагащ пласт* не само *за нея самата*, но и *спрямо всяко отделно човешко съзнание*.

Те са *универсални форми за обхващане на реалности от различен тип*. Всяка категория засяга всичко в реалността, с която е съотнесена, но само в определен аспект. За *цялостното* обхващане на всеки отделен обект е необходимо да се използват почти всички характерни за съответната култура категории. Тук да се постигне не само *цялостност*, но и *пълнота*, е невъзможно.

Категориите са *вселени от мисловно съдържание*, концентрирани около *думите*; обуславящи *техните значения* и пряко свързани с *културния им контекст*. Но *думата* е само *нещо случайно*, заменимо, *въздигнато в ранг на необходимост единствено от културно-историческата традиция*.

Категориите синтезират натрупвания в човешката история опит чрез превръщане на разкрилите се или конструирани в практическата и мисловна дейност (винаги до определена степен и

в определен аспект) **фундаментални характеристики на реалността** във **фундаментални характеристики на осъзнаването ѝ**.

Те се проявяват ту като **структурообразуващи** спрямо възприятията, представите, понятията техни **характеристики**, ту като получено чрез рефлексия върху всичко това **понятие с категориален статус**, ту чрез **потенциално-безкрайни редици от по-общи и по-частни понятия, разкриващи съдържанието им по-пълно от опитващото се да го обхване понятие с категориален статус**.

Описаното по-горе е продукт на траял хилядолетия исторически процес, включващ: израстването на **понятия от общите представи**, субординирането на **по-частните понятия под по-общи**, синтезът на **пределно общи понятия**, фиксирането на малкото на брой **фундаментални характеристики**, чрез които тези понятия се докосват до **категиите...**

При **функционирането на категориите** като общокултурни, мисловни и психически структури, процесът като че ли протича в **обратен порядък - концентрираното около думите мисловно съдържание се "разгъва" (експлицира), пораждайки потенциално безкрайни редици от по-общи и по-частни понятия, общи представи** и т.н.

Дори и във философията авторитетите, създаващи свое учение, не работят с **цялото съдържание** на категориите, функциониращи в рамките на съответната култура, а с понятия, получени чрез личностна, индивидуална рефлексия върху същото това съдържание.

Казаното до тук разкрива сложността при работа с категории, но не показва и малка част от **трудностите при работа върху категориалната структура на мисленето на обучаваните**; нито неимоверно по-голямата ѝ сложност.

Обучението по философия не е просто заучаване на някакъв стандартен набор от понятия, или свободни разсъждения върху универсална за човешката култура проблематика. Нито „запознаване” с идеите на изтъкнати мислители. То е бавна, изключително трудоемка *работа по постепенната замяна на обикновено неточно и не до край формираните понятия на обучаваните със способността за самостоятелни рефлексии върху универсалните моменти в съдържанието им, а това означава – със способността мисленето им само да формира логически коректни, работещи понятия и с лекота да овладява вече формираните.* Означава умение да се работи с категории от страна на този, който води обучението и въвеждане в основите на подобен тип работа на обучаваните. Означава нарастваща *адекватност на културата*, към която те принадлежат и формиране на умение да се разбират културите, различни от нея.

Специфичните за философията понятия и термини, способността те да бъдат използвани за да се разбира универсалната форма на въпроси, които всеки интелигентен човек си задава, рационалните реконструкции на съчиненията, визиите, начина на мислене на големите авторитети във философията, са само средство за приобщаване към огромния, акумулиран в продължение на цялата история на културата, общочовешки опит.

5. Преподавателят

Човешката култура има достатъчно дълга *история*, за може в нея да се открие практически *всичко, необходимо на израстващия интелект.* Но не и непременно предадено чрез достъпни на съзнанието му кодове. И тук *ролята на посредника*, на този, който „превежда” необходимата информация, преди да я насочи към съзнанието му, е изключително значима. Още повече, ако *в самия*

„превод” са заложени кодовете, които по-късно ще позволят да я разчита сам.

В определен момент от развитието на *персоналната култура*, когато са овладени достатъчно частни знания, за да възникне потребността от *цялостна – не частична и не деформирана, визия за общочовешката култура*, от която тези знания идват, подобна роля може да изиграе само *преподавателят по философия*.

И ако *във философските факултети* той е *органична част от една образователна култура*, която не просто *възпроизвежда философското знание*, а и *активно работи върху неговото развитие, култура, която сама подготвя бъдещите си носители и остава в границите на присъщите на философията дискурси*, то при работата със студенти, избрали за себе си „друга специалност”, и извършваната от него работа, и *компетентността*, която трябва да има, и дори *необходимите му психологически характеристики* са свършено различни.

Най-малкото, защото навлязъл в една чужда на неговата образователна култура и имащ отговорността да доставя *необходимо* за формираните от нея хора, *но чуждо ѝ знание*, да бъде *посредник* между едната и другата, той остава на границата между двете, носейки всички предимства, но и всички негативи на определен *тип маргиналност*. *Да създаваш философия и да преподаваш философия* са различни неща.

Тук не говоря за този *тип посредственост*, при който си в състояние *да обясняваш чуждите идеи*, но не и *да продуцираш свои*, нито за *преподавателя – чиновник*, неусещащ призивание за това, което прави, влачещ жалкото си съществуване в изпълнението на някакъв *служебен ритуал*, който за него самия е *напълно лишен от смисъл*,

търсещ подкрепа за самочувствието си в странични, **нямащи нищо общо със същността на професията му, критерии...**

Нито за преподаването, осъществявано от хора, чиито **култура и образованост** са се оказали достатъчни само за едно **повърхностно докосване до преподаваната материя**. Такива случаи съществуват, най-малко заради около **четиридесетгодишното прекъсване на традицията в преподаването на философия** – време, през което то е било опазвано и развивано само във Философския факултет⁴.

Не говоря за **различието между хора**, а за **различието между нагласи**, които твърде често се налага да бъдат **съвместявани**, но чиято **интенция** съвпада може би единствено при работата във **философските факултети**. Поддържани години наред, съобразно осъществяваната дейност, тези нагласи водят до **формирането и закрепването** на различни при всяка от тях „**мисловни умения**”.

В **първия случай** интенцията е към върховите **интелектуални достижения** на **културата**, или поне към най-значимото от нея, към възможността за извличане на нови пластове **смисъл** и това води формиране на **нови визии и нови понятия**, а тези понятия обикновено са резултат от изключително силно **опосредствани рефлексии**. **Във втория** – вече съществуващи, **утвърдени от самото развитие на човешката култура**, но **неовладяни от обучаваните мисловни програми** трябва да се въведат в съзнанието им.

Философите създават **философски системи**. Или правят **значими рефлексии върху философските системи**, създавани от

⁴ Става дума за Философския факултет на СУ, тогава СДУ „Климент Охридски” – единственият до 1991 г. Сравнително краткото (в сравнение с други държави) време, през което в България е била преподавана философия, траялото десетилетия прекъсване – всичко това доведе до невъзможност да бъдат намерени достатъчно завършили „Философия” преподаватели, когато през 90-те години на XX век в гимназиалното обучение бяха последователно въведени дисциплините „Философия”, „Психология и логика”, „Етика” и „Философия на правото” (впоследствие заменени с „Етика и право”), по-късно – и „Общество и личност”. Първоначално около половината от курсовете по тези дисциплини бяха поети от учители, завършили съвсем друга специалност, и те навлизаха в една чужда за тях материя успоредно с преподаването ѝ.

други. Решават **проблеми**, които са **универсални за съвременната им култура**, твърде често и **за културата в нейната цялост**, а това изисква добро познаване на нейната **категориална структура** и способност да формираш **нови понятия**.

Откриват **аргументи**, които **сянката на всекидневието** е скривала от съвременниците им и които ще доведат до **съществени промени в мисленето** на последните. **Концептуализират норми и ценности**. И ги подлагат на **критика**. Предлагат неочаквани, но наситени с **евристичност** и **креативност визии за реалността** и с това самото активно участват във формирането на **моделите на потребното бъдеще** на своето време.

Смисълът на съществуването им е в **творчеството** – в „**оттласкването от биографията на думите**“. Техните идеи са винаги изненадващи (и това е част от значимостта на извършваната от тях работа), но далеко не винаги лесно разбираеми. Просто защото остават в рамките на **характерните именно за философията дискурси**. Необходимо е време, за да бъдат преведени на езика на всекидневието. **Творчеството** им е „**поставяне в отношение към времето**“, но в рамките на това отношение погледът им е насочен към **все още неизвестното, все още ненаправеното, все още неосмисленото...**

Преподавателската работа започва и завършва с **педагогическа диагностика**. С установяване на състояния, които са твърде далеч не просто от предните граници на културата, а понякога и от овладяването ѝ в необходимата за възрастта степен... В образованието направеното се измерва не с постиженията на възпитаниците в един или друг конкретен момент (възможно е преподавателят да няма никаква заслуга за тези постижения), а с **изминатия** по време на обучението **път**.

Но това означава *цялото внимание* да бъде насочено *в противоположна на описаната по-горе посока* - да бъде насочено към обучаваните, към *културата* и *мисленето* им, такива, каквито са, към влиянието, което тяхното *всекидневие* ще окаже върху *обучението*, към *все още нереализираните възможности*.

За работата върху *мисленето* на друг човек се изисква изключително *мощна квалификация* – в противен случай тази работа е неуспешна. Тази квалификация е много различна от *необходимото за една действително философска креативност*. Тя изисква познания по *обща* и по *социална*, по *диференциална*, и по *възрастова психология*, изисква и *опит, който да верифицира тези познания*.

Изисква една значима част от живота ти да преминава в свят, който отдавна си надрасъл.. Също и развиването на един особен тип *сензитивност към чуждата психическа реакция*, към начина, по който думите „отекват” в *чуждото съзнание*. Не случайно повечето добри преподаватели са хора с повишена *тревожност* и силно развита *емпатия...*

Мисленето на този, който прави свое изследване и мисленето на преподавателя се движат в противоположни посоки. Този, който прави свое изследване, рефлектира върху вече съществуващи понятия и строи свои, по-сложни, но и „по-дълбоки” от тях. Преподавателят изминава обратния път - *пътя от понятието към неговата визуализация*, използвайки възможностите, които му дава естествения език или езика на литературата. Той строи „образи”⁵. Добрата *езикова култура* обикновено е недостатъчна за един преподавател по философия – той трябва да има добра, истинска *литературна култура...*

⁵ Същото, разяснявайки своите идеи на съвременниците си, са правили повечето философи – образи, „разгънати метафори”, откриваме при Платон, Августин, Декарт, Беркли, Киркегор – на практика при повечето големи философи

За да се преподава философия, е потребно владеене на речта, много надвишаващо *обичайната преподавателска риторика*, приближаващо се до *уменията на тези, които действително създават поезия*. Колкото по-сложни са *визиите за реалността, понятията, способни да ги разкрият, мисловните структури*, вградени в тези визии, толкова по-голяма е *необходимостта от визуализирането им*, от *съпоставени на идеите образи*. И ако преподавателят умее да ги създава, той бива не просто *слушан*, а *чут* от студентите. Та нали според Милтън Ериксън, *„хипнозата е предаване на образи”*⁶.

Преподаването на философия изисква от преподавателя *собствена, преживяна и изстрадана етика*. Това, което при другите е трудно решение, при него трябва да бъде единствено възможния, естествен начин на мислене и действие. *Етическата култура* е може би дори по необходима от *знанията по психология*.

Не е подходящ за професията си преподавател, който е убеден, че само професионалните му знания имат значение, и не разбира, че *въздействието*, което оказва *върху обучаваните*, е *въздействие на цялата му личност, на качеството му като човек*, на демонстрираните, твърде често неосъзнато, *негови лични норми и ценности* – и на още много, много неща...

В *квалификацията на преподавателя по философия* се включва и познаването на колкото е възможно повече *различни области на човешката култура* – при това *задълбочено, разбиращо*

⁶ Терминът “хипноза” е натоварен с толкова много отрицателни априори, че аз никога не съм го чувал, употребен по отношение на една или друга лекция, на лекторското майсторство в цялост. Но изрази като „магия”, „магията на думите”, „омагьосва студентите” се употребяват. Става дума за същото – за т. нар. „Ериксонова хипноза”: осъзнаването на реалността не се губи, но антисугестивните бариери са снети, „рапортът” е установен, и (поне за момент) съдържанието на съзнанието на студентите се подменя със съдържанието на съзнанието на преподавателя.

познаване. Това също го отличава от преподавателите по другите дисциплини.

Философията рефлектира върху всичко, създавано в човешката култура – и не само го подлага на *преосмисляне* и *систематизация*, не само извлича *универсалните му моменти*, но и *черпи своята сила от него*. Да не познаваш никоя от сферите, върху които философията е рефлектирала, да не притежаваш никакво друго знание, освен специфично философското – това означава да не разбираш и него.

Не съществува „чисто“ преподаване – всеки преподавател участва с нещо – добро или лошо, във *формирането на личността на обучаваните*. В този смисъл всеки *преподавател* е и *възпитател*. И ако неговата *професия* е и негово *призвание*, той неминуемо се изправя срещу недостатъците на възпитаниците си. Води война с тези недостатъци. Коригира ги.

Но от *преподавателя по философия* се очаква нещо повече. Той трябва да бъде не просто *възпитател*, той трябва да бъде *проповедник*. Да застава не само срещу осакатеното или оцетеното в обучаваните от него, но и срещу средата, и срещу времето, ако в тях е причината...

Във *философските факултети нагласите на преподаватели и студенти* са е *сходни*; различието в образователните им култури е количествено, не качествено, и обучаващият просто трябва да се върне назад, за да преведе обучаваните от него по *пътя, който сам вече е изминал*; да извървява отново и отново този път..

Съвсем различна е ситуацията *извън философските факултети*. Студентите съзнателно са избрали професия, далечна от философското знание, твърде често – и от фундаменталното, и от

хуманитарното знание⁷, и вероятно са си давали сметка не само за **склонностите**, които имат, а и за **степента си на подготвеност** да навлязат в **сферите на фундаменталността**. **Нагласата**, която имат **към бъдещата си професия**, обикновено е **свързана с ползите от нея**, в най-добрия случай – **с технологичните ѝ аспекти**, не с нейния фундамент.

Всеки преподавател, независимо дали го осъзнава или не, е и активен участник в процеса на **формиране на норми и ценности** в обучаваните от него.

Във **философските факултети** не просто се преминава през (обикновено едногодишен) **курс по етика**, но и в рамките на **историко-философското обучение**, наред с онтологическите и гносеологически възгледи на всеки изучаван автор, се разглеждат и неговите **етически разбирания**. Правят се **критически, рационални дискусии върху етически норми и ценности**, и те обикновено продължават и след определеното за семинарите време.

При **обучение, насочено към технологиите** – на „материалното производство” или „социални”⁸, нищо подобно не е налице, а **нормите и ценностите, с които съответната образователна култура „зарежда”**, твърде често се нуждаят от сериозна **корекция** – поне в **етическия си аспект...** И това също е работа на **преподавателя по философия**.

⁷ Не знам дали някой друг забелязва това, не знам дали то е отразено в някакви статистики, но съм убеден, че повечето от най-интелигентните младежи, които тръгват към Висшето училище, и се насочват именно към един или друг тип технологично образование, само преди двадесетина – тридесет години биха избрали фундаменталното или хуманитарно знание. Техническите училища стават все по-популярни за сметка на физическите, химически и математически факултети; журналистика, комуникации, PR са предпочитани пред филологическото образование, историята, философията и социологията са по-малко популярни от икономиката... Действително, живеем във време на технологиите.

⁸ И единият, и другият термин ми се струват крайно неподходящи, но досега не съм попадал на по-добри обозначения, а и аз самият не ги намирам...

Да използваш всичко, усвоено по време на следването във философския факултет, а и цялата натрупана след това ерудиция за научни изследвания и да използваш същото, за да преподаваш философия, очевидно са **дейности, насочени не просто в различна, а в противоположна посока**. И най-сигурният начин да загубиш връзка с **действителните критерии на образователната култура**, която те е формирала, е да останеш изцяло потопен в **стихията на преподаването**.

Това, впрочем, е вярно не само за философията, а и за всяка друга наука. Затова въведената много преди създаването на университетите, може би още в Платоновата Академия, а може би и по-рано, норма – при формирането на **Висша образователна култура** да обучава този, който сам участва в създаването ѝ, е напълно оправдана.

Какво друго тук би могъл да означава **апрайзорът „висше“**, освен че не съществува по-голямо, по-добро, че по отношение на **културата на времето** и на това, което знаят в **науката**, на която си се посветил, си успял да стигнеш до **границата на вече известното, на възможното**? А до тази граница би могъл да те доведе единствено този, който сам участва в „преместването“ ѝ, който има необходимото, за да навлезе в **оставащи извън нея територии...**

Оттук и трудното съчетаване на несъвместими нагласи, и задължителното умение да заставяш мисленето си да работи в съвършено различни режими... Оттук и фактът, че това е **дейност, която те обсебва целия и ти нямаш съществуване извън нея...**

6. Константи и променливи

Не можеш **наистина** да преподаваш философия, ако не виждаш **всичко**, което стои зад тези, на които я преподаваш. А то не се свежда нито до образа им във всекидневието, нито дори до цялостната им,

формирана в резултат на определена биография, култура. То е много повече.

Философското знание е твърде различно от **знанието, концентрирано в технологиите**. Но **преподаването на философия** е именно технологичен процес⁹. При това използваните за обучение технологии имат **оличностен, персонифициран характер**¹⁰. Те винаги са резултат от **опита на определени хора с определени аудитории**. Това, разбира се, е вярно за всяка преподавателска дейност, и в този смисъл **педагогиката е емпирична наука**¹¹. Тя **обобщава натрупан опит и търси теории, които могат да го обосноват**.

Въпреки това образованието е една от най-консервативните институции в обществото. Този **консерватизъм и способността да се произвеждат мощни интелекти, са неотделими**. В образованието **консерватизмът и модерността** са еднакво необходими характеристики. Но те се отнасят до различни неща.

Образованието има своите константи – заложените в човека **биологични програми на развитие, спецификата на културата, която се репродуцира чрез обучението, особеностите на възрастовата група** и т.н. Същевременно фактори, пряко свързани и с **обучаващия**, и с **обучаваните** и със **средата**, се изменят непрекъснато.

Затова и **конкретните** технологии, прилагани **непосредствено** при обучението не могат да бъдат **константна величина**. Те са технологии **“ad hoc”** – за случая, за времето и мястото, и най-голямата грешка, която може да бъде направена, е да бъдат универсализирани и обявени за догма.

⁹ В смисъл, че при него се използват определен тип социални технологии – технологии на обучение.

¹⁰ Технологии, които са високоефективни, когато ги прилага един преподавател, изглеждат смешни и безполезни, когато бъдат включени в преподаването на друг.

¹¹ По начина, по който го разбира Попър - емпиричните науки се състоят от **теории**, но фактите непрекъснато **фалшифицират** тези теории и водят до замяната им с други подобни теории.

Всеки *отделен курс* – независимо по каква учебна дисциплина е, се вписва в някаква *образователна култура*, която има своя *предистория* и свое продължаващо *развитие* след относително цялостното ѝ формиране. Общо взето, именно това „вписване” се контролира от съответната *образователна институция* – чрез *учебната програма* и мястото ѝ в *учебния план* на *специалността*.

Но всеки отделен курс се вписва и в *линия на развитие*, *започвала много преди обучението* „по тази специалност” и далеко надхвърляща мащабите на характерното за ВУ професионално обучение и последвалото го, също професионално, използване на придобитите знания.

Имам предвид *социализацията* на индивида: приобщаването към различни типове *социални отношения*, ставащи достъпни в различни възрастови периоди, формирането на необходимите за това *човешки умения*, *трансформациите в различни структури на психиката*¹²..

Две мощни *програми за развитие*, едната – продукт на цялата предшестваща появата на човека *биологична еволюция*, другата – формирана в резултат на *развитието на човешката култура*, определят и ставането, и съдбата на всеки отделен човек. Върху първата той няма никакво *влияние*. В границите на втората – в определен аспект и от определен етап на реализирането ѝ, индивидът разполага с определени *степенни на свобода*, с *определени възможности за избор*. Но и самите степени на свобода, и начинът, по който избира измежду зададените от тях възможности, са отново резултат от *рефлексия върху фактори, които не зависят от него*.

¹² Преди около 2600 години, например – малък отрязък от над 50 000 годишната история на говорещия и мислещ човек, *представното мислене* започва да се заменя от *мислене с понятия*. Според специалистите по *възрастова психология*, в *индивидуалното развитие на човека*, някъде във възрастта около тринадесет години, се случва същото – *мисленето с понятия* започва да измества *мисленето с представи*.

Индивидуалното развитие на всеки е не само „рекапитулация”, „сбито повторение” на основни етапи *на биологичната еволюция*. В постнаталните си фази то е *рекапитулация и на култургенезиса*¹³, на основни етапи в развитието на културата.¹⁴ И възможността за последното се създава пак от създадената от биологичната еволюция „програма за развитие”. Но и *биологичното развитие* на човека не е независимо от последвалото го, но същевременно съотнесено с него *културно развитие*.¹⁵

В човешкия мозък, например, има *образования, появата на които не се дължи на биологичната еволюция*. Става дума за *центровете на речта*. Центровете на *устната* реч са се появили заедно с човека, но тези на *писмената* са късни образования, и вероятно хилядолетията, които ни делят от тях, са многократно по-малко от хилядолетията между появата им и началото на човешкия род.

Още след раждането си детето е поставено в ситуация на непосредствени *социални контакти* – с тези, които го отглеждат. Чрез тези контакти към него тече *информация, водеща до появата на речта*, и тя съществено променя характера им. Деца, израснали извън обществото, не проговарят. *Социалната програма, която трябва да*

¹⁴ Направеното някъде около времето на Дарвин откритие, че от момента на зачеването си до своето раждане индивидът повтаря основни стъпки от биологичната еволюция; откритие, изразено най-добре чрез знаменитата фраза на Хекел „*Онтогенезисът – рекапитулация на филогенезиса*”, където „*филогенезис*” е еволюционната история на биологичния вид – от самата поява на живота до формирането му, а *онтогенезис* – ставането, окончателното формиране на индивида като биологичен представител на този вид, по късно бива допълнено с разбирането, че вече след своето раждане, той повтаря основни, ключови стъпки от *култургенезиса*, от бавното и трудно формиране на човешката култура. *Индивидът е непосредствена даденост*, ставащото с него е обозримо. Вероятно и преди Дарвин всеки добър лекар е знаел как точно изглежда зародишът във всеки етап от развитието му. Но трябвало е всички биологични видове да бъдат подредени в една разклоняваща се във времето последователност от форми, за да бъдат съотнесени едното и другото.

¹⁵ Отново Виготски – в човешкото развитие всяко новообразование се появява два пъти – веднъж – в социален, и втори път – в психологически аспект.

отговори на биологичната, не се е включила¹⁶, и **проблесналата за момент в линията на развитието възможност е отминала безвъзвратно**.¹⁷

Подобни случаи са изключително редки, речта е основното средство за приобщаване към света на хората, и подобно разминаване между ключовите за развитието на индивида програми впечатлява. Но **развитието на културата** не се състои само в **появата на речта** и не само **моментът, създаващ възможността за усвояването ѝ**, е **закодирани в биологичната програма**, спрямо която **социалната е продължение и надстройка**¹⁸.

Даже и при най-силна селекция **информацията, необходима за пълноценно включване в социалните отношения**, изисква обособяването на отделен, при това **дълъг период в развитието на индивида**, посветен главно на получаването и преработката ѝ, на интериоризацията ѝ. **Феномен, несъществуващ при никой различен от човека биологичен вид**.

В някакъв момент от човешката история се налага **основни функции**, свързани със **социализацията на индивида**, да бъдат поети от **създадена специално за тази цел институция – образованието**.¹⁹

¹⁶ 90% от невропсихологическите механизми, осигуряващи усвояването на речта, се формират преди навършването на третата година.

¹⁷ Случаите с деца, отгледани от животни – т.нар. „маугли“ (по името на героя на Ръдиард Киплинг от „Книга за джунглата“, случаят Каспар Хаузер или откритите съвсем наскоро на територията на бившия СССР две деца, отгледани от подивели кучета, са отдавна известни и от много време обсъждани в литературата, затова тук само ги споменаваме – като илюстрация...

¹⁸ Специалистите по възрастова психология добре знаят това. Кризата около първата година, свързана с проговарянето и изключително сложните механизми, обуславящи развитието на речта, също толкова сложния и труден процес, свързан с прохождането на два крака (децата, отгледани от животни, не усвояват този **специфично човешки** начин на придвижване) и **специфично човешката** употреба на ръцете, изключително трудния процес на съотнасяне на вещите с думи, докато думите съумеят да се превърнат в заместител на вещите – всичко това има своя предистория в генезиса на човека като родово същество, и всеки отделен човек е обречен да повтаря основни етапи от неговото развитие...

¹⁹ Необходимата информация е толкова много, че не би могла да се усвои без специални технологии и без система, осигуряваща технологичното време, мястото и усилията за получаването ѝ. С започване на образованието живота на детето навлизат институциите. И по-конкретно – образователните институции. Но дори и това включване на нови фактори в развитието на човека

То формира способности, които не са по силите на една неинституционализирана социализация. Самото му възникване е било обусловено от необходимостта да се компенсира *все по-дългия път от биологичното към социалното*, повтарян от всеки индивид.²⁰

При *формирането на културата на информационното общество*, сменяща индустриализма, *ускореното акумулиране на информация* извежда на преден план *дейностите, свързани с обработката, съхранението и разпространението ѝ*.

Образованието, което има най-дълги традиции по отношение на този тип дейности, което осигурява перманентното възпроизводство на най-значимите от тях - *възпроизводството на акумулираната в обществото култура в следващите поколения*, запазва в масовото съзнание образа на нещо *необходимо, но обичайно*²¹. И действително, в него истинските „революции” са малко.²²

изисква предварителна работа, извършена през предходния период – изисква така наречения *комплекс за готовност* за училищно обучение. Навлизането в институционално регулираната фаза от този период също е свързано с криза – криза на седемгодишните, обусловена от включването в съвсем друг тип отношения, регулиращи начина на живот.

²⁰ Специалистите по *възрастова психология* обръщат внимание на факта, че пубертет съществува не при всички, а само при високоразвитите култури – тези, които са успели да родят цивилизация. За нашето съвремие това означава, че пубертет съществува при хората, *интегрирани в културата*, преминала през индустриализма. При индустриализма се формират тези разбирания за наука, които, в общи линии, споделяме и днес; образованието става масово и технологиите вече не са продукт на традицията или случайни находки, а на първоначално изцяло теоретични търсения. Всичко това води до необходимостта да се усвоява много повече информация, без която адекватно включване в социалните отношения и специфичните за едно високоразвито общество дейности е невъзможно.

²¹ Техническите, външните средства за обмен на информация между хората, се изменят значително по-бързо, отколкото спецификите на непосредственото, междуличностно общуване. В биологичен план „революциите” в човешките комуникации са малко. Два центъра на устната реч, формирали се в мозъка на човека заедно с него. Два значително по-късно появили се – на писмената реч. И нищо повече.

²² Лекции са чели още софистите. И Сократовата диалектика, и дискусиите в Платоновата Академия, твърде малко са се отличавали от формата, която днес наричаме „семинар”. Дискусиите налагат авторитета на Пиер Абелар в новия за тогавашната средновековна култура феномен – Парижкия университет. „Учебната практика” е била неотделима част от работата на медицинските и юридическите факултети в първите университети – в Болоня и Саламанка. В един и същ ден Тома Аквински и Йоан Бонавентура се „хабилитират”, както бихме казали днес, т.е., получават правото да четат лекции пред студентите – и това е през XIII век.

Може и периодично се „революционизира”, т.е., **търпи радикални промени, част от съдържанието на усвояваното знание.** Значително по-редки са действителните, а не лежащите на повърхността **институционални промени.** Традиционни остават „**механизмите**” и последователността, и порядъкът във времето на подаване на информация от обучаващия към обучавания. Както и изключителната **устойчивост** на всичко това **след формирането му.** Друг е въпросът, че **слабото познаване на тези механизми,** отсъствието на достатъчно концентрирани човешки усилия, насочени към изясняването им, обикновено **води до използване на нищожна част от заложените в тях възможности.**

Причина за устойчивостта, за „консерватизма” на образованието са **темпоралните параметри** на формирането на споменатите по-горе „**програми**” за развитие на индивида – и на **биологичната,** и на **социалната.**

Биологичната програма, осигуряваща самата възможност да бъде приемана информация, програма, която по самата си същност е **концентрирана история на живота + концентрирана история на човешкия род,** не може да не бъде **консервативна по своя характер.** Формирана за време, несъизмеримо по-дълго от живота на отделния индивид, тя е „**константния фактор**” при всяко обучение.

Социалната среда, и преди всичко – **образованието,** активно взаимодействат с нея във всеки отделен момент от развитието ѝ. И от наличието, качеството, адекватността на това взаимодействие зависи реализирането на заложените възможности.

Програмата на биологичното развитие и програмата, осигуряваща нейния „социален отговор”, задават границите на

възможностите и за формиране на адекватни *технологии за обучение*, и за промяната им.²³

А спецификата на преподаваното знание, контекстът на културата, в чиято среда се провежда обучението, индивидуалните специфики на обучаваните, перспективата, към която обучението ги насочва, и т.н. – всичко това има неизмеримо по-кратка история и поради това се мени. Но не върху него трябва да бъде поставен „големият залог” в преподаването – в какъвто и период от личностното развитие да се извършва то.

7. „Скритата” култура

В практическата си, професионална дейност всеки индивид използва нищожна част от акумулираните в процеса на развитието му знания. Но използваните знания са само „*върхът на айсберга*” – и този връх се издига толкова по-високо, колкото повече неща се крият под него.

Именно „*скритата*” зад *непосредственото професионално действие култура определя адекватността и ефективността на това действие*. Както и *последниците* му за по-продължителни периоди от време. Тя задава и истинските параметри на *различието между формално неотличаващи се по своята квалификация професионалисти*. Но остава невидима за *възприемащия само външните форми* на работата им наблюдател.

²³ Ако и времето за създаване на тези технологии да е неизмеримо по-кратко, те все пак също се формират бавно и трудно. Най малкото поради две основни причини – огромното количество опити и грешки, необходими за да се попадне на „добра” технология и продължителното време, през което е необходимо да се наблюдава ефектът ѝ, за да се установят всички значими последици от него. Теоретичните концепции може би улесняват и ускоряват тази дейност, но колкото и да са повлияни от едни или други философски по същество концепции за човека, те все пак си остават обобщение на натрупан, по-голям или по-малък, педагогически опит. Колкото и теории да бъде внедрявани в педагогическата дейност, тя си остава дейност, обусловена предимно от опита

Придобиването на определена квалификация е само част от значително по-дълъг и по-богат на съдържание образователен процес. Но и самият този процес е само институционализирана част от много по-обхватната **социализация на личността**.

Ако **процесът на социализация на личността** бъде „изгубен от погледа”, ако **образованието** се възприема само като „**даване на специалност**”, т.е., като възпроизвеждане в обучавания на част от професионалните знания на преподавателите, то това образование лесно може да придобие осакатяващ индивида характер. Да ликвидира способността му да бъде **субект на собственото си развитие** и да го превърне в несамостоятелно, силно зависимо от хора и обстоятелства, **средство за изпълняване на определени професионални функции**.

Мащабът и времетраенето на **социализацията на личността** са съотносими с **мащаба и развитостта на културата**, към която индивидът се приобщава и със **степената**, и с **пълнотата** на това **приобщаване**. Но изкушението да се започне „от края”, от това, което „реално ще правиш” наистина е огромно.

Професионалистът винаги рискува да бъде дотолкова **погълнат от своята професия**, че да **обезцени за себе оставащото извън нейните рамки**, да я превърне в универсален измерител за стойността на всичко, което го окръжава. И ако по стечение на обстоятелствата професионализмът му се е свил до рамките на **една само тясна специалност**, до само част от компетенциите, които действително съществуват в дадената професия, и ако той обучава хора, то рискът да започне да осъзнава само онази част от тяхната личност, която се свежда до усвоените специални знания, е огромен.

Личностите изчезват, остават само възпроизведените специални знания. В този случай наистина съществува убеждението, че „щом ще стават специалисти”, друго освен „тези няколко

дисциплини” и „тези „конкретни” знания”, не им е необходимо. Но обучаваният по този начин „специалист” не е *върхов продукт на технологичното общество*, в което живеем, а *технологичен отпадък..*

„Скритата” зад всяко професионално действие на индивида *персонална култура* кореспондира с *общочовешката култура* в нейната цялост; с пластове знания, норми и ценности, универсални технологии на общуване и дейност, акумулирани в продължение на дългата ѝ история; на съдържащите се в тези пластове технологии на възпроизводство на акумулираното знание... И именно тази кореспонденция прави отделната личност *адекватна* на съвременното ѝ общество; способна да отговори на неговите изисквания... В този си аспект *„микрокосмосът” на отделния човек* наистина е модел, отражение на *„макрокосмоса” на цялото човешко развитие* – и на неговата предистория, на предшестващата го биологична еволюция.

Стойността на всяко усвоявано знание действително може да бъде измерена чрез *съотносимостта* му с цялото развитие на *човешката култура*, с *темпоралните параметри*, които то има в рамките на това развитие. А това означава, че *стойността на знанието може да бъде измервана с неговата фундаменталност*. Защото фундаменталността му е в пряко отношение и към *времето*, през което то ще бъде използвано, и към *възможността* над него да бъдат надстроени други, по частни знания, и към *способността* на индивида бързо и с лекота да обновява вече усвоената информация.

Много често, в чисто психологически аспект, *бягството от истинската, фундаменталната професионална култура* се

оправдава чрез апрайзорите „конкретност” и „новост” (понякога – „съвременност”) на знанието.²⁴

Но *истински значимите знания имат стойност за мисленето само чрез и поради концентрираната в тях история*, те са знания, които изпълняват функциите си единствено благодарение на фундаращите ги, скрити под тях *„пластове време”*. За да бъде изяснено това, се налага да се уточни нещо за действителния *механизъм на развитие* – и при биологичното, и при социалното.

При този механизъм *селекцията* и *обновяването* са изключително важни. Но и двете са *подчинени на един особен вид продължаващо, трансформиращо се развитие*, при което всяка нова *информация* бива *разчетена* чрез старата, вписва се, в качеството си на *мигрираща*²⁵ *хиперструктура*²⁶ в старата и я променя, създавайки модел на това, за което е информация, превръщайки *битието за себе си* в *битие за другото*.

В този модел *времето тече по-бързо*, и това позволява *прогнозирането и изпреварващите действия*. Или тече по-бавно, и сравненията с моделираното позволяват да се установи *наличието на изменения*. А това ражда *паметта, чрез която времето съществува за човека*.

Оцелялата след селекцията информация на свой ред се превръща в *акумулирани приспособителни възможности*, в „материал” за конструирането на нови *„модели на потребното бъдеще”*, съответстващи на изменилите се условия, на новата ситуация...

²⁴ Изискването за „съвременност”, разбираемо като „най-последното”, е приложимо, с известни уговорки, към технологиите. Но образование, сведено само до изучаването на технологии, е *осакатяващо образование*. И все пак – в безкрайно примитивната опозиция *„старо – ново знание”*, като в криво огледало, се отразява напълно *реален проблем – проблемът за темпоралните параметри на знанието*.

²⁵ Ребане Я. К., Информация как мигрирующая структура, в: Ученные записки Тартуского государственного университета, 1969, вып. 225, Труды по философии Тарту, 1969 г.

²⁶ Кремянский, В. И., Методологические проблемы системного подхода к информации, М, 1977

Запазеното след селекцията „старо” винаги е фундамент на новото, дори когато бъде тотално преобразувано от него...

Непознаването или неразбирането на този механизъм пречи за твърде много неща - например, за *пълноценното използване на всички възможности на заложените в човешкото развитие биологични и обусловени от развитието на културата, програми.*²⁷

8. Приобщаването към опита

Всеки от нас е *уникален* благодарение на *неповторимото съчетание на биографични компоненти*. И всеки има *култура и мислене*, с нещо различни от тези на другите. Но действително „нашите”, собствени компоненти на всичко това са изключително малко. Материалите, от които е построена сградата на собственото ни мислене и на личната ни култура, в по-голямата си част са резултат от *приобщаването към опит, натрупван от други хора*.

Когато става дума за обучение, свързано с философията, това е приобщаването към *опит, отнасящ се най-вече до мисленето*, до способността да се мисли по най-добрия възможен начин. Не могат да бъдат използвани *нищо фрагменти, нищо случайни образци*. Работата върху интелекта изисква като ориентир *да бъде използвано най-доброто, създавано в историята на човешката култура*.

Предпоставките това да бъде направено са повече от достатъчни. *Селекцията*, която самата човешка култура осъществява. Перманентните рефлексии върху запазеното от нея, една специфична философска *екзегетика*, възобновяваща смисъла на сътвореното за всяко по-късно време. *Опитът* в преподаването на философия. Опитът

²⁷ Неразбирането на този механизъм, в глобален мащаб, довежда, например, до регреса, причинен от „социалните революции”, или, ако търсим по-скорошен пример, до изпадането на цели поколения от линията на обществено развитие (младежките контракултури). Но това е отделна тема.

и на самия *преподавател*, открил това, което действително ще има *ефект върху развитието на мисленето* на възпитаниците му.

Тук истинският проблем е механизмът на приобщаване към визии за реалността, логически фигури, понятия, норми и ценности, които, прекодирани по подходящ за обучаваните начин, заставят интелекта им да расте, но които са създавани в рамките на култури и начини на мислене, дотолкова различни от характерните за съвременното ни, че биват възприети буквално като чужди светове.

Именно този механизъм е различен при всеки преподавател - разработен съобразно личната му култура, личната му ерудиция, и в много по-голяма степен – съобразно културата на възпитаниците му и кодовете, които последната е в състояние да усвои.

9. Рационални реконструкции

През последните години от работата си свикнахме да обозначаваме приобщаването към мисленето на големите имена във философията като *„рационални реконструкции“*. Терминът *„рационални реконструкции“*, наложен от *структуралистите*, се използва доста често. В някакво отношение той позволява „да се покрие разстоянието“ между *действителния смисъл*, който идеите на определен автор са имали „за него самия“ и може би за съвременниците му, и *развиващото се мислене* на обучаваните. За последните реконструкцията на тези идеи е само средство за формирането на силни мисловни програми.

Ролан Барт, например, определя структуралната дейност именно като реконструкция на обекта, при която се указва как той функционира. По същество всяка подобна реконструкция е още преди това изследване на структурата, но аз не мисля, че тя може бъде

извършвана единствено с помощта на понятийния апарат и методите, характерни за структурализма в точния смисъл на думата²⁸.

Европейският структурализъм е плод на определена култура, разгъваща своята мощ в определено време и на определено място, и присъщите му изследователски инструменти се кодифицират именно чрез тази култура. Но в САЩ психологът Тичънър, например, при това в един по-ранен период, също нарича своя подход „структурализъм”, а методите, които прилага при изследването на човешката психика, не са точно същите.

В идеите на Барт обаче е заложена концепция, на която си струва да се обърне внимание. Става дума за това, че **възпроизвежданият обект е интелектът**, прибавен към обекта, който реконструираме. Ние не толкова **реконструираме** някакъв външен за съзнанието ни обект – чужд текст, чужди идеи, чужд начин на мислене, колкото създаваме нов обект, а ако всичко това протича в рамките на личностното развитие, то тогава **конструираме собствения си интелект**.

Външните за съзнанието структури биват интериоризирани и ние можем да мислим за тях, и чрез тях – да ги използваме като още една от многото **„приложни мисловни програми”**, които владеем. Освен ако те не доведат до по-сериозна, до кардинална промяна – ако не се превърнат в част от самото ни мислене, от **„операционната ни среда”**.

За Барт възпроизвежданият обект е интелектът, прибавен към „естествения обект” и това прибавяне има антропологична стойност, то е самият човек, историята му, ситуацията му, неговата свобода и цялата съпротива, която природата оказва на интелекта...

²⁸ Вж. Подробно Григоров, Атанас, Увод във философия на науката, Свищов, 1994, с. 230-231 и след тях...

Възприета в най-широкия си смисъл, като реконструкция на какъвто и да било обект, тази концепция като че ли указва на същото, на което и Марксовото разбиране за „очовечената природа” и може би на идеята на Карл Попър за третия свят – но и на възможността всеки, абсолютно всеки обект да стане предмет на интерес от страна на човека, а извлеченото знание за него – част от „арсенала”, с който интелектът му разполага.

Обектът е въввлечен в „света на човека” и може да бъде променян съобразно човешките потребности. И зад това въличане действително стои и цялата човешка история, и конкретната ситуация, довела до него – моментен проблясък от същата тази история, и свободата на човека да конструира от наследството на историята нови светове и да „изолира” законите на природата, поставяйки между нея и себе си „пласт” от закони, създадени от самия него. И действително и самият човек, и интелектът му са това, което са, благодарение на непрекъснатото преодоляване на съпротивата пред интелекта... Защото интелектът се променя в резултат на подобно въличане.

Но всичко това е само принципната възможност. Цялата сложност на „конкретиката” излиза на преден план, когато се укаже **предметът на реконструкция**. В **курсовете по философия** са предмет са най-често **визии за реалността, идеи, начини на мислене**, станали достъпни чрез конкретни, авторски **текстове; фундаментални проблеми и фундаментални решения** на последните...

Всичко това „се прибавя” към интелекта с много по-голяма лекота, отколкото е възможна при извличането на знание за действително „съпротивляващ се”, много различен от интелекта обект - защото по самата си природа е еднородно с вече наличното съдържание на човешкото мислене, защото е продукт на същия този, човешки

интелект, макар и работил в друго време и на друго място, и зашифровал достиженията си чрез кодовете на друга култура. Но самият процес на „прибавяне” е изключително сложен в технологично отношение. Той изисква и действително познаване на реконструираното, и сериозно дидактическо майсторство....

Тук няма противоречие. Биологичната програма, осигуряваща социализацията на индивида, създава само основата за последната. Всичко останало е въпрос на педагогическо майсторство. *Социализация, осъществена изцяло под влиянието на случайни фактори, формира единствено „случайни” хора...*

Мисленето на обучаваните обикновено се разгръща в рамките на култура, твърде различна от тази, в която са се формирали идеите на изучаваните автори. Не само поради отдалеченост на времето, мястото или средата. То е развиващо се мислене, и следва определена логика на повторение на ключови моменти от историята на мисълта.

Акцентът вероятно трябва да се поставя не върху *историко-философската фактография*, а върху *рационалните реконструкции* на определени дялове от възгледите на авторите – онтология, теория на познанието, етика, социална философия... Върху това, което зарежда с идеи, норми, ценности, нови визии за реалността, мисловни схеми... Кое то насочва към проблемността на преди това еднозначно възприемани вярвания...

При рационалните реконструкции, включвани в обучението на студенти извън философските факултети, обикновено *се следват мислите на автора* – в *реда* и *връзката*, разкриващи не толкова структурата на текста, колкото действителното им движение, вътрешната им логика, *основанията* им.

Ако се избегнат многото повторения, обяснения, отклонения, характерни за твърде обстоятелствения от гледна точка на нашето

време начин на писане, приет в по-стари исторически епохи, **фундаменталните** за съответния автор **разбирания** и **иманентната** им **вътрешна логика** могат да бъдат буквално **визуализирани**.²⁹

Не само отделни **термини**, но и цели **изрази** се налага да бъдат осъвременени – не чрез подмяната им с други, а чрез съпоставяне с „**начина, по който бихме го казали ние**”. Тук, разбира се, се съдържа определен **момент на профаниране**, момент, който рядко може да бъде избегнат, и **да се сведе той до възможния минимум** е може би най-трудното нещо при една реконструкция.

Но ако **интелектът на преподавателя** е насочен не само към **реконструирания тип мислене**, или към **идеите**, които са негов продукт и в които той се съдържа, или към **изразяващия ги текст**; ако интелектът на преподавателя е само посредник между всичко това и **съзнанието на студентите**, той трябва да се отчита и този момент, който, съвсем условно, бих нарекъл „**момент на преводимост**”. Едва ли е възможен прочит, еднозначно съвпадащ с визията на автора в момента, в който той е писал текста си. Дори самият, автор, струва ми се, при повторен прочит би възприел този текст различно.

Чуждите **визии за реалността**, чуждото за нашето време и място **категоризиране** на тази реалност, понятията, чрез която тя се осмисля, специфичната за времето и автора **съдържателна логика**, трябва да бъдат „**прекодирани**” от мисленето на обучаваните по начин, който ги превръща в част от тяхното собствено мислене, в една от многото подобни програми, с които то е **способно** да работи, и които **ще разпознава** при сблъсък с тях – в мисленето на други хора, в етиката им, в разбиранията за обществото; във всекидневното общуване, и в

²⁹ Думата не е употребена случайно, от неразбиране или метафорично. Не съществуват по силни средства за визуализация на преподаваната материя от тези, които словото предоставя, ако го владееш добре.

литературни или теоретични текстове... *Думите трябва да станат прозрачни, за да се открие структурата на мисълта.*

Не трябва да се употребяват *апрайзори* и *квалификации*. Не трябва предварително да се посочват *грешки* и *силни страни*. Всичко това идва по-късно – след като съответните идеи бъдат добре осмислени от обучаваните. В противен случай апрайзорите, класификаторите, подменят мисълта – и главно те се запомнят. Но сами по себе си, без разбиране на онова, към което са отнесени, те не са *работеща* информация.

Опозиции като „материализъм – идеализъм”, „номинализъм – реализъм”, „емпиризъм – рационализъм”, „презентационизъм – репрезентационизъм”, задават само *координатните оси в многомерното пространство на мисълта* и това трябва задължително да бъде указвано на студентите – с пряка *словесна инструкция*. В противен случай горните термини се превръщат в квалификации, неявно свързани с етическата опозиция „добро – лошо” – и тази връзка се запазва за дълго.

При едно действително добро обучение, *проблемът за мястото* на едно или друго схващане в многомерното пространство на мисълта е *проблем за решаване*. В противен случай класифицирането измества реконструкцията, и вместо мисловна програма, която се разбира и владее, бива формиран още един от многото *пластове мъртво, неизползваемо знание*, трупани по време на образованието.

Въвеждането в чуждата култура е сериозен проблем и поради „*навика*” на *мисленето да прави аналогии*, „*да припознава*” съвсем различни от известните му неща. А този навик трудно може да бъде избягнат, най-малкото поради това, че именно с него започва *разшифроването на новото, на непознатото*. Всъщност, проблемът дори не е в това, че „припознаваме”, а в това, че припознаваме „не

каквото трябва”, т.е., в *аналогииите, които имат подвеждащ характер.*

Необходимостта от разграничаване, от поставяне на акцента върху различието трябва да се осъзнава добре: „в нашето мислене – в чуждото, в различното мислене”.... *Способността да се открояват различията, играе значима роля в определен етап от развитието на обучаваните. Едно от преимуществата на силния интелект е именно способността да открива нюанси, които тромавото, недоразвито мислене не забелязва.*

Взета сама по себе си, *никая отделна рационална реконструкция*, дори да бъде добре разбрана и усвоена, дори да бъде интериоризирана до степен на превръщането ѝ в собствена мисловна програма, *няма голяма стойност.* Всяка от тях, ако е единствена, превръща обучавания в догматичен следовник на остарели още по време на усвояването им форми на „обхващане” на противостоящите му реалности. И с течение на времето тези форми стават все по-неадекватни.

Последователното преминаване през многообразие от добре подбрани (по исторически или систематични критерии) образци на силно мислене - измежду тези, които човешката култура е запазила, които са оцелели след изключително жестоката селекция на времето, играе съвършено различна роля – то формира и способността да разбираш идеи, понятия, мисловни алгоритми, с които се сблъскваш за пръв път, и способността сам да продуцираш такива. Формира и способността за критична оценка на всяка – собствена или чужда, идея.

10. Проблемът за мотивацията

Дори и обучение, разчитащо главно на фундаментални или хуманитарни знания, т.е., насочено не към технологиите, а към

усвояването на основни кодове на човешката култура, е в крайна сметка технологичен процес. И специфичните за него технологии също имат свои правила, свои забрани и норми, с които е необходимо да се съобразяваме. Може би най-важното от тези правила е, че никакво обучение не би могло да бъде достатъчно качествено, достатъчно адекватно, че никакво обучение не може да използва пълните възможности на интелекта, ако в обучавания не съществува необходимата мотивация.

В педагогически план проблемът за мотивацията е основен проблем. И той не може да бъде решаван „на части”. Мотивация, обслужваща само един или друг дял от по принцип цялостно знание, не е истинска мотивация. Мотивация, разчитаща на външни фактори, на моментен интерес, не е трайна мотивация.

Не можеш да въвеждаш някого в *чуждо за него мислене*, ако той няма *психологическата нагласа* за това. А това означава да бъде откrojена *значимостта на това мислене*. Означава да се откrojи *проблемът*, който е бил решен с неговото формиране, и този проблем да се постави *в отношение към обучавания*.

Струва ми се, че при навлизане във философската проблематика затрудненията идват не толкова от *сложността на мисловните конструкции*, колкото от *специфичната им кодификация*, дължаща се на *дългата история на философията* и на *огромния мисловен опит*, натрупан в резултат на тази история. *Проблеми, които имат универсален характер*, са били формулирани в *различни епохи*, от *различни автори*, по начин, който ги прави трудно разпознаваеми за хора, чиито *култура и мислене са продукт на друго време и място*. *Въвеждането в контекста на културата*, родила подлагания на рационална реконструкция начин на мислене е част от задължителната подготовка за самата рационална реконструкция.

Но дори беглото запознанство с чуждата, различна култура изисква **технологично време**, многократно надвишаващо рамките на който и да е лекционен курс. Тук като че ли най-добрият вариант е да се търси **детайлът, разкриващ цялото**. А и **процесът има две страни** – веднъж, **какво е обяснено**, и втори път – **какво става с това обяснение**, когато попадне в съзнанието на обучавания и бъде пречупено през специфичните му **мисловни кодове**, през специфичната му **култура**.

Въпросът се усложнява повече ако трябва да се проследят **измененията**, на които е подложена така приетата информация **във времето**, както и **влиянието**, което тя продължава да оказва върху развиващото се и след завършването на курса по философия мислене, върху ценностната ориентация та обучавания, върху неговите норми и модели на поведение...

Защото само ако тази информация бъде изолирана от цялото останало съдържание на съзнанието му, ако не оказва върху последното никакво въздействие (а това е най-лошото, което може да се случи), тя запазва автентичността, смисъла и значимостта си... Но това на практика не се случва. Въздействията на продължаващата да се формира образователна култура, на средата, на източници на информация, които няма как да бъдат предвидени, са изключително силни.

11. Ретроспекция

Това, че преподавам вече близо тридесет години, за мен лично има предимството, че ми позволява да наблюдавам последствията от работа, която, на пръв поглед трудно разкрива истинските си **измерения**; за която като че ли не съществуват реални **критерии за оценка**. Ефектът от фрази, казани, когато едва съм навлизал в професията, се връща след години при мен и в повечето случаи ме

изненадва. Обяснения, които са били правилни, са имали последици, които не съм очаквал. Неща, на които не съм обръщал внимание, са се оказвали неочаквано значими за възпитаниците ми. Многого години на преподаване те избавят от илюзии, които, струва ми се, всеки млад ентузиаст има. Не можеш и не бива да формираш в никого завършена система от ценности. Можеш и трябва да го научиш да разбира и формира ценности.

Можеш да откrexнеш за някого вратата към света на книгите, на познанието, на силното мислене, да събудиш интереса към самоусъвършенствуване. Да го насочиш към информация, самостоятелното откриване на която би изисквало прекалено много време. Не можеш и не бива да предвиждаш крайния ефект. Още повече да се опитваш да „програмираш” задължителното постигане на този ефект.

Времената се менят, хората също, и неща, които в един период са били изключително значими, в следващия вече са напълно обезценени. Модели на поведение, на които в момента на усвояването им е била давана висока оценка, след време са се превръщали в нещо, което обрича на неуспех или унищожава значимото в личността. Дори и възможността да спестиш на някого грешките, които сам си правил, които си осъзнал, не винаги трябва да бъде използвана. Собствените грешки са част от собствената биография, знанието за чуждите – само художествена литература. Всеки има право на своите грешки. И на силата, която придобива, когато реши проблемите, до които тези грешки са го довели.