

Софийски Университет „Св. Климент Охридски“  
Философски факултет  
Катедра „Философия“  
Програма „Философия с преподаване на английски език“

*Дискусиите и дебатите като методи  
в обучението по философия*

АВТОРЕФЕРАТ

НА ДИСЕРТАЦИЯ ЗА ПРИСЪЖДАНЕ НА НАУЧНА И ОБРАЗОВАТЕЛНА СТЕПЕН  
„ДОКТОР“

**професионално направление: Философия**

**Иван Николич**

**Научен ръководител: проф. дфн. Сергей Герджиков**

София, 2019

## Съдържание

### I ВЪВЕДЕНИЕ

1. ТЕЗА
2. СТРУКТУРА НА ДИСЕРТАЦИЯТА
3. ПОЗИЦИЯ НА ДИСЦИПЛИНАТА ФИЛОСОФИЯ И ДРУГИ ФИЛОСОФСКИ ДИСЦИПЛИНИ В ОБРАЗОВАТЕЛНА СИСТЕМА В СЪРБИЯ

### II ИСТОРИЧЕСКИ ПРОИЗХОД

1. НЯКОИ АСПЕКТИ НА АРГУМЕНТАЦИЯТА В ИСТОРИЧЕСКИ ПЛАН
  - 1.1 СОФИСТИ
  - 1.2 МЕТОД НА СОКРАТ
  - 1.3 БУДИСТКА ТРАДИЦИЯ В НЕГАТИВНИ ДИАЛЕКТИКИ И ДЕБАТИ
2. ЙОАН ДАМАСКИН НА МЕЖДИННАТА ОСНОВА МЕЖДУ БУДИСТКАТА И ЗАПАДНАТА ТРАДИЦИЯ
3. СРЕДНОВЕКОВИЕТО И НАЧАЛОТО НА СЪВРЕМЕНАТА ФИЛОСОФИЯ

### III СЪВРЕМЕННИ ПЕРСПЕКТИВИ

1. ДИСКУСИИ И ДЕБАТИ КАТО НАЧАЛНИ ПОЗИЦИИ
2. КРИТИЧНОТО МИСЛЕНЕ МЕЖДУ ЕСЕНЦИАЛИЗЪМ И ПЕРЕНИАЛИЗЪМ
3. ОБЩА СТРУКТУРА НА ПРОВЕЖДАНЕ НА ДИСКУСИИ И ДЕБАТИ
4. ПРЕДИ ВСИЧКО ДИСЦИПЛИНА
5. *СКАНДАЛОН*, РАБОТА С ОТРИЦАНИЯ, СЪМНЕНИЕ (НИВО НА ОТВАРЯНЕ)
6. РАЦИОНАЛИЗАЦИЯ (НИВО НА РАЗВИТИЕ)
7. ТЕСТВАНЕ (НИВО НА ПОТВЪРЖДЕНИЕ)
8. ПРОИЗВОДСТВО НА КРИТИЦИЗМА (НИВО НА КРЕАТИВНОСТ)

#### **IV ТЕХНИКИ ЗА УПРАВЛАНЕ НА ДИСКУСИИ И ДЕБАТИ**

#### **V ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

**Основни научни приноси, постигнати в процеса на поучване**

**Публикации**

**Библиография**

## I ВЪВЕДЕНИЕ

### 1. ТЕЗА

Посочване, понякога имплицитно, понякога експлицитно, че учениците, читателите и слушателите развиват способността за това, което днес се нарича умишлено (интенционално) обучение, характеризиращо се със: „ ... самосъзнание, активно наблюдение на учебния процес и желание за публично утвърден опит“ (Cholbi 2007, 35) присъства във философията от самото ѝ създаване. Както забелязва Харе:

„Всъщност историята на този идеал може да бъде проследена през историята на философията до най-ранните ѝ времена. Това би означавало да се посочи потенциалът на Мил да бъде отворен към критиката, [...] и по-нататък през историята на философията към нейните източници в западната традиция, в крайна сметка до подчертаването на важност на изследвания живот на Сократ“ (Hare 2002, 86).

От тази гледна точка самата философия през своята история свидетелства за развитието или в крайна сметка за опита за развитие на критическо мислене.

От друга страна, самото мнение, независимо дали е критично или не, се отнася до разглеждането, аргументацията *pro et contra* на дело, процес, приемане, отхвърляне и т.н. и както отбелязва Шлейермахер: „ ... всъщност това е насочено към изкуството да се водят разговори“ (Schleiermacher 2005, 95), самостоятелно или с други. Освен това, както отбелязва Калин, „философията по дефиниция е [...] работа за търсене и по същество диалог“ (Kalin 1982, 23). Ако философията е диалогичен стремеж, тогава в самия край стигаме до мнението на Кант, че всъщност „... можем само да се учим да философстваме“ (Kant 1998, 694), и ако следваме този път, се

налага, че всъщност най-добрият начин за преподаване на философия е този, който благоприятства дискусиата и дебата. Всъщност тази работа се изчерпва в опит да защити тезата, че дискусиите и дебатите са най-добрите методи за обучение по философия и че активното участие в тези форми може по много начини да допринесе за по-доброто разбиране на студентите в много житейски ситуации. От друга страна, ние, като преподаватели по философия, участваме в дискусии и дебати с нашите студенти, така че нашето по-задълбочено вникване в значението на тези техники може да ни бъде от полза. Ето защо в нашата работа ще се опитаме да отговорим на въпроса: „Какво означава да си преподавател по философия?“ в смисъл, че той: „улеснява и оживява дискусиата, твърдо, но нежно водейки учениците към прозрение, осъзнаване, увереност и разширени възможности за критично мислене ”(Bhatt 1995, 1).

## 2. СТРУКТУРА НА ДИСЕРТАЦИЯТА

Вече е отбелязвано, че философията по своя исторически корен насочва към диалог. Следователно е почти невъзможно да влезем в темата за развитието на дискусии и дебати, без първо да разгледаме самите източници на философски размисъл и тяхното развитие през следващите векове. Разработвайки нашата тема, ние се натъкнахме на някои места в историята на философията, които могат да дадат добра основа за изтъкване важността на някои аргументативни техники и значението на някои преди всичко епистемологични нагласи, от които най-добре може да се развие критичното мислене. Следователно, първата част на работата ще бъде доминирана от анализа и интерпретацията на някои от постиженията във философско-историческото наследство, станали интересни за нас в основата на това, което по-късно ще обясним във втората част. Във втората част в анализа и интерпретацията

доминират съвременни концепции по някои от ключовите понятия, свързани с провеждането на дискусии и дебати.

Следвайки тези теоретични интерпретации на историческите и съвременни основи на нашето виждане за философски дискусии и дебати, трябва да изследваме и техниките, които помагат да ги провеждаме. Затова в третата част от дисертацията се опитваме да обясним тези техники, за да ги прилагаме по-точно и по-добре. А именно, всяка от стъпките, които ще разработим, изисква определено оформление в класната стая, външен вид на дъска или билборд, определено позициониране на студентите, които спорят в полза или против тезата и т.н. Започвайки с кръга като форма, типична за дебата между равни, разработваме и други пространствени структури на класа в зависимост от стъпките в дискусията и дебата, които са достигнати.

### 3. ПОЗИЦИЯ НА ДИСЦИПЛИНАТА ФИЛОСОФИЯ И ДРУГИ ФИЛОСОФСКИ ДИСЦИПЛИНИ В СРЪБСКАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА СИСТЕМА

Философия, с подчертан исторически фокус, в Сърбия е налице в почти всички средни училища: както в гимназиите, така и в професионалните средни училища, в четвъртата година като задължителен предмет. Също така, многообразието на обществото и съвременното образование доведе до известна специализация на философските предмети, преподавани в началните и средните училища. Затова намираме отделни философски области и на първо място предмета *Логика*, който е задължителен предмет в гимназиите през третата година. *Медицинската етика* като задължителен предмет се преподава през първата и втората година в средните медицински училища. Предметът на *Гражданското образование*, който във висока степен е структуриран чрез основните човешки права и социални ценности, може да се разглежда като приложение и разширение на философията. Избира се от пети клас на основното училище. В момента се обмисля предложение за включване на учебните

програми в средните училища като избираеми предмети и на *Език, медии и култура* и *Приложна наука*.

В светлината на съвременната сръбска образователна система имаме основание да смятаме, че същата или подобна ситуация е налице в системите на други страни<sup>1</sup>, обхватът на изучаването на философски проблеми е много широк. Подобно разпространение се отразява и във възрастта на студентите, които имат достъп до философски проблеми, както и във философските проблеми, които доминират в тази или онази философска дисциплина. Независимо от това, как ще се опитаме да обясним това разпределение, то се фокусира в диалогичния метод като начин на преподаване, за което стана дума в началото. Разбира се, ще се опитаме да хвърлим светлина върху този метод в плана на провеждането на дискусии и дебати като неформални и формални техники на комуникация с учащите.

## II ИСТОРИЧЕСКИ ПРОИЗХОД

### 1. НЯКОИ АСПЕКТИ НА АРГУМЕНТАЦИЯТА В ИСТОРИЧЕСКИ ПЛАН

Нашето намерение в тази част е да намерим първоначалната философия, която се налага от началото на антропологическия период в древността. По този начин основният мотив, който използвахме, се съдържа в изявлението на Хюзърл, че:

„Възпроизвеждането винаги възниква с неговата целенасочена идея, която, независимо от промяната си в хода на историята, запазва единството си (нпр. : без значение как модата се променя, ботушите винаги са това, чието производство е задачата на обуваря).“ (Husserl 2003, 216)

---

<sup>1</sup> Както отбелязва проф. Герджиков, разграничението може да бъде направено според: „... степента на централизация - децентрализацията на образованието ...“ (Герджиков 2019, 62), което всъщност казва, че съдържанието е едно и също, но е представено чрез децентрализация на философските дисциплини.

За нас е безспорно, както по-късно ще обясним, че дискусиите и дебатите са включени във всички философски произведения. Разбира се, ще видим, че те не винаги са категорични, но понякога имплицитно артикулирани във философските писания. Това е обяснимо чрез „дисоциацията“ и стремежа към „публично потвърдена експертиза“. По-задълбоченото вникване в историята на предаването на философските проблеми обаче може да инициира необходимостта да се върнем към самите източници.

Следователно, нашето виждане за софистите и Сократ като философи, обръщащи се към широката общественост, може по много начини да бъде преподадено чрез техники на аргументация, преди всичко за аудитория, която няма предварително философско образование, каквато всъщност са нашите ученици. Тук не вземаме предвид епистемологичните, метафизичните, етичните и т.н. *концепции* на философите, които цитираме, а просто *формата* на тяхната аргументация.

### 1.1 СОФИСТИ

В този раздел започваме от наблюденията на Тиндайл върху сложни теми в древната философия. Тези наблюдения ни накараха да разгледаме въпроса как да намерим полезни моменти в техниките на аргументация на софистите и да ги обясним с цел по-доброто провеждане на дискусии и дебати. Тук подчертаваме, че още Хегел намира началото на софистката философска традиция. Хегеловото разбиране на сложните проблематични сфери е видимо в следното, че те, които са възприемали нуждата: „... при различни случаи човек да решава чрез мнение и вече не само на базата на пророчеството или на обичаите, страстите и моментните чувства...“ (Hegel 1964, 12).



Изхождайки от Протагор като ключов представител на софистското движение в древността, можем да видим следното. На първо място, идеята за „дисоциация“ като предпоставка за започване на дискусия се основава на твърдението на Протагор, предадено от Диоген Лаерций<sup>2</sup>: „Протагор е първият, който разбира, че има две страни на всеки въпрос, противоположни една на друга, и той дори е първият, който спори по този начин“ (Laertius 1925, 463). В педагогически план намираме другия смисъл, който Тиндайл намира след Менделсън: методът на Протагор като *αντιλογος*: „опит на противоположни взаимодействащи си позиции“ (Tindejl 2013, 40) е фокусът, който съвременните автори ще разпознаят като *дисоциация*.

При по-нататъшния анализ на оригиналните произведения на Горгий стигаме до следните стратегии, които бихме посочили като важни за проблема. Горгий предприема следните стъпки в аргументацията си във *Възхвала на Елена*. След като идентифицира общите места (*τοποι*), Горгий разработва стратегия, известна като *λεξιτρολη*. От една страна тази стратегия се определя като засилваща, подчертавайки общото място (*τοποι*), което ще бъде проблематизирано. От друга страна, тя представлява размяната на ролите на моралните агенти в споменатото произведение и по този начин прехвърля отговорността в аргумента към общите *τοποι*: местата, които са били абстрахирани в началото.

Второ, бихме искали да посочим друга сложна стратегия, обозначена с термина *εικος*. Това е аргументация за правдоподобност и трябва да се подчертае, че тази аргументационна стратегия се основава на една мека форма на вероятност, която не трябва да бъде свързана със строгата вероятност в съвременното разбиране на индуктивния метод. По-конкретно, този тип вероятност е обвързан с обсъждания случай и всъщност изисква нещо да бъде прието: „... като вероятно не само въз основа

---

<sup>2</sup> При липсата на оригиналните текстове на Протагор, трябва да се позове на следното предупреждение от Тиндайл, което отчитаме донякъде: „Трудност възниква, когато [...] описанието трябва да се разграничи от тълкуването“ (Tindale 2013, 38) В случая на твърдението на Лаерти, който трябва да бъде цитиран, ние разчитаме на неговата описателна страна. Тълкувателната страна на това твърдение бе взета за основа на обвиненията, че Протагор се опитваше да засили по-слабия аргумент.

на мнение, но и въз основа на опит.“ (цит. пр., 141). Пример за тази форма на аргументация намираме във второто произведение на Горгий: *Защитата на Паламед*.

Ако започнем от по-широка образователна позиция, тогава в сложни режими на аргументация можем да намерим друга стратегия, която изглежда недостатъчно адресирана към утвърждаване на техните области. Понятието *карос* най-често се определя като: „...идея за подходящите реторични моменти“ (цит. пр., 38). Изучаването на философска материя, наред с други неща, като всяко друго обучение, е преди всичко *процес*, който се осъществява за определен период от време. В самото начало подобен процес не може да разчита на напълно развито критично мислене, което ще дефинираме по-късно. Не може да разчита на развитите рационални и ирационални способности, които такава мислене изисква. Въпросът е, че ако действаме твърде строго според изискванията, намерението ни може да бъде контрапродуктивно, тъй като ще погрешно диагностицираме „подходящия момент“, за да установим някаква стъпка в преподаването. Ето защо трябва да създадем правилен план за въвеждане на индивидуални изисквания в общуването с учениците. Ние разглеждаме стратегията *карос* и от друга гледна точка. Тази втора перспектива е в избора на *теми*, върху които да се работи. Тъй както човек трябва да е наясно с установяването на точния график по отношение на формата, това изискване не трябва да се пренебрегва и когато се занимаваме със съдържанието, което произвеждаме. Този проблем от най-широката образователна гледна точка е забелязан и от Лок и Кант в техните образователни трудове. Смесът на техните предложения е, че някои теми трябва да се обсъждат с децата само след като са достигнали способността да ги разбират. В противен случай работата по теми, които са им напълно чужди, се оказва контрапродуктивна.

Вярваме, че нашата интерпретация на сложни *аргументационни стратегии* има утвърдителен характер. Тези стратегии трябва да се разглеждат по начин, който засилва аргументацията. Те трябва да се разглеждат като стратегии, които се движат надолу по линията от по-малко вероятни към по-вероятни и обратно. Ние сме на

мнение, че от тази гледна точка можем да разчитаме на тях в много отношения при справянето с някои философски проблеми.

## 1.2 МЕТОД НА СОКРАТ

По същия начин можем да видим проблемни места в интерпретацията на Платон за диалога на Сократ<sup>3</sup>. Правейки това, няма да доразвиваме повече тези области, които Сократ изгражда въз основа на сложни форми на аргументация. Достатъчно е само да сравним споменатата вече *Защита на Паламед* на Горгий и *Апологията на Сократ* на Платон и да видим доколко Сократ използва техниката на аргументация, разработена от софистите<sup>4</sup>. Разбира се, начинът на философстване на Сократ демонстрира различна специфика.

Следвайки стъпките на Нелсън, намираме първата стъпка във философстването на Сократ, наречена от Нелсън „регресивен метод на абстракция“ (Nelson 1949, 10). Тази първа стъпка: „не дава нови знания“ (цит. пр., 10), а по-скоро разкрива възможните предразсъдъци, които стоят на пътя на правилното размишление по зададените теми. „Регресивният метод на абстракция“ води до известен *Weltanschauung* (светоглед). Но простият израз на *Weltanschauung* е само първоначалната позиция, от която: „да достигнем до добре обоснован *Weltanschauung*“, и следователно „първата ни грижа трябва да бъде развитието на изкуството на философстване“ (цит. пр., 87). Според Нелсън, това изкуство може да бъде наречено като „диалектика“, която: „обхваща всички средства, необходими за постигане на глобална представа за живота и природата“ (цит. пр., 87).

---

<sup>3</sup> Въпросът, който все още е актуален и с който се занимават някои философи, е: имаме ли право да говорим за нещо като философия на Сократ или това е просто тълкуване на Платон? Разбира се, няма да се занимаваме с този проблем, тъй като това е много сложна тема. Можем само да кажем, че имаме пред себе си текстове на Платон, чийто главен герой е Сократ.

<sup>4</sup> По-подробно: (Tindejl 2013, 240-241)

Първата стъпка по пътя на диалектиката към по-добре обоснован *Weltanschauung* е, че той, според Нелсън „трябва да бъде освободен от авторитета на традицията, освободен от всякакъв вид авторитет“ (цит. пр., 92). Най-общо, този начин на философстване на Сократ е прилаган в почти всеки от Платоновите диалози. Всъщност, самото заглавие на диалога предполага позиция от философската традиция, която ще бъде атакувана, за да се излезе с по-добър и по-точен поглед върху проблемите, които неговите предшественици са разглеждали във философията. След това Нелсън издига още едно искане в диалектическия процес, което откриваме и в диалозите на Платон. Не е достатъчно просто да отхвърлите традиционните позиции, а след това да представите своите собствени, а тази позиция трябва да се ръководи от друго изискване, което Нелсън изразява като точност на мисълта. Този императив се отнася до представянето на нечие мнение и: „изисква думите, използвани от философа за предаване на мислите му, да означават точно разграничени и ясно дефинирани понятия“ (цит. пр., 96). Не демонстрира ли самият Сократ в диалога *Софист* това умение само по себе си от началото на диалога, в самото негово значение, чрез плетене на мрежа около даден термин? Така за Сократ, както и за Нелсън, критическото мислене се основава на *поставянето под въпрос на собствените възгледи*, както и на тяхното ясно представяне. И все пак, нека го споменем, Нелсън намира повече прецизност и основополагащо мислене в разбирането на Кант за *трансцендентална логика*, което със сигурност не е, нито би могло да бъде, характерно за начина на философстване на Сократ. Имайки предвид Сократ, структурата на спора е по-близка до диалектичката, отколкото до аподиктичката основа.

### 1.3. БУДИСТКА ТРАДИЦИЯ В НЕГАТИВНИ ДИАЛЕКТИКИ И ДЕБАТИ

Изходната точка в анализа на будистката философия е, че тя: „не води човек към някаква по-висша форма на съзнание, а има за цел да му даде съществуващите средства за прозрение в *suññatā*“ (Iveković 1977, 77). Въз основа на анализа на двата сборника от диалозите на *Milindapañho* (Въпроси на цар Милинда) и *Suttapitaka* (Кошница с учения) намираме следното. Първо виждаме как всички проблеми се полагат в полето на иманентното, а не в полето на трансцендентното. По-нататък, виждаме как се определя това иманентно пространство, в което се движат всички наши възприятия. Въз основа на някои точки от един от анализирания диалози можем да заключим, че съзнанието е изпълнено с *nāma-rūpa*, име-форма или, на съвременен философски език *феномени*.

Тогава стигаме до позицията, че нещо, което по никакъв начин не е свързано със *salāyatana*, т.е. шесторната възприемаща основа, и което всъщност са явленията, не може да бъде важно. В близък смисъл, в будизма не можем да говорим за независима, чисто формална логика, каквато е ситуацията с нашата западна. Виждаме едно и също нещо чрез сравнение. За разлика от тричленния силогизъм на Аристотел, будисткият, поради връзката си с епистемологичната основа, придобива петчленна форма.

По-нататък, визирайки будисткия вариант на тетралемата *catuscoti*, ние извеждаме следните утвърдителни моменти на будистката техника на аргументация. На първо място, тази тетралема е замислена като *тест за съществуване*, за нещо, което реално може да съществува като феномен. Тетралемата *catuscoti* може да се използва за няколко цели. Както отбелязва Гунаратне, това може да се разглежда като: „(1) дизюнктивна система, (2) инструмент за медитация върху причинно-следствената връзка и (3) инструмент за медитация върху съществуването“ (Gunaratne 1980, 213). В този момент, обаче е по-важно да посочим две възможни функции на тази тетралема в

рамките на провеждането на дискусии и дебати. Първото нещо, което трябва да погледнем отново, е фактът, че *catuscoti* изживява най-радикалното си приложение в системата на *Нагарджуна*, тъй като той използва тетралемата не само за антиметафизични цели, но и за целите на опровергаването на всяко, не само метафизично, твърдение. Подобно опровержение се ръководи от предположението, че крайната реалност е неизказуема и затова звучи парадоксално заключението, което следва: „Истинският език би бил мълчание“ (Bharadwaya 1984, 304). Вече е очевидно, защо е трудно да се приложи тази тетралема в радикален смисъл. От епистемологична гледна точка можем да я защитим само ако я приемем като принцип на разграничаване, в смисъл, че в някои концепции някои понятия наистина не могат да участват. От друга страна обаче, която е по-интересна за нас: от страна на дискусиите и дебатите, радикалното опровержение на възгледите може да бъде донякъде оправдано.

Нагарджуна разработва техника на дебат, известна като *vitā*: „отхвърляне тезата на опонента, но без да се установява своя собствена“ (цит. пр., 303). От друга страна, тази техника може да бъде интересна и в смисъл, че е: „полезен и ефективен философски метод“ (цит. пр., 303). По-късно ще видим в главата за „скандалон“, че е важно от самото начало да се предизвиква объркване у учащите с провокиране на тяхната незрялост. От тази гледна точка методът, видян в смисъла, в който предизвиква: „объркване на философа“ (цит. пр., 303), може да бъде интересна основа за започване на дискусия. В допълнение към предишните употреби на тетралемата *catuscoti*, тя тук „може също да се разглежда като основа на идеята за степен на истинност“ (Gunaratne 1980, 213).

В заключение на краткото разглеждане на будистката традиция на дебата наблягаме на следното. Както свидетелства Кармона, в будистките манастири, практиката на дебати: „продължава средно 4 часа на ден [...] 2 часа сутрин и 2 часа вечер“ (Carmona n.d.). Това е достатъчно, за да видим колко солидно тези дискусийни

практики са включени в будисткото образование. Дебатът е свързан с класическите индийски текстове и крайната цел на образованието е разбиране на тези текстове, но пътят към това разбиране не се основава на простото възприемане на възгледите от дадените канони, а на *прозрението на тяхната логическа основа*, което е възможно само чрез утвърждаване и опровержение в процеса на дебат.

Ясно е, че в нашето образование имаме голям опит от многобройни дебати на кръгли маси, дискуссионни клубове, малки дискусии, но не можем да избегнем впечатлението, че сме далеч по-малко подготвени за този вид придобиване на знания, отколкото е в будизма.

## 2. ЙОАН ДАМАСКИН НА МЕЖДИННАТА ОСНОВА МЕЖДУ БУДИСТКАТА И ЗАПАДНАТА ТРАДИЦИЯ

В тази глава разглеждаме възгледите, които произтичат от аргументите на Йоан Дамаскин, като един момент между будизма и западната философия. На този етап искаме да отбележим, че византийската християнска традиция, подобно на будистката, като основа на знанието поставя явленията, обозначени с термина „икона“. Така че нека да видим как Йоан Дамаскин използва този термин и какви изводи могат да се извлекат от това. Дамаскин започва от позиция, близка до будистката, че от самото начало всички знания са свързани със сетивността и то най-вече зрението. Иконата е връзка със сетивността, което се вижда в първата му дефиниция: „Иконата е огледало и пъзел, подходящ за мярката на нашето тяло“ (Дамаскин 2018), тя е свързана по някакъв начин и с вътрешното усещане, но в малко по-широк смисъл. Това може да се види от определението, чрез което иконата също се нарича и: „споменът за събития [...] срамът, добродетелта или злото“ (цит. пр.).

По този начин Дамаскин създава база, която предхожда разсъжденията и без която действителните разсъждения не могат да бъдат правилно извършени поради

човешкото ограничение, в което човекът се разглежда като *ипостас*, в който се обединяват: „материално и духовно, сетивно и интелигентно“ (Payton 1996, 177). Следователно, разсъжденията задължително трябва да разчитат на емблематичния характер на нашите знания и без това няма напредък към по-нататъшно разбиране. Едно правило, което по някакъв начин оправдава тази позиция, се отнася до следното: в началото на дискусиите и дебатите трябва да имаме предвид позицията, че „ораторът не трябва да казва нищо за това, за което няма достатъчно записи“ (van Emmeren and Grootendorst 1984, 85).

От друга страна, заключенията на Йоан Дамаскин, макар да тръгват от иконичния характер на нашите знания, не се развиват по-нататък в посока на рационално разсъждение, което от нашата гледна точка не е достатъчно, ако искаме да разгледаме неговия аргумент като цялостно утвърдителен. И въпреки че той извежда аргумента на реалността, като въвежда *иконични записи*, често се защитава със специални *ad hoc* цитати в Писанието и от проповедите на светите отци. От тази позиция се отбелязва, че цялата следваща византийска теология: „за разлика от Дамаскин, надхвърля нейното патристично разбиране“ (Христов 2016, 35), в смисъл, че тя се стреми да намери своята основа както в чувствеността, така и в разума. В нашето тълкуване това би означавало, че трябва да има някаква „видима“ основа в началото на аргументацията, която идва от сетивното възприятие. Разбира се, ние основаваме на такава интерпретация на по-широк поглед върху сетивното възприятие, обяснено като иконично. В нашия контекст това би означавало, че участниците в дискусии и дебати трябва да имат някаква рудиментарна база, която може да бъде обозначена като виждаща или преживяна обсъжданото явление. Разбира се, по-нататъшната защита на тези основи и техния познавателен потенциал трябва да се развива в посока на „публично потвърдена експертиза“ и отново тази експертиза трябва да бъде до голяма степен рационална. В следващата глава ще очертаем някои от областите на



аргументация, виждани по този начин в работата на католическия мислител Анселм Кентърбъри.

### 3. СРЕДНОВЕКОВИЕТО И НАЧАЛОТО НА СЪВРЕМЕНАТА ФИЛОСОФИЯ

Всички произведения, на които по-рано се позовавахме, с изключение на произведенията на Горгий и Йоан от Дамаск, имат изрична диалогична форма и самата тази форма улесни достъпа ни от гледна точка на нашите проблеми. А именно, на базата на диалоговата форма беше по-лесно да се видят *pro et contra* страните в обсъжданите въпроси. Във вековете напред тази диалогична форма ще губи своята актуалност, т.е. все повече произведения ще са от монологичен тип. В тази глава задаваме въпроса: „Как да разгледаме произведения, които не са изрично написани диалогично и как да ги включим в модела на дискусиите и дебатите?“ От тази позиция нашето изследване преминава към намиране на дисоциативни двойки и обясняване на самата идея за *дисоциация*.

Вземете за пример произведението на Спиноза *Етика*, което дава възможност за виждане по този начин. Както Агнес Фон Риз вижда в *Дисоциация в аргументативни дискусии*, дисоциацията като аргументативна техника<sup>5</sup> може да бъде разпозната и в работи на философи като Спиноза. Ако следваме нейните стъпки, използвайки дисоциацията, отделяме „нещо от нещо [...] осъзнавайки, че две неща са отделни едно от друго“ (Rees 2009, 3). По този начин, фон Риз намира няколко дисоциативни двойки в творчеството на Спиноза, ръководена от работата на Перлман и Олбрехт-Титеке (напр. картина-идея, универсално-индивидуално, пасивно-активно...) (цит. пр., 19). По-нататък, ръководена от мисълта от тези двама философи, тя твърди, че: „няма философия без дисоциация“ (цит. пр., 20), което според нас означава, че нищо не може да се приема за валидно във философията, без да се знае какво е

---

<sup>5</sup> Терминът „дисоциация“ се използва и в други дисциплини като химия или психология, но със съществено различно значение.

контра-утвърждаването. Самият Спиноза в работа си *Кратка дискусия за Бога, човека и неговото щастие* има предвид възможни дисоциативни двойки, в случая между разум и страст и че техният конфликт се разрешава чрез открит дебат.

Ако отидем няколко века назад, подобно и за разлика от Спиноза, откриваме обратното структурирана мисъл в творчеството на средновековния мислител Анселм от Кентърбъри. Следвайки хронологично неговата работа, откриваме различна последователност от тази, която видяхме при разглеждането на произведенията на Спиноза. Кентърбъри първо пише *Monologion* (1075–1076), а след това *Proslogion* (1077–1078). Със сигурност и двата текста се приемат за разговор и дисоциацията е стъпка, която дава възможност за такъв разговор, но в първата част той се осъществява в рамките на индивида (*Monologion*), докато във втората (*Prologion*) се развива от гледна точка на опитите да убедим другите в правилността на възгледите си.

От друга страна, виждаме дисоциативната двойка, която се появява в *Proslogion* в по-широк контекст чрез изискването за развитие на „интенционално обучение“. А именно, прилагайки определението за „интенционално обучение“ към текста на Анселм, можем да кажем, че в *Monologion* са изпълнени две условия, първото за „самоосъзнаване“ и второто за „активно наблюдение на учебния процес“. Интересното за нас е, че в *Proslogion* като водещ мотив има опит да се достигне до третия момент на „интенционалното учене“, т.е. ставаме свидетели на опита на Анселм да достигне до „публично потвърдена експертиза“. Така за начало той абстрахира дисоциацията между: „нещо, което съществува като обект в съзнанието“ и това, което трябва да бъде „разбрано като обект, който съществува в момента“ (Canterbury 1998, 87).

Дори най-базовото херменевтично разбиране на намерението на Анселм би ни довело до заключение, че тази дисоциативна двойка, преминавайки от това, което е в ума, към съществуващото в момента, е разработено с намерението да „убеди“ невярващия в съществуването на онзи „Един Бог“, доказвано в *Monologion*, но не можем да избегнем впечатлението, че самият Анселм разбира важността на

предявяването на изказа в интересубективен контекст. По-точно, това би означавало, че ако философването трябва да върви в правилната посока, тогава философстващият субект трябва да има противоположното мнение от този, който го доказва, и рационално да обосновава своята гледна точка. Със сигурност, на това място се задълбочаваме в полето на дебата като *формално извеждани аргументи*.

Въз основа на гореизложеното изглежда, че по някакъв начин във философските произведения, които разгледахме, в тяхното структуриране, дискусиата и дебатът са предварително включени и че всяко по-дълбоко вникване, може би не в изолираната част, а в контекста, в който възниква, разкрива съществуването на формации, които оправдават съществуването им поне първоначално. Чрез произведенията на предишни автори, като абстрахираме дисоциативните двойки, ясно посочихме съществуването на *модел на дискусия*. Ние обаче не сме далеч ни от разпознаването на модел на дебат, отбелязан като формално регулиран начин на аргументиране. Аргументацията на Спиноза в *Етика* е изцяло под „контрола“ на когнитивната рационалност, което ще рече, че е насочен към „познавателната рационалност на аудиторията“. Произведенията на Анселм също са насочени към такава, макар и не толкова когнитивно изразена цел. В този смисъл те са по-близки по структура до средновековната *ars dialectica*, но дори и тогава може да се постигне много голям напредък, за да се види как първоначалният, мистичен начин на виждане на Бога и неговите атрибути, чрез предчувствие и видение, е методологически проектиран чрез *рационалното обосноваване на християнските догми*. Това, което е разработено в схоластиката под името *ars dialectica*, по този начин чрез историята се приближава до един вид диалог, за който единственото условие е участниците да притежават способността за логически разсъждения, тъй като: „тези, които имат средни способности, могат да се убедят в голяма степен в истината на вярата просто чрез разума“ (цит. пр., 11).

Ясно е, че произведенията на предишни автори, към които сме се позовавали, показват, че без дисоциацията и рационалното обяснение на позицията, която се заема, не можем правилно да разберем ключовите философски възгледи. Въпреки това в класната стая установяването на тези две стъпки не е толкова просто, по-точно, не става въпрос само за четене на вече подготвен текст, независимо дали той е представен в монологична или диалогична форма, а и за *включване на възгледите на самите ученици*, които не винаги са рационални. Как ще се види по-късно, рационалността тепърва ще се покачва. Ние, като преподаватели по философия, не можем да разчитаме на: „универсалната публика, която трябва да гарантира рационалност “ (van Eemeren and Grootendorst 1984, 13), каквато е например публиката, на която разчитат Спиноза и Анселм.

От тази гледна точка можем да кажем че предишните произведения са затворени, което означава, че имат отправна точка и рационално доказателство и, всъщност, имат на заден план: „въображаемо общество на пасивни слушатели, които не предлагат словесна опозиция“ (цит. пр., 13). По този начин те не надхвърлят концептуалните рамки, от които са създадени. Така че, както предполага нашето третиране на тези произведения, те могат да бъдат валидна основа за намиране на вече съществуващи модели на дискусия и дебати, но намирането им няма да допринесе значително за разширяване на възгледа, а по-скоро за идентифициране на вече съществуващите възгледи.

### III СЪВРЕМЕННИ ПЕРСПЕКТИВИ

#### 1. ДИСКУСИИТЕ И ДЕБАТИТЕ КАТО НАЧАЛНИ ПОЗИЦИИ

Започвайки нашето изследване на използването на дискусиите и дебатите като метод за преподаване на философия, се натъкнахме на редица съвременни текстове, които се фокусират върху тези две техники, без първо да се обмисля разликата им. Затова на първо място си поставихме задачата да *разграничим* двете форми на учене на философски материал. От самото начало причината за интереса ни към това разграничение се криеше в интуицията по време на работата като професор по философия. Чувствахме, че *дебатите* имат по-голяма аргументативна тежест от дискусиите. Това по-голямо тегло може да се възприеме от някои теоретици като Ван Емерен и други, когато отбелязват разликата между: „официално регламентирани правни и парламентарни дебати“ и „по-малко официални дискусии“ (Van Emmeren, et al. 2014, 1).

Разработването на тази интуиция започнахме от дефинициите, предлагани от някои съвременни английски речници. Така, в речника на Макмилън стигаме до следната дефиниция на дискусия: „разговор за нещо, обикновено нещо важно<sup>6</sup>„ (Macmillan Dictionary n.d.). В речника на Лонгман съществителното име произлиза от глагола ‘discuss’, който се определя като: „обсъждане нещо с друг човек или група, за да се обменят идеи или да се реши нещо“ (Longman Dictionary of Contemporary English n.d.). От друга страна, терминът ‘debate’ се определя в първия речник като: „дискусия, при която отделен човек или група изразява различни мнения по дадена тема“ (Macmillan Dictionary n.d.), а във втория като: „дискусия по определена тема, която често се развива за дълъг период от време, и в която хората изразяват различни мнения“ (Longman Dictionary of Contemporary English n.d.) и накрая още едно определение, може би най-важното, в което се посочва, наред с други неща, че

---

<sup>6</sup> Авторът на този текст добави всичко подчертано в този параграф.

дебатът е: „официална дискусия по определен проблем“ (Longman Dictionary of Contemporary English n.d.).

Това, което може да се извлече като модел за използване на дискусии и дебати в преподаването на философия е, че предлагаме дискусията като *въведение*, като подход към философска тема, а дебатът като качествено *развитие* на дадена тема. По този начин целта на дискусията е да открие разбирането на тези, които обсъждат, и да постави това разбиране преди динамиката на дебата. От друга страна, за дебата е необходимо разбирането да се основава на критерии, структурирани в съответствие с принципи, които могат да бъдат преценявани *pro et contra*. Затова е необходимо да се научат учениците на *утвърдителни техники* за аргументация чрез дебат. Ако погледнем определението на ЮНЕСКО, онези, които практикуват философия, се идентифицират първо като „участници в дискусията“, а след това като „тези, които предоставят философско съдържание“ и накрая като „съдии на философска форма“ (UNESCO 2007, 170), струва ни се, че преподаването на философия може да се разбере чрез този ключ.

## 2. КРИТИЧНОТО МИСЛЕНЕ МЕЖДУ ЕСЕНЦИАЛИЗЪМ И ПЕРЕНИАЛИЗЪМ

Ако в първата глава си поставихме задача да обясним какво означава да доведем чрез дискусия и дебат студентите по философия да мислят *критично*, ние сме длъжни да обясним какво смятаме, че е най-доброто обяснение за тази концепция. Вярваме и ще се опитаме да демонстрираме, че за да развием така разгледаното критическо мислене, най-добрата образователна позиция, с която да започнем, е на границата между *есенциализма* и *перениализма*. Според нас, това ще бъде наложено като най-добрия модел, по който да се провеждат дискусии и дебати.

На първо място, критическото мислене е *процес*, открит процес, отворена дейност, която трябва да доведе този, който е възпитан във философия, до специфична диспозиция, която Харе определя като „отвореност на мисълта“. От друга страна, критическото мислене е също „умение“, „майсторство“, което трябва да съпътства

такава диспозиция. Най-просто казано, тази „откритост“ предпазва критичното мислене от индоктринирането, а от друга страна „уменията“ предпазват критичното мислене от превръщането му в „словесна експозиция“.<sup>7</sup>

От гореизложеното става ясно, че концепциите за критичното мислене могат да бъдат разграничени, най-общо казано, според авторите, които предпочитат *уменията* от една страна и тези, които предпочитат *диспозицията* от друга. Докато първите ще придадат най-голямо значение на обучението по *аргументативна* теория и методология (намиране на предпоставка, правене на заключения, разграничаване между валидни и невалидни изводи, вникване в логически грешки, възможност за прилагане на определени методи към конкретни проблеми), вторите ще считат за критично решаващ характера на мнението, нагласата (съмнение, находчивост в конкретни ситуации, креативност). Не бива да се пренебрегва, че и двете вземат предвид както уменията, така и диспозицията, но разликата между тях е в това, което те, донякъде тромаво, смятат, както отбелязва Мейсън след Пол, за критично мислене в слаб и критично мислене в силен смисъл (Mason 2008, 3) (Paul and Elder 2002, 45). Кое е силен и кое е слаб смисъл, зависи от отдаването на предпочитания или на уменията, или на диспозицията.

Не искайки да оставим настрана нито едната, нито другата, можем да кажем, че и двете позиции имат право да засилят едната или другата страна на критичното мислене в зависимост от областта, в която го прилагат. Някои като Котрел, Бовел, Кемп и Пол разчитат на универсалната сила на критичното мислене и, наистина, книгите им действат като наръчници за всички области на човешкото действие. Следователно, както отбелязахме, стриктната им привързаност е към формалната логика, която в крайна сметка: „осветява интелектуалното измерение на мисълта“ (Paul and Elder 2002, 106). Но макар и насочено към всички области на човешкото действие, така

---

<sup>7</sup> Вижте: (Marinković 1990, 16-17)

разбираното критично мислене не е еднакво успешно в тях, което е основното възражение на другата страна в разбирането за критическо мислене.

От другата страна са автори като Тайер-Бейкън, Алстън, Фелан и др. От тяхна гледна точка се подчертава много по-широка, *практическа* перспектива на използването на критическото мислене. Ясно е, че първите разчитат и на тази употреба, но все пак изглежда, както отбелязва Алстън, че:

„на критично мислене, което чете аргументи и текстове и остава без връзка с чувства, желания и действия, му *липсва етична дълбочина*, която трябва да подчертае разликата между чисто когнитивната дейност и това, което наричаме критично мислене“ (Alston 2001, 34).

Привържениците на тази линия, с оглед на критическото мислене, до голяма степен разчитат на определенията на Аристотел, направени в неговата *Никомаховска етика*.

От гореизложеното следва, че критичното мислене може да се разглежда по-добре като „конструктивно мислене“, но в по-широк смисъл от това, взето от Тайер-Бейкън. По-конкретно, тя развива значението на този термин върху платформа от значения, дадена от Белинки и другите, на концепцията за „конструктивно знание“.<sup>8</sup> Въпросът изглежда е, че нашето знание, а следователно и мнение, се конструира предимно като *социокултурен феномен*. Със сигурност няма да се отклоним от подобно мнение, но все пак вярваме, че конструктивното мислене, освен че е конструирано, трябва да бъде и конструктивно. И накрая, ако философването „трябва да се мотивира от загриженост за по-хуманен и справедлив свят“ (Mason 2008, 5), то в началото би трябвало да е в състояние на мета-ниво да *конструира* този свят.

---

<sup>8</sup> Източникът, на който се позовава Тайер-Бейкън, съдържа „конструирани знания“. Вижте: (Belenky, et al. 1997, 131-155)



От тази гледна точка е необходимо *творчеството*, за да се преодолеят вече изградените и познати социо-културни, и можем да кажем научни, модели. Разбира се, ние като преподаватели по философия няма да приемем за крайна цел идеалния модел на критическото мислене, но ще бъдем удовлетворени от концепцията за развитие на *креативността* и *конструктивността*, разглеждани в един по-тесен смисъл.

Накрая стигаме до дефиницията, която най-добре би се вписала в нашето разбиране за критично мислене. Това е определението на Харе, което гласи: „Критичното мислене е мислене, което улеснява изпитанието, тъй като се опира на определени критерии, то се самокоректира и е чувствително към контекста“ (Hare 2002, 87). В областта на това, което е определено като „улесняване на изпитанието“, обучението по логика и методология ще играе решаваща роля. От тази гледна точка, логиката и методологията могат да действат като друг елемент в развитието на критическото мислене, т.е. до „самокорекция“, но само в ограничена област. Това, което е най-важно за „самокорекцията“, е развитието на „чувствителност към контекста“.

Нашата дефиниция за развитие на критическо мислене следва да приеме както ангажимент за развиване на умения и за издигане на учениците в позицията на „разумния съдия“, така и за повишаване на тяхната „контекстна чувствителност“. Последното се отчита с възможността първо да се идентифицират концепциите и приложенията им към даден проблем, а след това да се избере концепцията, която най-добре решава проблема. Както вече беше посочено, изглежда, че е цел, от една страна да се избягва „словесната експозиция“, а от друга – да се избягва индоктринирането и по този начин да се достига „енкултурация“.<sup>9</sup>

Разбира се, като говорим за критично мислене, ние се опитваме да „улесним изпитанието“ в подкрепа на „публично потвърдената експертиза“. Така че, това е

---

<sup>9</sup> Вижте: (Gatchel 2010)

учение за определен модел на четене и писане, който трябва да бъде структуриран, дисциплиниран, за да бъде поставен в следващия аспект на критическото мислене от тази гледна точка, обозначен като „енкултурация“. И въпреки че в по-широк контекст „професорите по същество акцентират върху преподаването в естествените науки, а не в не-научните дисциплини като философия или сравнителна религия“ (Paris n.d.), казано е, че те „обучават учениците да четат, пишат и оценяват ясно и логично“ (Cohen 1999), така че може да се направи връзка с философията. Разбира се, това е област, която се отнася до *Логиката* и *Методологията* като философски дисциплини. Ясно е, че особено при преподаването на *Логиката* не може да се разчита на някаква оригиналност и „свободно“ изразяване на мнение. По този начин е необходимо да се представи степен на „твърдост“ и „дисциплина“, за да се направи мисленето разбираемо и възможно за това по-високо ниво на критично мислене, т.е. сравнение и *pro et contra* аргументация за конкретни понятия.

Както бе отбелязано по-горе, такова официално четене и изразяване всъщност изпълнява само едно изискване за критично мислене и остава затворено за разпознаването на концепцията, т.е., както вече беше отбелязано, „липсва етична дълбочина“. Разбира се, този недостатък може да бъде забелязан и в други области като естетика, онтология и т.н., които могат да бъдат наречени по-просто културни области. За да избегнем този вид недостатък, трябва да използваме *перениалистичната* концепция за образование. Става въпрос за необходимостта от изпълнение на цел, дефинирана от тази перспектива като: „култивиране на интелекта“ (цит. пр.). От наша гледна точка, за да се стигне до „енкултурация“, дефинирана като: „процес на културно предаване“ (Gatchel 2010, 12), е необходимо да се създаде „учебна програма, фокусирана върху постигането на културната грамотност“ (Cohen 1999).

Горният извод благоприятства следния подход към образоването в критично мислене. От една страна, този подход трябва да е чувствителен към формирането на

изразна структура в светлината на универсалното разбиране на направените изказвания. От друга страна, той също така предполага по-широко образование в посока на културните концепции, които намират своята полезност в по-дълбоко признаване на недостатъците или предимствата им, за по-добра ориентация в рамките на определено общество. Това общество днес е до голяма степен мултикултурно.

### 3. ОБЩА СТРУКТУРА НА ПРОВЕЖДАНЕ НА ДИСКУСИИ И ДЕБАТИ

Насърчаването на *критическото мислене* като цел на образованието и избирането на *дискусиите и дебатите* като най-подходящото средство за постигане на такава цел изисква определена *структура*. Първо срещаме тази структура във формите за провеждане на уроците, предписани от определени органи, които отговарят за такова структуриране.<sup>10</sup> Обаче структурата, която отделя въвеждаща част на урока, основна част и заключителна част на урока, както и методите, които трябва да бъдат разработени чрез подобна структура, в случая във философията, не могат да помогнат много, освен като цяло. Затова е необходимо да се разгледат някои от концепциите, които предлагат *специфична структура* за провеждане на уроците по философия.

От тази гледна точка, трябваше да надхвърлим широкия спектър от концепции, предлагани при структурирането на уроци, които отчитат неформалните и формални стъпки, и да предложим една структура, която *се стремим да развием по-точно*. Като начало изтъкваме някои от най-разпространените аспекти на тази структура. В нашата методическа практика има доминиращ модел за водене на диалог, който се състои от три стъпки: *scandalon*, проблематизация, актуализация.<sup>11</sup> От друга гледна точка,

---

<sup>10</sup> Общо взето, това е структура, популяризирана от Философския факултет в Ниш. Виж: (Јањић, et al. 2014, 69-72)

<sup>11</sup> Вижте: (Marinković 1983, 29-39)

Мейсън предлага следните стъпки: „наблюдение, разсъждения, обобщение, разбиране, проверка на разбирането“ (Mason 2008, 2).

Джон Дюи предлага следните стъпки: „Да осъзнаем проблема, да го дефинираме, да предложим хипотези за неговото решаване, да проучим следствията от всяка хипотеза в светлината на предходните, да опитаме и да тестваме най-вероятното решение“ (Paris). Киенстра и нейните сътрудници виждат обичайния концептуален модел на провеждане на уроците по философия чрез включването на следните стъпки: „рационализация, анализ, тестване, производство на критика и размисъл“ (Kienstra, Imants, Karskens, & van der Heijden 2015, 1).

Както виждаме, по-голямо внимание се обръща на формалните стъпки в диалога със студентите, сред които са: заключение, рационализация, проблематизация, актуализация, анализ, тестване... И все пак, човек може да види онези неформални стъпки като: гледане, *scandalon*, осъзнаване на проблема. Към този списък добавяме и стъпка относно „работата с отрицание“, както се вижда от гледната точка на книгата на ЮНЕСКО *Философия на училищата на свободата*. Както ще видим по-късно, смятаме, че структурата на урока трябва да започне с тези неформални стъпки. Друг вид техники включват намирането на предпоставки, структурирането им в логически и методологични модели и евентуално правене на заключения.

Според нас, основното място принадлежи на неформалните условия и едва след тях трябва да се предприемат формалните стъпки. Останалото е относително. Според една концепция структурата може да изглежда така: 1. наблюдение, 2. *scandalon*, работа с отрицание, 3. обобщаване-дефиниция-рационализация, 4. създаване на критика, 5. разбиране-анализ, 6. тестване-разсъждение, 7. размисъл. Това обаче не е окончателен модел. Някои от стъпките могат да бъдат пропуснати в зависимост от материала, върху който се работи или нивото на философско образование, което нашите студенти са постигнали. Също така някои от тях могат да бъдат повторно внедрени в рамките на стъпка 7. Следователно, предложената

концепция може да се види и чрез образа на *концентрични кръгове*. Поради припокриването при определяне на тези стъпки, позицията на някои от тях може да бъде заменена. Така или иначе остава да се заключи, че неформалните стъпки са основни за дискусиите, а формалните - за дебатите.

#### 4. ПРЕДИ ВСИЧКО ДИСЦИПЛИНА

Стъпките, които посочихме по-горе с цел качествена дискусия и дебат, изискват визия за дисциплината, която трябва да бъде „пластична“, подходяща да поеме „отворената страна“ на критическото мислене и в същото време достатъчно твърда, за да структурира правилно и да укроти в рационалните рамки това, което се излага въз основа на тази откритост. Това със сигурност изисква, в допълнение към съществените, разглеждане на някои от техническите проблеми, за да се създаде: „... стимулираща и безопасна среда за обучение“ (Jaњић, et al. 2014, 36). По принцип, стиловете на лидерство в клас могат да бъдат разделени на три групи: 1. интервенция (учителят контролира ситуацията в класната стая), 2. интерактивност (учителят и учениците съвместно контролират ситуацията в класната стая) и 3. не-интервенция (учениците сами контролират ситуацията в класната стая).<sup>12</sup> Въпреки че изследванията, проведени, за да оправдаят една от тези форми на преподаване, предпочитат *интерактивния модел* като най-добрия, с което също сме съгласни, ще добавим някои допълнителни наблюдения по отношение на обосновката на този модел.

Със сигурност, монологичната форма на обръщение към студентите насърчава форма на *дисциплина*, която се състои в тяхното „внимателно“ слушане и в крайна сметка приемане на това, което професорът излага. Това обаче скоро се превръща в ситуация: „в която е представено невнимателното механично обучение [...] и в което учениците не се уважават и не се третираат като лица, способни на интелектуална

---

<sup>12</sup> Вижте: (Jaњић, et al. 2014, 37)

независимост“ (Hare 1999, 85). Разбира се, това противоречи на целта, която искаме да постигнем чрез преподаването на философия. От друга страна, обстановката, която представяме се счита за една: „идеална педагогическа речева ситуация, в която е представена, по-скоро образователна цел, отколкото нерелективни ситуации и индоктринации“ (Kienstra, Imants, Karskens, & van der Heijden 2015, 5).

Така ние се опитваме да установим или поне да подходим към такава дисциплина, в която в началото е най-важно студентите да се чувстват *свободни да изразяват своето мнение*. Като начало, това „свободно изразяване“ трябва да се разглежда от гледна точка на отрицателната свобода, както е определена преди всичко в работите на Исая Берлин.<sup>13</sup> Когато поставим това в полето на общуването, несъгласието на ученика с друг ученик трябва да се регулира от принципа:

„Антагонистът винаги може да атакува нечия позиция, поставяйки под въпрос съдържанието на предложението или утвърдителната и отрицателната сила на аргументацията..., [...] но антагонистът не трябва да защитава или атакува нечия позиция по друг начин.“ (van Eemeren and Grootendorst 2004, 144)

Той също така включва изискването за *намесване* в дискусията и дебата между говорещите, и те да не бъдат смущавани по никакъв начин по време на дискусията и дебата. Всичко това може да бъде класифицирано като *развиване на търпение* в най-тесен смисъл. В модифицирана форма, този метод за установяване на дисциплина може да се сведе до първото правило, както е зададено от съвременните теоретици на аргументацията, което гласи следното:

„Дискутиращите не са призовани само да изразят мнението си или да поставят под въпрос мнението на друг, но те също така не трябва по никакъв начин да възпрепятстват другите дискусанти да правят същото.“ (цит. пр., 136)

---

<sup>13</sup> Вижте: (Berlin 2002)

Но дори когато правилата относно отрицателната свобода са добре приложени, това не означава, че всичко е наред с положителната свобода на тези студенти, които са интровертни по природа. Тази ситуация изисква установяване на равновесие, в което всички ученици ще могат да участват. Това равновесие изисква, както заключаваме по стъпките на Гонзалес, „говорещите ТРЯБВА да се научат да слушат“ и „мълчаливите ТРЯБВА да се научат да говорят“ (Gonzalez, 2013).

От гореизложеното е видно, че установяването на дисциплина по отношение на „свободата на изразяване“ трябва да бъде гъвкаво, тъй като на определени места ще благоприятства изразяването на едни в ущърб на други, за да се постигне равновесието, необходимо за успешното провеждане на дискусиите и дебатите. Все пак, когато става въпрос за определяне на съдържанието, нещата се усложняват много. Неведнъж сме подчертавали, че ние като преподаватели по философия имаме пред себе си определени теми, предписани от програмата, които трябва да развиваме. Нашата цел, както посочват Киенстра и нейните сътрудници, е „да преподаваме философия (т.е. велики философи) чрез философстване“. (Kienstra, Imants, Karskens, & van der Heijden 2015, 1). Възниква въпросът: „до каква степен можем да бъдем гъвкави при определяне на темите, които ще бъдат разработени, като се има предвид интересът на студентите към тях?“ В главата за софистите също се спряхме на този въпрос и подчертахме, че е препоръчително да започнете с някои теми, които са по-близки до тях, но те остават в обхвата на философията. Не е същото да работим със студентите, за да определим дали ще разгледаме подробно теми от етиката, политиката или метафизиката на Аристотел и да си сътрудничим с тях, за да определим дали изобщо ще се занимаваме с философията на Аристотел. А какво става, когато някой зададе въпроси, които до голяма степен изразяват негативно отношение към философията? Както отбелязва Бат, има ситуации, в които ние задаваме въпроси от

рода на: „Какво е доброто във философията?<sup>14</sup>“, което той определя като: „открито критични въпроси относно съдържанието“ (Bhatt 1995, 26). Ще разгледаме ли и тяхната свобода от тази перспектива, чрез която те не виждат смисъл да се занимават с философия. Смятаме, че ако и ние ги оставим свободни да решат дали философията е интересна или не, то може да се окажем в неизгодна ситуация.

Нека да се спрем накратко на този проблем, като питаме: „Как да смекчим несъответствието между интелектуалното съдържание, което налагаме на нашите студенти и желанието им за нещо интересно?“ Да започнем с това, което те изискват от професорите. По-конкретно, както твърдят някои изследвания, студентите изискват от преподавателите да притежават: „способности да поддържат интереса на студентите“ (Slagle and Isenogle n.d., 3). Това е свързано допълнително с въпроса: "Дали той/тя ме държи буден?" (цит. пр., 4). Интересно е обаче и тяхното изискване за преценка: „Колко добре преподавателят изпълнява целта на урока, както е определено в учебната програма?“ (цит. пр., 4). Въз основа на предишни изследвания изглежда, че учениците също се интересуват от научаването на нещо, но също така и че това трябва да бъде разработено върху интересна платформа.

Да започнем с едно просто запитване: „Какво им е интересно?“, „Какво ги държи будни?“ От тази гледна точка, могат да ни помогнат някои от наблюденията, направени от проф. Герджиков, започващи с изявлението: „Днешните ученици са деца на нова култура, виртуалната“ (Герджиков 2019, 7). Тази виртуална култура разчита на използването на множество устройства като таблети, лаптопи, смартфони и други помощни средства, чрез които те „търсят и намират игра във всичко това“ (цит. пр., 9), в съдържанието, достъпно за тях чрез тези помагала. Как тогава да представим това съдържание като игра?

А именно, ако предварително сме изчислили техния стремеж към състезание и ако представим философията като състезателна игра в знанието, тогава изглежда, че те

---

<sup>14</sup> Оригиналът казва: "Какво е добро в психологията?"



могат да приемат спонтанно правилата, както правят, освен всичко друго, във всяка друга игра, без някакво репресивно налагане. Следователно, те търсят предизвикателство и когато това се установи, правилата, които следват, се приемат по-лесно, по-точно те са естествено явление, което съпътства такова предизвикателство. В тази светлина ние сме просто водачи, които представляват някой, който е играл играта преди и който ги инструктира в стратегиите и тактиките за спечелване на крайното ниво.

##### 5. СКАНДАЛОН, РАБОТА С ОТРИЦАНИЯ, СЪМНЕНИЕ (НИВО НА ОТВАРЯНЕ)

В предишните раздели на текста могат да се получат само повърхностни и схематични описания на това, което представляват неформалните техники на дискусия. Със сигурност, те намират най-добрия си израз в постигането на целта „осъзнаване на проблема“, както Дюи го е посочил в своята йерархия. Това обаче не е лесна работа и има много пречки, които стоят пред подобна задача. Следователно е необходимо да се посочи начин, по който учениците се поставят в състояние да *разберат*, че не са достатъчно информирани за своето невежество, че по някакъв начин са незрели и че е необходим *напредък* в разбирането на предложената тема. В този смисъл ние се доближаваме до един възглед в епистемологичната позиция на Попър, според който в нашите знания „нищо не е сигурно и че нашето знание остава правдоподобно и измамно“ (Lam 2008, 93). Въпросът е: „Как да стигнем до това осъзнаване?“

Ние сме на мнение, че в отговор на този въпрос могат да се направят само определени предложения и че *няма проста форма*, форма за установяване на тази позиция. А именно, чрез тази стъпка, ние всъщност не формираме у учениците някаква форма на умения или знания, а по-скоро се опитваме да подготвим почвата за такова

формиране. По-конкретно, тази стъпка има за цел да събуди въпросите над *вкоренените интуиции* и да започне аргументацията от тази платформа.

В книгата на Джон Дюи *Демокрация и образование* се натъкваме на една много интересна глава, в която утвърдително и позитивно се говори за незрелостта. От тази гледна точка, незрелостта се разглежда като ключово условие за развитие в образованието. Ако смятаме себе си за зрели в определена област, ние не възприемаме необходимостта от по-нататъшно образование и напредък в тази област. В този смисъл намерението ни със *скандалон* е да събудим, поне парадоксално, незрелостта на нашите студенти. Следователно, метафорично имаме задача с началото на познавателния процес и с цел да развием критическото мислене, да променим „агрегатното състояние“ на съзнанието у нашите ученици.

Добра отправна точка в това начинание може да бъде разчитането на *нарастване на информационното съдържание* по даден проблем. Попър предполага, че това може да бъде натоварено с един конкретен начин за развитие на връзка. То не отчита увеличаването на връзките в рамките на даден проблем или нагласа, а по-скоро *умножаване на ситуациите*, в които проблемите могат да бъдат разгледани. Въпреки че това увеличава информативното съдържание, във „вероятностната сметка“ неговият познавателен потенциал намалява.

Това след Попър може да бъде представено по следния начин. За информативно съдържание въвеждането на нови контексти, в които може да се намери проблемът, се цитира в следната формула. Ако А е първият контекст, В е вторият по-широк контекст, С е третият и най-широк, тогава имаме ситуацията:  $A < B < C$ . От друга страна, ситуациите по отношение на вероятността от познание, свързани с контекст А, и по-специално неговата приложимост към други по-широки контексти, са по-малко вероятни, а оттам и относно сигурността на познанието  $A > B > C$ .<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> За по-точно значение и представяне на тези формули вижте: (Popper 1995, 218)

След такъв метод за предизвикване на „скандал“ и провокиране на вникването в незрелостта на нашите знания, т.е. чрез отваряне на концепции, в които възниква проблемно понятие, стигаме до едно друго, на пръв поглед по-просто предложение, което може да постигне същата цел. Споменахме, че този начин на въвеждане в дебата може да бъде свързан с „работа върху отрицанието“. Ясно е, че този начин на работа чисто формално ни води до *разединение* като предварително условие за започване на дебата. Въпреки това, ако го гледаме в по-широк контекст, тогава можем да го използваме и за развиване на *пластичност*. В книгата на ЮНЕСКО *Философия в училищата на свободата*, тази „работа върху отрицанието“ е видяна през много интересна призма. Авторите, събрани в тази книга, предполагат смекчаване на интуицията, водена преди всичко от твърдението на Кант, че: „мислите без съдържание са празни, а наблюденията без понятия са слепи“ (Kant 1998, 193-194). Това ни накара да се замислим как да разбием предразсъдъците, без да се ръководим от просто словесно отрицание, като това, което започва с думите: „Грешите“, „Не сме съгласни“. От тази гледна точка ще се опитаме да направим предложение, че при отричане то отива по-дълбоко и всъщност отрича първичните интуиции на едно възприятие.

Накрая стигаме до въпроса за *съмнението* и какво е нашето виждане за тази концепция. Историята изобилства от съображения, които се отнасят до този проблем, и много концепции за съмнения са разработени от древността до наши дни. Ние обаче няма да отваряме това поле по-широко, а ще останем само на места, които могат да подкрепят нашата позиция. С тази стъпка се стремим по някакъв начин да разчупим предразсъдъците, които на това ниво „означават единствено ограничението на разбирането“ (Gadamer 2006, 280). Ако тази цел бъде успешно осъществена, ние така издигаме съмнение относно изходна позиция. Това съмнение обаче не е радикално: следвайки Гадамер приемаме предразсъдъците на това ниво само за отправна точка, като въпреки това се опитваме да поддържаме: „вяра в по-доброто прозрение, което

имат другите“ (цит. пр., 281). По този начин, поради самата двойственост на нашите предпочитания, която отново е необходимо условие за провеждане на дискусии и дебати, завинаги оставаме поле за по-голяма коректност на другия възглед. Разбира се, това не е обещание да се стигне до крайната истина. Всъщност, позовавайки се на позицията на Попър, ние приехме непостижимостта на крайната истина. Все пак Попър не предполага съмнение във всички наши знания, главно и чрез въвеждане на: „идеята (на степен) *verisimilitude* (*правдоподобност*)“ (Popper 1995, 233). От тази гледна точка съмнението, повдигнато по начина, който изложихме, не обещава да стигне до крайната истина, а по-скоро подсказва, че други понятия, освен основните, могат да бъдат: „по-близки до истината или по-добре да съответстват на фактите“ (цит. пр., 233). И все пак, на това ниво това е просто хипотеза, която от гледна точка на съвременната аргументативна теория изпълнява само първото условие за развитие на дебата, а именно: „S вярва, че O е неприемливо“ (van Eemeren and Grootendorst 1984, 45), или може би е по-добре да се каже, имайки предвид това, което ще обсъдим по-долу, че „S вярва, че O може да е неприемливо“.

## 6. РАЦИОНАЛИЗАЦИЯ (НИВО НА РАЗВИТИЕ)

Получената чрез неофициални форми на инициране на дискусия нагласа не е достатъчна за разработване на качествен дебат. По този начин не е изключено да се разработи платформа на тази първоначална дисоциация, която все още може да се ръководи от предразсъдъци и лични възгледи. А именно, ако се спрем на обикновена размяна на мнения, както е предложено от дефиницията на дискусиите в един от предходните параграфи, ние не сме на правилния път към поставената от нас цел. Обменът на мнения може да бъде отправна точка за дискусия, но: „Разликата в мненията, която е само частично изразена [...], може да затрудни комуникацията по този въпрос“ (van Eemeren and Grootendorst 2004, 135), и е необходимо да се установят

*по-строги стандарти*. По-конкретно за нас са важни правила, които позволяват да защитаваме позицията поради следните причини: „Оборудване с разумни способности, рационалност; съответствие с разума, а не ирационалност или абсурд, пропорционалността“ (цит. пр., 123). Нека сега опитаем да видим как да поставим това в един отрицателен ключ, който всъщност предполага да се избягват някои форми, които може да изглеждат валидни, но всъщност не са.

Както отбелязват Бовел и Кемп, понякога има: „опити да се убедим по начин, който привидно предлага добри основания, но които всъщност не са такива“ (Bowell and Kemp 2005, 114). Тези опити всъщност могат да бъдат сведени до избягване на използването на аргументи, които апелират към нашето основание. Тази група включва „риторични умения“ като „призоваване на специфични чувства“, които „се опитват да събудят специфични чувства в нас, за да повлияят на нашето поведение и мислене“ (цит. пр., 115).

Следователно, в първия етап на провеждане на дебат или по-точно в трансформирането на дискусиата в дебат, трябва да се избягва обменът на мнения, ръководени чрез „позоваване на новини“, „позоваване на популярност“, „тактика на сплашване“ (цит. пр.). Списъкът с противоречиви тактики обаче не свършва дотук. Когато говорим за това, имаме предвид предимно „позоваване на авторитет“ и „перфекционистка грешка“. Освен това, трябва да имаме предвид избягването на стратегията, известна като „размазан екран (промяна на темата)“, която може да се разглежда като „червена херинга“ в леко модифицирана форма. По-конкретно, тя е свързана с действия, които: „пречат или изместват опонента от разглежданата тема, насочвайки се към друга, различна тема“ (цит. пр., 125).

Разбира се, това очертава само полето на онова, което трябва да се избягва при качествен дебат, но остава да се посочат *изисквания*, които: „насърчават оптимално изразяване“ (van Eemeren and Grootendorst 2004, 135). И тук от самото начало можем да започнем от прозренията на Бовел и Кемп в смисъл, че трябва да се избягва

„двусмислеността“, т.е., да се избягва: „противоречието, а в някои случаи и двусмислеността на думи или фрази в даден контекст“ (Bowell and Kemp 2005, 122). Затова може би е по-добре да започнем с позицията, дадена от проф. Герджиков, която изисква: „Изказвай се максимално ясно, без да използваш неясни и неизвестни за теб и за другите термини“ (Герджиков 2019, 135). От самото начало ще разгледаме това изискване от гледна точка на прехода от „изразено мнение“ към „чиста позиция“. „Диалектически погледнато, отправната точка предхожда аргументацията – иначе няма какво да се защитава“ (Houtlosser 2001, 35).

Съвременната аргументативна теория до голяма степен разчита на *задаването на въпроси* като начин за провеждане на дебат. Следователно, има още едно изискване да задават въпроси, които могат да бъдат добра отправна точка за разделяне на „чистата начална точка“ от другите форми на изразяване. Така че въпросите, които си задаваме с цел да се отделим от това, което са просто описания, обяснения и примери, трябва да бъдат смислени и по някакъв начин замислени да доведат до "чиста отправна точка", без да се споменава дали това е собствен израз на нашия студент, или пред нас е текст, който може да се счита за такъв. Като начало, трябва да се зададе въпросът за откриване на „сигнални думи“, т.е. термини, които трябва да бъдат проблематизирани в дадена сфера. После се поставя задача за поставяне на тези думи в предложенията. Тук сме при задачата, чрез която е: „полезно да идентифицираме позициите, които се намират зад аргумента, за да разберем по-добре заключението и да можем да го проверим“ (Cottrell 2005, 88).

Напредвайки, виждаме друг проблем, който се нуждае от допълнително изясняване. Ясно е, че дори след като сме достигнали позицията, в която се намират „сигнални думи“ и се поставят в логически твърдения, връзката между тях може да е различна. Следователно, ние сме изправени пред друга задача, и тя се отнася към изискването за *идентифициране на типа логическа връзка* между изразените предпоставки. Това е особено важно, защото може да има и някои грешки, които

успешното провеждане на дебата трябва да елиминира. За разлика от предварително дефинираните „риторични умения“, тук влизаме в полето на „чисти логически заблуди“. Това означава, че сега разглеждаме тези предположения в смисъл, че „валидността на демонстрацията зависи не от истинността или лъжливостта на предпоставките, а от тяхната форма или структура“ (Cohen and Nagel 1998, 110). Ние всъщност се опитваме да: „изясним формалните фактори, от които зависи тяхната валидност“ (цит. пр., 111). Но за да се вникне в чисто логическите заблуди, е необходимо да се направи друга абстракция, която предполага, че тези дефиниции или предпоставки са изведени на повърхността с прости символи и впоследствие се въвеждат в логическа връзка. Ако тази връзка е импликация, можем да посочим грешка, известна като „отрицание на причината“, която възниква, когато: „от отрицание на причината стигаме до отрицание на ефекта“ (Petrović 2002, 111). Непосредствено след това бихме посочили и грешката на „утвърждаване на следствията“, която се състои в следното: „от утвърждаването на следствията се стига до утвърждаването на причините“ (цит. пр., 111). Тогава грешката *post hoc ergo propter hoc* може да се счита за грешка, свързана с импликация, в смисъл, че: „причинно-следствената връзка е неправилно приложена“ във формата: „След това, следователно поради това“ (Riz 2004, 473). По отношение на дизюнкцията имаме грешка, която възниква поради недостатъчно разграничаване между алтернатива (пълна дизюнкция) и недостатъчна дизюнкция. По този начин *fallacia disjunctionis* се дефинира като: „следствие от фалшивата горна предпоставка, а предпоставката по-горе не е вярна, тъй като не е извършила пълно разделяне“ (Petrović 2002, 112).

Разбира се, изброените по-горе грешки не изчерпват областта на възможните грешки от гледна точка на реториката и силогистиката. Както Петрович отбелязва, има: „безброй форми на невалидна мисъл, безброй видове логически грешки в най-широк смисъл“ (цит. пр., 104) и наистина е невъзможно да ги изброим на едно място. Но веднага след това, той ще посочи нещо, което всъщност може да се приеме като наш

критерий в опит за по-добро рационализиране на основните предпочитания на нашите студенти при разработването на дебата. Вземайки предвид твърдението: „че някои невалидни мисли са толкова невалидни, че не ги считаме често дори като логически погрешни мисли“ (цит. пр., 104), ние се опитахме да посочим тези места.

## 7. ТЕСТВАНЕ (НИВО НА ПОТВЪРЖДЕНИЕ)

Предишните наблюдения върху рационалността ни дадоха само широка рамка на това, което тя трябва да представлява, както от гледна точка на реториката, така и от формалната логика. За правилното развитие на дебата обаче е необходимо да се включат и дедуктивни и разсъждения от друг тип. Следователно в тази част на работата ще се заемем със задачата да открием какви са критериите за правилност в смисъла: „идеите или твърденията [...] реализират своята цел в света“ (Khachab 2013, 162).

От друга страна, някои съвременни изследвания на практиката на дебатите ни водят до проблема, че различните критерии, прилагани при оценката на качеството на представените по време на дебата мнения, често не се основават в обективна обстановка, а зависят от субективната ориентация на съдиите за определяне на силата на нечия аргументация. Това разсъждение може да ни доведе до извода, че съдиите, изправени пред логически критерии, пренебрегват важността на някои други важни критерии по отношение на базата от записи, от която излиза аргументът. Nebel предполага становище, че участниците в дебата са променили позицията си в смисъла: „Участниците в дебата приемат аргументите поради техните заключения [...], а не заради тяхното качество или подкрепа в записите“ (Nebel, et al. 2013, 277).

Тези проблеми, според нас, могат да бъдат преодоляни чрез тълкуване и задаване на по-дълбоки критерии за тестване на дебата и неговата солидност. Ето защо за нас и нашият въпрос тук е важно да покажем, че дедуктивната коректност сама



по себе си в съответствие с абдуктивна и индуктивна коректност, може да бъде адекватен начин за развиване на дебат.

Ние разглеждаме абдукцията от гледна точка на Кхахаб, като път: „от неконтролирано възприятие до контролирано заключение“ (Khachab 2013, 161). От тази гледна точка правилната абдукция се отнася до правилата, при които хипотезите, издигнати на основата на определени данни могат да бъдат валидни само ако отговарят на определени изисквания. Една добра хипотеза:

„1) ... трябва да има отделни практически ефекти 2) трябва да обяснява наличните факти 3) трябва да е на разположение за бъдеща експериментална проверка“ (цит. пр., 164).

Разбира се, това е представено в най-абстрактна форма и считаме, че е необходимо тези предположения за хипотетична валидност да бъдат представени по-точно. Този начин е свързан с удовлетворяването на няколко от исканията, отправени от Коен и Нейгъл.

От самото начало, обаче, бихме разгледали тяхното определение, чрез което фактите се разглеждат като етикети за: „онези неща, които съществуват в пространството и времето, заедно с отношенията между тях, в смисъл, в който твърдението е вярно“ (Cohen and Nagel 1998, 218). Разбира се, трябва да се отбележи, че терминът „вярно“ се разглежда по различен начин от този, който изисква изпълнението на това условие от по-широка методологическа гледна точка. Ясно е, че Коен и Нейгъл се стремят да обяснят как фактите, интерпретирани само в този ключ, могат да се считат за хипотези. Въпреки това остава впечатлението, че по отношение на „истината“, тя трябва да допълни условието за първоначална „правдоподобност“, а не като съвпадение с окончателната истина. Нека да видим как да интерпретираме това допълнително.

Първото условие за изследване на фактите, описани по този начин като хипотеза, е: „възможността за разпознаване на проблем в суров опит“ (цит. пр., 200). Само че виждането на проблема не е достатъчна основа, която ни води до допълнителни заключения. Следователно стигаме до друго изискване, което трябва да изпълни една хипотеза, която, както вече отбелязахме в следата на Кхахаб, „трябва да обясни наличните факти“. Разглеждайки това обяснение, наблягаме на следното. На първо място, това не е окончателно обяснение, а отправна точка. Но дори и тогава, той трябва да се ръководи от някои правила. Като начало трябва да се разглежда като: „функция, изцяло или отчасти, на предварителните знания“ (цит. пр., 201). Тази стъпка на абдукция, както преди това сме я етикирали, също може да бъде определена като своеобразна връзка между обяснението и рудиментарната интуитивна индукция. Но тази интуитивна индукция сама по себе си не е индукция в пълния смисъл на думата: „тя представлява спекулацията и произволното насочване на мисленето, което се стреми да открие“ (цит. пр., 275).

Абдукцията, наблюдавана във връзка с интуитивната индукция, ни позволява само да разгледаме кои факти дават възможно обяснение за феномена, който изследваме. По този начин, хипотезата на разглеждания случай трябва да предлага поне кратко „правило“, въз основа на което е възможно по-нататъшно проучване на събитието, на първо място по отношение на неговата възможност да бъде проверено. В допълнение към уместността, като придържане към възможния опит, като правила за схващане на една хипотеза, стигаме до третото изискване от гледна точка на Кхахаб, разглеждано като възможността хипотезата „да бъде налична за бъдеща експериментална проверка“. Ние обаче считаме това трето искане за абдукция на Кхахаб в по-широк контекст. Ние сме склонни да разглеждаме това искане за проверка като изискване една хипотеза да бъде формулирана по такъв начин, че да позволи нейното бъдещо тестване, но не само в експерименталната пласкост.

Едва след като тези две предходни условия са изпълнени (че хипотезата трябва да даде някакво обяснение на явлението, и че това тя трябва да може да бъде тествана), стигаме до проблема за индукцията. По-конкретно, Стат отбелязва, че трите категории, които съпътстват нашите знания, могат да бъдат включени в концепцията, при която първата се отнася до „случая“, втората до „правилото“, а третата до „резултата“ (Staat 1993, 228). Ето защо сега се интересуваме от връзката между „случай“ и „правило“, по-точно от въпроса: „как да извлечем правило от случай или случаи?“ От тази гледна точка започваме от дефиницията на пълната индукция като „създаване на общо твърдение чрез пълно преброяване на всички подчинени на него случаи“ (Cohen and Nagel 1998, 275). Ясно е, че горното определение предполага перфектен методологичен модел за тестване на правилността на дадено правило. Ние ще го приемем като разглеждане на възможно най-много случаи, следвайки първоначалното правило относно основния проблем.

Ако преди това потвърдихме, че една хипотеза трябва да притежава това свойство, за да бъде истина по някакъв начин, тогава сега се връщаме към въпроса за проверка на областта на нейната истина. Следователно, когато се провежда индукция като вид тестване на хипотези, трябва да се осигури нейната база за проверка, като се избягва „грешка при подбора“. Това означава, че когато тестваме, трябва: „да обърнем внимание на реалистичните условия, при които може да се извърши обобщение“ (цит. пр., 278). Сега, ако приемем, че горните условия за успех на индукцията са изпълнени, стигаме до окончателното изискване за нейната коректност. Така че, след като определим кои са явленията, които могат да се считат за хомогенни по отношение на разследвания случай, стигаме до изискването, че правилото, представено в платформата на този един случай, трябва да бъде разгледано в най-широката възможна област от подобни случаи. Само по този начин можем да се доближим в истинския смисъл на думата до по-твърда и по-сигурна „правдоподобност“.

Едва след интерпретирането на тези правила, които определят абдукционната и индуктивна коректност на мненията, изразени по време на дебата, стигаме до първото искане за проверка на правилността на една хипотеза, по-точно на изискването тя да има „определени практически ефекти“. Въпреки това, като започнем с тълкуването на това правило и определяме какво всъщност означава, стигаме до по-широк проблем, който ще ни постави нови изисквания по отношение на тестването на нагласите, разработени в рамките на дебатите. По този начин ще се опитаме да отворим и по-широко поле за определяне на валидността на позициите, които се срещат в рамките на дебата. Да започнем от предположението, че и климатолозите и етиците могат да решат въпроса за изменението на климата. Сигурно е, че фактите, събрани на такава платформа, в първия случай ще бъдат насочени към събиране и тестване на данни за определени промени в земния климат, докато във втория ще бъдат насочени към определяне и тестване на хипотези над критериите за ценност. За да бъдем точни, климатологът ще се интересува от проблема с изменението на климата и ще използва фактите, които го потвърждават или отричат, а етикетът ще постави под въпрос дали тези промени са добри за човешката общност. Ясно е, че този втори тип изследвания разчита на различните „практически ефекти“, които сега трябва да бъдат тествани в друг ключ.

Правейки това, стигаме до обяснение на първото правило при установяване на хипотезите, гледани от гледната точка на Кхахаб. И така, разделяйки „практическите ефекти“, които могат да бъдат извлечени от една хипотеза, ние всъщност определяме предисторията, за да тестваме тази хипотеза. Както може да се види, предишните хипотези и тестовете на правилата въз основа на тези хипотези, се движеха в един, да го наречем, външен *свят на природата*. Това, което остава под въпрос, е как да поставим и проверим хипотези от други светове, свързани с нашата духовност. Най-общо казано, сега сме изправени пред проблем как да тестваме хипотези относно етични, естетически и други нормативни нагласи.

Още с Хусерл, а може би и преди него, се появи идеята за *светове*, в които човекът функционира. Както е известно, той говори за *Kulturwelt* и *Lebenswelt* и именно от тази позиция ще се опитаме да разгледаме някои от правилата, когато дебатът се води от гледна точка на проблемите, възникващи в тези два свята. Ясно е, че базата от данни за тези проблеми се отнася до друга страна на нашите знания и изисква различни критерии за определяне на тяхната адекватност.

От самото начало, нашите възгледи за естетическите и етичните области на нашия опит в света са обвързани с вътрешните възприятия на определени феномени. И както обяснихме в предишната дискусия за абдукцията, тези преживявания могат да бъдат интерпретирани първоначално като „неконтролирани възприятия“, които тепърва трябва да бъдат приведени във форма, подходяща за „контролирани разсъждения“. Ако започнем от позицията, застъпвана от Страйк и Солтис по отношение на областта на етичните твърдения, тогава трябва да се запитаме: „какво прави тези твърдения етични?“ (Strike and Soltis 2009, 5). Няма да оспорваме, че както етичните, така и естетическите нагласи намират основата си в определено вътрешно възприятие, но за да може това възприятие да бъде предадено за по-нататъшно заключение, то трябва да изпълни условието, че хипотезата, преди всичко от етична гледна точка, трябва да изразява нейното съдържание чрез форма, която ни казва от самото начало: „какво трябва да правим и какво не“ (цит. пр., 6). Въпреки това, дори когато отправяме подобни твърдения, не сме напълно сигурни дали нещо може да се счита за валидна етична хипотеза. А именно тук, в различен контекст, разбира се, трябва да имаме предвид правилото за хомогенност или избягването на грешката при подбора. Етичните норми и етичните нагласи отначало трябва да се определят от една обобщаваща равнина, която се отнася до благополучието на всички членове на дадена общност.

Въпросът, който възниква сега, е: „как да оправдаем тези императивни и нормативни претенции?“. Коен и Нейгъл смятат, че: „естествената нагласа [...] не е

адекватна за елиминиране на конфликта между моралните сентенции и реалните действия“ (Cohen и Nagel 1998, 363), което ще рече, че моралните максими трябва да намерят друга основа, от която да черпят силата си. И тук всъщност стигаме до проблема с невъзможността да се установи морална максима и нейното оправдание, което да има абсолютен характер. Като правило трябва да приемем нагласата, че моралните максими са всъщност относителни, но това не означава, че можем да се върнем към мнението, че не трябва да ги уважаваме. Ето защо е важно да се отбележи, че: „Моралните максими, като императиви за това, което трябва да бъде, се различават от естествените закони и еднообразието на съществуването“ (цит. пр., 363). Като не откриват своя произход в естествения свят, а в *Kulturwelt* и *Lebenswelt*, се усилва тяхната относителност. Факт е, че живеем в един и същ свят на природата, но нашите културни и житейски светове са различни.

Сега, ако прехвърлим въпроса за абсолютната истинност на една максима в полето на нейната значимост, тогава можем да се надяваме на някаква методологична форма за проверка на нейната правилност. Констан с признаване на тази нужда прави интересно предложение. По-конкретно той се опитва да смекчи правилото за абсолютно приемане на моралните сентенции, като твърди, че: „изначални факти [...] съществуват във всевъзможни комбинации“ (Kant and Konstan 2008, 25), което подчертава, че макар и абсолютно, моралното правило може да намери своята основа за проверка в различни случаи, в различни комбинации от някои от свидетелствата, с които тестваме неговата коректност. По-точно при определени комбинации използването на тези правила има своето оправдание и при други и по този начин пълният морален релативизъм води до позиция, която всъщност оправдава необходимостта от установяването им, но и предпазливост при тяхното прилагане и смислена употреба за всеки отделен случай. Говорейки съгласно нашето предишно представяне на проблема за индукцията, едно морално правило не може да бъде потвърдено, както подчертахме това по отношение на фактите, които са част от

природния свят, като „създаване на универсално предложение чрез пълно преброяване на всички случаи, които са подложени на него“. Изискването от гледна точка на проверката на моралните принципи се насочва повече към утвърждаване на разумността на използването на тези принципи в един или друг случай, от подхранване към утвърждаване на тяхната универсалност.

Това обаче подсказва, че за да се вземат правилно морални решения и да се защитават правилно в определен дебат, е необходимо да се знаят многото концепции, стоящи зад тези решения. Това, което бихме искали да посочим, е мнението, че никой, който не е добре информиран за етичните понятия, не може да тества добре своите етични възгледи. Когато става въпрос за изучаването на тези понятия, тогава е необходимо да се посочи и многогодишната форма на образование, за която отчетохме в една от предишните глави. По този начин, относителността на етичните нагласи сочи необходимостта от осъзнаване на редица етични понятия, които могат да ги подкрепят, и следователно тяхната валидност се отнася до изучаване на редица еднакво исторически и съвременни етични идеи. Подобна форма на обучение, разбира се, в контекста на дискусиите и дебатите включва изследване в защита на собствените или атака върху етичните възгледи на другите. Само при това условие тези защити или позиции могат да намерят истинското си значение за истинската цел, до която трябва да водят дискусии и дебати.

От друга страна, когато говорим за *естетическа* рационалност или по-точно за опит за определяне на критериите, по които тя може да бъде тествана по правилния начин, тогава ние сме донякъде в подобно положение, както беше при тестването на етичните хипотези. Отново не става въпрос за истинността или лъжливостта на факти в истинския смисъл на думата, а за тяхната нормативна оценка. И така, чрез тези съждения ние изразяваме преди всичко някакъв личен опит, лично усещане за нещо. Ако обаче, както в случая с етичните нагласи, искаме да избегнем позицията *De gustibus non disputandum est*, и тук трябва да разработим критериите, чрез които

можем да претендираме за нещо естетически ценно за нещо с по-голямо и нещо с по-малко право. На първо място и ръководен от принципа на хомогенност, е необходимо да се разграничи кои преживявания за наслада по отношение на утвърдителната страна на естетическите претенции, ние разглеждаме. На първо място, става въпрос за удоволствие: „получено от [...] съзерцаването на произведения на изкуството [...], това е удоволствие от специфичен вид“ (Zangwill 1995, 540). И така, тук можем да видим, че от самото начало е необходимо: „ясно да отделим сетивното удоволствие от естетическото въз основа на това, че техните обекти са различни“ (McMahon 2011, 51). Като се имат предвид предходните цитати, това удоволствие е причинено от съзерцанието на произведенията на изкуството, което ще каже, че не можем да кажем нищо за това преживяване и че не е: „някак свързано с естеството на произведението на изкуството, което създава тези впечатления.“ (Cohen and Nagel 1998, 357). От друга страна, едно произведение на изкуството предполага определен стил, форма, която го характеризира, но също така и цел, чрез която трябва да се порази вкуса и предпочитанията на определена група хора. Въпреки това, дори когато приемаме стила и формата като критерии, на базата на които да тестваме валидността на нагласите за красивото и грозното и когато знаем предпочитанията на интерсубективните образувания, в които произведението произлиза, все още не можем да твърдим, че има универсален критерий. Това е преди всичко, защото стиловете и формите са продиктувани главно от различната материя, в която е създадено произведението, и от друга страна, от различните вкусове на епохата, в която е създадено то. Но дори и тогава не говорим за пълна относителност, а за естетическата рационалност, аналогично на етичната, която трябва да отчита само възможността за преценка във връзка с правила, продиктувани от различни стилове и форми и различни исторически концепции.

Ако следваме пътя, който преди сме имали предвид при разглеждане на етичната рационалност, виждаме, че естетическата рационалност всъщност е свързана



с перениалистичната основа на образователния процес. От друга страна е необходимо, преди да се подходим към определено естетическо изпитание, ако искаме то да се основава на някакви критерии, да се запознаем с определени формални понятия, характеризиращи вкуса на определена епоха, въз основа на които ще преценим правилността на това изпитание. Това със сигурност включва опита на приемане на множество произведения на изкуството. Само в това съединение е възможно да се разработи и едновременно да се тества естетическата рационалност.

С оглед на горепосоченото относно формалните техники на дебат считаме, че сме обосנוвали изискването:

„Дебат, предназначен да обучи учениците да конструират аргументи, да откриват слабости в разсъжденията, да организират идеи и да представят и защитават идеите по достоверния начин, а не да убеждават съдиите в индивидуално убеждение.“ (Muir 1993, 278)

Вярваме, че гореописаните правила помагат много за успешното провеждане на дебата по начин, който дава на учениците по-добра представа за това: „което представлява достатъчна причина да гласуват за даден въпрос, а също така е и достатъчна причина да гласуват против даден въпрос“. (Nebel, et al. 2013, 272)

## 8. ПРОИЗВОДСТВО НА КРИТИЦИЗМА (НИВО НА КРЕАТИВНОСТ)

В предишните три стъпки се опитахме да анализираме уменията, които учениците трябва да развият, ако искаме дискусиите и дебатите да изпълнят целта си. Остава да обясним какво, въз основа на тези умения, представлява *критиката* в пълния смисъл на думата. Със сигурност, в допълнение към обучението по логика и методология, дискусиите и дебатите трябва да доведат до специфична *диспозиция*:

„отвореност на мисленето“, която трябва да позволи креативност и оригиналност у нашите студенти. Тази посока е определена в книгата на проф. Герджиков както следва. Наред с други неща, един от критериите за оценка на представянето на учениците е следният: „Оригиналност, въображение, неочакваност, творчески елементи“ (Герджиков 2019, 120). Въпреки че този критерий е определен за оценка на качеството на писмени работи, той може много лесно да се обясни в контекста на развитието на способности, свързани с дискусиите и дебатите. Следователно, на това място преминаваме от позицията на логиката и методологията към областта на епистемологията, където ще видим развитието на креативността и оригиналността през призмата на прехода от форма на знание ‘know what’ към форма ‘know how’.

Ние сме на мнение, че от края на XX и началото на XXI век се възражда митът, според който данните и тяхното притежание са достатъчни за знанията. Този мит извлича силата си от факта, че информацията е достъпна за нас чрез множество помощни средства (мобилни телефони, компютри, таблети), във всеки момент и на всяко място и затова е достатъчно да се консултирате с тези помощни средства при всеки проблем и да стигнете до неговото решение. Въпреки това, има много причини да се отхвърли този мит, особено ако се приеме, че от гледна точка на Ръсел самото притежаване на информация не представлява знание в истинския смисъл на думата. Правейки това, сега ще разгледаме диадата на Расел, която поставя „придобито знание“ и „способността за придобиване на знания“ в нов ключ, т.е. от позиция на преход от „придобитото“ към „генерираното“ знание.

От по-широка гледна точка е лесно да се види липсата на пълноценно знание, като се разчита само на „придобитото“. Понякога изглежда, че притежаването на „придобитото“ знание предполага и възможността за успешното му реализиране. За някои по-прости действия това твърдение може да се приема за правилно, но когато става въпрос за реализирането на някои по-сложни действия, тогава „придобитите“ знания може да не са достатъчен източник за нас да осъзнаем „генерираното“ знание.

По-точно, като се имат предвид някои по-сложни действия, не можем да разчитаме на строго съответствие между двата предишни начина на познаване. За реализирането на тези по-сложни действия е необходимо да имаме способността да преминаваме от един към друг носител на знанието, което ще се опитаме да обясним отвъд способността за „превод“. Ако се спрем на нивото на притежаване само на „придобитите“ знания, ние донякъде притежаваме определено знание, но това схващане е кристализирано, затворено и не разпознава възможни интерпретации в различни интересубективни области.

В нашето тълкуване „придобитото“ знание може да се види само в ключа, чрез който то представлява: „незавършен строеж за практически цели“ (Zuckerfeld 2017, 99). За да се постигне напълно целта за постигането на знания, е необходимо да притежаваме функцията „превод“ като форма на „генерираното“ знание. Той се разглежда като действие на предаване на информация от един носител на друг.

Работата на Зукерфелд с вдъхновяващото заглавие *Знанието тече* ни позволява да изразим нещата по-точно. В неговата интерпретация познанието може да се основава на четири носителя: обективен<sup>16</sup>, биологичен, субективен и интересубективен. Въпреки това, както е отбелязано по-нататък, само хората са в състояние: „да преведат знанието между биологични, субективни, интересубективни и обективни носители“ (цит. пр., 102), като „преводът“ се разглежда като *продуктивен* процес, в който информацията, която се получава от други носители, непременно се трансформира. В този процес той трансформира информацията, идваща от носителя, в смисъла, че: „винаги нещо се добавя или изважда – и като цяло и двете тези функции са налице“ (цит. пр., 101). Това е специфична функция на човека и е в пряка зависимост от способността да се развие „генерираното“ знание, което се вижда в ключа за „превод“.

---

<sup>16</sup> Тук се разглеждат обективни носители, както може да се предвиди, като статични носители на информация: текстове, книги или данни от Интернет.

Ако нашата цел като преподаватели по философия се отнасяше само до предаването на информация на нашите студенти, то функцията „превод“ ще бъде силно застрашена. От тази гледна точка монологичната форма на представяне на философски тези и преподаване *ex cathedra* би била достатъчна за постигането на такава цел. Не оспорваме, че те биха получили информация и ще получат някои знания, но нашата работа се оценява с развитието на тази втора диспозиция. Всичко по-горе ни кара да заключим, че предпочитайки дискусиите и дебатите: „ние отказваме да работим с различни форми на познание, ако те са изолирани един от друг“ (цит. пр., 54), и че по някакъв начин целият процес на дискусии и дебати има за цел да предостави основа и да ръководи развитието на тази нагласа като „генериран“ тип познание.

#### **IV ТЕХНИКИ ЗА УПРАВЛАНЕ НА ДИСКУСИИ И ДЕБАТИ**

Обсъдените по-горе стъпки се възобновяват като платформа, на която да се говори за съответните техники за дискусия и дебат. От тази гледна точка, те могат да се разглеждат като установяване на някакъв вид философски работилници, които могат да бъдат от една страна: „Творчески работилници – чиято основна цел е да насърчи и развие разнопосочно мислене и изразяване“ (Попадић, et al. n.d., 35), и от друга: „Образователни работилници – основната цел на които е да се получат знания в широк смисъл“ (цит. пр., 35).

Преди да се заемем с обяснението на техниките за разработване на нашите предварително разработени стъпки, е необходимо да подчертаем, че предпоставката за това е наличието на *адекватна класна стая и учебни помагала*, ако искаме да имаме адекватна база, върху която е възможно да работим. Един общ принцип по отношение на пространството, в което се провежда преподаването, изисква следното: „Пространството, в което се предоставя класната стая с общо предназначение, трябва да предоставя възможност за *седене в кръгове* и работа в отделни по-малки групи“

(цит. пр., 9). Към това добавяме и изискването класната стая да има достатъчно пространство за придвижване, тъй като някои техники изискват и чести промени в местата за сядане. Също така, за качествени дискусии и дебати са необходими технически средства като бяла дъска, проекционен апарат и други, за да бъде успешен такъв ангажимент. Разбира се, със сигурност и особено по отношение на нашето участие в този процес, е необходимо да осигурим на студентите си висококачествен достъп до информация като адекватно подготвени материали, изрезки от вестници, подготвени части от документални филми и игрални филми, които първоначално могат да помогнат за по-нататъшното разработване на тема, която е зададена в учебната програма. След като всичко това е обезпечено, можем да се съсредоточим върху пространственото и временното оформление, в което се осъществяват описаните по-горе стъпки.

*Дисциплина.* Една от ключовите цели, които дисциплината трябва да постигне, както подчертахме по-горе, е да се създаде *атмосфера*, в която всички студенти ще имат равнопоставени позиции един спрямо друг, а също и към професора. От гледна точка на поставените по този начин цели ни се струва, че техниката на *кръглата маса* осигурява най-добрата основа за постигането им. При разработването на тази форма първоначално организираме сядането на студенти в кръгова форма. По този начин е важно да опознаете всички ученици, поне от началото на учебната година, и в този контекст можем да предложим поставянето на табелки с имена пред всеки ученик.<sup>17</sup> Подобна позиция е представена от Нахмиас, но от позицията на техниката, известна като *седене под формата на подкова*, която според нас ще бъде по-подходяща за по-късна организация на дискусии и дебати.

След това, ако искаме да останем верни на искането за равенство на всички ученици, трябва да определим правилния ред на говорене по дадената тема. Една стратегия, която можем да използваме: „да позволим на всеки ученик да бъде

---

<sup>17</sup> В началото на всяка учебна година правя списък на учениците с имейл адреси с цел изпращане на материали, които ще бъдат обработвани в бъдещите часове.

централна и неразделна част от споделеното обучение“ (Team 2017), е донякъде подобна на лотария, известна като „изтегляне на име от шапката“. Също така, за да се избегне „подслушване на нечия дума“, е възможно да се установи последователност с помощта на една техника, която също вземаме от Нахмиас. Той посочва: „Когато учениците имат въпрос или коментар, вместо да вдигнат ръце, те могат просто да обърнат таблицата с името си вертикално.“ (Nahmias 2005, 3).

*Рационализация и тестване.* Ако приемем, че предложените по-рано техники са плодотворни, по някакъв начин стигнахме до поле на различни мнения. Но, въпреки разминаването на нагласите, до известна степен е видно, поне в рудиментарна форма, съществуването *pro et contra* страна за разглеждане на проблемите. Следователно трябва да преминем от простото изразяване на различни мнения до по-прецизното им обосноваване. На това ниво имаме определени гледни точки, които следва да бъдат разработени като тези и антитези в следващата стъпка. В този случай е възможно да се разработи техника, която проф. Герджиков определя като *дискусия със съученика до мен*, но в модифицирана форма. Тази техника предполага, че учениците, представляващи противоположни възгледи: „записват факти и аргументи за една теза и една антитеза“ (Герджиков 2019, 90), но в нашия случай това писане не става в работни листове или тетрадки, а на бяла дъска. В допълнение за успеха на тази техника можем да се посветим на развитието на техните логически способности за правилно *структуриране на аргумента*. Въпросът тук не е в защитата на теза или антитеза, а единствено в правилното структуриране на аргумента. Тази пропедевтична техника е подобна на детската игра на *пъзели*.

За да бъдат включени повече ученици в процеса на дискусията, могат да се разработят и други техники на основата на първично отделяне на теза и антитеза. На първо място можем да организираме *гласуване*, за да видим на коя страна застават другите ученици. Това трябва да бъде придружено от пространственото разположение на седящите, при което формата на подкова се трансформира в два успоредни реда. В

единия ред застават студентите, които гласуват за *тезата*, а в другия – за *антитезата*. По-нататък, дебатът може да бъде структуриран в съответствие с принципите на стратегията, известна като „горещи столове“ (цит. пр. 11). Отново, след групова работа на столовете, онези, които преди са изразили тезата и антитезата, се отделят от корпуса на студентите, но сега те водят дебата, разширен от аргументите на студентите, които представляват. Едно интересно развитие на тази стратегия се намира и в интерпретацията, представена от Джанел Кокс. Тя разработва тази стратегия от позиция, в която учениците: „поемат ролята на персонаж от книга и отговарят на въпроси от своите колеги от тази роля“ (Cox n.d.). Според нейната позиция учениците се насърчават да поемат ролята на герои от литературно произведение. Отначало кръгът се стеснява, тъй като се стремим да подкрепим влизането в ролята на един от философите въз основа на възгледите му в строго философски произведения. Следвайки Кокс, можем да направим още една стъпка: онези, които влизат в ролите, да: „помислят за потенциални въпроси, на които да отговорят, когато са на горещия стол.“ (цит. пр.). По този начин прилагането на тази стратегия е еднакво насочено към статичната страна на дебата, в случая представянето на възгледите на представените философи и към динамичната страна, т.е. до възможността за обосноваването им защита.

Ако искаме да намалим стратегията на *горещия стол* по начин, който първоначално няма студенти, представящи тезата или антитезата, но е дефиниран от професора, тогава стигаме до подобна стратегия, която проф. Герджиков описва като *отборно състезание*. В този случай самият професор пише тезата и антитезата от лявата и дясната страна на дъската и организира две групи (отбори). Единият принадлежи на студентите, които са за *тезата*, а другият – на тези, които са за *антитезата*. В рамките на двата отбора учениците сами структурират своите аргументи и избират капитана на отбора, който след това ги представя.

*Производство на критицизма.* Разработваната дотук стратегия може да се включи към *ролевите игри*. Но тя има значение за рационализиране и тестване на предварително зададения контекст и предполага проучване и защита в дебата по начин, подобен на този, използван от детективите.<sup>18</sup> Тази стратегия може да се използва по различен начин, когато вземем предвид отвореността към различните контексти, от които се разглежда проблема. Това води до едно ново ниво на задачата за влизане в други роли. Следователно, за разлика от предишното изискване за възраждане по някакъв начин на фигурата на този или онзи философ, този или онзи герой във философската и художествена литература, сега изискването е проблемът да се разисква с насладата от роля, която представя *различен поглед върху света*. На това ниво изискването е за влизане в роля, която представлява един *Lebenswelt*. Разработвайки тази стратегия, проф. Герджиков поставя задача на учениците: „Влезте в кожата на един американец, французин, англичанин, руснак, евреин, или какъвто си изберете“ (Герджиков 2019, 199). Така че, сега е необходимо ново измерение на разглеждането на проблема, от гледна точка на неговия „превод“ през перспективата на единия или другия *Lebenswelt*.

Списъкът с техники в подкрепа на успешното провеждане на дискусии и дебати не е изчерпан. Има много други интересни стратегии, които нашите колеги предлагат. Всички те обаче се основават на двата предишни принципа, които изложихме в първия параграф на тази глава, по отношение на които те следва да подкрепят „разминаването на мненията“ и „придобиването на определени знания“.

---

<sup>18</sup> Вижте: (Герджиков 2019, 197)



## V ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение нека се спрем на преценките на Харе, за да допълним обосноваването на ползите от дискусиите и дебатите над монологично *ex cathedra* форма на преподаване. Отначало той отбелязва, че в съвременната преподавателска практика сериозните изследвания са: „загубени в ‘реториката на заключенията’“ и по-нататък това води до песимистичния факт, че има голям брой ученици, които упорстват да учат наизуст и следователно: „не могат да прилагат това, което знаят, в решения“ (Hare 2002, 85). Подобна обстановка не е подходяща в бързо променящото се общество и всъщност представлява за нашите ученици обратното на „адаптивност, познаване на понятията и самостоятелност, каквито критичната способност обещава“ (цит. пр., 85). Както виждаме и както се опитахме да докажем, единственият начин за преодоляване на този недостатък е, да се благоприятства *диалогичната форма* на преподаване пред монологичната, която, според нашия опит, все още е доминираща.

На първо място, като оправдание за това виждане, ние посочихме самите корени, с които философията, като обща форма на мислене, започна по всички съответни теми. От тази позиция, плурализмът на предлаганите мнения и тяхното комуникативно изравняване от началото на философията са нещо естествено. По-нататък това, което ни подсказва ранната философска традиция и това, което виждаме в практиката на софистите, будизма и диалозите на Сократ, е, че това „комуникативно действие“ е видно в опит за обосноваване на плурализма: „като тестово обосновано откриване на истината“ (Kienstra, et al. 2015, 5). Разбира се, в самото начало това тестване не е с необходимата прецизност, но в историческата приемственост има тенденция да се правят по-добри и изчерпателни проучвания по дискутираните проблеми.

Въз основа на гореизложеното можем да заключим, че *философията чрез своето историческо развитие, предоставя плурализъм на съдържанието по*

многобройни и разнообразни теми, но по-важното е, че *многобройни начини за изследване на тези проблеми* се очертават пред нас. Би било погрешно да се основава приемането от учащите се на този плурализъм само като преразказване на понятията, които се съдържат в различните позиции.

Нашата гледна точка е, че те се учат от това съдържание, като получават повече от информация. Качеството не е в притежаването на информация, а в придобиването на *способността да се справяме в днешния сложен свят*. За това е необходимо да се развие пластичност, рационалност от различни типове, възможност за сравнение, *креативност* като цяло: способности за правилно използване на информацията и те, както обяснихме, се реализират най-добре в *дискусии и дебати*. Следователно акцентът е върху развитието: „Способността да се правят рационални избори между конфликтни алтернативи“ всъщност е: „съществена за активно и смислено участие в съвременното общество, в което възникват социални, политически и научни противоречия“. (Reynitskaya, Anderson and Li-Jen 2007, 449-450). От всичко гореизложено може да бъде намерен отговорът ни на вдъхновяващия въпрос, поставен от нашите колеги Елчинов и Николова: „Дали философията е компетентност, или набор от изречения, заедно формиращи подробен преразказ с елементи на разсъждение?“ (Елчинов and Николова 2017, 86). Отговорът ни е, че философията е и трябва да бъде компетенция в смисъл, че: „Училищните курсове по философия дават повече от самото съдържание на философските позиции. Те трябва да научат учениците как да мислят и как да предават своите мисли.“ (Nebel, et al. 2013, 280). Ако поставим нещата по този начин, дискусиите и дебатите не ли ще представляват най-добрата платформа за подобни образователни цели?

Дискусиите и дебатите с тяхната насъщност за философията могат да се разглеждат като оправдание за самата философия, която е в незавидно положение днес. Фактът, че философията е загубила своята популярност през последните години, не бива да се пренебрегва. Той е свързан най-вече с тривиалния възглед за това как

нещата стават по-трудни, не по-лесни и как „всичко върви“ като цяло във философията. Наистина ли това е така, ако разглеждаме дискусиите и дебатите в общ ключ? Разбира се, може да се каже и ние ще се съгласим с това, че провокирайки дискусии, подкрепяме определен хаос, в който се изразяват различни често некоректни и противоположни мнения по този или онзи проблем.

Но дори и тогава, засилено от дисциплината, това води до състояние на *толерантност* и оценяване на мнението на другите. Освен това, този хаос се прояснява и подрежда чрез рационални дискусии и се ограничава в смисъл, че следва *дебат* с всички негови механизми и правила, които всъщност целят точно обратното на това, което според нас е несправедливо приписано на философията. Чрез дебата и неговата *логическа и методологична структура* на нашите студенти се дава мощно средство за *управление и най-вече разбиране* на хаоса от информация и мнения, които им се налагат. Като провокираме дискусия и благоприятстваме дебата като метод за преподаване на философия, ние всъщност виждаме философията от различна гледна точка от тази, наложена от съвременното общество. С оглед на всички горепосочени въпроси, които възникват в съвременната образователна практика, ние се опитахме да подкрепим дискусиите и дебатите като най-подходящи инструменти за решаване на тези проблеми.

## Основни научни приноси, постигнати в това изследване:

1. Изхождайки от съвременната парадигма на образованието, която като крайна цел благоприятства развитието на критическото мислене и интенционалното учене, стигнахме до позицията, че във философското образование най-добрият метод е този, който разчита на дискусия и дебат.
2. Анализирайки произведения на някои философи от различни философски епохи и култури, ние се опитахме да докажем как дискусиите и дебатите понякога *изрично*, а понякога *неявно* се съдържат в повечето философски произведения. Когато това не е изрично, се въвежда идеята за „дисоциация“. Историческият анализ също ни позволи с нов поглед върху някои от произведенията да *създадем стратегии*, които, с известна модификация, могат да бъдат приложени в съвременни условия. Това, което е донякъде ново в нашия анализ, е, че за разлика от предразсъдъците, които преобладават за тях, ние обяснихме стратегиите на софистите в утвърдителен план.
3. Установявайки липсата на точни разграничения в дефинициите на дискусиите и дебатите, ние се опитахме да определим по-точно областите на тяхното използване. Ние разглеждаме дискусията като *отправна точка* във философската комуникация, а дебатът като *формално и по същество добре обосновано* обяснение на възгледите, изразени чрез дискусия.
4. Установяването на точно разграничение между дискусия и дебат ни доведе до друго разбиране, което *ясно разграничава стъпките*, които могат да бъдат направени както във фазата на дискусията, така и във фазата на дебата. Правейки практически, а не само теоретични анализи, се опитахме да обясним всяка от тези стъпки чрез примери и техники в класната стая, които имаме възможност да разработваме като преподаватели по философия.
5. Изследвайки дискусиите и дебатите, ние добихме представа за различните *аргументативни стратегии*, независимо дали са отрицателни или положителни, които трябва да бъдат включени, ако искаме дискусиите и дебатите да бъдат надеждно средство за преподаване на философия и извън това мощни инструменти за живота в съвременния свят, характеризиращ се с

нарастващ брой социални, политически и научни противоречия. Правейки това, ние вярваме, че сме оправдали значението на редица техники, които трябва да съпътстват успешното провеждане на дискусии и дебати.

## ПУБЛИКАЦИИ НА ДОКТОРАНТА

1. Николић, И., „Филм као медиј филозофије – уметност мишљења кроз филм“ („Филмът като медиум на философията – изкуството на мисленето чрез филма“). Годишњак за филозофију II/2 (2014), Издавачки центар, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, 2019., стр. 69-78.

2. Николић, И., „Дилтајева критика историјског ума – специфичан приступ духовним феноменима“ („Критика на историческия разум на Дилтай – специфичен подход към духовните феномени“). Зборник радова ЗНАЊЕ И КОРИСТ 4, Филозофски факултет, Ниш, 2013., стр. 23-33.

3. Николић, И., „Манхајмова ‘социологија знања’ – документовање *Weltanschauung*-а“ („‘Социология на знанието’ на Манхайм – документация на *Weltanschauung*“). Зборник радова САВРЕМЕНЕ ПАРАДИГМЕ У НАУЦИ И НАУЧНОЈ ФАНТАСТИЦИ 3, Филозофски факултет, Ниш, 2014., стр. 162-180.

4. Николић, И., „Деконструкција Жака Дерида и отварање новог поља значења изворних текстова“ („Деконструкцията на Жак Дерида и отваряне на новото поле на значението на източните текстове“). Зборник радова Књижевна истраживања (ЈЕЗИК, КЊИЖЕВНОСТ, ЗНАЧЕЊЕ), Филозофски факултет, Ниш, 2016., стр. 257-268.

5. Николић, И., „Заступљеност филозофске проблематике у нишком часопису *Градина* – периоди 1900-1901. и 1966-1980.“ („Присъствие на философската проблематика в

нишкия журнал *Градина* по времето на 1900-1901 и 1966-1980 Г“). Часопис Филозофија и друштво XXIV (2), 2013., стр. 23-32.

6. Николић, И., „Платоново превазилажење елејског учења о ‘Једном’ у дијалозима *Парменид* и *Софист*“ („Преодоляване от Платон на елейското учение за ‘Едното’ в диалозите *Парменид* и *Софист*“). Зборник радова 2.400 ГОДИНИ ОД ОСНОВАЊЕТО НА ПЛАТОНОВАТА АКАДЕМИЈА, Филозофски факултет, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје, 2016., стр. 31-50

7. Николић, И., „Разумевање категорије каузалитета у будистичкој мисаоној традицији и Кантовој трансценденталној логици“ („Разбирането на категоријата причинност в будистката мисловна традиција и в трансцендентната логика на Кант“). Зборник радова српског филозофског друштва РАЗУМЕВАЊЕ ТРАДИЦИЈЕ И ТРАДИЦИЈЕ РАЗУМЕВАЊА, Кривопаланочка, Сремски Карловци, 2013., стр. 175-188

## БИБЛИОГРАФИЈА

Alston, Kal. "Re/Thinking Critical Thinking: The Seductions of Everyday Life." *Studies in Philosophy and Education* (Kluwer Academic Publishers), 2001: 27-40.

Aristotel. *Analitika I i II, Kategorije, O izrazu*. Beograd: Paideia, 2008.

Aristotle. *Nicomachean Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

—. *The Categories, On Interpretation, Prior Analytics*. Cambridge: Harvard University Press, 1962.

Badžini, Džulijan. *Svinja koja bi da bude pojedena*. Beograd: Laguna, 2008.

Ballantine, Glenda. *Creativity and Critique. Subjectivity and Agency in Touraine and Ricoeur*. Leiden, Boston: Brill, 2007.

Belenky, Mary Field, Blythe McVicker Clinchy, Nancy Rule Goldberger, and Jill Mattuck Tarule. *Women's Ways of Knowing. The Development of Self, Voice and Mind*. New York: Basic Books, 1997.

Berkeley, George. "Three Dialogues between Hylas and Philonous." In *The Works of George Berkeley Bishop of Cloyne, by George Berkeley*, 147-265. Edinburgh: Thomas Nelson and Sons LTD, 1949.

Berlin, Isaiah. "Two Concepts of Liberty." In *Liberty*, by Isaiah Berlin, 166-218. Oxford: Oxford University Press, 2002.

Bharadwaya, V. K. "Rationality, Argumentation and Embarrassment: A Study of Four Logical Alternatives (catuscoti) in Buddhist Logic." *Philosophy East and West* (University of Hawaii Press) 34, no. 3 (Jul 1984): 303-319.

Bhatt, B.D. *Modern Methods of Teaching*. Darya Ganj, New Delhi: Kanishka Publishers, Distributors, 1995.

Bloom, Alan. *The Republic of Plato*. New York: BasicBooks, 1968.

Bogdanovski, Mašan. "Primena misaonih eksperimenata u nastavi." *Elementi, časopis za promociju nauke*, jesen 2018: 34-35.

Bowell, Tracy, and Gary Kemp. *Critical Thinking. A Concise Guide*. London and New York: Routledge, 2005.

Brentano, Franz. *Psychology from an Empirical Standpoint*. London-New York: Routledge, 1995.

Burgess, John P. *Philosophical Logic*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2009.

Burnyeat, Myles. *The Theaetetus of Plato*. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company, 1990.

Canterbury, Anselm of. "Monologion." In *The Major Works*, by Anselm of Canterbury, 5 - 82. Oxford: Oxford University Press, 1998.

Canterbury, Anselm of. "Proslogion." In *The Major Works*, by Anselm of Canterbury, 82-105. Oxford: Oxford University Press, 1998.

Carmona, Bernard. "The Practice of The Debate of The Tibetan Buddhism as a Space of Artificial Intelligence." *Global Education Magazine*. <http://www.globaleducationmagazine.com/practice-debate-tibetan-buddhism-space-artificial-intelligence/> (accessed August 8, 2019).

Carr, Wilfred, and Stephen Kemmis. *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: Routledge Farmer, 2004.

Cholbi, Michael. "Intentional Learning as a Model for Philosophical Pedagogy." *Teaching Philosophy* 30, no. 1 (March 2007): 35-58.

Churchward, Budd. *The Honor Level System: Discipline by Design*. 2015. <https://www.honorlevel.com/11-discipline-techniques.html> (accessed December 25, 2018).

"Classroom Discussions." *Teaching and Learning Transformation Center University of Maryland*. <https://tltc.umd.edu/classroom-discussions> (accessed January 18, 2018).

Cohen, LeoNora M. *Educational Philosophies*. 1999. <https://oregonstate.edu/instruct/ed416/PP3.html> (accessed September 15, 2018).

Cohen, Moris R., and Ernest Nagel. *An Introduction to Logic and Scientific Method*. New Delhi: Allied Publishers Limited, 1998.

Copleston, Frederick. *A History of Philosophy, vol. I: Greece and Rome*. New York: Image Books, 1993.

Cottrell, Stella. *Critical Thinking Skills. Developing Effective Analysis and Argument*. Hampshire and New York: PALGRAVE MACMILLAN, 2005.

Cox, Janelle. "'Hot Seat' Teaching Strategies." *Teach Hub*. <https://www.teachhub.com/hot-seat-teaching-strategies> (accessed January 15, 2019).

Damascus, St. John of. *Fathers of the Church: St. John of Damascus Writings*. Washington, D. C.: The Catholic University of America Press, 1999.

Davids, Rhys T. W. *The Questions of King Milinda*. Oxford: The Clarendon Press, 1890.



De Sousa, Ronald, and Adam Morton. "Emotional Truth." *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes* (Oxford University Press) 76 (2002): 247-263+265-275.

Descartes, Rene. *A Discourse on the Method*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2006.

—. *Meditations on First Philosophy*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2008.

—. *Regulae ad directionem ingenii - Rules for The Direction of The Natural Intelligence*. Amsterdam-Atlanta: Rodopi, 1998.

Dewey, John. *Democracy and Education*. Pennsylvania: Pennsylvania State University, 2001.

Diels, Hermann. *Predsokratovci, II svezak*. Zagreb: Naprijed, 1983.

Dilthey, Wilhelm. *The Formation of the Historical World in the Human Sciences*. Princeton, Oxford: Princeton University Press, 2002.

Dvorkin, Roland. *Suština individualnih prava*. Beograd: CID, 2001.

Dworkin, Ronald. *Taking Rights Seriously*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

Erl, Vilijem, Džejms. *Uvod u filozofiju*. Beograd: Dereta, 2005.

Evers, Colin W. "Culture, Cognitive Pluralism and Rationality." In *Critical Thinking and Learning*, by Mark Mason, 25-43. Oxford: Blackwell Publishing, 2008.

Fichte, J. G. *The Science of Knowledge*. Cambridge, New York, Melburn: Cambridge University Press, 1982.

Fromm, Erich. "A Foreword by Erich Fromm." In *Summerhill, A Radical Approach to Child Rearing*, by Alexander Neill, ix-xvi. New York: Hart Publishing Company, 1960.

Gadamer, Hans-Georg. *Truth and Method*. London, New York: Continuum, 2006.

Galilej, Galileo. *Spisi u odbranu Kopernikovog sistema*. Beograd: Plato, 2010.

Gatchel, Richard H. "The evolution of the concept." In *Concepts of Indoctrination*, by I. A. Snook, 7-13. London and Boston: Routledge & Kegan Paul, 2010.

Gherdjikov, Serghy. "De-Cogito." Serghy Gherdjicov's Blog. 2007. <https://www.gherdjikov.com/2007-de-cogito/> (accessed July 15, 2019).

Gonzalez, Jennifer. The Fisheye Syndrome: Is Every Student Really Participating? September 25, 2013. <https://www.cultofpedagogy.com/fisheye/> (accessed December 25, 2018).

Gunaratne, R. D. "The Logical Form of Catuskoti: A New Solutions." *Philosophy East and West* (University of Hawaii Press) 30, no. 2 (April 1980): 211-239.

Habermas, Jurgen. *The Theory of Communicative Action, Reason and The Rationalization of Society*. Boston: Beacon Press, 1984.

Hanson, Michael Hanchett. *Worldmaking: Psychology and The Ideology of Creativity*. New York : Palgrave Macmillan, 2015.

Hare, William. "Critical Thinking as an Aim of Education." In *The Aims of Education*, by Roger Marples, 85-99. London and New York: Routledge, 2002.

Hegel, G. W. F. *Istorija filozofije II*. Beograd: Kultura, 1964.

—. *Phenomenology of Spirit*. Oxford: Oxford University Press, 1977.

Heidegger, Martin. *Off The Beaten Track*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

Hobbes, Thomas. "Of Identity and Difference." In *The English Works of Thomas Hobbes of Melmesbury, vol. I*, by William Molesworth, 132-138. London: John Bohn, 1839.

Holbo, John, and Waring Belle. *Reason and Persuasion, Three Dialogues by Plato*. Singapore: Prentice Hall, 2010.

Houtlosser, Peter. "Points of View." In *Crucial Concepts in Argumentation Theory*, by Frans H. van Eemeren, 27-51. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2001.

Husserl, Edmund. "Teleologija u povjesti filozofije." In *Filozofija kao stroga znanost*, by Edmund Husserl, 215-274. Zagreb: Naklada Ljevak, 2003.

—. *The Idea of Phenomenology*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 1999.

- Iveković, Rada. Rana budistička misao. Sarajevo: Veselin Masleša, 1977.
- Jeremić, Miloš. Filozofija, udžbenik za četvrti razred gimnazije i srednje stručne škole. Beograd: Klett, 2016.
- Kalin, Boris. Logika i oblikovanje kritičkog mišljenja. Zagreb: Školska knjiga, 1982.
- Kant, Immanuel, and Benžamen Konstan. Pravo na laganje. Beograd: Službeni glasnik, 2008.
- Kant, Immanuel. Anthropology, History and Education. New York: Cambridge University Press, 2007.
- . Critique of Pure Reason. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- . Groundwork of the Metaphysics of Morals. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- . Toward Perpetual Peace and Other Writings on Politics, Peace and History. New Haven and London: Yale University Press, 2006.
- Khachab, Chihab El. "The Logical Goodness of Abduction in C. S. Peirce's Thought." Transactions of Charles S. Peirce Society (Indiana University Press) 49, no. 2 (Spring 2013): 157-177.
- Kienstra, Natascha, Jerom Imants, Machiel Karskens, and Peter Heljden. "Doing Philosophy Effectively: Student Learning in Classroom Teaching." PLOS ONE, September 17, 2015: 1-23.
- Kožev, Aleksandar. Kant. Beograd: Nolit, 1976.
- Laertius, Diogenes. Lives of Eminent Philosophers, vol II. London - New York: William Heinemann, G. P. Putnam's Sons, 1925.
- Lam, Chi-Ming. "Is Popper's Falsificationist Heuristic a Helpful Resource for Developing Critical Thinking?" In Critical Thinking and Learning, by Mark Mason, 93-108. Oxford: Blackwell Publishing, 2008.
- Locke, John. An Essay Concerning Human Understanding. Hazleton: The Pennsylvania State University, 1999.

Longman Dictionary of Contemporary English.

<https://www.ldoceonline.com/dictionary/discuss> (accessed December 25, 2016).

Macmillan

Dictionary.

<https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/discussion> (accessed December 25, 2016).

Majorov, Genadij Georgijevič. *Formiranje srednjovekovne filozofije*. Beograd: Grafos, 1982.

Malmgren, Kimber W., Beverly J. Trezek, and Peter V. Paul. "Models of Classroom Management as Applied to the Secondary Classroom." *The Clearing House* 79, no. 1 (September/October 2005): 36-39.

Marinkovic, Josip. *Filozofija kao nastava*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo, 1990.

—. *Metodika nastave filozofije*. Zagreb: Školska knjiga Zagreb, 1983.

Mason, Mark. "Critical Thinking and Learning." In *Critical Thinking and Learning*, by Mark Mason, 1-11. Oxford: Blackwell Publishing, 2008.

McMahon. "Critical Aesthetic Realism." *The Journal of Aesthetic Education* (University of Illinois Press) 45, no. 2 (Summer 2011): 49-69.

Muir, Star A. "A Defence of the Ethics of Contemporary Debate." *Philosophy & Rhetorics* (Penn State University Press) 26, no. 4 (1993): 277-295.

Nahmias, Eddy. "Practical Suggestions for Teaching Small Philosophy Classes." *Teaching Philosophy*, March 2005: 59-65.

Nebel, Jacob, Ryan W Davis, Peter Van Elswyk, and Ben Holguin. "Teaching Philosophy through Lincoln-Douglas Debate." *Teaching Philosophy* 36, no. 3 (September 2013): 271-289.

Neill, Alexander. *Summerhill, A Radical approach to Child Rearing*. New York: Hart Publishing Company, 1960.

Nelson, Leonard. *Socratic Method and Critical Philosophy*. New Haven: Yale University Press, 1949.

- Paris, N. A. Major educational philosophies.  
[http://ksuweb.kennesaw.edu/~nparis/educ7700/EDUCATIONAL%20PHILOSOPHIES%20\(Major\)\\_.doc](http://ksuweb.kennesaw.edu/~nparis/educ7700/EDUCATIONAL%20PHILOSOPHIES%20(Major)_.doc) (accessed September 15, 2018).
- Paul, Richard W., and Linda Elder. *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. New Jersey: Financial Times Prentice Hall, 2002.
- Payton, James R. "John of Damascus on Human Cognition: An Element in His Apologetic for Icons." *Church History* (Cambridge University Press) 65, no. 2 (Jun 1996): 173-183.
- Perišić, Miroslav. *Od Staljina ka Sartru*. Beograd: Institut za noviju istoriju Srbije, 2008.
- Pers, Čarls Sanders. *Izabrani spisi*. Beograd: BIGZ, 1993.
- Petrović, Gajo. *Logika*. Novi Sad: Dnevnik, 2002.
- Phelan, Anne M. "The Death of a Child and the Birth of Practical Wisdom." *Studies in Philosophy and Education* (Kluwer Academic Publishers), 2001: 41-55.
- Plato. *Protagoras*. New York: Oxford University Press, 2002.
- . *Theaetetus, Sophist*. London: William Heinemann, 1921.
- Platon. "Hipija Veći." In *Dijalozi*, by Platon, 191-225. Beograd: Grafos, 1987.
- Popper, Karl. *Conjectures and Refutations*. London: Routledge, 1995.
- Prior, Artur N. *Historija logike*. Zagreb: Naprijed , 1970.
- Rasel, Bertrand. *O obrazovanju i vaspitanju*. Beograd: Mandala, 2015.
- Rees, Agnes Van. *Dissociation in Argumentative Discussions*. New York: Springer, 2009.
- Reynitskaya, Alina, Richard C. Anderson, and Kuo Li-Jen. "Teaching and Learning Argumentation." *The Elementary School Journal* (The University of Chicago Press) 107, no. 5 (May 2007): 449-472.
- Rikoeur, Paul. *Sopstvo kao drugi*. Beograd, Nikšić: Jasen, 2004.

Riz, Viljem. Rečnik, filozofija i religija, istočna i zapadna misao. Beograd: Dereta, 2004.

Ščerbatski, Fjodor. Budistička logika, svezak prvi. Zagreb: Demetra, 2005.

Schelling, F. W. J. Philosophical Investigations into the Essence of Human Freedom. Albany: State University of New York Press, 2006.

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst. "Predavanja o dijalektici." In Klasični hermeneutike, by Jure Zovko, 89-105. Zadar: Hegelovo društvo i Sveučilište u Zadru, 2005.

Schopenhauer, Arthur. The World as Will and Idea. Boston: Ticknor and Company, 1887.

Slagle, Michelle L., and Marjorie L. Icenogle. The Counterintuitive Nature of Student Evaluations of Faculty, Or, Raise Your Teaching Effectiveness Rating by Canceling Class!

Spinoza, Baruch. "Short Treatise on God, Man, and His Well-Being." In Spinoza, Completed Works, by Michael L. Morgan, 46-50. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc., 2002.

Staat, Wim. "On Abduction, Deduction, Induction and the Categories." Transactions of the Charles S. Peirce Society (Indiana University Press) 29, no. 2 (Spring 1993): 225-237.

Strike, Kenneth A., and Jonas F. Soltis. The Ethics of Teaching. New York and London: Teachers College Press, 2009.

Team, The Room 241. Concordia Room 241. August 25, 2017. <https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/how-to-arrange-your-classroom-to-maximize-creativity/> (accessed February 15, 2019).

Thayer-Bacon, Barbara J. "Radical Democratic Communities Always-in-the-Making." Studies in Philosophy and Education (Kluwer Academic Publishers), 2001: 5-25.

Tindejl, Kristofer V. Tamni branitelji razuma, Konstruktivne strategije sofisticke argumentacije. Beograd: Fedon, 2013.

UNESCO. Philosophy, A School of Freedom. Paris: UNESCO Publishing, 2007.

Van Eemeren, Frans H. "Fallacies." In *Crucial Concepts in Argumentation Theory*, by Frans H. van Eemeren, 135-164. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2001.

Van Eemeren, Frans H., and Rob Grootendorst. *A Systematic Theory of Argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

—. *Speech Acts in Argumentative Discussions*. Dordrecht, Cinnaminsom: FORIS PUBLICATION, 1984.

Van Eemeren, Frans H., Bart Garssen, Eric C. W. Krabbe, A. Francisca Snoeck Henkemans, Bart Verheij, and Jean H. M. Wagemans. *Handbook of Argumentation Theory*. New York, London: Springer Reference, 2014.

Van Emeren, Frans H., Bart Garssen, Eric C. W. Krabbe, A. Francisca Snoeck Henkemans, Bart Verheij, and Jean H. M. Wagemans. *Handbook of Argumentation Theory*. New York, London: Springer Reference, 2014.

Wallwork, Adrian. *Discussions A-Z Advanced, A resource book of speaking activities*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Walsh, Dorothy. "Elucidation and Evaluation." *The Philosophical Quarterly* (Oxford University Press) 7, no. 26 (January 1957): 26-34.

Willemsen, Annerose, Myrte, N. Gosen, Marije van Braak, Tom Koole, and Kees de Glopper. "Teachers Open Invitations in Whole-class Discussions." *Linguistics and Education* (Elsevier) 45 (2018): 40-49.

Windelband, Wilhelm. *A History of Philosophy*. New York: The Macmillan Company, 1901.

Zangwill, Nick. "Groundrules in the Philosophy of Art." *Philosophy* (Cambridge University Press on behalf of Royal Institute of Philosophy) 70, no. 274 (October 1995): 533-544.

Zukerfeld, Mariano. *Knowledge in the Age of Digital Capitalism*. London: University of Westminster Press, 2017.

Герджиков, Сергей. Методика на философията в училище. София: Екстрем, 2019.

Дамаскин, Свети Јован. "Апологетска слова против опадача светих икона." Нгам Svetog Georgija. April 30, 2018. <https://hramsvgeorgija.rs/download/sveti-jovan-damaskin-apologetska-slova-protiv-opadaca-svetih-ikona/> (accessed Jul 31, 2019).

Елчинов, Д., and Н. Николова. "Функции на философията в средното образование в България." *Философия* 26, no. 1 (2017): 86-99.

Јањић, Марина, Јелена Максимовић, Гордана Ђигић, and Снежана Божић. *Практикум за реализацију професионалне наставне праксе*. Ниш: Филозофски факултет Ниш, 2014.

Попадић, Драган, et al. "Школест." <https://www.skolest.com/>.  
<https://www.skolest.com/wp-content/uploads/2012/09/priru%C4%8Dnik-za-GV3-srednja-%C5%A1kola.pdf> (accessed January 23, 2018).

Титл, Пег. *Шта ако... Сабрани мисаони експерименти у филозофији*. Београд: Центар за промоцију науке, 2018.

Христов, Иван. *Византијското богословие през XIV в*. София: Изток-Запад, 2016.