

ПРИНЦИПИ ЗА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА (ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИ СИНТЕЗ)

Проф. дпн Йордан Колев

PRINCIPLES OF INTERACTION IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT (HISTORICAL AND PEDAGOGICAL SYNTHESIS)

Prof. D. Sc. (Pedagogy) Jordan Kolev

Historical and pedagogical analysis of classical ideas on the principles of interactions in educational environment shows that the conceptual pedagogical heritage dominates the perception of the child and teacher (adult) as equal entities that need to cooperate together in learning and self-development.

*„Да управляваш, значи да образоваш.“
Доминго Сармиенто*

В историята на педагогическите теории преобладават схващания, че човекът има енергия сам да се развива и да се самосъздава като личност: човекът принадлежи на самия себе си и следва да се въплъти по своя воля и собствено желание. Съответно *саморазвитието* на човешкия индивид по принцип се тълкува по три начина: като безсъзнателна цел на еволюцията; като стремеж да се запази вроденото естествено състояние – хармонията; като опит да се приспособява към средата. В този контекст може да се отбележи, че класиците на педагогическата наука тълкуват образованието предимно като помощ и стимулиране на саморазвитието на човека в детето при придвижването му от природното състояние към обществения живот. Затова в повечето практически случаи класиците предпочитат да *коригират* и *компенсират* с педагогически средства околната на детето среда, като го изследват сред нея и в сътрудничество с нея подпомагат саморазвитието му.

Историко-педагогическият анализ на капиталното научно наследство откри-

ва, че по принцип за обща и водеща *цел* на образованието (каквато я виждат почти всички велики педагогически мислители и експериментатори) остава *съдействието* в творческото самодейно развитие на заложените в човешкия индивид способности, за да могат те да достигнат възможния най-висок „таван“ и от детето да израсне щастлив човек и социално полезен гражданин. Водени може би именно от такова разбиране за предназначението на образованието, класиците философи и педагози са категорично единни само при възприемането на детето като *активен субект* на собственото му „строителство“ и *равностоен партньор* в процесите на възпитание и обучение.

Възможно е да се приеме, че в историята на педагогическите теории и експерименти са съхранени и ценни идеи за *организация на образователната среда*:

1. Според класиците на педагогиката полезно е да се създават условия за *самоорганизация на децата в група от деца на различна възраст*, за да се хармонизират личните, груповите и общите цели. Приема се, че основен елемент на организацията е *климатът на съгласие* и качеството на установяващите се в него отношения – свободата да се изказва мнение, да се приема или отхвърля друго виждане, да се споделят мисли и чувства. В теории от историята на педагогиката се защитава правото на децата да правят всичко сами в един естествен живот и по възможност повече на открито. Общият живот се разбира като механизъм за самоуправление, личностно саморазвиване и силна социализация на детската личност. В историята на образованието авангардните учени изискват от учителя да общува с учениците отзивчиво, с обич и чувство за хумор; да наблюдава тактично и да действа интуитивно и прозорливо, често с ефекта на изненадата. Учителят трябва и да вижда живото дете, да създава общи правила и обичаи, да използва образа в началото на процеса на обучение, тъй като съдържа много повече информация за ученика, отколкото едно логично разсъждение. Положително е по-често да се разчупват както консервативните форми за обучение и общуване, така и организацията на материалната среда.

2. Класиците на педагогическата наука допускат, че *човекът притежава естествено предразположение към знание*, затова и *детето само търси поводи да се учи чрез действие*. Не е случайно, че повечето от видните учени определят педагогиката като практика, а училището – като образователен посредник:

- образованието да носи практическа полза на детето, като го организира в основните дейности на училището – да се разчита не толкова на книгите, колкото на естествената способност на детето да се учи направо от природата и живота;

- образованието да има експериментален характер, като дава възможност на детето да извършва свои собствени изследвания, да прави лични изводи и да заучава пътя на откритията в света на познанието;

- образованието да учи детето на активен живот, като, от една страна, го включва в приятни и спонтанни действия и дейности, а от друга страна, го въоръжава с нужното количество специализирана информация.

3. В историята на педагогическите теории са опазени и конкретни изисквания за практически и интелектуален репертоар на учителя:

- учителят да помни, че се обръща към конкретен ученик, като съобразява обучението със способностите му и търпеливо насочва неговата инициативност в самостоятелните упражнения и опити;

- учителят да умее да изразява с прости думи дълбоки неща, като говори компетентно, достъпно, с достатъчно подробности, с примери и сравнения от ежедневието;

- учителят да насърчава неуморните усилия на детето да се учи: тъй като изучаването е естествен процес, детето бавно и постепенно упорито напредва, а учителят хармонизира темпото според постигнатото равнище на знания и способности, сътрудничи му с методически похвати и средства.

В смисъла на така направеното въведение в динамиката на обучително-възпитателните взаимодействия в образователна среда може да се приеме, че закономерно „изниква“ идеята за значимостта на *принципите* при нейната качествена организация и управление.

ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВЪВ ВСЕОБЩАТА ВРЪЗКА

Педагогическите взаимодействия естествено се подчиняват на всеобщите закони и закономерности на развитието в природата и обществото, затова при тяхната организация следва да се отчита на първо място действието на защитния механизъм на системите. Принципът за съхраняване нивото на защитния механизъм на системите, детерминиран в неравновесната термодинамика на акумулационните процеси (ТАП) означава: Всяка система, интегрирана като подсистема в друга, по-голяма или по-обобщена система, запазва нивото на своя защитен механизъм непроменено и проявява защитния си механизъм, ако стане обект на непосредствено въздействие. Същественото положение е, „че принципът допуска възможността за несъгласувано, дори противонасочено действие на защитните механизми на подсистемата и на интегриращата система, ако са от различни нива“ [8, с. 5]. Тъй като ТАП е универсален, от него следва, че нивото на защитния механизъм е неизменяемо свойство и на системата на педагогическите взаимодействия, при които също са възможни противонасочени действия.

Може би при организацията на взаимодействията в образователната среда на второ място следва да се отчита и принципът за свръхпроизводството (Дж. Мийд) – погледнато антропоморфно, природата трябва да подбира на принципа на свръхпроизводството, за да възникват вариации, които ще имат предимство пред другите [9, с. 356–357]. Този принцип безспорно ръководи и социално-педагогическите процеси, с което се гарантират „отворени врати“ както пред очакванията от резултатите на възпитанието и обучението, така и пред успеха на детето в социалната среда. Жан-Овид Декроли настоява педаго-

гиката по принцип да се съобразява с положението, че детето принадлежи към живата верига. Според него е „необходимо да се отчита и ситуацията, че като асоциира етапите на растежа с околната все по-сложна среда – от природата до съвременния град – образованието потопява детето в потока на живота и в самата еволюция на собствения вид“ [10, т. 1, с. 269–272]. Зигмунд Фройд също набляга на природата на детството – според него „главна цел на всяко възпитание е да научи детето да владее инстинктите си; не е възможно да му се даде пълна свобода, да му се позволи без ограничения да се подчинява на всички подтици“. Очевидно е наложително да се дисциплинира *природата* на инстинктите, а възпитанието може да постигне това, ако признае и остави мястото и за удоволствието. Именно в такъв дух Фройд вижда и същностната задача на възпитанието – „да ръководи – при приемливо от всеки равновесие – жертвите и ползите, които реалността налага върху непосредственото удоволствие“ [10, т. 2, с. 481 и с. 485]; [21].

На трето място следва да се отбележи, че в образователната среда активно влияят и отношенията между субектите на процеса. Както коментира Л. Андреева (1998), взаимоотношенията с другите хора не само са емоционално заредени, а и оказват огромно влияние върху живота на всеки субект. От такава гледна точка може да се приеме, че функционирането на образователната среда в голяма степен се определя от „*взаимоотношенчески императив* (Johnson, 1986), т. е. желанието и търсим отношенията с околните и имаме лични потребности, които могат да бъдат удовлетворени единствено чрез взаимодействието с другите хора“. Образователната среда трябва да създаде условията, при които детето „поне може да поработи върху себе си и да усъвършенства социалните си умения, за да увеличи шансовете си в създаването на удовлетворяващи и смислени връзки с другите хора“ [1, с. 302]; [11]; [23]. Мария Монтесори убедено заявява, че децата притежават непознати възможности, които са ключ към едно по-добро бъдеще. Според нея, ако наистина човечеството се стреми към реално обновяване, задачата на образованието е да развива предимно човешкия потенциал: „Възрастното човечество, привидно формирано, призвано да се възроди чрез детето и чрез начина, по който улеснявайки чрез образованието развитието на своята автономна свобода, ще се освободи само от социалните си тегоби“ [10, т. 3, с. 182]; [12]; [13].

ИДЕИ ЗА УПРАВЛЕНИЕ НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯТА В ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА

В педагогическото наследство са запазени множество подходи и принципи, които са предназначени за управление на възпитателните взаимодействия между детето и другите фактори на образователната среда. При техния анализ следва непременно да се отчитат три тези:

➤ Първата е изразена в последното послание на Песталоци: „Истинският смисъл на образованието и неговата педагогическа реализация се гради върху

необходимостта да се поддържа постоянна връзката над зеещата пропаст между практиката и теорията“ [10, т. 1, с. 176].

➤ Втората се съдържа в мисълта на Луи Район: „Новото образование е преди всичко дух, който признава, че детето е саморазвиваща се личност. Като всички живи същества детето се развива в обмен със средата, в която живее; ролята на учителя от тази гледна точка е да изгради за детето среда, която изцяло да отговаря на нуждите му“ [10, т. 1, с. 240].

➤ Третата е защитена от Й. Хербарт, който обявява своето доверие във възможностите на *любовта* към детето: „Ние обичаме децата и в тях обичаме човека. Любовта не търпи колебания; още по-малко тя очаква категорични императиви“. Той посочва основната образователна позиция на Цивилизацията по следния начин: „Най-висшето, което човечеството може да направи на всеки етап от своето съществуване, е да предложи в концентриран вид на младото подрастващо поколение всичко придобито чрез неговия досегашен опит – било като знание, било като съвети“ [22, с. 53 и с. 32]. Според Хербарт, водени от обичта си към детето, възрастните хора влагат усилия и грижи да го подготвят за едно щастливо бъдеще, а чрез него да осигурят и просперитета на Цивилизацията. Отговорността на човечеството за оцеляването и усъвършенстването на света налага на възрастните да моделират живота на детето съобразно изискванията на неговото бъдещо време. Приемствеността на развитието изисква от възрастните да проектират себе си чрез своите представи във времето, когато детето ще е възрастен човек и ще управлява съдбините на човечеството. В такъв смисъл Хербарт пише: „Възпитателят представя на момчето бъдещия мъж. Следователно какви цели ще си поставя сам възпитаникът, вече като възрастен – към тях сега възпитателят следва да насочи усилията си. За тях той трябва да създаде предварителна вътрешна нагласа“ [22, с. 55].

Всички мислители на образованието поставят много високи изисквания най-вече към *авторитета на учителя*, за да може да извиква у учениците желанието да бъдат като него. Например Дюркем включва във функциите на учителя и „да знае да излъчва авторитет“, и да има „високо мнение за мисията си“, за да може да пробуди уважението на учениците [10, т. 1, с. 320–321]. Впрочем още Ибн Халдун посочва фактора на авторитета, като препоръчва „умерено упражняване на авторитета и налагане на наказания, имайки предвид личността на ученика и грижата „да го научиш, без да го обиждаш и да убиваш духа му“ [10, т. 3, с. 15]. Ал. Нийл се стреми да развие от детето силна личност, а това изисква растящият човек да се среща с личности, еднакво способни на твърдост и любов, които позволяват финото съчетание от любов и агресивност, изграждащо Аз-а. Затова Нийл извежда на първо място „личното излъчване на учителя, на неговата жар и ангажираност“ [10, т. 3, с. 229 и с. 231]. К. Ясперс определя любовта като основна динамика, а действителният авторитет – като източник на истинско образование. Според него любов и авторитет не са несъгласуеми, напротив, те са неделими:

„Сърдечното общуване между двама души предполага обич към нещата, света и Бога. Доколкото комуникацията включва тези съдържания, които смята за общи, то тя развива себе си. Общуването се осъществява само ако нейните съставки са съдържателни; само обичащи хора могат да придадат значение на същественото“ [10, т. 2, с. 736]. Джон Дюи дори вижда в учителя „предвестник на истинското Божие царство“ [10, т. 1, с. 291].

В организацията на взаимодействията в образователна среда и най-вече за щастието на детето следва да се отчитат поне още три научни *аспекта*:

а) *принципът на взаимността на Имануел Кант*:

В търсене на същността на процесите на възпитание и образование може би първо трябва да се отчете принципната позиция на Кант, че участниците в тях са субекти, „на които е забранено взаимно да се превръщат в средства“. Според него принципът на взаимността се основава на правото, „за което всяко разумно същество претендира, съдържа признаването на същото това право на всяко друго разумно същество, ако приемем, че всички могат да съществуват едновременно и заедно в това си качество“ [10, т. 2, с. 814].

б) *гледната точка на Мискауейх за социабилността*:

От своя страна Мискауейх разчита на любовта и съпричастността към другите да допринесат за възвишеността и благородството на чувствата на човешкия индивид и да индикират пространството, в което да се реализират различните добродетели. Според него социабилността е най-съществената предпоставка за постигане на върховното щастие, тъй като индивидът може да се развива всестранино, ако се утвърди не само като разумно, а преди всичко като социално същество. Именно чрез общуването и контактите с другите хора човешкият индивид „обогатява своя опит и запечатва добродетелите в душата си, т. е. ако ги практикува реално“. Образователното значение на взаимоотношенията на човека Мискауейх открива във факта, че в тях другите участници създават добродетели (благоприличие, милосърдие и великодушие), които закономерно могат да се проявят само в общество и чрез общуване със себеподобни [10, т. 3, с. 136].

в) *идеята на Ален за необходимостта*:

Според Ален над всички принципи има една обобщаваща идея – идеята за необходимостта: „Главният и най-важният от всички уроци е, че пред необходимостта не може да се хитрува. Този, който научи смисъла на малката думичка „трябва“, вече е научил много“ [10, т. 1, с. 22].

Ален приема, че „ако да се образоваш, означава да изучиш света, то това е изучаването на необходимостта – образованието е и да свикнеш със свободата, но необходимост и свобода не се изключват взаимно. Всяка свобода държи сметка за външната необходимост и я възприема според приписаните думи на Спиноза като „разбрана необходимост“. От тази необходимост на хората произтича необходимостта от самото образование: необходимост от задачи, от инстанции (семейство, училище, активен живот), от подредба на връзките

между тях; необходимост от средства, с които всяка инстанция изпълнява функциите си“ [10, т. 1, с. 22–23].

ОПИТ ЗА СИНТЕЗ НА ТРИ ДИНАМИЧНИ ГРУПИ ОТ ПРИНЦИПИ, ОТНАСЯЩИ СЕ ЗА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯТА В ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА

От идеята за необходимостта Ален формулира три принципа – принцип на свободата на духа, принцип на *неповторимостта на индивида*, принцип на преподаване на знания. Тези принципи са в основата на процеса и на настоящото проучване, като са избрани и за интегриращи при организацията на образователната среда. За целите на това историко-педагогическо изследване около тях се *систематизират три групи от принципи*, които са свързани от логическата последователност на необходимостта при взаимодействията на детето с образователната среда, обединени са в духа на Хегеловия принцип на практическия разум и са съобразени с принципа на Кант за субективността. Уместно е обаче още тук да се спомене и откритието на М. Монтен, че е твърде важно в процеса на образование „да можем да забравяме общите принципи, за да се концентрираме върху особеностите и изключенията, а последните служат за пример на възхищение или възхваление“ [10, т. 3, с. 161]; [11].

1. Свобода – Ограничения – Принуда

Първата група принципи се изразява чрез идеята да се опазва свободата на духа, като се следва педагогическата целесъобразност по посока на *Свобода – Ограничения – Принуда*.

Според Ален единствената истинска свобода на човека е свободата на духа, а „свободен“ може би означава да се зачита волята на свободния Разум. От своята гледна точка Рифа Ал-Тахтауи вижда „свободата, вкоренена в човешката душа“ и търси крайната ѝ цел „в щастието на човека, тъй като свободата е само средство“. Той определя свободата за естествено чувство, което при образованието трябва да се уважава като природна даденост [10, т. 4, с. 628–629].

Философи, педагози и психолози разглеждат свободата като фактор, средство и условие за възпитание и обучение на детето. Например: Ел-Бустани пише: „Свободата е абсолютно необходим фактор за улесняване на учебния процес“ [10, т. 1, с. 137].

К. Ясперс посочва: „Само свободно човек би могъл да изпита на практика искреното желание за знания, а оттук и самостоятелността на човека, за която се знае, че е дадена от Бога и е обвързана с него. На свободата да обучаваш отвръща свободата да учиш“ [10, т. 2, с. 739].

Р. Кузине констатира: „Макар и невинаги да го признават, родителите и учителите се страхуват от свободата на избор и от действията, които предполага за децата новото образование. Да позволиш на личностите да се развиват оригинално,

е против човешкия и професионалния идеал, който възрастните понякога проектират върху тях; от своя страна модерните, дори демократичните държави желаят училището да помага за формиране на стандартни граждани“ [10, т. 1, с. 242].

Ал. Нийл признава: „Моите хлапета правят, каквото им харесва, и не се съмнявам, че са показали най-доброто от себе си. Индивидуализмът ще спаси света“. На всеки свой ученик той гордо заявява: „Твоята страна се нуждае от тебе!“ Обаче и Нийл си поставя за цел свободата, която предоставя на учениците в Съмърхил, да ги формира като хора, готови да бъдат в услуга на другите. Затова възлага на образованието да „помогне на детето да изживее своя космически живот, да живее за другите“ [10, т. 3, с. 224–225].

В историята на педагогическите теории е прието разбирането, че детето трябва да се учи на всичко. Затова идеите за свобода на малкия човек се проектират единствено върху процеса на възпитание и образование, т. е. в педагогическата история не се допускат абстрактни схващания за свободно развитие или свободно възпитание. Теоретически свободата на детето се ограничава само до избор на действие, до безопасно извършване на действие. Може би тук е подходящ изразът *детайлизирана свобода* на детето, т. е. приучване на детето към детайла на свободното действие, защото именно детайлът натрупва опита, който дава усещането за свобода.

3. Фройд достига до категоричното разбиране, че *неограничената* свобода е равна на отричане на свободата. Според него „възпитанието започва с възпиране на някои импулсивни, спонтанни тенденции за свободно изразяване“. Следователно „възпиращата функция на възпитанието не е добавъчна, паразитна, за да може да бъде отстранена; забраната представлява същността на социализиращото действие“. В такъв смисъл, за да направи индивида „способен на култура“ и да бъде той „социално използваемо“ същество, възпитанието винаги „изисква един минимум от жертва на неговото импулсивно непосредствено действие“ [10, т. 2, с. 479 и с. 476–477]; [21].

Своеобразните възгледи на Русо формулират необичайния принцип на *негативното* образование, според който учителят трябва „да прави всичко, като не прави нищо“ и да „внуши на детето желанието да учи“, като използва всякакви методи. Русо пише, че тъй като „педагогът не може да избегне своята отговорност в света такъв, какъвто е; за или против, той трябва да дава образование, но така, че ученикът винаги да си мисли, че той е учителят, но вие никога да не забравяте, че учителят сте вие“ [10, т. 4, с. 426 и с. 427].

Мария Монтесори дидактизира образователната среда и ограничава свободата на детето още в предучилищна възраст, като извежда основополагащия за нейната теория принцип на *неограничената свобода да правиш правилното*. Според нея свободата на детето в неговите произволни непосредствени прояви е върховен принцип на образованието и в първите години от живота е съществено условие за саморазвитието на личността му. Обаче свободата на детето свършва там, където

започва личната свобода на другото дете, затова в постановката си Монтесори подчертава, че в периода между 2 и 7 години стилът на самоутвърждаване в живота следва да е съобразен със зачитане правата на другите човешки индивиди – деца и възрастни хора.

Възгледите на Монтесори безусловно свързват свободата на детето само с избора на начина на действие, а „всичко останало трябва да бъде потушавано!“. И въвежда своя велик принцип: *Активна дисциплина в свобода!* „Ние наричаме човек дисциплиниран, – пише тя – когато той умее да владее и свободно да се разпорежда със себе си, следвайки едно или друго жизнено правило“ [14, с. 62]. Според нея основа на активната дисциплина е различаването между добро и зло, като не бива да се допуска детето да свързва доброто с неподвижност, злото – с активност. Напротив – детето да се учи да се движи, защото „свободата е дейност“ [14, с. 62]. За целта е необходимо и самият учител да овладее специална техника, за да научи детето на такава дисциплина, която ще го води и по-нататък в живота му по пътя на личното усъвършенстване.

Мария Монтесори открива, че първите проявяващи се на истинската дисциплина се проявяват в „труда“ на детето – в определен момент у него се заражда интерес към работата, за което може да се съди преди всичко по изражението на лицето му – „напрегнатото внимание, удивителното *постоянство* и настойчивост в упражненията“ [14, с. 239].

В немската философия се приема тезата, че по принцип образованието трябва да е подчинено на общата воля и да съдейства за всеобщото съвършенство, а за негов център се определя нравствеността. „Човекът – признава Кант – може да стане човек само чрез възпитанието. Той е това, което възпитанието прави от него“ [4, с. 142]. Тъй като обществото налага общи за всички хора правила и норми на съжителстване и труд, Кант допуска по необходимост и *принудата* при възпитанието на детето – според него това е един от най-трудните проблеми: „Но как да се култивира свободата редом с принудата? Аз трябва да приуча моя питомец да понася ограничаването на свободата си и същевременно да го вода към състоянието, когато ще може добре да я ползва“ [4, с. 154]; [19].

Имануел Кант се стреми да разреши по свой начин конфликта между свободата и принудата, търси собствен път как да се съчетае покорното приемане на задълженията, наложени от закона и обществените задължения на индивида със способността на човека „да се възползва от своята свобода“. Според него, ако детето не усети отрано „неизбежната съпротива на обществото“, то няма да се научи да цени трудностите на съществуването и няма да съумее да извоюва личната си независимост. Затова Кант предлага три правила на възпитателно поведение, като набляга на думата „трябва“, за да може възрастният човек да направлява детето към свободата:

➤ *Трябва* още от най-ранна възраст да оставяте детето свободно във всяка

отношение при положение, че не ограничава свободата на другите (с изключение на ситуации и неща, които могат да му навредят);

➤ *Трябва* да показвате на детето, че то може да постигне своите цели само ако остане и другите да направят това за себе си;

➤ *Трябва* да доказвате на детето, че му налагате известна принуда само за да може то само да постига собствената си свобода; че бдите над неговата култура, за да бъде един ден свободно, т. е. да не зависи от грижите на другите. „Възпитанието трябва да съдържа принуда, но не и покорство“ [4, с. 154 – 155].

В същата тематична насоченост Йохан Хербарт представя следната теза: „Възпитанието чрез обучение разглежда като обучение всичко, което за възпитаника се превръща в предмет на наблюдение. Към това води и принудителното възпитание, на което подчиняваме детето; то въздейства далеч по-силно чрез примера на енергията, с която се поддържа редът, отколкото чрез непосредственото възпитание на отделните прояви на невъздържаност...“ [22, с. 36].

В руската педагогика Вл. Одоевски разменя декларираните от Русо позиции на учителя и детето, за да може да накаже детето с бездействие. В своя проект за детски приют той въвежда като най-строго наказание следното: „да се остави детето в абсолютно безделие в продължение на няколко часа, да не му се позволява да участва нито в уроците, нито в игрите“. Същевременно забранява телесните наказания – никога и по никакъв повод [15, с. 66].

Жан Пиаже обаче отрича всякаква принуда при образованието на детето. Според него „принудата е най-лошият педагогически метод – в образованието примерът трябва да играе по-важна роля от принудата“. Той посочва, че училище без принуда „е това училище, където от ученика се иска да експериментира активно, за да възстановява сам това, което научава“ [10, т. 3, с. 319 и с. 320]; [2].

2. Саморазвитие – Самообразование – Интерес

Втората група принципи се организира от разбирането да се отчита неповторимостта на индивида, като детето се стимулира съобразно триадата *Саморазвитие – Самообразование – Интерес*.

Ален споделя, че отговорният наблюдател на природата на индивидите бързо проумява положението, че всеки от тях се развива по свой вътрешен закон. Резултатите от задълбочени изследвания върху природосъобразността на саморазвитието на обучаваното дете позволяват на Ален да открие принципа за неповторимостта на индивида. В смисъла на педагогическите намерения следва да се отчита, че „неповторимостта не означава неравенство в способностите, а разнообразие в начините да бъдат и да разбират“. Ален твърди, че всички хора са способни да достигнат познанието, но „всеки проявява своя начин да разбира, „както всеки има свой индивидуален почерк“. Затова той тълкува процеса на образование само като развиване, т.е. неповторимият индивид трябва да се самообразова и никой не може да го стори вместо него [10, т. 1, с. 26–27].

Джоузеф Пристли утвърждава асоциативния закон като основа на образованието и живота, като систематично средство за постигане на целите и дори на морално, религиозно и интелектуално съвършенство – „за да стане човекът човек, са достатъчни способността му да чувства... и влиянието на обстоятелствата в живота му“ [10, т. 3, с. 350].

Л. Н. Толстой допуска идеята, че „детето по природа е съвършено и невинно създание на свободното развитие, на което не трябва да се пречи“. Тъй като израстването на детето е процес на спонтанен разцвет на неговите качества, влиянието на педагога следва да е минимално и с обикновена ориентация. Граф Толстой защитава *свободата* на образование, защото я възприема като следствие от вътрешните закони на познавателната дейност [20]; [10, т. 4, с. 651 и с. 653].

А. Дистервег утвърждава специфично разбиране за принцип на еволюцията, с който удовлетворява и изискванията за свобода на индивида. Той допуска, че еволюционните процеси предполагат всеки индивид да има възможност свободно да развие своите способности и личния си потенциал от качества, а обществените институции са длъжни да му предоставят съответните социални шансове. Затова Дистервег прибавя и принцип за равенство – в смисъл, че обществото трябва изцяло да гарантира еднакви условия за усъвършенстване на заложените у всички човешки индивиди. Той педагогизира проблема, като поставя изискването за всички деца да има задължително начално образование и всяко дете да получи равни шансове и обективни възможности за личностно развитие и социален просперитет. В потвърждение на тезата си Дистервег отбелязва необходимостта от следните условия:

- „Природата е надарила децата, но е оставила на хората грижата да ги развиват.

- Обществото трябва да развие природните дадености на човека.

- Понеже природата дава пример за равенство, обществото трябва да направи като нея и да даде на всички еднакви средства за подготовка, тъй като всички еднакво изпитват нужда от подготовка“ [3]; [10, т. 1, с. 306–307].

В своите педагогически размисли Х. Спенсър възприема за „ръководна схема“ теорията на еволюцията и пренася върху образованието идеята, доколко „развиването на формите на живот от нисши към висши е подчинено на дисциплината на удоволствието или на страданието, до което води един или друг начин на поведение“. Обобщението на неговите идеи може да се изведе в следните три пункта:

- а) еволюцията на образованието е аналогична на тази на индивидите и на обществото затова „не може да няма връзка между редуващите се образователни системи и различните състояния на обществото, с които са съжителствали“;

- б) увеличаващата се разнородност и сложност на образователните системи следва да се хармонизира с природата на детето, с неговото естествено умствено развитие. Спенсър твърди: „Невъзможно е да се усъвършенства дадена образователна система, ако не е разработена рационална психология.“;

в) седем основни принципа на образованието, свързани с цели, които дават възможност на учениците: да следят за здравето си; да усвоят основните процеси; да се интегрират добре в семейната среда; да придобият необходимите професионални знания; да бъдат отговорни граждани; да използват правилно свободното си време; да се държат добре в нравствено отношение [10, т. 4, с. 539–541 и с. 547].

Елен Кей също възприема „принципа на еволюцията и често се позовава на Гьоте, за да подчертае необходимостта от хармония, т. е. от равновесие между развиването на тялото и развиването на ума“. Тя „изповядва“ и т. нар. женски принцип, за да пледира „за равнопоставеност на двата пола“ и за създаване на „благоприятни условия по пътя на свободата и щастието за разцъфтяването на индивида“ [10, т. 2, с. 840 и с. 844]. Обаче Елен Кей разширява тълкуването на социалния въпрос за еманципацията на жената с нов аспект върху принципа за самоопределение на личността. В „бъдещото поколение и женския труд“ тя коментира, че жената „не може да пристъпи предначертаните от природата граници, без да наруши и правото на другото. И това „другото“ е възможното бъдещо дете“ [5, с. 40–41].

Жан-Жак Русо формулира закон за жизнения интерес, който според него е в хармония с генетичния подход. Великият мислител постига блестяща формула за щастието: „Щастлив е онзи, който постъпва според желанието си и стига сам на себе си. Такъв е случаят с човека, който води природосъобразен живот“ [18, с. 219]. Според Русо щастието на детето се състои в използването на природно подарената му свобода, но за съжаление тя е ограничена от неговите слабости – то нищо не знае, нищо не може, нищо не познава и в големия живот изцяло зависи от нещата (природата) и хората (обществото). Така той открива възпитателния компромис и утвърждава тезата, че зависимостта от нещата не засяга нравствеността и затова не вреди на свободата на детето и не поражда пороци у него. Затова съветва да се запази само „зависимостта на детето от нещата. Това означава в неговото възпитание да следват природния закон“ [18, с. 219–220].

Дори и в условията на XX в. Ал. Нийл пак разчита на принципа на свободното учене – природата на детето го подтиква да учи, без да бъде подканяно. Така чрез редуващи се интереси детето върви към доброто [10, т. 3, с. 229]. На противоположно мнение е Ортега и Гасет с фундаменталния принцип да образуваме за живота. И тъй като не може всичко да се преподава, сме задължени да определим това, към което приоритетно трябва да се насочи образованието [10, т. 3, с. 271].

Може би тук е уместно да се спомене откритият от З. Фройд принцип на реалността, разбиран „като регулиращ индивидуалното поведение“ и издигнат за цел на възпитанието [10, т. 2, с. 477]. От своя страна Хосе Марти анализира възможностите на един принцип на индивидуалността, която е съществен фактор на образованието. Във връзка с това разбиране той използва оригинална метафора: „Учението е влакът, а характерът, индивидуалността на детето са локомотивът“ [10, т. 3, с. 414].

Г. Кершенщайнер открива закон за разклоняването на интересите, „който дава възможност на практическата работа да подсили преценяването на промените, общи за точните, естествените и хуманитарните науки. Според него предимството на такъв подход е, че всичко се разглежда в практически контекст: вниманието на участниците е максимално, тъй като тяхното естествено и егоистично желание за професионален успех се изостря“. В своите размисли Ед. Клапаред убедено твърди, че основният закон на човешкото развитие е неотменният му ход от практическите занимания към теорията [6]; [10, т. 2, с. 832].

3. Познание – Диалог – Улесняване

Третата група принципи се обединява от мисълта на Хербарт: „Тъй като човешките стремежи са многообразни и грижите за възпитанието трябва да бъдат многообразни“ [22, с. 55]. Тук водеща е връзката *Познание – Диалог – Улесняване*.

Според Н. Хилгенхегер в тази насока Йохан Хербарт открива „нова парадигма на педагогическата мисъл и действие“ – в неговата теория и практика „образованието е основна цел на възпитанието: за да формира характера и да усъвършенства човека, то пренася дадена представа за света, предава нови знания, усъвършенства съществуващите умения и развива полезните способности“ [10, т. 2, с. 654].

В педагогическата история повечето учени отбелязват за първа грижа на човечеството опознаването на детето, а резултатите от своята изследователска дейност поставят за основа на възпитанието и обучението. Относно поясняването на тази тенденция ориентираща е постановката на Ед. Клапаред, който пише следното: „Елементарна истина е, че педагогиката трябва да се опира на познанието на детето, както градинарството – на познанията за растенията. Това обаче не се знае от повечето педагози, както и от почти всички образователни власти. Детството има биологично значение... Ето защо трябва да се изучават естествените прояви на детето и образователната дейност да се пригоди към тях. Методи и програми, които да клонят към детето, а не дете, което да се приспособява, както намери за добре, към една програма, разработена извън неговите потребности“ [10, т. 1, с. 172].

Адолф Ферьер открива четири главни оси – енергетизъм, законът за прогреса, наследствеността и рекапитулацията, около които осъществява своето психологическо изследване за възможностите на детето [10, т. 1, с. 403–404].

П. Блонски също защитава принципа за глобално изследване на детето, като някои негови твърдения са с отношение към изследвания проблем. Например той приема, че:

- съвсем малкото дете е инстинктивно и чувствително същество;
- при детето нуждата от социално общуване се появява едва в края на предучилищната възраст;
- за интелектуалното развитие на детето особено значима е ролята на образованието [10, т. 1, с. 124].

Познанието за възможностите на детето за образование извежда *общуването* за най-подходящ метод на възпитание и обучение. Шарл Хюмел посочва, че още Сократ сътворява педагогика на диалога, а в образованието вижда повторение на спомен: „Сократовата педагогика е активна педагогика, педагогика на диалога, в който учителят и ученикът си сътрудничат в търсене на познанието. Двете страни се ангажират чрез игра на въпроси и отговори в едно и също търсене на познанието“ [10, т. 3, с. 339-340]. В същия дух на размисъл Платон определя педагогиката като наука за придружаване на детето в неговия път и сравнява процеса на образование с лова. Според Балауф „първите гръцки учители – една любопитна нова професия – се приближават до концепцията на Парменид, а по-късно – и до тази на Платон за диалог между учителя и „слушателите“, който ги води към автономията на критичното мислене“ [7, с. 29].

През Ренесанс Мишел Монтен открива едно от тайнствата на учителския талант – „Способността да се изравниш с детската походка и да я направляваш е свойствена само на човек с възвишена и висша душа“. Той установява, че е невъзможно с едни и същи изисквания и въздействия да се постигнат еднакви резултати спрямо различни деца [10, т. 3, с. 160].

Ховелянос развива класическа в съдържанието си теза за потребността от общуване в процесите на възпитание и обучение. Той пише, че „при раждането си човекът е непълноценен и се нуждае от разнородна помощ, особено от общуване със себеподобните си. Податливостта към обучение е това, което отличава човешкото същество, а разумът е източникът на всяко обогатяващо общуване“. Ховелянос посочва, че „моралната отговорност е присъща само на човека“, а „етичната нужда от свобода изисква постоянно усъвършенстване на индивида, който получава „образование за добродетелност“ [10, т. 2, с. 754].

Съобразно задачите на настоящото изследване следва да се отдели по-специално внимание на разработките на Мартин Бубер за принципа на диалога. За да подчертае огромното значение на общуването за социализирането на човека, остроумно перифразира известен библейски израз на „в началото бе взаимоотношението“. Своите твърдения Бубер извежда от схващането, че по природа човекът е *homo dialogus* и личността не може да се изяви, ако не общува с хората. Диалогът обаче е полезен и резултатен, ако в него са постигнати взаимност и отговорност [10, т. 1, с. 141–142]. Според М. Бубер у детето преобладават два самостоятелни инстинкта – „инстинктът за творчество“ и „инстинктът за общуване“, които са същинските двигатели на образованието.

➤ Инстинктът за творчество е вътрешният порив на детето „да прави нещо, да придава форма на света и да го конкретизира“. Бубер твърди, че този положителен инстинкт „никога не може да се превърне в алчност, тъй като няма за цел да граби, а само да прави“. Тази природна даденост на човека обаче не е достатъчна за образованието, защото не води до взаимност и съпричастност. Нужно е някой да подаде ръка на детето („изгубено в света създание“) – така-

ва е задачата на истинския педагог: да канализира творческите сили на детето в правилна посока, т. е. към общуването.

➤ Инстинктът за общуване според Бубер е „желанието да почувстваме, че светът присъства пред нас“. За да илюстрира душевното състояние на малкото човече, той дава пример с дете, което лежи в мрака на стаята и с полузатворени очи пред ужаса на нощта с нетърпение очаква да усети присъствието на майка си. Неговото тълкуване на ситуацията е, че само с пълно доверие към другия в общуването може да се изгради хармонична личност. В такъв смисъл Бубер вижда задачата на педагога – да накара детето да присъства в собствения си живот чрез общуване [10, т. 1, с. 146–147].

Даворин Трстеняк също набляга на общуването в образователния процес. Според него „педагогиката като наука трябва да бъде фокусирана върху плодотворното общуване между ученика и обществените стойности“. Затова нейният „основен предмет на изследване е не „кое“, а „как“, за да се събужда интерес към науката и техниката.“

Д. Трстеняк намира оригинални изрази, за да определи възможно по-точно функциите на учителя. Например:

1. Върховната дарба на учителя е дарбата му да общува, да умее да освобождава своите ученици и да открива пред тях нови перспективи.

2. Учителят е катализатор на образователния процес. „Пътят на свободата неизбежно води възпитанието до самообразование.“

3. Учителят – вдъхновител на възможностите на децата сами да обработват информацията. „Всеки възпитател трябва да ги възпитава да учат, да работят и да творят“ [10, т. 4, с. 672–673].

Дж. Мийд открива от бихевиористки позиции ролята на общуването в социалната организация на индивида: „По същия социофизиологичен начин, по който човешкият индивид започва да осъзнава себе си, започва да осъзнава и другите и това съзнание е еднакво важно за собственото му развитие и за организираното общество или социалната група, на която принадлежи. Принципът, който посочих като основен за човешката социална организация, е общуването, включващо участието чрез другия. То изисква появата на другия в Аз-а, идентификацията на другия с Аз-а, постигането на самосъзнание чрез другия...“ [9, с. 358–359].

Историята на образованието и педагогическите теории е съхранила най-многобройни принципи за предаване на знанията от възрастните хора на подрастващите поколения, в частност – от учителя на ученика. Този всеобхватен процес се определя с понятието „възпитание“, в повечето случаи разбирано като изкуство. Рифа Ал-Тахтауи отбелязва, че макар и изкуство, възпитанието следва да се опира на „ясно дефинирани принципи“ [10, т. 4, с. 636].

Може би К. Роджърс най-ясно формулира същността на процеса на образование като улесняване на усвояването от детето. Той издига следното принципно положение: „Ние не можем да вгълпим пряко другиму знание или поведение;

можем само да улесним тяхното усвояване... За мен, основната цел на образованието е да улеснява усвояването на знания и умения, това е най-добрият начин да спомогне за развиването на индивида, който учи, и в същото време да свикнем да живеем като индивиди. За мен процесът, който ще даде възможност да бъдат улеснени знанията, е средството, осигуряващо конструктивни, предварителни отговори на някои от най-важните питання, които измъчват съвременния човек“ [10, т. 4, с. 405 и с. 407]; [17].

Възможно е да се приеме, че всеки педагог представя своя гледна точка върху спецификата на взаимодействията между учителя и детето в процеса на възпитание и обучение, понякога формулира и свои принципи за предаването на знания. Тъй като е невъзможно да се обхванат всички аспекти, изследването тук се опира само на някои по-основни виждания като примерни към избрания предмет:

➤ Конфуций препоръчва да се придобива знание чрез учене, защото само светецът притежава вродено знание. „Който притежава знанието от раждането си, е висше същество“. За да управлява и облекчава усвояването на знания, Конфуций извежда следните принципи на обучението: да отговаря на възможностите на учениците; да ги вдъхновява и насочва; да преминава постепенно през отделни етапи; ученикът да се самообразова като сам преподава; настоящето да бъде обяснявано в светлината на миналото; да се учи съзнателно, но с удоволствие; теорията и практиката да се обвързват; да се развива мисленето; да се поощрява индивидуалният поглед; да се държи сметка за възрастта на учениците; да се овладее и прилага самоконтролът; да се използва личният пример; грешките да се поправят и да се търси усъвършенстване; да се порицава злото и да се възхвалява доброто; да си доволен, ако посочат грешките ти, да не се страхуваш да ги изправиш, да не си злопаменен и пр. [10, т. 3, с. 130].

➤ Ибн Халдун въвежда принцип на постепенността – да се държи сметка за подготовката на ученика, а не да се започва от най-трудното [10, т. 3, с. 16].

➤ Менциус издига в принцип разбирането „на всяко нещо да се дава при същото му наименование, а на всеки индивид – мястото, което му се полага“ [10, т. 3, с. 124].

➤ Песталоци пише следното: Педагогическият процес може да придобие и да запази смисъла си на образователен акт само доколкото се изтъква и поддържа „разликата“ между общите закони за развитието на човешката природа в трите измерения – глава, сърце и ръка, и начинът, по който те се прилагат в конкретните ситуации и случайните обстоятелства“. Както отбелязва М. Соетар: „Песталоци освобождава в сърцето на детето силата, чрез която то може да направи „творение от себе си“.“ [16, т. 3, с. 312 и с. 313].

В дух на приемственост с класическото педагогическо наследство Р. Щайнер извежда три свои постановки:

– концепцията за генетичното преподаване и заучаване (постепенност на подготовката в зависимост от развиването на способностите и културните зна-

ния на детето);

– постулатът за предлагане на „цялостна“ подготовка (апелирайки към главата, сърцето и ръката);

– принципът за заучаването и колективната дейност: по време на цялото обучение да се поддържат еднородни по възраст класове, но разнородни по отношение на равнището и организацията на многоаспектния училищен живот [10, т. 4, с. 566].

Дм. Узнадзе пледира за принцип на очевидност в педагогиката. „Въведеното от него понятие „интензивна очевидност“ означава запознаване с даден обект „не само зрительно, но и чрез наблюдаване на неговото действие и връзките му с други обекти. За тази цел от най-голямо значение е да се съчетае ръчният труд с изучаваните тези...“ [10, т. 4, с. 690].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В смисъла на обобщение от резултатите на това изследване е допустимо да се приеме, че в историята на педагогиката всеки значим учен – теоретик или практик – разбира образованието като обективна *съвместна дейност* на детето с възрастния човек (учител, родител), при която се осъществява взаимна обмяна на енергия с цел усвояване на култура („Училището е принудителна култура“ – Им. Кант). Въпреки че културата вечно застрашава свободата, именно тя прави възможен живота, тъй като развива средствата за общуване – обогатява с основни знания и ключови умения, формира независими критични личности, развива солидарността между хората и учи човека да се грижи за другите.

Поуката от класиците тук може да бъде, че педагогиката, от една страна, е длъжна да *изследва* едновременно и двата субекта на образователната среда, като им осигурява равностойни социални позиции един спрямо друг и гарантира естествената хармония на тяхното взаимодействие, а от друга – следва да *разработва* условията за рационална организация на свободата и работата както на детето, така и на неговия учител. В общия процес на *образователното взаимодействие* обаче е полезно възрастният човек да се дистанцира и със своя дискретна интервенция да ориентира детето в неговото себепознание и самонаучаване. В историята на педагогическите теории и експерименти водеща възпитателна задача е *научаването* на детето как да контролира факторите в процесите на саморазвитието си – колкото по-добре малкият човек умее да управлява себе си (активна самодисциплина в свобода?), толкова по-високо е равнището на постигната социална и личностна активност. В подкрепа на това разбиране е констатацията от теоретичното ни изследване, че в класическите педагогически теории с „мнозинство“ са идеите, в които като смисъл на човешкия живот се определя *себепознанието*, а *общуването* се приема за най-важното житейско изкуство. От педагогически

аспект общуването може да се види като „атомът“ в образователния процес, определящ в значителна степен свойствата и организацията на неговите елементи.

Настоящото историко-педагогическото проучване върху идеите за *принципите* при *организацията на взаимодействията в образователна среда* потвърди тезата ни, че детето и учителят (възрастният) трябва да взаимодействат като равнопоставени субекти. Обаче, за да постигне целите и задачите си, образованието на детето очевидно трябва да е организиран и ръководен процес. Затова в историческото наследство, въпреки различията си относно подбора на педагогическите средства, всички учени са единни и категорични – само с активното сътрудничество между детето и другите – семейството, детската градина, училището и обществеността – може да се постигне необходимото равнище в социалната зрелост на бъдещия гражданин и творческата характеристика на личността. Педагогическата интервенция на възрастните следва да се изразява в съдействие за хармонизиране на взаимодействията *дете-образователна среда* по посока на преходността (положение – индивид, потребности – личност, обстоятелства – социум). Тази исторически утвърдена позиция на класиците поставя и определени изисквания за педагогизиране на семейството и обществеността – особено и най-вече на родителите, защото образованието е преди всичко обучение на родителите за техните преки задължения и отговорности по социализирането на собственото им дете.

Тук може още да се обобщи, че класиците на педагогиката определят *обмяната на информацията като същност на взаимодействията в образователната среда*. Затова в педагогическите трудове са ни завещани идеи за приобщаване на детето към живота на възрастните – например за размяна на роли между деца и възрастни (родители, учители), за търсене на съвети от детето, за искане на мнение от малкия човек, за малки самостоятелни пътешествия на детето, за негова лична кореспонденция с хора и обществени институции – и чрез модерни технически средства. Особено важно за правилното ориентиране на детето в предизвикателствата на социалния живот е класическото схващане, че то трябва да се ангажира с личен избор и отношение към въпроси на деня, както и да приема обществени поръчения и посредничества, т. е. отрано да се „отваря“ към обществеността и злободневните проблеми. Така у него се развива социалното чувство. Нали човекът е рационално същество, защото е социално животно. Педагогически целесъобразно е детето навреме да разбере, че има с какво реално да помогне на другите около него – деца, възрастни, животни. Нали човек се учи от собствения си опит. Главното условие обаче е детето да се научи да наблюдава себе си при различни житейски ситуации и в разнопосочни обстоятелства, които възрастните естествено могат разумно да педагогизират и свържат с взаимодействията в образователната среда/училищния живот.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Андреева, Л.** (1998). Социално познание и междуличностно взаимодействие. София.
2. **Верно, Ж.** (1996). Основни възгледи на Пиаже, представляващи интерес за дидактиката. – Перспективи. Брой 97, т. XXVI. № 1, март. София.
3. **Дистервег, А.** (1970). Избрани педагогически съчинения. В два тома. София.
4. **Кант, И.** (1994). Спорът на факултетите. Педагогика. Съст. и превод В. Канавров. София, Изд. къща „Христо Ботев“.
5. **Кей, Е.** (1907). Векът на детето. Студии. Превод от тринадесетото немско издание М. Куюмджиев. Кюстендил.
6. **Клапаред, Е.** (1943). Ж.-Ж. Русо и функционалното схващане за детството. София.
7. **Леерман, В.** (1993). Четирите култури на образованието. София.
8. **Механджиев, М.** (1998). Ракът – враг и бъдещ съюзник на човечеството. – Новата култура. Бр. 20 от 16. XI, с. 5. София.
9. **Мийд, Д.** (1997). Разум, Аз & общество. От позицията на един социален бихевиорист. Плевен. Изд. ЕА.
10. Мислители на образованието. Сб., 4 тома. Ред. Заглул Морси. – Перспективи. т. XXIII. № 1 – 2, 1993 (85 – 86); т. XXIII. № 3 – 4, 1993 (87 – 88); т. XXIV. № 1–2, 1994 (89 – 90); т. XXIV. № 3 – 4, 1994 (91 – 92). София.
11. **Монтен, М.** (1974). Опити. т. 1. София.
12. **Монтесори, М.** (1993). Духовният зародиш. Въплътяване. – Компас. кн. 5–6. София.
13. **Монтесори, М.** (1935). Новото дете и духовното възраждане на човека. София.
14. **Монтесори, М.** (1932). Дом на детето (Детски градини). Враца.
15. **Одоевский, В.** (1955). Избранные педагогические сочинения. Ред. В. Я. Струминский. Москва.
16. **Песталоци, И.** (1961). Избранные педагогические произведения. В трех томах. Под редакцией М. Ф. Шабаевой. Москва.
17. **Роджърс, К.** (1994). Неподирективна педагогика. – Педагогика. кн. 8–9. София.
18. **Русо, Ж.-Ж.** (1976). Избрани педагогически произведения. Съст. О. Обрешков. София.
19. **Стаменов, И.** (1992) Свободата и принудата в педагогиката на Кант. – Педагогика, кн. 6. София.
20. **Толстой, Л.** (1989). Педагогические сочинения. Москва.
21. **Фройд, З.** (1993). Детската душа. София.
22. **Хербарт, Й.** (1990). Избрани педагогически произведения. Превод П. Стефчев. София. Изд. „Народна просвета“.
23. **Hegel, G.** (1982). Principes de la philosophie du droit. Paris.