

ФИЛОСОФСТВАНЕ И ВЪЗПИТАНИЕ
ИЛИ ЗАЩО РАЗУМЪТ НЕ ДЕЛЕГИРА СВОБОДА

Илинида Маркова

PHILOSOPHIZING AND EDUCATION,
OR WHY REASON DOES NOT DELEGATE FREEDOM

Ilinida Markova

Abstract: What is unfreedom? How to achieve freedom through awareness of unfreedom? This article addresses the grounds of justice in the understanding of impossible freedom, the ideal of unfreedom.

The paper also considers the features of human community that presuppose and predispose to the understanding that, in a private or public context, the individual must accept his/her unfreedom rather than rebel against imposed regulations. Freedom can and should only be thought of as impossibility, as the opposite of man's being.

Based on this social imperative, the conclusion is that the education of the adolescent can be diverse as an act or process, rich in all sorts of methods and means, and containing a variety of techniques and play patterns. However, it should lead to one common goal: the object of education is for the adolescent to become aware of its dependence on his/her peers, to accept the rules they have created, and, combining this discourse with his/her own uniqueness, to be able to offer society his/her personality just as they demand.

Keywords: freedom; unfreedom; regulation; justice; education; game model; dependence; rules; sanctions.

Както информалното¹, така и неформалното учене² не биха могли да съществуват без формалното образование. Това налага да се разбира значимостта на последното не само като на формиращо гносеологическата и аксиологическата категориалност на личностния усет, но и като носещо отговорността за съществуването на производните познания. Тази отговорност поставя формалното образование³ като примат в цивилизационен аспект, а останалите видове – в позицията на подкрепящи го. Това разбира се не е апологетика по отношение на формализма, а отчитане

¹ Информално учене е „неинституционализирано, неорганизирано и несистематизирано натрупване на компетентности в живота на човека“ (чл. 166 ал. 3 от ЗПУО).

² Неформално обучение е „обучение, което се извършва като организирана дейност извън системата на предучилищното и училищното образование, но не води до завършване на клас, етап и степен на образование и/или до придобиване на професионална квалификация“ (чл. 166 ал. 2 от ЗПУО).

³ Формално образование – „реализира се в официалните институции за образование и обучение и крайният му резултат са признатите дипломи и удостоверения за квалификации“ (3.2. от Меморандум за непрекъснатото образование. Брюксел, 2000).

важността и значимостта на неговата роля в еволюцията или негативите в нея. Така разбран, същият този формализъм може да бъде вече и упрекван за упадъчните си консервативни постулати.

И тук може да се фиксира рефлексията у личността, като следствие от формалното и да се обясни защо тази личност търси алтернативите в лицето на информалното и неформалното. Неразбирането, че последните две не са алтернативи, а производни следствия би могло да дестабилизира цялостната система, основана на многовековните възгледи за ролята на възпитанието за изграждане на качествено общество, а оттам и на качествени закони, гарант за просперираща държавност.

Древните гърци разбирали, че без познаване на някакви норми (били те божествени или човешки), човекът не би могъл да изгради, съхрани и развие собственото си общество, в което да се чувства щастлив, свободен и спокоен.

Автономният човек притежава силна воля, носи отговорността от запомнянето и обещанието, и няма необходимост от „забравяне“, защото отговорността е привилегия, а не санкция, формирана от нравствеността. Всички други „видове човеци“ дават обещания, за да живеят, ползвайки социалните изгоди.

Институционализирането на формалното образование и неорганизираността на информалното учене не трябва да се разбират като симбиоза между „свободно“ и „несвободно“ познание.

Традиционното конвенционално разбиране, профанизирането на отделните етапи на познание предлага повърхностен прочит на смислите на „триадата“. Съществен е фактът, че нормативно е направено езиково разграничение – формалното познание е образование, неформалното – е обучение, а информалното – е учене. И макар всички тези характеристики да са на пръв поглед различни, атрибутивното им включване в един и същ закон вече подсказва и какво трябва да се очаква от тях. Нещо повече, нещо да е неформално, а да добива юридическа форма и о-пределеност, предполага, че всъщност е лишено от волунтаристичната свободност. Аналогична е ситуацията и при информалното. То е „във веригите“ на закона. Ето защо импровизациите, които могат да са основания на комбинативността между трите познавателни етапа, трябва да се основават на обща цел, а не на конфронтация. Философията по стара традиция се представя като обща методология на природознанието и на хуманитарните и социалните науки. Методологията е знание, което се използва за получаването на друго знание. (Бузова 2023, 29). В контекста на това, методиката на възпитание трябва да е дълбоко обвързана с философията на педагогическото знание.

„Да отгледаш животно, имащо право да обещава.“ (Ницше 2000, 53). За философа това е парадоксална задача. Да дадеш знание на себеподобния е акт, който задължително изисква да го научиш на владеене на противодействието „запомняне-забравяне“. Първото му е дадено по природа, но второто е целенасочено, осъзнато и избрано поведение, демонстрация на свобода, способност за възпиране. Ницше определя забравата като „малко *tabula rasa*“ (Ницше 2000, 53) – епизод на затишие в желанието за борба, епизод на незнание, „изключване“ на съзнанието, отмора, покой, тишина. Тази способност гарантира веселостта, щастието, безметежността, детското у човека. „Детето“ не обещава или ако го прави това е скришом. Докато забравянето се афишира, то е показно и напълно активно нежелание да отхвърли тежестта на бремето – познание. „Детето“ има бъдещето, но за да може да властва над него, трябва да разграничава необходимото от случайното, „да развива причинното мислене, да вижда и да предвижда далечното като настоящето... да определя кое е цел, кое е средство...“ (Ницше 2000, 54). Така човекът става предвидим, релевантен гарант на самия себе си, бива „направен равен сред равни“ (Ницше 2000, 55). Това сътворяване на нравственост у човека е най-голямото му историческо постижение, то е „усмирителната риза“, чийто плод е суверенният индивид т.е. „освободеният се от нравствеността на нравите автономен индивид“. Ницше изрично уточнява, че според него има разлика между „автономен“ и „нравствен“, нещо повече – те са дихотомни. Автономният човек носи отговорността от запомнянето и няма необходимост от „забравяне“.

Как това „детство“ е повлияло върху развитието на човечеството? (Маркова 2023, 21).

Древните гърци разделили познанието на три дяла – натурфилософия, етика и логика. Когато го преподавали в школите си, мъдреците разбирали, че всеки дял от битието на човека, всъщност

се подчинява на тези три сфери. А те някак естествено съдържат в есенцията си вниманието на хората към характера, действията и намеренията на човека. Като елемент от при-рода-та, неговата роля била разглеждана като двойствена. От една страна той трябвало да спазва и зачита предписанията на логоса, защото без тях не би могъл да оцелее, а от друга – воювал за усъвършенстване на способността сам да създава правила. Разбирал, че без познаване на някакви норми (били те божествени или човешки) не би могъл да изгради, съхрани и развие собственото си общество. Идеята, че онтогенезата повтаря филогенезата предполага единството на двете, но и неизбежността им, защото „животът е дейност, а не произвеждане“ (Аристотел 1995, 8; I кн.; IV–V гл.) т.е. актът на живеене притежава по-голяма значимост от крайния резултат от това живеене – сътворяването. По специфичен начин тази теза се развива и през Просвещението в Категоричния императив на Имануел Кант.

Ето защо в своя трактат *Държавата* Платон не би могъл да остане дистанциран от проблемите на възпитанието на детето. Всяко добро възпитание би гарантирало дори развитие на природните качества, тъй като възпитаността „оформя“ природата на човека, би трябвало да я усъвършенства. Особеното обаче е във факта, че властта в държавата трябва да съумява да гледа на възпитанието по същия начин, по който се гледа на него в семейството. Тя наложително трябва да се дистанцира от новите модели на възпитание, тъй като новото е привлекателно и често пъти замъглява съзнанието. Така общността бива привлечена от новото, просто защото е ново, а не защото е рационално. „Трябва да се пазим от въвеждането на нов вид музика, понеже е вредно...; а формите на музиката никъде не се променят без промяна на най-важните държавни закони...“ Така „... нарушението на закона лесно се промъква без да бъде забелязано... във вид на забава“ (Платон 1981, 145). Постепенно, започнало като невинно забавление, нарушаването на правилата се прехвърля върху взаимоотношенията между хората, а оттам и върху взаимоотношението личност – държавно управление. Очевидна според Платон, резултатът е бързо ескалиращата дързост, която като краен резултат води до хаос във всичко частно и обществено.

Четири са необходимите добродетели – мъжество и издръжливост; мъдрост (философия); умереност и справедливост – наречени от Платон добродетели, но и „свойства на държавата“ (Платон 1981, 156). Особен интерес представлява последната добродетел – справедливостта – която е мислима като най-съществена, съдържаща в себе си останалите три. Достигането на справедливостта е равнозначно на хармония с природата. Поради тази причина държавата необходимо се намесва във взаимоотношенията между половете в името на създаване и възпитаване на по-добро поколение. Регламентите в политическо отношение всъщност произтичат от регламентите сред видовете фауна, за да се пренесат сред хората като животински вид. Също както в природата, така и в човешкото общество оцеляват и се развиват най-здравите, силните, отбраните. (Платон 1981, 196-197). Нещо повече, регламентът съдържа възрастовите особености и възможности на половете, защото в държавата трябва да живеят най-добрите мъже и най-добрите жени, за да се избегнат несправедливостта, намесата в чуждите занимания и непригодността за тях. Тук трябва да се уточни, че „най-добрите жени“ не са „най-разумните жени“, тъй като мястото на жената в обществото винаги е било спорно по отношение на нейната рационалност (Узунова 2020, 87-96). В модерността Хана Арндт пита как може да бъде загубено смисленото пространство за политика и обществен дебат и как това пространство може да бъде възстановено чрез политически действия, а настоящите политически обстоятелства... подчертават значението на силния обществен дебат между гражданите. (Стоянова-Енчева 2022, 42), която загуба на смисли, от своя страна, дестабилизира справедливостта в държавата.

Ако личността и общността имат една и съща цел и се стремят към едно и също, както считал и Аристотел, то неизбежно е необходимо наличие на такива добродетели, които са „необходими за свободното време“. (Аристотел 1995, 220; VII кн.; XIV–XV гл.) Цел на всяка работа е свободното време, затова и добродетелите са от такова голямо значение. Но едновременно с това тези добродетели се приложими и по време на работа. Истински свободен човек е онзи, който притежава добродетели и в двата вида време – работно и свободно. Аристотел е разбирал колко съществена е ролята на възпитанието в името на тази свобода. Необходимо е да се акцентира на

факта, че свободата всъщност разбрана по този начин не е свобода „за да правя...“, а свобода, „защото трябва да правя...“ А крайната цел на тази свобода е човек да разбира как да живее в мир. Мир, който е постижим само чрез четирите основни добродетели.

Колкото повече наслаждения изпитва човекът, толкова по-голяма необходимост има от тези добродетели. Следователно, ако едно общество иска да е щастливо и неговата държава да е достойна, то необходимо е такова възпитание на членовете, което да гарантира разбирането и прилагането на добродетелността т.е. на реализираното добро. На какво би трябвало да стъпва възпитанието? Според Аристотел на природа, навици и разум. Аристотел не отдава приоритет на някоя от изброените предпоставки. Дали логосът, изразяващ се в убежденията или навиците ще са по-важни не е от значение, защото една цел би могла да се постигне компесаторно от едната предпоставка в случай на безсилие на другата. Ако разумът е безсилен, тогава резултат може да има и благодарение на навиците и обратно. И тъй като диалектическият подход изисква всяко нещо да има своята противоположност, така неразумното (гняв, желание, стремеж – още у новородените) и разумното (разсъдливост и ум – у по-големите деца) се намират в душата. Първата задача е тялото на детето да бъде подготвено за онова, на което ще бъде учена душата.

Изключително впечатление на тази основа прави разсъждението за ролята на законодателя, чиито функции освен в отношенията със съседните държави, касаят и отношенията в брака. Желанието да се регулират взаимоотношенията между партньорите до голяма степен подсказва невъзможността човек да се чувства свободен да прави избори.

Ако телесността трябва да е възможно най-добра у детето, отговорни за нея са неговите родители. Затова те трябва да са така подбрани, че да могат да го „дарят“ с необходимите качества по рождение. Според Аристотел партньорите трябва: да са на близка възраст, за да се стремят едновременно към разцвет, а не силите или способностите им да се различават (а това би избегнало и конфликтите); важно е и кога ще бъдат заченати децата, защото те не трябва да имат голяма или твърде малка възрастова разлика с бащите си (това би довело до доста неудобства и загуба на патерналистичния авторитет); важно е и телата на родителите да отговарят на обществените изисквания с оглед създаването на здраво поколение. (Аристотел 1995, 222; VII кн.; XV–XVI гл.)

Според Кант пълната автономност може да се разглежда като действия продиктувани от „позитивни мотиви“, а ориентир в мотивите е съвършеното добро, включващо в себе си дълга, дължимото действие и приемането на човека като цел, никога като средство. Така се предполага на автономността да се гледа като на подчиняване на обективни ориентири, „намиращи се извън“ субекта. Това обаче не означава, че личността е добила битова автономност. Вярата в абсолютните стойности не е тъждествена на вярата в качествата на субекта, нито пък в способността му да постига тези качества. Тук автономността е не-свобода, що се отнася до традиционното, профанно разбиране за „несвобода“. Що се отнася до философско-етическия прочит на свободата, то тя се явява потенцицията за действие, а не самото действие. Такова понятийно подменяне води именно до хаоса от неразбиране принципните основания на ценностите и в частност на справедливостта и свободата.

Кант приема, че човекът става зъл не защото извършва зло действие, а защото в това действие се ръководи от зла максима. Основанието на злото не може да лежи в обекта, а се съдържа в субективната максима, ръководеща злия човек. Природата на човека е в противоречие с основанията на постъпките, почиващи на свободата. Ако се приеме, че човек е по природа добър или по природа зъл, това би означавало, че той а priori притежава максимите за това, че те са му вродени, което ще бъде оправданието на хората за тяхното поведение. Максимите обаче могат да бъдат вродени, само ако са основа на дадената в опита употреба на свободата. Който направи моралния закон своя максима е морално добър, защото моралният закон е сам по себе си мотив в съждението на разума. Съзнателността е субективното основание за приемане на максимите и като такава е насочена към цялата употреба на свобода. Съзнателността се явява свойство на свободния избор, присъщо на хората по природа. (Кант 1997, 21–25)

Тук именно трябва да се разглежда автономността на интелекта. Според Джон Кекеш се преминава през пет условия, за да се определи същността на автономността: мотиви и желание;

избор; непринуден избор; оценка; разбиране. (Кекеш 2001, 32–35). Така според него автономността има два компонента: свобода (в чийто състав влизат мотиви и желания, избор и непринуден избор) и съдене (в чийто състав влизат оценката и разбирането, тъй като всяка оценъчна способност е прагматика и респ. отсъждане на битово ниво). По същество автономността предполага хората да вземат самостоятелни решения и да правят избори на основата на критично преосмисляне на събитията (което е резултат от досега до съвършенствата), а не да се доверяват на авторитети, без значение от коя сфера на социалния живот. Изборите са оценки, класифициране, рангиране, чиито критерии са човешките критерии, поради пълното или частичното непознаване на категориалните критерии. И тук възникват въпросите: „Каква е степента на автономност, която се изисква, за да бъдат действията автономни?“ и „Кой определя тази степен?“. Защото, ако човекът е автономен, то той е иззел отнякъде тази привилегия, извоювал си е самостоятелността в името на справедливостта. Но да се притежава независимост предполага, че преди нея е била налична зависимост т.е. отново диалектическите принципи изискват разглеждането на дихотомни понятия. Така се поставя нов въпрос: Откъде или от кого е извоювана тази независимост и не предполага ли този акт всъщност подразбираща се не-свободност? Но ако е съществувала предварителна не-свободност как се е стигнало до свобода и автономност? И кога? Наличието на логическа контрадикторност изисква двете понятия да са едновременно съществуващи, макар и взаимно отричащи се. Невъзможността да се даде някакъв отговор на поставените въпроси, като че ли принуждава човешката общност да се задоволи с частични отговори, конюнктурно „сътворени“ като артефакти, „облечени“ в симулационните изисквания на постмодерната правилност. Съгласно нея справедливостта се постига чрез понятия като преразпределение на публични блага, интеграция, мандатност, преференциалност и много други. Ако употребата им предполага ограничаване на свободата, тогава може да се прибегне до насилие, но то е само и единствено в контекста на общото благо. Т.е. от една страна е недопустимо да се налага вето над решенията на личността, каквито и да са те, а от друга – вето е задължително, именно защото липсата му ще лиши от свобода. Това е разбирал и Жан-Жак Русо.

Свободата на индивида се изразява предимно и първоначално в свободата над самия себе си, във владене на собствената личност. Различията, които хората извяват в битието си са резултат от различия във физическите способности т.е. на чисто природно ниво, но и във вида и обема на познанието, което притежават и използват. Тези два фактора са ръководни в действията им. От тази гледна точка отдалечаването от частното (било то като притежание или като самоосъзнатост) в посока към колективното, води до загуба на познание. Причини за това вероятно могат да се намерят от какъвто и ракурс да бъде разглеждан този проблем. Грей например вижда като причина факта, че всеки член на общност трябва да сподели с останалите своето познание заради съвместното им оцеляване. (Грей 1991, 66). Колкото по-голяма е общността, толкова повече са предразсъдъците, мненията и интересите, а това „ograбва“ личността и тя бива асимилирана по-лесно от груповостта.

Ограниченията, регулиращи и най-малките действия на гражданите всъщност са групова подчиненост, развиваща се в набор от правила за общуване между всички хора. Ето защо развитието на семейството стои на първо място, имайки предвид, че то е най-малката социална формална група. От тук може да се изведе и следствието, че развитието на детето в тази социална единица има приоритет от гледна точка на овладенията регламенти. Колкото по-бързо и повече на брой правила бъдат зададени на детето, толкова по-динамично то ще усвои разграничението между добро и зло, дължимите действия и добродетелните принципи. Естествено ясно е, че някой трябва предварително да ги владее, за да може да ги зададе на детето. Ролята на възрастния, както и неговата отговорност за изграждането на детския разсъдък, обединен с усета за истинност и красота, са критерии за създаването на справедливо и хармонично общество.

Алтернативните отговори на въпроса „Как?“ да се постигнат тези цели (доколкото изобщо е възможно), разбира се, зависят от различни културни феномени – религиозни и политически традиции, наука, изкуство, социални регламенти и цели т.е. от начина, по който общността „играе“ социалната игра.

За да сме последователни, трябва да отбележим, че игровият привкус задължава дори повече от индивидуалното занимание. Тук трябва да отдадем дължимото на Йохан Хьойзинха, който анализирайки *Homo Ludens* и неговата дейност също се придържа към няколко основни изисквания. Човекът е дете на своите родители, на своя вид, на своя свят. Той овладява по задължение „правилата на играта“, защото иска да остане в нея и да оцелее след като тя приключи, за да може да се включи в следващата. На него не му обещават да победи, а само му гарантират следващо ниво в развитието на игровия процес. Така отговорността се носи изцяло от играещия. Той трябва да познава правилата, да овладява сакралното игрово пространство, да има съиграчи, да оперира с подходящата предметност и да разбира ролевите си функции. Всички тези изисквания са гарант за качествена „игра“. Но тези елементи предполагат познание, което предварително някой е задал. Всяка импровизация в игровото действие се санкционира от общността на съиграчите, защото тя видоизменя играта, защото се създава „нова игра“, а не се играе вече познатата. Така новото има статут на „нарушител“ на общоприетото и отношението към него е изключително негативно т.е. отново се наблюдава желание за съхранение на колективното. Личността е изправена пред своя житейски избор – да се съобразява с правилата, за които тя няма никаква заслуга или да напусне общността. Вариативността, при която личността играе, но с тайната цел да видоизмени играта, играйки, независимо от другите играчи, крие рискове именно защото в крайна сметка Логосът има последната дума. Още Аристотел прави разграничението между образование, игра и забавление (Аристотел 1995, 237; VIII кн.; V гл.) – интелигентното напомняне, че тези три възможности пред човека могат да се допълват взаимно, но не и всяка една да измества другите. Причина за това би могло да бъде и твърдението, че човешката дейност не може да бъде „само наука“ или „само изкуство“, тъй като тези две проявления поотделно не удовлетворяват човешките изисквания (Славова 2019, 128–133).

Аз-Детето е човешкото същество изправено пред предизвикателството да познава себе си и света си, но и пред задължението да присъства осъзнато в този свят. Тази осъзнатост не може да бъде просто емпирична сума от факти със справочен характер. Тя е естествен продължител на еволюционния заряд, заложен в *Homo Sapiens*. Но като естествена способност би могла да бъде развита или не и изборът не е доброволен акт, а належащо предусловие за самоусъвършенстване.

В същото време такова самоусъвършенстване става възможно само ако ни е зложено от Свръх-Аза, чийто анализ ни е даден от Зигмунд Фройд. Този елемент на личността тласка Аза към израстването на нравствеността. Възпитателните функции на Свръх-Аза трябва да се отчитат винаги като важни, защото въпреки критиките, които някои автори отправят към Фройд, все пак трябва да се признае неговата роля за обяснение на процеса на възпитание. Вероятно страховете на критиците произлизат от факта, че в крайна сметка родителите имат отговорността за това какво ще „изградят“ у детето си. Всякакви обществени фактори са второстепенни. Родителят трябва да приеме и осъзнае своето задължение – да възпитава. Чак тогава обществото като цялост ще може да регулира общественото образование. Посоката на възпитателните процеси е от семейство към общност и общество, а не обратно. Защото вината за недостатъците във възпитателния и образователен процес не е обществена, а семейна. Обратното може да обясни защо семейството има сили да обвинява обществените образователни структури или институции.

Масовото образование крие своите недостатъци още в своя зародиш. Аристотел, макар толериращ общественото образование, демонстриращо своите позитиви при обучението на младежите в Спарта, все пак отчита и произтичащите въпроси без отговор, касаещи именно липсата на единодушие относно предмета на възпитание – обществено разногласие, което неизбежно носи своите негативи. Обществото не е стигнало до консенсус относно това, какво да се възпитава, както и как да се възпитава. Единственият ориентир е какво е устройството на държавата, защото именно то определя и какви граждани ще го подкрепят. Разгледан така, въпросът предполага възможността властта в държавата да си „отглежда“ такива граждани, каквито биха я подкрепяли. Неизбежно, този факт опорочава общественото възпитание и образование. (Аристотел 1995, 231–232; VIII кн. I–II гл.)

Във връзка с вида на управление на държавата и тясната зависимост между управленска власт, образование и възпитание Адам Смит също фиксира неизбежните проблеми в сферата. Той се обявява против масовото образование, защото държавата няма голяма полза от него, но все пак последното би могло да предпази гражданите от заблуждения. Макар нищожна, тази полезност играе съществено роля в защитата на мнозинството от манипулациите в политическата игра. (Смит 2010, 741) „Колкото по-образовани са те, толкова по-малко са изложени на заблудите на фанатизма и суеверието, които при невежи народи често водят до най-ужасни безредици... един образован и интелигентен народ винаги е по-скромен и по-благонравен от един невеж и глупав народ.“ Факторът образованост или онова, което ние ще наричаме „да се научи да учи“⁴ се явява границата между невежите и образованите. Смисълът на „да се научи да учи“ е в процеса на „дресиране“ в учене. Само чрез него е възможно и същинско учене. Това предполага дългосрочна практика на ученето, без която бъдещото учене е невъзможно, или ако е възможно – е повърхностно.

Съвременните разграничения на формално, неформално или информално учене и образование вероятно трябва да доведат до улеснение в методологията на учене и в намиране на смисъла му, но сами по себе си те предписват „улеснението“ като задължително изискване за постмодерността. Именно в това се крие и рискът за образоваността. През епохите се е разбирало, че всяко учене е волеви акт т.е. изисква усилия, против желанието за свобода (последната разбира се като „да се прави нещо, което води до удоволствие“). Търсенето на алтернативи с цел забавление, отмора или лекота в „ученето“ е несъвместимо с процеса на учене, а още по-малко с процеса на „да се научи да учи“. Честото задаване на въпроса „Как да се реализира по-лесно?“ води до уеднаквяване на учене и удоволствие. Последното трябва да се реализира като резултат от задълбоченото учене, което би добило вида „удоволствие от учене“, като следствие от усилия. В контекста на това всякакви либерални подходи могат само да манипулират смисъла на ученето.

ЛИТЕРАТУРА/ REFERENCES

Аристотел (1995). *Политика*. София: Фондация „Отворено общество“ // Aristotel (1995) *Politika*. Sofia: Fondaciya „Otvoreno obshtestvo“

Бузова, П. (2023). *Философията на икономиката – предизвикателства и перспективи за развитие*. Библиотека Диоген, том.31/бр.2, Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий, стр. 27-42 // Buzova, P. (2023) *Filosofiya na ikonomikata – predizvikatelstva i perspektivi za razvitie*. Biblioteka Diogen, tom.31/br.2, Veliko Tarnovo: UI „Sv. sv. Kiril i Metodiy, str. 27-42

Грей, Дж.(1991). *Либерализмът*; София: Народна култура // Grey, J. (1991). *Liberalizmat*. Sofia: Narodna kultura

Кант, И. (1974). *Основи на метафизиката на нравите*. София: Наука и изкуство // Kant, I. (1974). *Osnovi na metafizikata na npravite*. Sofia: Nauka i izkustvo

Кекеш, Дж. (2001). *Против либерализма*. София: Критика и хуманизъм // Kekesh, J. (2001). *Protiv liberalizma*. Sofia: Kritika i humanizam

Ницше, Фр. (2000). *Към генеалогията на морала*. София: Захарий Стоянов // Nitsche, Fr. (2000). *Kam genealogiyata na morala*. Sofia: Zahariy Stoyanov

Платон. (1981). *Държавата*, т. 3. София: Наука и изкуство // Platon. (1981). *Darjavata t.3*. Sofia: Nauka i izkustvo

Стоянова-Енчева, О. (2022). *Хана Аренд – съкровищница в историята на политическите идеи*. Библиотека Диоген, том.30/бр.2; Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий, стр. 40-51 // Stoyanova-Encheva, O. (2022). *Hana Arend – sakrovishtnica v istoriyata na politicheskite idei*. Biblioteka Diogen, tom.31/br.2, Veliko Tarnovo: UI „Sv. sv. Kiril i Metodiy, str. 40-51

Славова, В. (2019). Съвременната медицина – наука или изкуство?; *Философия*, т. 28, бр.2, София: Аз-Буки, стр. 128-133 // Slavova, V. (2019). *Savremennata medicina – nauka ili izkustvo*. *Filosofiya*, t. 28, br.2, Sofia: Az-Buki

⁴ „да се научи да учи“ – бел. от автора на статията

Смит, А. (2010). *Богатството на народите*. София: Рата // Smit, A. (2010). *Bogatstvoto na narodite*. Sofia: Rata

Узунова, Д. (2020). *Жената като учен и философ*. Библиотека Диоген ,том.28/бр.2, Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“; стр. 87-96 // Uzunova, D. (2020) *Zenata kato uchen I filosof*, Biblioteka Diogen,tom.28/br.2, Veliko Tarnovo: UI „Sv. sv. Kiril i Metodiyy“; str. 87-96

Фройд, З. (1990). *Въведение в психоанализата*. София: Наука и изкуство //Froyd, Z. (1990). *Vavedenie v psihoanalizata*. Sofia: Nauka i izkustvo

Фройд, З. (1993). *Детската душа*. София: Евразия // Froyd, Z. (1993). *Detskata dusha*. Sofia: Evraziya

Фройд, З. (1991). *Ерос и култура*. София/Плевен: Евразия-Абагар // Froyd, Z. (1991). *Eros i kultura*. Sofia/Pleven: Evraziya-Abagar

Фройд, З. (1992). *Отвъд принципа на удоволствието*. София: Наука и изкуство // Froyd, Z. (1992). *Otvad principa na udovolstviето*. Sofia: Nauka i izkustvo