

300 години от рождението на Жан-Жак Русо (1712)
300 Years since the Birth of Jean-Jacques Rousseau (1712)

УЧИТЕЛЯТ – НАЧИН НА ЖИВОТ 250 години „Емил, или за възпитанието“ (1762)

На Ема

Маргарита Колева
Йордан Колев

Югозападен университет „Неофит Рилски“ – Благоевград

Резюме. Идеята на авторите е да заимстват от педагогическото наследство на Жан-Жак Русо в опитите на българското образование да отговори на социалните предизвикателства на прехода ни към демокрация. Тяхното предположение е, че в социално-педагогическата теория на Русо именно възпитателят/учителят определя (и споделя) начина на живот в бъдещето на Емил. В историческите паралели на сравнителния анализ коментарът е за статуса и ролята на днешния (обществено пренебрегван) български учител за бъдещето на България и нейните граждани.

Keywords: bourgeois-democratic revolution, public transition with the needs of adaptation, education/training, educator/teacher, social challenges to professional claims to the teacher

О, човече?

*Ограничи съществуването си вътре в себе си
и ти няма вече да си нещастен.*

Щастлив е онзи, който сам стига на себе си...

*Целта на всички възпитателни въздействия
трябва да е вътрешната хармония, хармонията
на човека със самия себе си.*

Жан-Жак Русо

Преди 300 години се е родил необикновеният мислител Жан-Жак Русо, който след 50 години активно житейско и творческо лутане завършва своя „Емил“ и не само скандализира Париж, а продължава да стряска (дори в сънищата им) и днешните философи на образованието. Неговият категоричен ултиматум: „*Да живее, е „професията“, на която искам да го науча*“, е основанието за избора на настоящата историко-педагогическа тема – малък теоретичен опит за откриване на евентуални идейни паралели в историческия процес на европейското образование. Русо образова французина за изпита-

нията на прехода към новата буржоазнодемократична държава и за живота му в нея като свободен и равнопоставен гражданин, а днес, след 250 години, и българският учител има почти същата задача – да пребори негативното обществено мнение за своята мисия (почти преследван като Русо) и да ориентира младите поколения българи в подготовката им за живот на граждани на света в качествено ново (и изцяло различно) демократично бъдеще на Европа и света. В този контекст е уместно едно позоваване на Доминго Фаустино Сармиенто (1811–1888), президент на Аржентина в преход, който заявява убедено: „Прогресът обаче не е продукт на разума, както смятат непросветените, нито може да се налага с правителствени укази. Той трябва да бъде резултат от исторически процес, чиято главна цел е да изгражда и създава нови нрави, с една дума, да цивилизова“ (Браво, 1994). Закономерно такава висша мисия е достъпна/присъща единствено за учителя, затова Д. Сармиенто „основава в Чили и ръководи педагогически университет за начални учители (първият от този тип в Латинска Америка и един от първите в света), а в Аржентина създава специализирани програми и училища за прилагане на своята програма за цивилизация“ (Браво, 1994). Всъщност още Русо извежда подобни твърдения – например, че „само чрез образованието политиката – самата тя обхваната от безизходни противоречия – може отново да придобие смисъл“ (Соетар, 1995).

Учителят и начинът на живот, за който ученикът се подготвя да живее (или вече живее?) граждански самостоятелно и професионално-творчески като пълноправен и отговорен възрастен човек, е общоприета теза в историческия процес на класическата и модерната педагогика. Впрочем като че ли такава всъщност е и прогностичната функция на история на педагогиката – чрез анализ, синтез и сравнения на различни епохи и култури, чрез херменевтични подходи и моделиране да предвижда очакваното бъдеще на детето, за да подсказва какво професионално образование е нужно на учителя в мисията му на придружител/улеснител за усвояването на знание от новородения саморазвиващ се човек. Русо отбелязва: „Образованието повече е формата, която трябва да се придаде на педагогическия акт, отколкото проект, който трябва да се впише в историческата реалност“ (Соетар, 1995).

Да, още Сократовото обучение е „активна педагогика, педагогика на диалога, в който учителят и ученикът си сътрудничат в търсене на познанието. Двете страни се ангажират чрез игра на въпроси и отговори в едно и също търсене на познанието“ (Хюмел, 1994). В този диалектичен и естествен процес на творческо откривателство съществен обаче е следващият етап – социалното действие със знанието: докато знанието е абстрактно понятие за света и за човека в него, именно действието със знанието прави по-добър начина на живот на хората. Затова още Платон (ученик на Сократ) организира диалог между учителя и „слушателите“, който да ги води към автономията на *критичното* мислене, към действието със зна-

нието. Оттук са и класически високите професионални изисквания към личността и способностите на учителя:

- развиване на силна личност от детето: растящият човек да се среща с личности, еднакво способни на твърдост и любов, които позволяват финото съчетание от любов и агресивност, изграждащо Аз-а – „личното излъчване на учителя, на неговата жар и ангажираност“ (по Ал. Нийл);

- научни знания и авангардни технологии – изследване не „кое“, а „как“ (по Д. Трстенияк);

- обогатяващо общуване – умерено упражняване на авторитета и налагане на наказания съобразно личността на ученика и грижата да го научи, без да го обижда и да убива духа му (по Ибн Халдун), защото любов и авторитет не са несъгласуеми, напротив, те са неделими (по К. Ясперс);

- висока морална отговорност – етичната нужда от свобода изисква постоянно усъвършенстване на ученика, който всъщност получава „образование за добродетелност“ (по Г. де Ховелянос);

- homo dialogues – „в началото бе взаимоотношението“: да подаде с взаимност и отговорност ръка на детето – „изгубено в света създание“ (по М. Бубер). И пр.

I. Българският учител – кръстовището на прехода към демокрация

Днес съществуват различни становища относно характера на обществените нагласи, изисквания и претенции към образователното равнище и компетенции на учителя, възпитател на децата. Приоритетно обществената позиция се изразява чрез мнения като: формулата на успеха през XXI век не е свързана с прилагане на остарели образователни технологии при подготовката на учителя; нужни са както вътрешни, така и външни, добре функциониращи механизми за обективна регулация на образователните дейности, осъществявани в процеса на подготовката на учителя; много важни трябва да са обществените ангажменти към образованието и подготовката на висококвалифицирани учители; „заплатата на учителя – мерило за авторитета му в обществото“ и пр.

В ретроспективен план подходите към социалната роля „УЧИТЕЛ“ са достатъчно различни като съдържание и насоченост. Например:

- Джон Дюи вижда в учителя „предвестник на истинското Божие царство“;

- идеята на Йохан Хербарт, че учителят чрез самия себе си представя на детето неговото бъдеще, мъжа, в когото то ще се превърне – с други думи, учителите образуват учениците си за начина им на живот в бъдещето, т. е. те одухотворяват целта на модела за саморазвитие на младите поколения;

- за Мишел Монтен „способността да се изравниш с детската походка и да я направляваш е свойствена само на човек с възвишена и висша душа“;

- според Иван Д. Шишманов „учителите са **лекари на душите**... чрез своя нравствен пример“.

В тон с разбирането за социалната роля „учител“ е допустимо да се отбележи още, че един примерен синтез от идеите на класиците в историята на педагогическите теории и експерименти открива различни възможности за стимулиране/улесняване взаимодействията на детето и учителя в условията на, образно казано, пиесата „Училище“ – техните роли на актьори предполагат:

1. Предварително образование на субектите за актьорските функции и за съответната роля в пиесата: учителят да се подготви за мисията на придружител/улеснител за усилията на ученика, а детето – за ролята на ученика/субекта, който се образова как да тръгне на училище, как да действа в учебния час, как да учи и как да общува с другите деца в класната стая и на двора на училището.

2. Съответни символи на професията на актьора (ученик/учител) – атрибутите, които да изразяват същината на ролевите действия и да помагат на субекта да се вживее в изпълняваната роля: тетрадка, учебник, чанта, чин; черна дъска, показалка, тебешир...

3. Актьорите могат да се въплътят в ролите си, ако имат подходяща среда и сцена, т. е. необходими са:

- традиции, ритуали и обичаи в семейството, детската градина и училището;
- общи празници, церемонии и трудови дейности, в които да участват и родителите с детето си, и учителите;
- елементи от семеен тип в организацията на публичния живот на детето в детската градина и на ученика в училището (не само в класната стая);
- социални елементи в образователната среда и в извънучилищния живот.

В допълнение към изведените тези особено подходящ е изразът „*пионери с право на милост*“ на проф. д-р Иван Д. Шишманов относно социалната значимост на учителя в условията за обществен преход на следосвобожденска България:

„И народните учители, и министърът на народното просвещение са пионери на една *зараждаща се култура*. Тяхното най-голямо право е правото на милост. То е едно високо право, което имат само божества и князе. Но което трябва да упражнява всеки, който има да изпълнява сложни задачи като нас“ (Шишманов, 1904).

И днес в демократична България образователните процеси, свързани с учителя и неговата качествена подготовка за активна педагогическа дейност, отново идентифицират въпроси, като:

– Каква е обществената оценка и доверие в качествената подготовка и пригодност на учителските кадри, насочени към осъществяване потребностите на субекта на XXI век?

– Какви са образователните стратегии за подготовка на учителските кадри и каква е необходимостта от тяхното перманентно усъвършенстване с нови идеи на основата на обществените, икономическите и културните ресурси?

Безспорен факт е, че предизвикателствата на XXI век в областта на образованието най-пряко рефлектират върху компетенциите на учителя. Учителят и като личност, и като професионалист е натоварен с огромната отговорност да провокира субектната активност на всеки ученик, да му сътрудничи в процеса на разгръщане и обогатяване на неговия интелектуален и социален потенциал. Възможно е образно да се представи, че учителят е като „апостол“ на знанието – професионално той вече е бил в бъдещето на детето, опознал го е и се е върнал, за да съдейства (чрез познанието си) на малкия растящ човек по-лесно и по-бързо да „пристигне“ в своето време. Въпреки че в историята на педагогическите теории и експерименти за учителя има много определения (придружител, педагог, софист, гувернант, възпитател, хигиенист, съветник, консултант, улеснител), във всички епохи на човечеството той изпълнява една и съща социална роля – като Прометей да пренесе знанието до детето и да го въведе в неговото бъдеще с необходимите за начина на живот социални умения и личностни качества. В този смисъл учителят трябва да има признанието на обществото, да разполага с необходимия авторитет и да има адекватни средства за педагогическа дейност. Емил Дюркем включва във функциите на учителя и „да знае да излъчва авторитет“, и „да има високо мнение за мисията си“, за да пробуди уважението на учениците – *авторитетът на учителя е нужен*, за да може той да извиква у учениците желанието да бъдат като него. В действителност у нас обаче, реалностите на днешния ден в общественото пространство доста сериозно са разместили ценностните ориентации към учителската професия, към личността на учителя и към социалната му значимост за духовното възпроизводство на нацията. В ранжирането на професиите по престижност в българското общество (от различни слоеве на населението) учителската професия не заема първостепенно място. Разслоено е и общественото мнение относно компетенциите, личните качества, перспективите и мотивацията за професията „учител“. И като резултат социално-педагогическият диалог на учителя с обществото е нарушен – ако въобще някога е бил на оптималното позитивно равнище. Налице е тенденция към поляризация в отношението към учителя – днес от пълно отрицание на неговата дейност до преклонение за неговия просветенски дух и революционен ентусиазъм (в минало време): две почти лишени от смисъл разбирания от гледна точка на съвременните реалности. Тази тенденция обаче често поставя учителя в неадекватната ситуация да осъзнава своята социална мисия, а да няма обществената подкрепа, за да я изпълни.

Нарушеният диалог между общество и учители, което по същество влияе както върху професионално-педагогическата им подготовка, така и върху тяхната реализация, е един от проблемите на българската образователна система. Съществуват и редица други проблеми, като например:

– Зададената „квалификационна рамка“ за подготовка на бъдещия учител все още не е поставена в центъра между изискванията на психолого-

педагогическите науки за работа с деца и ученици на различна възраст и обществените нужди. Учителят през различните образователни степени в процеса на обучението си почти не се докосва до изследване на проблема „обществени потребности“ и често усвоява познания и овладява компетенции с малка приложимост в педагогическата практика; по-скоро е учител по конкретен учебен предмет, а не педагог, „представящ“ пред децата и учениците „начина на живот в обществото“; обучение, в което понякога „липсва“ конкретният субект, т. е. ученикът, с неговите потребности и равнище на развитие; познания за абстрактна професия, ранжирана в стълбицата от професии почти на последно място, а това естествено влияе върху формиране на нагласи за активна комуникация със субектите на общественото пространство.

– Няма ясна концепция за съотношението между задължителните, необходимите и мобилните за овладяване и отработване в образователната среда знания и компетенции (или стандарти), чрез които да се оформи статусът на дипломирания учител за различните етапи на образователната система. Учебните планове, предлага министър Сергей Игнатов (интервю в „Стандарт“, 9.01.2012 г.), „трябва да станат меки... сега са твърди“, т. е. студентите трябва да имат възможност да избират и самостоятелно да организират мобилността на професионалната си подготовка. Трудно разпознаваеми са и онези социалнополезни и с практическа приложимост познания, умения и способности, на основата на които в общественото пространство ще се оценява качеството на професионално-педагогическата подготовка на учителя и ще се индикира обществено доверие.

– В педагогическата теория се представя, а в педагогическата практика се доказва тезата, че „възможността да преподаваш“ се различава от „способността да преподаваш“, както и „възможността да учиш“ се различава от „способността да учиш“. Учителят по силата на своята професионална квалификация има възможността да упражнява педагогическа дейност, а способността да я упражнява ефективно е въпрос на професионален и личностен капацитет. Именно способността за практикуване на учителската професия е предмет на обществена претенция – тя се оценява позитивно или негативно от обучаваните субекти и тяхното обкръжение; тя е и в основата на нагласите за диалог.

– Съвременният етап на обществено развитие провокира появата на една доста негативна тенденция – учителската професия често е „спасителен бряг“: от 75 обучавани студенти само 37 смятат учителската професия за собствено призвание и свързват бъдещето си с нея. Причините – не се намира работа в детска градина или училище; няма достатъчно действени механизми за контрол в училище; педагогическите/възпитателните/социализиращите функции на учителя са изместени от нагласите за учене и високи оценки; училището все още не е „културна среда за живот“ и развитие на поколението и пр. Важно изискване – субектите в общественото, социокултурното и образовател-

ното пространство трябва да вложат интелектуален потенциал за появата на „нова визия“ на учителската професия, чрез което да се придаде нов смисъл и актуална мотивация за нейното овладяване и упражняване.

– Образователните иновации в училище все още не са резултат от сериозни и задълбочени проучвания на обществените потребности, не се апробира внедряването на нови учебници и помагала, което да даде възможност за адекватност и съответствие на цели, задачи и съдържание с равнището на компетентност и потребности на деца и ученици на различна възраст. Частични са и ангажиментите на бъдещите учители относно проектната дейност, иницираща проучване, качество и възможности за внедряване на педагогически иновации за всеки етап на образователния процес.

Изведените и синтезирани проблеми не предполагат удовлетворяване на високите изисквания на обществото към учителя, неговата подготовка и успешна реализация. Субектите в общественото пространство са доста взискателни към учителя – той трябва да притежава: богата обща култура и информираност; позитивно отношение и всеотдайност към учениците и дейностите в училище; владее на специфични познавателни и социални умения и компетенции; умения за организиране на образователната среда в училище; умения и способности за прилагане на изследователски подход към всяка от сферите за дейност; логически умения; умения за формулиране и решаване на проблемни ситуации; концептуални умения; операционни умения, необходими за постигане на поставени цели и задачи; умения за интерпретация на познавателното съдържание; умения за ефективна комуникация; умения за междуличностно общуване и обич към децата; способност за сътрудничество в разнообразна културна среда; лидерски умения; способност за вземане на решения и пр. Очаква се още и педагозите да са инициативни, изпълнителни, самостоятелни, да могат да прилагат уменията си в нова и непозната ситуация, да са диалогични и пр.

Обществените изисквания към социалната роля „учител“ актуализират създаването на няколко по-съществени условия, а именно:

– Промени във философията и стратегията за подготовка на учители за всички равнища на образователната ни система.

– Сътрудничество и координация на образователните дейности в различните по своя статут образователни институции с цел осигуряване на бъдещия педагог, учител в детска градина, училище или социален център, на професионални компетенции за целостта и взаимната обусловеност на процесите в образователното пространство.

– Осигуряване на мониторинг върху обществените нагласи и претенции относно качествено образование на учителя и компетентното практикуване на професията и отражение на резултатите от него върху процеса на подготовката му.

– Перманентно актуализиране на допирните точки и проблеми за диалог между учители, родители и субекти, представители на различни обществени групи.

– Изработване на гражданска позиция по проблемите на възпитанието, образованието и социализацията на подрастващите, разглеждани като приоритетен фактор за обществено развитие.

Операционализирането на условията предполага конкретни дейности, част от които може да са:

– Учредяване и позитивни инициативи на обществено-научни центрове за взаимодействия и усъвършенстване на образователните институции, без да се нарушава тяхната автономия.

– Създаване на междуведомствени (икономически, социални, образователни) или междуйнституционални звена за индикиране на основанията за разработване на цялостна концепция (съдържателна и организационна) на образователната система, съответстваща на предизвикателствата на XXI век.

– Преструктуриране на висшето педагогическо образование с включване на допълнителни квалификационни и специализирани компетенции с цел засилване на професионалната мобилност на бъдещия учител.

– Актуализиране на педагогическото образование на учителя в компонента „практическа подготовка“. Закономерно основна характеристика на този компонент следва да е експериментирането, а философията на експериментирането предполага практическо учене, което в педагогическата теория от различните автори е определено като: учене чрез изпробване на вариативни модели за решаване на различни педагогически ситуации; учене чрез поэтапно отработване на всеки ход от процеса на преподаване или взаимодействие с децата и учениците; учене чрез сравнение на образователни модели; учене чрез защита на методически проекти; учене върху основата на психологически и социологически проучвания; учене чрез делови игри, конструктивно спорване, сътрудничество, проверка на хипотези и пр. Закономерно в основата на практическото учене са интерактивните методи. Вариант за осъществяване на актуална и задълбочена педагогическа подготовка на студентите – бъдещи учители, е създаването и функционирането на Учебно студио за иновационни педагогически практики. Участието в него е на доброволен принцип, а резултатът – педагогически продукт със значимост за педагогическата практика.

Значение за практическата подготовка на бъдещия учител има активното му взаимодействие със субектите на неговата професионална дейност – деца и ученици. Историческият опит показва, че това взаимодействие (особено при Жан-Жак Русо) трябва да е достатъчно пряко, за да позволява индивидуализиране на основата на познание за всяка „стъпка“ в развитието на ученика. Именно педагогическата практика на „терен“ в детската градина, училището или други социално-образователни институции може да предостави на бъ-

деция учител информация за състоянието на проблема „учебно-училищна действителност“, за потребностите на децата и учениците, включително потребността от компетентен педагог.

– Внедряване на т. нар. ценностно ориентирано образование на бъдещия учител, насочено към съчетаване на личностните му качества и неговата индивидуална неповторимост, от една страна, а от друга – системата от ценности, чувството му за отговорност и съзнателност при изследване, анализ и осъществяване на сложните педагогически процеси. Социалната ориентация на образованието е един от актуалните проблеми на социума, защото е възможност за разбиране посланията на социалната ситуация, в която ще се упражнява професията и която ще „формира“ ценностите на всяко дете и ученик.

– Въвеждане на механизми както за „предвиждане качествата на педагогическия продукт“, т. е. на учителя, така и за прогнозиране многообразието от т. нар. педагогически последици. Става дума за адекватна преценка на очакваните резултати от процеса на обучение на бъдещите учители. Масовизацията на дипломите за висше педагогическо образование днес все още не е гаранция за качество на професионално-педагогическата компетентност на бъдещия учителя. Приемът на студенти за учителските професии също трябва да е аргументиран с прогнози за бъдеща качествена реализация в социума. Закономерно е и подборът на учители в едно действащо образователно звено също да е мотивиран с предвиждането – „да подбереш екипа от учители, означава да предвидиш професионален успех“ (Колева, 2004).

II. Образователната утопия на Жан–Жак Русо (1712–1778) в образа на възпитателя на Емил

Емил – прекрасна утопия: и социална, и педагогическа в частност. Фантазии (и в детайла) на гениален ум, който се забавлява в самотата си сред френската аристокрация. А педагогиката не е ли сама по себе си и сама за себе си също фантазия? Възможно ли е „Педагогическа поема“ да е художествена измислица на автора? Къде е идеалното дете и какво в неговото естествено, свободно и хармонично развитие зависи от педагогиката? Или пък от учителя? „Дали съществува такъв рядък смъртен?“ (Русо, 1976). Нали всичко е Природа/Бог/Космически разум? Не е случайно, че точно Татко Песталоци възкликва – въпреки педагогиката, въпреки усилията на възрастните хора, детето все пак става човек! Философски погледнато (оправдателно-насърчително), нали идеята (най-вече за истината, красотата и справедливостта) трябва да върви отпред и да осветява опитите на хората заедно да живеят в свобода и с доброта. Русо споделя: винаги съм мислил, че доброто е дейна красота и че красотата и доброто са тясно свързани помежду си и имат общ извор в хармоничната природа.

Утопията като начин на живот? Възможно е именно това да е посланието на Русо – възпитателят/учителят на Емил да е символ на свободното човешко бъдеще, което просто няма да го има, но Учителят (всъщност самият Русо) мечтае за него и въплътява своите социални възжеления в образованието на *единствения* си ученик? Бъдеще, което е като мечтата на човечеството за всеобщ мир (по Им. Кант) – социален мираж, възможен според Г. Кершенщайнер, едва когато на Земята остане само един човек?

Жан-Жак Русо успява с „Обществен договор“ (април 1762 г.) да конкретизира и в значителна степен да демократизира (или по-точно е да се определи като „*утопизира*“) договорната теория на английския философ Джон Лок (1632 – 1704): докато Лок се ограничава (исторически оправдано) до класовия компромис, за да провокира социални шансове на феодалната аристокрация в Англия, като запазва и съсловните ѝ привилегии, Русо вече поставя условието всеки гражданин на Франция да живее от продуктите на своя личен труд. Така идеята за просвещение/просвета на дворяните за приобщаването им към новите обществени отношения Русо обвързва и с новото социално положение на свободните френски граждани – равнопоставеността на аристокрацията с останалите социални групи, защото според него именно властта и богатството са първопричината за неравенството между хората. Затова Жан-Жак Русо не само потвърждава тезата на Лок за народовластието, а разширява водещата постановка и върху собствеността: в справедливото и разумно общество няма да има едра феодална собственост – за да се преодолее присвояването на продукти от чужд труд, ще се установи само дребна частна собственост (еднакво равна за всеки самозадоволяващ се гражданин на републиката – семейство с къщурка и малко земя за земеделие с добитък за частно ползване, също и подходящ свободен занаят). „Трудът е прочие – пише Русо – наложителният дълг на обществения човек. Богат или беден, могъщ или слаб, всеки гражданин-безделник е крадец“ (Русо, 1976).

Според Жан-Жак Русо е наложително да се разруши феодалното общество, което е изпълнено с пороци и развала, за да се върнат всички хора към природосъобразния живот и естествената религия на сърцето. И тъй като хората на труда и техните деца ежедневно получават своето естествено и свободно възпитание от непосредствената си трудова дейност, на възпитателни въздействия следва да бъдат подлагани само дворяните и техните деца. Именно лентяйският живот на дворяните напълно ги е откъснал от природосъобразния начин на човешкото съществуване, прекъснал е естествените им корени в природата, развратил ги е социално и нравствено. Такава е и водещата идея на „Емил, или за възпитанието“ (този труд е писан от 1759 г. в продължение на три години и е отпечатан през май 1762 г. Скандалът в общественото пространство е шокиращ – полицията конфискува „Емил“, Парламентът осъжда книгата на изгаряне, а автора ѝ на затвор) – Емил е дете на аристократично

семејство и за да бъде предпазен от пороците на родителите си, както и за да бъде подготвен за свободен човек, е отведен от своя възпитател далеч на село (като сирак) – там, сред прекрасната природа и по естествения начин на живота си (със съдействието на възпитание/образование) Емил трябва да израсне като свободен и независим труженик, който „винаги и при каквото и да е случай ще съумее да бъде човек“. Смисълът на съвместните усилия на възпитаника и възпитателя (мисията им) е вътрешната хармония, естествената хармония със самия себе си: „О, човече? Ограничи съществуването си вътре в себе си и ти няма вече да си нещастен“ (Русо, 1976).

Джон Лок формулира естественото право на свобода за свещено право на всеки живороден човек, което Жан-Жак Русо прилага и в процеса на възпитание и обучение, т. е. детето има право на свобода и никакво възпитателно въздействие не трябва да го ограничава в неговите намерения, действия и постъпки („всичко, което излиза от ръцете на Твореца, е хубаво; всичко се разваля в ръцете на хората“). Но тъй като детето нищо не знае, не може, не познава, възпитателят Русо направлява неговото развитие дискретно чрез *разумно ръководена свобода*: „Няма по-пълно подчинение от онова, което се крие в привидната свобода; самата воля се пленява така“ (Русо, 1976). За целта авторът на Емил изобретява два оригинални метода за педагогизиране на околната (образователна) среда:

- *метод на проблемните ситуации* – възпитаникът се насочва „самостоятелно“, „свободно“ към предварително обмислена от възпитателя дидактична ситуация, чието решение изисква активизация на определени знания и качества;

- *метод на естествените последици* – детето е свободно в своите постъпки и възпитателят никога не го наказва. Но то е зависимо от нещата, с които си служи, което означава в неговото възпитание да следвате природния закон: „Ако счупи нещата, не бързайте да ги подменяте – съветва Русо. – Оставете го да почувства неприятността от лишенията. И наказанието се явява като естествена последица от неговата лоша постъпка“.

Според Жан-Жак Русо правото на свобода е и право на естествено (природосъобразно) развитие на възпитаника. „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 отделния възпитаник/ученик. В своите увлечения по природосъобразността възпитателят утопист Русо достига до крайности, като въвежда дори *метод на бездействието* – „Обикновено ние получаваме лесно и сигурно това, което не бързаме да получим“ (Русо, 1976).

Жан-Жак Русо измисля необичайна (утопична) периодизация за развитието на детето: от раждането до навършването на 2 години; до 12-годишна възраст; до 15-годишна възраст; до края на младежката възраст (пълнолетие).

Общата цел на възпитанието през първите два периода (до навършване на 12 години) е „*завършеното дете*“ – така Русо определя 10–12-годишното момче: здраво, силно, добре развито за възрастта си, с практически усет към проблемите на живота. Водещите възпитателни задачи са насочени към природосъобразно развитие на сетивата, ума и силите на възпитаника, които в своята обща хармония следва да постигнат неговата физическа, психическа и социална зрелост за системно обучение.

Според Русо до навършване на 2-годишна възраст най-важните задачи на възпитанието трябва да са закаляването на организма, формирането на основите на сензорната култура и развитието на говора. Неговата методика включва:

- при закаляването детето непрекъснато да се тренира;
- при сензорното възпитание да се насочват възприятията на детето чрез подбор на показваните му предмети;
- при развитието на говора детето да не се насилва рано да проговаря, а когато започва да говори, нека то да чува само тези думи, които може да разбере;
- детето да казва само думи, които може да произнесе;
- да се ограничава речникът на детето.

За възрастовия период 2–12 години възпитателят Русо препоръчва само свободни и привлекателни дейности, които носят на възпитаника Емил радост и удоволствие, т. е. природосъобразен живот, развиващ в хармония физическите и психическите качества. „Благодатното чувство за свобода се изкупва с много страдания и рани... Обичайте детството! Бъдете благосклонни към неговите игри, неговите удоволствия и неговите невинни инстинкти. Кой от вас не е съжалявал понякога за тези щастливи години, когато устните му са били винаги озарени от усмивка, а душата му – ведра и спокойна“ (Русо, 1976).

Физическото възпитание следва да съдържа закаляване на тялото и трениране на неговата издръжливост чрез движенията: „Щом им се иска, нека скачат, нека тичат, нека викат. Всичките им движения са предизвикани от нуждите на организма, който се стреми да заякне“. Съответно възпитателят въвежда трениране на издръжливостта чрез плуване, тичане, скачане, игра с пумпал, хвърляне на камъни. Русо отрича режима за дейностите на възпитаника си през деня, тъй като навиците за хранене и спане в точно определено време са вредни – „навикът прибавя нови нужди към тия на природата“. Изискванията му са за природосъобразност: храната да бъде проста и обикновена, за да се запази по-дълго „първобитният вкус на детето; детето много да спи (на кораво легло), като ляга и става със слънцето“ (Русо, 1976).

Жан-Жак Русо систематизира оригинална теория за сензорно възпитание на 2–12-годишния свой възпитаник, в която са обхванати особеностите на всички анализатори и са апробирани конкретни дидактически ситуации. Той пледира и за култивиране на „един вид шесто чувство, наречено здрав смисъл, който е резултат от мъдрото и уравновесено използване на другите сетива... И

така това, което аз наричам сетивен или детски разум, се заключава в образуването на прости идеи с помощта на много усещания“ (Русо, 1976).

Относно нравственото възпитание Русо допуска, че до 12-годишна възраст възпитаникът няма идея за „нравствени същества“ и „обществени отношения“, затова по принцип не го въвежда в морала. Въпреки своята убеденост, Русо все пак обучава Емил в разбиранията за свобода, нравственост, договор; запознава го с отношенията между възрастните хора; упражнява го в естествено и откровено поведение; научава го как сърдечно и любезно да общува с другите хора.

Жан-Жак Русо характеризира втория период като „сън на разума“ и е категорично против огромяване на възпитаника преди навършването на 12-ата година. Въпреки че отхвърля четенето на книги, тъй като те са „бич за децата“, възпитателят разрешава на своя възпитаник, ако Емил все пак някак си сам се научи да чете и пише, да изучава единствено „Приключенията на Робинзон Крузо“, защото и двамата – герой и читател – са в едни и същи социални позиции на самотни откриватели в света на природата. Русо също не разрешава и въвеждането на възпитаника в научните понятия и наизустяването на текстове (забранява дори басните на Лафонтен). Обаче обръща специално внимание на детската интелигентност и формулира свои конкретни указания за всеки възпитател:

- да държи възпитаника винаги съсредоточен в себе си;
- да го приучва да следи внимателно всичко, което го засяга;
- да развива умствените му способности – възпитаникът да разбира, да помни, да разсъждава;
- да извиква обич у възпитаника ученик към мястото, на което ще учи.

„Направете детето здраво и силно, за да бъде мъдро и разумно. Нека работи, нека действа, да тича, да вика, да бъде винаги в движение. Нека бъде мъж по сила, тогава той скоро ще стане такъв и по разум“ (Русо, 1976).

Жан-Жак Русо определя третия период от развитието на Емил (12–15-годишна възраст) за „спокойното време на пробудения разум“ и съответно избира за своя най-важна задача умственото възпитание на възпитаника. Възпитателят според него „не може да избегне своята отговорност в света такъв, какъвто е; за или против той трябва да дава образование, но така че ученикът винаги да си мисли, че той е учителят, но вие никога да не забравяте, че учителят сте вие“. От такъв философско-педагогически аспект Русо формулира и оригинални методически изисквания за образованието на Емил:

- „не става дума да го учим на наука, а да създадем в него любов към знанието и метод в ученето, когато тази любов се развие“. „Образованието е изкуство да управляваш противоположностите в перспективата на развитието на индивидуалната свобода; изкуство как всеки сам да постига знанието. Затова образованието следва да се пригоди към всеки отделен човек, а не към това, което той не е“ (Русо, 1976);

– да му дадем инструмента, с който може самостоятелно да постигне знанието: „Аз преподавам на моя ученик едно много мъчно изкуство, което иска много време и което вашите ученици сигурно не знаят. Това е изкуството да не се знае нищо. Защото науката на този, който мисли, че знае само онова, което знае, се свежда до много малко нещо. Вие давате наука, прекрасно! Аз се занимавам с инструмента, с помощта на който тя се постига“ (Русо, 1976);

– да не учим възпитаника на много неща (възпитателят „да ръководи без наставления и да постигне всичко, като не прави нищо; да внуши на детето желанието да учи, като използва всякакви методи“), а да му съдействаме при овладяването само на верни и ясни понятия, т. е. успешно да превърне сетивните възприятия в понятия;

– възпитателят да научи възпитаника да съсредоточава вниманието си върху един и същ обект – не по принуждение, а подбуден от удоволствие и желание;

– възпитателят да говори на възпитаника си неща, които малкият човек разбира;

– всеки отделен предмет да се свързва с друг и винаги да се посочва предметът, който го следва.

„Искам единствено природата да бъде негов учител и само предметите – негов модел. Искам да има пред очите си оригинала, а не хартията, на която той е нарисуван; да рисува къща от къща, дърво от дърво и човек от човек, за да свикне да наблюдава внимателно телата и фигурите, а не да приема фалшиви и условни подражания на истински изображения“ (Русо, 1976).

Възловият въпрос, който възпитателят Русо задължително задава на всеки въпрос от страна на възпитаника си, е: „*За какво служи това?*“. Според него такъв подход е като „спирачка на множеството глупави и отегчителни запитвания, с които децата изморяват всички околни, и то не толкова, за да научат нещо, колкото да ги занимават със себе си“ (Русо, 1976).

Жан-Жак Русо осъществява и трудовото възпитание, и обучението през третия период от израстването на възпитаника си Емил, като за основно педагогическо средство авторът възпитател използва ръчен труд – чрез него човекът се доближава до естественото си природно състояние. Целта на Русо е възпитаникът да усвои определен занаят (той избира за Емил дърводелството – „чист, полезен, упражнява се вкъщи, държи тялото бодро, изисква сръчност, изобретателност, вкус и изящество“), като въвежда чиракуване при майстор – два пъти седмично по цял ден и за двамата заедно (възпитаник и възпитател). Въпреки че и в този процес на практическо обучение пак доминират теоретичните занимания на възпитаника, Русо изисква да се поддържат активността и пъргавината на неговото тяло, а ръцете му да свикват с полезната за човека физическа работа.

Жан-Жак Русо свързва четвъртия период с особеностите на пубертета – „*второто раждане на човека*“. В размислите си за възпитаника в този пе-

риод на бурите и страстите френският мислител извежда на преден план общочовешките ценности, духовността, приятелството; определя добротата, човечността, състраданието и благотворителността за най-важни качества на характера; избира бъдещата съпруга на Емил; създава наченките за полово възпитание на мъжа. Интересно е и решението му да позволи на възпитаника да „си избира свои лични довереници“: „Бъдете уверени, че, ако детето не се бои от вашите укори или от вашите нравоучителни речи, то винаги всичко ще ви казва“. Русо намира любопитен подход за предпазването на Емил „в съня на невинността“: „Трябва му друго занимание, което да го привлича със своята новост, да го държи със затаен дъх, да му харесва, и той да го прилага, да го упражнява, да се встрасти в него, цял да му се предаде. Струва ми се, че единствено ловът осъществява всички тези условия“ (Русо, 1976).

В „Съображения за управлението на Полша и за представения проект за реформа през 1772 г.“ Жан-Жак Русо апробира своите „ненапълно развити мисли“ за възпитанието („най-важният обществен въпрос“) и формите на *общественото* възпитание (IV. ВЪЗПИТАНИЕ): „То трябва да даде на духа съответния национален облик, да направлява вкуса и схващанията на хората, да ги накара да обичат отечеството си страстно, по сърдечна склонност, по вътрешна повеля. Когато детето отвори за пръв път очи, то трябва да види отечеството си и до смъртта си да вижда само него“ (Русо, 1976).

Според Русо с националното възпитание могат да се занимават само свободните хора (без крепостните селяни?) и в такъв контекст той определя съдържанието на образование, чрез което „един поляк, стигнал двадесетата си година, трябва да бъде само поляк“. Накратко:

– ограмотяването да е с четене на „всичко това, което се отнася до неговата родина“;

– на 10 години да изучава какво произвежда родината;

– на 12 години да знае „всичките ѝ области, пътища и градове“;

– на 15 години – цялата ѝ история;

– на 16 години – нейните действащи закони. „И в цяла Полша да няма велик подвиг или прочут мъж, който той да не пази в паметта и сърцето си и чиято история да не може да разкаже веднага, ако го запитат“ (Русо, 1976).

Въпреки че Жан-Жак Русо разработва този идеен проект за образование само на полски благородници, той, изненадващо за своите разбирания, препоръчва *държавното* ръководство на този социален процес на адаптиране:

1. Независимо от избраната форма на общественото възпитание „да се създаде колегиум от висши административни чиновници, който да упражнява върховен надзор над това възпитание, да назначава, уволнява или сменя директорите на колежа... Учудвам се, че на тези институти не се отдава значението, което заслужават, като се има предвид, че от тях зависи надеждата на републиката, славата и съдбата на нацията“.

2. „Учебната материя, редът и формата на заниманията трябва да бъдат определени от държавата чрез закон.

3. Учителите да бъдат поляци и семейни хора, известни с нравствеността, честността, благоразумието и знанията си. На всички трябва да бъдат обещани служби, не по-почтени и по-важни от учителството, защото няма служба по-почтена и по-важна от учителството, но по-малко отговорни и по-видни, след като те са вършили добре преподавателската си работа през определения брой години“ (?!).

Силно впечатляват и неговите необичайни идеи за спонсориране на обучението в колежи и академии на младите благородници на Полша според имотното им състояние:

- да бъдат обучавани по един и същ начин, след като са равни според държавната конституция;

- да се осигури по възможност безплатно образование на всички студенти или да се намалят учебните такси, за да са по-достъпни за бедните благородници;

- да се основават „фондове за безплатно обучение на известен брой ученици, които да се учат на държавни разноски“;

- да се отпускат стипендии на „децата на бедни благородници, които са заслужили за отечеството, не ще бъдат считани за милостиня, а за почетна награда за заслугите на бащите“ (Русо, 1976).

Според Русо във всеки колеж е необходимо задължително да функционира „гимнастически салон или място за телесни упражнения“, защото само там може да се „култивират здрави и силни характери“ и да се работи по нравствеността, „която се изоставя или замества само с куп педантични и празни наставления, които всъщност са само празни приказки“. В този контекст той препоръчва студентите да играят винаги заедно пред очите на всички. „Играта им трябва да има обща цел, към която всички да се стремят и която да предизвика съревнование и съперничество... да ги привикнем отрано към дисциплина, равенство, братство и съревнование, като ги накараме да живеят открито пред очите на съгражданите си, чието одобрение те ще се стараят да заслужат“ (Русо, 1976).

Жан-Жак Русо заимства от Университета в Берн „един особен стаж на младите благородници в края на учебния курс“ и го препоръчва на полските висши училища. Идеята му (вече апробирана в историческия процес) е завършващите образованието си младежи да се организират в своя автономна държава и да се упражняват самостоятелно да я управляват. „Те имат сенат, съд, защитници, чиновници, разсилни, оратори, процеси, присъди, тържества. Малката държава има дори правителство и доходи“. Такъв социално-учебен стаж може да бъде според Русо „разсадник на бъдещи държавни мъже, които ще управляват един ден обществените работи, като заемат същите длъжности, за които са се упражнявали най-напред само на шега“ (Русо, 1976).

Съобразно с декларираните намерения за това историко-педагогическо изследване тук е целесъобразно да се синтезират и *примерните представи* на Жан-Жак Русо (вероятно за самия себе си) относно идеалния възпитател на утопичния Емил:

1. Възпитателят да не е продажен човек.

„Разисква се много върху качествата на добрия наставник. Първото нещо, което бих изисквал от него (а то предполага много други), е да не бъде продажен човек“ (Русо, 1976).

2. Възпитателят да е възвишена душа.

„Възпитател! Каква възвишена душа! И наистина, за да създадеш един човек, трябва да бъдеш или баща, или повече от човек ти самият. И ето каква длъжност вие поверявате спокойно на наемници“ (Русо, 1976).

3. Възпитателят да е специално възпитан за своя възпитаник.

„Колкото повече мисля, толкова по-ясно виждам нови трудности. Би трябвало възпитателят да е възпитан за своя ученик, слугите – възпитани за своя господар и всички, които общуват с детето, да имат какво да му предадат без вреда за него. И така от възпитание на възпитание да се стигне най-сетне до най-ранните наченки. Нима е възможно едно дете да бъде добре възпитано от някого, когато самият той не е добре възпитан?“ (Русо, 1976).

4. Възпитателят да е професионалист.

„Дали съществува такъв рядък смъртен? Не зная. В тези упадъчни времена кой би могъл да знае докъде още може да се извиси добродетелта на една човешка душа? Но нека предположим, че по някаква случайност успеем да открием такова чудо. Само след като преценим какво му предстои да върши, ще видим какъв трябва да бъде той. Но още отсега предполагам, че ако един баща почувства истинската цена на добрия възпитател, ще реши по-скоро да мине без него, защото ще му бъде много по-трудно да го намери, отколкото сам да възпита детето си“ (Русо, 1976).

5. Възпитателят да е приятел на детето.

„– Кой ще възпитава моето дете?

– Казах ти го вече, ти ще го възпитаващ.

– Но аз не съм в състояние да направя това.

– Не си в състояние ли? Тогава създай си един приятел. Иначе не виждам друг изход“. Първото и единствено условие на този приятел на детето е „скромно“ – Емил „да почита родителите, но да се подчинява само на мене“ (Русо, 1976).

6. Възпитателят да е млад.

„Противно на възприетото мнение ще отбележа само, че възпитателят на детето трябва да бъде млад, толкова млад, колкото може да бъде един разумен човек. Бих желал дори да бъде и той дете, ако това беше възможно, за да стане

другар на своя възпитаник и да спечели доверието му, споделяйки неговите игри. Няма много допирни точки между детството и зрялата възраст, за да се създаде трайна привързаност при такава голяма разлика. Децата са любезни понякога със старците, но никога не ги обичат“ (Русо, 1976).

7. Възпитателят да възпита само едно дете.

„Обикновено се изисква възпитателят да е възпитал вече едно дете. Прекалено изискване: един и същ човек може да възпита само едно дете. Ако за успеха му са необходими две деца, с какво право би се наел да възпитава първото? Един по-опитен човек ще подхване задачата си, разбира се, по-умело, но обикновено той няма вече желание за работа. След като е бил вече един път възпитател и е изпълнил както трябва задълженията си, той чувства всичките им трудности и не се и опитва дори да започне втори път. Ако ги е изпълнил зле първия път, това е лошо указание за втория“ (Русо, 1976).

8. Емил да има възпитател още преди да се роди.

„Аз искам той да има възпитател още преди да се роди. Вашият човек може всеки пет години да сменява своя възпитаник, моят възпитаник ще има само един възпитател. Вие правите разлика между учител и възпитател. Друго недомислие! Правите ли разлика между ученик и възпитаник?“ (Русо, 1976).

9. Възпитателят повече да ръководи, по-малко да обучава.

„Само една наука трябва да се преподава на децата: науката за човешките задължения. Тази наука е обща, една за себе си. И каквото и да е казал Ксенофон за възпитанието на персите, възпитанието също не се дели. Учителят по тази наука аз наричам по-скоро възпитател, отколкото учител, защото той трябва повече да ръководи ученика си, по-малко да го обучава. Той не бива да му дава само правила, а трябва да го накара да ги открие“ (Русо, 1976).

10. Възпитателят да подпише предварителен договор, че изцяло ще се посвети на грижите на своя възпитаник и че двамата никога няма да се разделят.

„Това условие е важно и аз бих желал дори възпитаникът и възпитателят да се считат до такава степен неразделни, че жизнената им съдба да бъде нещо общо и за двамата... Възпитаникът не ще се срамува да следва през детските си години съветите на един приятел, който ще му бъде приятел и когато порасне. Възпитателят ще се посвети изцяло на грижите, чиито плодове очаква да пожъне един ден; за него възпитаникът му е капитал, от чиито лихви ще се ползва на стари години“ (Русо, 1976).

11. Възпитателят да е висококвалифициран учител.

- да има висшите чувства на дълг и отговорност;
- да е човечен професионалист и морален гражданин;
- да се отличава с търпение, любознателност и пресметливост;

- да дава „повече плътност на разума – езикът на ума да минава през сърцето, за да стане понятен“;
- да умее да включва и „външни знаци“ при красноречието си;
- да „посвети възпитаника в опасните тайни, които толкова дълго време така грижливо сте крили от него“;
- да прави отчет за своите цели и действия пред възпитаника си. И пр.

12. Възпитаникът да не е болен или недъгав.

„Не бих се натоварил с недъгаво и болно дете – пише Русо, – дори ако знаех, че ще живее 80 години. Не искам да имам възпитаник, безполезен за себе си и за другите, който се занимава единствено със здравето си и чието тяло вреди на възпитанието на душата му. Какво бих направил, обсипвайки го напразно с моите грижи, освен да удвоявам загубите на обществото и да му отнемем двама души вместо един... Не зная как да уча да живее този, който мисли само как да си попречи да умре“ (Русо, 1976).

III. Исторически паралели (условно)

Социалните аспекти и на двете сравнително далечни революционни епохи на преход са сродни – сменя се основният начин на производство и владене, доминират нови общественно-икономически отношения, усъвършенства се формата на държавата и нейното ръководство, завладени са нови социални и граждански позиции от субектите, има гражданско общество и пр. Съответно на тези мащабни социалнополитически процеси е необходимо и ново образование с нови цели, задачи, средства, съдържание, за да се саморазвие новият човек с новото качество гражданин на държавата: *личност и професионалист*. За да се осъществи такъв качествен скок, естествено е нужен и *нов учител*, като очевидно проблемът не е до средствата и мащабите, а до смисъла на неговата професионална подготовка и компетенции.

Философско-педагогическите теории на Джон Лок и Жан-Жак Русо са исторически осмислени и социално оправдани – да бъде спасена английската/френската аристокрация, като тя по необходимост се адаптира към новите социалнополитически условия. За тази мисия закономерно е избрано ново образование и нов учител (гувернант/възпитател), създадени са нови педагогически теории и модели за образование.

За съжаление в „преходна“ България не се осъзнава подобна потребност от концептуално осмисляне на новото социално качество, на новите елементи/субекти и взаимодействията им в гражданското пространство, което пък не позволява да се обсъждат алтернативите пред нацията (има ли я?) с новите потребности и възможности за икономическо развитие, културно усъвършенстване и материално благополучие. Никой не любопитства как да бъде спасен „соцчовекът“ на България (също отречен от историята) и

как да се адаптира към демокрацията с нейните предизвикателства, изкушения и изпитания? Никой не се допитва до педагозите и учителите, нито им дава шанс да се изкажат какъв да бъде новият Българин и кой/какъв да е неговият Учител? В резултат – България още няма модел или стратегия за нацията – що за човек е/ще бъде българинът, гражданин на каква държава ще е и какъв в крайна сметка трябва да е неговият идеален учител? Имаме ли национален идеал за нещо, каквото и да е то? Имаме ли достойни национални ценности?

Впрочем, кого избира Русо за ролята на „Спасител“?

– Възпитателят/Учителят!

А в България кой днес е „Спасителят“?

Може, поне работно, да се допусне, че и възпитателят на Емил, и днешният учител са носители на една утопична идея – знаем, че Емил и София са като Адам и Ева: те ще са родоначалници на нов човешки род за едно идеално общество на свобода и равенство, на мир и сътрудничество. Обаче, познаваме ли и образуваме ли българските деца, които също като Адам и Ева...

Масабни конфликти и анонимни претенции (без покритие) на българското общество и държавата към учителя – абстрактно, неопределено, без пряк адресант и като противостоене. За разлика от Жан-Жак Русо – в неговия мисловен проект претенциите и указанията са към конкретен субект в образователния процес – възпитателя на Емил. В неговата педагогическа теория възпитателят/учителят всичко „вижда и с просто око“ – целта, средствата, образователното съдържание, методите, очакванията, бъдещето; педагогическото взаимодействие с детайла в начина на действие. Всъщност „Емил или за възпитанието“ е написана *лично* за възпитателя/учителя, тя е неговата настолна книга за начина на живот – това съчинение не е за политици или други „строители“ на държавата и обществото. Разбира се, че е превъзходно предимството на възпитателя/учителя да има единствен възпитаник/ученик – да, Емил е педагогическа утопия, но какви са съвременните тенденции в образованието, особено с шокиращите възможности на модерните технически средства за индивидуализация на процеса на обучение? А в близкото бъдеще? Докато в България, дори и в началото на третото хилядолетие, вече и висшето образование на учителя е масовизирано?

Заклучение

Русо – мислителят за едно утопично бъдеще на свобода и равенство на всички хора и на всеки човешки субект. Утопична идея, защото самата природа на човешкото начало е животинска и тя винаги ще доминира над неговия разум: тук, в земния свят на материята, която сама по себе си е агресивна форма на

живот. И Имануел Кант определя природосъобразността като борба за живот в хранителната верига, борба между животинските видове, между живите същества и, разбира се, между човешките индивиди. Неговото плахо очакване на велик философ е, че в света на обществото природосъобразността ще е социабилна, защото тук борбата е „наблюдавана“ от *Съвестта* – „Законът, който е във всеки от нас, се нарича съвест“. Обаче все още човечеството (и като цяло) е твърде далеч от социабилността, от нравствеността, морала...

Тъй като преди двадесет години в България университетите и училищата бяха деполитизирани, ние ще се ограничим дотук с паралелите в историческия процес, още повече че идейно-ценностното превъзходство на Жан-Жак Русо отпреди 250 години е не само безспорно, а и поучително-назидателно. Относно България – бъдещето за нас, българите, е без особено значение, защото днес ние просто нямаме настояще. Ние сме сляп елемент от хранителната верига на човечеството, наречена световен пазар.

А учителят в/на България? Той, презреният и униженият, е същинското кръстовище за пътя на „уникалния“ ни преход към демокрация. Кръстовище без пътни знаци, но Той още е там и единствен знае решението/отговора за новия ни начин на живот...

ЛИТЕРАТУРА

- БАН – *Научен архив*. Фонд 11 К. Иван Шишманов., оп. 2, а. е. 356, л. 2-3.
- Браво, Х. (1994). Доминго Фаустино Сармиенто. Мислители на образованието. Сб., 4 тома. Ред. Заглул Морси. – *Перспективи. т. XXIV. 3–4*, 1994 (91 - 92), том IV, с. 480–493. София: МОН.
- Колева, М. (2004). Обществения претенции за качествено образование на учителя. Образователни иновации и конкурентоспособност на икономическите кадри. *Сборник научни доклади*, с. 44. София: Университетско издателство „Стопанство“.
- Русо, Ж.-Ж. (1976). *Избрани педагогически произведения*. Съставителство, предговор и уводна студия от Обрешко Обрешков. Превод от френски език Виолета Симеонова. София: ДИ „Народна просвета“.
- Соетар, М. (1994). Жан-Жак Русо. Мислители на образованието. Сб., 4 тома. Ред. Заглул Морси. – *Перспективи. т. XXIV. 3–4*, 1994 (91–92), том IV, с. 418–431. София: МОН.
- Хюмел, Ш. (1994). Платон. Мислители на образованието. Сб., 4 тома. Ред. Заглул Морси. – *Перспективи. т. XXIV. 3–4*, 1994 (91–92), том. III, с. 333–346. София: МОН.

THE TEACHER – A WAY OF LIVING 250 YEARS “EMILE, OR FOR THE EDUCATION“ (1762)

Abstract. The authors' idea is to draw on Jean-Jacques Rousseau's pedagogical legacy in the Bulgarian education attempts to meet the social challenges of our transition to democracy. Their assumption is that the socio-educational theory of Rousseau namely the educator/teacher sets (and shares) lifestyle in the future of Emil. In the historical parallels of comparative analysis the commentary is on the status and role of today's (public ignored) Bulgarian teacher for the future of Bulgaria and its citizens.

Assoc.Prof. Margarita Koleva, PhD

Prof. Jordan Kolev, PDS

✉ Neofit Rilski South-West University
66, Ivan Michailov Str.
2700, Blagoevgrad, Bulgaria
tel.+359 73 588 517
e-mail: jordan_kolev@gbg.bg