

*Педагогически ракурси
Pedagogical Perspectives*

СВОБОДА ИЛИ ПРИНУДА – ЕДИН ОТ ВЕЧНИТЕ ВЪПРОСИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА НАУКА

Наталия Витанова

Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“

*Понеже свободата е състояние на духа,
то тя не може да бъде подарена.*

Езоп

Резюме. В тази статия е разгледан въпросът за свободата и принудата в образованието. Представени са гледните точки на различни автори по този проблем, като е направен опит да се открият приликите и разликите между тях.

Keywords: education, freedom, forced, man, society, culture, idea

Какво означава „свобода“? Свобода от какво и за кого?

Свободата е философска категория, с която най-светлите умове на човечеството се занимават от Античността до наши дни. В историята на философията понятието „свобода“ претърпява дълга еволюция – от отрицателна (свобода „от“) до положителна (свобода „за“) трактовка. Свободата се разглежда във връзка с необходимостта (призната необходимост), с произвола и анархията, с равенството и справедливостта. Диапазонът на разбиране на това понятие е изключително широк – от пълно отрицание на възможността за свободен избор (в концепциите на бихейвиоризма) до „бягство от свободата“ (при Е. Фром) в условията на съвременното цивилизовано общество. Терминът „свобода“ няма и не може да има еднозначна дефиниция, защото всеки разбира под свобода нещо различно и използва понятието в зависимост от собствените си възгледи. Схващанията за него са толкова разнопосочни и дори полярни, че тази диверсификация води до разногласия по отношение на неговото дефиниране, защото иманентно свободата е фундаментално противоречива. В този смисъл и свободният човек като идеал на възпитанието е също толкова противоречив и недостъпен за описание. Невъзможно е да се състави списък с характеристиките на свободния човек, както е невъзможно да се напише морален кодекс. Непротиворечивият идеал винаги е фалшив. Свободата е състояние, свободата е достижение. В свободата са всички цен-

ности на света и никоя ценност. Свободата е едновременно и висша, и нисша ценност. Свободата е неограничена, но не е на върха на пирамидата на ценностите. Свободният човек прави всичко като свободен, а робът всичко като роб. Свободният човек се държи по начин, по който „нормалните“ хора не се решават да постъпят. Да принуждаваш човека, означава да го лишиш от неговата свобода. Проблемът на педагогическата наука се състои в това, че тя се опитва да опише непротиворечиво възпитание, а такова не съществува. Свободният човек, свободният възпитател, свободният учител, свободният възпитаник / ученик... – загадка на загадките.

Глобалното реструктуриране на основите на образованието, промяната на ценностната система изискват от педагогическата наука иновативни подходи за решаване на образователните проблеми. Идеята за свободно възпитание с главен приоритет детето в най-голяма степен отговаря на потребностите на съвременния човек. На тази основа съвременното образование лансира модели, в които най-важна е самоактуализацията на детето, а в основата на възпитанието са поставени любовта и уважението към неговите интереси, потребности и желания. Модерните образователни концепции се основават на развиваната от **Ейбрахам Маслоу** (Abraham Harold Maslow – 1908–1970) теза за холистичната човешка природа, като акцентират върху необходимостта училищното образование да е ориентирано към цялостното личностно развитие на децата. „Основната идея на т.нар. „афективно образование“ е, че интелектуалният аспект на обучението е важен, но не по-малко важно е и развитието на цялостната личност – емоции, чувства, ценности, нагласи и характер“⁽¹⁾, т.е. образованието трябва да се стреми към единството на афективните и познавателните компоненти.

Релацията „свобода–принуда“ на пръв поглед изглежда като дихотомията „огън–вода“. В нашите представи свободата и принудата са противоположни и взаимно изключващи се, но във възпитанието те често се проявяват заедно. Въпросът дали възпитанието чрез принуда действително води до отговорност, самоопределяне и лична свобода е все още открит и дискуссионен.

Необходимо е да се направи още едно терминологично уточнение, като се разграничат термините „принуда“ и „авторитет“. За принуда се говори, когато даден човек трябва да прави нещо против собствената си воля, защото в по-голяма или в по-малка степен е зависим от лицето, което упражнява принудата. Засегнатото лице принципно има свободата да се противопостави, но възползването от тази свобода често води до неблагоприятни последици. Тези последици могат да бъдат директно отнесени към принудата, като се използват формулировки от типа „ако – няма да“ (ако не си научиш, няма да гледаш телевизия). Докато принудата е насочена към волята и ограничава намеренията, а по този начин и свободата на даден човек, то авторитетът предполага воля за признание, т.е. авторитетът не може да бъде постигнат насила, дори е

опасно да се предявяват претенции за авторитет, защото това може да доведе до тоталната му загуба. По своята същност авторитетът може да съществува само тогава, когато има отделна личност или група хора, които го признават. Той предполага и взаимно доверие. Истинският авторитет е полезен, защото подкрепя и витализира свободата. В този контекст авторитетът не е в противоречие с волята и свободата, а по-скоро ги предполага.

Човекът и неговата свобода стават централен проблем на видни философи. Идеите за свободно възпитание отразяват връзката между философията и педагогиката, и по-късно се превръщат във фундамент на различни педагогически концепции. Появяват се теории, които не само предлагат нов поглед върху проблема, но и решение на противоречията. Идеята за свободно възпитание се оформя в теория през XVIII век, когато швейцарският просветител **Жан-Жак Русо** (Jean-Jacques Rousseau – 1712 – 1778) разработва обществено-политическа парадигма на справедливо общество. Предложеният от Русо модел органично се вписва в неговите представи за построяване на новото общество: естествено възпитание – естествено състояние – обществен договор – „златен век“. Той създава оригинална теория за възпитание, която отразява неговите представи за идеално общество. Независимо, че във възгледите му се открива определена илюзорност, неговият „Емил“ полага не само началото на ново педагогическо направление, а и отразява същността, закономерностите и механизмите за формиране на личността на основата на хуманистичната философска концепция. В основата на свободното възпитание са философски концепции, които разглеждат свободата на детето като негово неотменно право и естествено състояние, приемат свободата на човека като ценност и не допускат насилие в процеса на възпитание. В трактата си „За обществения договор, или принципи на политическото право“ основоположникът на теорията за свободно възпитание Жан-Жак Русо пише: „Човекът се ражда свободен, а навсякъде е в окови“ (Русо, 1988: 79).

Русо различава (поне) **три** форми на свобода. **Естествената свобода** се среща при дивака в природно състояние. Тя се отнася до свободата на волята, както и до независимостта на хората едни от други, респективно до свободата на действията. При преминаването от природно към обществено състояние човек се отказва от собствената си свобода за сметка на **гражданската**, т.е. да правиш това, което обществените правила не забраняват. За да бъде постигната гражданската свобода, всеки човек трябва да е както суверен, така и поданик на държавата, което се гарантира от обществения договор. „По силата на обществения договор човек губи своята природна свобода и неограниченото право над всичко, което го блазни и което може да постигне; срещу това той печели гражданска свобода и собственост над всичко, което притежава. За да не се заблудим в тези обезщетявания, налага се да правим разлика

между природната свобода, чиито единствени граници са силите на индивида и гражданската свобода, чийто предел е общата воля...“ – пише Русо (Русо, 1988: 95). Сигурността, която трябва да донесе създаването на държавата, се заплаща с цената на отказ на индивидите от най-ценното, което всеки от тях има по природа – свободата и личната независимост. Политическият ред по-начало е ред на господство и подчинение и в него хората губят своята естествена свобода, а това няма как да се избегне или промени. Единственият начин индивидите да получат компенсация за загубената си естествена свобода е да договорят чрез обществено съглашение своята свобода в обществото²⁾. В обществено състояние гражданинът постига и **морална свобода**, която според Русо се състои в послушание по отношение на законите, тя предпазва човека от подтика да следва само желанията си. Единствено моралната свобода „прави човека действително господар на себе си; защото подтикът, който идва само от желанието, е робство, докато подчинението на закона, който човек сам си предписва, е свобода“ (Русо, 1988: 96).

Новите тенденции пораждат нови въпроси за възпитанието на човека и неговата свобода. Русо пръв осъзнава, че културата като печеливша позиция в обществото, в пространството на човешката свобода се превръща в заробваща сила. Деспотизмът на културата в дискурса на научните знания, нормите за обществен морал, естетическите вкусове на обществото и гражданското право водят до още по-голяма липса на свобода, отколкото деспотизмът на природата. Зависимостта от природата е външна зависимост. Културата прави човека вътрешно несвободен, като му поставя „невидимите вериги на робството“ (Вентцел, 1906: 423–432.), които се оказват не по-добри, а по-лоши от „робството на природата“ (Бердяев, 1916: 358). Не на последно място е и възпитанието, което е основно средство за запазване и увеличаване на масива на културата. Истинският проблем правилно е забелязан от Русо, и той се състои в „умъртвяването“ на самата култура, в превръщането ѝ от творческа, продуктивна във възпроизводителна, репродуктивна дейност. В резултат на всичко това се формира „изкуствен“, несвободен човек, който става обект на критики от страна на Русо.

В ранния етап на своята работа лидерът на хуманистичната психология **Ейбрахам Маслоу** вярва, че актуализацията на „аз“-а на човека е генетично обусловена и това е предпоставка на всичко необходимо за пълното развитие на личността. От тази хипотеза неизбежно произтича положението, че всяка намеса в процеса на развитие на личността може да доведе до непоправими „загуби“ и дефекти. Оттук произлиза призивът на ранния Маслоу за „свободно възпитание“, разбирано като ненамеса в развитието на човека. С течение на времето той осъзнава погрешността на възгледите си по отношение на „свободното възпитание“. Процесът на самоактуализация на човека не е пречка, а предполага адекватен, синергичен баланс между усилията, които

той „инвестира“ за развитието на обществото, и „ресурсите за развитие“, които обществото предоставя на всеки гражданин. Този баланс отразява най-ефективния начин на взаимодействие между човека и обществото, предоставящ максимална полза за личното и общественото развитие.

От подобни позиции изхожда и деистът Жан-Жак Русо. Единствено „естественото състояние“ на човека му осигурява истинска свобода. Той твърди, че науката и изкуството заглушават гласа на свободата, развърщават човешката природа и допринасят за разложение на нравите на природния човек. В романа „Емил, или за възпитанието“ Русо пише: „Всичко, което излиза от ръката на Твореца, е добро, всичко се изражда в ръцете на човека“ (Русо, 1976: 180). Русо приема, че хората по природа са добри, но в действителност не се държат така. Търси причините за това противоречие на своята природа поведение и достига до извода, че то се дължи на външни влияния – обществото и личния интерес. Човекът сам по себе си не е лош, обществото го прави такъв. От това следва, че иманентните добри заложби трябва да бъдат поощрявани, а отрицателното влияние на обществото да бъде по възможност избягвано.

В основата на възпитателната теория на Русо лежат две основни схващания:

- детето, както всеки човек, по природа е добро, от това следва, че детството е нещо ценно, което трябва да бъде запазено възможно най-дълго време и предпазено от обществените императиви;

- децата не са малки възрастни, те притежават собствена индивидуалност, която трябва да е поощрявана и уважавана; на възпитанието не трябва да се гледа само като предварителен етап към порастването; Русо критикува преди всичко това, че децата често са конфронтирани със знания, за които те не са достатъчно зрели и които не могат да възприемат.

Русо смята, че в естествени условия човек сам удовлетворява всички свои потребности, сам учи своите деца, сам се моли на Бога, живее пълноценен живот, не се нуждае от помощта на другите и не зависи от тях. Той е напълно свободен и в това състояние всички хора са равни. Тази идилия приключва с разделението на труда, и колкото повече човек се придвижва напред в своето развитие, толкова по-силни стават връзките, които го ограничават. Свободният човек се превръща в част от социалния механизъм, в който всички части се нуждаят една от друга. Оттук произтича стремежът на човека за превъзходство, за власт, за натрупване на собственост, за поставяне на другите хора в зависимост.

Идеалът на Русо е независимата човешка личност, свободна и вярна на себе си, подчиняваща се на собствените си ценности и съвест. „Богат или беден, аз ще бъда свободен навсякъде по земята, а не само в една страна и на едно място – пише Русо. – За мен не съществуват веригите на общественото мнение, признавам само веригите на необходимостта“ (Русо, 1976: 424). Пъ-

тят към този идеал е възпитанието, което преди всичко трябва да е „свободно възпитание“. Според Русо възпитанието „добиваме от природата, от хората, или от нещата <...> от тези три различни вида възпитание единствено природното не зависи от нас. Възпитанието от нещата зависи от нас само до известна степен. Възпитанието от хората е единственото, на което ние сме наистина господари, и то само по презумпция“ (Русо, 1976: 182). Предизвикателството и задачата е не да се направи нещо с възпитаника, а да се предпази той от културата, защото според Русо: „Има два вида зависимост. Зависимост от нещата вън от нас, т.е. зависимостта от природата; зависимост от хората, т.е. от обществото. Зависимостта от нещата не засяга нравствеността и затова не вреди на свободата и не поражда никакви пороци. Зависимостта от обществото не е природна, от нея идват всички пороци и чрез нея господарят и робът взаимно се развъртават“ (Русо, 1976: 219). Възпитателят трябва да направи така, че природата да въздейства върху човека, защото тя за него е най-добрият учител. Русо пише: „Искам единствено природата да бъде негов учител и само предметите – негов модел“ (Русо, 1976: 266). Според В. Атанасова Русо разбира свободата „не като липса на ограничения пред действията на човека, а като липса на принуда“ (Атанасова, 2012: 61). Доказателство за това са думите на Русо: „Никога не съм мислил, че свободата на човека се изразява в това, да върши каквото си иска; не, тя означава по-скоро никога да не върши онова, което не иска, и тази именно свобода аз винаги съм изисквал <...>“ (Русо, 1988:519). Същността на неговата теория за свободно възпитание може да се изрази по следния начин: всеки човек е свободен и никой не може да ограничава свободата му. Детето е активен субект в процеса на възпитание, а възпитателят може да му въздейства само индиректно, като педагогизира природната и обществената среда и умело насочва волята на детето в желаната посока. Русо критикува императивното възпитание, при което „учителят заповядва и смята, че той ръководи“ (Русо, 1976: 236) и препоръчва: „Изберете за вашия ученик обратния път: нека мисли, че той е господар, а всъщност такъв винаги бъдете вие. Няма по-пълно подчинение от онова, което се крие в привидната свобода; самата воля се пленява така <...>. Безспорно, то (детето – б.м.) трябва да прави само това, което иска; но то трябва да прави само това, което вие искате да върши <...>“ (Русо, 1976: 236). Единственото средство, което може да има успех, е разумно ръководената свобода (Русо, 1976: 227).

Какво е общото между възгледите на Русо и ранния Маслоу? Всеки от тях споделя идеята, че човек по рождение е свободен и добър (надарен с много добродетели), но тази свобода и достойнства са помрачени от принудата. От това може да се заключи, че ако тази принуда се премахне, то свободата и достойнствата ще се разгърнат в пълния си блясък. Дихотомията свобода–принуда не предполага съвместното съществуване на двата компонента, възможна е или свободата, или принудата. Но науката твърди, че между генома и влияни-

ята на околната среда са генотипът и фенотипът: биологически осмислената информация се ражда по пътя на съзнателния отказ от много възможности в полза на една избрана, която е по-ценна от нереализирания потенциал. По този начин принудата може да бъде преодоляна, но не и отменена. В този контекст е необходимо да се възпитава вътрешната сила на човека, която да му помогне правилно да разпредели своите способности по направленията „човекът за обществото“ и „човекът сам за себе си“. Само осъзнаването на собствената ценност и отговорност към себе си и света елиминира необходимостта от принуда като един от факторите на възпитание.

Близки и същевременно далечни до възгледите за свободата на Русо са и тези на **Януш Корчак** (Janusz Korczak – 1878–1942), истинското му име е Хенрик Голдшмит – лекар по образование, педагог по призвание и романтик по отношение на света на децата и възрастните. Неговата педагогика е педагогика на оптимизма и свободата. За Корчак „има две думи: свобода и воля. Свобода, това е правото да владееш себе си, да разполагаш със себе си. А във волята се съдържа волеви елемент, елемент на действието, пораждано от стремеж“ (Корчак, 1987: 66). Справедливо той е наричан най-големият хуманист на своето време. Нито един педагог на света не настоява за духовен суверенитет на детството толкова силно и последователно както Корчак. Този хуманизъм е защита на детето от „нечовешките“ закони, които не му позволяват да разкрие това, с което природата го е надарила. **„Цяло щастие е за човечеството – пише Корчак – че ние не можем да принудим децата да се подчиняват на нашите педагогически влияния и на дидактическите покушения срещу техния здрав разум и здрава човешка воля“** (Корчак, 1987: 65).

Корчак разработва своеобразна концепция, според която обществото е разделено на възрастни и на потиснати деца. Два различни свята – възрастни и деца – едновременно противостоящи един на друг и невъзможни да съществуват разделени. От една страна, той защитава интересите и правата на детето от деспотизма и произвола на възрастните, а от друга – се стреми да намери път за примирение и взаимно разбирателство между тях. Той критикува двете крайности във възпитанието – тази, при която в основата са заплахите и деспотизмът, и тази, която предоставя пълна свобода, неизбежно водеща до разпуснатост. В този смисъл Корчак е привърженик на разумното свободно възпитание. Смята, че за нищо на света на детето не трябва да се позволява всичко, защото „от скупаещия роб ще направим отегчен тиранин“ (Корчак, 1987: 69).

Признаването на личността на детето означава признаване на неговото право да бъде такова каквото е, т.е. на неговото право на индивидуалност. За Корчак възпитанието трябва да съдейства за свободно и хармонично развитие на вътрешните сили и способности на конкретното дете, да култивира уважение към добротата, красотата и свободата, да формира личност, свободна от

конформизъм и егоцентризъм, личност, уважаваща общоприетите социални норми и достойнството на другите хора, личност, притежаваща вътрешна автономия и чувство за собствено достойнство. Главна задача на възпитанието е да промени самото възпитание, да промени детството така, че да утвърди свободата и достойнството на личността на детето. „Много грешки – пише Корчак – водят началото си оттам, че се срещаме с деца на принудата, на робството и крепостничеството, развалени, обидени, разбунтувани; налага ни се с усилие да се досещаме какви са те в действителност и какви могат да бъдат“ (Корчак, 1987: 96). Корчак изисква скъсване със съществуващите нагласи към детето, проявяващи се в пренебрежително отношение, манипулиране, безразсъдна арогантност на родителите, „нивелиране“. Всичко, което се постига чрез „дресировка“ поражда насилие, такова възпитание е крехко, фалшиво и ненадеждно. Корчак смята, че детето се нуждае от свобода, но възрастните не могат да му дадат тази свобода, защото те самите са в окови. Възпитанието в „плен“ не може да даде свобода на детето. Според него „детето чувства своята неволя, страда от оковите, тъгува по свободата, но няма да я намери, защото формата на възпитанието се променя, а съдържанието – забрана и принуда – остава. Ние не можем да променим нашия живот на възрастни, защото сме възпитани в робство, не можем да дадем свобода на детето, докато сами сме в окови“ (Корчак, 1984: 126). И независимо че възрастните разполагат с определена свобода, според децата техният свят изглежда така: „Възрастните не са умни: те не умеят да използват свободата, която имат“ (Корчак, 1984: 109).

„Цялото съвременно възпитание – пише Корчак – изпитва огромно желание детето да бъде „удобно“ и затова последователно, стъпка по стъпка се стреми да приспи, да потисне, да унищожи всичко, което е воля и свобода на детето, закалка на духа му, сила на неговите изисквания и намерения“ (Корчак, 1987: 42). Особена тревога предизвиква у Корчак положението на детето в семейството. С горчивина пише, че родителите харесват само „удобното“ дете – „малко плаче, не ни буди през нощта, доверчиво, кротко – добро. Лошото – капризно, плачливо, без явен повод създава на майката повече неприятни отколкото приятни емоции“ (Корчак, 1987: 42). Често тези родители отказват каквато и да е свобода на детето – „моето дете е моя собственост, мой роб, мое стайно кученце“ (Корчак, 1987: 8).

За Корчак възпитанието в семейството и в училище трябва да започва със създаването на атмосфера на доброжелателност и търпимост, взаимно уважение и доверие, изключваща всякакво насилие над личността на детето и удовлетворяване на неговите разумни потребности и интереси. Именно в такава атмосфера детето се чувства свободна и автономна личност. Корчак пише: „Твърдението, че доброжелателността прави децата дръзки и че на мекотата те отговарят със своеволия и безредие, е неправилно“ (Корчак, 1987: 13), „възпитателят, който не сковва, а освобождава, не потиска, а извисява, не мачка,

а формира, не диктува, а учи, не изисква, а пита, ще преживее заедно с детето много вдъхновени мигове и неведнъж ще гледа просълзен битката на ангела със сатаната, в която белият ангел постига победа“ (Корчак, 1987: 112). В дома за сираци Корчак се опитва да създаде идеалната общност, която се основава на принципите на демокрацията и върховенството на закона, на отговорността и свободата, на разбирането и взаимното уважение.

В контекста на постмодерната философия на образованието интерес представлява концепцията на бразилския педагог, психолог и теоретик на образованието **Пауло Фрейре** (*Paulo Freire* – 1921–1997).

Пауло Фрейре разработва своята концепция за „педагогика на потиснатите“, „педагогика на освобождението“, „педагогика на надеждата“, от една страна, основавайки се на собствения си опит и на собствената си работа – кампании за ограмотяване, от друга страна, като се опира на някои философи като Маркс, Бубер, Фром и др., без да попада в догматизъм. Централен елемент на неговия метод в теорията и практиката е диалогът, който изключва догматично отношение, поради което има възможност тази концепция да се доразвива, да се трансферира в други образователни области и да се променя.

Да си човек – за Фрейре означава да си свободен. За него свободата е свързана с вътрешните измерения на личността. Той не гледа на човека като на самотно и самодостатъчно същество, а защитава необходимостта от диалог между хората като единствена форма, при която отсъства потискане на един човек от друг. Именно такъв вид социален диалог следва да се развива, за да може човек да реализира своя потенциал. Диалогът предполага взаимност, доверие и желание за съвместни действия. Хората, които живеят в хармония и в съответствие със собствената си същност, постигат освобождение и поемат пълна отговорност за условията на своето съществуване. Човек, който поема контрол над себе си, живее в диалог с другите хора, той мисли и действа, поддържа човешки, т.е. свободни условия на живот.

Фрейре постулира хуманизирането на човека като негово истинско призвание. Това означава освобождаване чрез самопознание и еманципация на човека, като по този начин той влиза в диалогичен обмен за света с другите хора, за да назове света заедно с останалите по нов начин. Хуманизирането на човека постоянно се отрича, но тъкмо поради това то се потвърждава. Дехуманизацията е резултат от един несправедлив ред, който характеризира както потиснатите, така и потисниците, защото създава онова насилие, което дехуманизира потиснатите (Freire, 1991: 32). Потиснатите притежават силата да освободят себе си и своите потисници с цел хуманизиране на човека, което може да се постигне само чрез осъзнаване на необходимостта от борба за това освобождаване. Фрейре нарича тази борба „акт на любов“ (Freire, 1991: 31–32).

В книгата си **„Педагогика на потиснатите“** Фрейре описва един феномен, който той нарича „култура на мълчанието“. Под „култура на мълчанието“

разбира мълчанието на потиснатите по отношение на изглеждащата непреодолима и непроменлива реалност на потисничеството. Това е мълчание на безнадеждност, на отчаяние, на всекидневен изтощителен опит, на безсилие. Този феномен може да се открие навсякъде в нашия свят, въпреки че може да се прояви в различни форми (Lange, 1998: 10). Това отчаяно мълчание кулминира в един вид самоунижение, което означава, че потиснатите в крайна сметка сами се убеждават в собствената си предполагаема обща неспособност. Те приемат тази безнадеждна ситуация, често като „дадена от Бога“ или като „съдба“. В много случаи като отдушник остава самоунищожението като насилие срушу самия себе си (например злоупотреба с наркотици) и срещу себеподобните (например побоища) (Lange, 1998: 48).

Основавайки се на анализа на реалността в Латинска Америка за Фрейре в центъра стои следното прозрение: „Възпитанието никога не може да бъде неутрално, то или е инструмент за освобождението на човека, или е инструмент за неговото „опитомяване“, за неговото „дресиране“ за „подчинение“ (Lange, 1998: 13). За него педагогиката е политическа, тъй като тя се детерминира от това каква политика се прави чрез нея – на потисниците или на потиснатите (Lange, 1998: 15). Централният въпрос е: Каква е целта на освобождението от потисничеството? Фрейре определя хуманизирането в смисъл на възстановяването на човечността (Lange, 1998: 35). „Нито една педагогика, която в истинския смисъл е освобождаваща, не може да се дистанцира от потиснатите, докато ги третира като „нещастни“ и им предоставя модели за следване, принадлежащи на потисниците“ (Lange, 1998: 40). Тук Фрейре акцентира и върху друг важен аспект, а именно, че за освобождение не могат да се използват педагогическите инструменти на потисниците. В тази контекст той анализира и критикува преди всичко концепцията за „банкерското образование“, при което учителите правят „депозити“ в съзнанието на учениците. Има се предвид редуцирането на учениците до „контейнери“, които след това се „пълнят“ от учителя със знания (Lange, 1998: 57). Акцентира се на позицията на угнетителя, който отхвърля активната роля на ученика.

За да може да се постигне целта на истинската хуманизация, трябва да се инициира нов алтернативен процес, който Фрейре нарича образование: практика на свободата. Той подчертава принципите и основата на такова образование, което улеснява практикуването на свободата. Тази свобода не се свежда до простата техническа помощ, тя включва усилията на човека да опознае и да разбере себе си и останалите (Freire, 1969). Главна цел на образованието, съгласно концепцията на Фрейре, е развитието на свободна и неугнетена личност, която може да установява равноправни отношения като партньор във взаимен диалог. Освобождаващото образование трябва да формира определен тип поведение. Затова е важно как постъпва педагогът в процеса на педагогическо взаимодействие. Според Фрейре педагогът трябва да

проявява безусловно уважение към всички обучавани и във всички да вижда едно и също „лице“. Той трябва да се отнася сериозно, дълбоко и искрено към добрите и лошите страни на учениците.

Авторитарното (принудителното, императивното) възпитание съпътства развитието на нашата цивилизация и независимо от съществените промени, които настъпват в общественото развитие по посока на демократизиране на обществените отношения, то продължава да съществува и в настоящето под различни форми. Един от привържениците на това възпитание е немският педагог **Йохан Фридрих Хербарт** (*Johan Friedrich Herbart* –1776–1841). Според него детето се появява на света без своя воля, което не му позволява да взема самостоятелни решения. У него се развива само „буйна необузданост“, която трябва да бъде подчинена чрез сила и постоянство, преди да се появят наченки на истинска воля. Целта на управлението е потискане и подчиняване на „буйната необузданост“ на детето, която „накърнява реда на възрастните, като излага на различни опасности и бъдещата личност на самото дете“ (Хербарт, 1990: 44). Под управление Хербарт разбира целенасочено въздействие върху детето с цел да се ограничи тази естествена необузданост, като се създаде ред, за да се научи да се държи прилично. Управлението определя поведението на детето в даден момент, поддържайки външния ред, като по този начин то навлиза в сферата на разумната човешка свобода. Поддържайки външния ред, управлението създава предпоставки за осъществяване на процеса на възпитание. Но управлението не възпитава, то е само временно, но задължително условие за възпитание. Управлението има за задача не бъдещето на детето, а само поддържане на реда в настоящия момент.

В своята книга **„Обща педагогика, изведена от целите на възпитанието“** Хербарт описва средствата за управление, които са заплахата, надзорът, авторитетът и любовта. Първото средство е заплахата. Тя е най-простото и ненадеждно средство, затова следва да се използва много внимателно. Нейният успех е съмнителен, защото има силни детски натури, които „презират всякакви заплахи и са готови да рискуват в желанието си да могат да вършат всичко“ (Хербарт, 1990: 45). Заплахата прави тези деца раздразнителни и предизвиква желание у тях да правят точно обратното. Силните детски натури могат да се приемат за отправна точка на същинското възпитание, тъй като притежават естествена виталност и енергия. От друга страна, много повече са тези, „които са твърде слаби, за да запомнят заплахата“ (Хербарт, 1990: 45). Безхарактерните, „слабите“ деца често не реагират на заплахата, тъй като не са в състояние самостоятелно да се успокоят, да престанат да капризничат и др., поради това продължават да действат според собствените си желания, тъй като желанието е по-силно от страха. Затова заплахата трябва да бъде допълнена от надзора, който е по-ефективно средство за управление, особено в ранните години. Но и строгият надзор може да не доведе до желаните резул-

тати, тъй като той „е еднакво противен както на надзирателя, така и на надзирания, в резултат на което и двамата прибегват до всякакви хитрости, за да го заобиколят и при първа възможност да го отхвърлят от себе си“ (Хербарт, 1990: 46). Необходимо е той да се използва разумно, тъй като прекаленият надзор пречи на децата да се научат на самоконтрол. Децата, които израстват под строг надзор, не развиват у себе си сръчност, изобретателност, дръзки решения и действия и надеждно поведение. Надзорът формира хора, „на които е присъща винаги една и съща температура, една и съща еднообразна смяна на отделните дейности, които отбягват всичко, което е възвишено и рядко, и се отдават на всичко, което е обикновено и удобно“ (Хербарт, 1990: 46). И с това средство не трябва да се злоупотребява. Когато нещо е забранено или е заповядано, следва да се изисква неговото точно изпълнение. За целта трябва да се използват разнообразни заповеди и забрани, които да са точни, ясни и конкретни. Необходимо е възпитателят ясно да обясни на детето какво е разрешено и какво е забранено. За децата, които нарушават правилата в училище, според Хербарт трябва да се въведе книга за наказания. Той предполага, че въвеждането на такава книга и в условията на домашното възпитание също може да е полезно.

Важно място в управлението на децата заема и наказанието, включително и телесното. За Хербарт наказанието е средство за запазване на авторитета. За възпитателя е важно да знае дали престъпването на определените граници се дължи на невнимание, или е умишлено. При невнимание се прилага предупреждение, а при съзнателното пристъпване на ограниченията се прилага наказание, т.е. ако съзнателното намерение се превръща в действие или може да се превърне в действие, следва наказание. Хербарт разграничава възпитателните наказания от наказанията при управлението, като смята, че възпитателните наказания следва да имат характер на добронамерени предупреждения, а не на възмездие за извършените простъпки.

За Хербарт авторитетът (свързан повече с бащата) и любовта (свързана с майката) са помощни средства за управление. Той пише, че тези средства излизат извън пределите на управлението. Изисква и двете от възпитателя, както Песталоци изисква силата на бащата и любовта на майката. Управлението постига най-ефикасно целта си чрез авторитета и любовта. Авторитетът на възпитателя и неговата любов към детето съдействат за формиране на волята му и го предпазват от склонността му към глупави и безполезни занимания. Духът на детето се прекланя пред авторитет, който направлява неговата формираща се воля да не се развие в погрешна посока.

Хербарт сам признава изкуственото отделяне на управлението от нравственото възпитание, защото „управление, което се задоволява с това, да не възпитава, потиска душата; а възпитание, което не обръща внимание на безредието на децата, не познава самите деца“ (Хербарт, 1990: 43). Според него

нравственото възпитание се основава на позитивните неща, които възпитателят открива в душата на детето.

В началните фази на възпитанието според Хербарт е подходящо управлението, с напредване на възрастта на децата то следва да отстъпи място на принудителното възпитание. „Нежелание възниква при използването на натиск, който, доколкото създава някаква вътрешна съпротива, можем да назовем **принуда**“ – пише Хербарт (Хербарт, 1990: 153). Общият отличителен белег на управлението и принудителното възпитание според Хербарт е, че се въздейства върху душата на детето. Принудителното възпитание има многопосочни цели, които се отнасят както до тялото, така и до духа. „То не е кратко и строго, а напротив – обширно, продължително, бавно проникващо и съвсем бавно затихващо! Защото принудителното възпитание трябва да се възприема като формиращо“ (Хербарт, 1990: 155). „Принудителното възпитателно въздействие върху съзнанието на младежта има за цел да формира, да насочва поведението“ – пише Хербарт. (Хербарт, 1990: 151). То въздейства директно върху чувствата на детето, предизвиква желание или нежелание или предотвратява определени чувства. Като средства на принудителното възпитание могат да се посочат одобрението и порицанието. „Красивата“ страна на възпитанието е да създава радост чрез заслужено одобрение, а „печалната“ – да причинява сигурни рани в душата чрез порицание.

Имануел Кант (*Immanuel Kant* – 1724–1804) поставя въпроса: Как е възможна свободата на човека при принудата (училищно и семейно възпитание), която се упражнява върху възпитаника в процеса на възпитание? „През първия период на възпитанието си – пише Кант, – питомецът е длъжен да покаже подчинение и пасивно послушание; през втория му се позволява да разсъждава и да използва свободата си, разбира се, при определени условия. През първия период доминира механичната, а през втория – моралната принуда“ (Кант, 1994: 152). За него свободата на човека е една от най-важните възпитателни цели на Просвещението. Свободата при тази принуда е педагогически парадокс, който може да бъде избегнат, като се премине от външната принуда към вътрешната свобода, и то от разбирането за необходимостта сам да се дисциплинираш и сам да приемаш ангажиментите си, да действаш законосъобразно и морално и да водиш живота си самостоятелно и отговорно. От този възглед на Кант се извежда необходимостта в процеса на възпитание у децата да се формира самостоятелно мнение и неговото отстояване, което според Русо означава да можеш да използваш разума си без влиянието на хората около теб.

Как може от тази външна принуда, на която са подложени децата, да се премине към свобода, автономност и отговорност? „Един от най-трудните проблеми на възпитанието – според Кант, – касае обединяването на наставлението, подчинено на закономерната принуда, и способността да се ползва собствената свобода. Принудата е необходима! Но как да се култивира свобода

дата редом с принудата?“ (Кант, 1994: 154) Отговорът на Кант е: „Още от най-ранна възраст и през всички етапи на развитието му, на детето следва да се предостави свобода (с изключение на случаите, при които то вреди на самото себе си...), стига тя да не се проявява по такъв начин, че да пречи на другите <...> Трябва да му се докаже, че върху него се упражнява принуда, която води до възможността да ползва собствената си свобода, че бива култивирано, за да може някога да стане свободно, т.е. да не зависи от грижата на други хора“ (Кант, 1994: 155).

Кант се противопоставя на „робската принуда“ и приема за уместна „леgitимната принуда“, ако е необходима за възпитаването в свобода. Тук важи практическото правило „толкова свобода, колкото е възможна, и толкова принуда, колкото е необходима“. По този начин се избягва възможността възпитателят да използва произволно принудата.

Въпросът е: „Ражда ли се детето свободно?“. Отговорът е: потенциално – да, всъщност – не. Свободата не е „парче от празното пространство“, а бавно изправяща се вътрешна сила в човека. Произволните постъпки, за разлика от свободните, винаги са случайни и реактивни, те са пасивен отговор на влиянието на света. Свободните постъпки се отличават със самобитност. Свободата на действие на всеки конкретен човек е едновременно непредсказуема и предвидима. Непредсказуема, в смисъл че свободният човек твори и постъпва по нов, по свой начин, по който никой преди него не е постъпвал, и тези действия са резултат от неговата уникална индивидуалност. В същото време, отчасти познавайки свободния човек, може да се каже „това той никога няма да го направи“. Тук няма пълна определеност, по разбираеми причини, защото индивидуалността във всеки един момент е частично разкрита, и отчасти все още очаква своята актуализация.

Педагогиката със своя арсенал от научни знания, организационни форми, съдържание и методи може да попречи, дори да „убие“ този потенциал, тази вътрешна творческа сила, или, обратно, да я съхрани и развие. Проблемът е как е възможно да се организира „малката“ училищна принуда, така че да води човека към постепенно освобождаване от тоталната външна принуда и едновременно с това към все по-пълната индивидуална интеграция със света. Тук не става въпрос за избора между двете крайности, а за разумния баланс между тях. Възпитанието в свобода е труден „хуманитарен бизнес“, при който винаги има загуби и печалби, но който трябва да води до „положително saldo“ на свободата в един или друг „отчетен период“. Сред факторите, детерминиращи социокултурното развитие на личността, се открояват „две основни тенденции: от една страна – добиване на личностна уникалност, наричана индивидуалност, а от друга страна – формиране на социабилност, т. е. изграждане на поведенчески стереотип, който подпомага социалната интеграция на личността“ (Дянкова, 2002: 83).

Семейството и училището са най-важните възпитателни институции, които трябва да водят подрастващите от най-ранното им детство от външна принуда към свобода, от задължение към лична отговорност за законосъобразни и морални действия. В педагогическото ежедневие възпитатели, учители, родители трудно могат да осъществят „естествено възпитание“, а възпитание, при което не се признава свободата на детето и неговата воля и възпитателят е доминантното лице, което решава какво трябва да прави и какво не трябва да прави детето, може да има тежки последици за бъдещото му развитие. Такова възпитание, при което се пренебрегват автономността и умението за самостоятелно вземане на решения, не води до развитието на щастлив и самостоятелно мислещ човек.

Привържениците на идеята за свободно възпитание изхождат от позицията, че детето се ражда свободно, а принудата в процеса на възпитание го лишава от тази свобода. Този възглед е донякъде заблуждение, защото детето не се ражда свободно, тъй като то е зависимо както от външни влияния, така и от своята вътрешна природа. Принудата е факт от живота, създадена не от хората, а от самата природа на човека, затова въпреки думите на Русо, че човек се ражда свободен, той се оказва роб на принудата. Човек се ражда роб на окръжаващата го действителност и освобождаването от силата на битието е задача на самия живот и в частност на възпитанието.

От казаното дотук могат да се направят следните изводи:

- педагогическата наука няма еднозначен отговор на въпроса „Свобода или принуда в процеса на възпитание?“;
- човек не се ражда свободен, а е зависим от собствената си природа и от външни влияния;
- в процеса на възпитание свободата и принудата са двете начала и е въпрос на избор на едно от тях от страна на възпитателя;
- възпитание, което се основава на външната принуда (директния натиск), не може да доведе до свобода;
- възпитание, което се съобразява с природата на детето, дискретно го насочва, което се основава на сътрудничеството, взаимодействието, равнопоставеността, възможността за избор, може да доведе до формирането на свободен човек .

Свободното възпитание е универсално знание за хуманистичния подход във философията на образованието и във всички сфери на науката, ориентирано към построяването на общество, в което всеки човек може да разкрие себе си, своя вътрешен потенциал и знания, които не могат да бъдат пренебрегвани и игнорирани. „Практическото или още моралното възпитание е длъжно да образова човека, за да може той да живее като свободно действащо същество. (Практическо се нарича всичко, което има отношение към свободата.) То е възпитание на личността, възпитание за изграждане на

свободно действащо същество, което може да се издържа самостоятелно, да стане член на обществото и да има самочувствие за собствената си стойност“ (Кант, 1994: 155). Култивирането на свободата може да се осъществи само когато принудата се прилага разумно. Това много напомня мисълта на Русо, че „всички средства са опитани с изключение на едно, и то тъкмо единственото, което може да има успех: разумно ръководената свобода“ (Русо, 1976: 226). За М. Бубер свободата е началото на собствената отговорност, тя не е цел, а в голяма степен е условие за необходимост. Свободата във възпитанието е осъзната необходимост (Buber, 1953: 27–28). Сервантес пише: „Свободата, Санчо, е на върха на копието“. Копието като вид оръжие се свързва с битки, следователно свободата не се дава наготово, тя трябва да бъде извоювана от всеки. Защото свободата е вътре в нас. Тя е неограничеността на волята, мислите, действията, но тя е свързана и със способността да понесат отговорността и последствията от избора. Тя е на върха на копието – толкова близка (на една ръка разстояние) и същевременно толкова далечна. Днес, в еманципирания и непрекъснато конкуриращ се свят, несигурността и напрежението провокират процеси на непрекъснато търсене на одобрение и утвърждаване от другите. В тези процеси индивидуалната свобода се сблъсква със свободата на останалите. В пространството свободата на всеки човек е негова лична дотам, откъдето започва личната свобода на другия. И е въпрос на избор дали да се предприеме „бягство от свободата“ (Е. Фром) или да се поеме отговорността от направения избор. **„Децата, които се раждат днес, ще трябва да поемат отговорност за ... изобщо не знаем за какво! Това е първостепенен въпрос на нашата епоха: възпитанието е призвано да помисли, да подготви децата за живот, който ние не знаем какъв ще бъде, който се променя непрекъснато...“** (Долто, 2006: 13).

БЕЛЕЖКИ

1. Вълкова, М. Теория за самоактуализацията: Ейбрахам Маслоу. http://liternet.bg/publish13/m_vylkova/chuvstvoto/6.htm
2. Тодоров, Х. Хобс и Русо за естественото състояние на човека <http://bulgcl8.com/Rousseau/Todorov_BG.htm>

ЛИТЕРАТУРА

- Атанасова, В. (2012). Жан-Жак Русо за свободата и необходимостта в обучението. В: *Годишник на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“*. Том XVI D, Шумен.
- Бердяев, Н. А. (1916). *Философия свободы. Смысл творчества*. Москва.

- Вентцель, К. Н. (1906). Цепи невидимого рабства. В: С. Л. Франка (ред.). *Свобода и культура*, 6, Москва
- Долто, Ф. (2006). *Всичко е език*. София.
- Дянкова, Г. (2002). *Словесно общуване*. Благоевград.
- Кант, И. (1994). *Спорът на факултетите*. София: Педагогика.
- Корчак, Я. (1987). *Право на детето на уважение. Как да обичаме детето*. София.
- Маслоу, Е. (2001). *Мотивация и личност*. София.
- Русо, Ж.-Жак. (1976). *Избрани педагогически произведения*. София.
- Русо, Ж.-Жак. (1988). *Избрани съчинения*. Том 1. София.
- Хербарт, Й.Ф. (1990). *Избрани педагогически произведения*. София.
- Buber, M. (1953). *Reden über Erziehung*. Heidelberg.
- Freire, Paulo (1969). *Extension o comunicacion? La conscientizacion en el medio rural*. Santiago (Chili), ICIRA.
- Freire, Paulo. (1991). *Pädagogik der Unterdrückten. Pädagogik als Praxis der Freiheit*. Hamburg (1. Aufl. 1971).
- Lange, Ernst. (1998). Einführung, in: Freire, Paulo: *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*, Reinbek bei Hamburg. S. 9 ff.

FREEDOM OR COERCION – ONE OF THE ETERNAL QUESTIONS OF PEDAGOGICAL SCIENCE

Abstract. This article covers the issue about freedom in education. The viewpoints of different authors, discussing this subject, are revealed, trying to distinguish the similarities and differences between them.

Natalia Vitanova

✉ Associate Professor, PhD.
University of Shumen “Bishop Konstantin Preslavski”
Faculty of Education
115, University Street
9700, Shumen, BULGARIA
e-mail: omerzen@abv.bg