

## РЕЦЕНЗИЯ

ОТ

ПРОФ. Д.Ф.Н. АЛЕКСАНДЪР ТОДОРОВ АНДОНОВ ЗА

ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД НА ИВАН ЧЕДОМИР НИКОЛИЧ НА ТЕМА: “ДИСКУСИИТЕ И ДЕБАТИТЕ КАТО МЕТОДИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ФИЛОСОФИЯ” ЗА ПРИСЪЖДАНЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА И НАУЧНА СТЕПЕН “ДОКТОР” ПО ПРОФЕСИОНАЛНО НАПРАВЛЕНИЕ 2.3. ФИЛОСОФИЯ (ФИЛОСОФИЯ С ПРЕПОДАВАНЕ НА АНГЛИЙСКИ ЕЗИК)

Предложеният за защита десертационен труд е в обем 167 страници. Текстът е структуриран в пет части. Първа част се състои от Въведение, съдържащо: Теза; Структура на дисертацията; Позиция на дисциплината философия и други философски дисциплини в образователна система в Сърбия. Втора част „Исторически произход“ включва три подглави: Някои аспекти на аргументацията в исторически план /с части Софисти; Метод на Сократ; Будистката традиция в негативни диалектики и дебати/; Йоан Дамаскин на междинната основа между будистката и западната традиция; Средновековието и началото на съвременната философия. Третата част от дисертацията - Съвременни перспективи, съдържа: Дискусии и дебати като начални позиции; Критичното мислене между есенциализъм и перениализъм; Обща структура на провеждане на дискусии и дебати; Дисциплина преди всичко; *Скандалон*, работа с отрицания, съмнение (ниво на отваряне); Рационализация (равнище на развитие); Тестване (равнище на потвърждение); Производство на критицизъм (равнище на креативност). Четвърта част се нарича Техники за управление на дискусии и дебати, а петата е Заключение.

Посочени са и основните научни приноси на дисертацията. Приложен е списък на публикации на автора по темата, както и списък на използваната литература - около 135 заглавия.

Оценявам високо дисертационния труд на колегата Иван Николич. Той отговаря на изискванията на закона за присъждане на образователната и научна степен “доктор” по философско направление 2.3. Философия (Философия с преподаване на английски език).

Струва ми се е важно да разберем гледната точка, от която дисертантът разработва проблемите, с които се занимава. Ако не направим това, рискуваме да пропуснем значимостта на резултатите, които получава, но и пропуските, които се случват. Авторът се наема да осигури единство на различни философски осмисляния, създадени исторически и разработвани понастоящем. Това изискване за него е практическо, защото произтича от съвместната работа на много обучаващи се с един преподавател в среда, в която всеки

обучаващ се има свободата да мисли през различна философска гледна точка. За осъществяване на подреден образователен процес преподавателят по философия трябва да е в състояние да разполага със смисли, които правят този процес единен и съвместим. Това означава, че той следва да има разбиране за философската съзнателност от гледна точка на нейното единство, независимо от различията на философските направления - исторически създадени, но и възникващи, и оформящи се сега. Това е така, доколкото демократичните изисквания за образователен процес по философия позволяват на обучаващите се да навлизат във философското обучение от най-различни предпочитани от тях философски схващания. В този смисъл преподавателят по философия работи с множество философии и следва да осигурява тяхната съвместимост и единство за подреден и смислов образователен процес. Тази позиция на съвременния преподавател по философия е различна от традицията на философа-изследовател, който поема лична отговорност за познавателния процес и публикува получените резултати, предоставяйки ги за обсъждане и критика. Ясно е също, че тази разлика между дейността на философа-изследовател и преподавателя по философия води до предоставяне на грижата за обучение по философия на специални науки, които са известни като педагогически. С демократизацията на обучението и изискването философията да философизира образователния процес по философия, положението се променя.

Преподавателят по философия следва да работи в образователния процес с философско смислово единство, което да удържа цялото възможно многообразие на вече създадени философски концептуализации, както и да покрива възможните появи на нови философски смисли, на които и обучаващите се са способни.

Дисертантът има съзнание за тази особеност на съвременното обучение по философия и аргументира тезата, че най-подходящият начин за поддържането на такова философско образование, е използването на метода на дискусиата и дебата, осъществяван през изискванията на критическото мислене. За да се случва такова обучение обаче, преподавателят по философия трябва да теоретизира образователния процес с възможностите на философското единството, което той да поддържа в образователния процес. Колегата Иван Николич прави именно това в своя дисертационен труд. Напълно основателно той аргументира начин, по който според него може да се осигури единството на философския разум в образователния процес по философия, преодолявайки различаванията на логика и методология от епистемология, на познание за природата от познание за духовното, на източната мисловна парадигма от западната.

За да разбирате аргументите на дисертанта, следва да не пропускаме посоченото обстоятелство – а именно, че става въпрос за практикуване на философизиране, което обучаващите се извършват съвместно, в множество, спонтанно. В този смисъл

преподавателят, макар и да има грижата да въввлече обучаващите се във философизиране, не е той, който изразява различните философски възгледи. Иван Николич пояснява защо критическото мислене помага за напредването в дискусиата и дебата и как става това. Няма съмнение, че това изискване за обучението по философия е много важна философска задача, решаването на която не може да се предостави на компетентности от частнонаучен характер.

Дисертантът обяснява, че теоретизира образователен процес, който е практически осъществяван. “В нашата методическа практика, отбелязва Иван Николич, има доминиращ модел за водене на диалог, който се състои от три стъпки: *scandalon*, проблематизация, актуализация. Общо взето, това е структура, популяризирана от Философския факултет в Ниш” (Авт.:27).

Намирам, че това са много важни разяснения, които са теоретически аргументирани в дисертационния труд и имат непосредствено значение за съвременното образование по философия. Няма как да се спра подробно на всички проблеми, които дисертационният труд повдига и които се нуждаят от специално внимание. Задължително обаче трябва да отбележа значението на разгърнатото аргументиране от страна на дисертанта на необходимостта от придаване пластичност на философските понятия, с които се работи в образователния процес, както и ролята на формулирането на хипотези и тяхната проверка за допълването, според мен, на критическото мислене с творческо философско мислене. От съществено значение за предлагания модел на образователен процес е теоретизираното значение на преноса и превода на смисли в различни контексти.

Без да подценявам приведените от дисертанта обяснения и аргументи, които сами по себе си имат теоретическо значение, трябва да отбележа, че не мога да се съглася, че “във философското образование най-добрият метод е този, който разчита на дискусия и дебат” (Авт.:5). Не възразявам, че от гледна точка на съвременната образователна практика, мислена, че има за “крайна образователна цел” критическото мислене (Дисерт.:4) може да се направи такъв извод. Не става въпрос за това да се отрича значението на критическото мислене и ролята на дискусиите и дебатите за постигане на диалогичност и взаимно обсъждане на проблеми, които са от съществено значение за всички. Проблемът е в това, че само по себе си критическото мислене предполага вече осъществено философско познание, което самото то не може да тематизира и изследва в произхода му. Философското познание, а и всяко друго познание, не се създава с оглед на критика като крайна цел. Целта на познанието е разпознаването, разбирането и овладяването на реалности, с което се осигурява осъществяването, запазването и продължаването живота на познаващите.

Макар и да приемам, че във философията от “самото ѝ създаване” присъстват изисквания за

разбиране на съзнаването в обучението, не виждам приведени от дисертанта доказателства за наличието на доминиращ стремеж във философското разбиране за философско обучението “като крайна цел” да се търси благоприятстването на “развитието на критическото мислене”. Приемам като факт, че критикуването и създаване на философско знание не съвпадат. В този смисъл без философско познание няма как да се разгръща критическото мислене за него. Дисертантът не сравнява философското мислене, осъществявано като критическо мислене, за да ни покаже превъзходството му пред творческото, високоподреденото комплексно мислене, загриженото мислене (Lipman, M. *Thinking in Education*. 1991; Lipman, M. *Thinking in Education*. Sec. ed. 2003), проектното мислене (Дафов. В. *Онтологически проектории, Парадигма*, С., 2018; Дафов, В. *Ставания и направи. Парадигма С.*, 2018), но и мисленето от внушение и доктринерното мислене (Програма на курс *Философия за деца-теория и история*, Философски факултет на СУ „Св. К. Охридски“), исторически формирали се. Не намирам също така аргументация защо дисертантът лишава разработката си от съпоставка на “метода на дискусиите и дебатите” с процедурите по изследване на философската проблематика, каквито, от гледна точка на философските постижения, са развити и известни достатъчно определено.

Като казвам всичко това, нямам намерение да обвинявам автора в пропуски при разработването на темата и да изисквам те да бъдат попълнени. Посочвам ги, защото значението на критическото мислене е взето без критика, без съпоставяне с други начини на философско мислене, които несъмнено намират място в обучението по философия, което показва и дисертантът, допълвайки критическото мислене с творческо.

Като определям дисертационния труд на колегата Иван Николич като сериозно изследване, което има, бих казал, съществено значение за теоретизиране на философизирането на философското образование, имам предвид разработените от него философски основания за структурирането и развитието на дискусиата и дебата. Всъщност дисертантът никъде не показва, че това структуриране на философското мислене, което той аргументира в текста, е производно от дискусиата и дебатирането - в смисъл че основанието за структуриране произтича от самото дискутиране и дебатиране, а не от естеството на развитието на философското мислене в познавателния процес. Не е трудно да се забележи, че дискутирането и дебатирането не могат да удържат развитието и промяната на философското мислене.

Не мога да не напомня също, че познавателният процес няма как да се променя и развива - освен през познаването на реалности в стремежа да се постига истина за тях, в което познаване се променя и субектността на познаващия. Изискването за развитие на мисловния процес на учениците в дискусиата и дебат върху основата на усвояване на исторически развити

от философията познавателни мисловни практики е съвсем подходящо, защото през него учениците извършват усвояването на философичното чрез философизиране, така както то се създава и употребява. Тези философски постижения обаче се появяват познавателно и като такива се аргументират с истинност, преди да се критикуват и защитават с логически средства.

Ясно е, че не мога да проследя подробно доколко и с какво използването на онтологическите философски познавателни резултати загубват от своята автентичност, когато биват третираны като формални логически средства, но мога да отпратя интересуващите се към обясненията, които прави Платон относно значението на метода за откритията за ученето и обучението в диалога Филеб (Филеб:15d-16e).

Прави много добро впечатление фактът, че дисертантът категорично установява, че не може да се остане при логическия характер на мисловния процес в дискусиите и дебатите, а че те трябва да развиват специални нагласи за “отвореност на умовете”, чрез които обучаващите се ще са способни на творчество и оригиналност (Дисерт.:132-133). Той е наясно, че тази промяна изисква излизане от полето на логиката и методологията и навлизане в полето на епистемологията, където той разглежда развитието на творчеството и оригиналността в движението им от перспективата на “Знам какво” към тази на “Знам как” в познанието (Пак там:133).

От образователна гледна точка въвеждането от автора на изискването обучаващите се да мислят през хипотези като показване на възможности за свободно отворено мислене е несъмнено много добро постижение (Дисерт.:111-118). Разбирането ролята на мисленето през хипотези, пренасяне и превод на смисъл позволяват на дисертанта успешно да се разграничи от крайните стремежи да се представя философското обучение като протичащо в езика и дори в значението на думите (Дисерт.:135). Според него философското образование не може да не си служи с думи, но отбелязва, че на това равнище знанието се притежава “кристализирано и затворено и не може да разпознае възможните интерпретации в различни интерсубективни области” (Пак там).

За съжаление колегата Николич разбира философското творчество в образованието по начин, различен от общоприетото. Тази разлика се появява в обяснението му, че философското творчество се състои в пренасяне на смисъл, превод от една философска проблематика в друга такава, както и в превеждането на философските смисли от полето на философията в други, нефилософски области (Дисерт.:139-140). Макар и това разбиране за философска компетентност да заслужава много висока оценка, то си служи с разбиране за творчеството в приложението на вече постигнатото философско знание. Автентичното философско творчество в познанието открива онтологически реалности и благодарение на откритията си

се разпространява както във философското знание /етика, естетика, политическа философия/, така и в нефилософското знание, като му разкрива възможности да твори и напредва в познанието на новооткрита реалност с възможностите на съответната наука.

За съжаление все още имаме философски постижения, които не са преоткрити и пренесени, преведени - както успешно се изразява Иван Николич, в многостранността на съвременното ни философско знание, а още по-малко - в областите на нефилософското знание. За мен такива са философските открития за растежа и развитието на познаващия и познанието, отбелязани от него на стр. 119-120 от дисертационния труд. Заедно с тях обаче стои и въпросът за значението за откритието на реалността на времето, времеенето, в което - както показва Кант (Критика на чистия разум, 1967: 226 и сл.) - се разгръща познавателният процес. За откриване реалността на времеенето допринасят съществено Бергсон и Хайдегер (Bergson, A. Time and Free Will, достъпна свободно в Интернет; Вж. Massey, Heath. The Origin of Time. Heidegger and Bergson. SUNY press, 2015).

Дисертационният труд на колежата Иван Чедомир Николич на тема “Дискусиите и дебатите като методи в обучението по философия” показва необходимите резултати, които, съгласно изисквания на Закона за развитието на академичния състав в Р. България и Правилника на Софийския университет “Св. Климент Охридски” за приложението му, позволяват да му бъде присъдена образователната и научна степен “доктор” по философия с преподаване на английски език.

20. 01. 2020

проф. д.ф.н. Александър Андонов