

*Doctoral Research /  
Докторантски изследвания*

## СВОБОДАТА Е ОТГОВОРНОСТТА ЗА ДЕЙСТВИЕ

### 145 години от рождението на Мария Монтесори (1870 – 1952)

**Михаела Войнова**

*Югозападен университет „Неофит Рилски“ – Благоевград*

**Резюме.** Представя се различна гледна точка върху разбиранията на Мария Монтесори за свободата на детето в образователна среда, като се акцентира на адекватната отговорност на малкия възрастен човек за неговите свободни действия.

*Keywords:* freedom, action, responsibility, learning environment

През 2015 г. прогресивното човечество отбелязва с почит и признателност 145 години от рождението на Жената, която символизира целия XX век – не-обикновената и неповторимата Мария Монтесори: Жрица на правата на децата; Емблема за образованието на човешките същества с вярата си да подобри света на хората чрез децата; Световен лидер на жените; Мистична майка-католичка с извънбрачно дете; Учен на съвършенството „теория – практика“. Странното е, че вече повече от век спорните въпроси около личността на Мария Монтесори и дискусиите за смисъла на нейните научни концепции и световни социалнопедагогически приноси не само не стихват, а все още остават в собствения си „омагьосан“ кръговрат, без да постигнат общоприемливо или еднозначно решение. А хилядите детски градини и училища по метода „Монтесори“ са из целия свят, като за радост и удоволствие на децата техният брой непрекъснато се увеличава.

В личен и обществено-професионален план животът на Мария Монтесори е непрекъснато противоборство със закостенелите традиции на католическата църква и патриархалното италианско общество, с неразбирането от другия – баща ѝ, колегите медици, бащата на сина ѝ, с догмите в света на мъжете учени. Въпреки тоталното обществено неразбиране тя винаги е ПЪРВАТА:

– Мария Монтесори е първото италианско момиче, което учи математика заедно с момчетата и завършва отлично Техническата гимназия;

– Мария Монтесори е първата италианска девойка, която следва заедно с младежите и успешно се дипломира по медицина в Римския университет;

– Мария Монтесори е първата жена в Италия, която официално практикува лекарската професия;

– Мария Монтесори е първата (и единствена) жена учен, за която детството е продължение на акта на възпитаването;

– Мария Монтесори е първата жена експериментатор, която не крие, че въпреки своите строго научни методи и подходи за изследване на детето изцяло се уповава на вярата, надеждата и любовта (с доверието си към него) като най-ефективните средства, за да научи децата на независимост и увереност в себе си;

– Мария Монтесори е първата Дама на педагогическата практика, чиито детски домове „се превръщат в истински *свети места*, където възпитателите отиват на поклонение; те са и модел, който показва как да се решат педагогическите проблеми“ (Ръорс, 1994: 172);

– Мария Монтесори е първата (и единствена) жена *учителка*, която е предложена за Нобелова награда за мир (1949).

Според Херман Ръорс (Ръорс, 1994: 170) „Мария Монтесори е пример и за това, че винаги се стреми да съчетае теорията и практиката: нейните детски домове и дидактическите ѝ материали са доказателство за това изискване. Нито един друг представител на движението за нова педагогика не прилага нейните теории в толкова широк мащаб. Програмата, която тя лансира на международно равнище, остава единствена по рода си“.

Философията на образованието анализира педагогическите теории на водещите мислители и експериментатори, за да обясни техните схващания за Бог, за човека и за училището като „работилница за човештина, работилница за правене на човеци“ (Коменски, 2007). В постановките им естествено доминира идеята за Божествената искра у човека и енергиите на неговото саморазвитие, а съобразно предмета на настоящото изследване по-специален интерес са философските схващания на Ян Коменски, Жан-Жак Русо, Йохан Песталоци и Фридрих Фрьобел, тъй като Мария Монтесори най-силно е повлияна именно от техните разбирания за Бог и за саморазвитието на човека. Например:

1. Според Ян Амос Коменски (1632) „Всеки човек носи началото си от Бог и непрестанно се стреми към Него“, затова човешкият индивид трябва да опознава себе си като частица от Бог и да живее съобразно своето достойнство и превъзходство, т.е. себепознанието е основната му жизнена функция и смисъл на неговия живот. В този смисъл Коменски определя земния живот като „разсадник“, „питалище“ и „училище на разумната душа“, в което човекът трябва да се научи да познава всички неща (образование), да владее нещата и себе си (добродетел) и да отнася себе си и всички към Бог (религия). Истински човек може да бъде само този, който е научен да „върши това, което прави човека човек“. Природата „дава на човека само семената на науката, нравствеността и религията, но те се придобиват чрез молитва, учене и труд“, т.е. *природосъобразна активна самодейност на подрастващия индивид, насърчавана от възрастните хора с разбиране и доверие* (Коменски, 2007).

2. Жан-Жак Русо издига свещеното право на свобода и за право на детето (Емил), като препоръчва възпитателните въздействия да не ограничават неговите действия и дейности. Деликатният момент е, че малкото дете още нищо не знае и нищо не може, затова Русо намира мъдрото решение дискретно да го направлява чрез *разумно ръководена свобода*: „Няма по-пълно подчинение от онова, което се крие в привидната свобода; самата воля се пленява така“.

Вероятно важно за Монтесори е и разбирането на Русо, че правото на свобода е и право на естествено (природосъобразно) саморазвитие на детето. „Преди да станат възрастни хора, природата иска децата да са деца“, затова възпитанието следва да е естествено и да не противоречи както на природата на детството, така и на индивидуалните и възрастовите особености на отделното дете.

Съответно в „Емил, или за възпитанието“ (1762) Жан-Жак Русо предлага нови методи за подготвяне на околната за детето среда:

а) метод на проблемните ситуации – предварително обмислена от възпитателя на Емил дидактична ситуация въвежда свободното дете за собствени решения съобразно по-рано усвоени знания и качества;

б) метод на естествените последици – детето е зависимо от нещата (те нямат морал), с които се самообслужва и чрез които опознава околния свят: „Ако счупи нещата, не бързайте да ги подменят. Оставете го да почувства неприятността от лишенията. И наказанието се явява като естествена последица от неговата лоша постъпка“.

В смисъла на настоящото проучване тук може да се синтезира за ключова постановката на Жан-Жак Русо относно *подготвената образователна среда за свободната активна самодейност на детето с чувството за безгрижно щастие* (Русо, 1976).

3. Модела на образователните взаимодействия Татко Песталоци взема от природата, с нейната елементна структура и организация – започва се от първия най-прост елемент и постепенно и системно се развива към следващия, по-сложен и висш елемент, от степен в степен към все по-сложни форми. Именно такъв елементарен (системен) подход той прилага в процесите на възпитание и обучение, за да направи образованието достъпна ценност на всяко дете, независимо от неговите заложби и от близката социална среда – въпреки наследствеността и въпреки окръжаващата среда. В неговата философия за природосъобразността на образованието на преден план вече са изведени „природните енергии на самодейността“, т.е. „очите искат да гледат, ушите – да слушат, краката – да ходят, ръцете – да хващат. Но така също и сърцето иска да вярва и люби. Умът иска да мисли“. Обаче според него естественият път на развитие предполага активна самодейност на всяка заложба: сърцето се учи на любов към другите не чрез тълкуване на понятия за „любов“, „обич“, „приятелство“, а в хода на

разумни и благородни постъпки; умът усъвършенства процеса на мислене чрез самото мислене, а не със зубрене; по същия начин „всяка заложба се развива чрез действие на съответния орган под влияние на социалната необходимост и вътрешните потребности“. Затова закономерно целта на възпитанието в педагогическата му система е подчинена именно за съдействието на силите на индивидуалното саморазвитие: да се помогне на вродените заложки на детето да се осъществяват всестранно и хармонично, като се поддържа равновесие между глава, сърце и ръка, т.е. *педагогиката да улеснява активната самодейност на енергиите в детето, премахвайки пречките от собствените си амбиции да прави човека в детето* (Песталоци, 2007).

4. Философията на Фридрих Фрьобел е в духа на диалектическия пантеизъм, т.е. „духовният принцип (Бог) е в съчетание с природознанието: Бог е създал света от самия себе си, изпълтил се е в природата и обществото, като позволява същността му да се разкрива чрез съзерцание и познание. Светът е единно и затворено в себе си сферично цяло, съдържащо безброй противоречащи си явления, всяко от които се стреми да се реализира в своята индивидуалност, като запази свободата си. Развитието е универсално и се осъществява съобразно всеобщите закони и закономерности“ (Хайланд, 1993).

Фр. Фрьобел така тълкува и човека – част от цяло: „затворено в себе си индивидуално цяло, което е обусловена част от всеобщата сферична връзка на природата и обществото“. Биологичното у човека се проявява от неговите инстинкти, а социалното се съдържа в индивидуалното отражение на общочовешкото. Човекът носи Бог у себе си и има неговата творческа същност, а смисълът на човешкото съществуване е в приобщаването към великия божествен ред: „чрез съзнание и разум да развива, подготвя, разкрива своята същност“. Затова всеки човешки индивид е „надарен с многообразни заложки и способности, всяка от които има силата непрекъснато и неуморно да действа на саморазвитието (всестранно и хармонично)“. Обаче, за да се подбудят тези вътрешни сили, за да се приведат в действие, е нужен външен подтик (Хайланд, 1993).

В този общ контекст Фр. Фрьобел приема, че образованието е „целенасочено и съзнателно подбуждащо въздействие, което дава подтик и пространство за съзнателно самообучение“. Тъй като малкото дете също е член на човечеството, то трябва да се уважава в човешката му същност, въпреки че тя още спи, т.е. „човекът в него трябва да бъде събуден, развит, формиран“. Затова процесите на възпитание и обучение са още от мига на раждането и детето може „да се развива трайно и всестранно, без да пропуска нито една заложба“ у себе си. Обаче и човекият индивид сам трябва много да се труди за собственото си образование – „чрез самия себе си и чрез упражняването на самонаучаване, самовъзпитание и самообучение“ (Колев, 2011).

Възможно е Мария Монтесори да е повлияна и от методичните решения на Фрьобел, който „приравнява символа на модел, за да онагледява и пра-

ви достъпна същността на нещата чрез друг обект – с посредничеството на „символичното се разкрива смисълът и образът“. За стимулиране и насочване на активната самодейност на детето Фрьобел създава дидактични (игрови) материали за самообучение на детето чрез конструиране – всъщност това е идеята за сферичния модел на света и на човека в него: чрез тях детето има възможност не само да усвоява научни знания, а чрез игровите материали за конструиране активно и самостоятелно да опознава елементарните форми, „които разкриват и символизират общото при разглежданите предмети“ – възможно е исторически ценната иновация за Монтесори (не само за нея) да е именно откритието на Фрьобел, че за динамичната и диалектичната образователна цел най-подходящи ще са *предварително програмирани дидактични материали за самостоятелно конструиране от отделното дете, целенасочващи самодейната му творческа активност в адекватно подготвена среда* (Колев, 2011).

За разбирането на философията на Мария Монтесори трябва първо да се отбележи, че тя е възпитавана с идеалите и догмите на католическата религия и искрено вярва в Бог. На същата идейна основа е поставена и водещата ѝ философска теза: Бог вдъхва от своята съзидателна Сила живот на земните биологични същества, вкл. и на всеки човешки индивид. Според нея Той е Източник на енергията, която прави възможни функциите на организмите в живота им на земния свят. Тази енергия е духовна и абсолютно необходима за саморазвитието на заложените (силите) на биологично живия индивид. Висшата енергия (Душата) идва от нищото и се въплътява (израз на М. Монтесори) в подготвената биосреда на тялото – за нашето изследване това е човешкото дете (Уайнър, 2011). Вероятно самият акт на въплътяването генетично кодира потребността от подчиняване на действията на вложените в детето сили – затова детето вече и знае как да се саморазвива и самообразова (Монтесори, 1995; Монтесори, 1994а; Монтесори, 1993а).

Мария Монтесори защитава уникалната за времето си постановка, че всеки човешки индивид предварително е програмиран и личността е генетически зададена: „Хармонията между тялото и душата може да се поддържа без усилия и не бива изкуствено да се нарушава“. Тя съумява донякъде да психологизира тайнството на въплътяването, като открива в него психически директиви: „У детето трябва да има някакъв психически живот, който да предхожда двигателния живот и да съществува преди всякаква външна проява и независимо от нея“ (Монтесори, 1993а). Духовният зародиш е първоначалният импулс на живота („тайната на цялата природа е в душата на детето“), обаче за да се развие, той има нужда от „една одухотворена среда (физическа и материална), изпълнена с любов, богата на храна, където всичко е направено, за да го приеме и без да му пречи“ (Монтесори, 1993а; Монтесори, 1994а; Монтесори, 1995).

В такъв контекст на размисли е основателно предположението на Мария Монтесори, че животът сам се развива и душата има собствена енергия. „Идеята, че *Животът тече сам по себе си* и че за изучаването му, за разгадаване на неговите тайни или направления е необходимо да го наблюдаваме и разбираме, без да се намесваме, действително е много трудно да се усвои и осъществи“ (Монтесори, 1932: 63). В класически стил тя твърди, че саморазвитието на биологичния индивид е опит на детето „да се приспособява (адаптира) към средата, в която е попаднало, стремеж да запази своето естествено състояние – хармонията“ (влияние на Коменски). Същевременно този активен и фин процес на самоосъществяването е желан от детето и е обвързан с цялостно вътрешно удовлетворение на човека: според нея „вътрешната радост, упражнението и слънцето – ето трите лъча, които сгриват неговия живот“ (Монтесори, 1932: 243). След като приема по принцип, че саморазвитието е „безсъзнателната цел на детето“, Монтесори установява че възрастните хора трябва да откриват и осигуряват подходящите условия за функционирането на феномена „самоправене“ на индивида – нейният вариант за такива благоприятни условия са подготвената среда, дидактичните материали и научното ръководство (Велкова, 1992).

Мария Монтесори твърди, че въпреки енергиите на „самосъздаването“ си все пак хармоничното самоусъвършенстване на детето всъщност е активен процес на движение от природните дадености към обществените стандарти и социалните потребности на другия – „човек не е само биологично явление, но и продукт на социалната среда, и във времето на неговото възпитание в тази социална среда за това служат семейството и домът“ (Монтесори, 1932: 45). Затова тя логично издига обществената (подготвената) среда за базова на целите на образованието, за определяща относно приспособяването на детето към нея. Предположенията на Монтесори, че средата със своите фактори и средства може и да пречи, и да улеснява саморазвитието на детето, именно са основанията тя да търси възможностите за нейното целесъобразно организиране (подготвяне с материали и ръководство например). Следователно тя изисква при възпитанието и обучението първо да се осъществява „откриването на детето и неговото освобождаване“, а след това – и да се оказва помощ (съдействие), т.е. „да се въздейства върху средата, за да бъдат освободени детските прояви и да се организира гостоприемен и благоприятен климат“ (Монтесори, 1994в).

Относно взаимодействията на детето в социалната среда с цел образованието му М. Монтесори допуска, че средата от възрастни хора не е естествената жизнена среда за детето (отново класическа постановка) и отрежда на възрастния човек второстепенна роля в процеса на детското саморазвитие за запазване на вродената духовна хармония. Съответно тя отхвърля (нетрадиционно) ръководната роля на учителя в учебно-възпитателния процес, като му възлага просто да премахва препятствията от собствената си дейност за

обгрижващи улеснения на детето. По този начин Мария Монтесори пренебрегва общоприетото ръководство на учителя – той е длъжен, вече „като Учен да наблюдава и изучава тайнството на преобразяването му в човек“ (Монтесори, 1994б: 341).

В заключение тук е приемливо да се допусне, че Мария Монтесори избира да *не* ръководи процесите в субективното биосоциално развитие на детето, както и да не „революционизира“ средствата на средата с взаимодействията на елементите в нея, а се стреми „миролюбиво“, с оптималните педагогически материали (организиран в система), разумно да коригира и компенсира природата и социума (Колев, 1997б).

Видните мислители, в своите философски постановки за образованието, винаги разработват и авторска гледна точка върху свободата на човека (детето) в образователната среда. Мария Монтесори не е изключение – без да е философ по специалност, тя постига наистина впечатляващи постановки в тази насока най-вече с твърдението си, че *свободата е отговорността за действие по избор*.

В историята на педагогическите теории свободата на детето в образователната среда е изследвана от много философи, като общата теза е, че свободата на детето е избор на действие, което не застрашава (не ограничава, не отнема) свободата на другия. Хронологично в историческия процес акцентите на видните мислители са за:

- налагане на дисциплината отвън – Джон Лок заключва играчките; Жан-Жак Русо заплашително натрапва на детето „да си знае мястото“; Имануел Кант търси компромиси за съвместяването на свобода и принуда; Йохан Хербарт допуска и физически наказания в интерес на успешното бъдеще на детето и др.;

- свободата да е само за вродените заложби – Йохан Песталоци допуска, че въпреки педагогиката и въпреки старанията на възрастните хора детето все пак ще стане човек.

За разлика от всички предшествващи класици Мария Монтесори дефинира свое различно правило за дисциплината – *активна дисциплина в свободата*. „Ние наричаме човек дисциплиниран, когато той умее да владее и свободно да се разпорежда със себе си, следвайки едно или друго жизнено правило“. Следователно според нея основната същност на образованието е да съдейства на детето „да приведе в порядък цялата личност, всичките нейни моторни и психологически сили“ (Монтесори, 1932: 62; 239).

Свободата е атмосферата, вътре в която човекът диша, в която той може автономно и творчески да се саморазвива. Откъм такъв аспект Мария Монтесори обявява свободата на детето в неговите произволни непосредствени проявления за първостепенен принцип на образованието. Дори детската личност, която се саморазвива още през първите години от живота на малкия човек,



има за главно условие на своето усъвършенстващо самообразование именно свободата. Обаче Монтесори дебело подчертава, че тази автономна свобода не е абсолютна – тя се отнася само до образователната среда и може (и трябва) да бъде ограничена от интересите на другото дете, на групата, на възрастния човек, на обществото като цяло, т.е. още в периода от 2 до 7 години личният „стил“ за самоутвърждаване в социалния живот следва по необходимост да се хармонизира със зачитане на правата на другите деца и на възрастните хора (вкл. и на директорката ръководителка): всичко останало трябва да бъде потушавано – категорична е Монтесори (Атанасова, 1994).

Според Мария Монтесори активната дисциплина на детето се основава на класическото изискване да се различават доброто и злото, да се разбира и дефинира кое е добро и кое е лошо. Оригинално в позицията на Монтесори е, че не бива в никакъв случай да се допуска „детето да свързва доброто с неподвижност, а злото – с активност“. Тя убедено настоява всяко дете да се учи да се движи активно и радостно, защото *свободата е дейност*. „Обикновено ние смятаме, че личността е дисциплинирана само тогава, когато тя се прави изкуствено мълчалива, като паралистик. Но това е личност унищожена, а не дисциплинирана. „Послушанието“ може да се яви само след един сложен процес на образуване на психическата личност на детето. Не е достатъчно да се подчиняваме – трябва да умеем да се подчиняваме“ (Монтесори, 1932: 237). Затова и самата учителка (директорката ръководителка) трябва да бъде образована на специална професионална техника, за да умее да обучава детето на активна дисциплина в свободата – такъв ще е и по-нататък според Монтесори процесът на личното усъвършенстване през живота на конкретния човешки индивид. В този контекст М. Монтесори основателно търси първите прояви на истинската активна дисциплина в работата на детето – тя открива, че в точно определен момент у малкия човек се заражда спонтанен интерес към конкретно действие, т.е. към „работата“. Наблюденията на Монтесори са, че показател за този велик интерес на откривателството в дейността преди всичко е изражението на лицето на детето – „напрегнато внимание, удивително постоянство и настойчивост в упражненията. Това дете вече е застанало на пътя на истинската дисциплина, и при това безразлично е в какво се заключава неговата работа – дали в упражняване на възприятията: закопчаване и откопчаване на дрехите, подреждане или миене на съдовете... Възпитанието на възприятията се състои именно в повторението на упражненията; тяхната цел не е в туй, детето да знае цвета, формата и разнообразните качества на предметите, а в туй да *изтънча* своите възприятия, като ги упражнява във внимание, сравнения и съждения. Тези упражнения служат за него като умствена гимнастика“ (Монтесори, 1932: 239; 247) – съответно нашето обобщение е, че за Монтесори съществена е триадата *работата на детето – интересът към работата – изражението на лицето му*: това е „пътят“ към активната свобода.



Съответните изводи на Мария Монтесори от философстването ѝ за свободата в подготвена среда са, че според нея европейското училище, за да стане Ново, иновациите му следва да започнат с промяната на учителя в Учен и да продължат със създаване на качествено различно училище с истински живот в него, в което преди всичко „да се дава простор за свободни и естествени прояви на личността на детето“, а не децата да са закачени към училищните чинове, „както пеперудки от хербарий“ (Монтесори, 1932: 11). „Духът на *робството* напълно прониква в педагогиката, същият дух прониква и в училището. Свидетелство за това са училищните чинове (скамейки)... В училището е необходимо да тържествува свободата, а съвсем не механизъмът на чина (Монтесори, 1932: 11; 15). Но въпреки критиките си относно „духа на робството“ в „Дом на детето“ в Сан Лоренцо М. Монтесори допуска директорката ръководителка „да потушава, да задушавя, да унищожава безполезни и вредни постъпки – да различава какви постъпки да спре и какви да наблюдава, тогава тя ще почувства чудото на разкриващия се пред нея живот“ (Монтесори, 1932: 63 – 64). Обаче и в тази педагогическа ситуация водещо е субективното решение на детето, т.е. да се изчаква свободното действие на детето, неговото автономно образователно действие на принципа „проба – грешка“.

В общия контекст на направеното изложение за философските схващания на Мария Монтесори относно свободата на детето в образователната среда е възможен кратък историко-педагогически коментар, който да потвърди „статуса“ ѝ на оригинален мислител и експериментатор. Например:

– дисциплинираният човек е цел на образованието в теорията и на Джон Лок, и на Мария Монтесори. Обаче при Лок дисциплината се налага отвън, а при Монтесори това се постига импулсивно, идва някак си спонтанно отвътре: *така свободата става условие и начин на живот, изпълва с кислород атмосферата на социума*;

– свободният труженик, който не се нуждае от услуги, е задачата и на Жан-Жак Русо, и на Мария Монтесори. Обаче с разумно ръководената свобода Русо „поставя детето на мястото му“, за да може възпитателят да го направи човек на труда, докато Мария Монтесори разменя позициите на двата субекта в образователната среда. Тя предоставя на детето обективни възможности то самостоятелно да определя начините на собственото си самообразование и самичко да ръководи своето саморазвитие, а учителя поставя на мястото на ученика – да се учи, като наблюдава човешката природа на детето. Откритието на Монтесори е, че в нейния подход вече става въпрос *за свобода, разумно проявявана от другите около детето*;

– свободната природосъобразност на Жан-Жак Русо превръща педагогическото изкуство на възпитателя в умението „да не прави нищо“, като за тази цел Русо „отвлича“ Емил от семейството му и го разполага в разкошната селска среда с красивата идилия за безгрижен детски живот, която (природосъобраз-

ната безметежност на селото) трябва свободно и естествено да го възпитава и обучава като човек на свободния труд. А Мария Монтесори подхожда противоположно – „тя отстранява от детето само препятствията на околната среда (материална и обществена), но го оставя в нея, защото „*скритата душа*“ е *главното, недосегаемостта и... водещото*“ (Колев, 1997а).

Всъщност Мария Монтесори създава своя оригинален метод „проба – грешка“, за да позволи на детето да развива активната си свобода, носейки отговорността за действията си – нали детето е активен малък възрастен човек. Според нея: „Методът на образованието, който поставя за своя основа свободата, трябва да подпомогне детето в борбата му с тези препятствия. С други думи, образованието трябва по възможност да помогне на човека да отслаби тези социални вериги, които препятстват неговата активност (Монтесори, 1932: 68). И първата крачка към образователното взаимодействие е *самостоятелността* на детето – наистина малкият възрастен човек още не знае, не може, не умее и Монтесори избира за него практическите действия, за които детето носи и конкретната отговорност. В такъв контекст е и нейното решение за целта на образованието в детската възраст: „да дисциплинираме за деятелността, за труда и доброто, а главната задача е възпитанието на сетивата и волята на детето“ (Монтесори, 1932: 66).

Следва да се подчертае, че методът „Монтесори“ е само един педагогически начин за *рационална организация на свободата и работата на детето*. Може би под влияние на идеите на Жан-Жак Русо и тя предварително програмира образователното съдържание и кодира посланието си за детското развитие в конкретен дидактичен материал, а детето има *правото автономно да решава и да осъществява действието (упражнение в работа)*; т.е. един индивидуален урок, в който малкият човек се труди активно и отговорно, а резултатът му, макар и дидактически ценен (в материалите Монтесори е вложила определени идеи, общочовешки ценности, информация, т.е. кодирала е необходимото образователно съдържание), фактически е предопределен – може би именно това е гениалното решение в метода „Монтесори“ (Стойчева, 2010).

В заключение следва да се обобщи, че Мария Монтесори синтезира ценните детайли от идеите на Жан-Жак Русо, Йохан Х. Песталоци и Фридрих Фрьобел за свободно и природосъобразно саморазвитие и самообразование на човешкото дете. Тя създава собствена *философия на самообразованието, в която водеща е детайлизираната свобода на действието на детето: изчаква се постъпката на самото дете, за да може то лично да поеме съответната отговорност за работата си*. В този контекст е оправдано твърдението, че именно чрез методичната система на Монтесори наистина е постигната естествената свобода на детето, като основният механизъм на действието е „проба – грешка“ на базата най-вече на сравнението, т.е. по същество нейният оригинален метод е една *ситуационна методика*.

## ЛИТЕРАТУРА

- Атанасова, В. (1994). Свободата и дисциплината в педагогиката на Мария Монтесори. *Педагогика*, 7, с. 42. София: МНП.
- Велкова, Д. (1992). Педагогически идеи на Мария Монтесори. *Педагогика*, 9, с. 45. София: МНП.
- Колев, Й. (2011). История на педагогиката. *Преходът към училищен живот*. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“.
- Колев, Й. (1997а). „Помогни ми да намеря себе си“ (Импровизации по Монтесори – въпроси без отговори). *Педагогика*, 3, с. 82. София: МНП.
- Колев, Й. (1997б). Детето в метода на Мария Монтесори. *Предучилищно възпитание*, 1, с. 33. София: МНП.
- Коменски, Я. (2007). *Велика дидактика*. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“.
- Монтесори, М. (1995). Бягствата. *Компас*, 4, с. 44. София.
- Монтесори, М. (1994а). Интелект на любовта. *Компас*, 5. София.
- Монтесори, М. (1994б). Битките в хода на растежа. Детският сън. *Компас*, 3, с. 31. София.
- Монтесори, М. (1994в). Възпитанието на детето. *Компас*, 1. София.
- Монтесори, М. (1993а). Духовният зародиш. Въплътяване. *Компас*, 5 – 6. София.
- Монтесори, М. (1993б). Тайната на детството. *Компас*, 5 – 6, с. 19. София.
- Монтесори, М. (1991). Етапите на възпитанието. *Педагогика*, 4. София.
- Монтесори, М. (1974). *Метод научной педагогики применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка. История дошкольной зарубежной педагогики*. Хрестоматия. Москва..
- Монтесори, М. (1937). *Етапите на възпитанието*. София.
- Монтесори, М. (1935). *НОВОТО ДЕТЕ и духовното възраждане на човека*. София.
- Монтесори, М. (1932). *Дом на детето (Детски градини)*. Враца: Книгоиздателство „Ново възпитание“.
- Песталози, Й. (2007). *Лебедова песен*. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“.
- Русо, Ж.-Ж. (1976). *Избрани педагогически произведения*. Съст. О. Обрешков, София: Народна просвета.
- Стойчева, С. (2010). Възгледите на Мария Монтесори за възпитанието и обучението на детето в приложението им в сферата на музикално-то възпитание. *Педагогика*, 3, с. 118 – 129.
- Уайнър, Г. (2011). *Истинската природа на детето и методът „Монтесори“*. Варна: Изд. „Силуети“.

Хайланд, Х. (1993). Фридрих ФРЪОБЕЛ (1782 – 1852). *Перспективи*. Том 2, с. 487 – 506. София: МОНТ.

## REFERENCES

- Atanasova, V. (1994). Svobodata i distsiplinata v pedagogikata na Mariya Montessori. *Pedagogika*, 7, s. 42. Sofiya: MNP.
- Velkova, D. (1992). Pedagogicheski idei na Mariya Montessori. *Pedagogika*, 9, s. 45. Sofiya: MNP.
- Kolev, Y. (2011). *Istoriya na pedagogikata. Prehodat kam uchilishten zhivot*. Blagoevgrad: Universitetsko izdatelstvo „Neofit Rilski“.
- Kolev, Y. (1997a). „Pomogni mi da namerya sebe si“ (Improvizatsii po Montessori – vaprosi bez otgovori). *Pedagogika*, 3, s. 82. Sofiya: MNP.
- Kolev, Y. (1997b). Deteto v metoda na Mariya Montessori. *Preduchilishtno vazpitanie*, 1, s. 33. Sofiya: MNP.
- Komenski, Ya. (2007). *Velika didaktika*. Sofiya: Univ. izd. „Sv. Kliment Ohridski“.
- Montessori, M. (1995). Byagstvata. *Kompas*, 4, s. 44. Sofiya.
- Montessori, M. (1994a). Intelekt na lyubovta. *Kompas*, 5. Sofiya.
- Montessori, M. (1994b). Bitkite v hoda na rastezha. *Detskiyat san. Kompas*. 3, s. 31. Sofiya.
- Montessori, M. (1994v). Vazpitanieto na deteto. *Kompas*, 1. Sofiya.
- Montessori, M. (1993a). Duhovniyat zarodish. Vaplatyavane. *Kompas*, 5 – 6. Sofiya.
- Montessori, M. (1993b). Taynata na detstvoto. *Kompas*, 5 – 6, s. 19. Sofiya.
- Montessori, M. (1991). Etapite na vazpitanieto. *Pedagogika*, 4. Sofiya.
- Montessori, M. (1974). *Metod nauchnoy pedagogiki primenyaemay k detskomu vospitaniyu v Domah rebenka*. Istoriya doshkolnoy zarubezhnoy pedagogiki. Hrestomatiya. Moskva..
- Montessori, M. (1937). *Etapite na vazpitanieto*. Sofiya.
- Montessori, M. (1935). *NOVOTO DETE i duhovното vazrazhdane na choveka*. Sofiya.
- Montessori, M. (1932). *Dom na deteto (Detski gradini)*. Vratsa: Knigoizdatelstvo „Novo vazpitanie“.
- Pestalotsi, Y. (2007). *Lebedova pesen*. Sofiya: Univ. izd. „Sv. Kliment Ohridski“.
- Ruso, Zh.-Zh. (1976). *Izbrani pedagogicheski proizvedeniya*. Sast. O. Obreshkov, Sofiya: Narodna prosveta.
- Stoycheva, S. (2010). Vazgledite na Mariya Montessori za vazpitanieto i obuchenieto na deteto v prilozhenieto im v sferata na muzikalnoto vazpitanie. *Pedagogika*, 3, s. 118 – 129.
- Uaynar, G. (2011). Istinskata priroda na deteto i metodat „Montessori“. Varna: Izd. „Silueti“.

Hayland, H. (1993). Fridrih FRYOBEL (1782 – 1852). Perspektivi. Tom 2, s. 487 – 506. Sofiya: MONT.

## **FREEDOM IS RESPONSIBILITY FOR ACTION**

**Abstract.** This material provides a different perspective on Maria Montessori's views on child's freedom in an educational environment and emphasizes on the adequate liability of a small adult in his free actions.

✉ **Mrs. Mihaela Voynova**  
South-West University "Neofit Rilski"  
66, Ivan Mihaylov  
2700 Blagoevgrad, Bulgaria  
E-mail: mvoynova@abv.bg