

ИЗГРАЖДАНЕ НА ТВОРЧЕСКАТА ЛИЧНОСТ, КАТО ЦЕЛ НА ВЪЗПИТАНИЕТО, И ФОРМИ НА ПРИНУДА ПРИ НОРМАТИВНОТО ВЪЗПИТАТЕЛНО-ОБРАЗОВАТЕЛНО ОБЩУВАНЕ

Йордан Банев

Музикална академия „Проф. Панчо Владигеров“ – София

Резюме. Настоящият текст изхожда от разбирането за творческия характер на личността, който се определя от присъщите на всяко дете творчески заложби. Те не се отнасят към едно или друго конкретно изкуство или начинание, а към изначалната възможност всеки, започвайки от детето, да може да претворява себе си. В педагогически план, това предполага, че изграждането на личността, като цел на възпитанието, се обуславя от изграждането на творческите заложби на детето. В общото училище начинът на работа е групов и това налага неговия групово съобразен подход, както и функционирането на регулативни механизми. Статията описва някои от тях като действащи форми на принуда, които влизат в противоречие както с възможността за разгръщане на творческите заложби на детето, така и с принципни положения на възпитанието, непроменени от древността до днес.

Keywords: pedagogy; creative person; responsibility; communication; surveillance; freedom

Studium discendi voluntate constat,
quae cogi non potest.

*Ученолюбието се отстоява с волята,
която не може да бъде принудена.¹⁾*

Квинтилиан

Male, igitur, pueris consulunt,
qui invitos ad studia adigunt.

*Затова зле общуват с децата тези, които
пряко волята им ги водят към учение.²⁾*

Коменски

1. Творческата личност

Учебната стая в училище се свързва със и обуславя общуването, което, както нормативно, така и теоретично, си поставя за цел последователно да отстоява възпитаването и образоването на детето в творческа личност. Личността е понятизирана като творческа, тъй като изграждането ѝ зависи от разкриването и разгръщането на нейните заложби. Творчески са онези заложби, които, след като се проявят, се свързват не толкова с когнитивно научаването, колкото със самостоятелно, нестандартно мислене, а оттук съответно и с развитие в областта на пеенето и свиренето, художеството и играта. С други думи, свързва се с тип дейтелност и мисловна поместеност, за които е неприложим еднозначен, стандартизиран критерий. От една страна, няма дете без такива заложби, както и стандарт за дете, а от друга – заложбите са всякога различни за отделните деца. Ето защо от посоченото общуване се изисква да е едновременно педагогическо и педагогично. Педагогическото се свързва с педагогиката, като наука и институционална грижа, т.е. с предназначени и целево положени институционални възпитателно-образователни действия-въздействия, както и с условията за тях (училищната учебна стая не може да не е подчинена на държавно-министерски разпоредби и законови определения). Педагогичното, от своя страна, е отношение и начин на общуване, които сами биват пример за грижа, трудолюбие, лична отговорност, възпитаност, любознателност и пр.³⁾ Като обединител на педагогическо и педагогично, (пред)училището е среда на целенасочено и планирано общуване, което цели да повлияе по определен начин върху възпитавания, а именно – като отчита и се съобразява с неговите заложби, т.е. градейки творческата личност у него, чрез подходящото за целта педагогическо взаимодействие да го приобщи към дадени възпитателни образци, определени стандарти на образование, обществени порядки, норми и законови положения⁴⁾. Това, от своя страна, обяснява защо всяко възпитание и образование в училищна среда не само предпоставя развитието на тези заложби, като своя първостепенна цел⁵⁾, но и същевременно винаги е приобщаващо към творчеството, като образец за личностна реализация. То, образованието, не може да съществува без конкретния пример, който на нормативно-възпитателно равнище се олицетворява от „образцовите“ личности. Училището неизбежно се основава на подобен пример и обучението неминуемо цели приобщаването, „приобществяването“ към общността (*associetas*) на едни или други образцови хора творци⁶⁾. Хората от такъв ранг – често вземани за патрони на учебните заведения – се посочват на учениците като *сътворили* нещо значимо в рамките на дадена ценностна система. Учителят е водачът към образците и затова по писани и неписани закони му се вменява той самият да е образец: да има творчески подход към учениците и урока; да е открит и доверчив и да внушава същото, да бъде пример в нравствено, образовател-

но и дори научно отношение; да е постоянен в грижата и търпението, да е състрадателен и честен, да си държи на думата, да помага и пр. Учителят е именно този, който е по-голям – на латински *magister* – и в общуването си с децата е призван да ги води именно към „по-високите“ нива във всяко едно отношение. Тук са отговорността, изкуството, творчеството, авторитетът и свободата на педагога, а впоследствие – и на неговите възпитаници. Учителят е първата, вече изградена творческа личност, която учениците – в началото интуитивно, а впоследствие осъзнато – тръгват да следват като начин на собствената си поставеност в света.

Основополагащо за общата теория на възпитанието е разбирането за човека като всестранно и винаги нуждаещо се от ръководство и грижа за телесното, душевно-духовното и умственото си укрепване и изстраване⁷⁾. Тъй като детето не е самостоятелно и не може да се погрижи само за себе си, теоретичната педагогика и нейното възплъщение в нормативните актове подчертават изключителната важност на посочената нужда преди всичко за него – обучението на децата се приема за първостепенна грижа-задание от страна на възрастните и на обособените за тази цел институции⁸⁾. Доколкото семейството не може да поеме посоченото всестранно обучение на детето, то търси допълнителна подкрепа от нарочно подготвили се в определена възпитателно-образователна област хора – учителите. Те, от своя страна, непрестанно поддържат и развиват у себе си онова, което трябва предадат на децата. Така децата отиват да се учат с доверие в учителя, а учителят отива да преподава, като вече няколко хиляди години спокойно казва: *γῆράσκω ἀεὶ διδασκόμενος* – „Възраствам, като винаги съм обучаем“⁹⁾. И двете страни очакват най-доброто една от друга, което е, на първо място, очакване за качество на отношенията и едва след това – за натрупвания от количествен характер. Подобна предразположеност е по преимущество творческа, тъй като именно начинът и отношението „как“ са първото и главното в творчеството. Да очаквам най-доброто и да се стремя към него, означава всеки ден да правя, да творя себе си „по-добър“ в някаква посока, буквално да се *облагородявам*.

Така поставените основи на възпитанието не са се променили на европейския континент и с лекота можем да кажем, че са в сила от Античността до днес. У нас научно-педагогическата литература не се различава в принципите си и независимо от историко-социалните промени, цели същото всестранно възпитаване на детето като отговорна личност, здрава в телесно и душевно отношение, отличаваща се със самостоятелност на мисленето и способна за намиране на творчески решения и подходи в сферите, в които посвещава и ще посвети усилията си¹⁰⁾. В най-сбит вид тези основи могат да бъдат изказани така: вътрешната творческа работа изгражда възпитавания/обучавания отвътре, а творческият пример, който той вижда, го гради отвън. А към творческата дейтелност насилието е неприемливо. И нашият народ изразява това посло-

вично безапелационно: *Насила хубост не става*. Едва подобно, неповторимо и свръхотговорно отношение овъзможнява личността.

2. Нормативен характер на възпитателно-образователния процес

Водещите български изследвания в областта на възпитанието поставят, от една страна, личностно-творческия принцип за водещ в педагогически смисъл, а от друга страна, предполагат нормативно обосноваване за неговото постигане. Отношенията между двете страни изграждат динамиката на педагогическия процес и определят методологико-функционалните обсъждания и трактовки в тази посока.

2.1. Външноучилищна принудителност

Откъм нормативно-задължителния си характер педагогическият процес има особеността и свойството да е принудителен. Принудата е в две посоки. Първата посока може да бъде наречена „правно-организационна“. В нея се открояват няколко страни.

А) Детето от твърде ранна възраст (5 г.) до 16 години е задължено да посещава учебни занимания¹¹⁾. Законът не дава на детето избор и всяко дете трябва да отиде на предучилище и на училище.¹²⁾ Тук свобода (избор и лично решение) не е предоставена. Основанието за подобно задължаване се извежда както от „правото на образование“ за всеки¹³⁾, така и от положението, че до определена възраст детето не взема самостоятелни обществено отговорни решения и съответно не се ползва с всички положителни и отрицателни (рестриктивни) аспекти на гражданските права¹⁴⁾. И все пак въпросът за това детето да не желае и да има право да не отиде на училище, остава. Той не може да бъде снет по силата дори на приет държавен закон. Обратно, еднаквото право на положителен и на отрицателен избор попадат в пълно противоречие и се самоизключват по силата на законовото задължаване детето да ходи училище (което пък само по себе си не може да гарантира образоваността на когото и да било). Противоречието се задълбочава, ако се съобрази, че законът, който задължава един баща да заведе детето си на училище, също така пряко се намесва в онази „среда“, която е възможно най-близка и естествена на детето и която, на свой ред, е определяща за принципите на друг закон – за защита на детето. Тази „среда“ е семейството.¹⁵⁾ Макар върховният закон на България изрично да формулира, че семейството е „под закрила на държавата и обществото“¹⁶⁾ (а не например „под собственост на държавата“), на практика семейната воля, както като отделни лица, така и като цяло, е подчинена на държавната. Например дори ако една майка е учен с международен авторитет, и на нея ѝ е законово забранено да решава кое по отношение на образование и социализацията е най-доброто за детето ѝ. Това го решават съответните квалифицирани лица и органи¹⁷⁾. Стига се до такива размери на намеса на институционалния апарат в семейството, че дори се внасят предложения то

да бъде изключено не само като основен възпитател, но и въобще като фактор в ценностната и житейската ориентация на детето.¹⁸⁾ При такива перспективи педагогическото общуване се изменя в принудително информиране и изграждане на разбирания и навици, които тотално се определят от различни специализирани институции и се изискват като образователно-възпитателни стандарти въз основа на предварително подписани документи. Ярък пример са „Стандартите за сексуално възпитание/образование в Европа“, които предвиждат на 0 – 4-годишни деца (sic!) „да се предостави информация за [...] усещане на радост и удоволствие от допира със собственото тяло, мастурбация в ранна възраст, изследване на собственото тяло и на половите органи“, а като навици по отношение на сексуалността „децата да се научат [...] да осъзнават джандърната [си?! – Й.Б.] идентичност“.¹⁹⁾ Тук възпитанието, изравнено с образование (от лат. *educatio*), не е личностно, нито пък творческо, а инструментално – лост на един всеобхватен, постоянен и целенасочен контрол от страна на държавата²⁰⁾. Семейството, от своя страна, не само по отношение на децата и възпитанието им, но и по принцип загубва онтологико-уникалното си естество, приемайки най-вече функционална роля²¹⁾.

Ако детето е онзи, който не желае училището (а иска например да се учи у дома), това неминуемо води до напрежение в семейството (често пъти „високо“) и не е ясно как педагогично да му бъде обяснено, че „няма избор“ и същевременно да не се насили свободата на волята му. В такъв случай едва ли е мислимо, че то не ще застане да се бори за собствената си воля със средствата, с които разполага, и няма да се противи на изцяло външното за него, тоест вменявано му „право“ да ходи на училище. Когато въпреки усилията му това право му бъде наложено и вменено, това означава, че педагогиката е изпреварила развитието на възпитавания, а именно – предварително е поставила детето в положението на вече пораснал, зрял човек, който отстоява правата си на образование (събирателно понятие за зрелостта на моята любознателност), осъзнато вече и прието като „най-добрата необходимост за мен“.

Но принудителното образователно правораздаване може да повлияе в положителна посока за една от аргументативните страни в теорията на възпитанието. Тя касае авторитета, т.е. образа. По принцип, ако едно дете не желае и не разбира, и не осъзнава никаква дейност и пряко желанието си приеме усилие, което баща му иска от него, то се покорява на неговия авторитет. Ако пък, в идеалния случай, самият баща изпълнява и живее с усилието, което изисква или налага, тогава детето вижда и приема, макар и принудено, неговия личен пример. Впоследствие то може и да го отхвърли, но така или иначе това ще бъдат педагогични взаимоотношения на личностно ниво и въпрос на ясна позиции и избор. Училището обаче е безличен „авторитет“ (сякаш това не е оксиморон за възпитанието и авторитетът може да бъде без автор²²⁾) и на практика детето среща особена форма на насилие: още от 5-годишно да

се подчини на анонимен и абстрактен, напълно външен както за него, така и за семейството му педагогически авторитет-механизъм. Но подчиняването на подобен авторитет, независимо че не може да дойде по линията на приемане на личен пример (институционалният режим не е ничий личен живот), все пак извежда тезата за неолибералната, постмодерна образователна парадигма (накратко – „без авторитети“) като самоопровергаваща се, т.е. абсурдна, най-вече в педагогичен план²³⁾. Дори напротив, принудителното образование, или с други думи, налагането на децата да се подчинят на абстрактната нормативна воля, поставя като безусловна темата за неотменимостта на авторитета. Съответно отпадането на авторитетите в плана на личната и ценностната ориентация става *contradictio in se*.²⁴⁾ Идеята да отпаднат авторитетите, неясно почива върху опитите да се наложи безличният „авторитет“ на институцията като самоподразбиращ се и неподлежащ на коментар.

Б) Организирането на учебния процес става по подобие на принципа на военната наборна служба. За училище децата именно „се набират“ според годината им на раждане. В учебната стая те са винаги връстници, независимо че още от детската градина нормативът за техния брой е променлив²⁵⁾. И макар в теорията на възпитанието принципът на обучение „да следваме природата“ (Еразъм, Коменски, Песталоци) да не е изоставен, задължителният принцип на възпитателно-образователно израстване във „връстнишка“ класна стая противоречи на природата на съществуване²⁶⁾. Естествено по природа ние от раждането си сме с по-големи и по-малки от нас и разбира се, общуването ни с тях е коренно различно от училищното. Това естествено общуване продължава дори и след успешно преминаване на задължителния 11-годишен период на училищна социализация с връстници (от 5 до 16 г.). След този етап/период „на социализация“ ние влизаме, или по-точно – отново се връщаме, в социум, в който вече преживяната социализация вече не се среща. С други думи, предвидената в училището подготовка за живота е неминуемо неестествена и няма как да не се обвърже с неестествено поведение и общуване, което, на свой ред, не може да е част от естествено разгръщане на творческите потенциали на личността. Тази социализация е редукция на детските жизненни ситуации, изрезка от живота и поради това също е принудителна²⁷⁾. За свидетел на плодовете от неестественото приобщаване и общуване могат да бъдат посочени непрестанните недоволства и обществени „сигнали“, че зрелостниците не са житейски зрели и респективно, че „сегашната“ класно-урочна образователната система трябва да се подобри. Заедно с това обикновено твърдим, че учениците трябва повече да учат, за да се подготвят, т.е. да узреят за живота. В едно семейство обаче децата никога не „идват“ по този принцип – по задължителен наборен и състезателен начин, и никога не се подчиняват на подобен механизъм на присъствие и приобщаване. В България (независимо от етносни и верски ориентации), както по презумпция, така и исторически, семейството

и домът се градят на съвсем други начала, които поставят училищния „дом“ в рязко противоречие с родния дом, откъдето семейният *modus vivendi* не може да не е в разрез с нормативно-училищния модус. Детските градини и училищата могат само идеалистично да се наричат „градина“, „семејство“, „втори дом“. Като такива те са желани, но именно като такива са неосъществими. Задължителните детски и училищни домове и „семејства“ не са организми, а конгломерати, съединения на случаен принцип – и като начин на осъществяване, и като смисъл. Тук взаимоотношенията могат да бъдат единствено неорганични – както за педагозите, така и за децата – и затова ясното открояване на посочените характеристики (на неорганичност) може да предпази поне от предоверяването на тези „домове“ и „семејства“, както и евентуално²⁸⁾ положително да повлияе на творческото изграждане на личността.

Стремежът за организиране и осъществяването на посочените изкуствени домове (общности от социален тип) – на практика за цялото време на детството – подменя смисловото съдържание на изначалния естествен дом, семејството. Става трудно да се определи дали семејството и домът не са част от училището; дали училището не е по-важно от дома; дали училищните отношения не са по-съществени от семејните; дали училището и ученето не са най-важната страна на детството; дали изобщо семејството не е изместено от училището и подчинено нему, а може би дори и подменено с него. Години и даже десетилетия се осмислят откъм училището и се подчиняват на училищен режим. Много бащи и майки настойчиво желаят продължителност на детските учебни занимания до цял ден. Това е отразено дори в закона²⁹⁾. Ако детето е през целия ден в училище, се предполага, че това време ще му бъде ясно подредено – за учене, за самостоятелна подготовка (т.е. отново учене), за извънкласни занимания, за забавления и пр.³⁰⁾ Накратко, тенденцията е да няма неорганизирано детско време. Този режим често започва още от детската градина, а понякога – и от детската ясла. Като изключим подготовката за следващия учебен ден, собственото време е оставено единствено за вечерта и за почивните периоди. Тоест времето за нерегламентирано общуване – за естествени преживявания (включително лудории, бели и опасности), за дейности по лично усмотрение, за общуване в семејството, за „самодейно творчество“ – се свежда до минимум. Но дори и почивните периоди, а не само вечерите, отново не са „мои“. Като не отчитам времето, откраднатото ми от телевизионния/компютърния екран, което също не е мое, тези периоди отново се осмислят през училището. Възприемам ги и ги мисля именно като почивка от училището или подготовка за училище³¹⁾. Вън от ваканциите, т.е. през учебната години, децата започват да имат реален институционален работен ден, при това с повече от 8 часа. В действителност те трябва да започнат да живеят с времесъзнанието на възрастните и с техния усет за дължина и съдържание на деня; трябва „спешно“ да възрастат³²⁾. Хронометричното спешаване

на децата се отразява отрицателно на умението им още от най-ранна възраст да общуват творчески неформално. Непрестанното втрещаване в часовника и графика снижава чувството за житейски простор, свобода, топлина и доверие, с които по преимущество се свързват домът, семейството, роднинството и приятелството³³). Подложен на постоянното „будилнично“, т.е. звънчево време, в училище ученикът не може да се почувства „у дома“. Поради мащабите на формализацията въпросът за откритостта на учебното общуване и естеството на взаимоотношенията остава първостепенен. Въпросът е как педагогическото разписание и нормативната принудителност да не насилват (засенчат или ограбят) творческите прояви на личната свобода.

2.1.а. Ученето като педагогически дълг

Описаните дотук принудителни страни на педагогическия процес едва ли е приемливо да бъдат категоризирани като „задължение“ на детето, защото без съзнанието за дълг такова изискване няма смисъл. За детето чувството за дълг оживява след продължителното му вменяване, но преди това думата „дълг“ е лишена от съдържание и възможност за разбиране. Детето не влиза в морални и правови отношения и тепърва ще бъде учено на тях. Да ме научи волю-неволю „да съм длъжен“ и съответно „да съм виновен“, е в природата на задължителното училище, тъкмо понеже то не е място на свобода³⁴). Моралното задължение и правораздаването са изцяло теоретично условие, в която област детето не може да се помести и да живее *в действителност*. А именно самостоятелното изпитване и преживяването са в основата на детското разбиране³⁵). В училището аз не мога да преживея изучаваното не само поради това, че нямам свобода за това, а и защото по определение училището е място за преподаване и учене, а не за преживяване. Децата не разбират задълженията (си), но принудата е с ясно съдържание на преживяване и е изцяло в обсега на техните способности за възприемане и откликване и психологията отдавна изучава какви защитни реакции поражда продължителната принуда. Децата възприемат тази принудителна действителност достатъчно осезаемо, а и всички добре знаем (най-малкото защото помним детството си) колко трудно е за педагозите да убедят децата да се държат непритворно и естествено в стаята, а и въобще в училище. От друга страна, непритворното общуване е възпрепятствано от външнорежимната принуда детето постоянно „да слуша“ и да внимава?! „Слушането“ и „внимаването“ му се повтарят и внушават още преди да е тръгнало на училище. От първия до последния си ден всеки ученик сяда от около 8 ч. сутрин на чин (и вече не е свободен, а подчинен) и започва да слуша и да внимава по 40 – 45 минути, което в продължение на няколко часа с неусетно къси почивки продължава до около 13 ч. Следобед задължението вниманието му отново да е в училище, продължава с т.нар. „домашни“. Подобно изискване – постоянно да трябва да съм съсредоточен в какви ли не времееорганизирания и правила и все „да слушам“ какво ми казват – означава

постоянно овъншностяване на вниманието и ментално-психична концентрация, която не само не може да се гарантира от детето, но и опитът потвърждава, че това масово не се случва. Детското съсредоточаване зависи, на първо място, от онова, към което детето има дълбоко вътрешно разположение. При толкова продължителна задължителна „програма по интереси“ е професионално неиздържано и даже несериозно да се очаква от децата внимание и активно участие. И именно пасивността е отличителна за днешните ученици. Чудим се как да събудим вниманието им. Но за тях (а дори и за нас, големите) е естествено при едно непрестанно чинно подредено ежедневие да търсят механизми за компенсация. Проблемът очевидно не е в организирането на времето и правилата, доколкото без такива е немислим който и да било живот в група. Проблемът е в тяхната мяра и изключително задължителен характер. Прекомерността на задълженията е в основата на детската „заспалост“ и нежелание за учене. Нарушено е равновесието между всичко, свързано със задължителното училище, от една страна, и с личните детски потреби – от друга. Последните неминуемо се свързват със свобода за много движение и игра, възможности за вътрешен живот, лични области на занимание семейно и друго (роднинско, приятелско) незадължително общуване и пр.

2.2. Вътрешноучилищна принудителност

Втората посока на принудата може да бъде наречена „вътрешносъдържа-телна“. Тя се откроява в съдържателната страна на училищното общуване. То все още е съсредоточено изключително върху предметната страна на ученето, върху *какво*, а не *как* (да) мислим³⁶⁾. Белег на това задължително учене са непроменимо устойчивите формулировки „учебен материал“, „изучавани предмети“, както и непрестанните притеснения от вида „как да преподадем (минем, наваксае) предвидения/пропуснатия „материал“³⁷⁾. При този тип учене важното е точно да се заучи и възпроизведе преподаваемото, което се проверява чрез контролни, класни и „домашни“ работи. Стигаме дотам, че приемаме и утвърждаваме теста, респективно тестовата система, като най-добрия начин за проверяване и отличаване на мисленето и по-общо на съобразителността и интелигентността³⁸⁾. Очевидно е, че от подобна предметна позиция съобразяването с нагласите и начина на работа на конкретното дете, т.е. с неговата неповторимост, като начин и изява на мислене, става второстепенно или отива на още по-задан план. Материално-тестовата позиция отправя към предварително зададени, т.е. стандартни решения, а възможността за самостоятелно, т.е. творческо мислене се ограничава или самоснема³⁹⁾. Утвърждава се преимуществено един вид мислене – величинно проверимото или накратко аналитично-математическото. Отношението към това „какво значи да мисля“⁴⁰⁾, започва да се свежда до *отдалечаване*, разграничаване, анализ. Анализ на дадености. Децата се учат именно на такова отношение: не сами да изпитват, т.е. да преживяват и (пре)откриват нещата в целостта

им, а да могат да анализират и синтезират дадености. Такъв тип възпитателно отношение култивира особен култ – култа към данните. Всичко трябва се свежда до данни и база данни, до събиране и обработване на данни, статистика и информация, числа и цифри. Оттук ученикът свиква да мисли и да мери успеха си като число (оценка, процент). По-важното е, че това принизяване се възпитава не само у учениците, но и у педагозите. За нас, като педагози, е станало напълно естествено да не виждаме проблем в числото, като мерило на отношение. Просто мерим взаимоотношенията като съотношения. И уравняваме. Ученикът е само поредното съотношение, поредната ratio и correlatio. Също като ученика, ние анализираме елементи и после ги синтезираме – в едно число. Мисленето на ученика, в края на краищата, трябва да се приведе до едно число⁴¹⁾. При такава нагласа дългогодишното общуване на учителя с ученика трябва щателно да се анализира и да се приведе до пълната необщителност и отчужденост на абстракциите 6, 5, 4, 3, 2. Дори и да не желае, учителят е задължен да сведе цялото си отношение към даден ученик до рамките на едно от зададените числа. Ученикът също е задължен да анализира себе си и да се види като число. Със задължителното, изключително аналитично (а не например партиципативно) образователно общуване ние поставяме децата като проекция на приложната, технологичната научност и ги възпитаваме, че мисленето, ако не непременно, то най-вече е количествено – предметно и материално онагледимо, и не може да не дава проверими и повторяеми резултати и да се удостоверява посредством тях. Независимо от предполагаемата си добронамереност такъв тип педагогическо общуване води към мисловно и емоционално обвързване изключително с количествени параметри, а не към отношения, които да се преценяват откъм критерии, различни от количествеността (напр. съучастие). Такова общуване цели не емоционална ангажираност, а ефективност и от учебно-методологическа гледна точка се съсредоточава върху функционалността: за дадено време децата трябва да покрият конкретни количествено проверими, повторяеми резултати. Не е необходимо обаче да се подчертава, че функционалността и ефективността са същностни характеристики на машините. Тъкмо затова, ако бъдат взети като методологически репер за педагогическото общуване, не могат да предполагат творческост и пристрастие у децата, тоест сърдечно отношение и съучастие. Машинността е смислов антипод на изкуството. Няма пристрастна машина и точно затова тя не може да играе, нито да твори. Тя може да изпълнява заповеди, да достига показатели, но не и да твори, т.е. да отива отвъд (предза) даденото и определеното. Откъм тази разлика възпитателно-образователното изкуство конститутивно изключва „безпристрастието“ и методологически последното може да бъде определено като „педагогическа безпътица“. Налагането в учебното общуване на подобен критерий (на продуктивност, изчислителност и т.п.) възпитава децата не да се вживяват и така да учат, а (че трябва)

„да се справят“ и да показват видими резултати. Възпитава „справяне“, а не „пребиваване“: справяне с „предмет“, а не пребиваване в занимание – нещо, характерно за творчеството. Още от първи клас обичайният въпрос-отговор е „какво имаме?“ – „имаме български“⁴²⁾. Оттук се получава, че възпитаваме децата не да им е *интересно*⁴³⁾, а да имат цифра, различна от 2 и „да минат“. „Изкарах“ е едва ли не най-естественият изблик на радост на успешно взет изпит. Тук дори античният олимпийски принцип за участие вече не е педагогическо *credo*. Изискванията на учебния предмет-материал стават границите, в смисъл на максимум, на учебното общуване.

2.2.а. Знание и нормативни определения

Посочената изключителност и принудителност на „каквото“ в образованието може да бъде разпозната и в значителната терминологична усложненост като изискване дори за най-ранните възрасти. Действително преживяното от един току-що начеващ ученик не може да бъде много. Областите на неговия опит едва ли са широки, но още от самото начало той трябва да възприема и разбира отвлечени понятия и определения; иска се, на практика, да работи със символен и терминологичен апарат⁴⁴⁾. От най-ранната си възраст детето е задължено да заучава (а не да усвоява!) отвлечените дефиниции и понятия, т.е. абстрактното мислене на големите⁴⁵⁾. Децата, напротив, мислят конкретно и на игра – нещо, свързано с изключително въображение и свобода⁴⁶⁾. Просто казано, те мислят „приказно“ – в напълно ясни и живи връзки. За разлика от възрастните, при децата приказното, игровото, деятелното и познавателно-когнитивното са неделими. Забележително е, че именно в приказките и приказността виждаме предаване на *нравствеността* на възрастните към техните деца. С други думи, собствено възпитателното отношение не се преподава чрез наставления и абстракции (напр. морални норми), а се предава чрез действителността на неписаната или писаната „небивалица“. Приказно-игровото е самата същина на детскостта. Децата се движат чрез и във разказност и приказност (които образът на филма отнема⁴⁷⁾). Затова те са и толкова творчески, или с други думи, непредвидими. Те не обобщават с отвлечени думи и затова подобни обобщения звучат някак смешно в техните уста. Децата не могат отвлечено да си описват опита⁴⁸⁾. При обобщението съдържанието остава винаги външно и далечно. В детските уста понятията, обобщенията и прочее специализиран език са невнятно подражание на по-големите (вероятно с цел да се покажат именно такива). Понятийният език е теоретично обобщаване на опит, тоест „опит по принцип“, а не неговото предпологане⁴⁹⁾. Да стане такъв език педагогическо изискване към детето, означава да изискваме например една майка първо да запознава детето с граматико-синтактичните категории и чак след това да му обяснява на книжовен български език; първо да го въведе в диалектологията, и после да му говори „на диалект“; първо тя самата да знае какво е интервал и звукоред,

и чак след това да му пее; първо да му обясни що е събираемо и сбор, и чак след това да му разделя ябълката на две.

Абстрактният терминологичен език и понятийността не съответстват и на условието „за лекота в обучаването и ученето“⁽⁵⁰⁾, положено като основа на реформираното всеобщо начално образование от неговия „баща“. Коменски дава „десет основи“ и съвсем просто казва, че:

„[...] обучението на младежта ще тръгне лесно, ако: [...] 4) върви от полесното към по-мъчното; 5) никой не се обременява с прекомерно учене; 6) във всичко се напредва *бавно* (курсив – Й.Б.); и 7) учениците не се принуждават към нищо друго освен към това, към което те сами, според възрастта си и според метода на обучението, се стремят“⁽⁵¹⁾.

И за да подкрепи мисълта си, че „*зле общуват с децата тези, които пряко волята им ги водят към учение*“⁽⁵²⁾, цитира всеизвестния римски оратор Квинтилиан: „*Ученолюбието се отстоява с волята, която не може да бъде принудена*“.⁽⁵³⁾

Иначе казано, ако желаем да е успешно учението, то не трябва да е принудително. Ако желаем да е свободно, общуването не трябва да е задължително. Трябването подобава да бъде отнесено единствено към педагогичните нива на общуването. Не да задължаваме и принуждаваме децата трябва, а „огънят за знание и учене *трябва* да бъде *възпламеняван* у младите по всякакъв начин (ratio)“⁽⁵⁴⁾ (курсив – Й.Б.). Не е възможно огънят „образование“ да пламне по задължение. Нито възторг, нито захлас. Именно творческото общуване е поставено като единствено необходимо; като, така да се каже, педагогически поръчител. Да насърчава, да вдъхновява, да запалва, да подбужда. Учителят е именно „възпламенител“. Той общува не като изисква, а като разгаря; не като принуждава, а като повлича. Изводът е кристално ясен: никой не може да се научи по задължение. Инак ученикът по принуда се превръща в копист, а учителят – в информатор. Как да се осъществи тази докрай свободолобива педагогична методология, е въпрос с максимална дълбочина – може би поради изискването си за неповторимост, за творчестост в общуването. За надслов на Великата си дидактика Коменски поставя едно крилато, шестстъпно двустийше: *Omnia sponte fluant, absit violentia rebus* – „Всичко драговошно тече, насилие не участва в нещата“.

3. Институционализация на личното време

Изложеното досега изкуствено общуване⁽⁵⁵⁾ се смята за необходимо, защото едва ли, в противен случай, биха били възможни каквито и да било образователни стандарти и норми. Дори да е така, проблемът остава – накъсо, проблемът децата задължително да имат затворен „работен ден“. Наблюдателното око ясно вижда, че подобна социализация, в случая училищната, е с отличителната черта да не изгражда трайни и близки връзки. Трайното до-

верие и истинското приятелство са оскъдни и рядко срещани в училище, тъй като те не биха били възможни, ако не се преживеят както като време, така и като незадължително и нерегламентирано общуване. Учебната програма не предлага подобни възможности. Междучасията не са подобно свободно време, а са именно време между часовете. От една страна, те са твърде кратки (с изключение на т.нар. „голямо междучасие“), а от друга – се предоставят най-вече като подготовка за следващия час. Освен това те също са по задължение – една задължителна кратка пауза, която трябва да осигури пренастройването на ученика за следващото съсредоточаване в учебния материал. Подобни почивки не могат да се отнесат към лично преживяването. Те подбуждат основно към кратковременни емоции и афекти. Едва ли ученическото „избухване“ при края на часа и детското „лудо“ затичване към местата извън класната стая се отнасят съществено към фундаменталната необходимост от творческо общуване.

Свободната дружелюбност няма как да дойде и по пътя на съдържанието на детските взаимоотношения. Децата, а и учителите, са събрани в училището на случаен принцип, без да са били с предварителен съвместен живот, без съвместно *преживяно*. Напротив, тяхното жителство се заключава до местожителство, до рамките на задължителното училище. След учебния ден ние продължаваме да (трябва да) сме емоционално там: имаме „домашни“⁽⁵⁶⁾ за часове наред; често ни задължават да ходим на допълнителни уроци и на различни *школи* (гръцката дума за училище), което още повече скъсява времето ни за различно от училищноориентираното общуване.

Времето ни за собственото *живеене* също е съгласно институционалното. След завършване на един етап от задължителното училище отиваме в друг. След като преминем в друга институционална среда, ние не продължаваме да живеем с предишните си учители и съученици, а с нови такива. За най-малките, които никак не се характеризират с нужди „по служба“, такова общуване се натрапва за поне шест години, ако се вземат предвид двете задължителни години в детската градина и четирите в основното училище. Като социализиращ фактор, училищата се предполага, че са умален вариант/скица/картина на обществото, но именно понеже са *вариант* на обществото, те не са и не могат да бъдат самото общество. Те са поредната симулация и водят със себе си симулиращо поведение. Следствие от това постоянно симулиране е, че социализацията, която учим и усвояваме в училищата, е запечатана с привидност. Всеки, задължително бил в основното училище, знае как се симулират добро поведение и педагогическо общуване, учебен интерес, прилежност и пр. Знае как да преписва, да увърта, да се извинява, да е болен, да борави с „пищови“ и т.н. Учителят също се научава на много „фатки“ – например да се прави, че нищо не вижда и са го надхитрили (вкл. и камерите – крайната точка на привиден смисъл). Ако се вгледаме в тази посока, може да ни се стори, че учили-

щето е наистина школа, но школа по борба. Всеки излиза с умения и хватки, които да му помогнат в следващите кръгове по борба, където стилът става все по-свободен. От този зрителен ъгъл темата за учебно-институционално общуване се обостря почти до краен предел, тъй като е свръхпостижение да постигнеш определени, при това никак не ниски, изискуеми норми и същевременно да не загърбиш неповторимостта на личността и нейната свобода. Обострянето придобива вид на постоянни взаимоотношения на „котка – мишка“; на търсене, отвоюване и отстояване на простор. Ако през времето на общуването си учителят и ученикът не изградят *лични* отношения на творческо общуване, т.е. на взаимност и непринуденост, оттук и на доверие, овъзможностяването на творческата личност, като ясни цели и мотивиран избор, е поставено на крайно хлъзгава основа. Ако общуването е докрай форматирано като време, тогава се възпрепятства не само творческата атмосфера в училище, но и самото педагогическо целеполагане.

3.1. Наблюдение на педагогическите взаимоотношения и сигурност в училищния живот

Стремежът към „прозрачност“ на отношенията и на работните процеси е устойчива тенденция в съвременните институции. В училищата също все повече искаме да знаем точно *как* и *какво* говори учителят, какво и как преподава, какво и как мисли и прави. От учителя изискват подробни учебни планове и програми, портфолия, детайлни критерии за изпитни процедури и оценки, детайлна компютърна и интернет информация и пр. Честа причина за това е желанието ни в учебно време да не се случи нищо „нередно“. Казано позитивно, това е желанието ни всичко в училищния живот да е, както на теория, така и на практика, във висша степен сигурно. За една от най-подходящите мерки в тази посока се приема видеонаблюдението. В действителност то наистина е толкова широко разпространено, че се е превърнало в едва ли не саморазбираемо и естествено необходимо за търсеното качество и сигурност на образователния процес. Парадоксално обаче, именно с въвеждането на тази мярка за сигурност се сменя доверието към всички. Отношенията на доверие и откритост не могат да бъдат навсякъде и всестранно наблюдавани, а базисно педагогическо изискване е, че на учителя (както, разбира се, и на ученика) трябва да му се гласува доверие, независимо от съобщаваните непрестанно по вестници, радио и телевизия нарушения и различни злоупотреби в тази посока. С въвеждането на постоянното наблюдение става абсурдно да искаме от децата да имат доверие към учителя и той съответно към тях и към нас. Получава се повторението на лозунга „Проверката – висша форма на доверие“.

Подобна мярка за „сигурност“ подбужда наблюдавания да мисли всякакви хитрини и машинации, за да се (с)крие от „всевиждащото око“ на камерите. Следенето възпитава притворство и подозрителност и е ан-

типод на достойнството и свободността на учителите и учениците. Знаейки, че са наблюдавани и следени, учителите и учениците никога няма да влязат в искрени връзки и да градят отношения на доверие и близост – фундаменталните условия както за възпитание, така и за образование. В такава среда вековният принцип *In dubio, pro reo* („При съмнение, в полза на обвиняемия“) престава да се прилага, и на негово място се появява едно всесъмняване и внушаване на вина, а може би дори вменияване на такава. Многобройните камери не само потвърждават и категорично подкрепят съмнението, но и създават особено моралистка обстановка, в която учителят и ученикът са *a principio* виновни – докато не се докажат като невинни. Мястото, където те се срещат, започва да се превръща от място за възпитаване, образование, общуване и взаимодействие на доверие в място за изпробване на изобретателност за избягване на постоянния контрол. От друга страна, навсякъде разположените камери преобразуват учебно-творческото пространство в строго наблюдаван участък. Стига се дотам, че в реално време се следи не само как се държат учениците, но дори какво говори и какво пише на дъската учителят, дали пише отсъствия и пр. Изключително унижително е учителят да бива третиран като свободен „под гаранция“. Можем ли си представи например учителите Димитър Маринов, Цветан Радославов, Стоян Михайловски, Ран Босилек под такъв режим? Нека поне тези учители ни вдъхновят. Става дума за здравословна учебна атмосфера, а не за климат от вида „засилени мерки за сигурност“.⁵⁷⁾

Принудителното наблюдаване на учебния час има още една отрицателна за възпитаването на творческата личност страна. Светът на камерата, независимо филмова или охранителна, е свят, в който е немислима действителната времева продължителност и оттук – всяка процесуалност: търпение, доверие, дългосрочно предначертаване, очакване и въобще бъдеще. Екранният образ свива ориентацията до едностранчивост, а именно – свежда възприятията само до зрителни и така оплоскостява отношенията. Като „възпитателно“ средство, камерата цели от учителството да отпадне всичко друго освен количествено видимите и проследими работни показатели. Свикващият да бъде наблюдаван, свиква най-малко с две порочни неща: 1) че всяка дейност се свежда до това, което ще се види и/или покаже; 2) че някой друг, често неизвестен, следи за моята работа⁵⁸⁾. Така се възпитават посредственост и чувство, че отговорността не е моя, тъй като някой отвън следи и преценява кое в изграждането на творческо и лично отношение е педагогически правилно. Това очевидно не способства за „иновативно и креативно мислене“. Отговорното и творческото отношение, както и непосредствеността в общуването, изискват доверие и времева продължителност, които са снети още със самото заснемане чрез средствата за наблюдение.

Вместо заключение

Преди да заходим към анализ от функционален тип с цел да търсим решения на изложените антиномии, трябва да е ясно, че фундаменталното за възпитателно-образователния процес отношение „не под принуда“ и описаното системно, т.е. на системата, принуждаване на детето не могат да избегнат противоречия и стълкновения, които често пъти са нерешими. Как тогава да дойде общуването, което да е съобразено с неповторимата скорост на всеки да учи, възприема и предава наученото, при това в различните области на опита (научен, приложен, поведенчески)? Как общуването да не бъде просто педагогическо, а да е педагогично; да овъзможности личностното отношение, като методологически принцип, и индивидуалния подход, като методически възможен? За да е възможно това, трябва, на първо място, външно (нормативно и като порядки) да се осигури свободата на учителя и ученика (а не например тяхното следене). Автономията на учебния час не може да не е поне донякъде гарантирана. Едва после ще е възможно теоретическото разработване на успешното, т.е. творческото възпитателно-образователно общуване. Ключови към подобно общуване са доверието и личното достойнство. Обратно – съмнението и недоверието го подриват, а тяхното най-осезаемо възплъщение – камерите и видеонаблюдението, го сричат.

Все пак принципът за ненасилието в учебното общуване е нещо различно от отношения без усилие. Напротив, тъкмо учебното общуване изисква едно почти свръхусилие по постигане и удържане на уюта и откритостта във взаимоотношенията. С други думи, учебната стая е особено място, в което, независимо дали съм учител, или ученик, подobaва да се чувствам и да общувам *като* у дома си (една *sui generis* метафора) и същевременно да долавям, разбирам, знам и съзнавам (в съответните възрасти) „общественото“ си положение и това, че домът ми е другада. Място, където съм уверен, че ме приемат какъвто съм (в началото – даром), но и където се налага да се съобразя с често пъти външни за мен (семейството, рода ми и пр.) представи за поведение и знания. С други думи, да бъде място за творчество и за постигане на образователно-възпитателни стандарти. Такова място тя става, когато е налице общуване, което не налага и вмениява дейност, а подтиква, вдъхновява, запалва към дейност. Такова общуване е педагогично, защото е творческо. Накратко, не самото място, а начинът, по който съм въведен, поставен и приет там, правят възможно творческото изграждане на творческата личност. Да творя обаче, е възможно само под вдъхновение, а не под принуждение. Когато възможността за подобно вдъхновение е гарантирана, тогава учителят и ученикът именно „творят“, т.е. всеки път наново създават. Създават собственото си мислене, чуване, виждане, взаимоотношенията си. Тогава шаблонът пада и става възможна и актуалната творческата личност.

Още от Античността наричаме учебните занимания *artes liberales* – свободни изкуства. Именно изкуства, защото да вдъхновиш някого за научно за-

нимание, е изкуство. Трябва да си изкусен, „творец“ в стария смисъл, и това предполага свобода. Да вдъхновявам и да съм вдъхновен под наблюдение, е немислимо.

NOTES / БЕЛЕЖКИ

1. Квинтилиан, цит. по Коменски. *J. A. Commenii Opera didactica omnia*. Cap. XVII, fundamentum II, 12, pag. 78/80 – aberratio. Amsterdam 1657 (<https://www2.uni-mannheim.de/mateo/camenaref/comenius/comenius1/p1/jpg/s065.html> – посетен на 18.III.2018). Подробно за превода и разликите с българските издания, и по-точно за това, че волята може да бъде принуждавана, но не и принудена, виж по-долу бележката към същите думи.
2. Ibid., по-подробно вж. по-долу коментара към същия текст.
3. В българския език тази разлика, макар и ненормативна, в много случаи е съществена – напр. при логически и логичен в израза: „Мисленето на логика не може да не е логическо, защото принадлежи на науката логика, но е напълно възможно да не е логично“. В руски също е така. На английски език прилагателното (pedagogic, pedagogical) или съвпада с гръцкия корен на думата *paedagogic*, или е с наставка *al* за образуване на прилагателни за сродство или принадлежност (от латинския суфикс *alis*, *ale*, добавян към имена или числа, напр. *nomen* – *nominalis*). Смеслова разлика между двете форми обаче няма (в Оксфордския английски речник те са синоними – *relating to teaching*, отнасящ се до обучението. Срв. *Coincise Oxford English Dictionary* 2008 или on-line версията) На френски формата е само една – *pédagogique*. На оригиналния за думата гръцки език също има само една форма – *παιδαγωγικός*, съответно „педагогичен и педагогически“. В българския език обаче ясно се долавя онова, което просто „се отнася до“ (корена в думата), от онова, което „е отличително за, присъщо на“. Първото се изразява с наставката – *ски/а, о*, а второто – с *ен/на, но*. Така например един съвет може да бъде *педагогичен*, но да не е *педагогически*. В такъв случай съветът сам по себе си е, да кажем, подпомагащ нечия нужда, но не се отнася до въпросите, представителите или учрежденията на педагогиката. *Педагогичен* подход може да има и свършено неук, т.е. педагогически необразован човек, и *педагогически* специалист може да постъпва съвсем непедagogично (независимо дали използва педагогически средства, или не). Когато обаче е трудно да се образуват двете форми от една и съща дума, тогава с лекота боравим със заемки и чуждици: казваме „очно налягане“, но „окулярни лещи“.
4. В „конкретно педагогически смисъл“ възпитанието е определяно именно като: „целенасочен, специално замислен и методично осъществяван процес на въздействие и взаимодействие, със съществуващите на него явления и дейност по посока на определен, в т.ч. институционално преследван идеал за човека и човешката личност“ – Теория на възпитанието. Съставител

- Любен Димитров, С. 2005 с. 26. Доколкото обаче един или друг идеал за човека и човешката личност са резултат на философска аргументация и отстояване, дотолкова именно философската образованост е *conditio sine qua* за теорията на възпитанието и образованието.
5. ЗПУО чл. 5 (1): „Основните цели на предучилищното и училищното образование са (5) „ранно откриване на заложбите и способностите на всяко дете и ученик и насърчаване на развитието и реализацията им“.
 6. В такъв смисъл, извеждането на „приобщаващото образование“ като държавен образователен стандарт и задължителна учебна дисциплина за придобиване на учителска правоспособност е под условие. Без значение дали се отнася до малцинствени групи, до деца с изяви или ограничени способности за учене, всяко дете бива приобщавано към едно или друго поведение, знание, култура и пр., придобиващи за него статут на норма. Отделно стои въпросът за степента на коректност на термина „деца със специални образователни потребности“. Тъй като всяко дете е неповторимо и изискването за индивидуален подход към него е аксиоматично за теорията на възпитанието, то всяко дете е „специално“. Потребността от специално (и специализирано) образование се забелязва най-вече при така наречените деца „с изяви и дарби“.
 7. От древността е достигнала до нас следната максима: *Animus sanus in corpore sano* – здрав дух в здраво тяло. Ювенал (Децим Юний) в десетата си сатира казва: *Orandum est ut sit mens sana in corpore sano* (Книга IV, стих 356) – „Подобава да се молим за здрав (раз)ум в здраво тяло“. Думите стават крилати и до ден-днешен остават критерий за педагогическо мислене. Те дори влизат в нормативните определения на образователното дело – срв. ЗПУО чл. 5 (1): „Основните цели на предучилищното и училищното образование са: 1. интелектуално, емоционално, социално, духовно-нравствено и физическо развитие и подкрепа на всяко дете и на всеки ученик в съответствие с възрастта, потребностите, способностите и интересите му“. Като пример за маркетингово отношение към сентенцията може да бъде посочено, че една от най-големите фирми за производство на спортни обувки и екипировки използва нейните инициали. Внушението е, че използването на стоките на фирмата гарантира физическото здраве – *ASICS*.
 8. Чл. 55 от ЗПУО: „Предучилищното образование полага основите за учене през целия живот, като осигурява физическото, познавателното, езиковото, духовно-нравственото, социалното, емоционалното и творческото развитие на децата, отчитайки значението на играта в процеса на педагогическото взаимодействие“.
 9. Думи, приписвани на Солон – единия от Седемте мъдреци в древна Гърция. По тяхно подражание често се казва и изцяло педагогически ангажираното διδάσκων ἀεὶ διδασκόμενος – „Като обучавам, винаги съм обучаем“.
 10. Вж. например описанието на целостта „здраве“, като съвкупност на „личностно, физическо, умствено, емоционално, социално, духовно“ здраве

– Левтерова, Б. „Здравно възпитание на децата и подрастващите“ – Във: Възпитанието (Съдържателни и процесуални измерения). Съставител: Сийка Чавдарова-Костова. С. 2016, (сс 185 – 203) с 187. Също виж „разнообразието на посоките“, които теорията на възпитанието трябва непременно да има предвид в дейността си по изграждане на личността – Костова, С. „Основни компоненти на съдържанието на възпитанието“ – В: Педагогика. С. 2012 (учебник, издание на Софийския университет). сс. 134 – 163. Също педагогическият коментар към Шилеровата идея за възпитание чрез изкуство: „Единственият начин за сетивния човек да стане разумен, е да се развие естетически, а изкуството е най-верният път към това. То е и пътят към хармоничното развитие на човека“ – Бояджиева, Н. „Изкуство и възпитание“ – Във: Възпитанието..., (сс. 76 – 98) с. 88.

11. Чл. 53 от Конституцията на България: (2) Училищното обучение до 16-годишна възраст е задължително.
12. Вж. Закона за предучилищното и училищното образование (от 13.10.2015 г.). Чл. 8. (1) „Предучилищното образование е задължително от учебната година, която е с начало в годината на навършване на 5-годишна възраст на детето, като родителите избират една от формите по чл. 67, а държавата и общините се задължават да осигурят условия за обхват на децата в детските градини и групите за предучилищно образование.“ (2) „Училищното образование е задължително до навършване на 16-годишна възраст и започва от учебната година, която е с начало в годината на навършване на 7-годишна възраст на детето.“
13. Чл. 53 (1) от Конституцията.
14. Несамостоятелността на детето е нормативно санкционирана в почти всички аспекти на ежедневната му активност. Вече и в България на детето е забранено до определена възраст (да решава) да ходи самó на училище, да вземе (раз)решение самó да играе на вън, дори самó да остава в къщи (срв. Закон за закрила на детето, чл. 7, ал. 3, 4, 8). Предвид казаното подобава да се отбележи и формулировката: „Дете по смисъла на този закон е всяко физическо лице до навършването на 18 години“ (пак там чл. 2). Тук се налага да се отбележи поне един сериозен проблем. По закон житейската зрялост не може да се случи преди 18 години, тоест дори на 17-годишната си възраст всеки от нас е дете и поради това не може да взема самостоятелни решения за живота си – например да работи или да се ожени (срв. Закон за лицата и семейството, чл. 2, 3, 4). Това, от една страна, не се потвърждава от т.нар. „биологическо развитие на индивида“, а от друга – от живота на скоро напусналите ни или още живи наши роднини и близки, за които толкова продължително детство е било немислимо. Успоредно с това се налага да се посочи, че в много съвременни общества на същото това дете (повсеместно несамостоятелно и подчертано контролирано) са му предоставени и дори педагогически вменявани свободи и права, радикално влияещи върху най-фундаменталните нива на живота ни изобщо. Една такава свобода е правото му да избира дали да бъде момче или момиче.

че, или „друго“. Сред немалкото логико-смислови несъответствия, които се появяват при подобно отнемане-даване на свободи, има и такива, които пряко касаят грижата, като основен фактор във възпитанието. Ако е налице фактът на самоопределящо се в посочените измерения дете, спешни и неизбежни стават възпитателните и правните отговори на въпроси от вида: „Как да се определят и съответно актуализират отношения и нормативи, присъщи на обществата от хилядолетия, като например осиновяването?“.

15. Срв. Закона за закрила на детето, чл. 3 ал. 2.
16. Чл. 14 от Конституцията на Република България. Тук обаче остава непонятно как обществото може и ще закриля семейството, при положение че семейството е част от него – при това неговата първа и най-градивна част, и че самото общество нито е институция, нито е физическо лице. В случая държавата и обществото са изравнени (по действие) и именно втората половина от закона парадоксално изключва неговия смисъл. При подобно определение не може да се направи разлика кой и как поема отговорността за тази закрила, за която неминуемо трябва има отговорен субект. Изразът „под закрилата / под защитата на“ идва от старогръцкия образ ὑπὸ τῆς αἰῶδος. Влязъл е в езика ни също и с гръцката си дума – „под егидата на“. Буквално означава „под щита“, който страшен за враговете „щит“ е принадлежал най-вече на Зевс и по-рядко на друг – Аполон, Атина Палада. Думата αἰῶς, ἰδος в женски род означава „козя кожа“, а в мъжки – 1. буря, вихър; 2. щитът, закрилата, егидата на Зевс. Този щит е бил от козя кожа и е предизвиквал поразяващи бури и вихри. Образът показва, че някой (нечий живот или действие) се оказват зад щита, зад крилата на добре известен, конкретен защитник и отгук идва неговата защита и закрила. Подмянето на закрилника с безличния и съответно безотговорен извършител „общество“ обезверява закрилвания, но най-вече парализира образа, злоупотребява с израза, отменя отговорността и обезсилва самата закрила/защита.
17. Тъкмо училището е определяно и защитаващо „в качеството си на специализиран и професионално най-компетентен фактор при възпитанието“ (Теория на възпитанието..., с. 6). Семейството отстъпва възпитанието на училището, защото очевидно не притежава, а и няма как да специализира и получи съответната професионална квалификация – да бъде семейство (а как ли пък подобна квалификация би се наричала отделно за бащата и за майката?). Но да се съгласим институцията (училището) да претендира да е над семейството, не означава ли да дочакаме същата тази институция скоро да стане безусловен арбитър по всички въпроси на възпитанието, ценностите и самоопределянето (идентичността)?
18. У нас подобни тенденции срещат изключителен отпор, което само по себе си изисква не само съобразяване на нормативно ниво, но и съответстващ теоретико-методологически научен коментар. Срв. например обединения призив – „Становище на граждански организации“ за отхвърляне на Проекта за Закон за детето, изпратено до президента на България, министър-председателя, министъра на образованието и науката и ред минист-

ри и председатели на комисии (на страницата на асоциация „Общество и ценности“ от 02.01.2012 – <http://www.sva.bg/10471072108210861085-10791072-107610771090107710901086/6>. Организациите отхвърлят Закона по следните причини (подчертани от мен – Й.Б. предвид изключителната острота и безкомпромисност на формулировките): 1. Национализация на децата, 2. Проява на дискриминация на родителите и потъпкване на техните най-основни човешки права и „пряко нарушаващ Конституцията на Република България“, 3. Възможност за бързо изземване (предпоставки за легално отвлечение) на децата от страна на държавните служители, 4. Създаване на предпоставки за финансови злоупотреби и престъпления, 5. Контрол на държавата върху сексуалното обучение, включително насърчаването да се извършва аборт. Текстът завършва в получер така: „Ето защо ние призоваваме Проектът „Закон за детето“ да бъде **НАПЪЛНО отхвърлен от българското общество и парламент като чужд на неговата идентичност, ценности, история и настоящи потребности**“. През м. август 2016 г. на сайта на Фондация за защита правата на децата ЗПД е публикуван текст анализ „Сбъдват ли се прогнозите за Закона за закрила на детето“, който също е категоричен: „Цялата философия на проектозакона е насочена срещу авторитета на родителите и техните права, като им се вменява виновност до доказване на противното“ – <http://zpd.bg/2016/08/16/>.

19. „Стандартите“ са публикувани като „Рамков документ за лицата, определящи политиката, ръководителите и специалистите в областта на образованието и здравеопазването“ на Европейското регионално бюро към Световната здравна организация. Източник: https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/WHO_BZgA_Standards_franzoesisch.pdf (p. 38).
20. В идейно-философски план, проблемът е провидян още от „класиците“ за западноевропейското мислене на XX в. Вж. напр. наблюдението за обръщането на живота в живот „за държавата“ в *Ортега-и-Гасет, Х. Бунтът на масите*. С. 1993. В гл. XIII, Опасността от държавата, Гасет анализира „етатизацията на живота, интервенционизма на държавата“, „бюрократизацията на живота“ и „огромното нарастване във всички страни на полицейските сили“, като едновременно, можем да кажем, следствие и причина за масовизирането на човека и появата на „безграничната“ държава (с. 118 – 121). Ортега-и-Гасет пише книгата си през 30-те години на XX в. и затова не е могъл чуе думите на Троцки, които в горепосочения призив са приложени към точка 1 (национализацията на децата): „*В бъдещото социалистическо общество, където задължението за отглеждането, образованието и издръжката на децата ще бъде прехвърлено от родителите на обществото, като цяло, е ясно, че семейството трябва да отпадне.*“
21. Срв. цит. публикация „Сбъдват ли се прогнозите...“: „Чиновникът и държавата вече ще се разглеждат като върховен ценностен арбитър, а родителите ще са само с биологична функция“.
22. Авторитет (auctōritās, ātis, f) идва от латинското auctor ōris, m което обединява значенията: основател, създател, творец/виновник; изобретател, покро-

- вители; писатели, автори; ръководители и т.н. В тази връзка, никоя институция не може да бъде *възпитателен* авторитет. Във възпитанието личният авторитет на възпитателя е безусловен и не подлежи на опити да бъде подменен.
23. Тук в идейно-философски план въпросът също отдавна е зададен и обсъден от автори като Карл Ясперс, Ж. Фр. Лиотар. Най-сбито това противоречие може да се представи така: личен авторитет (на баща, майка, сродник и пр.) не може да бъде налаган, защото е насилие и посегателство над детската свобода, но безличният авторитет на институцията и закона трябва да бъде приет, при това безусловно. Практически това означава да се изработят и приемат закони срещу неналагане на авторитет и съответно ненасилие в семейството в полза на изцяло принудителни, в никакъв случай не по избор и никак не лишени от насилие механизми (центрове, възпитателни домове и пр.).
24. Срв. напр. законовата наредба, отнасяща се до възпитаването на вкус: В „Наредба № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование“, Приложение № 5 към чл. 28, ал. 2, т. 5: образователно направление „Музика“. В частта „III. Насоки за учителя“ се казва: „[...] никой не бива да си присвоява правото да определя като „невярна“ или „лоша“ дадена музика. Затова още от най-ранна възраст следва да се насочва вниманието на децата, че в културата, в изкуствата, и в частност в музиката, всеки човек има право на свой личен вкус и предпочитания, но трябва да зачита и уважава избора на другия. Най-важната задача на педагога е да активизира и развива постоянно не някакви умения за възпроизвеждане на факти, а освободеното от задръжки мислене на децата. Мислене, което, особено в детската възраст, се свързва с фантазията и въображението“. Степента на самоопровержимост на Наредбата може да се установи само дори като се посочи, че „културата“ не е нито нещо саморазбираемо, нито пък, ако се използва като саморазбираемо понятие, доказва „личния вкус“. Има например и култура на движение.
25. В чл. 60 (1) от Закона за предучилищното и училищното образование (ЗПУО) се посочва, че броят на децата в група е право на директора на детската градина след съгласуване с педагогическия съвет. В чл. 100 (1) се посочва, че броят на учениците в училище се определя, на първо място, от държавния образователен стандарт за финансирането на институциите.
26. Забележително е, че за разлика от войнишката служба и физическата годност, които пряко се обуславят от биологическото възрастване, умствено-психическата и духовната зрелост не могат да се определят по година на раждане. Ако на 6 годинки смятам логически задачи като за 12-годишни деца, същевременно си играя на игри, препоръчвани за 3 – 4-годишни, говоря с много грешки майчиния си език, но с радост общувам на три езика и предавам наизуст както на майчиния си, така и на чужд език цяла приказна история, на колко години съм?
27. Не могат да бъдат пропуснати наблюденията и изводите, изказани от Джон Гатоу в реч по случай удостояването му със званието „Учител на

годината на щата Ню Йорк“ за 1991. „Седемте урока“, които се преподават във всички държавните училища и които усвояват, са: 1. объркване, 2. класова принадлежност, 3. равнодушие, 4. емоционална зависимост, 5. интелектуална зависимост, 6. условна самооценка, 7. няма къде да се скриеш“ – виж публикацията на превода на оригиналния текст в <https://chitanka.info/text/34076/2> (посетен на 09.06.2018).

28. „Евентуално“, защото създаването на един проблем не означава нито неговото преодоляване, нито пък отстраняването му.
29. Чл. 102 (1) от ЗПУО: „Организацията на учебния ден е полудневна и целодневна. Държавата създава условия за разширяване на възможностите за целодневна организация на учебния ден. (2) Училището организира целодневна организация на учебния ден за учениците от I до IV клас при желание на родителите, както и от V до VII клас при желание на родителите и съобразно възможностите на училището.
30. Срв. например предложението още по времето на образователния министър А. Клисарова (2013 г.): „Амбицията ни е целодневното обучение да обхване учениците от I до VIII клас от средишните училища в страната“ – цит. По: <https://www.dnes.bg/obrazovanie/2013/08/30/celodnevno-obuchenie-za-4-i-klas-pyk-posle-i-do-8-i.197855>, посетен на 16. 01.2018 г. В подобен режим са на практика голяма част от учениците от началния етап на основното образование. Много са онези, които при сутрешна смяна си тръгват около 16:30 ч. Но още в детските градини виждаме немалко деца, които са там по повече от 8 часа.
31. Обикновено не само детето, но цялото семейството е сериозно въввлечено в този училищен, а не семеен дух и възприема дори почивните от училище дни като учебни – например запълва съботния ден с учебни занимания от всякакъв род.
32. У нас наблюдение и скициране на проблема дава дългогодишният педагог и карикатурист професор Илия Бешков: „Грозно е децата да станат стареещи политикани с детски лица!...“. Бешков, И. Словото. Варна, 1981, с. 6.
33. Детският усет за време и непринудителното, свободно общуване при децата са една от смисловите линии в книгата „Момо“ на Михаел Енде. Безкористното време и умение на Момо „да слуша“, като небързащо общуване, е точно обратното на треската да се спести време, което пък е времето на „сивите господа“. Целта на „сивите господа“ е да приведат всеки в състояние на бързане – ежедневна и ежеминутна душевна, умствена и телесна надпревара с времето – с аргумента, че при това положение всеки ще има повече време „за важните неща“. Главната целева група на тези господа обаче са именно децата, чието време трябва да стане напълно организирано и самите деца да приемат и да свикнат, че за тяхно добро е да бъдат прибирани в „депа“, където именно ще бъде подсигурано детството им (детските ясли и градини). Обратно на духа на времето, като критика както към „скоростния“ XX в., така и на „времеспестителите“ от книгата,

Михаел Енде връща размисъла на четящия към древната крилата мисъл „Бързай бавно“. Книгата е преведена на повече от двадесет езика и е награждана като най-добра детска книга за Германия.

34. Университетът може да бъде наречен „особено място на свобода“ (срв. едноименната книга на Богдан Богданов, С. 2006), тъй като никой закон все още не ми вмения задължение-вина да съм студент. За разлика от него училището е с различен статут и бягането от час, шикалкавенето, преписването на извънкласните задължения и прочее „измъквания“ от училище само свидетелстват за степента на неговата несвобода; те не са нейни определители. Задължителното училище се е превърнало едва ли не във втора природна необходимост. Както никое дете не може да реши да не расте, така не може да реши и да не ходи на училище. Но въпреки законовите разпоредби и обществени договори по внедряването на този училищен дълг разликите остават – разликите между органичната необходимост и конгломератната задължителност. Тъкмо поради фундаменталната разлика между изкуствената тъкан на възпитателно-образователното пространство „училище“ и естествените структури на живота „измъкванията“ от него ще се „майсторят“ като изтънчено и/или явно съпротивление в съответствие със степента на увеличаване на това задължително пространство.
35. Примери могат да бъдат дадени много – срв. например посочената по-горе Наредба № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование, Приложение № 5 към чл. 28, ал. 2, т. 5. В детската литература обаче те са може би най-отчетливи. Именно в тази връзка авторът на известната у нас детска книга „Приключенията на Фильо и Макензен“ (С. 1982) Свобода Бъчварова, пише: „... да почувташ нещо, това значи да го разбереш“ (Малко обяснения към приключенията на Фильо и Макензен) и също „...казвам ви го вече аз от опит – неизживяното детство е непоправим пропуск в човешката личност“. В тази връзка, ако едно дете чувства несвободността си, то няма ли, на първо място, да разбере и научи онова, което и ние казвахме като малки – „училище-мъчилище“. Редовно чуваме от децата в детската градина и в училището: „Кога ще си довърша това, което съм започнал? Тъкмо си го правя и, хайде, спираме – за да започнем друго. Кога ще си довърша нещата?“.
36. Върху важността за ученика не „какво“, а „как“ да мисли, виж например електронните материали на Paul Drewitt от 11.02.2017 г. „Teaching Children How to Think, not What to Think“ – В: <https://www.linkedin.com/pulse/teaching-children-how-think-what-paul-drewitt>; на Scott Santes „Stop Teaching Students What to Think. Teach Them How to Think“ – В: Education Week (Schools and the Future of Work), <https://www.edweek.org/ew/articles/2017/09/27/stop-teaching-students-what-to-think.html> (посетени на 23.01.2018).
37. Учебният материал, от своя страна, е често пъти главното за многобройните и дълги обсъждания на продължителността на ваканциите, т.е. за продължителността на незадължителното, личното време.

38. Става дума за преобладаващия тип тестове. Свикването с него и доверяването на този тип тестовост е в такива мащаби, че едва ли има житейско пространство, където да сме свободни от тестване: входящи училищни тестове, кандидатстудентски тестове; тест за интелигентност, за цветоусещане, за интегритет, за приятелство (!), за бременност, за психофизическа годност и т.н. Предвижда се въвеждане на тест за „обучителни затруднения“ на съвсем малки деца (до 3 г.) и дори „въпросници, разработени по проекта на МОН „Система за кариерно ориентиране в училищното образование“ – В: вестник „Труд“ от 10.08.2017 (<https://trud.bg>). Тестът вече е станал като религиозност. Вярваме в силата на теста да е способен в миг да сменя съмненията и да показва „истината“: възможности, способности, квалификация, компетентност, приятелство(!), интегритетност, честност, издръжливост. В миг да покаже зачеването на нов живот и бремето на житейската отговорност. Накратко, всички аспекти на живота, цялата „истина“ за нас е видима и проявима в теста. С други думи, започваме да вярваме, че многожеланата „реализация“ на детето може и ще бъде проверена и подсигурана от добре разработени проверовъчни въпросници и механизми за обективна преценка. Но тези механизми вече не са личностно общуване и вдъхновяване, а социален инженеринг.
39. В тази връзка, вж. изключително недвусмислената позиция на сър Кен Робинсън. Накратко тя се свежда до: „училищата убиват творческата способност“ и е изказана както в неговите книги *The Element. How Finding Your Passion Changes Everything*. Penguin Books 2009, *Out of Our Minds*. Capston Publ. 2011, а също и в ТЕД формата – https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.
40. Само собствена област на философията, мисленето е предмет и на статията на М. Хайдегер „Какво означава да мислим“. Тя започва така: „Ние попадаме в онова, което се нарича „мислене“, когато мислим *сами* ... Човекът може да мисли, доколкото има възможност за това. Едната такава възможност обаче не гарантира, че можем да мислим. Защото да можем нещо, това означава да допуснем това „нещо“ *в неговата същност* и неизменно да охраняваме този достъп... Може да мислим само тогава, когато желаем това, което трябва да се осмисля, *в самото себе си*... Човек се учи, когато привежда начина си на действие в съответствие с онова, което *в същността си* е обърнато към него в дадения момент“ (превод и курсив – Й.Б.). Цит. по.: Хайдеггер Мартин „Разговор на проселочной дороге. Избранные статьи позднего периода творчества“. Москва 1991. Перевод с издания: Heidegger Martin. Was heißt Denken? //Vorträge und Aufsätze. Gunther Neske. Pfullingen, 1954. S. 129 – 143, © А. С. Солодовникова, перевод, 1991 г. – (http://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/SBORNIKI_2009/Heidegger1991.htm, посетен на 24.01.2018 г. 20 ч.). Първата преводаческа бележка към статията е: „heißен — (да) зная, (да) назова. Пример за типичното за М. Хайдегер обиграване на словната многозначност, при което едно от значенията на думата изявява значението на другото. Въпросът „Какво значи да мислим“ („Какво се

нарича мислене“) се прояснява от въпроса „Какво (пред)извиква мисленето“, който пък ни отправя към битието. Битието се обръща към мисленето, изисква го, „потрябва“ го. Мисленето е отклик, отзоваване, отговор на този зов на битието, негово съ-ответствие“ (подч. – Й.Б.), с. 190.

41. Това положение е вече толкова „чиста монета“, че по-късно стигаме до наистина смешни положения. Например нормативно да се забранява в изпитния протокол студентите да имат оценки, различни от кръгло число. С други думи, да си „добър“, се означава само по един начин. Не са възможни, т.е. недопустими са степени на това колко съм „добър“. Разбира се, протоколно студентът по същия начин е отличен, което само по себе си обяснява девалвацията на отличieto. В Закона предучилищното и училищното образование са предвидени и оценки, различни от кръгло число – чл. 120 (3, 4), но по принцип (1) „Оценката съдържа качествен и количествен показател. (2) Оценките, които може да се поставят, са „отличен (6)“, „много добър (5)“, „добър (4)“, „среден (3)“, „слаб (2)“.
42. Допълнителен пример – за трайно устойчивото съзнание за битието на тази педагогическа предметност и нагласа към отчужденост – може да се бъде честият ученически израз: „Колко имаш? – Имам три“. В такива случаи никой не пита „Какъв си?“ и да чака отговор „Среден“!
43. Подчертаването на „интереса“ има предвид педагогическата дълбочина на думата. Подробно вж. Хайдегер цит. съч., с. 135.: „Inter-esse означава „да бъде посред, между нещата, да се намирам посредата на нещо и стойко да стоя там. Днешният интерес обаче цени само едното интересно. А то е такова, че може дори в следващия миг да стане безразлично и да се смени с нещо друго, което нас едва ще ни касае. Днес хората често смятат, че като намерят нещо интересно, го удостоават с внимание. Всъщност това отношение принизява интересното до равнището на безразличното и скоро го отхвърля като скучно“. От друга страна, при невзимане на мерки скуката е предвестник на апатия и нежелание за труд.
44. Например по български език се изисква дете в първия срок на едва втората си година да знае какво е подлог, казуемо, съществително собствено и съществително нарицателно име, които са филологически абстракции, а не непосредствен езиков опит и умелост *как* да се изрази, и са далеч от естественото приобщаване към езика. По математика (всъщност „смятане“) се изисква то да борави например с „разместително“ и „съдружително свойство на събирането“. От една страна, терминологичната алгебрична абстракция за съответните действия е максимално усложнена, а от друга – тя е отново извън детския действителен опит. Вж. например учебниците и учебните тетрадки и по „Български език“ за II клас (издателство „Булвест 2000“) и „Математика“ за II клас (издателство „Архимед“).
45. Че математическият символ е най-голямата абстракция, бе посочил още Хегел в статията си „Кой мисли абстрактно?“ – В: Алтера Академика, 3/2007, 9 – 13, превод Георги Каприев (със Стилиян Йотов).

46. Обсъждайки невъзможността за култура (и за образование – срв. чл. 55 от ЗПУО) извън играта, като проява на свобода, Йохан Хьойзинха пише: „Играта е преди всичко едно свободно действие. Играта по нареждане не е игра. В най-добрия случай това може да бъде един вариант на задължителна игра. Именно поради този свой свободен характер играта преминава границите на естествените процеси... Детето и животното играят, понеже това им доставя удоволствие и в това се състои тяхната свобода“ – Homo ludens. София 2000, с. 36. За играта, като ръководна за културата, общителността и съответно за възпитаването на човека на XX в., вж. статията на Лазар Копринаров „Ортега-и-Гасет: Играта като самопреодоляване и освобождаване от себе си“. Коментирайки думите на Ортега-и-Гасет „Играта изисква да се играе колкото се може по-добре“, Копринаров пише: „Спортът в концепцията на Ортега-и-Гасет е всъщност онзи начин на живот, при който човекът е в **спор със самия себе си, във вътрешно състезание**. Спортът – не като една от игрите, а в смисъла на Играта, – е **себенадмогване**. А себенадмогването е това, от което става възможна културната промяна, защото то стои в основата на творчеството“. В статията се прави обширно съпоставяне на разбирането за мястото и влиянието на играта и спорта у Ортега-и-Гасет, Хьойзинха, Шилер, Кант. Статията е публикувана в списание NotaBene, брой 13 (2010), рубрика Подиум: <http://notabene-bg.org/read.php?id=140>
47. По въпроса за подмяната на въображението с единствено „реалистичния“ екранен образ вж. книгата на Жак Елюл „Унизеното слово“ (Гал-Ико 1996). По специално главите „Инвазията на образите“ и „Полезности“ (с. 142–157, 157 – 181). Екранният образ винаги е плосък и „невъображаем“. Той не може да притежава повече от собствената си значност и доколкото винаги цели да осъществи самия себе си, не може да бъде повече от своя *факт*. Педагогическото следствие от подмяната е, че увеличаването в учебния процес на така разгледаното образно присъствие (електронни учебници например) не способства за подпомагане на творческото въображение, а напротив – за отдалечаването от него.
48. Срв. ненадминатото описание на проблема у Малкия принц на Екзюпери. Възрастните не могат да си представят конкретиката на детското въображение (боа, глътнала слон), а виждат шапка и затова детето се отказва да им обяснява и започва да говори като тях – с абстракции, – и възрастните започват да го хвалят. В педагогическото пособие Dossier pédagogique, представяно от Верена Новак, на с. 5 от разглеждането на „Малкият принц“ е направен следният извод: „Светът на децата е напълно различен от този на големите. Децата са пълни с въображение и могат да виждат във вътрешността на човека. Обратно, големите са загубили това детско въображение, станали са безчувствени и живеят в суета. Докато децата виждат със сърцето, големите виждат само с очите. Така те вече не могат да съзрат вътрешния живот на човешките същества“ („Le monde des enfants est totalement différent de celui des adults. Les enfants sont plein de fantasie et

peuve regarder à l' intérieur de l' homme. Les adults par contre ont perdu cette fantasie enfantine [...et] sont devenus insensibles et vivent à la vanité [...] Tandis que les enfants voient avec le coeur, les adultes ne voient que avec les yeux. Et ainsi ils ne peuvent plus saisir la vie intérieure des etres humains”) – <http://docplayer.fr/8570438-Dossier-pedagogique-le-petit-prince-d-antoine-de-saint-exupery-presente-et-annote-par-mag-verena-novak.html>.

49. Достатъчен пример е навсякъде употребяваното от децата понятие от моралната и юридическата сфера „вина“. Когато например едно 5- или 6-годишно дете каже на друго: „Ти си виновен. Трябва да си понесеш вината“, това за възрастния винаги звучи най-малкото предвзето.
50. Коменски, Ян. Велика дидактика. С. 2007, с. 122.
51. Ibid., Cap. XVIII – In docendo et discendo Facilitatis fundamenta (decem). Fundamentu IV: A facilioribus ad difficiliora [procedeat]. (V) Si nemo discendorum nimietate praegravetur (VI) Et lente procedatur. (VII) Et ad nihil cogantur Ingenia, nisi quod ultro, aetatis etn Methodis ratione, appetant.
52. Ibid., Cap. XVII, fundamentum II, 12 (Male, igitur, pueris consulunt, qui invitos ad studia adigunt). Прилагателното *invitus* 3 включва „нежелаещ, принуден, постъпващ или действащ пряко волята си, по принуда, съпротивляващ се“. В българските издания глаголът *consulo* 1 е преведен като *грижа се*, а прилагателното е предадено разгърнато, като обяснение: „Лошо се грижат за юношите ония, които насила ги принуждават да учат“ (пак там, с. 122) и „Следователно зле се грижат за децата онези, които ги принуждават да се учат насила, против волята им“ (пак там). При тематизиране обаче на педагогическото общуване значението на глагола като „постъпване, обхождане, общуване“ (с дат. пад. – *pueris*) значително подпомага мисълта.
53. Ibid. (*Studium discendi voluntate constat, quae cogi non potest*). Тук преводът на израза *studium discendi* умишлено търси да съвпадне с непосредствено преди това посочения *φιλομαθής* на Изократ (*ἔάν τις φιλομαθής, ἔση πολυμαθής* – „Ако си любознателен, ще си многознаещ“). Знаменитата латинска дума *studium* (мн.ч. *studia*) включва значенията: „старание, стремие, ревност, влечение, страст; пристрастие; дейно участие; благопожелателност; занятие – професия; учение/я, научни занимания; наука/и“. В пасив глаголът *cōgo* (*coēgī, coāctum, ere [cum + ago]*) означава: „бивам: подчинен, заставен, принуден, насилен, накаран, стесняван, притискан, смачкван“ и пр. На български вж. двата превода: „Желанието да учим, зависи от волята; тя обаче не може да бъде принуждавана“ (Коменски, Ян. Велика дидактика. С. 2007, с. 122) и „Жаждата за знания зависи от волята, която обаче не може да бъде принуждавана“ (Ян Амос Коменски. Избрани педагогически произведения. С. 1992, с. 123, превод от чешки Дим. Тилев). Необходимо е да се отбележи, че глаголът **non potest** се отнася до естеството на волята, а не до фактически упражнявано върху нея насилие, което е напълно възможно (и не изпуснато от Коменски). Ето защо върху нея може да бъде упражнявано насилие, тя може да бъде при-

нуждавана, но този факт не касае самата воля – тя по същност „не може да бъде принудена“. Очевидно волята е свободна и външното страдание за нея трябва да се предаде със свършен вид на неговия мислим безкрай (infinitivum). С други думи, в българския език залогът за изначалната не-принудимост на волята не може да не бъде свършил, приключил за налаганото страдание.

54. Ibid. Sciendi et discendi ardor quacumque ratione in pueris inflammandus est. (Пак там – „Трябва да възпламеняваме у младите хора огъня за знания и усърдието към учене с всички възможни средства“).
55. Изкуствено е също така, защото за и във това общуване децата не се срещат по някакви лични нужди. В отчуждените места, където възрастните се срещат (банки, кантори и т.н.), необходимото, а и често задължително общуване все пак почива на някаква нужда или потреба, която всяка една от страните има. Трябва ми електрически ток, общувам с институцията ЧЕЗ. И общувам формално, принудително – друг начин няма. При децата обаче такива нужди и потреби не са налице. Нито институцията начално училище (и нейните производни), нито която и да е друга институционалност, не трябва на децата. Такова общуване не е по техните нужди. Може би трябва да е за децата, но подобно трябваване само може да засили степента на овъншностяване и изкуственост.
56. Терминът „домашна работа“ е поредното свидетелство за разместване на смисловите центрове на детския живот – от дома към училището. Тази работа е същностно и практически „училищна“, а не домашна. Домашна работа е например измиването на съдовете за храна. Когато ученикът приема училищната работа за домашна и тя му е принудително-нормативно предписание от страна на училището, тогава е лесно да се разместят пластове съзнание за това какво означава дейно и действително участие в домашния живот.
57. Към обезпечаването на „прозрачност“ и сигурност в училище се добавя и честата принуда за легитимация на входа на училището. За учениците тя често се осъществява чрез чип. Влизаният се „чипира“ пред система за сигурност и именно безлична електронна система го санкционира като отговорен или безотговорен, съвестен или нехаен ученик. Като пример за място, което все още функционално отстоява обстановка на личноотговорни и творчески взаимоотношения, може да се посочи университетът „Свети Климент Охридски“. Там все още влизаме, без да минаваме контрол на самоличността и да биваме компютърно записвани и регистрирани като „влезли-излезли“. Това неминуемо способства за академичнообразователен въздух, който е животворен и все още се диша леко.
58. Независимо дали е добронамерено, или не, такова „отнякъде“ наблюдение лесно може да напомни на предложения от Бентам преди почти 350 години проект „Паноптикум“ (букв. всенаблюдателница). Това е проект за затвор, в който само един човек наблюдава всички затворници. Затворни-

ците не знаят това, но живеят с чувството, че са всенаблюдавани. Още Бен-там е видял паноптикума като начин от едно място съзнателно да се влияе върху съзнанието на хора на друго място.

REFERENCES/LITERATURA

- Concise Oxford dictionary of English*. (2008). Oxford: Oxford University Press.
- Novak, V. (n.d.). Dossier pédagogique. "Le petit prince" d Antoine de Saint-Exupéry. présenté et annoté par Mag. Verena Novak. Retrieved from <http://docplayer.fr/8570438-Dossier-pedagogique-le-petit-prince-d-antoine-de-saint-exupery-presente-et-annote-par-mag-verena-novak.html>
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds*. Capston Publ.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2014). *The Element*. New York: Penguin Books.
- Robinson, K. (2018). Do schools kill creativity? Retrieved from https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity
- Beshkov, I. (1981). *Slovoto*. Varna: Georgi Bakalov [Бешков, И. (1981). *Словото*. Варна: Георги Бакалов].
- Bogdanov, B. (2006). *Universitetat – osoben svyat na svoboda*. Sofia: NBU [Богданов, Б. (2006). *Университетът – особен свят на свобода*. София: НБУ].
- Boyadzhieva, N. (2012). Izkustvo i vazpitanie. In *Pedagogika* (pp. 76 – 98). Sofia: Sv. Kliment Ohridski [Бояджиева, Н. (2012). Изкуство и възпитание. In: *Педагогика* (pp. 76 – 98). София: Св. Климент Охридски].
- Bachvarova, S. (1980). *Priklyucheniya na Filyo i Makenzen*. Sofia: Narodna mladezh [Бъчварова, С. (1980). *Приключенията на Фильо и Макензен*. София: Народна младеж].
- Dimitrov, L. (sast.) (2005). *Teoria na vazpitaniето*. Sofia: Askoni-izdat. [Димитров, Л. (съст.) (2005). *Теория на възпитанието*. София: Аскони-издат].
- Elyul, Zh. (1996). *Unizenoto slovo*. Sofia: Gal-Iko [Елюл, Ж. (1996). *Унизеното слово*. София: Гал-Ико].
- Ende, M. (1982). *Momo* (F. Filkova, Prev.). Sofia: Otechestvo [Енде, М. (1982). *Момо* (Ф. Филкова, Прев.). София: Отечество].
- Komenski, J. (1992). *Izbrani pedagogicheski proizvedenia*. Sofia: BAN [Коменски, Я. (1992). *Избрани педагогически произведения*. София: БАН].
- Komenski, Ya. (2007). *Velika didaktika*. Sofia: BAN [Коменски, Я. (2007). *Велика дидактика*. София: БАН].
- Kostova, S. (2012). Osnovni komponenti na sadarzhaniето na vazpitaniето. V: *Pedagogika* (pp. 134 – 163). Sofia: Sv. Kliment Ohridski [Костова, С. (2012). Основни компоненти на съдържанието на възпитанието. В: *Педагогика* (pp. 134 – 163). София: Св. Климент Охридски].

- Levterova, B. (2016). Zdravno vazpitanie na detsata i podrastvashtite. V: S. Chavdarova-Kostova (ed.), *Vazpitanieto (Sadarzhatelni i protsesualni izmerenia)* (pp. 185 – 203). Sofia [Левтерова, Б. (2016). Здравно възпитание на децата и подрастващите. В: С. Чавдарова-Костова (ред.), *Възпитанието (Съдържателни и процесуални измерения)* (pp. 185 – 203). София].
- Ortega-i-Gaset, H. (1993). *Buntat na masite*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski [Ортега-и-Гасет, Х. (1993). *Бунтът на масите*. София: Св. Климент Охридски].
- Hegel, G. F. (2007). Koy misli abstraktno? (Kapriev, G. & Yotov, S., Prev.). *Altera Akadematika*, (3), 9 – 13. [Хегел, Г. Ф. (2007). Кой мисли абстрактно? (Каприев, Г. & Йотов, С., Прев.). *Алтера Академика*, (3), 9 – 13].
- Huoyzinha, Y. (2000). *Homo Ludens*. Sofia: Zahariy Stoyanov [Хьюйзинха, Й. (2000). *Номо Луденс*. София: Захарий Стоянов].

THE UPBRINGING OF THE CREATIVE PERSON AS A GOAL OF EDUCATION AND THE FORMS OF COMPULSION IN NORMATIVE EDUCATIONAL COMMUNICATION

Abstract. The present text proceeds from the concept of creative personality, which is defined by the creative talent intrinsic to every child. It is not related to a particular (artistic) activity, but to the primal capacity of every person to re-create themselves. From a pedagogical standpoint, such an assumption accepts that the upbringing of a person as a goal of instruction is conditioned by the nurturing of the creative gifts of the child. In school, group work requires a group-appropriate approach, as well as the appropriation of regulative mechanisms by the system. The article describes some of them as functioning forms of compulsion, which disable the child to unfold its creative potential and contradict basic assumptions about education, which have remained unchanged from Antiquity to this day.

✉ **Dr. Jordan Banev, Assoc. Prof.**

National Music Academy “Prof. Pancho Vladigerov”
Sofia, Bulgaria

E-mail: jbanev@mail.nma.bg