

# **ОБУЧЕНИЕТО ЧРЕЗ ФИЛОСОФИЯ**

Доц. д-р Атанас Григоров

Стопанска академия "Д. А. Ценов"

Катедра "История, философия, социология"

## ***Предварителни бележки***

Да описваш нещо, вече направено и да изясняваш смисъла му – това твърде много прилича на мемоарна или апологетична литература. Искрено се надявам, че работата ми няма да бъде възприета по този начин. Защото намеренията ми са съвършено различни. Но трудността да бъде избегнат подобен контекст на възприемане наистина е огромна.

Може би затова, започнат преди доста години, този текст се публикува едва сега. През тези години многократно бракувах вече написани фрагменти, няколко пъти решавах да изоставя тематизираните по-долу проблеми и след всяко подобно решение отново се връщах към тях.

Има дейности, чиито успех изцяло зависи от степента на осмислянето им, и обучението е именно такава дейност. Смисълът, който преподавателят влага в нея, влияе пряко върху интерпретацията на преподаваната материя, върху формите, в които преподаването се осъществява, върху етическите измерения на всичко това...

Да се поставя проблемът за осмислянето на дейността, която извършваш, винаги е рисковано. Все едно, че поставяш под въпрос професионализма си. Защото малко са хората, които не биха твърдели, че всичко, което правят, е докрай промислено, че не съществуват проблеми, които те да не са решили за себе си.

За съжаление, нещата никога не стоят точно така. Смисълът има пластове и очевидното на повърхността се превръща в проблем, ако успееш да преминеш през тази повърхност; преподаването е

работа върху мисленето и личността на други хора, а и в тяхната минала биография, и в бъдещето им, и в начина, по който осъзнават ставащото, винаги остава нещо неясно. Дори и **контекстът, в който се извършва обучението**, винаги е единство на определеност и неопределеност, а именно той задава голяма част от значенията, към които последното е ориентирано.

## **I. ОБУЧЕНИЕ В СЯНКА**

### **За смисъла на обучението**

За курсовете по философия, четени пред студенти, подготвяни за съвсем друг, много далечен от философията тип дейност, обикновено се отделят малко на брой часове. Толкова малко, че **на пръв поглед** за сериозно обучение не би могло и да става дума. Тридесетина часа лекции и шест или седем семинарни занятия – изборът на нещата, които могат да се направят за това време, е доста ограничен. Въвеждане в спецификата на философската проблематика или много кратък курс по една или друга философска дисциплина – теория на познанието, етика, философска антропология, философия на науката....

Но учебните планове, в която тези курсове се включват и бъдещата професия обикновено обезсмислят **мотивацията** за подобен тип обучение. Не защото то не оставя никаква следа в развитието на обучаваните, а защото **необходимостта** от него се защитава изключително трудно.

Особено ако бъдещата професия има подчертано технологичен характер – като професиите на икономиста, инженера, техника, лекаря... Дори и да се постигне относително висока степен на грамотност по четената дисциплина, трудно се отговаря на въпроса „а защо беше необходимо всичко това?“

Този въпрос съдържа определен подтекст – „в каква точно дейност ще използваме придобитите знания?“. И действително, един икономист или инженер, например, едва ли някога ще преподава философия, ще пише или ще коментира философски трудове.

И въпреки всичко, курсове от този тип обикновено са атрактивни и печелят вниманието на студентите, стимулират мисленето им, помагат им да намерят решение на много от проблемите, които точно в този интензивен период от личностното им, най-вече интелектуално развитие, неминуемо излизат на преден план.

Но не в това е **смисълът на курсовете по философия**. От тях трябва да се очаква много повече. Защото те предоставят **уникална възможност за работа върху фундаменталната култура**. При това – още в самото начало на следването, преди повечето изучавани други дисциплини да поставят своите изисквания за **качество на интелекта**.

Друг е въпросът, че съществува необходимост това да се изведе на преден план, да придобие **евидентен, самоочевиден характер**, а с това самото – и извършваната работа да разкрие целия си потенциал, да стане възможно най-ефективна.

Когато този, който **обучава** и този, когото **обучават**, еднакво добре разбират смисъла на правеното, когато споделят обща цел, всеки от тях има **съюзник в лицето на другия**, и усилията им се допълват взаимно. И напротив – там, където всичко това е заменено от формирана години наред нагласа за послушно изпълнение на „изискванията“, за чиито смисъл обучаваните не си задават въпрос, крайният ефект от обучението е още един **пласт мъртво, неизползваемо знание**, прибавен към многото подобни на него, към този „**образователен брак**“, който **твърде често се приема за норма...**

### *Липсващите нагласи*

*Кратките курсове по философия*, четени във Висшите училища, но извън философските факултети, **имат смисъл** когато са насочени не към възпроизвеждане или популяризиране на философското знание, а към **работа върху фундаменталната култура**. Те отговарят на една **действително съществуваща необходимост** – да „вместят” между обикновено недостатъчната **гимназиална подготовка** и **теоретичните дискурси на академичните учебни дисциплини един колкото универсален, толкова и специфичен** – всеки път по различен начин, **пласт на знанието**.

**Универсален** – защото става дума за **кодове на културата, съотносими с всички нейни аспекти**, с всички, попаднали в обсега на вниманието **знания, норми и ценности**, с всяка структурирана от тях **дейност**, с всеки тип **евристичност** и **креативност** на мисълта, с всички възможни **визии за реалности от различен тип** и всички възможни **процеси на преосмислянето, на трансформирането им**.<sup>1</sup>

**Специфичен** – защото насочва усвоените до въвеждането му знания, норми и ценности в определена **посока, различна за всеки конкретен тип следване, за всяка конкретна образователна култура**; защото във философията не съществува „конфекция” и в мисленето на всеки отделен индивид този пласт придобива характерна само за него **обагреност**, в смисъл че **се осъзнава и**

---

<sup>1</sup> В това именно е и силата на философското знание – в относително малкото, в сравнение с невероятното многообразие на всички по-частни знания, **акмулирани в човешката култура, универсални кодове на последната**. Поради своята синтетичност, поради това, че са „изработвани” в продължение на столетия, тези кодове имат изключителна мощ. **А философските рефлексии се фундират именно от тези кодове**. Защото, независимо как е формулирана целта на едно или друго философско изследване, независимо как се разбират същността, спецификата, предметът на философията или дейността на философите, в крайна сметка сумарните резултати от направеното в рамките ѝ са именно тези – **философията извлича на повърхността категориалната структура на човешката култура; извлича най-основните ѝ, дълбинни кодове**. Те действително са съотносими към всяко мислене и всяко знание, но „съотносимостта” им изисква познаване на съответните „технологии”.

*използва по различен начин.* Специфичността се дължи на това, с което универсалните кодове на културата се съединяват – до степен, която модифицира техният начин на действие.

Но той е *специфичен* и защото *нищо подобно на него не може да се формира чрез друга учебна дисциплина, а и чрез какъвто и да било друг тип обучение.* „Внедрен” в мисленето на обучаваните в *строго определен период* от тяхното образование, този пласт изпълнява поне *няколко типа необходими функции.*

*Първият* тип функции е свързан с формирането и развитието на самата *способност да се усвоява теоретичното знание в неговата пълнота* – до степен, при която *понятийно-терминологичният апарат* е овладян достатъчно добре, за да позволява четенето на *литература, използваща терминологичния език на науката.*

Ако това бъде направено, *механичното усвояване* на изучаваните *теории* - „като таблицата за умножение или десетте божии заповеди”, се заменя с *възможността* да се изгради истинско *разбиране.* А това означава умение да се виждат стоящите зад теориите *визии за реалността* и *вътрешната логика*, водила мисленето на създателите им. Да се анализират техните *силни и слаби страни*, да се осигури възможност за адекватното им *интерпретиране* в процеса на тяхното използване.

Всичко това изисква осъзнаване на *основни гносеологически опозиции.* Изисква и умение да се разпознават *стоящите зад един или друг тип идеи онтологии*, а такова умение се формира само заедно с навлизането в съответния дял на философията. Всяка наука сама ражда своите онтологии, но *концептуализирането на идеята за съществуването им*, способността да се откриват *категиорите*, около които те кристализират, както и нейната друга страна – способността да „се вижда” обозначения само с няколко категории

*свят*, същият, който е „виждал” и *създателят на изучаваната теория* – всичко това се усвоява само чрез определен тип обучение.

Формирането на силно теоретично мислене и дори на самата способност да осмисляш изучаваните теории изисква и *действително* разбиране за *същността и спецификата на науката* – и като форма на осъзнаване на реалността, като тип рационалност, и като значим компонент на човешката култура; изисква и познаване на *разликата между наука и технологии*, а всичко това предполага (поне начално) навлизане във *философията на науката*. Която, впрочем, може и трябва да се изучава поне на *две различни нива*.

Първо, като *пропедевтика* към всяко сериозно навлизане в теории от един или друг тип. Подобна пропедевтика разкрива смисъла на обучението, което ще заеме следващите четири или пет години от живота на студентите. Създава нагласи и адекватни подходи към него.<sup>2</sup>

И второ – като *философска рефлексия върху съществуващи и вече добре познати теории*; рефлексия, обслужваща тези, които сами ще се занимават с научни изследвания, които ще развият науката си. Тук, разбира се, ни интересува само първото ниво.

Всичко казано по-горе излиза на преден план, то е водещо, доколкото е свързано с *непосредствено предстоящото интелектуално развитие на студентите*, но то става възможно само благодарение на един друг, *втори тип функции* на същия този, специфичен и универсален едновременно пласт, вместиан между гимназиалното и висшето образование от курсовете по философия.

---

<sup>2</sup> Нека ми бъде позволено да използвам един образ: Ако подготвяш някого за работа с определен набор от инструменти (а по отношение на формирането на технологиите теориите са точно инструменти – и са инструменти само по отношение на тях), и ако има вероятност работата с тези инструменти да продължи през целия му живот, то елементарната коректност изисква поне да му обясниш що за инструменти са това и как се работи с тях. Не че това не може да бъде преоткрито в процеса на работа, но тогава и технологичното време, необходимо за усвояването им, и ефективността на употребата им са съвсем други.

Този втори тип функции е свързан с *активирането, допълването, систематизирането и преосмислянето* на по-рано усвоени *значими знания*. Нещо, което трудно може да се осъществи по време на обучението в средното училище, най-вече поради отсъствието на необходимите за *интериоризиране* на преподаваната материя и съотнасянето ѝ с акумулираните в рамките на други учебни дисциплини знания, *технологично време* и *времева дистанция* от последните.

*Философското знание* рядко се осмисля в достатъчна степен още при първия контакт с него. Също както и силните произведения на изкуството, то е *многопластово*. Възприема се този негов *пласт, който е на повърхността*, който пряко контактува с актуално използвани знания, или решава в момента проблем. И *възприетото се разшифрова чрез контекста*, характерен за тези знания или този проблем.

Но *философското знание* носи в своите пластове и *културата на родилото го време*, и своята *предистория*, и *проекциите си в бъдещето*.<sup>3</sup> Всяко връщане към значим проблем, всяко повторно прочитане на шедьовър от философската класика, „преобръща” *смисъла на привидно познатото*. Разкрива нюанси, незабелязани до този момент.

*Истинското му овладяване* е свързано именно с *проникването на цялата носена от него култура в съзнанието на обучавания*. А това изисква мисловни кодове, които по време на гимназиалното образование, все още не са налице. „Съединяването” с всяко различно от него съдържание на мисълта, „пречупването” му

---

<sup>3</sup> Професор Фотин Марчев има една интересна мисъл. Ако съм го разбрал правилно, заглавия от типа на “Култура и философия” са неуместни, защото „философията е сама по себе си култура”, в смисъл, че философското знание съдържа в себе си всичко значимо от човешката култура. И това твърдение е напълно логично, доколкото философията в крайна сметка съществува чрез рефлексията си върху цялата човешка култура, чрез взаимопроникването си с нея. Тя е просто най-висшата форма на осъзнаване на културата – във всичките ѝ аспекти и измерения. Но и именно затова философското знание е толкова трудно за усвояване. То съществува винаги в една динамична, актуално рефлектираща и същевременно – цялостна форма, и не е нито частично, нито статично знание - като това на технологиите, например...

през всички овладени преди или заедно с него „нефилософски” знания, т.е., истинската му интериоризация, е продължителен процес.

Четири или пет философски предмета в рамките на гимназиалното обучение се преподават успоредно с останалите дисциплини и в най-добрия случай осигуряват трансформация на мисленето само до *степента, необходима за разпознаване на философската проблематика*. Степен, която може да бъде охарактеризирана като „знам за какво говорят”. А *използването* на философското знание изисква много *по-дълбока интериоризация*, изисква *рефлексии от различен тип*.

*Възрастовия период*, в който се извършва гимназиалното обучение – между шестнадесет и деветнадесет години, от една страна, е благоприятен за запознаване с философската проблематика. Това е точно времето, което в подрастващите, ако развитието им е било нормално, и ако се вярва на специалистите по възрастова психология, започват да проявяват повишен интерес към значими проблеми на обществото, културата, света.

Интерес, в началото по-скоро познавателен, „абстрактен”, отколкото социално осъзнат, свързан най-вече с *функционалните потребности на развитието на собственото мислене*, но интерес, *действително съществуващ*. От друга страна обаче, това е време на *все още незавършени кардинални промени в тялото, в психиката, в интелекта*. Време на *дисхармония и неустойчиви емоции, на неустойчивост и на интересите, на проблеми с общуването*. При което последните буквално обсебват личността.

Този възрастов период е удачен за *иницииране на интереса към философската проблематика*, за *въвеждане на кодове за разпознаването ѝ*, но през него рядко може да се разчита на *задълбочена, систематична работа върху действителното ѝ осмисляне*. А и в един строго определен аспект философското



знание не е самостоятелно знание. То е **знание, систематизиращо всички останали знания**, цялата налична до момента **култура, рефлектиращо** и върху едното, и върху другото. То е **знание, осигуряващо кодификацията** на всичко, акумулирано в процеса на развитие на културата и на тази негова част, която отделния индивид е успял да присвои за себе си, да персонифицира.

Казано по друг начин, философското знание разчита на **ерудиция, културна адекватност и зрялост на мисълта**, които, точно в този възрастов период, едва започват да се формират. И от една страна, това е **времето**, през което **трябва да започне** въвеждането му, а от друга – това не е период, който сам по себе си е достатъчен, за да може мисленето на обучаваните да извлича своите действителни ползи от него.

Освен всичко останало, едно гимназиално обучение по „философските науки“ трудно може да бъде насочено към продължаващото във Висшето училище образование – така, че да подготвя „своята част“ от необходимите за него предпоставки. Най-малкото защото не всички негови възпитаници ще следват, а тези, които действително продължат образованието, ще го правят в **различни висши училища, формиращи различна, понякога до противоположност, култура**. Именно **неяснотата** относно това, накъде ще се насочи всеки от тях след дипломирането си, пречи в програмите по „философските дисциплини“ да бъде отчетена и заложена **перспективата на едно „продължаващо обучение“**.

Свършено различна е ситуацията в началото на следването – предстоят четири или пет години обучение по строго определени учебни планове и програми. И тук, при **наличието на яснота** - и относно **спецификата на образователната култура**, която предстои да бъде усвоявана, и относно **спецификата на ключовите за тази култура знания, норми и ценности**, и относно свързаните с горното **изисквания към качеството интелекта** на обучаваните,

при наличието на яснота и за *проблемите*, за чието решаване този интелект ще бъде използван, курсовете по философия могат да извършат своята, *съвършено необходима „част“ от общата работа*, да реализират *функциите си*. Всъщност тук *перспективата*, която може да бъде отчетена, е още по-дългосрочна – във Висшето училище се постъпва с намерение да бъде упражнявана определена *професия*.

*Спецификата на средното образование* е такава, че то трябва да отчита проблемите, свързани с възрастовите промени и изключително интензивното точно в този период телесно и психическо развитие на подрастващите в много по-голяма степен, отколкото действителното съдържание на науките, пряко кореспондиращи с учебните дисциплини. То, например, дори да е *средно специално* образование, не може да „профилира“ обучението по фундаменталните и хуманитарни дисциплини (т.нар. „общообразователни предмети“), за да не осакати цялостното развитие на личността. Самата квалификация на учителя в средно училище, ако е наистина добър учител, е насочена повече към развитието на възпитаниците му, отколкото към учебното съдържание.

В часовете, отделени за „философските дисциплини“ учителят трябва да се съобразява с започналата няколко години преди това и далеко незавършена промяна в съзнанието на учениците му - *замяната на представното мислене с понятийно*.

Дори в обучения, започнали доста по-отрано – по математика, литературознание, история и т. н., средното образование не е в състояние *действително* да въведе изцяло теоретичните дискурси на съответните науки, то по-скоро – осъществява прехода от дискурсите на всекидневието към тях.

Да се очаква, в рамките на обучението по „философските дисциплини“ не само да започне преход към специфичните за тях

начини на мислене и говорене, но и този преход да бъде завършен, нещо повече, и да се създаде и универсалното разбиране за съществуващите в различните науки теоретични дискурси, и нагласата за тяхното овладяване, е меко казано, наивно...

Едно добро средно образование предоставя достатъчно **количествени натрупвания** за да е възможно, още в началото на следването, с внимателна, с компетентна **дидактическа намеса**, да се осъществи прехода към необходимото за сериозното изучаване на която и да било наука, **качество на мисленето**.

При не толкова добро средно образование усвоените знания трябва да бъдат сериозно допълвани. А именно с второто се сблъскваме все по-често през последните години.

И при единия, и при другия случай се налага **знанието, усвоено през годините преди следването, да се активира, систематизира, преосмисля...** И това не може да стане с „**припомняне**”, а единствено чрез овладяване на определен **инструментариум за анализ на собственото и чуждото мислене**.

Върху усвояването на този инструментариум, поне в рамките на образователната система, работят главно **преподавателите по философия**. Най-малкото, **за тях това е основна, а не помощна задача**. Този инструментариум има способността да извлича от паметта на обучаваните не само всичко, необходимо за прилагането му, но и всичко, върху което **е възможно** да бъде приложен.

**Необходимостта** от третия тип функции на внедряването от курсовете по философия във Висшето училище знание, се обуславя от това, че **нито изучаваните по време на следването дисциплини, нито бъдещата професия**, която те подготвят, **изчерпват промените, които** действително **се осъществяват** в индивидуалното, **в личностното развитие на възпитаниците ни** – точно в този период от живота им. Както не изчерпват и техните **действителни потребности**.

Тук *философското знание*, заедно с още няколко традиционни учебни дисциплини, вече играе *друга роля* - ролята на своеобразна „*застраховка*“, на „противотежест“ спрямо тези *възможни деформации* на все още *недосформираната личност на обучаваните*, до които едно изцяло специализирано образование би могло да доведе – ако някой би имал безумието да го наложи.<sup>4</sup>

*Професионализмът* позволява „вместването“ в определена „*екологична ниша*“ на обществото, осигурява определен *социален статус* и определено ниво на „*задоволяване на потребностите*“, дори гарантира определено количество и определен тип „*междупersonни контакти*“, намалявайки по този начин пагубния за личността „*дефицит на общуване*“, но заедно с това „*изтласква към периферията на съзнанието*“ всички онези *кодове на културата*, чрез които се осъществяват *пълноценни* и същевременно – *надхвърлящи рамките на всекидневието*, контакти с хората, занимаващи се със съвършено различен тип дейност. Които позволяват „включване“ в *социални отношения*“, нямащи пряко отношение към професията, но изискващи *по-високо културно равнище от всекидневното*, както и неизкривеното усвояване на *информация*, твърде различна по специфичните си *кодификации* и от тясно професионалната, и от обменната във всекидневието...

Без да може и без да е необходимо изцяло да игнорира описания по-горе процес на „изтласкване в периферията“, едно добро „следване“ е в състояние *да запази тези възможности за развитие на личността*, които следването и бъдещата професия не

---

<sup>4</sup> Преди доста време ми разказваха една „производствена история“, която, струва ми се, би могла да изиграе ролята на „разгъната метафора“ спрямо излаганото в този и следващите няколко абзаца съдържание. При въвеждането на първите компютъризирани стругове в България, между компютрите, с които струговете се управлявали и самите стругове били поставени предпазни екрани. И понеже тези екрани пречели на работниците да сменят бързо обработваните детайли, а това снижавало тяхната „производителност на труда“, те ги „размонтирали“. Само след няколко часа компютрите били напълно унищожени от „атакуващите ги“ стружки.

използват пряко. Едно не толкова добро „следване” ги унищожава и води до явлението, наричано най-често **„професионална деформация”**, а от Маркс и по-драстично – **„професионален кретенизъм”**. А това не е безобидно явление.

Там, където става дума за **върхов професионализъм**, още повече – за **ръководене на професионалисти**, необходимостта от **информация**, от **контакти**, от **способности за изпълнение на социални роли**, **много различни от** свързаните със **„специалността”**, е изключително остра. И отсъствието на необходимите за това **кодове** някак си „позиционира” личността в долните, **„изпълнителски” етажи на осъществяваните типове дейност**, поставя я в подчинено положение спрямо хора, чиято **„квалификация по специалността”** не е толкова висока, но **адекватността** им **на културата на времето** не се ограничава до една тясна сфера или един само аспект на последната.

### ***От фундамента към технологиите***

Поне една част от **функциите**, които едновременно **универсалното** и **специфично знание**, вместиано от курсовете по философия между средното и висшето образование реализира, се нуждаят от по-подробно изясняване.

Дори и най-силно специализираното, най-технологично по своя характер висше образование започва с изучаването на **фундаментални теории**, чиито **понятия** са абсолютно **необходими** за много **по-частния по своя характер понятиен апарат**, лежащ в основата и на **специалните предмети**, и на **технологиите**, които ще бъдат използвани в бъдещата **професионална дейност**. Именно тези понятия осигуряват **разбирането**. И те осигуряват това разбиране само **докато и ако са вградени във фундаментални теории**.

Но *фундаменталните теории* са само извършени по определени правила „преразкази” на едни или други *визии за реалността*.<sup>5</sup> На определени „*онтологични модели*”, в които именно е и *силата на фундаменталното знание*. Които, както и основните им понятия, се усвояват пълноценно само ако мисленето добре работи с *фундаменталните категории на породилата ги култура*.

Ако стоящите зад теориите визии за реалността не се разбират, нещо повече – ако отсъства самата идея за съществуването им, то усвояването на фундаменталните теории е изключително трудно и винаги непълно, а разбирането на усвоеното – ощетено. Това, което става в действителност е, че в съзнанието на обучаваните те се подменят с нещо, твърде различно от тях.

Описанието на една онтология – независимо дали икономическа или етическа, или от областта на физиката, може да бъде извършено *адекватно* само с помощта на *понятийно-терминологичния апарат на съответната наука*. Не и на езика на всекидневието.

По-голямата част от *теоретичните конструкции*, които фундаменталните науки използват, не могат да бъдат предадени чрез последния – просто защото той не разполага с *необходимите „изразни средства”* за тях. Да не говорим за това, че *тези конструкции работят пълноценно само в рамките на определени типове мислене, твърде различно от всекидневното*. Казано накратко, става дума не поотделно за начини на мислене и специфични, терминологични езици, а за цялостни *дискурси*.

Разбира се, може да се започне и директно с *технологиите*, „обосновавани” с направено на езика на всекидневието, опростено изложение на изясняващите ги теоретични постулати. С това се

---

<sup>5</sup> Илюстрации и разяснения за казаното тук (при това немалко на брой) публикувахме в експерименталното издание Григоров, Атанас, Катя Личева, Иван Върбанов „Философия / Работа върху фундаменталната култура”, Свищов, 2005

занимава, например, *научно-популярната литература*. Тук проблемът е в това, че няма пряка връзка между *популярните изложения* и действителното *разбиране на конкретно-ставащото*, между тях, и действителната *способност за диагностика и прогностика*.

Популярните изложения се включват *в друг тип технологии* – тези на предшестващото сериозното обучение *формиране на начални визии*. Последните създават *интерес* и *мотивация* за сериозно обучение, но не превръщат обучавания в специалист. Ако не се излезе извън техните рамки, ако заедно с изучаваните теории не започне и съзнателно, целенасочено усвояване на специфичното за тях теоретично мислене, то, по същество, се разчита на *механичното усвояване на технологиите*. Но това е *обучение на хора, които „правят, без да разбират“*, това са технологиите на *потребителско* или *изпълнителско равнище*.<sup>6</sup>

Изучаването на фундаментални теории, поне „на повърхността“ е *усвояване на езика на науката*, на нейната *терминология*. Това е *процес на подмяна* не само на *речника*, а и на целия начин на *говорене* и *мислене* на обучавания. Защото заедно с *термина* се усвояват и неговият *смисъл*, и неговото *значение*.

### ***Кардинални промени и мисловна инерция***

*Описаният по-горе процес* на навлизане в *начина на мислене и говорене в една или друга конкретна наука*, обикновено *среща огромна*, ако и неосъзната *съпротива*. Мисленето на обучаваните инстинктивно отхвърля *новите значения на „познати думи“* и се връща към старите (инерция, която е много трудна за преодоляване), припознава в предлаганите му *нови визии* нямащи нищо общо с тях, но добре известни му *стари разбирания*, възпроизвежда механично

---

<sup>6</sup> Вж. Атанас Григоров, Култура и професионализъм в условията на информационното общество, В: „Предизвикателства пред икономическата наука и образование в началото на XXI век“ / Юбилейна международна конференция, Свищов, 2001, Академично издателство „Ценов“, Свищов, 2001

*начина на говорене* за току що усвоените *мисловни структури*, но „провежда“ *информацията, която те трябва да вместят*, по съвършено различни от тях, добре утъпкани, *изначало погрешни, но вече познати му пътища...*

Ако съществува *дума от езика на всекидневието*, имаща същия *звукосъстав* като *термина*, но съвсем различно *значение*, именно тя се вгражда в новоусвоявания език на теорията. Нещо подобно се получава и когато терминът е усвоен още преди изучаването на съответната теория, но неправилно. Да не говорим за многото случаи, когато термини се употребяват без дори да е направен опит да се установи какво точно означават.

Може, разбира се, да се разчита на *количествени натрупвания*, които постепенно ще коригират осакатеното усвояване на преподаваната материя – можем да разчитаме на ситуацията, при която „в четвърти курс най-после разбрах, какво са ми преподавали в първи...”, но това е възможно най-неефективния начин на обучение.

*Причините* за споменатата по-горе *съпротива на мисленето* се коренят в *отсъствието на осъзнаване, на разбиране на същността и спецификата на ставащото - на непознаване на регулативите на процеса на усвояване на теоретичното знание.*

По същество *изучаването на нова наука прилича на едновременното навлизане в чужда култура и в чужд език.* И овладяването на основните думи от езика ѝ, постепенното натрупване на *тезаурус*, на речников запас, се превръща в *ключ към културата.* Но аз съм срещал твърде малко студенти, които разбират това и чиито *действителен интерес към науката* достига до *осъзнато, целенасочено овладяване на характерния за нея език.*

От друга страна, съществува и едно специфично *различие.* При изучаване на *чужд език* се започва с *основни, елементарни*



*думи*. Техните *значения* могат да бъдат предадени и чрез *остензивни определения*. Напротив, при навлизане в нова наука зад повечето *термини* се крият *теоретични конструкти*, изискващи съвършено различен поглед, съвършено различни визии за изучаваната реалност. И *денотатът на термина* не може да бъде указан толкова лесно. Налага се промяна в самия начин на мислене. Най-трудна е тази промяна, когато вече съществува – формирана във всекидневието, при друг тип обучение и т. н., визия за същото. Тогава „работи” същата, понякога много силна, *мисловна инерция*.

*Теоретичният конструктор*, понятието, което се крие зад термина, се формира и усвоява трудно. То изисква *майсторство* от този, който преподава, и силен *интелект*, и силна *мотивация* от усвояващия новото знание.

*Но основният проблем* все пак са *визиите*. Защото не само една нова визия не може да бъде усвоена без езика, на който е формулирана, а и *набралата инерция, затвърдена стара визия отхвърля новата заедно с езика, на който тя е формулирана*. За съжаление единственото *обучение, насочено към развиване на способността да усвояваш чужди на собственото ти мислене визии* за реалности от различен тип, е *обучението, извършвано в курсовете по философия*.

За всеки, който е работил с първокурсници във Висше училище, описаният по-горе *проблем* е добре познат. От една страна – *необходимост от кардинални промени* в подхода към овладяване на новото знание, необходимост от промени в самата култура, в която се вписва този подход; от друга – изключително силна *мисловна инерция*, обусловена от затвърждаваните в продължение на дванадесет години *средношколски нагласи*.

Единият път за решаване на проблема е преодоляването на тази инерция поотделно при всеки значим за бъдещата професия изучаван предмет – но тогава, в края на изучаването му, резултатът

ще бъде, в най-добрия случай, *„готовност за обучение“*. И преодоляването ще се дължи не на осъзнаване, не на разбиране на ставащото, а пак на навика – този път формиран много по-трудно, нещата да се правят по определен начин.

Другият път е *да се използват възможностите, които създава позиционираното обикновено в началото на следването обучение по философия*, в което, успоредно с усвояването на малкото на брой необходими нови термини, обикновено с общонаучна значимост, успоредно с формирането на фундаментални понятия и разкриване на стоящите зад тях категории, успоредно с реконструкциите и усвояването на нови визии за реалността, се обясняват и смисъла на правеното, и регулативите, на които то се подчинява, и необходимостта от него, и проекцията му върху всяко друго научно знание....

*Възможно ли е цялата, опосредстваща прехода между средно и висше образование, работа върху мисленето, извършвана в курсовете по философия, да бъде пропусната?*

Разбира се. Но това означава специализираното, обслужващо бъдещата професия знание да бъде „усвоено“ без *позволяващия осмислянето му фундамент*. А оттук и обучението да се осъществява чрез *дискурси, твърде близки до всекидневието, и твърде отдалечени от действителния начин на мислене и говорене в съответните науки.*<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Идеята за необходимата *качествена промяна в мисленето* при преход към висшите нива на културата и в частност – на знанието, изглежда е била заложена още при формирането на университетите. Първите университети – в Болоня и Саламанка, първоначално са имали само професионални факултети – медицински и юридически, и обучението се е извършвало, като студентите просто са наблюдавали работата на преподавателя си и са слушали коментарите му. Още първият истински университет обаче – Парижкия, има четири факултета: три професионални – медицински, юридически и теологически, и един твърде различен от тях – наричан „артистичен“ или „свободен“. Той обаче не е имал нищо общо със сегашното разбиране за „свободен факултет“. В него се е изучавала философия, и се е изучавала задължително. По същество това е бил именно философски факултет. Към професионалните факултети се е „тръгвало“ едва след успешното приключване на обучението именно по философия. Този модел почти веднага се превръща в универсален и става задължителен за всяко университетско обучение. И така продължава векове. По-късно увеличаването на броя на факултетите, променя тази структура, но задължителната *предварителна подготовка* за съвсем различното качество на обучението в едно *действително Висше училище си остава*. Сега в различните

Неизбежният резултат е рязък *спад в качеството* му. Спад, който има *далеко отиващи последици* – випуск след випуск, към съответните и научни, и практически области се насочва *поколение, твърде отдалечено от „предната линия“ на науката, и то задава своите критерии на следващото...*

### *Адресатът на обучението*

Очевидно е, че обучение, концентриращо усилията си върху фундаменталната култура на обучаваните, си поставя по-високи изисквания по отношение на *адресираността*, на *насочеността към адресата*. При това не към някакво негово временно, дори моментно състояние, или към някакъв отделен аспект на неговата личност, а по-скоро – *към цялата* онази негова *„линия на личностно развитие“*, част от която вече е осъществена, а друга – частично прогнозируема.

Разбира се, всяко добро обучение, та дори и всяко „излъчване“ на информация в обществото, има свой адресат. Но тук става дума за нещо друго. При обичайното, *всекидневно общуване* „съобразяването“ с адресата се свежда най-вече до кодирането на информацията по начин, позволяващ му да я „разчете“ по желанието от адресанта начин.

*„Дисциплинарното“ обучение*“, обучението „по предмети“, с малки изключения, визира главно информацията, натрупвана в обучавания „по линията“ на съответния предмет. *Интеграцията на различните типове информация* при дисциплинарното обучение се осъществява на *друго ниво* – нивото на учебните планове – т.е., преподавателят по една или друга дисциплина рядко има достатъчно задълбочен поглед върху нея. И това е естествено – при *количествата информация*, с които се борави в обществото, при

---

образователни системи този тип предварително обучение е позициониран различно. Структурирането и институционализацията му се подчиняват на спецификите на съответната образователна система. Но той съществува навсякъде, където си струва да се говори сериозно за Висше образование.

**многообразието** от несводими един към друг **начини на кодирането ѝ**, единствено възможното решение е **разпределянето на компетенциите**.

Друг е въпросът, че доста отдавна **училището** (без значение средно или висше) не е единствен, и най-вероятно дори не основен източник на информация; че днес то **има смисъл** главно като **институция, осигуряваща кодифицирането** на информацията, т.е., съотнасянето ѝ към основополагащи кодове на културата; „поемащо гаранцията” за адекватното ѝ интерпретиране.

**Необходимостта** кодифицирането на приеманата от страна на обучаваните информация (а тя обикновено има най-различни източници) да се превърне в една от основните функция на образованието, е назряла отдавна. Поне след определени образователни степени, **проблем** е **не** толкова **отсъствието на източници на информация**, колкото **отсъствието на способност за правилното ѝ кодифициране**.

Нещо повече – аз съм убеден, че именно **формирането на тази способност** е **свърхзадача** и **на личностното развитие**, и на неговата **институционализирана форма – образованието**. И че причината определени типове информация и техните източници да са неизвестни, недостъпни или практически неизползваеми, е в неподадена навреме или лошо кодифицирана друга информация, върху която, по логиката на съответния тип обучение, е трябвало да се работи в някакъв по-ранен период от развитието.

Но образованието е инертна, консервативна система както в добрия, така и в лошия смисъл на думата. Като че ли основно си остава „даването” на информация, която може би е по-лесно да бъде получена по интернет, от образователните предавания по телевизията, чрез самостоятелна работа в библиотеките и по още много други начини, отколкото в часовете по съответния предмет.

А това, според мен, е *пример* именно за *неточно адресиране* – на *информационната дейност, осъществявана*, в крайна сметка, *от всеки преподавател*. Дейност, която не е добре насочена към адресата, защото не отчита най-важния за *позиционирането* му в *образователното пространство* момент, а именно – *потребностите на личностното му развитие*.

Не бива да се остава с впечатление, че очаквам от *преподавателя по философия* да владее до такава степен всички дялове на знанието, застъпени в съвременната ни култура, та сам да осъществява функцията по *кодифицирането* и *интегрирането* им в съзнанието на студентите.

*Силата на преподавателя по философия* е в друго – ако достатъчно добре познава предмета си, то той владее и би могъл да предаде на обучаваните знанието за този *инструментарий* за интегриране, синтез, преосмисляне на акумулираната в историята на човешката култура информация, с която философията се занимава в продължение на повече от 2600 години. Да постави това знание *в отношение към тях*.

*Философията* е единствената наука, която *създава, развива, прецизира подобен инструментарий*. И единствената, която *концентрира усилията си върху поставянето му в отношение към човека, към личността*. А това прави *ролята на преподавателя по философия - уникална*.

### **Обучение по философия или обучение чрез философия?**

Не е необходимо студентите във философските факултети да бъдат мотивирани чрез изясняване на значимостта на *философската проблематика*. Те са направили своя избор. За тях тя е осъзната ценност сама по себе си. Задачата на преподавателя във философски факултет е да ги преведе през тази проблематика.

Но на нас, работещите със студенти, насочили се към много различна от заниманията с философия професия, по необходимост ни се налага да започваме с нещо друго – с *трасиране на пътя*, който води към нея; с *използване на възможностите*, които създава още „*включването*” на *способността тя да бъде разбрана*, още етапа, предшестващ *процеса* на нейното *действително разбиране и осмисляне*.

Става дума за *обучение, което пряко рефлектира и върху вече усвоеното*, и *върху информацията, получавана* успоредно с него - най вече в часовете по *други учебни дисциплини*, но не единствено в тях, и *върху начина, по който ще бъде възприето и осмислено всяко знание*, получавано след приключването на курса.

Разбира се, *всяко ново знание рефлектира и върху старото, и върху нагласите за възприемане на идващото след него*; едва ли има такава част от образованието, която да не влияе и върху всички останали. Но *философските рефлексии съдържат в себе си възможности от съвсем друг порядък*.

*Проблемът* е как *реализирането на тези възможности* да бъде поставено в самия *център на обучението*, как да бъде така „изчислено”, че те не само да се превърнат в действителност, но и да бъдат извлечени всички „ползи” от тях.

В продължение на повече от петнадесет години, заедно с още няколко колеги, работих върху обучение от този тип. Резултатите, които търсехме, започнаха да се появяват още в началото. С всяка следваща година и с всяка последвала корекция съобразно непрекъснато натрупвания опит, ползата от подобно обучение се очертаваше все повече. Но колкото по-голям бе ефектът върху мисленето на обучаваните, толкова по очевидно ставаше, че това всъщност е не толкова *обучение по философия*, колкото *обучение чрез философия*.

Обучение, при което фактографията, знанието заради самото знание, строгото следване на вътрешната логика на един само дял от философската проблематика остават встрани и играят подчинена роля, а на преден план излиза включването на преподаваната материя в специфичната за бъдещата професия **образователна култура**. Това не означава, че на **философската проблематика** се изневерява и тя се подменя с нещо друго - тъкмо напротив, тя си **остава същата**. Никъде другаде не би могло да бъде открито дори бледо подобие на съхраняваните във философията **образци на силно мислене**. **Разликата е в поставянето на акцентите**.

В този си аспект, в който **образованието работи върху мисленето, върху интелекта на обучаваните**, то трябва да ориентира последните към **най-добрите от съществуващите в човешката история образци**, а философията има тази особеност, че запазва в себе си само **върховите постижения на човешката мисъл** - тези, които са **издържали на изключително жестоката селекция на времето**.

Универсални за всяко време мисловни модели, реализирани по един или друг начин и в науката, и в изкуството, и в социалните отношения, и дори в технологиите, са основното, което философията прибира в склада на своята история – след като е построила още едно стъпало на „**стълбата, която води нагоре**”...

**Рационалните реконструкции на тези модели**, правени пред обучаваните и заедно с тях, с цел не толкова постигане на **историческа автентичност**,<sup>8</sup> колкото **интериоризирането** им, превръщането им в част от мисленето на обучаваните, „зарещдането” на последните със **силни „мисловни програми**”, позволяващи както **да се разбира чуждото мислене**,<sup>9</sup> така и да се изработват **самостоятелни, добре концептуализирани собствени**

---

<sup>8</sup> В рамките на подобни курсове това е невъзможно, най-малкото поради огромния недостиг на технологично време.

<sup>9</sup> Включително и на авторите на изучаваните по-късно, по други дисциплини, теории.

*визии за реалности от най-различен тип*, се превръща в средство за *активиране и преосмисляне на натрупаното знание*, а и на вече наличните *норми и ценности*.

Заедно с всичко останало, едно *обучение чрез философия* по *необходимост* насочва обучаваните и към стоящите зад многото *частни въпроси*, които те непрекъснато си задават, *универсални проблеми* и техните вече *апробирани* в историята на човешката култура, *работещи* типове *решения*. А това създава възможност за формиране на *мислене*, с лекота *преодоляващо ограничеността на всекидневието*, мислене, независимо от стереотипите и внушенията на изключително тясното *социално-психологическо пространство*, което реално обитава всеки от нас.

Този тип обучение *активира* вече съществуващи в мисленето на обучаваните, но останали неизползвани *кодове на културата* и прибавя нови такива, а с това самото – „открехва вратата” за онези нейни достижения, които преди това не са попадали в „*полето на осъзнаване*”.

Ако *цялостното развитие на личността* можеше да бъде описано с няколко думи, вероятно бих използвал израза „*нарастваща адекватност на културата на времето*”.

### **Категорията „култура”**

„*Култура*” е категория, а категориите са *гълбинни матрици на осъзнаването и пресътворяването на реалността*, продуциращи, разгъващи от себе си, потенциално-безкрайни редици от общи и частни понятия. Включително и понятия, опитващи се да ги обхванат в тяхната цялост.

Ние наричаме „култура” етикецията, ерудицията, хигиенните навици и още много неща. В крайна сметка *терминът „култура”* се оказва обозначение на целия *начин на живот*. И разбира се, на произтичащия от него, но и обуславящ го, *начин на мислене*. А



може би още по-точно е да се каже, че култура е именно начинът на живот, но пречупен, осъзнат през призмата на породения от него, разбиращ го, начин на мислене.

Това именно ни позволява да говорим за *културата на определен индивид, професия, социален слой, географски регион, историческа епоха*. Да употребяваме термина „*общочовешка култура*”. Възможни са всякакви *стипуляции и спецификации на термина*, стига значението му да препраща пряко към *определен начин на живот и свързания с него начин на мислене*.

### **Културна адекватност**

*Обучението чрез философия*, както и всяко друго обучение, *запълва някакъв вид празнота* – в случая, между *персоналната култура на обучаваните и познавателен опит*, съдържащ в себе си формиран в продължение на хилядолетия *универсални кодове* за приобщаване към *общочовешката култура*.

*Културата* е винаги *многопластова* – и когато я разбираме като *култура на личността*, и когато я разбираме като *култура на времето и мястото*, и когато я разбираме като *общочовешка култура*. Всеки неин по-ранен пласт се съдържа в по-късните, предходното ѝ развитие не се игнорира от последващото, а се включва в неговите „*фондове*” от „*приспособителни възможности*”, застрахова го от повторения, от връщане назад, дава му сила, „*композира*” от своите компоненти *бъдещи решения...*

*Приобщаването към един или друг тип култура* винаги е приобщаване в определен *аспект* и до определена *степен*. И ако аспектът е лошо подбран, а степента – не особено висока, то овладелият я по този начин индивид бива изтласкан в *периферията* ѝ, там, където и *мисленето, и начинът на живот* или застават в *опозиция* спрямо нея, или следват *инерцията на миналото*.

Една от *основните цели*, които всяко обучение, си поставя, е постигането на *културна адекватност*. Самият израз е достатъчно многосмислов. *Човешката култура* е изключително *сложно явление*, и *личностното ѝ усвояване* разкрива невероятно многообразие от форми – от крайно примитивни, до невероятно богати на съдържание.

Сравнително лесно е, например, да се постигне адекватност на културата на социални слоеве, изгласкани в дъното на обществото, понеже не са в състояние да усвоят върховите му достижения. Тип приспособяване, капсулирано в себе си, защитаващо границите на своето отчуждение, намиращо основанията на своята нравственост и своята правота в отхвърлянето на всичко, което идва отвън. Или за културна адекватност да се приеме конформизмът, или актуалните само за някакъв неимоверно кратък момент от развитието на обществото идеи, норми и ценности да се универсализират и обявят за критерий за истинност. В рамките на едно всекидневно равнище, например, като култура обикновено се разпознават или външните, или ритуалните форми на последната – етикецията, протоколът, ерудицията...

Но очевидно е, че когато става дума за истинско, при това – Висше *образование*, то като ориентир, като крайна, ако и недостижима цел, трябва да се визира *културата в нейната цялостност и пълнота*, с концентрираната в нея нейна *история*, с нейните *върхови достижения*. И тогава *обучението* се разкрива като *процес, трасиращ пътя* към всичко това.

Основанията, които ме заставят да мисля по този начин: при хората не просто в биологичен план *онтогенезисът рекапитулира филогенезиса*, но и *постнаталното развитие* – в психологически, интелектуален, културен, социален аспект, повтаря *ключови етапи от развитието на общочовешката култура*... И от това, *какво и как е повторено*, зависи способността да се създава и усвоява

новото, несъществуващото до този момент. От това зависи и **„движението” по социалните отношения** – тези специфични за обществото „коридори”, осигуряващи пътя към другите хора, мястото, което ще заемеш сред тях, възможностите да получаваеш различни типове информация, възможността, и необходимостта да извършваш определени типове дейност...

**Културната адекватност** – продукт на взаимодействия, осъществявани в рамките на определени **типове социални отношения**, на определени **социални роли**, изискващи усвояване на необходимите за това **кодове за комуникация**, на специфичните за тези отношения **всекидневни** или **професионални дискурси**, **е винаги частична, винаги оцетена откъм своята пълнота** – в действителност всеки конкретен човек „се вписва” само в част от характерните за конкретното общество и конкретния тип култура социални отношения.

Тя е частична и в друг, бих казал, **процесуален аспект** – винаги остава незавършена. Личностната култура никога не „е”, тя винаги „става”, винаги е в процес на формиране.

Всяко включване в нови социални отношения, всяка промяна в социалния статус, всеки нов тип дейност или общуване, изискват и усвояването на нови - неусвоени до този момент, **„масиви от информация”** – на нови **знания** и нови **понятия**, способни да обхванат тези знания, на нови **норми** и **ценности, технологии на дейност и общуване** и т.н. Изискват и въвеждането на кодове за осъзнаването, за осмислянето на всичко това – т.е., отново **кодове за интерпретация** на описаните по-горе **„информационни масиви”**.

Тези кодове далеко не винаги могат да се получат във всекидневието, или в самия процес на осъществяване на принципно нови за индивида типове общуване и типове дейност. Тяхното придобиване също е част от процеса на **социализация** – но от тази негова част, която е **институционализирана чрез образованието**.

В този смисъл *личностната култура* има различен *потенциал* - чрез съдържащите се в нея кодове тя създава различни *възможности за приобщаване* към различни социални групи и слоеве, а образованието е средство за повишаване на този потенциал, средство за постигане на по-пълна, по-цялостна *културна адекватност*. Казано по друг начин, във всеки отделен момент културата на всеки отделен индивид носи в себе си *различен потенциал за развитие* и *образоването е единственото средство* този потенциал да бъде рязко надхвърлен. Единственото средство да се гарантира *скок* в личностното развитие. Защото *същността на образованието* е в излизането от *винаги безкрайно ограничения личностен опит* и *приобщаването* към опита на други хора – в действителност, *към обобщения, систематизиран, кодифициран общочовешки опит*.

*Културата е биографична* – не само в смисъл, че личностната култура е продукт на определена биография, на неповторимо при всеки човек, невъобразимо по своето многообразие съчетание от случайности и необходимости, от ситуации и избори, от срещи и разминавания, от изиграни и пропуснати социални роли...

Тя е биографична и в друг смисъл – ако изобщо съществува съдба, то тя е не някъде другаде, а във *вътрешната логика на характера* – на *социализираното биологично*, и в тясно взаимосвързаната с него, подчиняваща го на себе си, но и зависима, обусловена, надстрояваща се над него, *социална биография на индивида*. Именно тя задава границите на *действително съществуващите за него възможности* във всеки конкретен момент от битието му.

### **Образователната култура**

**Учебните планове** на философските факултети обхващат структурата и развитието на самата философия – историко-философски курсове, курсове по онтология, теория на познанието, логика, етика, естетика, философия на науката и т. н. **Програмите** по включваните в учебния план дисциплини следват **вътрешната логика на развитие** на съответния дял на философското знание, или (ако става дума за историко-философските курсове) на темпоралната логика на развитие на философията в нейната цялост.

**Преподаването на философия** пред студенти, които след завършването си ще имат твърде отдалечена от заниманията с философия професия, се вписва в съвършено различна **образователна култура**, изпълнява съвършено различни **функции** и се основава на съвършено различен тип **мотивация**.

**Следването във висше училище** не е просто овладяване на една или друга професия. То е **качествена трансформация на мисленето** и в рамките на тази трансформация се извършват твърде много промени. Най-значимата от тях е може би **формирането на способността за теоретично мислене** – извършвания рано или късно от всеки способен студент преход от емпирично към теоретично мислене.

Не в смисъл, че обучаваните стават „теоретици”, а в смисъл, че овладяват **теоретичните дискурси на науките**, пряко свързани с професията, за която се подготвят. Че получават **културните кодове**, позволяващи им да разчитат правилно текстове, специфични за **определени** науки. Че овладяват характерните за **тези** науки **понятийно-терминологични системи**.

Още по време на следването, при началното усвояване на фундаментални и специализирани професионални понятия, **новоовладяното теоретично знание стоварва своята мощ върху целия натрупан преди него опит**, преподрежда го, преосмисля го,

извлича на повърхността такива негови аспекти, които до този момент са оставали в сянка, отхвърля като несъществени други. Заменя част от *езика на всекидневието* със съответната *научна терминология*.

Независимо от това, дали го желаят или не, *понятийно-терминологичните системи, с които работят специалистите* в една или друга област на човешкото знание, се превръщат в своеобразни „филтри“ *пропускащи определени типове информация и тотално спиращи достъпа на друга*.

Но дори и *информацията*, за която е бил осигурен „свободен достъп“, *се индексира по различен начин по отношение на своята значимост*, и тази значимост се определя пак от професионалните *знания* и тясно свързаните с тях, също професионални, *норми и ценности*. Цялата личностна култура се концентрира около фундамента, усвоен по време на следването. И се превръща в *образователна култура*.

Какво става с философското знание, попаднало в този контекст?

### **Фундаменталната култура**

*Философската проблематика* сама по себе си не се „вписва“ в една ограничена, оставаща в рамките на всекидневието, затворена в непосредственото общуване, персонална култура. Нито в надстрояваните над последната лошо усвоени специални знания, осигуряващи „някаква диплома“.

Но познаването и разбирането ѝ са неотделима част от *универсализма*<sup>10</sup> *на мисленето на действително образование*

---

<sup>10</sup> Един от най-често изтъкваните аргументи в полза на прекалено силното ограничаване на обхвата на съвременното висше образование, на свеждането му до набор от тясно специализирани, предимно технологични знания е, че днес никой не може да бъде енциклопедист. Разбира се, това е точно така. Масивите информация, които функционират в съвременната култура са от такъв мащаб, при който те не просто не могат да бъдат усвоени от никой отделен човек, а аз се съмнявам дори в това, че е възможно пълното им препредаване от поколение на поколение. По съвсем различен начин обаче стои въпросът с *кодовете на*

*човек, приобщен към културата на своето време, а с това самото – и към нейната история, към върховите ѝ достижения.* И това познаване и разбиране е абсолютно необходимо за сериозното изучаване на която и да било фундаментална наука. Защото – и аз категорично твърдя това, не съществува пряк път от дискурсите на всекидневието към специфичните за която и да било фундаментална наука, начини на мислене, разбиране, писане и говорене. Пряк път от всекидневието съществува единствено към популяризиациите на науката. Но в рамките на един действително сериозен професионализъм, популярните знания не са заместител на високата образованост. Те просто не са „работещо знание”.

*Хуманитарните и фундаментални дисциплини, преподавани във Висшето училище, и особено философията, не са обучение в технологии, които се използват в един или друг тип практическа дейност. Нито пряк, непосредствен фундамент на подобни технологии. Те формират в психиката на обучаване фундаментални кодове на културата, без които определени типове информация остават недостъпни.*

Често употребяваният израз „обща култура” някак неявно е придобил нюансите на нещо второстепенно спрямо професионалните знания, на нещо неопределено и незначително. Част от биографията на думите е постепенното им избледняване при честа употреба.

Аз бих предпочел да наричам тази част от културата, без която е невъзможно не само натрупването на високоспециализирани

---

*културата, необходими за овладяването на всеки фрагмент от характерното за съвремието ни знание. Те могат да бъдат усвоени. Нещо повече – необходимото за целта технологично време в развитието на подрастващите е отдавна „заделено” и институционализирано. Дванадесет години средно образование и пет висше – това е съществена част от живота на всеки отделен човек. Но това време просто се пропилява. Най-малкото – поради изключително лошия, „чиновнически”, безотговорен начин, по който „образоваме” днес. Да се овладява не цялото знание, а само необходимите за „разчитането” му кодове – това, разбира се, не е енциклопедизъм. Това е по-скоро „универсализъм”, и за разлика от енциклопедизма, той е напълно постижим.*

знания, но и адекватността към всичко, което излиза извън рамките на тяснопрофесионалната дейност, **„фундаментална култура”**.

„Общата” (в лошия смисъл на думата) личностна култура не е заместител на фундаменталната. Тя действително има характера на случайно попаднала в съзнанието ни информация. Информация, „присвоена” от различни, стихийно подбрани сфери на човешкото знание. В този си вид тя е **по-скоро „абстрактна”, отколкото „обща”**, и в никакъв смисъл не е фундаментална – защото не е съотнесена с конкретни цели, ценности, норми, систематизирани масиви от знания, необходимия за интерпретацията на последните понятийно терминологичен апарат и т. н.

**Фундаменталността** е не само въпрос на подбор, съобразен с обхвата и значимостта на определени знания, норми и ценности. Тя е въпрос преди всичко на **систематизация, рефлексивност, културна адекватност**. Фундаменталността на притежаваните знания, норми и ценности се определя от съотнесеността им към **категориалната структура на културата**, за която са фундаментални. На изоморфизма им с тази структура. На възможността над тях да се надстрояват други, по-частни знания, норми и ценности. **Фундаменталната култура е култура на мисленето**.

Става дума за **знания, норми и ценности**, за **мисловни схеми** (разбирано по най-добрия начин - като **специфично човешки „програми за обработка на информация”**), за добре осмислени **модели на поведение** и т. н., и т. н., позволяващи на индивида да се включва пълноценно в най-разнообразни по своя характер **социални отношения**, да „декодира” и усвоява **кодирани по различен начин и попадащи в рамките на различни дискурси текстове**<sup>11</sup>, да

---

<sup>11</sup> Тук „текст” – като основна единица на човешката култура. (вж. напр. Лотман, Ю. М, Структура на художествения текст / Проблеми на значението на художествения текст, В: „Семиотика / Между нещата и думите, С, 1991, с. 1181-203) и т.н. „Текст” в този смисъл се явява не само написания текст, но и картината, музикалното произведение, логически завършената реч и т. н. По-разбираемият, но и по-неточен израз би бил „разнообразна информация”.



*„рекапитулира”* в себе си *развитието на човешката култура*, да разбира чуждото мислене, да е способен да прави *„рационална реконструкция”* на идеите, продуцирани от същото това чуждо мислене...

Разбирана по този начин, фундаменталната култура е „обща” (аз бих казал *„универсална”*), но само в смисъл, че тя е *необходимост за всеки адекватен на своето историческо време и достъпното му социално пространство човек.*

Проблемът е в това, че *професионалните знания, норми и ценности могат да имат не по-малко фундаментален характер от универсалните.* Те определят битието на социализирания, пълнокръвно включен в един или друг тип квалифицирана дейност индивид в не по-малка степен от универсалните. Трябва да се отчита наличието на такъв *слой от фундаменталната култура, който има не универсален, а професионален характер.*

Струва ми се, че това ни позволява да говорим за *„фундаментална универсална култура”* и за *„фундаментална професионална култура”*. Друг е въпросът, че формирането на сериозна фундаментална професионална култура е невъзможен без наличието на достатъчно мощна фундаментална универсална култура – поне не в началото на ХХІ век.

*Фундаменталната култура е култура на мисленето, на специфично човешката форма на интелект, а слабият интелект усвоява новите знания трудно и ги използва лошо.*

Огромна част от неудачите в съвременното висше образование се дължат на *неусвоени навреме универсални фундаментални понятия, които да „поемат”, да дешифрират” професионалните.* Именно в процеса на овладяване на тези универсални фундаментални понятия се усвояват и необходимите за работата на интелекта *логически връзки*, а тези връзки, в своята

---

„Дискурс” – в смисъла, в който го употребява, например, Мишел Фуко в „Порядъкът на дискурса” (Генеалогия на модерността”, С., 1992, с 7-30)

цялост, образуват „*мисловните програми*” с които интелектът *обработва всяка информация.*

Логиката е универсална. Тя няма частен, специализиран характер, и усвояването ѝ, извън рамките на определен тип обучение, усвояването ѝ под формата на съдържателна логика, се извършва единствено заедно с овладяването на определени понятия.

*Формирането и развитието на мощна фундаментална култура е функция, без която Висшето образование не може да съществува* – в момента, в който спре да я осъществява, то просто престава да бъде Висше.

*Висшето образование е насочено към постигане на професионализъм с много високо качество,* по-високо от това, което се получава в специализираното средно образование или в самия процес на упражняване на професията. И именно тук *необходимостта от мощна фундаментална култура* намира първото си, но не и последно обяснение.

*Фундаменталната култура е култура на мисленето* – специфично човешката форма на интелект, а *слабият интелект усвоява новите знания трудно и ги използва лошо.*

*Срещу течението:*

*от обекта към мисълта*

*Философията* съществено се различава от *останалите науки.* Докато в тях усилията на изследователите са концентрирани върху *извличане на ново знание за изследваните обекти,* то във философията вниманието е насочено към *мисленето, работещо с това знание.*

*Науките, различни от философията,* се абстрахират от принадлежността на изследователя към определена *култура* и от *спецификите на мисленето му,* и от *същността на*

*методологията, използвана, за да се открие знанието за изследвания обект.*

Напротив, *във философията* акцентът се поставя върху *мисловните структури*, които поемат и обработват това знание, както и върху *цялостното разбиране за изследваната реалност*. И на *избора* на път на познание, водещ към нея. А чрез това самото - и върху *способността на мисленето да обхване тази реалност*.

*Само в европейската култура философията има повече от 2600 години развитие*. И от позициите на всяка философска система са правени *рефлексии* върху предшестващите я *значими човешки идеи*. А това *означава огромен натрупан опит в изследването на различни типове мислене - на понятийния им състав, логическите им структури, норми, ценности, цялостни визии за реалността*, и т. н...

*Всички науки освен философията* концентрират усилията си върху *обекта* на своето изследване и само *при философията* се поставя *акцент върху мисленето на осъществяващия познанието и дейността субект*. Върху типа *култура*, обуславяща това *мислене*; върху *понятийния му състав* и *логическите му структури*, върху онези *визии за реалността, които научните теории преразказват на своя език*; върху системи от *норми и ценности*, разкриващи смисъла на определени *екзистенциални нагласи* и определени начини на живот.... А насочеността към всичко това е и *възможност за работа върху мисленето на обучаваните*.