

40 години Факултет по педагогика при Югозападен университет „Неофит Рилски“
40 Years Faculty of Pedagogy at South-West University “Neofit Rilski”

ЗАПИСКИ ПО РУСО: „СВОБОДНОТО ВЪЗПИТАНИЕ“ – ПРОЕКТ ИЛИ УТОПИЯ

Веска Гювийска

Югозападен университет „Неофит Рилски“

Резюме. Статията предлага прочит на Русо в контекста на „философия на езика“ и „лингвистичния обрат“ на Ричард Рорти в края на XX век. Класическата интерпретация на идеите за „свобода“ при Русо по отношение на възпитанието винаги се предлагат като противостоеене между „природа“ и „култура“. Научната теза в случая позволява преодоляването на опозицията чрез „метафористичния подход“ към възпитанието и ценностната неутралност на езика. В този смисъл, основното питане е как езикът – и на учителя, и на ученика, се съвместяват при Русо и кой е механизмът, който ги превръща във възпитателни? Използвани са аргументи в полза на хипотезата, че „езикът на природата“ и „езикът на обществото“ са едно и също понятие по повод метафората „възпитание“, създадена от Русо в „Емил, или За възпитанието“.

Keywords: upbringing; education; freedom; nature; culture; social contract; metaphor; philosophy of language

„Още от първите ни години едно безразсъдно възпитание гизди умовете ни и извращава мисълта ни. Навсякъде виждам огромни заведения, в които с цената на големи разходи отглеждат младежта, за да я научат на всичко освен на едно – какви са нейните задължения. Вашите деца, няма да знаят собствения си език, но ще говорят други езици... Те няма да знаят какво означават думите великодушие, справедливост, сдържаност, човечност, смелост; сладката дума родина никога не ще стигне до слуха им; и ако чуват да им се говори за бог, то ще бъде не толкова, за да се побоят, колкото да се плашат от него“ (Rousseau, 1988: 240). В тези редове от трактата на великия френски философ Жан-Жак Русо (1712 – 1778) от XVIII век „Дали възраждането на науките и на изкуствата е допринесло за очистване на нравите“ е записано неговото възпитателно кредо. Какво се случи през XXI век, за да може „предчувствията“ на Русо да се оправдаят категорично в училищната институция? В нея доминира образованието като цел на хиляди ученици, които се стремят към резултати, сертификати и програмирано социално бъдеще. Но в училище не само не се случва възпитанието, като духовно явление и грижа за Другия, в училище

дори не се говори за възпитание. Англоезичната литература ползва един термин като синкретичен такъв, където обучение, възпитание и образование не могат да бъдат разграничени: ако за практиката това е добра кауза, за теорията тя се оказва пагубна. Но англоезичното „education“ е далече от древногръцката „пайдея“, създадена като термин от Платон, доколкото тя е преди всичко грижа за душата и формиране чрез добродетели. Ще се опитаме да изясним кога и как за „възпитанието“ се мисли като „образование“ в идеите на Русо.

„Емил“ в контекста на „образованието“

От всички произведения на Русо „Емил, или За възпитанието“ (1762) е най-малко педагогическо, независимо че е посветено на детето и грижата за него като възпитателна технология. Причината за това твърдение е, че „Емил“ не може да се чете извън останалите произведения на Русо. В този смисъл, „Емил, или За възпитанието“ надгражда политически, религиозен и литературен дискурс, който в неговите произведения е релевантно понятие. Ето защо всеки опит произведенията му да бъдат селектирани тематично, концептуално или по предназначение, никога не може да даде добри резултати. Онова, което ги сближава в контекста на постмодерното мислене, са „алегориите на четене“, като „нечетимостта, алегория на деконструкцията, и на нововъвеждането на „матафористични модели“ (De Man, 2000: 286). Пол де Ман нарушава класическата интерпретация на Русо, допускайки като неин прототип един „метафористичен модел“. Това му позволява да види „Общественият договор“ като невъзможно за изпълнение „обещание“. Самото произведение проблематизира понятията „воля“, „щастие“, „свобода“, „интерес“, „справедливост“ в бинарни опозиции между „индивидуалното“ (естествено или природно) състояние на човека и „колективното“. Бивайки част от цяло по отношение на държавата, човек има задължения по отношение „на частта“, т.е. по отношение на себе си, и по отношение „на цялото“, т.е. по отношение на Държавата. Този двоен модел от „самореференциалност“ и „отчужденост“ по посока на властта се проявява при човека най-вече при неговите частни интереси, които не съвпадат с обществените. Във всички останали случаи теорията за „индивидуално щастие“ и „обществено благо“, на „индивидуална и обща воля“, на „обществена справедливост“ на закона работи по отношение на институции като семейството, което е „политически модел, основан на естествени връзки“. Семейството, като „естествено“ политическо общество, в най-голяма степен е свързано с отношенията между хората, като основа на морал, и връзката на последния с икономическия просперитет на държавата, доколкото „семейството не процъфтява, ако децата не преуспяват“ (Rousseau, 1988: 443). *С тези редове от „За обществения договор“ (1762) е положено мисленето на „възпитанието“ като „образование“.* Политическо благополучие, изведено от личното щастие на хората, се оказва невъзмож-

но, доколкото „групи, конституирани въз основа на отношения, които вече не претендират да са естествени, пораждат различни системи на взаимодействие както по отношение на себе си, така и по отношение на други групи или цялости“ (De Man, 2000: 281). „Волята за щастие“ постепенно бива изместена от „волята за власт“, на която е подчинена „азовостта“ – било „лична“ или „политическа“. „Делимостта“ на индивида и неговата референциалност се изправя срещу „неделимостта“ на Държавата, като цяло, и тоталитаризиращата ѝ власт. „Естественото състояние“ и „естествената свобода“ на детето се изправят пред „обществения договор“, като правен, икономически и ценностен конструкт, част от който е и училището. По този начин „училището“, като социалнополитическа институция, се противопоставя на ученика, тотализирайки своята власт в името на общественото благо. *Отчуждението на човека от закона е и отчуждение на ученика от институция, която е негов носител. Независимо дали училището, като институция, е масовизирана такава, или индивидуализирана, както в случая с „Емил“, където един учител обучава и възпитава един ученик. Ще се срещнат ли „човек“ и „общество“ в общия (обществен) интерес, който може да ги примири? Русо не дава еднозначен отговор на този въпрос, най-малкото поради двойното отношение на човека към самия себе си и към държавата и суверена. Ще се срещнат ли ученик и учител, доколкото „естествената свобода“ на детето трябва да се противопостави на „неестествената“, която носи учителят като социална роля. Едно е сигурно, че в „За обществения договор“ са поставени образователни проблеми в контекста на политическите, правните и икономическите такива. Мисленето за образование, като социалнополитически въпрос, прави възможно мисленето за възпитание, като мисия и технология.*

„Философия на езика“ като методология: „фигуративният език“ на Русо

В края на XX век Ричард Рорти (1931 – 2007) актуализира проблема за „либералната общност“, който може да даде нова интерпретация и на идеите на Русо. За тази цел той влиза в двуборство с канонически концепции на Просвещението и „абсолютизирането“ на рационалността и морала като ценности. Краят на платоническо-кантианската епоха във философията предполага, че опитът на човека и човечеството е свързан не толкова с промяна на вярванията, а с промяна на „речниците“ и тяхната случайност. Следвайки идеите на Исаия Бъркли (1685 – 1753), той доразвива неговото понятие „негативна свобода“. Идеята преоценява ролята на „вярванията“ в живота на човека, които се оказват определящи за езика и формират светогледни нагласи и ценности. Всяка епоха създава свои речници в контекста на социалната и историческата ситуация, които са тясно свързани с конституиране на светогледа. Развитието на науките от XVIII век насам, с които са свързани реализирането и постигането на политическите цели, постепенно се оттеглят в периферията на културата. Като причина

за това явление Рорти посочва трудността в овладяването на различните езици, с които те си служат: „Това не е нещо, което трябва да се осъжда, а нещо, което трябва да се преодолее. Можем да го направим, като пренасочим вниманието си към области, които са в челните редици на културата, които вдъхновяват въображението на младите, а именно изкуството и утопичните политически убеждения“ (Rorty, 1998: 79). Нека се опитаме да приложим тези идеи към идеите на Русо и оценим техните последици за възпитанието.

Произведенията на Русо са благодатни за всякакви интерпретации в контекста на постмодернизма. Деконструирането на текстовете му беше извършено изключително успешно от Жак Дерида, както и в изследвания по проблема в българската педагогическа мисъл (Sapundzhieva, 2005). В случая ние избираме „философията на езика“ и „лингвистичния обрат“, който направи в него Ричард Рорти, предвид прагматическите измерения на този поврат. Обект на неговия прочит е „фигуративният език“ на науката и философията и възможността му да ползва метафори при своите концептуализации. Интерес представлява и заличаването на границата между „буквално значение“ и „метафорично“. Последното е предмет на разискване и при интерпретаторите на Русо. Независимо от противоречивите твърдения на Русо по повод произхода на езика като буквален или фигуративен, „онова, което ни казва „Трактат върху неравенството“ е, че политическата свобода на човека е структурирана като и произлизаща от един лингвистичен модел, който съществува независимо от природата, и независимо от човека той съвпада със сляпата метафоризация, наречена страст“ (De Man, 2000: 174). Този коментар предполага да мислим за обществото и управлението като производни на срещата между „човек и език“ и по този начин те не са нито „естествени“, нито „морални“, доколкото езикът се мисли като възможност за случайна грешка, лишен от репрезентативен и трансцендентален авторитет. Случайността на езика и неговата концептуализация (метафоризация) поставят под въпрос „истинността“ на понятието „общество“ и неговите производни като „образование“ и „възпитание“. Ако Доналд Дейвидсън (1917 – 2003)³ е прав, че езикът е посредник на общуване, но не е посредник между „Аза“ и действителността, т.е. не е репрезентативен, това означава, че езикът няма цел, а „Азът“ и действителността губят своята вътрешна природа. Езикът има случайна природа и този факт би могъл да се види отчетливо при „метафорите“. Самите те са лишени от смисъл, лишени от „място“ в езиковата игра, по принцип неперифразуема. Метафорите са по-скоро начини на въздействие, което предполага задължително страст. Но няма съществена разлика между буквално и метафорично значение, доколкото старите метафори излизат от употреба и постепенно се буквализират. Езикът, като форма на живот, е проява на нови форми, отстраняващи старите, слепешката и без наличие на конкретна цел. По този начин езиците и метафоричните изрази са сравними единствено с други такива, а не с факти,

стоящи отвъд тях. В този смисъл: „Само изреченията могат да бъдат истинни и че човешките същества създават истини чрез създаването на езици, посредством които да строят изречения“ (Rorty, 1998: 34). „Лингвистичният обрат“ във философията, като методология, позволява да видим езика като инструмент, с който той се прагматизира. Историята на човечеството е история на метафори и новите речници, които те изработват. Идея, подготвена от немски идеалисти, поезия на романтизма и утопична политика още през XVIII век. Един от тези постмодерни предтечи се оказва Русо, въвеждащ нов език чрез нов речник и метафори. *Понятието „възпитание“ е нова метафора за времето си, концептуализирана чрез сблъсък между „естествено състояние“ и „естествена свобода“, като природни (индивидуални) състояния на детето, и противопоставянето им на намеса от страна на възрастния, възпитателя и обществото. Сблъсък, който се примирява с нова идея за „негативна свобода“ не като „свобода от ценности“, а като „ценност на свободата“ да бъдеш себе си, самосъздавайки себе си. „Емил“ не е противопоставяне на „природа“ и „култура“, а противопоставяне на езиците, с които ги описваме в търсене на истината за „възпитанието“ като „метафора“ на цяла една епоха. В историческата обмяна на „метафори“ заслугата на Русо е, че променя представите на обществото за „възпитание“ по посока на един нов език за него. Под „възпитание“ се разбира не ненамесата на възпитателя в мисленето и поведението на детето или отказ от такава, а възможността да „сътрудничи“ на детето в трудния път на неговото самосъздаване като личност. Сътрудничество, което не е нито наблюдение, нито разрешение, а „страстта“ да бъдеш Аз“. Патосът на убежденията при Русо за възпитанието, като „акт на свободата“, запълва всяка негова непоследователност, противоречивост или обрати в насоката на мислене.*

Създаването на „нови езици“ и следователно на „нови метафори“ и „нови речници“ е основата на самосъздаването на Аза – това е основаната идея на Рорти през XX век. Доколкото езикът е „случаен“, случаен е и „Азът“, който го създава, защото езикът е дело на човека. Идеята тръгва от Ницше, за когото въображението, а не разумът, е централно понятие на човешкото познание. В този смисъл, творецът е истинският герой, а не философът. Питането за истината като „метафора“ е и край на обожествяване на самата истина. Всяко питане обаче за „Аза“ е питане за неговия морал. Естетизирането на морала и ролята на въображението в този процес би дало нов поглед към „възпитанието“ на Русо в контекста на езиковата дейност и нейното прагматизиране.

В този смисъл, основното питане ще бъде съвместяват ли се езикът и на учителя и ученика при Русо в „Емил“ и кой е техният механизъм? Ще допуснем, че „езикът“ на детето е изразител и доверител на природата, а езикът на учителя – изразител на обществено начало, доколкото е посредник за общуване и инструмент за познание.

Теза първа: „езикът на природата“ и „езикът на обществото“ са взаимно изключващи се понятия по повод метафората „възпитание“, създадена от Русо. Идеята е класическа при интерпретация на произведения на Русо.

Теза втора: „езикът на природата“ и „езикът на обществото“ взаимно се допълват и надграждат като понятия по повод метафората „възпитание“, създадена от Русо в „Емил“. Идеята е диалектическа и предполага социален прочит на Русо.

Теза трета: „езикът на природата“ и „езикът на обществото“ са едно и също понятие по повод метафората „възпитание“, създадена от Русо в „Емил“. Идеята е свързана с „философия на езика“ и черпи своите доказателства от „Структурна лингвистика“ на Жак Дерида (1930 – 2004), „Феноменология“ на Мерло-Понти (1908 – 1961), „Епистемология“ на Ричард Рорти (1931 – 2007) и Доналд Дейвидсън (1917 – 2003). Тези автори и техните идеи ще послужат като доказателство в случая.

Нашата теза ще бъде: природният език на детето, като естествен такъв, има свой социално-културен еквивалент в езика на учителя. От гледна точка на езика, като ценностно неутрален, природният и социално-културен език са един и същ език. Езиците са съизмерими помежду си, както и речниците, които създават, а не с емпирични факти, наречени „природа“ или „общество“. Ако искаме да запазим не „логиката“ на фактите, а „логиката“ на езиците, ще трябва да приемем, че „Назад към природата“ не е нищо друго освен „Напред към културата“. За да има възпитание, т.е. общуване, езикът на учителя трябва да встъпи в ролята на социално-културен медиатор, следвайки „природния език“ на детето и буквализиращ неговата метафористичност от звуци, срички, междуметия. През цялото време се извършва процес на кодиране и декодиране от метафори към техните буквални значения, прерастващи в нови метафори. Това е двоен превод от природно и социално-културно означение (смисъл) на езика. **Без** такъв превод езикът не може да се случи като феномен, доколкото всеки език говори единствено себе си. *Въпросът е как този език при Русо се случва като възпитателен?*

„Реторичен формат“ за възпитание и проблемът за свободата в „Емил“
„Това е сборник с размишления и наблюдения без наличен порядък и почти без връзка, с надеждата да бъде в полза на една добра майка, която умее да мисли“⁽²⁾.

Реторичната форма, която използва в произведението си „Емил“, на пръв поглед, е продължение на противопоставянето между природно и социално, доколкото Емил не е „човешки“ човек, а „човек на природата“.

На *онтологично равнище* питането ще бъде за педагогическото битие като връзка „въпрос – отговор“: „Този, който задава въпрос към себе си, не очаква ли да получи отговор от другите, които си задават същия въпрос: как трябва да се възпитава детето? Или единствено и само чрез себе си: какъв трябва да бъде идеалът за възпитание на детето?“. Вторият щрих е: „Може ли детето да

даде отговор, при условие че то има хиляди реторични въпроси? В контекста на „негативната свобода“ децата получават отговор под формата на „самонаказание“, което е социално последствие от неправомерно поведение. Ако целта е да бъдеш предоставен на собствената си свобода като естествено състояние, защо всеки опит на децата без подкрепа или позволение на възрастните се обръща срещу тях? И защо, в крайна сметка, тази свобода е съгласуване на воля и желание между възпитател и възпитаник?“.

На конструктивистко равнище: в сблъсъка между „природно“ и „социално“ начало във възпитанието на детето социалното побеждава природното, превръщайки се в нова природа. В педагогиката, видяна като път през неизвестното и следите, които остават от нашето пътуване, „тези следи трябва да са в състояние да заведат някого друго по същите места, така че той да не се окаже също толкова безпомощен и обезоръжен, както първият“ (Chalakov, 1997: 116). Задачата на възпитателя е да дава не просто знание, а да организира нови ситуации за детето и просеки за завръщането към тях: и от модела „знание – ситуация – знание“ да се върви към „ситуация – знание – ситуация“. Детето е ученик на природата толкова, колкото и на обществото, което я моделира в неговото съзнание като „постъпка“. Само в този случай то може да бъде учител на себе си.

На аксиологично равнище: свободата, като ценност, е връзка между „естествено състояние“ на детето и социалния механизъм, чрез който тя усъвършенства детето: „да желаеш да направиш онова, което желае възпитателят“. „Негативната свобода“, която прилага Русо към детето: „Аз съм свободен да правя каквото искам, без външни давления от другите, защото това е съвместимо с моето битие, оформено и повлияно от обществото и неговите закони за конформизъм“ (Taylar, 1999: 33). Но Русо, разбира се, е и авторът на „самоопределяща се свобода“ (Taylar, 1999), където всеки човек решава сам за себе си, изразявайки себе си. Идея, изведена по недвусмислен начин в „За обществения договор“ и която ще проправи пътя за „човешката автентичност“ като кауза на Модерността. Но идея, която не е изведена в „Емил, или За възпитанието“.

Прочитът на „възпитанието“ като „метафора“ в текстове на Русо ни позволява да открием следните идеи.

1. Метафората „възпитание“ при Русо създава нов речник, където основни понятия са: естествено състояние, естествена свобода, природа, общество. Те се превръщат в базови възпитателни „онтологемеи“ на един речник, боравещ с нов език, и в този смисъл – с нова визия за възпитание и взаимодействие с детето.

2. Метафората „възпитание“ при Русо предполага да открием „хиазма“ между природно и социално начало в познанието, мисленето и поведението на детето като отношение към света, а не тяхното противопоставяне. Ето защо версията за „благородния дивак“, който живее у детето, е възможна само като

продължение за завръщането му в обществото, не за да го поквари, а за да го очовечи.

3. Метафората „възпитание“ при Русо предполага да преоценим възпитателната технология като взаимодействие между естествено, природно състояние на детето и механизмите на социална самопринуда и контрол в неговото поведение. Проблемът за „негативна свобода“ предполага програмиран избор на ценности не на принципа „проба и грешка“ (това е въпрос на инстинкт), а на „следствие и причина“ (това е въпрос на мислене) с цел приобщаването му към обществото и неговата бъдеща социализация.

„Възпитанието“ като „сирачество“, свободата като „обещание“ в „Емил“

В „Емил“ Русо превръща героя си в сирак: „Емил е сирак. Не е важно дали има майка или баща. Поемам техните задължения и наследявам техните права“⁽²⁾. По този начин той елиминира силни природни устои, които дава семейството, независимо от моралните подбуди да отстрани семейството като възпитателен фактор поради неговата поквара в обществото. На възпитаника се предоставя възможността да общува и живее само с един възпитател – „достатъчно млад, да му бъде другар, достатъчно стар, за да бъде мъдър“. Но социалният опит на детето е силно ограничен и лишен от достатъчно образци. От възпитателя се очаква да бъде демиург по добродетел и познание, което на практика е невъзможно и не е по силите на никое човешко същество. Индивидуалното общуване с възпитаника предполага следване и разгръщане вътрешната природа на детето по периоди на възрастване. Възпитанието е композирано и диференцирано на етапи, съобразено както с налични природни дадености при детето, така и с програмата на възпитателя. Тази програма определя морално, интелектуално, религиозно и полово възпитание на детето, изхождайки от собствени убеждения, „монтирани“ върху възпитаника като изискване за поведение. С това на практика „свободата“ на детето е програмирана от възгледите на възпитателя. В „За обществения договор“ основната задача на Русо е осъществяване от суверенната власт (като връзка с краля), което я прави основа за революционни идеи. В „Емил“, в която Светата Църква вижда изключителна заплаха и я изгаря, Русо въвежда отново „суверена“ на възпитателя, и то в името на свободата. Независимо че възпитателят следва детската природа и подпомага нейното разгръщане, същото може да каже и кралят за своя народ, който управлява в името на неговото добруване. В контекста на „философия на езика“ и „речевите актове“ на Джон Остин можем да проследим възпитанието като перформативен израз: „обещание за свобода“. „Перформативът – всеки перформатив, има повече или по-малко характер на решение, на заповед. Той непосредствено оценява, йерархизира нещата, казва как да бъдат те“ (Vatsov, 2010: 164). По този начин перформативите позволяват да се употребяват в значението си на императиви. „Строго погледнато, суверен е не субектът на перформация, а самата актуална перформация, която непосредствено конституира своя иманентен субект суверен“ (Vatsov, 2010: 175).

С това на практика се връща „действеността“ на перформативите, както и тяхната „суверенна власт вместо съпротива“. Приложена, теорията за перформативите към „възпитанието“, като „обещание за свобода“ във „възпитателния проект“ на Русо, дава основание за следните предположения.

1. Възпитателят встъпва в качеството си на „суверен“ тогава, когато има контрол над желанията на детето, които са форма на власт. „Аз не искам другите да разрушават моето дело. Искam да възпитавам един или поне да не се намесват в моята работа“⁽²⁾.

2. Ако възпитателят не е „суверенът“, то в такъв се превръща детето, където всички негови молби се превръщат в заповеди.

3. „Обещанието“ на Русо за свобода на детето не се сбъдва като възпитателен проект (при Русо „обещанието“ е зададено в реторичната форма на изложението) освен в императивна форма, какъвто е всеки перформатив.

4. Перформативът „Аз обещавам“, че възпитанието е (може да бъде, ще бъде) свобода, води до власт дори когато суверен отсъства – било то възпитател или възпитаник, доколкото перформативът е субектно центриран. В този смисъл е важно не кой говори, а какво прави с думите. Един „възпитателен проект“, като част от един идеологически режим на мислене, може да бъде пренаписан и преозначен във всяка нова епоха. Всички добри проекти на хората, дори гениалните, не се сбъдват, освен като утопии. Причината, разбира се, не е само в „перформатива“ (независимо че е добър теоретичен конструкт), какъвто се оказва целият човешки език. Причината не е дори в контекста на една социална ситуация, който може да бъде променен като „революция“, чийто идеен ръководител във Франция през XVIII век се оказва Русо. Причината е отвъд езика, отвъд времето, отвъд човека, които създават „Идеали“ като съвършените „перформативи“.

Гениалността на Русо не подлежи на коментар. Той създава нов радикален език за възпитанието и в този смисъл – нова визия, чрез която можем да се съизмерваме с времето, което пресява всичко, за да остане онова, което ни прави ако не по-добри възпитатели, то поне по-добри хора. Заслугата на големите мислители като Русо не е само че идеите им ги надживяват и са винаги съвременни. Те винаги предполагат различна интерпретация, която ни формира като техни читатели и поклонници.

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. Дэвидсон – Что означают метафоры, www.philology.ru/linguistics1/davidson-90.htm
2. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании www.klex.ru/bob
3. Доналд Дейвидсън (1917 – 2003), (www.philology.ru/linguistics1/davidson)

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Chalakov, Iv. (1997). Kriticheska teoriya i antropologiya na naukata. *Balgarski folklor*, 5 – 6, 115 – 125 [Чалъков, Ив. (1997). Критическа теория и антропология на науката. *Български фолклор*, 5 – 6, 115 – 125].
- Chalakov, Iv. (2004). Proumyavaneto na predmetite (za otnosheniyata na horata s prirodnite i tehicheski obekti v savremennite formi na sotsialniya zhivot). *Balgarski folklor*, 3, 50 – 67 [Чалъков, Ив. (2004). Проумяването на предметите (за отношенията на хората с природните и технически обекти в съвременните форми на социалния живот). *Български фолклор*, 3, 50 – 67].
- De Man, P. (2000). *Alegorii na cheteneto*. Sofia: Kritika i humanizam [Де Ман, П. (2000). *Алегории на четенето*. София: Критика и хуманизъм].
- Rorty, R. (1998). *Sluchaynost, ironiya i solidarnost*. Sofia: Kritika i humanizam [Рорти, Р. (1998). *Случайност, ирония и солидарност*. София: Критика и хуманизъм].
- Rousseau, Jean-Jacques. (1988). *Izbrani sachineniya v dva toma*. Sofia: Nauka i izkustvo [Русо Жан Жак. (1988). *Избрани съчинения в два тома*. София: Наука и изкуство].
- Sapundzhieva, Kl. (2005). *Pedagogicheskiyat diskurs na postmodernizma*. Sofia: Veda-Slovena [Сапунджиева, Кл. (2005). *Педагогическият дискурс на постмодернизма*. София: Веда-Словена].
- Taylor, Ch. (1999). *Bezpokeystvoto na modernostta*. Sofia: Kritika i humanizam [Тейлър, Ч. (1999). *Безпокойството на модерността*. София: Критика и хуманизъм].
- Vatsov, D. (2010). Performativat: suverenna vlast vmesto saprotiva. *Kritika i humanizam*, 2, 159 – 177 [Вацов, Д. (2010). Перформативът: суверенна власт вместо съпротива. *Критика и хуманизъм*, 2, 159 – 177].

NOTES ON ROUSSEAU: FREE UPBRINGING – PROJECT OR UTOPIA

Abstract. The paper offers a new interpretation on Rousseau in the context of Richard Rorty's concepts on the *philosophy of language* and the *linguistic turn* developed at the end of the 20th century. The classical interpretation of Rousseau's ideas of freedom in view of upbringing as a rule juxtaposes *nature* and *culture*. The present paper argues that this opposition can be overcome through the application of the metaphor approach to both upbringing and the value-neutral character of language. In this sense the question to be answered is how the languages of the teacher and of the student co-exist in Rousseau's ideas and what the mechanism

is that turns these languages into means of upbringing. The research employs arguments in favour of the hypothesis that in terms of the metaphor of “upbringing” created by Rousseau in *Emile or on Education*, the concepts *language of nature* and *language of society* overlap.

✉ **Dr. Veska Guviiska, Assoc. Prof.**

Department of Pedagogy

Faculty of Pedagogy

South-West University „Neofit Rilski“

Blagoevgrad, Bulgaria

E-mail: v_guviiska@abv.bg