

СУ „Св. Климент Охридски“
Философски факултет
Катедра История на философията

Автореферат

на дисертация за присъждане на научна и образователна степен „доктор“
по професионално направление 2.3. философия (съвременна философия)

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКАТА ОБЩНОСТ

Философски и дидактични трансформации на едно понятие от
американския прагматизъм в съвременната немска философия (Карл-Ото
Апел, Юрген Хабермас) и дидактика на философията

Евелина П. Иванова-Варджийска

Научен ръководител:

проф. д-р Димитър Денков

научно жури:

проф. д-р Силиян Йотов

проф. д-р Христо Тодоров

проф. д-р Димитър Денков

проф. д-р Даниела Сотирова

доц. д-р Валентина Драмалиева

София, 2014 г.

Дисертационният труд е обсъден и предложен за защита на заседание на катедрения съвет на катедра "История на философията" при Философски факултет на СУ "Св. Климент Охридски", проведено на 26.03.2014 г.

Дисертацията се състои от въведение, три части, които съдържат седем глави, заключение, приложения и библиография. Обхваща 472 нестандартни компютърни страници. Библиографията включва 330 заглавия на български, английски, немски, испански и руски езици.

Съдържание на автореферата

1. Съдържание на дисертацията
2. Представяне на съдържанието на дисертацията
 - 2.1. Цели и методология на изследването
 - 2.2. Първа част: Философски трансформации на понятието за изследователска общност в американския прагматизъм
 - 2.3. Втора част: Философски трансформации на понятието за изследователска общност в съвременната немска философия
 - 2.4. Трета част: Изследващата общност като модел за интерактивно образование
 - 2.5. Приложения
3. Приноси на дисертационния труд
4. Публикации

1. Съдържание на дисертацията

Въведение

| | |
|--------------------------------------|----|
| 1. Цел на изследването | 6 |
| 2. Контекст на изследването | 9 |
| 3. Структура на изследването | 15 |
| 4. Методология на изследването | 16 |
| 5. Първоначални хипотези | 27 |
| 6. Актуалност на изследването | 29 |

Първа част

| | |
|--|-----------|
| Философски трансформации на понятието за изследователска общност в американския прагматизъм | 36 |
|--|-----------|

Първа глава

| | |
|---|-----------|
| ЧАРЛС САНДЪРС ПЪРС. Възникване на понятието <i>изследователска общност</i> във философията на основателя на американския прагматизъм | 37 |
|---|-----------|

| | |
|---|----|
| 1. Историко-философски контекст на понятието | 38 |
| 2. Изследователски въпрос | 41 |
| 3. Експлициране на понятието | 43 |
| 3.1. Семиотичният възглед за познанието и общността като интерпретатор | 44 |
| 3.2. Социалният характер на опита – общност и индивид | 53 |
| 3.3. Научният метод и общността на изследователите | 58 |
| 3.4. Теория за истината на Пърс и общността като критерий | 72 |
| 4. Прагматични следствия на понятието | 78 |
| 4.1. Продуктивност на понятието <i>изследователска общност</i> при Пърс | 78 |
| 4.2. Иновативност на понятието <i>изследователска общност</i> - перспективи за една интерактивна философия на образованието | 82 |

Втора глава

| | |
|---|-----------|
| ДЖОРДЖ ХЪРБЪРТ МИЙД. Ролята на общността за развитието на Аз-а | 87 |
|---|-----------|

| | |
|---|----|
| 1. Историко-философски контекст: Функционализъм срещу редукционизъм | 87 |
| 2. Изследователски въпрос. | 90 |
| 3. Експлициране на понятието | 94 |
| 3.1. Човекът като социално същество | 96 |

| | |
|---|-----|
| 3.2. Отношението личност – общност | 107 |
| 3.3. Социално конструиране в процеса на познание | 112 |
| 3.4. Образование и развитие | 121 |
| 4. Прагматични следствия на понятието | 132 |
| 4.1. Продуктивност на понятието <i>общност</i> при Мийд - Практическа интерсубектност | 132 |
| 4.2. Иновативност на понятието <i>общност</i> – характеристики на изследователската общност като модел за интерактивно образование | 140 |

Трета глава

| | |
|--|-----|
| ДЖОН ДЮИ. Училището като демократична общност. | 146 |
| 1. Историко-философски контекст. Прагматизмът на Дюи като алтернатива на дуализма | 147 |
| 2. Изследователски въпрос | 151 |
| 3. Експлициране на понятието | |
| 3.1. Логика на научното изследване | 153 |
| 3.2. Общност и социална реконструкция при Дюи | 173 |
| 3.2.1. Понятието за общност при Дюи | 173 |
| 3.2.2. Значение на общността за познанието | 180 |
| 3.2.3. Общност и демокрация | 184 |
| 3.3. Училището като демократична общност | 191 |
| 3.3.1. Социална функция на образованието | 191 |
| 3.3.2. Философията като обща теория на образованието | 192 |
| 3.3.3. Характеристики на училището като общност | 194 |
| 3.3.4. Как да се развият класът и училището като общности? | 200 |
| 4. Прагматични следствия на понятието | 222 |
| 4.1. Продуктивност на понятието <i>общност</i> при Дюи | 222 |
| 4.2. Иновативност на понятието <i>общност</i> – изследването в образованието | 225 |

Втора част

| | |
|---|-----|
| Философски трансформации на понятието <i>изследователска общност</i> в съвременната немска философия | 228 |
|---|-----|

Четвърта глава

| | |
|--|-----|
| КАРЛ-ОТО АПЕЛ. Аргументативната общност като трансцендентално условие за възможност на познанието | 229 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| 1. Историко-философски контекст. Кризата на разума във философията на XX в. и трансценденталната прагматика | 230 |
| 2. Изследователски въпрос | 235 |
| 3. Експлициране на понятието | 238 |
| 3.1. Трансцендентална прагматика | 238 |
| 3.2. Аргументативната общност като субект и априорно условие за възможност на познанието | 243 |
| 3.3. Нормативен характер на дискурса – дискурсна етика | 255 |
| 4. Прагматични следствия на понятието | 265 |
| 4.1. Продуктивност на понятието <i>аргументативна общност</i> при Апел | 265 |
| 4.2. Иновативност на понятието <i>аргументативна общност</i> - от теория към практика на дискурса | 269 |

Пета глава

ЮРГЕН ХАБЕРМАС. Общност и комуникативна рационалност. 274

| | |
|--|-----|
| 1. Историко-философски контекст | 275 |
| 2. Изследователски въпрос | 278 |
| 3. Експлициране на понятието | 281 |
| 3.1. Универсална прагматика | 281 |
| 3.2. Комуникативна рационалност | 286 |
| 3.2.1. Комуникативно действие | 286 |
| 3.2.2. Рационалност | 291 |
| 3.2.3. Консенсусна теория за истината | 296 |
| 3.3. Комуникативната общност | 300 |
| 3.4. Дискурсна етика | 307 |
| 3.4.1. Действие и дискурс | 308 |
| 3.4.2. Принципи и характеристики на дискурлната етика | 309 |
| 3.4.3. Правила на дискурса | 314 |
| 3.4.4. Идеална речева ситуация | 316 |
| 3.4.5. Критична оценка на дискурлната етика | 319 |
| 4. Прагматични следствия на понятието | 323 |
| 4.1. Продуктивност на понятието <i>комуникативна общност</i> | 323 |
| 4.2. Иновативност на понятието <i>комуникативна общност</i> - Комуникативната общност като модел за интересубектни отношения в образованието | 326 |

Трета част

Изследващата общност като модел за интерактивно образование

(една възможна реконструкция) 334

Шеста глава

Интерсубектност, интерактивност и изследваща общност..... 337

1. Понятийни уточнения 338
 - 1.1. Дидактичен дискурс и дидактична трансформация 338
 - 1.2. Общоприети разбирания за интерсубектност и интерактивност 340
2. Изследващата общност като модел за интерактивно образование (абдукция) 343
 - 2.1. Понятието *интерсубектност* като философско основание на интерактивността в образованието 343
 - 2.2. Изследователската общност като форма на практическа интерсубектност..... 346
 - 2.3. Изследващата общност като модел за интерактивно образование 351
3. Характеристики на изследващата общност като модел на интерактивно образование (дедукция) 353
 - 3.1. Понятие за философия и образование 353
 - 3.2. Общи характеристики на образователните практики и процеси 353
 - 3.3. Структурни особености на комуникативната ситуация в образованието .. 355
 - 3.4. Социални аспекти на образователната практика 357
 - 3.5. Характеристики на класа/групата като изследваща общност 358

Седма глава:

Образователни практики, които се съгласуват с модела на изследващата общност (индукция) 361

1. Кратко представяне на избраните образователни практики 362
 - 1.1. Философия с деца 362
 - 1.2. Неосократически диалог в традицията на Леонард Нелсон и Густав Хекман 367
2. Анализ на елементи от модела на изследващата общност в образователните практики на философия с деца и неосократическия диалог в традицията на Нелсон/Хекман 376
 - 2.1. Понятие за философия и образование 382
 - 2.2. Общи характеристики на образователните практики и процеси 397
 - 2.3. Структурни особености на комуникативната ситуация в образованието ... 419
 - 2.4. Социални аспекти на образователната практика 427

| | |
|--|-----|
| 2.5. Характеристики на класа/групата като изследваща общност | 430 |
|--|-----|

| | |
|---------------------------------------|------------|
| Заключение и перспективи | 436 |
|---------------------------------------|------------|

Приложения:

| | |
|---|-----|
| 1. Дидактична трансформация на научния метод на Пърс | 442 |
| 2. Прагматичната максима на Пърс – дидактична трансформация | 447 |
| 3. Въвличане на личния опит в преподаването чрез структурата на урока ... | 448 |
| 4. Неосократически диалог – кратко представяне | 451 |
| 5. Матрица на интерактивното образование по модела на изследващата общност (дедуктивно изведени характеристики) | 453 |

| | |
|---------------------------|------------|
| Библиография | 455 |
|---------------------------|------------|

2. Представяне на съдържанието на дисертацията

2.1. Цели и методология на изследването

Мотивацията за създаването на тази работа извира от реалните предизвикателства в практиката ми като учител и университетски преподавател, които се концентрират в един въпрос: Защо философията много често се преподава скучно и неефективно? Защо не се преподава интерактивно, т.е. интересно и ефективно?

Интерактивният подход в образованието е доказал своите достойнства в последните десетилетия, за което свидетелстват разнообразни образователни практики в световен мащаб. В България интерактивността за съжаление все още се разбира или преобладаващо технически – като (самоцелно) използване на нови информационни технологии, или предимно „магически“ – като повърхностно „жонглиране“ с типични техники като например брейнсторминг или ролева игра, но без рефлексивност и без разбиране на техния смисъл и на ролята им в цялостния образователен процес.

Този проект представлява научно изследване в областта на приложната философия, разбираана като философия на образованието. *Цел* на това изследване е *експлицирането на философските основания на интерактивността* като един от водещите принципи в съвременното образование.

Избраната цел се постига чрез последователното осъществяване на две изследователски *стратегии*:

1. Историко-философско реконструктивно изследване на понятието за изследователска общност в три различни контекста:
 - Американски прагматизъм – представен чрез възгледите на Ч. С. Пърс, Дж. Х. Мийд и Джон Дюи;
 - Съвременна немска философия – с фокус върху Карл-Ото Апел и Юрген Хабермас;
 - Съвременни педагогически практики – с фокус върху философия с деца и неосократическия диалог в традицията на Нелсон/Хекман.
2. Систематично изследване на взаимовръзките между понятията за *интерсубектност* и *изследваща общност*.

Историко-философски фокус

Поради големия обем на материала за историко-философско изследване във въведението към дисертацията се очертава ясен историко-философски фокус, който подчертава защо анализът на понятието за изследователска общност е важен и релевантен по отношение на съвременната ситуация на развитие на философията.

Историко-философското значение на понятието за изследователска общност се откроява чрез неговите иновативни приноси към три основни въпроса, които определят важни тенденции в съвременната философия:

- Как може да бъде обоснована валидността на познанието?
- Какво е отношението между теория и практика?
- Какво е отношението между философия и образование?

Изследователски методи

Поради синкретичния характер на настоящия проект при изследването са използвани различни *методи* в комбинация или като преобладаващи в отделните части на работата:

- *Продуктивна трансформация на понятието* – Тази динамична методология за историко-философско изследване стъпва върху Р. Козелек и надгражда постиженията на херменевтиката с критичните възгледи на К. Скинър и съвременни теории за понятието като „мрежа“ или „теория“. В дисертацията историко-философският анализ на трансформацията на понятието за изследователска общност се осъществява в четири стъпки, които позволяват да се сравнят различните му значения и употреби: 1. Контекст - реконструкция на изходната теоретична среда, 2. изследователски въпрос – целта на автора, неговият конкретен ситуативен „познавателен интерес“; 3. експлициране на понятието - аналитично изследване на прилики и разлики с предишни употреби на понятието; 4. прагматични следствия – за историята на философията (спрямо трите въпроса) и за образованието. При анализа на дидактични концепции в трета част на дисертацията е използвано и понятието *дидактична трансформация*¹ като

¹ Rohbeck, J., *Didaktik der Philosophie und Ethik*, Dresden, Thelem, 2008, S.12-14.

специфичен случай на трансформация на понятието, което показва как една академична дисциплина като самоценно знание се реконструира в контекста на образованието като преподаваемо знание.

- *Прагматисткият метод на Пърс*² – Включва три основни стъпки: запознаване с понятието (различаване от други понятия), аналитично проясняване (дефиниция), прагматични следствия (как понятието повлиява нашите действия). Преобладава в първата и втората част на дисертацията.
- *Методът на научно изследване на Пърс* – като единство на абдукция, дедукция и индукция³. Прилага се в третата част на дисертацията.
- *Конструктивизъм* или методът на *рационална реконструкция* – в смисъла на Хабермас като разлагане на една теория на нейните съставни части и тяхното ново съчетаване за по-добро постигане на определена цел⁴. Подобно е и разбирането на Дюи за *реконструкцията на понятията*, която „се корени както в традициите, така и в настоящата ситуация” и превръща понятията в „инструменти, адекватни на нашите нужди”⁵.

Структура на дисертацията

Текстът е структуриран в три части. *Първата част* проследява възникването и трансформациите на понятието за изследователска общност в американския прагматизъм и включва три глави, които анализират съответните възгледи на Чарлс Сандърс Пърс, Джордж Хърбърт Мийд и Джон Дюи. *Втората част* разглежда трансформациите на понятието в съвременната немска философия и съдържа две глави, които изследват възгледите на Карл-Ото Апел и Юрген Хабермас. *Третата част* предприема една възможна реконструкция на понятието за изследваща общност като цялостен модел за интерактивно образование и включва две глави, първата от които формулира хипотези (абдукция) и дедуцира техните възможни следствия, а втората проверява индуктивно така дедуцираните следствия чрез анализ на избрани конкретни

² Пърс, Ч. С. “Как да направим идеите си ясни” и “Какво е прагматизмът?” – В: Сивилов, Л. (съст.), *Теории за истината*, УИ, С., 1992.

³ Този метод е подробно изложен в главата за Пърс (виж Първа глава, 3.3.3.).

⁴ Habermas, J. *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*, Suhrkamp. Frankfurt a.M., 1976, S. 9.

⁵ Вж. Campbell, James *The community reconstructs: the meaning of pragmatic social thought*, University of Illinois Press, 1992, p.52: „reconstructions carried on in a tentative and hypothetical fashion, rooted both in our traditions and in our current situations - to transform these terms into tools adequate to our needs”.

педагогически практики. По такъв начин структурата на третата част напълно съответства на научния изследователски метод, формулиран от Пърс като триединство на абдукция, дедукция и индукция.

Основни тези

В дисертацията се изследват следните основни тези:

Теза 1 (методологична): Трансформацията на понятието е иновативен процес, който обяснява промяната в употребите и значенията при смяна на контекста и дава възможност за динамично историко-философско изследване. Тази теза е изложена и защитена във въведението, като основните аргументи са публикувани и в сп. „Философски алтернативи“.

Теза 2: Понятието за изследователска общност предоставя възможности за *интерсубектно* (наиндивидуалистично, недогматично, нерелативистично) и *конкретно* (ситуативно, опитно, контекстуално) обосноваване на валидността на познанието.

Теза 3: Изследователската общност е форма на прогресивно образование, която се отличава с характерна антидогматичност и антиавторитарност и затова може съществено да допринесе за *демократизиране* на образованието, а оттам и на обществото, защото създава възможности за практикуване на комуникативната рационалност и развиване на умения за гражданско участие в демократичното общество.

Теза 4: Изследващата общност е форма на „практическа интерсубектност“.

Теза 5: Интерактивността в образованието е форма на „практическа интерсубектност“, която се реализира по модела на изследващата общност.

Интерактивното преподаване не е „механично“ прилагане на отделни интерактивни техники, а необходимо имплицира отворена нагласа на учителя за приемане на ученика като равноценен и равноправен партньор, за гъвкаво, саморефлексивно и творческо разбиране за ролята на учителя и за процеса на обучение като възможност за постигане на личностно развитие.

Теза 6: Ефективно и същностно интерактивно е това преподаване, при което се създават условия класът или училището да израснат до изследваща общност.

Логическата структура на дисертационния проект е представена синтетично в следната таблица:

Таблица 1: Логическа рамка на изследователския проект

| | |
|---|---|
| Изследователска област | - практическа философия (философия на образованието) - история на философията (съвременна философия) |
| Цел на изследването | философско обосноваване на принципа за интерактивност в образованието |
| Стратегия | - историко-философски реконструктивен анализ на трансформации на понятието за изследователска общност в различни контексти - анализ на взаимовръзките между понятията <i>интерсубектност</i> и <i>изследователска общност</i> |
| Предмет на изследването | - философски трансформации на понятието за изследователска общност в американския прагматизъм (Пърс, Мийд, Дюи) и в съвременната немска философия (Карл-Ото Апел, Юрген Хабермас) - дидактични трансформации (философия с деца, неосократически диалог в традицията на Нелсон/Хекман) |
| Контекст на изследването (историко-философски фокус) | референтна рамка от следните историко-философски проблеми, за които трансформациите на понятието за изследователска общност предлагат нови решения: 1. Проблемът за обосноваване валидността на познанието; 2. Проблемът за отношението между теория и практика; 3. Проблемът за отношението между философията и образованието. |
| Хипотези | |
| Методологическа теза | <i>Теза 1:</i> Трансформацията на понятията е иновативен процес, който обяснява тяхната промяна в различни контексти и дава възможност за осъществяването на динамично историко-философско изследване. |
| Историко-философска значимост на понятието за изследователска общност | <i>Теза 2:</i> Изследователската общност предоставя възможност за недогматично, нерелативистично, <i>интерсубектно</i> (наиндивидуалистично, „съборно“) обосноваване на познанието. <i>Теза 3:</i> Изследователската общност е форма на прогресивно образование, която може да допринесе за социална промяна чрез взаимодействие между личност и общност. <i>Теза 4:</i> Понятието за изследователска общност изразява едно конструктивно отношение между философия и дидактика, като предоставя възможност за философско обосноваване на принципа на интерактивност в образованието. |
| Педагогическа значимост на понятието за изследваща общност | <i>Теза 5:</i> Интерактивността в преподаването е форма на „практическа интерсубектност“, която се осъществява по модела на „изследващата общност“. <i>Теза 6:</i> Ефективно и същностно интерактивно е това преподаване, при което се създават условия класът да израсне до „изследваща общност“. |

2.2. Първа част: Философски трансформации на понятието за изследователска общност в американския прагматизъм

Чарлз Сандърс Пърс:

Основният *познавателен интерес* на американския философ, който се счита за основател на прагматизма, е свързан с въпроса: *Как може да се обоснове валидността на познанието?*

Понятието за изследователска общност възниква в този чисто теоретичен контекст като необходимо следствие от основния възглед на Пърс за знаковия характер на мисленето и за познанието като интерпретиране на знаци (семиозис). Пърс обосновава новаторската идея за триадичната структура на знака: знак – обект – значение. За да може да функционира обаче, знакът има нужда от някой, който да го интерпретира. Знакът винаги е знак *за някого*. Изследователската общност е този колективен интерпретатор, който е конститутивен по отношение на знака и играе ролята на субект в процеса на познание.

Общността от интерпретатори създава възможност за обективизиране на значението на знака, което не би било възможно, ако познанието се разбира от гледна точка на индивидуалистичния картезиански субект. Като колективен субект на познанието безкрайната изследователска общност надхвърля ограничеността на всеки индивидуален субект и затова е в състояние по-добре да обоснове валидността на познанието.

Мисленето и познанието според Пърс винаги изхождат от конкретен проблем в практиката и се стремят да постигнат установяване на вярване, т.е. на убеждение, което да направи възможно възстановяването на действието. Изследователската общност като субект оптимално осъществява научния метод, който е най-надежден път за установяване на вярване и който Пърс определя като единство на абдукция, дедукция и индукция. По такъв начин чрез понятието за изследователска общност се утвърждава и една представа за науката като кооперативно изследване и процес на сътрудничество.

Понятието за изследователска общност у Пърс има и нормативен нюанс, тъй като функционира като интересубективен критерий за истината. Истинно и реално е това, за което биха се съгласили всички компетентни изследователи, ако достатъчно

дълго изследват даден проблем. Идеята за консенсус в изследователската общност, който да бъде постигнат в дългосрочна перспектива, функционира като регулативна идея в контекста на разбирането на истината като съвместна интерпретация на реалността.

Въпреки че Пърс не пише експлицитно за образованието, някои негови възгледи имат важни образователни следствия. Най-напред заслужава да бъде подчертано значението на личния опит в познанието и образованието. Опитът е начало на познавателното усилие, но и негов финал в момента на постигане на вярване, което дава възможност за продължаване на действието. *Умелото свързване на учебното съдържание с личния опит* на учещия има същия *мотивиращ ефект* върху процеса на учене, какъвто живото съмнение според Пърс има върху процеса на научното изследване. Аналогично на финала на процеса на мислене в образователната ситуация учителят би трябвало да помогне на ученика *да приложи на практика* придобитите знания и умения или поне да осъзнае възможните им приложения в контекста на неговите бъдещи разумни действия.

Фалибилистичният възглед за истината е аргумент за невъзможността за предварително и стриктно съдържателно фиксиране на целите в образованието и насочва към утвърдилата се в световен мащаб съвременна тенденция за целепологане предимно на равнището на умения, нагласи и компетентности, а не равнището на владеене на точно определени конкретни знания.

Като модел на ефективни и конструктивни междуличностни отношения, които развиват както личността, така и общността, изследователската общност е важна не само за разбирането на образователните институции, но и на съвременни аналогични модели за ефективни взаимоотношения като например понятието за екип в психологията.

Джордж Хърбърт Мийд

Теоретичното понятие за изследователска общност у Пърс придобива *социален* характер във възгледите на Мийд за ролята на общността при формирането на личностната идентичност. Личността не е даденост, а социално постижение. Природният индивид като изначално потопен в действието *става* личност чрез продължителен и

интензивен процес на социално взаимодействие. Чрез участието в играта и приемането на различни роли индивидът изгражда идентичността си чрез съпоставката с общността, която е неговият *друг*. Личността се мисли динамично като незавършващ процес на творческо взаимодействие и взаимно развитие на личност и общност, а не субстанциално. Личността формира идентичността си на фона на широк културен и цивилизационен хоризонт от споделени значения, наречен от Мийд вселена на дискурса. По своята мащабност това понятие най-много се доближава до понятието за изследователска общност на Пърс, тъй като включва както историческите измерения на реалните общности, така и безкрайния виртуален хоризонт на дискурса на човека като рационално същество.

„Социалният прагматизъм“ на Мийд е израз на онтологично разбиране за интересубектността като конструктивно взаимодействие между личност и общност, което се противопоставя на деконструкцията на субекта, защото личностната идентичност се основава на взаимодействието с другия (общността).

Теоретико-познавателните възгледи на Мийд се поместват изцяло в хоризонта на типичните за класическия прагматизъм, тъй като познанието се мисли като опосредено от езика като символна система. Това, което го отличава, е осъзнаването на педагогическата значимост на неговите възгледи.

Мийд осъзнава и обосновава развиващата функция на образованието както по отношение на личността, така и спрямо общността, защото всяко образование се мисли като *социално взаимодействие*, а всяко взаимодействие с децата е чрез комуникация. Важността на взаимодействието и общуването аргументират необходимостта от активно участие на детето в образователното взаимодействие и дефинират отношенията в образованието като партньорство. Оттук най-ефективният метод за преподаване се оказва въвличането на детето в социални ситуации, в които то да реагира от личен опит, а не теоретичното учене. Доброто образование се случва под формата на диалог и игра и има естетическото качество да поражда творческа радост от факта на кооперативното образователно взаимодействие.

Изследваната от Мийд конститутивна роля на общността за формирането на личностната идентичност дава възможност да бъдат открити важни характеристики на изследователската общност като образователен модел като например комуникация и диалог, активност на учениците, въвличане на личния им опит, динамика на

образователното съдържание, диалектика на планиране и импровизация от страна на учителя.

Джон Дюи

При Джон Дюи понятието за изследователска общност придобива изявен *образователен* и *политически* смисъл чрез връзката с понятията за училището като общност и демокрацията като хоризонт за развитие на обществото. Отношението между философия и образование е негов основен изследователски приоритет заедно с легитимирането на познанието чрез вътрешната логика на процеса на научното изследване.

Според анализиранията от Дюи логика на научното изследване познанието започва и завършва в опита като интерактивно взаимодействие между човека и света. Начало на познанието е ситуация в опита, при която действието е затруднено. Тази проблематична ситуация се изследва от мисленето, като целта е постигането на познание, което да позволи възстановяването на действието. По такъв начин мисленето се схваща като вид опит, а изследването е основен метод на познание, но също така и на преподаване в образованието. В теоретико-познавателен контекст изследователската общност е източник на истинност и рационалност в процеса на познание, което е обосновано натуралистично и конструктивистки.

Понятието за общност у Дюи е важно като пресечна точка между ключовите за него понятия *изследване*, *растеж* и *развитие*, *демокрация* и *образование*. Между личността и общността съществува необходима връзка, която води до растеж и развитие чрез тяхното конструктивно взаимодействие. Общността се отличава със споделеност на целите, убежденията, стремежите и познанието и се формира чрез комуникация и споделено действие.

Понятието за общност придобива политически характер, тъй като в общността непрекъснато се предефинират основополагащите политически понятия като например понятието за демокрация, което Дюи разбира като начин на живот в общност.

Тези възгледи намират продължението си в образователната философия на Дюи, в която училището се разглежда като демократична общност. Основна социална функция на образованието е реконструирането на демокрацията. Цел на образованието е растежът и развитието на личността, които оптимално се постигат, когато училището се развива

като общност. Училището е *социална* общност, защото в него се случва общ живот, споделен опит; *комуникативна* общност, защото образованието е комуникативна практика, която осигурява споделеност на разбирането; *кооперативна* общност като място на съвместни действия; *развиваща* общност и *общност на споделени ценности*. Изследването е основен метод в образованието, чиято задача е да „култивира“ мисленето чрез стимулиране на процеса на критическото мислене като проверка на хипотези чрез размишление.

Превръщането на училището в общност е дълъг процес, който зависи от фактори като време, пространство, отношения между учители и ученици, разбиране за ролята на учителя, използвани методи и техники на преподаване. Въпреки възможните трудности Дюи убедително подчертава, че е по-важно не какво точно, а *как* учим в училище. В образователната философия на Дюи изследователската общност се утвърждава като модел за развиващи социални взаимоотношения в образованието.

2.3. Втора глава: Философски трансформации на понятието за изследователска общност в съвременната немска философия

В контекста на европейската философия и култура от втората половина на XX век, белязана от ирационализъм и релативизъм, когато жизненоважно става усилието за търсене на рационални основания за познанието и действията като начин за преодоляване на кризи, понятието за изследователска общност претърпява нова трансформация чрез „присаждане“ върху кантианската основа в съвременната немска философия.

Карл-Ото Апел

Трансценденталната прагматика на Карл-Ото Апел е частично позната у нас единствено във връзка с дискурсната етика. В дисертацията за пръв път на български език се изследва заслугата на философа за събуждане на сериозния научен интерес към прагматизма в Германия и систематично се представя осъщественият от него семиотичен

обрат в теорията на познанието с фокус върху трансценденталното трансформиране на понятието за изследователска общност.

Ключов за Апел е трансценденталният анализ на субекта като *интерсубектен интерпретатор на знаци*. По такъв начин общността на интерпретаторите функционира като трансцендентално условие за възможност на познанието. Традиционната философия на единичното съзнание на субекта се трансформира до философия на интерсубектното разбиране. Валидността на познанието се обосновава чрез критически анализ на априорните условия за неговата възможност – *телесно и езиково априори* и *априори на комуникативната общност*. Комуникативната общност създава и играе езиковата игра, без която не може да се мисли никакво познание. Като доразвива идеята на Пърс за трикомпонентната структура на семиотичното познание, Апел утвърждава идеята за интерсубектност чрез подчертаването на комуникативния характер на познанието в аргумента за априори на комуникативната общност. Истинното познание винаги е опосредено чрез диалогично обосноваване.

Реалните езикови общности *винаги вече* предпоставят имплицитно идеалната аргументативна общност. Понятието за идеална комуникативна общност, от една страна, функционира като регулативна идея за практиката подобно на безкрайната изследователска общност при Пърс. От друга страна, идеалната комуникативна общност у Апел диалектически се предпоставя като условие за възможност на всяка фактическа дискурсивна ситуация, в която участниците би трябвало да се държат така, *като че ли* условията на идеалната комуникативна ситуация *вече* са налице. Тези условия имат трансцендентален характер, защото не е възможно по смислен начин да конципираме или осъществяваме познание, без мълчаливо да ги предпоставим.

От този неизбежен характер на трансценденталните условия за възможност на познанието произтича според Апел специфичната нормативна сила на дискурса. Според дискурсивната етика всяка рационална аргументация предпоставя валидността на универсални етични норми, иначе се поражда ситуация на т. нар. перформативно противоречие. Основни принципи или морални норми на дискурса са равнопоставеност на участниците като субекти, споделена отговорност за дискурса, стремеж към консенсус. Дискурсивната етика вменява на всеки човек *задължение за действие* и развитие на реалните дискурси по посока на идеалния дискурс. По такъв начин в дискурсивната етика се осъществява преминаване от теорията към практиката на дискурса,

а това движение има важно значение за конституирането на образователния дискурс като вид дискурсивна практика.

Анализът на възгледите на Апел показва, че в образователен контекст философията функционира като „конститутивен принцип на една просветена практика“⁶ чрез *контрафактичното предпоставяне на идеалната комуникативна общност*, която по необходимост трябва да предположим във всеки сериозен акт на разбирателство и познание. Важни особености на интерактивно разбираното образование са субект-субектните отношения, от които произтича и личната отговорност на всички участници в образователния дискурс за неговото функциониране. Изключително важна е мотивацията на участниците в образователния процес. Тъй като решението да участваш в дискурса е извън самия дискурс, то би могло да бъде подготвено в образованието чрез развиване на подходящи доверителни отношения, но никога не може да бъде гарантирано. В този смисъл „предизвикателството на неучастващия“ е границата, която трансценденталната прагматика и дискурсивната етика не успяват да преодолеят. Въпреки това трансформацията на субектната философия във философия на интересубектността се очертава като водещ мотив в съвременната философия както при обосноваването на познанието и на етическите задължения, така и при рефлексията върху образованието.

Юрген Хабермас

Като продължава усилията на Апел за обосноваване на дискурса, Хабермас реконструира универсалните условия за възможност на разбирането чрез изследването на понятията за комуникативно действие, комуникативна рационалност и комуникативна общност.

За разлика от насоченото към успех стратегическо действие, комуникативното действие цели постигането на разбирателство за съгласуване на осъществяването на общо действие. Комуникативната рационалност се мисли като интересубектно отношение, което е иманентно на всяка езикова практика. Тъй като всяко изявление в езика повдига претенции за валидност, тяхната проверка и обосноваване или отхвърляне представляват същността на комуникативната рационалност. Съгласието между

⁶ **Койл, Ханс-Кlaus.** Субективност и интересубективност. Към понятието свобода у Кант и Хабермас. - В: **Знеполски, Ив.** (съст.) *Около Хабермас. Нормативността в модерните общества и идеята за справедливост*, Дом на науките за човека и обществото, София, 2000, с. 296.

участниците в комуникацията не може да бъде постигнато по принуда, а само по убеждение, чрез „непринудената принуда на по-добрия аргумент“. Тази идеална речева ситуация, в която няма принуда и всеки участник в диалога има равни шансове за участие, се осъществява най-добре в комуникативната общност.

Тъй като осъзнава важността на реалния диалог, Хабермас също като Апел изследва нормативните аспекти на интересубектните отношения в общността. Дискурсна етика за него е реконструиране на *винаги вече* предпоставени и предположени правила, които контрафактивно се предпоставят като необходими условия за аргументативния дискурс. Изследователската общност е топосът, където идеалната речева ситуация и комуникативното действие се осъществяват като контрафактивни, но конститутивни идеализации.

Тази идея за „оперативно действаща фикция“, която може практически да насочва комуникативните процеси в изследователската общност, има важни следствия за образованието. Въз основа на възгледите на Хабермас възпитанието се конципира като интеракция, т.е. като интересубектно комуникативно действие и процес на ставане на субектността чрез интересубектността, а преподаването съответно е интерпретираща практика, т.е. комуникация. Целта на образованието според Хабермас е формирането на постконвенционална (по Л. Колбърг) лична идентичност. Комуникативната общност като модел на интересубектни отношения функционира *като оперативна фикция*, но влияе *реално* върху създаването на конструктивни развиващи отношения в образованието. Образованието се случва като диалогичен процес, който е рисков, защото променя всички участници в него. Особено рисково е промененото разбиране за ролята на учителя като „трансформиращ интелектуалец“, който се отказва от привилегированата си в класическото образование позиция и участва като цялостна личност в интерактивния процес на образователно взаимодействие. Училището може да се развива като комуникативна общност, която договаря нормите на функционирането си в реални практически дискурси.

Първа и втора част на дисертацията показват, че понятието за изследователска общност има философски живот и трансформациите му в различни контексти са продуктивни както по отношение на важни за историята на философията въпроси, така и по отношение на съвременното развитие на образователни практики.

2.4. Трета част: Изследващата общност като модел за интерактивно образование

Тази част на дисертацията тръгва от понятието за дидактична трансформация на Й. Робек, разбрана като трансформиращо пораждање на нови значения в ситуацията на преподаване, и представя една възможна реконструкция на понятието за изследователска общност като модел за интерактивно образование.

Най-напред се уточнява, че в образователен контекст е по-уместно да се използва наименованието *изследваща*, а не изследователска, тъй като второто е по-директно свързано с първоначалната идея на Пърс за общност от учени-изследователи. В образователния контекст е много по-важен акцентът върху *процеса* на изследване, разработен от Дюи, който е едновременно метод на познание и на учене и може да се практикува и от деца, както и върху спецификата на интересубектните отношения и процесите на комуникация между участниците в общността, познати от Мийд, Апел и Хабермас. Ето защо в реконструктивната трета част на дисертацията е предпочетено наименованието *изследваща общност*.

При изследването на взаимовръзките между понятията за интересубектност и изследваща общност в анализираниите възгледи на тримата американски прагматисти и Апел и Хабермас като представители на съвременната немска философия се откроява присъствието на три значения на понятието за интересубектност, които се проявяват в изследващата общност. От една страна, в общността е налице интересубектност, разбрана като възможно постигане на обосновано *съгласие*, тъй като и прагматистите, и съвременните немски философи аргументират разбирането за истината като стремеж към консенсус и споделена интерпретация на реалността. Интересубектността присъства и като *ангажираност и участие*. При този смисъл на интересубектност се поставя акцент върху вътрешния опит на субектите и възможностите за вътрешна промяна в процеса на взаимодействието им един с друг. Израз на интересубектност в този смисъл са разбирането на Пърс за науката като кооперативна дейност или представата на Дюи за училището като общност, където в процеса на натрупване на споделен опит се случва растеж и развитие както на личността, така и на общността. Дискурсната етика също обосновава моралния ангажимент за отговорност и участие в реалния дискурс като път

към доближаването му до идеалната комуникативна ситуация. Третото значение на интересубектността като *ко-креативност* присъства както в прагматизма, така и в съвременната немска философия чрез възгледите на Мийд за конститутивната роля на общността при формирането на личностната идентичност и подчертаната от Хабермас роля на езика в този процес. Личността се формира рефлексивно, чрез осъзнаване на универсалността на своите комуникативни действия в идеалната речева ситуация на общността. От друга страна, личността като творчески агент чрез взаимодействията си с другите в общността допринася за нейното развитие.

Първият смисъл на интересубектност като съгласие не е достатъчен за философското обосноваване на принципа на интерактивност в образованието, защото съгласието може да бъде постигнато и под външно въздействие или да бъде опосредено от трета страна. Необходимо е съчетаването му с аспектите на ангажираност и участие и ко-креативност. Те се описват много добре с въведеното от Ханс Йоас понятие за *практическа интересубектност*, която се дефинира чрез своята съществена свързаност с действието. Креативният характер на действието се проявява в динамиката на целепологането и гъвкавото му протичане, две характеристики, които съществено променят традиционните представи за образованието.

Въз основа на тези резултати от анализа на взаимовръзката между интересубектност и интерактивност се формулира абдуктивно хипотезата, че *интерактивността в образованието би трябвало да се разбира като форма на практическа интересубектност, която се осъществява оптимално по модела на изследващата общност*. Изследващата общност първоначално се дефинира като група от разумни същества, които въз основа на споделен опит осъществяват съвместно и методично диалогичен процес на изследване с цел да разрешат проблем от споделена важност чрез формулиране и аргументативна проверка на хипотези.

В дедуктивната стъпка от реконструкцията на изследващата общност като образователен модел са формулирани следните нейни предполагаеми характеристики, които би трябвало да се наблюдават, ако се осъществява интерактивно образование по модела на изследващата общност (виж по-подробно в приложение 5 на дисертацията):

Таблица 2: Интерактивно образование по модела на изследващата общност

| Категория | Характеристики |
|------------------------|---|
| Понятие за философия | кооперативна дейност на диалогично изследване |
| Понятие за образование | социална, диалогична, кооперативна практика |

| | |
|--|---|
| Целеполагане | вътрешно на процеса, ситуативно, гъвкаво целеполагане |
| Диалектика на планиране и импровизация | ситуативно адекватната промяна в плана като критерий за качество на преподаването; динамика на съдържанието |
| Мотивация на учениците | изследване на реални проблеми, споделена отговорност, радост |
| Въвличане на личния опит в обучението | създаване на споделен опит, структура на урока - 4 елемента |
| Нагласи на учителя | сътрудничество, саморефлексия, образованието като растеж и развитие |
| <i>Общи характеристики на образователните практики и процеси</i> | |
| Структурни особености на образователната ситуация | <ul style="list-style-type: none"> - рационалност на образователния дискурс - равнопоставеност на комуникацията - учителят като улеснител на ученето - ученикът като партньор |
| Образованието като система - институционализиране на диалогични практики | <ul style="list-style-type: none"> - стратегически действия за утвърждаване на взаимен уважение - практикуване на определени принципи и ценности – подкрепа, доверие, сътрудничество, автентичност и пр. |
| Социални аспекти на образователната практика | <ul style="list-style-type: none"> - отношения - партньорство между учители и ученици, родители, ръководство - създаване на ситуации за споделяне на опита - кооперативни методи и техники на преподаване |
| <i>Характеристики на изследващата общност</i> | |
| Общи характеристики | диалогичност, ориентираност към конкретен резултат, критичност и самокритичност, интелектуална честност |
| Когнитивни характеристики | критическо мислене, хипотези, проверка, аргументиране, идентифициране на предпоставки, проверка на претенции за валидност |
| Кооперативни характеристики | слушане с уважение, сътрудничество, доразвиване на идеите на другия, взаимопомощ, поемане на отговорност |
| Етически характеристики | уважение, зачитане на достойнството, непринудена атмосфера, познавателни добродетели |

Анализ на образователни практики, които се съгласуват с модела на изследващата общност (индукция)

В последната глава на дисертацията се анализират две съвременни образователни практики, които могат да бъдат описани чрез прилагане на модела на изследващата общност. Философия с деца е възплъщение на прагматистката идея за рефлексивно образование и е утвърдена първоначално от американския философ Матю Липман, но днес се практикува по цял свят като пъстър конгломерат от разнообразни подходи за осъществяването на диалогично изследване с деца. Според Липман философия с деца е удачен начин за развитие на мисловни умения като път за постигане на високо-организирано мислене, разбирано като съчетание от критическо, творческо и загрижено мислене. Изследващата общност е основно понятие в тази образователна практика, съзнателно възприето от основателя на прагматизма Ч. С. Пърс.

Неосократическият диалог в традицията на Нелсон/Хекман създава свободно от натиска на действието пространство, в което група хора съвместно изследва основанията на реални действия в практиката чрез критически анализ на предпоставките на

фактическите съждения за тези действия (правила, принципи или ценности). По такъв начин осъзнато се експлицира имплицитното човешко знание. Този метод исторически се прилага в сократическото училище на Леонард Нелсон и Мина Шпехт през 30-те години на XX в., а след Втората световна война и до днес се практикува в разнообразни сфери на образованието, консултирането и бизнеса. Неосократическият диалог като съвместно критическо изследване на философски проблем въз основа на конкретен опит се основава на принципите на самостоятелно мислене, конкретно мислене (въз основа на опита), мислене в общност и ориентация към търсене на истината. Макар в традицията на неосократическия диалог понятието за изследваща общност да не присъства експлицитно, съвременните тенденции в развитието на теорията и практиката на неосократиката изследват възможните му връзки с дискурсната етика, прагматизма или комуникативната рационалност.

Анализът на тези две образователни практики дава възможност предварителното работно определение за изследваща общност да бъде доразвито по следния начин:

Изследващата общност представлява група от разумни същества (хора), които се отнасят помежду си с доверие, уважават взаимно достойнството си и участват равнопоставено и равноценно в диалогичен интерактивен процес на изследване, ориентиран към истината (като регулативна идея), в който въз основа на споделен опит съвместно и методично се изследва въпрос или проблем от споделена важност чрез формулиране и аргументативна проверка на хипотези и чийто резултат има интересубективна валидност.

Някои резултати от индуктивното изследване на дедуцираните от тезата за интерактивното образование по модела на изследваща общност характеристики накратко са представени в следващата таблица:

Таблица 3:

Характеристики на философия с деца и неосократическия диалог, които се съгласуват с модела на интерактивно образование като изследваща общност (индукция)

| Категория | Характеристики |
|------------------------|--|
| Понятие за философия | дейност; търсене на смисъл и критика; диалог; търсене на истината. |
| Понятие за образование | <ul style="list-style-type: none"> - репродуктивна и реконструктивна парадигма в образованието (Липман), образованието като изследване; - рефлексивно образование (Д. Кенеди) – развитие, диалог, индивидуализиране, интерактивност; |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - философстването като образователен принцип; - учене в изследващата общност (по Виготски) – чрез интернализиране и <i>съзнателно екстернализиране на вече интернализираното</i>. |
| Целеполагане | <ul style="list-style-type: none"> - нарастваща рефлексивност на опита (постигната в диалога); - фронесис (а не епистеме); - създаване на свободно от действие пространство за размишление – философията като самооценност. |
| Динамика на съдържанието, диалектика на планиране и импровизация | <ul style="list-style-type: none"> - конструиране на смисъла чрез взаимно надграждане на идеите на другия – непредсказуемост в резултата и начина на протичане; - разговорът като творчество, а не като повторение. |
| Роля и мотивация на учениците | <ul style="list-style-type: none"> - диалогът като удоволствие и „сериозна игра“; - избор на темата за дискусия; - формиране на умения за учене. |
| Въвличане на личния опит в обучението | <ul style="list-style-type: none"> - диалогът е опит, разказване на преживяване, конструиране на споделен опит тук и сега; - в началото и в края на познавателния процес; - използване на произведения на изкуството. |
| Нагласи и роля на учителя | <ul style="list-style-type: none"> - учителят като творец на самия себе си, личността на учителя също се развива; - улеснител на процесите на учене – умение да изследва; - преподаването като изкуство – уникалност на ситуацията; - неутралност на учителя – съдържателно въздържание, процедурни намеси, стратегически действия за овластяване на децата, саморефлексия. |
| <i>Общи характеристики на образователните практики и процеси</i> | |
| Рационалност на образователния дискурс | <ul style="list-style-type: none"> - договаряне и спазване на правила; - артикулиране на емоции (метадиалог в неосократиката); - свобода от системни властови елементи (демократична организация на пространството – кръгче, ограничаване „властта“ на фасилитатора). |
| Образованието като система - институционализиране на диалогични практики | <ul style="list-style-type: none"> - наличие на договорени правила; - демократично вземане на решения (напр. стратегически диалог); - диалогът като метод на преподаване; - практикуване на принципи и ценности като автентичност, взаимно разбиране, сътрудничество, подкрепа и делегиране на отговорност. |
| Социални аспекти на образователната практика | <ul style="list-style-type: none"> - отношения – доверие, взаимно уважение, откритост и доброжелателство, загриженост, толерантност, партньорство; - „философски ерос“ – устременост към истината; - създаване на ситуации за споделяне на опита - формални и неформални ситуации, малки сократически форми; - кооперативни методи и техники на преподаване - догматичен срещу Сократов метод у Нелсон, работа в екип. |
| <i>Характеристики на изследващата общност</i> | |
| Когнитивни характеристики | задаване на въпроси, правене на изводи, формулиране на хипотези, обобщаване, даване на примери, разкриване на предпоставки, използване и разпознаване на критерии, разпознаване на грешки, дефиниране на понятия и др. |
| Кооперативни характеристики | слушане, подкрепа чрез доразвиване и задълбочаване на идеите на другия, посочване на основанията за мнението на другия дори когато не си съгласен с него; базисно доверие като основа за автономност и самочувствие на членовете на изследващата общност. |
| Етически характеристики | въздържане от дълги монолози; кураж и способност за промяна на личните възгледи под въздействието на аргументите в хода на изследването. |

Характеристиките на изследващата общност в края на горната таблица са изследвани от Ан Шарп като типични за общността речеви актове и максимално се доближават до дедуктивно изведените в дисертацията характеристики на изследващата общност като модел за интерактивно образование.

Заключение

Анализът на двете избрани образователни практики демонстрира съществени сходства между тях. Този резултат се съгласува с актуалната тенденция в литературата за по-задълбочено взаимно проучване, сравнителни изследвания и практически взаимни влияния. Сближаването на философия с деца и неосократическия диалог се проявява както чрез експлициране на общите им корени във философията на Сократ, така и чрез анализиране на структурата на изследването като процес, което преминава през сходни етапи на споделяне на опит, абстрахиране, тълкуване и рефлексия. *Новата сократика* коригира дефицитите на Нелсоновата философия чрез обогатяване с идеи на американския прагматизъм и трансценденталната прагматика на Апел и се проявява като много по-подходяща за обосноваването на една съвременна практика за философстване с деца.

Понятието за изследваща общност, трансформирано в контекста на философия с деца и най-новите развития на неосократиката, притежава голям брой от дедуктивно изведените характеристики на изследващата общност като модел за интерактивно образование. Този факт е аргумент в подкрепа на първоначалната абдуктивна хипотеза. Нейното потвърждаване показва, че опитът в дисертацията да бъде обоснована интерактивността в образованието чрез философски аргументи има своите основания.

Изследващата общност като форма на практическа интересубектност в образованието обосновава необходимостта от и спецификата на интерактивното образование. Ето защо изследващата общност като образователен модел може да служи както за идентифициране на интерактивността, така и за оценяване на качеството на преподаване или за реформиране на образователните практики.

Изявеният контрафактичен характер на понятието за изследваща общност не намалява възможностите му да описва и насочва образователната практика, защото връзката между „утопия“ и действителност не е еволюционна, е телеологична. Практиката се стреми към и се ориентира спрямо контрафактичния идеал, като в

реалността го постига само частично и конкретно ситуативно – в някаква степен и/или отношение. Моделът е контрафактичен, но въздействието му върху образователната практика е реално, защото функционира като „оперативно действаща фикция“, като телос на усилията за образователна промяна.

Въпреки обещаващия си потенциал хипотезата за изследващата общност като модел за интерактивно образование има и своите граници. Най-напред трябва да бъде отбелязано, че тя наследява нерешеното в дискурсна етика предизвикателство на неучастващия в дискурса. Освен това реализирането на изследващата общност е силно чувствително и зависимо от контекста на системните условия в образованието. Необходимо е наличието на минимална критична маса от предварително осигурени благоприятни системни условия, за да може изследващата общност на свой ред да допринесе за развитието на личностите, общностите и образованието като система, а не просто да оцелява във враждебна среда. Като пример за благоприятен фактор би могла да бъде посочена една демократична организационна култура на училището, а неблагоприятно биха повлияли например големият брой ученици в клас или фиксирането на образованието върху стандартизирано измерване на резултати, разбирани предимно като съдържателно знание за факти. Тези принципни ограничения не позволяват да бъде намерен лесен отговор на въпроса дали изследващата общност в контекста на българското образование е по-скоро лукс или насъщна необходимост.

Развитието към изследваща общност е дълъг процес с комплексен характер. Ето защо не е възможно да се посочи коя точно характеристика на модела би била необходимо и достатъчно условие или колко точно характеристики трябва да са налице, за да обявим целта за постигната. Същевременно професионалистите, запознати с модела и особено ако разполагат с лично преживян опит от изследване в общност, биха могли интуитивно да разпознаят кога един клас или училище се превръща в общност. Тази интуиция е елемент от изкуството в науката или от майсторлъка в преподаването, които не биха могли да бъдат операционализирани докрай.

Изследващата общност по думите на Ан Шарп⁷ определено е „повече от педагогика: тя е начин на живот“, който развива и подобрява познавателни, емоционални и поведенчески навици. Неслучайно Марта Нусбаум⁸ препоръчва „философия с деца“ като пример за „сократическа педагогика“, която допринася и за постигане на една от

⁷ Sharp, A. *Caring Thinking and Philosophy of Emotions*, p.21.

⁸ Nussbaum, M. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, 2010.

основните според нея цели на образованието – възпитанието на активни граждани на света.

2.5. Приложения

Като израз на желанието за обосноваване на смислена връзка между философска теория и образователна практика дисертацията съдържа като своя необходима част пет приложения, които представляват опити за осъществяване на *конкретни дидактични трансформации на избрани идеи* от анализирани автори. Приложенията припомнят съответната идея и я трансформират дидактически в инструмент, който би могъл директно да бъде прилаган в преподаването на философия или практикуван в самостоятелни занимания с философия от страна на учениците.

Разработени са следните приложения: 1. дидактична трансформация на научния метод на Пърс (единство на абдукция, дедукция и индукция); 2. дидактична трансформация на прагматичната максима на Пърс; 3. въвличане на личния опит в преподаването чрез структуриране на урока в четири стъпки, което се основава на синтез между възгледите на Пърс за мисленето като установяване на вярване и Мийд за значението на личния опит и интересите на учениците като мотивиращи ученето фактори с цикъла на Колб, който описва процеса на учене при възрастните; 4. кратко представяне на неосократическия диалог, което да се използва като минимум информация преди личния опит в диалогичното философстване и 5. матрица на интерактивното образование по модела на изследващата общност (дедуктивно изведени характеристики).

Предлаганите приложения не изчерпват като обхват идеите на изследваните автори, които могат да бъдат интересни в преподаването на философия, а имат за цел единствено да демонстрират екземплярно потенциала на концепцията за дидактична трансформация, която е част от методологията на настоящото изследване.

3. Приноси на дисертационния труд

Поради синкретичния характер на дисертацията, която се опитва да гради мостове между теория и практика, между философия и дидактика, приносите на това изследване могат да бъдат разглеждани на различни равнища.

1. Демонстрирана е историко-философската значимост на понятието за изследователска общност.

Осъществено е динамичното историко-философско изследване на трансформациите на понятието в разнообразни контексти – теоретични (теоретико-познавателен, семиотичен, социално-психологически, образователен, политически, трансцендентален, нормативно-етически) и практически (образователни практики). Понятието за изследваща общност запазва някои свои определящи характеристики, като същевременно се трансформира достатъчно гъвкаво, за да предложи интересни и преспективни отговори на значими историко-философски въпроси. В рамките на това изследване за пръв път на български език са представени систематично възгледите на Карл-Ото Апел, които се разглеждат като надграждане на трансценденталната философия с достиженията на американския прагматизъм. Подчертава се заслугата му за обосноваване на прехода от теорията към практиката на дискурса и значението на това движение за конституирането на образователния дискурс.

Пълно и систематично е анализирана теорията и практиката на неосократическия диалог – образователна практика, позната у нас само от преводите и делото на Цеко Торбов и няколко по-нови преводни статии.

Интересен момент е последователната рефлексия върху възможностите, които възгледите на изследваните автори предоставят за обосноваване на една интерактивна философия на образованието. В българската педагогическа литература на практика няма съществени изследвания, които да проследяват възможните педагогически следствия от философията на прагматизма. Особено непознат е педагогическият образ на Мийд. Дори и в световен мащаб са малко изследванията, които проследяват възможните взаимовръзки между философия с деца и Хабермас.

2. Осъществен е систематичен сравнителен анализ между две актуални образователни практики – философия с деца и неосократически диалог в традицията на Нелсон/Хекман, които все още са слабо изследвани в българския академичен контекст.

Фокусирането върху понятието за изследваща общност позволява да се постигнат няколко интересни резултата. Спецификата на диалогичното изследване при неосократическия диалог се описва по-удачно чрез понятието за изследваща общност, отколкото е възможно това в границите на класическото обосноваване на тази практика във философията на Нелсон. Този резултат напълно се вписва в актуалната тенденция на развитие и обогатяване на неосократиката чрез позоваване на прагматизма, трансценденталната прагматика на Апел и комуникативната рационалност на Хабермас. Установената споделеност при двете образователни практики на съществени

характеристики на понятието за изследваща общност предоставя смислено обяснение за актуалните тенденции на сближаване между тях, които могат да бъдат проследени в литературата и практикуването им.

3. Експлицирани са философските основания на принципа за интерактивност в образованието чрез изследване на взаимовръзката между понятията за интересубектност и интерактивност.

Този резултат е израз на едно конструктивно разбиране за принципното отношение между философията и нейната дидактика, което тук се конципира като дидактична трансформация – творческо преоткриване на смисъла и значението на основни идеи и методи от философията в контекста на преподаването. Изясняването на философските основания на интерактивността в образованието разкрива разнообразни възможности за насочване и промяна в конкретните образователни практики. Моделът на изследващата общност разглежда интерактивността като комплекс от структурни и процесни характеристики, който предполага практикуването на определени ценности, нагласи и отношения и чак след това включва, разбира се, и прилагане на определени конкретни методи и техники на преподаване. По такъв начин разработеният в дисертацията модел за интерактивно образование в изследваща общност като цялостно интересубектно образователно взаимодействие полемизира с широко разпространеното *инструментално* педагогическо схващане на интерактивността. Моделът на изследващата общност има разнообразен потенциал както за идентифициране на интерактивното образование или оценяване на неговото качество, така и за промяна на образователните практики чрез развитие на професионализма на учителя и демократизиране на образованието като система.

4. Публикации

Ivanova, E. „Werkzeugkasten“ des angehenden Sokratischen Gesprächsleiters, презентация при завършване на професионалното обучение за фасилитатор на несократически диалози, Годишно събрание на Обществото за сократическо философстване, Германия, Вюрцбург, ноември, 2009 г.

Ivanova, E. Socratic Dialogue and Philosophy with Children. A Possible Comparison on the Basis of a Personal Experience – In: **Brune, J.-P., H. Gronke, D. Krohn,** (Eds.) *The Challenge of Dialogue. Socratic Dialogue and Other Forms of Dialogue in Different Political Systems and Cultures.* Lit Verlag, Berlin, 2010, 215-239.

Ivanova, E., D. Krohn. Gemeinsames Philosophieren in einer Fremdsprache – In: **Neißer, B.** (Hg.) *Sokratik und Urteilskraft in pädagogischer Praxis, Sokratisches Philosophieren, Bd. XV,* Berlin, Lit, 2013.

Ivanova, Ev. Was heißt es, interaktiv zu unterrichten? Der Zusammenhang von „Forschergemeinschaft“ und „Intersubjektivität“ als philosophische Grundlage des interaktiven Ansatzes im Unterricht, приет за печат в сборник, от издателство Academia Verlag, Австрия.

Варджийска, Ев. Иновативност и продуктивност на трансформацията на понятията - *Философски алтернативи*, кн. 1/2010, с. 128-138.

Варджийска, Ев. Сравнително изследване на образователни стандарти, учебни програми и учителски практики в обучението по литература и гражданско образование – В: **Кьосев, Ал. (съст.)** *Новите национализми, С.,* Сиела, под печат.