

**СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ “СВЕТИ КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ”
ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ
КАТЕДРА „ЛОГИКА, ЕТИКА И ЕСТЕТИКА”**

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

на дисертационен труд за присъждане
на образователна и научна степен „доктор”
по философия професионално направление: 2.3. Философия (Етика)

**ЕТИЧЕСКАТА ОТГОВОРНОСТ ЗА ДРУГИЯ/ДРУГИТЕ
КАТО ПРОБЛЕМ НА ЕТИЧЕСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ В
БЪЛГАРСКОТО УЧИЛИЩЕ (2000-2015)**

Лилия Апостолова Желязкова

**Научен ръководител:
проф. д-р Силвия Минева**

София
2016

Дисертацията съдържа 243 страници, структурирани в съдържание, увод, три глави, заключение, библиография и приложения. Списъкът на цитираната и използваната литература съдържа 218 заглавия и интернет източници, от които 166 на кирилица (български и руски език), както и 49 заглавия на английски език.

Текстът на дисертацията е обсъден и одобрен от Катедра “Логика, етика и естетика” към Философския факултет на СУ “Св. Кл. Охридски”/ на заседание, проведено на 28. 06. 2016 г.

Публичната защита на дисертационния труд ще се състои нав зала № на СУ “Св. Кл. Охридски”.

Материалите по защитата са публикувани на интернет страницата на СУ „Св. Климент Охридски“.

СЪДЪРЖАНИЕ НА АВТОРЕФЕРАТА

I. СЪДЪРЖАНИЕ НА ДИСЕРТАЦИЯТА.....	4
II. ОБЩА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД.....	7
1. Актуалност, предмет и цел на изследването.....	7
2. Изследователска теза.....	11
3. Методология и изследователски подход.....	12
III. КРАТКО ИЗЛОЖЕНИЕ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД.....	16
1. Първа глава.....	16
2 . Втора глава.....	20
3. Трета глава.....	30
IV. ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННОТО ИЗСЛЕДВАНЕ.....	36
V. СПИСЪК С ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИЯТА... 	38

I. СЪДЪРЖАНИЕ НА ДИСЕРТАЦИЯТА

Увод.....	5
1. Актуалност на проблематиката.....	5
1.1. Съвременната етика и проблемът за отговорността (теоретичен аспект).....	5
1.2. Актуалност на проблема за етическата отговорност към Другия и Другите в образователна перспектива (приложен аспект).....	9
1.3. Степен на проученост на темата в българската наука.....	11
2. Изследователски контекст.....	12
3. Цел и задачи на изследването.....	14
3.1. Цел на изследването	
3.2. Основни изследователски задачи и въпроси.	
4. Обект и предмет на изследването.....	15
5. Методология и изследвателски подход.....	15
6. Изследователска теза.....	17
7. Структура на изследването.....	18

Първа глава

ЕТИЧЕСКИЯТ ПРОЕКТ НА ПРОСВЕЩЕНИЕТО: ПРЕДИ СКАНДАЛА ОТ ИДВАНЕТО НА ДРУГИЯ.....20

1. Универсалните принципи на нравствеността.....	27
2. Проблемът за човешката природа и необходимостта от нравствен кодекс....	32
3. Разбирането за морала и неговото оправдаване.....	40
4. Отвъд теологичното обосноваване на морала - Имануел Кант за волята, моралността, дълга и свободата.....	44
4.1. Воля и теология.....	44
4.2. Моралността в орбитата на целите на практическия разум и на способността за желание	56
4.2.1. Добрата воля и принципът на искането.....	56
4.2.2. Човекът между целта и средството, между лицето и вещта.....	58
4.3. Дълг и свобода.....	68
4.3.1. Дългът от закон.....	68
4.3.2. Свободата като допускане въз основа на дълга.....	70
5. Просвещението като критика и не/подчинение.....	73
5.1. Просвещението е критика: погледът на М. Фуко.....	75
5.2. Просвещение и не/подчинение.....	78
Заклучителни изводи от първа глава.....	81

Втора глава

ЕТИКА ПРЕД ЛИЦЕТО НА ДРУГИЯ: ПРЕОСМИСЛЯНЕ НА ПРОСВЕЩЕНИЕТО.....82

1. Сенките на Просвещението и неговите критици.....	86
1.1. Критика на Кантовия етически формализъм и абстрактен универсализъм....	86
1.2. Морал и разум: критика на модерния етически рационализъм.....	91
1.3. Преразглеждане на автономията: свободата, дългът и отговорността през призмата на моралната автономия	97
1.4. Технологичният прогрес като морална дилема.....	103

2. Три рефлексии върху отговорността като следствие на свободата: Ханс Йонас, Виктор Франкъл и Жан-Пол Сартр.....	106
2.1. Х. Йонас - дългът като отговорност пред бъдещето на човечеството и неговото онтологическо обосноваване.....	106
2.2. В. Франкъл за свободата, уникалността на жизнения смисъл и отговорността към него.....	110
2.3. Свободата като избор и отговорността като нейно следствие през погледа на Жан-Пол Сартр.....	117
2.3.1. Другият като обект и етическият субект	117
2.3.2. Екзистенциалистско-феноменологичният прочит на Ж.-П. Сартр върху етическата интерсубективност, свободата и отговорността.....	124
3. Емануел Левинас- постфеноменология на отговорността за/ради Другия...128	128
3.1. Етиката и философията в разбирането на Ем. Левинас.....	128
3.1.1. Философията като мъдрост на милосърдието и любовта.....	129
3.1.2. Етиката като пробуждане за човечността.....	130
3.2. Срещата с Другия като абсолютно Друг.....	133
3.3. Лик и маска: безразличието като обезличаване на Другия.....	137
3.4. Изначалната сцена Лице-в-Лице: „Ето ме” вместо „Аз съм“. Захват и святост.....	140
3.5. Етическата отговорност ЗА/РАДИ Другия като крайна свобода.....	144
3.6. Третият.....	149
Заключителни изводи от втора глава.....	151

Трета глава

ЕТИЧЕСКАТА ОТГОВОРНОСТ ЗА ДРУГИЯ/ДРУГИТЕ В КОНТЕКСТА НА УЧИЛИЩНОТО ЕТИЧЕСКО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ ПРЕЗ ПЕРИОДА 2000-2015 ГОДИНА.....	155
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

1. Проблемът за образователните парадигми.....	156
1.1. Етическата образованост в европейските културни проекти на Просвещението, Модерността и Постмодерността.....	167
1.2. Етическото образование като аспект на философското.....	172
2. Етическото образование в българското училище през периода 2000-2015 година и проблемът за етическата отговорност за Другия/ Другите.....	177
2.1. Обща рамка и главни характеристики на съвременния образователен модел по етика в българското училище през периода 2000-2015 година (Държавните общообразователни изисквания (ДОИ) за учебното съдържание и учебната програма по етика).....	179
2.1.1. Място на обучението по етика в действащия учебен план през периода 2000- 2015 година.....	179
2.1.2. Образователни цели на обучението по етика в българското училище.....	180
2.1.3. Съдържателни рамки на българския етически образователен модел.....	181
2.2. Проблемът за етическата отговорност за/ради Другия/Другите в етическия образователен модел в българското училище през периода 2000-2015 година.....	185
2.3. Проблемът за етическата отговорност за/ради Другия/Другите в реалния образователен контекст.....	187

2.3.1. Рецепции за Другия и Другите и отношението към тях в ученическата възраст. Някои емпирични наблюдения върху ценностните нагласи на образоващите се млади българи през периода 2000-2015 година.....	187
2.3.2. Етическата отговорност за Другия/Другите и проблемът за насилието и за границите на толерантността в образователна перспектива.....	193
3. Етическата отговорност за Другия като проблем на етическата образованост на децата и младите хора (методологически аспект).....	202
3.1. Традицията на американския прагматизъм и методологията <i>Философия за/с деца</i> на М. Липман.....	204
3.2. Критическата рационалистична традиция и етическата образованост.....	208
Заключителни изводи от трета глава.....	210
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	211
Приложение 1.....	213
Съвременното философско образование в Европа и света и мястото на етическата образованост в него.....	213
1. Етическото образование в Германия.....	215
2. Етическото образование в Полша.....	217
3. Етическото образование в Латвия.....	218
4. Етическото образование в Руската федерация.....	227
БИБЛИОГРАФИЯ.....	

II. ОБЩА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

1. Актуалност, цел и предмет на изследването

- Актуалност и мотивация на изследването

Етическата отговорност за Другия и Другите е избрана като основна тема на този изследователски проект не само поради нейната безспорна теоретична значимост, а и заради съвременния ѝ образователен потенциал за днешното българско училище. Тази тема предполага възможността да бъдат преосмислени традиционните концептуални рамки, в които се реализира етическото образование през последните петнадесет години. Сред основанията за реализирането на това изследване е също и съвременното и изключително актуално звучене в социалния живот не изобщо на проблема за отговорността като широко философско или правно понятие, а именно на проблема за спецификата и значението на **етическата** отговорност. Влияние върху този засилен темп на етизиране на общофилософския до този момент дебат около отговорността и свободата, оказват самите реални предизвикателства пред съвременното човечество. В началото на XXI век, стават все по-явни индикациите, заявяващи необходимостта от намирането на нови образователни решения, които биха могли да поставят акцента не единствено върху индивидуалността, но и върху преосмислянето на **етическата** основа на междучовешките отношения. Проблемът за етическата отговорност за Другия и Другите е подходяща основа за преразглеждане на въпроси, гравитиращи около някои от най-познатите и най-неотложните образователни теми като: насилието под всяка негова форма (расизъм, ксенофобия, антисемитизъм, футболно хулиганство и т.н.); смисълът на толерантността; грижата за по-слабия; културата на „разбунтувания човек“ (силата на ненасилието и на мирния граждански протест и неподчинение) и други. Училището в никакъв случай не е панацея за зачестилите напоследък фатални мултиетнически обществени сблъсъци, но тъй като то все пак

функционира, остава питането за неговата и на европейските образователни системи адекватност в тази ситуация.

Средствата, с които разполага образованието, са учебната програма и ефективната методология. Те насърчават или обратно - не създават, а възпрепятстват необходимите условия, позволяващи на учителите да обсъждат с младите хора в училище съответните приоритетни теми. **Етическият** аспект на отговорността за Другия човек е една от тях. Съдейки по действащата учебна програма, в сегашното си състояние българското етическо образование по-скоро предполага изпадането в крайно общи, индиферентни към разбирането за Другостта философски и легалистки теоретизации върху темата за отговорността. Етическите ѝ аспекти са в периферията на дискусиите около централния за учебната програма проблем за свободата и автономната личност. Това изследване върху етическата отговорност за/ради Другия/Другите е мотивирано от усилието да се открият актуалните за българското етическо образование импликации на разгърналия се в края на XX век дискурс върху тази тема. То търси алтернативни, а не еднопосочни подходи към нея, които единствено могат да обезпечат критичната рефлексия и проблематизирането на етическата отговорност в часовете по етика.

Заедно с бурното развитие на технологиите в областта на биологията, медицината, земеделието, производството и търговията със суровини и стоки, през последните десетилетия на XX век лавинообразно нарастват и сериозните, трудно разрешими на този етап биоетически проблеми, свързани с опазването, репродуцирането и безболезненото прекратяване на човешкия живот; проблемите на климата на Земята, на екологията и на много други, гравитиращи около тях аспекти на съвременния живот на човечеството. Всички те престават да имат единствено тясно технологично звучене и разрешаването им става невъзможно, ако бъдат пренебрегнати етическите им измерения и последици за отделния човек и общество, както и в глобален

план като цяло. Именно тези динамично развиващи се през последните декади на миналото столетие обективни процеси зареждат с нова сила философския дебат около етическата отговорност. Той получава много по-голям от когато и да било преди това обществен, а не единствено тясно академичен резонанс. От орбитата на персоналната човешка менталност и нейната пряко детерминирана от рода и националната култура основа, проблемът за етическата отговорност преминава в орбитата на общата, етически осъзната свързаност между хората в по-широк общочовешки план. Този процес има реално отражение върху обществените дебати около водените частни политики, засягащи буквално всички сфери на живота, който пулсира в непрекъснато ускоряващия се ритъм на необратимите промени. Естествено е етическото образование да ги превърне в предмет на рефлексия като създаде подходяща за целта образователна среда и изработи съответстващи на спецификата на етическата проблематика свой подход и релевантна методология. Те могат да бъдат използвани не само в часовете по етика, но също така и по всеки друг учебен предмет, с който тя влиза в интердисциплинарен режим на обсъждане на съвременните проблеми.

- Цел на изследването

Целта на този дисертационен проект е изследване на възможността за едно **проблематизиращо осмисляне на темата за етическата отговорност за Другия и Другите в контекста на съвременното етическо образование в българското училище**. Граничните теоретични очертания на тази възможност са маркирани от острия концептуален сблъсък между универсалисткия нормативно-прескриптивен подход на просвещенския етически проект и неговия повече или по-малко категоричен контрапункт в лицето на някои ярки фигури от постмодерната етика като Ем. Левинас, З. Бауман, Ж. Бодрияр и други.

Взаимовръзката човек – морал – свобода е ключов момент в етическото изследване на учениците. Процесът на индивидуалната или групова

рефлексия върху смисъла и значимостта на етическата отговорност за Другия и Другите като достижение на етическите проекти от втората половина на XX век е провокация, която би могла да доведе до задълбочаване на разбирането на това понятие от страна на младите хора в българското училище. Осмислянето му от позициите не само на Аз-центричния епистемен модел, но и от етическата перспектива на Другостта, създава необходимите условия за формирането на собствена критична преценка у тях. Това предполага също обогатяване и преосмисляне на образователните и, в частност - на педагогическите подходи към етическата проблематика.

За постигането на тази цел е предприет опит за разрешаването на следните конкретни задачи:

1. Очертаване на основните за училищното етическо образование аспекти на проблема за етическата отговорност, изхождайки от водещите фигури на дискурса върху отговорността през модерната и постмодерната епохи. Въпросът, чийто отговор се търси на това равнище на анализ е: кои са основните концепции, осмислящи етическата интерсубективност чрез отговорността и има ли алтернативни сред тях?

2. Анализ на образователните проекции на темата за етическата отговорност към и за/ради Другия/Другите в настоящото българско етическо образование. Главните въпроси тук са: доколко (в каква степен) и в какъв проблематичен аспект е представена тази тема на вниманието на младите хора в нашето училище през разглеждания период (2000-2015), а също и в какво ситуативно и проблематично поле това понятие би могло да се актуализира в тяхната рефлексия?

3. Теоретично изследване върху приложимостта в българския училищен етически образователен модел на някои от съвременните методологични подходи към етическата проблематика (методологията *Философия с деца* на М. Липман; методите за развитие на критическото мислене; Сократическия диалог и др.).

- **Предмет на изследването**

Предмет на това изследване е мястото, значимостта и съдържателните измерения на проблема за етическата отговорност за Другия/Другите в концептуалната рамка на етическото образование в българското училище през периода 2000-2015 г.. Теоретичната реконструкция на понятието „етическа отговорност“ е основополагаща при изясняване на неговото съдържание, но с оглед на по-горе формулираната цел е в подчинена позиция. Това означава, че предприетата проблематизация на понятието чрез сравнителния анализ между позициите на редица модерни и постмодерни философи се извършва заради образователния си потенциал, състоящ се в подпомагане критичната рефлексия на младите хора върху по-фундаменталното питане какво означава да бъдеш човек и как човек постига свободата си като етически субект.

2. Изследователска теза

Етическото образование в българското училище през периода 2000-2015 година е положено върху късномодерната концептуална платформата, базираща се от своя страна на просвещенския етически проект. Определяща за тях е автономията на волята, която се основава на разумността на човешкото същество. Нравствеността не се обсъжда в категориите на амбивалентността, нересипрочността и асиметрията между поставените в морална ситуация един спрямо друг хора. Етическата интерсубективност е осмислена от перспективата на един Аз-центричен репрезентационистко-рационалистичен епистемен модел, в който свободата е абсолютният битиен модус на Аза. В него фигурата на Другия е изтласкана в периферията на субект-обектното отношение. На индивидуалната свобода е отредена главната позиция, около която е центрирана и самата етическа рефлексия. Отговорността се явява логично следствие от безусловността на свободния личен избор и бива интерпретирана като допълнение към свободата.

Действащата учебната програма практически не предлага алтернативен подход в осмислянето на релацията свобода - отговорност, който да съответства на съвременното равнище на етическия дискурс относно ролята на Другия/Другите в интересубективното отношение. В настоящата наша етическа образователна ситуация условия за осъществяване на задълбочена критическа рефлексия върху етическата отговорност не са създадени преди всичко поради ограничената концептуална рамка, в която тя предлага на учениците обсъждането на етическата интересубективност. Това не позволява по-задълбоченото проблематизиране на главните тези, свързани с нея, които са основния теоретичен импулс за разгърналия се през последните десетилетия етически дискурс относно отговорността за/ради Другия.

3. Методология, изследователски подход и структура на изследването

- **Методология и изследователски подход**

Главният използван метод в този дисертационен проект е сравнителният критически анализ на ключовите концепции за отговорността в съвременната философия и етика.

Подходът към интердисциплинарен тип научно изследване като настоящото предполага предварителен съзнателен отказ от догматично предпоставен концептуален моноцентризъм. Съвременното етическо образование има за своя основна цел създаване на необходимите условия, позволяващи на учениците да застанат в критична дистанция не само към една единствена, а към няколко различни и алтернативни една спрямо друга концепции относно етическите феномени и понятия. Само в плуралистична концептуална среда те биха могли да направят действително свободен и непредубеден избор на своята етическа позиция. Следването на такъв последователен и обоснован, плуралистичен принцип на приложения тук изследователски подход не означава непременно навлизане в спиралата на някаква лоша и безпринципна еkleктика, чийто резултат са хаотично

разхвърляните теоретични отломки на отдавна анализирани философски теории. Разглежданите в това дисертационно проучване тези относно отговорността на сравняваните автори са подбрани не заради личните пристрастия на изследователя, а единствено, съобразявайки се с тяхната съвременна актуалност и значимост за живота и етичкото самоопределение на децата и младите хора. От такава позиция осъщественият критичен подстъп към темите за етичкмата отговорност, за разбирането на Другия в неговата уникалност, за осмислянето на другостта и различието не само в етически, но и в социален, общностен аспект, няма за своя цел въздигането на даден определен автор и неговия етически проект за явен фаворит спрямо останалите. Изследователският стремеж е да се спази необходимата критична дистанция спрямо всеки от обсъжданите философи и техните проекти, така че да се осигури, доколкото това е възможно, непредубеденост и безпристрастност на направените преценки и изводи.

Значението, което има проблемът за етичкмата отговорност в опита да бъде определен етически човекът, се експлицира чрез паралелното съпоставително разглеждане на екзистенциалистко-феноменологичния (на Ж.-П. Сартр) и пост-феноменологичния (на Ем. Левинас) изследователски подходи.

При избора на изследователската стратегия е взето предвид обстоятелството, че като общообразователна дисциплина в действащата българската образователна система, „Етиката“ е съдържателно и тематично позиционирана между условно обособените тук модули по „Психология“ и „Право“. Това изисква при обсъждане предмета на настоящото изследване да бъде взет предвид интердисциплинарния характер на съвременното образование, което означава да се осмислят междупредметните връзки. С оглед на това анализът целенасочено търси онези общи тематични линии между посочените модули, в които проблемът за отговорността може да бъде отрефлектиран в различни перспективи. Такива допирни точки са, например,

остро стоящите и болезнени въпроси за насилието, границите на толерантността, безразличието, корупцията, социалната не/справедливост и други подобни на тях. За разлика от психологията и правната наука, те не са разгледани в личностно-психологически или в юридически план, а са обсъждани съобразно предлаганите от съвременната философска антропология (разбирането за човека) и от социално-политическата философия (разбирането за гражданина) ракурси.

За целите на анализа на практическата ситуация в българското етическо образование са използвани данните на представителни и непредставителни емпирични изследвания върху ценностните нагласи на младите българи през разглеждания период. Те подпомагат обективната ориентация в процесите, оказали влияние върху поколението, получило своето образование в края на ХХ и началото на ХХІ век.

- **Структура на изследването**

Дисертационният текст е конструиран в увод, три глави, заключение, библиография и приложения.

В увода е изложена общата изследователска рамка на дисертационния проект: неговата актуалност и изследователски контекст; цели и задачи; методология и подходи; предмет и обект; главна изследователска теза и структура.

В **първа глава** се обсъждат концептуалните и исторически предпоставки, повлияли в значителна степен оживените дискусии около отговорността през постмодерната епоха. Тези предпоставки са разпознати в утвърдените през Просвещението и ранната модерност разбирания относно Аза, морала и базираните на тях отношения между моралните субекти.

Във **втора глава** на дисертацията са разгледани в съпоставителен план късномодерното и постмодерното разбиране за отговорността. Анализът започва с изследване на онези следствия от преосмислянето на етическия

проект на Просвещението, които са имали най-значимо отражение върху разгърналия се в края на XX век дискурс по темата. Тези две основни интерпретативни линии са представени предимно от Жан-Пол Сартр и Еманюел Левинас. Анализът се насочва към разглеждането на следните три главни тематични ядра, съдържащи се във всяка от сравняваните в дисертацията концепции:

1. Човекът като морален субект и Аз.
2. Етическата интересубективност и спецификата на морала.
3. Свободата и отговорността.

В **трета глава** се търси отговор на въпросите доколко посочените две основни линии на интерпретация на етическата отговорност присъстват в съдържанието на действащата през периода 2000-2015 учебна програма по етика и могат ли те да бъдат разглеждани като взаимнодопълващи се и съвместими една с друга или напротив, са напълно несъвместими и взаимноизключващи се? В тази глава се поставя за разглеждане централният за всяка съвременна етическа образователна практика проблем - откриването на релевантния методологически подход.

III. КРАТКО ИЗЛОЖЕНИЕ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

Първа глава:

ЕТИЧЕСКИЯТ ПРОЕКТ НА ПРОСВЕЩЕНИЕТО: ПРЕДИ СКАНДАЛА ОТ ИДВАНЕТО НА ДРУГИЯ

Първа глава на това изследване има за цел разкриването на онези аспекти на просвещенското и на ранномодерното разбиране за морала, за етическата субективност, интересубективността и свободата, които са се оказали решаващи за преразглеждането на проблема за етическата отговорност през късномодерната и постмодерната епохи. За отправна точка са взети критиките на етическия проект на Просвещението, които стават особено интензивни през втората половина на ХХ-ти век. Те тръгват от твърде различни по философската си ориентация посоки. В концептуално отношение една част от авторите се причисляват към трансцеденталистко-нормативистката традиция в интерпретацията на морала, моралния субект и интересубективността. Тук попадат философи като Ю. Хабермас, Т. Адорно и представителите на Франкфуртската критическа школа. Другата основна линия на преразглеждане на просвещенско-модернистичната етическа парадигма е линията на постмодернистите З. Бауман, Ем. Левинас, Ж. Бодрийар, М. Фуко и други. Значими и известни имена като Ал. Макинтайър и Ш. Бенхабиб също добавят свой собствен щрих в общата картина на дискурса.

Просвещенския етически проект за оправдаване на морала сам по себе си не е изцяло монолитен, единен и хомогенен. Различията във възгледите за човешката природа, разминаването в подходите на главните фигури на проекта при обосноваването на морала и неразрешимостта на дилемата практически разум - нравствено чувство, са само някои от основанията на подобно твърдение. Въпреки това, предприетата в тази глава ретроспекция на някои от осовите линии, в които се разгръща той, има за своя **крайна цел да разкрие, (доколкото това е възможно), съществените причини, поради**

които проблемът за етическата отговорност заради Другия и Другите не е могъл да заеме централно място в неговия дневен ред. От гледна точка на това изследване е важно да бъде разгледан въпросът дали предпоставките за „триумф“ на този проблем в полето на постмодерното мислене не се коренят и могат да бъдат разпознати именно в руслото на модерната етика и нейната критика? Като централни осови линии на просвещенския етически проект са взети възгледите на главните негови фигури (Им. Кант и Д. Хюм) относно: 1) универсалните принципи на нравствеността; 2) човешката природа и необходимостта от нравствен закон и правила; 3) разбирането за морала и неговото оправдаване. Специално внимание е отделено на критиката на Имануел Кант относно теологичното обосноваване на морала и произтичащата от тази критика негова собствена философия на морала. Разгледана е концепцията му за автономията на волята, за моралността, за дълга и свободата. Последният обсъждан аспект на Просвещението в тази глава е базиран на реконструкцията, извършена от страна на М. Фуко върху него като критика и не/подчинение.

Широкомащабната преоценка на Просвещенско-модернистичната парадигма, задвижила голяма част от етическите дискусии през втората половина на ХХ век, се взема за отправна точка в началото на това изследване поради неговия подчертано образователен ракурс. Смисълът и съдържанието на етическата образованост е от особена важност за настоящия проект. Всяка европейска идея за образование има отношение към отговора на въпроса „що е Просвещение?“, зададен от Им. Кант още през 1784 година. Ето защо и днес е актуално питането за смисъла и границите, в които се реализира етическата образованост на децата и младите хора. Необходимо и допустимо ли е изобщо обсъждането на етическата тема в училище да задава някакви готови **образ(ц)и**, към което в известен смисъл дефинитивно насочва собствената семантика на термина „образо-вание“? Това е питане, което остава актуално от времето на Просвещението до днешния ден.

От друга страна, тук се следва разбирането, че осмислянето на съвременната нравственост е невъзможно без критичното преразглеждане на нейната културно-историческа вкорененост във философското Просвещение и в Модерността. Като изтъква, че ключовите епизоди в социалната история през модерната и съвременната епохи, която „е трансформирала, фрагментирала и изместила встрани морала“, са също така и епизоди в историята на философията, Ал. Макинтайър посочва, че „само в светлината на *тази* история можем да разберем как са възникнали идиосинкразмите на съвременния всекидневен морален дискурс...” (Макинтайър 1999: 52). Според философа проектът на Просвещението за оправдаване на морала „е създал историческата основа, с оглед на която неблагоприятията на собствената ни култура могат да бъдат разбрани“ (Там: 55).

За етическата платформа на европейското Просвещение **рационалността на моралния субект е най-важното негово качество и то остава положено в центъра на етическата образователна парадигма и до днес.** Общосподелена от всички негови представители е вярата в моралната сила на човешката разумност и способността на субекта да се ориентира във всеобщата целесъобразност на моралните правила. Тяхното спазване е гаранция не само за съвкупната, но и за индивидуалната сигурност. Следването им е рационално осъзнат интерес, осигуряващ на ранномодерния човек неговата добра репутация в обществото. Рационализирането на моралните връзки между хората улеснява и прагматизира целия обществен порядък, тъй като позволява създаването и практическото установяване на логически последователни, общо споделими нравствени правила, представени под формата на морален кодекс, който лесно може да бъде „имплантиран“ в образованието с възпитателно-култивираща цивилизационна цел. Системната характеристика на просвещенския етически проект е **нормативният прескриптивизъм. Неговите универсалистски претенции са гарантирани поради всеобщото съгласие сред**

представителите му относно прагматично-морализиращата функция на човешката разумна способност.

Просвещенската етическа парадигма не артикулира етическата отговорност като централен свой проблем. **Универсалистското разбиране за принципите на нравствеността, както и за човека като морален субект са сред същностните причини, поради които проблемът за етическата отговорност за/ради Другия и Другите не е могъл да заеме централно място в неговия дневен ред.** Етическата интерсубективност, доколкото може изобщо да бъде разпозната тя като теоретичен проблем пред трансценденталната спекулация върху дължимото, е поставена в рамките на целесъобразната за семейството, рода и обществото реципрочност и симетрия. Етическият рационализъм от универсалистки тип изключва от концептуалната си перспектива проблема за Другостта и различието между моралните субекти в тяхната интеракция, поради което полага етическата интерсубективност само в конвенционалните граници на реципрочността и симетрията. Амбивалентната природа на морала не е предмет на разглеждане от ранномодерните етици.

Унифициращата преса на претендиращите за универсална валидност нравствени принципи диктува човешките постъпки съобразно всеобщо законодателстващия практически разум (Им. Кант) или съобразно утвърдения в едно общество морален кодекс. Отговорността на моралния Аз съществува само доколкото автономната му воля е способна да разчете рационалните граници на дълга според социално-приемливите роли, отредени на този Аз от властта и обществото. На пръв поглед възможната аналогия между понятията за „дълг“ и „етическа отговорност за/ради Другия“ е подвеждаща. Тази парадигма обсъжда човека в един универсалистско-нормативен контекст, дистанциран от разбирането за уникалността, както на Аза, така и на Другия. Този контекст е нечувствителен и към твърде специфичното своеобразие на ситуацията, в

която те се обвързват етически един с друг – не непременно чрез рационалността на императива, на възприетата норма или на осъзнатия интерес, а също и чрез предрефлексивните и в дълбоката си същност - ирационални актове на една безкористна и безусловна човечност.

Втора глава

ЕТИКА ПРЕД ЛИЦЕТО НА ДРУГИЯ: ПРЕОСМИСЛЯНЕ НА ПРОСВЕЩЕНИЕТО

Критичното преосмисляне на големите философски проекти на Просвещението и особено на късната Модерност повлиява силно постмодерния дискурс върху етическата отговорност, съдействайки по този начин и за неговото задълбочаване. От гледна точка на настоящото изследване проследяването на някои от аспектите на тази критика е необходимо, тъй като тя дава своето характерно отражение върху съвременното концептуално прецизиране, както на самото понятие „етическа отговорност“, но също така и върху разбирането на няколко централни за образованието на младия човек структурообразуващи компонента на неговото нравствено себепознание и самоопределяне. На първо място това е рефлексията относно **човека като морален субект** и в тази връзка е съществен отговора на въпроса - запазва ли последният своя присъщ за модерната епоха когитален Аз-центризъм, в чиято оптика Другият и Другите са видяни като ординерни фактически обекти на съзнанието? На второ място това е проблемът за **етическата свързаност между хората** като придаваща смисъл на човешкия живот или проблемът за спецификата на интерсубективността в нравствените взаимоотношения. Във връзка с това застава и въпросът – доколко е обоснована просвещенската вяра в универсалната, неамбивалентната природа на морала и в непогрешимостта от практическото следване на неговите принципи, а също и модерното разбиране за симетрията и реципрочността в етическата интеракция? Третият проблемен въпрос се отнася до **етическата свобода**. Тук главните

концептуални дилеми са: 1.) „преди“ или „след“ отговорността заради Другия е нейното място и 2.) свободата на избора (С. Киркегор, Ж.-П. Сартр, В. Франкъл и др.) или „човешката способност да дава на Другия приоритет пред себе си“ е „единствената абсолютна ценност“, както смята Ем. Левинас (Левинас 1997 б: 63)?

Проблемът за етическата отговорност се вписва в общия философски дискурс относно емблематичната за Модерността тема за свободата. В края на XX век постмодерната етика го поставя в нов, различен от късномодерния контекст. Ем. Левинас превръща неговото преразглеждане в централна ос на своята концептуална платформа, в резултат на което настъпва съществен обрат в интерпретативните линии на отношението свобода - отговорност. Подходът на Ем. Левинас довежда до радикална смяна на перспективата, в която до този момент е било поставено не само това отношение, но и релацията етика - онтология. Положената генерална разделителна линия между тях извежда моралната сфера, към която се отнася проблемът за етическата отговорност и свободата, извън орбитата на онтологията. Етиката вече е определена от Ем. Левинас като „първата философия“.

През късната модерност трансцеденталистката познавателна парадигма, формирана и утвърдена в европейската философия през епохата на Просвещението, продължава да бъде определяща за разбирането на човека, морала и обществото. Въпреки обновяващата сила на феноменологичния подход върху екзистенциалистката етика и философия, рефлексията върху отговорността - почти до последните декади на XX век - е основана предимно върху тази парадигма или поне не е променила фундаментално главните тези относно това етическо понятие. Автономията на волята предпоставя водещото място на свободата в доминиращия през този период възглед, който конституира човешкото същество етически. Това определя приоритетната позиция на свободата на индивидуалния морален избор спрямо отговорността, доколкото последната бива изведена и

обоснована чрез нея, а не обратното. Тази концептуална рамка се налага не само в етическите изследвания, но повлиява философията на правото, философската антропология, социално-политическата философия и други сфери на философското знание. На този фон нейната доминация в съдържанието на образователната програма е неизбежно и се налага от само себе си, включително и до днес.

В своя късномодерен период трансцеденталистко-прагматичният рационализъм, представен главно от критическата теория на Франкфуртската школа, се присъединява към започналото преразглеждане на разбирането за универсалния характер на морала, заложено от Просвещението. Той продължава да търси и да преформулира неговите разумни основания, оставяйки непокътната субект-обектната матрица, в която се интерпретира междуличностната етическа свързаност. В тази матрица Другият е само един от множеството обекти, над които Азът разпростира безусловната си свобода на избор. Резултатът от това е епистемно-рационалистичното му обективизиране в един Аз-центричен мисловен модел. Изхождайки от него, границите на свободата, които обуславят на свой ред отговорността към Другия, респектират автономния Аз повече заради предполагаемите правни последици, отколкото поради собствено морални основания. Един от аргументите в подкрепа на това твърдение е фактът, че върху етическата връзка между Аза и Другия се екстраполира рационален тип симетрия и реципрочност. В етическата платформа на късномодерния трансцеденталистко-прагматичен рационализъм реципрочността на интересубективните отношения е еднакво характерна, както за утилитарно-прагматичния ред, урегулиращ връзките между правните, икономическите, гражданските и политическите субекти, така и за етическата интеракция между хората.

Късната Модерност, към която може да бъде отнесен периодът от Втората световна война до 70-те – 80-те години на XX век, преминава под

знака на Хусерловата феноменология, чийто подход не довежда до диаметрална смяна на перспективата спрямо етическата релация свобода – отговорност. Въпреки внушителността на проектите на М. Хайдегер и на Ж.-П. Сартр за феноменологическа онтология, в които проблемът за Другия вече е поставен на дневен ред, отговорността продължава да се разглежда като следствие, а не като условие за моралната свобода и избор на Аза. Към средата на миналото столетие така разбраното отношение между свободата и отговорността е вдъхноваваща манифестация на екзистенциалисткия подход към човека и неговата „връзка“ с Другия/Другите.

До включването на Ем. Левинас в дискурса около свободата и отговорността потенциалът на феноменологията като метод на етическото изследване остава недокрай използван, (независимо от опитите, които предприемат в тази посока учениците и последователите на Е. Хусерл). Проблематизацията на класическата екзистенциалистка гледна точка (главно, тази на Ж.-П. Сартр) относно етическите аспекти на свободата и отговорността все още не се е състояла. Въпреки мощното влияние на феноменологията през този период, нейните представители остават встрани от етическите рамки на интересуващата ни тук релация. Най-именитият ученик на Е. Хусерл – М. Хайдегер, който използва подхода на своя учител и чрез него изгражда конструкцията на забележителната си онтология, всъщност, не би могъл и отказва да го приложи към проблемите на етиката. От позицията на Левинас това няма и как да се случи, тъй като онтологията е „територия без нравственост“ и затова етически феномени като човечността и понасянето на отговорност заради Другия, например, са онтологически нерелевантни и рационално неоправдани. За него, както и за плътно следващия го З. Бауман: „...етика, която е универсално и „обективно обоснована“, е практически невъзможна“ (Бауман 2001: 20).

Същинската дискусия около етическата отговорност се задвижва с много по-голям интензитет през последните три десетилетия на ХХ век. В

нея се срещат позициите, както на представителите на екзистенциализма, за които стана дума, така също и на тези, които оформят кръга на постмодерната етика (Ем. Левинас, З. Бауман, Ж. Бодрияр и др.). Участие вземат философите от Франкфуртската школа, а също и учени, които не биха могли да бъдат причислени към някакво направление, като например Х. Йонас. Терминът „етика на отговорността“, въведен по-рано в друг концептуален контекст от М. Вебер, придобива популярност в работите на редица изследователи от различни школи и традиции. Понякога твърде спорно под него са подвеждани концепции за отговорността, които са основани на несводими и дори, несъвместими една с друга философски платформи. Поради тази причина, въпреки обединяващия много съвременни философи интерес към проблема, е трудно терминът „етика на отговорността“ да послужи като наименование на самостоятелен и единен етически проект, обединяващ позициите на концептуално близки автори. Съобразявайки се с това обстоятелство, в настоящото изследване той не е използван. Приоритет е даден на онези автори, сравняването на чиито концепции позволява по-продуктивна проблематизация на етическата отговорност от гледна точка на ситуацията, в която съвременното българско етическо образование в средното училище е поставено.

Изхождайки от училищната образователна практика и нейните цели многообразието в изследователската принадлежност на авторите, както и на характерната за всеки от тях концептуална конституция, би могло да се окаже по-скоро продуктивно, отколкото проблем. Различието в подходите към темата спомага за развитието на дискурса, в чийто ход неговите участници достигат до задълбочаване на собствените си подстъпи към етическите измерения на проблема за свободата и отговорността. Поливариативността на използваните от разглежданите изследователи подходи предполага обогатяване на аргументативното поле на интерпретациите, които влизат в своеобразен явен или скрит дебат помежду

си. Тъкмо тази полихромна, както в концептуалността си, така и в подходите си палитра от съперничаещи си една на друга тези, мотивира в голяма степен изследователския интерес, стоящ зад настоящия дисертационен проект.

Могат да бъдат оформени две главни перспективи в разбирането за етическата отговорност през втората половина на ХХ век. Първата и типична за екзистенциализма линия и днес е доминираща не само в масовото съзнание, но и в етическата образователна парадигма на либералните общества от постиндустриалната епоха. Тя изключително много импонира на човека, живеещ в „ерата на индивидуализма“ (Г. Марсел¹). Както вече беше казано по-горе, съгласно тази първа линия на осмисляне, отговорността бива изведена от свободата на избора, който е онтично неизбежен и поради това тя не би могла да има основополагаща роля по отношение на индивидуалната свобода. Тя е товарът, който се поема вследствие упражняването на свободата, гарантирана от автономията на волята. Единственият Абсолют е Азът и неговият свободен избор, както счита Жан-Пол Сартр и с това фундаменталната метафизична значимост на отговорността **заради Другия** като абсолютно Друг в етическия аспект на проблема остава под въпрос.

Другата главна линия се защитава от представители на постмодерната етика и се основава на разбирането, че етическата отговорност за/ради Другия единствено и истински може да освободи човека. Условието за разработването на тази линия на интерпретация се подготвят много по-рано от М. Бубер, който поставя силен акцент върху етическата интересубективност. Коментирайки неговата теза, изложена в текста *Аз и Ти*, Г. Марсел заявява, че „ерата на индивидуализма“ е близо до своя край, защото „уникалността на човешкия свят е преди всичко в това, че между човек и човека се случва нещо несравнимо с нищо друго в природата“ (Марсель, Г. 2000: 184-191). Благодарение на тях, Ем. Левинас насочва

¹ Той дава това определение на следвоенните години в текста си посветен на М. Бубер *Аз и Ти* (1967), за който ще стане дума и по-нататък в това изследване.

изследователското си внимание именно към проблема за етическата интересубективност. От 60-те години на XX век до края на своя живот през 1995 година, той я подлага на радикално преразглеждане, прилагайки изключително оригинално и съвършено нестандартно феноменологичния подход към проблема за отговорността. Уникалността на неговия подход е толкова ярка, че някои от изследователите му го определят като постфеноменолог, тъй като оттласквайки се от феноменологията, той успява да преодолее собствените ѝ ограничения. В резултат Ем. Левинас осъществява мащабна трансформация в утвърденото към този момент разбиране за отношението свобода – отговорност.

Извеждайки свободата на етическия субект от неговата етическа отговорност за Другия, Еманюел Левинас извършва заедно с това радикална реконструкция на понятието за човека и етическото му присъствие в света. Неговият проект, с всички съдържащи се там противоречиви и дискуссионни моменти, прокарва трасето на една дълбока и продуктивна проблематизация на релацията свобода - отговорност в етиката. Доколко това проблематизиране има образователен потенциал е въпрос, на който е посветено настоящото изследване.

Късномодерната и постмодерната критика на просвещенския етически проект създава условията, в които несъстоятелността на движещата го вяра в „сигурните“ истини за и на морала, които етиката артикулира, може да бъде разкрита. Възпитанието на нравите в разсъдителност води със сигурност до по-голяма добропорядъчност и дисциплинираност на школуваните по просвещенски маниер характери, но то по никакъв начин не може да бъде единственият и достатъчен гарант срещу дехуманизацията на човешките морални отношения и техния критичен разпад, който се наблюдава много ясно през късномодерната и постмодерната епоха. Чрез критичност в мисленето, е възможно да се осигури „интерсубективно съгласие между мислещите рационални **умове**“, както смята Ш. Бенхабиб, но дали тази

критичност би могла да осигури интересубективно съгласие и между самите **етически субекти**, между самите **човешки същества**, чиято морална свързаност е много по-комплицирана поради дълбоко присъщата амбивалентност на етическата ситуация, отколкото е връзката между „**мислещите рационални умове**“? Човекът като субект на моралното отношение, схванато като непосредствената връзка между двама, а не като абстрактно субект-обектно отношение, е по-сложно явление. Етическият субект не е просто рационално мислещ ум, който е вещь в прилагането на логическите процедури в сферата на морала и е научен да следва единствено правилата на благоразумието и порядъчността. Просвещенските проекти си позволяват това теоретично опростяване не само на етическия субект, но и на неговата връзка с Другия. Свеждането на етическия анализ върху човешката „морална заедност“ до аналог на „модерната репрезентационистка епистема“², представяща тази заедност чрез субект-обектното отношение в съзнанието, изкривява, вместо да прояснява нейната автентична специфика и сложност. Както забелязва Бенхабиб, става дума за типична редукция: „телесният, етико-морален аз бива редуциран до чист субект на знанието, до съзнание или ум“ (Бенхабиб 2001: 254).

Конструираният върху трансценденталистско-рационалистичната познавателна парадигма подход към темата за етическата отговорност, използван през късната модерност от някои представители немската критическата школа, на американския прагматизъм и утилитаризъм, а също и от Х. Йонас затвърждава традиционното разбиране за симетричния и реципрочен тип етическа свързаност между хората. Това позволява описанието и свеждането на моралното взаимодействие до конвенционално рационално действие в съответствие с правилата на благоразумието и установените в дадена култура процедури и правила. Аз-центризмът на тази

² Изразът „модерна репрезентационистка епистема“ е много точно и удачно интерпретиран от Ш. Бенхабиб в нейния текст *Феминизмът и въпросът за постмодернизма*. Тук авторката анализира някои от главните тези, изложени от Ж.-Ф. Лиотар в *Постмодерната ситуация*.

парадигма довежда до разбирането за една „формална“, според преценката на Ем. Левинас, другост. В лицето на Левинас етиката окончателно се разделя с аз-центризма на своя парадигмален модел. Той бива заменен с нов, alter-центричен модел, в чиято средина е изначално положен Другият. Тъкмо изначалността на етическата интересубективност и на Другия като абсолютно Друг, е решаващото за философа обстоятелство, което поставя етиката на по-предна спрямо онтологията позиция.

Етическата интересубективност не може да бъде приравнена до рационално-познавателната, тъй като етическата свързаност между хората не може да бъде обяснена изцяло и единствено с рационалната способност или неспособност на техния ум. На територията на морала ние влизаме не просто като умове, но преди това като живи човеци, като човешки същества от „плът и кръв“, които изискват от себе си и дължат на Другия и Другите не единствено своето рационално разбиране за тях или за ситуацията, пред която са изправени. В етическата си интеракция с ближния и ближните човекът като морален субект им дължи също и своята емоционална съпричастност, подкрепата си и преди всичко - радикалното си не-без-различие. Често само едно от тези трите е достатъчно да застраши собственото физическо и психическо самосъхранение на етическия субект, което е доказателство за понякога свършено ирационалната страна на алтруистично ориентирания морален импулс като поведенчески подтик и мотив. Ето защо сферата на моралното не подлежи на пълно рационализиране.

Понятието човек дълбоко се преосмисля. На човека не може да се гледа повече като на функционално понятие, защото, както отбелязва Макинтайър, добър човек не означава същото като добър часовник (Макинтайър 1999: 76-77). Човекът като морално същество не е идентично със своя телос, така както Аристотел го е мислил, нито като цел сама по себе си – както Кант. Според Ж.-П. Сартр човек отначало е нищо. Той ще стане това, което сам направи от себе си, затова неговата същност се определя едва след като

съществува и след като проектира сам себе си. Човекът не притежава никаква своя абстрактна природа, която го определя изначално.

Моралното самоопределяне на Аза не е в началото, а в края на етическото отношение с Другия, който според Ем. Левинас бива открит не рефлексивно, а преди всяка рефлексия – чрез срещата Лице-в-Лице. Той не е образ или някакъв тип функционална тематизация в рационалната рефлексия на Аза. Другият не може да бъде „видян“ етически, докато е обект на съзнанието, дори когато е под формата на феномен, на възприятен образ или е тематизиран в някаква роля. Азът не е само познаващ субект, обективиращ Другия в моралната си свързаност с него. Човекът е същество, чието морално явяване е резултат от отношение не единствено и преди всичко към себе си, а в отношението си към и заради Другия. Човекът става такъв, когато вижда Лица на Другия, а не го подминава с безразличие. Достъпът до Лицето е изначално етически – той е пробуждане за уникалността му, която изисква, апелира към Аза за не-безразличието му – това е безмълвен призив да бъде различен като смъртен, като заплашен от собствения му захват върху неговото време и неговото живеене.

С оглед на тези същностни трансформации в сферата на етическото се налага философията на етическото образование да постави въпроса **доколко релевантен е подходът, основаващ се на критическото мислене при обсъждането на моралните феномени в клас днес и самодостатъчен ли е той в претенцията си да разкрие цялата сложност на етическото?** Как чрез чисто рационални процедури може да се гарантира свободната от възможно (авто)манипулиране ориентация в моралните явления, които „са по същество „не-рационални“, ако отново се позовем на З. Бауман (Бауман 2001: 21)? Могат ли „етическите умения и компетентности“ като критерии за етическа образованост да бъдат свеждани единствено и само до сърчното служене с рационални техники и критически мисловни процедури, приложени към толкова специфични и несравними с тези на другите философски области

проблеми, каквито се явяват проблемите на морала? Критичният дискурс върху просвещенско-модернистичната парадигма в европейската философия, би могъл да подпомогне намирането на отговорите на тези, а също и на други въпроси, които имат специфичен, образователно-методологичен характер. На тях е посветена част от следващата трета глава.

Трета глава

ЕТИЧЕСКАТА ОТГОВОРНОСТ ЗА ДРУГИЯ/ДРУГИТЕ В КОНТЕКСТА НА УЧИЛИЩНОТО ЕТИЧЕСКО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ ПРЕЗ ПЕРИОДА 2000-2015 ГОДИНА

Според философията на влезлите в сила от 2000 година държавни образователни изисквания за учебното съдържание, философски образован е този български ученик, който е придобил ориентация в „отношенията към себе си, към другите и към света“. Придобивайки такава ориентация той е подпомогнат в самоопределянето си като автономна личност и свободен гражданин. От тези общи цели могат да се извлекат следните конкретно свързани с етическото образование цели: 1) създаване на необходимите образователни условия, които да подпомогнат „нравственото самоопределяне“ на младия човек, т.е. да подкрепят и насърчат вътрешното му усилие да изгради собствената си нравствена идентичност; 2) развитие на уменията за автономен и отговорен морален избор; 3) заедно с обучението по право, етическото образование изгражда и основите на гражданската култура на учениците.

Освен върху целите на образованието, в тази глава са разгледани също така и съдържателните рамки на българския етически образователен модел (ДОИ и учебната програма по етика) като се акцентира на мястото, което заема проблема за етическата отговорност за/ради Другия/Другите в етическия образователен модел в българското училище през периода 2000-2015 година. На базата на емпирични наблюдения и различни

представителни изследвания върху ценностните нагласи на образоващите се млади българи през периода 2000-2015 се обсъждат рецепциите за Другия и Другите и отношението към тях в ученическата възраст. Разгледана е връзката между етическата отговорност за Другия/Другите и проблемът за насилието и за границите на толерантността в образователна перспектива.

Действащата учебната програма практически не предлага алтернативен подход в осмислянето на релацията свобода - отговорност, който да съответства на съвременното равнище на етическия дискурс относно ролята на Другия/Другите в интересубективното отношение. В настоящата българска етическа образователна ситуация условия за осъществяване на задълбочена критическа рефлексия върху етическата отговорност не са създадени преди всичко поради ограничената концептуална рамка, в която тя предлага на учениците обсъждането на етическата интересубективност. Това не позволява по-задълбоченото проблематизиране на главните тези, свързани с нея, които са основния теоретичен импулс за разгърналия се през последните десетилетия на XX век етически дискурс относно отговорността за/ради Другия.

Финалният проблем, който се изследва в тази глава е свързан с **методологията на етическото образование, като за целта е разгледана традицията на американския прагматизъм и методологията *Философия за/с деца* на М. Липман и приноса на критическата рационалистична традиция към етическата образованост на младите хора.**

През същия период, в който дебатът за етическата отговорност се разгръща в своята пълнота – 70-те и 80-те години на XX век – се развива и намира световна приложимост и методологията „Философия за/с деца“. Според проф. А. Карагеоргиева, която е сред първите учени в България, които се запознават и прилагат програмата у нас „изходната предпоставка за осъществяването на дейността (по Витгенщайн – „философията е дейност“) философстване с деца е морална, т. е. предусловието за постигане на

мисловни умения е обхващането на едно практически конституирано поле от ценности. Понятиейно това предусловие се бележи с „изследователска общност“ (Карагеоргиева, 1997: 7).

Тази методология се основава на идеите на американският философ-прагматист Джон Дюи за демократизация на образованието. Той развива американския прагматизъм, създавайки инструменталната му версия, която намира широк отзвук в педагогическите изследвания и дава тласък за възникването на нова гранична научна област през XX век – Философията на образованието.

В началото на 70-те години на XX век проф. Матю Липман разработва своя оригинална методология „Философия за деца“, като постоянно я развива и обогатява. Първоначалната и напълно иновационна идея на създателя на тази методология е да насърчи използването на философския критически метод на изследване в училищното образование като се започне още от най-ранна детска възраст. За първи път в историята на масовото образование се експериментира с прилагането на логическите процедури в процеса на систематизация на познавателния, а също и на личния социален опит на децата чрез използване на свободни дискурсивни практики в работата с тях. Ключов момент в тази методология е запознаване на децата с логическите процедури, необходими за изграждане на собствена критична преценка върху факти, събития и възгледи. Съдържанието, което се използва за илюстрация на тези процедури не е непременно строго фиксирано и постоянно. То не е от основна важност. Постепенно проф. М. Липман написва 9 философски новели³, които тематично са свързани с проблемите на някои от философските дисциплини. В най-голяма степен вниманието към етическите проблеми е насочено в новелата „Лиза“.

³ Практическите ръководства с методическите указания за учителите са написани най-често в съавторство с проф. Ан-Маргарет Шарп.

Методологията „Философия за/с деца“ практически инструментализира философския критически метод за целите на училищното образование. Първоначално главната цел на неговата програма е развитие на критическото мислене на децата. Впоследствие към нея се добавят още два основни акцента – творческото и загрижено мислене. Както отбелязва А. Карагеоргиева, успехът на програмата е документиран с редица емпирични изследвания, доказващи подобряването на логическите умения на децата, обучавани по програмата, повишаване на самооценката им, намаляване на агресивността и тревожността, засилване на интереса към ученето, развитие на комуникативните и езикови умения и други (Карагеоргиева, 1997: 5-6).

Днес тази методология е прилагана в целия свят. Тя се използва в системата, както на неформалното, така също и на формалното училищно образование. Последното обстоятелство говори за нейното постепенно официализиране в реалната учебна практика на някои европейски страни. Провинция Мекленбург-Западна Померания е първата не само в Германия, но също и в Европа, която предлага философстването с деца като училищен предмет в конкуренция с религията още в начален курс. По данните от цитираното по-горе изследване, проведено през 2005 година от проф. Б. Брюнинг, над 70% от родителите на учениците в началното училище на тази германска провинция предпочитат този именно предмет пред религията⁴. Германската изследователка твърди също, че: „учебната програма по етическо образование за началните училища препоръчва методите на философстване с деца като главен дидактически метод“⁵. В Полша методологията *Философия за/с деца*, е възможно да се прилага през целия 12-годишен период на обучение на учениците, в случай, че родителите им откажат да изучават предмета „Катехизис“ в полза на предмета „Етика“.

⁴ Brüning, B. Allemagne: philosophizing with children at universities and schools in Germany. <http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32899> – последно посещение 06.12.2015 г.

⁵ Пак там: за справка - таблицата на проф. Брюнинг, включена в параграфа за етическото образование в Германия **на стр. .**

Важна е също така бележката, която прави Брюнинг за това, че философстването с деца в началните училища на Германия има своето място и реално приложение не само в етическото образование, но също и по отношение на хуманитарните и дори природни науки.⁶

Според А. Карагеоргиева едва в съвременността ни „става възможно да се говори за просвещение в собствения смисъл – като обръщане на субекта към самия себе си и осмисляне на собствените основания и цели – сред децата“. Това „широкообхватно просвещение на децата“ става възможно благодарение на идеята на проф. М. Липман за „философия за деца“. Като отбелязва наличието и на социален мотив в програмата, Карагеоргиева го свързва „с уважението към правата на детето, със стремежа в процеса на образованието да му се „предоставят“ мисловните средства, с които да разбира и придава смисъл на собствения си свят и живот, да се справя с проблемите си, като ги назовава, обсъжда и отговорно решава какви стъпки да предприеме. „Философията за деца“ същевременно се опитва да открие и една нова „отворена“ за ирационалното, нерепресивна рационалност, преодоляваща ограниченията и дори вредите от класическата идея за мястото на рационалното в живота на човека...Класическата рационалност набляга на анализа, на критическото мислене, под което се разбира разделянето на аргумента на части и изследване на правилността на всяка една от тях. Традиционните курсове по критично мислене всъщност са курсове по формална логика, в които конструирането на аргументи и анализът им с оглед преценката на валидността (правилността) им са основна тема “ (Карагеоргиева, 1997: 5-6).

Съвременната немска критическа рационалистична традиция не само оказва, но и търпи влиянието на американската прагматична линия на философията на образованието. Пример за това е разработването на прагматична реконструкция на критическия метод за целите на

⁶ Пак там.

образованието. Нейно най-известно проявление се явява методологията за развитие на критическото мислене на учениците и децата.

Обосноваването на тази методология се базира на развитието на идеите на Кант за образованието и по-специално тези за конкретните импликации на критиката като метод в образованието. Донякъде тези идеи са разработени в неговите лекции по педагогика. Строго теоретичната им сърцевина може да бъде открита в един знаков за методологията за развитие на критическото мислене текст от третата Кантова критика. В нея откриваме трите основни максими на обикновения човешки разсъдък, а именно: 1. Да мислиш сам; 2. Да мислиш поставяйки се в положението на всеки друг; 3. Винаги да мислиш в съгласие със самия себе си.

Немският просветител се спира подробно на тяхната специфика, значение и възможности. Първата от тях той нарича „максимата на свободния от предразсъдъци начин на мислене; втората - на широкия начин на мислене, а третата - на последователния начин на мислене.

Методологичният въпрос засягащ етичното образование остава един от основните проблеми, които българската философия на образованието все още не е разрешила. Съвременните методологични подходи, които се прилагат в много училищни етически образователни модели по света като *Философията с/за деца* на М. Липман, Сократическият диалог, критическото мислене и други се нуждаят от адаптиране и апробиране в реалните български условия за да покажат равнището на своята практическа ефективност в нашата образователна реалност.

III. ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

1. Направеното изследване е стъпка към запълването на една изследователска празнота, засягаща анализа на българското училищно етическо образование след 1989 година. То взема на фокус най-съвременното му състояние и процесите, разгърнали се в него през последните петнадесет години, в рамките на които се извършва най-голямата образователна реформа в България през миналите десетилетия.

Това изследване е осъществено в период на нова дълбока трансформация на образователната ни система, което придава конкретна практическа насоченост на направените изводи и създава условия за последващо дебатиране около бъдещето на етическото образование в българското училище, в което да бъдат взети предвид постигнатите до момента позитивни и негативни негови резултати.

2. Предприетото сравнително изследване на европейските етически проекти от Просвещението до постмодерната епоха позволява да бъдат очертани главните линии на оформилите се три етически парадигмални модела – просвещенския, късномодерния и постмодерния. Те са определящи и за етическото образование и пряко рефлектират върху функциониращите училищни образователни модели.

3. Проблематизирането и критическата реконструкция на просвещенското, късномодерното и постмодерното разбиране за етическата отговорност има за цел да задълбочи анализа на това понятие в контекста на действителните етически образователни практики в съвременното българско училище. Разбирането на Им. Кант за „дълга от закон“, за „уважението пред категоричния императив“, за моралната повеля на собствената съвест и най-вече за автономията на волята биват трансформирани от късномодерните философи в разбирането за „отговорността-пред-нещо“ (род, нация, човечество) или в разбирането за „отговорност-към-някого“.

Късномодерният екзистенциализъм разглежда отговорността като логично следствие от автономията на избора (Ж.-П. Сартр) или като „допълнение“ към свободата (В. Франкъл и Х. Йонас).

Тези интерпретации биват дълбоко проблематизирани от Ем. Левинас и от други представители на постмодерната етика чрез радикална смяна на перспективата от един аз-центричен репрезентационистко-рационалистичен епистемен модел към нов, alter-центричен модел на етическата интересубективност. На една формално разбрана „отговорност-към-Другия“ Ем. Левинас противопоставя „етическата отговорност-за/ради Другия“ като изначално Друг. От тази перспектива отговорността не само, че не може да бъде представена като следствие на свободата на избора или на автономията на волята, а се явява тяхно абсолютно условие. „Етическата отговорност-за/ради-Другия“ предшества свободата на Аза и е условие за светостта на човешкото същество.

IV. СПИСЪК С ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИЯТА

1. Желязкова, Л. (2015). „Другите” в ценностната йерархия на българските младежи в началото на 21 век. *Докторантски сборник 2014. Докторантски изследвания в социалните и хуманитарните науки. Традиции и новаторство*. Т.3. София: Изток-Запад, 2015, 291–316.
2. Желязкова, Л. (2013). Образователни дефицити на морални ценности, правна култура и граждански компетентности в българското училище в годините на преход. *Етиката в българската правна система*. Сборник с доклади от национална научна конференция на ИИОЗ при БАН, София: Издателски комплекс - УНСС, 357-371.
3. Желязкова, Л. (2003). Толерантността, ксенофобията и нетърпимото като проблем в съвременното средно философско и гражданско образование. *Ценности на съвременното младо поколение*. Сборник материали от научно-практическа конференция в СУ „Св. Кл. Охридски“. София: Съюз на учените в България, 266-281.
4. Желязкова, Л. (2002). Методико-дидактически аспекти на пропедевтиката на толерантността. *Образование и квалификация*. София: Издателство на ДИУУ на СУ „Св. Кл. Охридски“, бр. 1, 61-63.
5. Желязкова, Л. (2002). Философията – недогматичният партньор в разговора за ценностите. *Философия*. София: Издателство на МОН, бр. 3, 62-64.
6. Желязкова, Л. (2001). Разговорът за човешките ценности в училище. *Педагогика*. София: Издателство на МОН, бр. 4, 44-53.
7. Желязкова, Л. (2001). Тестова проверка на ученическите знания по философия. *Философия*. София: Издателство на МОН, бр. 5-6, 104-115.
8. Желязкова, Л. (2001). Дидактически проекции на “театъра на потиснатите” на Аугусто Боал в обучението по психология. *Хуманизъм*

и прагматизъм в образованието на XXI век. Сборник с материали от НПК. Варна, 212-222.

9. Желязкова, Л. (2001). Толерантността в контекста на средното философско образование. *Образование и квалификация*. София: Издателство на ДИУУ на СУ „Св. Кл. Охридски“, бр. 6, 74-80.
10. Желязкова, Л. (1995). Резултати от едно педагогическо търсене. *Философия*. София: Издателство на МОН, бр. 2, 51-58.