

Notabene, 48 (20) About the end of Modernity.

Editor: Gergana Popova

**The French debate for philosophical education: relevance to the
Bulgarian situation**

**Yoanna Angelova Angelova, PhD student in Philosophy, Sofia University “St.
Kliment Ohridski”, E-mail: yoannaangelova@gmail.com**

***Abstract:** The text follows the development of the French debate, centered on some problems of philosophical education in high school, which relate to its content and the way it is taught. At the same time, the article tries to relate the mentioned problems to the Bulgarian situation, referring to the education in philosophy in the first high school stage of compulsory education for the Bulgarian students. Two basic perceptions of teaching are considered: teaching as making philosophy and teaching as transferring knowledge. By relying on the Bulgarian Educational Standards for Philosophy and on personal experience, it is shown that the first teaching model is currently not applicable in Bulgaria. By using the text of the French debate as a base and secondary sources, it is suggested that the "Bulgarian debate" will be resolved if a combination of practice and theory with respect to philosophy is achieved in the National Educational Standards. The method of analysis is mainly used.*

Keywords: education in philosophy, doing philosophy, disciplines, Bulgarian situation, French debate.

Статията проследява проблематиката, разгърната в т. нар. „френски дебат”, който се развива в края на миналия век и се отнася към кризата на образованието във Франция. Този дебат се съсредоточава върху две възможни практики при изготвянето на съдържанието на учебното съдържание на образованието по философия в гимназиален етап на обучение. Целта на статията е да направи опит да отнесе френския дебат, който засяга важни въпроси от областта на философия на образованието, към респективната ситуация в България, за да се направят изводи за действителността на образованието по философия тук, както и предложения за промени в положителна насока. Основният източник, който се използва, е текстът на „Как се/да се преподава философия” на Боян Знеполски. За целите на текста е приведена вторична литература, нормативни

документи, а също личен опит на автора. Хипотезата, от която се тръгва, е, че френският дебат е актуален към българското образование по философия и че могат да се направят изводи, които да благоприятстват развитието на последното. Приложените методи са критически анализ на използваната литература и анализ на нормативни документи. Предмет на изследването са както френската действителност, разгледана през гореспоменатия текст, така и българската такава, отразена в Държавните образователни изисквания по философия в I-ви етап на обучение. Избрана е тъкмо тази програма, защото тя влиза в задължителната програма за обучение в гимназиален етап.

Текстът на Знеполски (2000) представя как във Франция се говори за криза на преподаването по философия в гимназиите. Тази криза се дължи на неясните изисквания и неустановените граници на предмета, на мъглиявите критерии за оценка и на разликите в оценките от матурите. Френският дебат е сведен до сблъска на две схващания и зачеква следните проблеми: какво е отношението на философията към историята ѝ, мястото на философията в съвременната култура, как развитието и особеностите на съвременната философия се отразяват върху преподаването на философията в гимназиите. Според първото схващане философията е акт на философстване. Въпреки че философията има своята история, тя се свежда до творческа изява, до култура на мисленето, изхождаща от общи предпоставки /автори, понятия/, но разгръщаща се като свободно размишление. Така преподаването на философия е философски акт на преподавателя; а писмените работи през годината – философски опити на учениците. Според второто схващане преподаването трябва да се придържа към историята, да изследва съвместно различни традиции и доктринални особености. Преподаването е работа върху автори и теории; реконструкция на развитието на определени тенденции във философията. В този контекст трябва да се посочи, че в България все повече се дискутира, че образованието по философия в гимназията е некреативно, дори „сухо”. Сред аргументите на „българския дебат” {1} се срещат хипотези, че целта на обучението по философия трябва да бъде да научи учениците да правят философия, вместо да им дава теоретични познания от областта на история на философията. В ДОС се казва, че целта на обучението по философия да „подпомогне развитието на автономна личност... се постига чрез систематично развиване на самостоятелно, критическо и творческо мислене и чрез формиране на комплексни познавателни и функционални компетентности” (ДОС 2015: 2). Това изискване, от една страна, е сравнително неясно, доколкото подлежи на тълкуване от страна на четящия. Един от възможните варианти за тълкуване е да се изведе, че в ДОС

„българският дебат” е решен, като се съвместят двете схващания: да се дават знания на учениците и да се правят от тях философи. От друга страна, изискването, цитирано по-горе, е проблематично, защото практиката показва, че отделените часове за обучение по философия в първи гимназиален етап не са достатъчни. Причината за това е, че в по-голямата си част учениците се сблъскват за първи път с философската проблематика, нямат категориален апарат, нито изградена склонност към философско осмисляне на проблемите. Заедно с това, предметът в общия случай се възприема като тежък и като неинтересуващ ги. С оглед на казаното до момента, може да се направи изводът, че „българският дебат” не води до категорични решения.

Двете схващания, описани по-горе, продължава Знеполски (2000) крият своите опасности. В първия случай (преподаването на философия като философстване) се рискува преподаването да се разпадне до свободни интерпретации от страна на учител и ученици, които не са съпоставими. Във втория случай, който се проследява в текста на Знеполски (2000) (изучаването на автори и школи) се рискува преподаването да се разглежда като скрит позитивизъм – философията да се приема като твърд набор от знания, които трябва да се предадат. Опасността от философията като скрит позитивизъм изглежда по-малка. Причината за това е, че ако преподаването на автори и школи бъде съзнателно осъществено (под това се има предвид с необходимите знания от страна на учителя и със старание да се избягва догматизма), то средно статистическия ученик ще разбере, че философията е по-многопластова от набор знания. Опасността от философстването в час е по-трудно решима. Тя има няколко аспекта в българското образование. От една страна, изисква умения и знания от учителите, които в по-голямата си част те не притежават. С това не се цели да се постави под съмнение квалификацията на преподавателите, а единствено да се изтъкне, че: 1. Не всеки преподавател по философия е философ и не е длъжен да е такъв, дори напротив; 2. В българската система на обучение не са предвидени опреснителни курсове за преподаватели, следователно няма как да се осъществява контрол върху актуалността на техните знания и умения. От друга страна, преподаването като философстване, крие опасността от свободни и несъпоставими интерпретации от страна на учителите и учениците. Такива виждаме и в България: когато ученици общуват със свои връстници на Националната олимпиада по философия, например, осъзнават, че макар и бидейки в един и същи клас на обучение и следвайки една и съща програма, на тях им се преподават различни неща. Причината за това може да се търси в липсата на информативност, на яснота и на конкретност в стандартите за обучение по

философия. Липса, която позволява произвол в избирането на концепции и автори по определени теми за обучение по философия. Този произвол, на свой ред, води до осезаеми разлики в оценките от Държавните зрелостни изпити – ситуация, която е налице и във Франция.

Досегашният модел на преподаване във Франция, обяснява Знеполски (2000) е съобразен с две инструкции от 1925 г.: 1. Преподаването няма за задача да предава знания, а да формира способност за самостоятелно мислене; 2. Това е авторски курс, преподавателят е философ, ученикът – чирак на философ. Все пак Знеполски уточнява, че тук не се говори за вулгарен демократизъм, в който словоблудство и проникновена мисъл са приравнени. Равенството е по отношение на основанията – всеки е принципно способен да философства. Затова постигането на основната цел – а именно изграждането у учениците на умения да мислят свободно и да съдят критично, тоест да философстват – би им било полезно във всяка една сфера. Така основната цел да училището, според представеното от Знеполски, е да подготви учениците за живот в обществото. Той продължава с обяснението на този модел на преподаване, цитирайки Бернард Буржоа, който определя способността за философстване като такава да запазваш критическа дистанция от собствената си култура. Ако културата се приема за партикуларна, изискването на философията за универсалност се противопоставя на тенденцията за издигане на партикуларното в норма, в закон. Философията е разгледана като критично усвояване на знания. Философията предпазва ученика от тотална социална асимилация. Така философията е по-скоро курс по гражданско възпитание, а не „въведение във философията”. Според Андре Пасел пък, съпоставя Знеполски, философията е общият акт на учителя и неговите ученици. Четенето на автора не трябва да ни подтиква да мислим като него, а чрез него. идеята е да се разбере, че става дума за тези, които са свързани със съответно състояние на проблематизирането. Този институционализиран модел на преподаване има две предимства: 1. Демократичен дух; 2. Открито заявен антидогматизъм. Но тези предимства, изтъква Знеполски, могат да са и слабости: 1. Така не се ли отрича необходимостта от общи стандарти и критерии; 2. „Философски анархизъм” – дори и най-произволната интерпретация може да звучи легитимна. Естествено, развитието на способност за критическо мислене у детето е важен момент от неговото образование, но то може да се случи и чрез представяне на набор от знания и практики – дори би било по-успешно, отколкото през акт на говорене, чиято крайна цел е детето да достигне до философстване. Едно от некачествените проявления на този тип преподаване е отблъскването на учениците. Авторът е бил

свидетел как г-н Трендафилов {2} прекарва 45-минутния си час в монолог с елементи на диалогичност. Наблюдаваният резултат е, че от 27 деца в класа, около 5 вземаха участие, докато останалите изглежда дори не слушаха. Години по-късно бивш ученик на г-н Трендафилов, при въпрос от страна на автора, реферира към учителя си с думите „А, той ли? Той говореше някакви глупости си спомням”{3}. Въз основа на направения анализ и на наблюденията на автора, изглежда, че при обмислянето на един учебен план пред експертите стои, в по-голяма или по-малка степен, изборът на по-малкото зло. И ако това се приеме за вярно, по-подходящо е да се предпочете второто схващане за преподаването (като изучаване на школи и автори), доколкото то крие по-малко опасности. Избирането и придържането към този модел на преподаване изглежда по-сигурно, макар и не така вълнуващо, но целта на образованието е да подготви учениците за бъдещето, не да ги вълнува.

Преподаването като философстване поставя и още един, по-широк, проблем: този за обективността – кой е оторизиран да казва какво е философстване и кога детето го е постигнало? И дори и този проблем да се реши, следва изправянето пред резултатите от решението. А ако го постигне в VIII клас, това означава ли, че образованието му във философските дисциплини става ненужно? Ако да, тогава защо то да присъства в час? Но тогава трябва ли да му се направи индивидуален план на обучение? Ако да, то такъв трябва да се направи за всеки, който успява по-рано от предвиденото да постигне компетенцията, заложената в изискванията към учебните програми. Така отпада нуждата от образование, реализирано от обществена структура като училището. Макар и този пример да е много частен, той показва необходимостта от общи стандарти и критерии, както и от преценка легитимността на дадена интерпретация. Вследствие на написаното към момента, може да се заключи, че схващането за преподаването като философстване не е практическо приложимо към българското образование по философия в първи гимназиален етап на обучение.

Второто схващане представлява опит за реформа на образованието и е основано на три предположения, които оспорват първото схващане. Знеполски ги формулира по следния начин:

1. По-ясно дефиниране и анализ на философските понятия, придържане към история на философията;
2. Намаляване броя на темите, така се улеснява учителят и се намалява опасността от произвол и загуба на критериите;

3. Необходимост от отваряне на философията към другите дисциплини, по-специално: социални науки и науки за културата.

Кризата на френския модел на преподаване, смята Знеполски, се дължи на забравата на история на философията. Паскал Енжел извежда необходими стъпки на преподавателската дейност. История на философията е основното, но към нея има множество подходи. Дилемата между двата стила на преподаване е несъстоятелна. Както има лоша схоластика, така има и добра. История на философията не е хронологично подреждане на автори, а „историята на определени значими проблеми, дефиниции и решения, които конструират едновременно общото наследство и общото поле, в което се полага всяко философско усилие” (Знеполски, 2000: 81). Така се скъсва и с педагогическия догматизъм, и с педагогическия волунтаризъм. Преподаването цели реконструкция на определени, исторически зададени проблематики. Когато историята на философията се задава като серия от значими проблематики, се запазва възможността за критическа дистанция и рефлексия върху тезите, конструиращи една или друга проблематика. Философията не може да претендира за обективността на точните науки, но „критика” и „истина” са конститутивни – всяка теза подлежи на критики, твърди Знеполски. Завършвайки реконструкцията на казаното от Енжел, Знеполски заключава, че значението на преподаване на философия – идеята не е да се конструират, а да се реконструират определени проблематики. Казаното от Енжел е издържано в изказа си, но не може да не се обмисли, че история на философията не е единственият дял от философията, който може да се разглежда в училище. През метода на история на философията, реконструиращ тези и понятия, могат да се разгледат множество други области от философията. Заедно с това, биха могли да се добавят и по-интерактивни методи, като целта им обаче ще бъде по-скоро разведрителна, отколкото да се разчита на тях за образователни потребности. Така мога да изразя частично съгласие с трите предложения за реформа на образованието, но смятам, че то би било по-актуално към интересите на учениците, ако освен история на философията, в него се включат и други философски области. Така предметът ще предложи на учениците повече възможности да се припознаят в него, тъй като ще има по-широк обхват, респективно, ще привлича повече от разнородните интереси на учениците. Това, на свой ред, ще повиши интереса към предмета.

Знеполски представя и тезата на Пиер-Анри Тавойо, който твърди, че преподаването трябва да се съобразява със социални фактори. От една страна, Тавойо вижда разпадане на единството във философията на опозиции: академична-популярна

философия; аналитична-континентална; история на философията-отваряне на нови хоризонти/приложна философия/. От друга страна, смята той, в днешната ситуация се наблюдава хетерогенност на учениците – масовизацията води до много по-различно ориентирани ученици, до много по-голям брой, което от своя страна води до много по-голям брой учители с различен опит, с различна методологическа ориентация и т.н. Това неминуемо води до заличаване на критерии и правила и според Тавойо от такава ситуация може да се излезе само „посредством една добре дефинирана и строго регламентирана програма, която намалява произвола и неопределеността на преподаването и оценяването чрез намаляване броя на разглежданите понятия и чрез привилегироване на преподаването на философия за сметка на философстването” (Знеполски 2000: 83). Това напълно кореспондира с по-рано посочената необходимост от ясни стандарти за образованието по философия.

Опозицията демократично срещу консервативно училище е несъстоятелна. Разбира се, постулира Знеполски, трябва да се подпомага развитието на детето, но необходими са и занимания с големите автори. Иначе не се дава равен шанс и на матурите ще получат високи оценки само тези, които сами са се занимавали. Това се отнася и за българската действителност: ДЗИ в основната си част изпитват за знания. И да цитирами отново Тавойо „За да бъде ясен училищният договор трябва да се откажем от прекалената претенция да правим философия и да се задоволим – което вече е много – с това да я преподаваме” (Знеполски 2000: 83). В подобен план той дава 5 опорни точки за един учебен план:

1. Отправни точки от *история на идеите* формулирани като понятия с историческа сила, например „Раждането на философията”;
2. Програма от двайсет понятия от общата философия, например „догматизъм и скептицизъм”, „морал, право, политика” etc. – такива, които се отнасят до „големите” тематика и са с ясна референция и специфично философски.
3. Поне едно философско произведение трябва да се изучава;
4. Въпрос по избор, който се запазва, като се дава предимство на приложно-философска тематика;
5. Понеже програмата е по-прецизна, остава време да се развие умение за изразяване и аргументиране.

Смятам, че тези предложения биха били полезни и за българското образование като изказвам съгласие с цитирания Тавойо, доколкото подобна реформа би съчетала както набор от знания, така и изграждане на умения у учениците. Не може да не се

отбележи, че в ДОС, приети през 2015 година, се прави подобен опит за изграждане на образователната програма. Въпреки това, смятам, че има възможност за продължаваща работа в тази насока.

Ален Рено, представя ни Знеполски, твърди, че е необходимо хармонизиране с развитието на самата философия. Тя не е затворен кръг от проблеми и решения. С развитието на точните и социалните науки се налага преосмисляне на нейното поле. Според Рено работата на философията е да изследва критически различни социални или научни сфери. Той поставя акцента върху социалните науки – откъсването на философията от тях би било самоубийство. Предлага към програмата на всеки пет години да се добавят по няколко ясно определени проблематики от съвременното, които надскачат областта на философията, но които изискват необходимостта от такъв специалист. Тези думи на Рено представляват интерес, доколкото изискват от философията да се завърне към актуалните проблеми на съвременността си. В крайна сметка необходимостта от ясни и общи стандарти за образование е неоспорима, но с динамиката на променящото се ежедневие, следва да се променят и науките, които рефлектират върху него. Така не би било в противовес с изведените следствия за един добър стандарт по образование да се предложи актуализиране на част от темите на всеки пет или десет години.

В текста си върху Сократическия диалог Нелсън (1949) акцентира върху необходимостта преподаването на философия да е повече от предаване на факти, но въпреки това, поставя и необходимостта от набор от знания, с които децата да могат да водят философски дискусии. Смятам, че едно такова съчетание от даване на знания и „философстване” трябва да бъде крайната цел на едно образование по философия в гимназиален курс.

В обобщение могат да се изведат основни изводи от текста, а именно: разгледани два основни типа преподаване, като и двата са донякъде проблематични. Сравняването на хипотетичните опасности и на техните проявления в България показва, че преподаването като акт на философстване не е подходящ метод за нашето гимназиално образование в ситуацията, в която се намира то в момента. Ако трябва да се отправи предложение към Държавните образователни стандарти, то най-практичното такова би било да се направи още по-задълбочен опит за съчетаване на теоретични и практически умения.

{1} Използвам термина условно с цел препратка към „френския дебат“. Такъв термин не е обособен в научните среди, макар и да се среща в текста на Знеполски. Тук е приведен единствено за целите на статията.

{2} Името е произволно избрано

{3} Проведеният разговор е неформален, няма характер на интервю.

Библиография:

MON, 2015. Darzhavni obrazovatelni standarti po filozofia. V NAREDBA №5 от 30.11.2015 g. za obshoobrazovatel'nata podgotovka. Updated 15 January 2020. Available at: <<https://mon.bg/bg/100104>>

Nelson, L. 1949. The Socratic Method, In: *Socratic Method and Critical Philosophy. Selected Essays*. New Haven: Yale University Press

Znepolski, B. 2000. Kak se/ da se prepodava filozofia. //Критика i humanizam 1, 76-86