

МЕЧТАТА ЗА СВОБОДА И ПЕДАГОГИКАТА

Йордан Колев

Югозападен университет „Неофит Рилски“ – Благоевград

Резюме. Допуска се, че свободата е и ще бъде велика мечта – и на всеки човек, и на цялото човечество. Анализират се идеи на класици за свободата на детето и възможните решения на педагогиката.

Keywords: dream, freedom, choice, strong activity

*Животът е жизнен порив.
Животът на разума е духовен жизнен порив.
Свободата на духа е свобода на освобождаването.*

Адолф Фериер
*Свободата на всеки е неизбежно ограничена
от свободата на другия.*

Педро Хосе Варела
Свободата е действие.

Мария Монтесори

Работни понятия (по Българския тълковен речник – Polyglot):

Мечта – Създадена от въображението представа за нещо; Предмет на желанията и стремежите; Нещо много хубаво, почти нереално.

Свобода – Възможност отделният субект да проявява собствената си воля; Липса на ограничения от обществено-политически или друг характер; Възможност да се извършва нещо без ограничения; Непринуденост, лекота.

1. Класици за свободата

В теоретичен план може би основателно се приема, че най-същностното от всички човешки състояния (и най-красивото) е **СВОБОДАТА, ОСВОБОЖДАВАНЕТО** – човешкият Дух волно се рее из Космическия безкрай: *нали свободата на духа е свобода на освобождаването?* Обаче в житейските обстоятелства на материята свободата на индивида като че ли е само една **субективна МЕЧТА** – наистина, най-прекрасната и най-достойната сред мечтите на хората – нещо много хубаво, почти нереално. Уви, за съжаление свободата е само мечта, защото тук, на белия свят, винаги има още „**НЕЩО**“, което обикновено е извън/над волята и желанието на индивида (субекта, личността). В този смисъл може да се допусне, че **СВОБОДАТА** е и ще бъде велика **МЕЧТА** – и на всеки човек, и на

цялото човечество, но тя ще е възможна реалност едва тогава, когато на земното кълбо остане само един-единствен човек – подобно на другата *всеобща мечта* на човечеството за *ВЕЧЕН МИР* (по Г. Кершенщайнер).

В общия контекст на такова историко-педагогическо (и емоционално) предположение е възможна „подкрепа“ и насърчение от твърдения на видни мислители – философи, социолози и педагози. Например:

– Даворин Търстенияк открива в свободата „общия знаменател на всичко, което е човешко“ (Мислители на образованието. т. 4, с. 674).

– Паоло Фрейре отбелязва двете страни на свободата, като извежда твърдението, че *в практикуването на свободата* се „включва усилието на човека да опознае и да разбере себе си и останалите“ (Мислители на образованието. т. 2, с. 459).

– Мискауейх посочва „социабилността като съществена предпоставка за постигането на върховното щастие: Индивидът може да се развива всестранно, ако се утвърди като социално, а не само като разумно същество“. (Мислители на образованието. т. 3, с. 136).

– Георг Кершенщайнер също акцентира на *дуалността на социалната свобода* – според него „демократията не може да функционира без разумен списък на граждански задължения и права и без произтичащите от тях обществени добродетели“ (Мислители на образованието. т. 2, с. 833).

– Ернест Джонс, 1988, заявява, че свободата ни дава право на образование, а образованието на свой ред ни помага да завоюваме свободата.

– Джон Дюи декларира правото на *социалния* субект на свобода по следния начин:

„Какво е демокрацията, ако не право на индивида да каже своята дума при определянето на условията и целите на собствената му работа; в крайна сметка дейността на човечеството не се ли изпълнява по-добре чрез една свободна и взаимна хармонизация между различните индивиди, отколкото чрез планиране, организация и управление от страна на малцина, колкото знаещи и добронамерени да са те?“ (Мислители за образованието. т. 1, с. 295).

Съответно Дюи обобщава и конкретизира претенциите на социума към детето, което е *родено свободно* – да се учи на прилежание, ред и уважение към правата и възгледите на другите хора, като първоначално трябва да подчинява своята дейност на общите семейни интереси.

– „Свободата – пише Ел-Бустани, – чиято функция е да създава благоприятен климат за развитие на интелекта, е също необходимо условие за придобиване на знания“. Но въпреки свободата си, детето трябва отрано да проумее, че в „живота нищо не се постига без жертви – и придобиването на знания изисква отказ от всякакви действия, които биха попречили на този процес“ (Мислители на образованието, 1993–94, т. 1: 134).

– Основното педагогическо изискване на Ал-Тахтауи е детето отрано да научи, „че всички науки са благородни и че всяка от тях е източник на добродетели“ (Мислители на образованието, 1993–94, т. 4: 639). И пр.

В смисъла на тезиси от встъпителните размисли върху предварителното изследване тук е уместно (и може би допустимо) очакването, че *след като педагогиката е наука за образованието на човека, общочовешката мечта за свобода закономерно да е И нейната професионална МЕЧТА* (Представата за нещо много хубаво, почти нереално).

– Какво е СВОБОДАТА на субектите в образователните взаимодействия?

– Какво предполага това върховно освобождаване на човешкия дух в условията на училищния живот?

– Какво е СВОБОДАТА за педагогиката – децата да правят каквото си искат, а възрастните само да ги наблюдават (и ако искат, да им сътрудничат)?

– Кое прави „екип“ от съперничеството на личността на ученика и авторитета на учителя?

– Какво „произвеждат“ педагогическите взаимодействия? Доколко целта им е свободата и човешкото съвършенство?

2. Идеи за свободата на детето

По принцип класиците определят педагогиката като наука за образованието на човека, от която се изисква да разработва условията за равноправната и рационална организация на *свободата и действието* както на детето, така и на неговия учител, т.е. науката трябва да изследва и двата свободни субекта на образователния процес, като им осигурява равностойни социални позиции един спрямо друг и така да гарантира естествената хармония на тяхното активно взаимодействие.

Таха Хусейн обединява истинската свобода с образование, „което да кара индивида да осъзнае както своите права и задължения, така и тези на себеподобните си. Ако човекът е лишен от свобода, на самия него ще му бъде невъзможно да осигури мира, да го съхрани и дори да го възприеме. При това положение той е обречен да бъде потискан и дори самият той да стане агресивен и несправедлив при случай. Демокрацията може да гарантира на всички живот, свобода и мир само ако им осигури образование, което им дава живот, свобода и мир“ (Мислители на образованието, 1993–94, т. 2: 699).

Твърдението, че в социума свободата на човека не е безгранична, открива в педагогическия процес „*другия*“, с чиито права и детето следва да се съобразява. „Волята – както пише Ховелянос – трябва да бъде подготвена да се подчини на нормата така, че детето да знае и да почувства, че неговото щастие се състои именно в това сходство“ (Мислители на образованието, 1993–94, т. 2: 759).

В европейската педагогика основоположникът Ян Амос Коменски, 1957, обвързва възпитанието и образованието на малкото дете с неговата *свобода*

и *активно действие*. „Ние съветваме – пише той – да се постъпва тъй, както виждаме, че постъпва природата в своите действия“ (Коменский, 1947, гл. XIV, т. 7). И препоръчва организацията на режима за деня и на обстановката в семейството така да са обмислени, че да отговарят на принципа за природосъобразност – *свободен избор* на дейностите (хранене, пиене и спане, общуване с връстници): колкото изисква природата на детето, но все пак не бива да се забравя, че „към това децата трябва да бъдат приучени“ (Коменский, 1947, гл. IX, т. 8). Същевременно Коменски многократно подчертава *активността* на малкото дете: „децата охотно винаги с нещо се занимават, защото тяхната жива кръв не ги оставя в покой“. Затова „благоразумно е още от нежна възраст да не се оставя човек да бездейства, а постоянно да се занимава с труд... Аз разбирам естествено труд, който не превишава силите на децата, макар че за тях това не е друго, а игра, както и това трябва да бъде. По-добре да играят, отколкото да бездействат, защото по време на игра умът все пак с нещо е напрегнат и често дори се изостря“ (Коменский, 1947, гл. IV, т. 15). Според него родителите не само не бива да пречат на тези особени детски дейности, а са и длъжни да ги *стимулират*, като при необходимост подпомагат детето с идея какво да се прави и как може да се действа; срещат го с връстници за общи игри и забавно общуване (Коменский, 1947, гл. VII, т. 1).

Тук е уместно да се спомене, че и последователите на Ян Амос Коменски през различните исторически епохи отправят същите препоръки към възрастните хора (родители и учители) – да осигуряват *свободата* на детето в социалните условия на техните съвместни взаимодействия на сътрудничество, насърчаване и стимулиране.

Философът на Просвещението Джон Лок открива като предопределящ фактор в процеса на развитието *активната самодейност* на детето: само чрез нея то може свободно да твори собствен опит. „Децата обичат – отбелязва Лок, 1932 – разнообразието и свободата, което именно прави за тях привлекателни игрите, и затова не трябва да им натрапваме във вид на задължение нито учебника, нито каквото и да е друго, колкото и да са длъжни според нас те да учат“ (Лок, 1932, §128 и §39). Според Лок всяко възпитателно взаимодействие следва да е природосъобразно – гувернантът е длъжен постоянно и особено грижливо да наблюдава свойствата на детската душа и да се стреми отрано да открива природните ѝ наклонности. Само при такива *дискретни* взаимоотношения може професионално да се предвиждат мислите и стремежите на детето, да се програмират неговите постъпки и последиците от тях, да се подбират адекватни на възрастовите му възможности методи и похвати за педагогическа намеса.

Жан-Жак Русо обявява правото на свобода за свещено право на всеки живороден човек, което е в сила и при процеса на възпитание и обучение: *детето има право на свобода и никакво възпитателно въздействие не трябва да*

го ограничава в неговите намерения, действия и постъпки. Но тъй като детето нищо не знае, не може, не познава, той предлага неговото саморазвитие „тайно“ да се направлява чрез *разумно ръководена свобода*: „Няма по-пълно подчинение от онова, което се крие в привидната свобода; самата воля се пленява така“ (Русо, 1976). Съответно той изобретява два оригинални метода за педагогизиране на околната за детето среда:

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

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

Филантропът Йохан Бернхард Базедов също избира *свободата* и *активната привлекателна дейност* за възпитанието и обучението на детето – най-вече неговата игра: единствената грижа на възрастния е да не се намесва и да не вреди на игровото действие. Обаче и той (Й. Базедов, 1974), както Жан-Жак Русо, дефинира *привидността на свобода* на детето, като допуска възможността възпитателят да може да дидактизира ситуацията така, че детето да избира именно тази игра, която е най-полезна за обогатяването на неговите знания и развитието на способностите му.

Имануел Кант посочва за водещо изискването си детето да има *свобода за избора на действие*. Той пише, че „още от най-ранна възраст и през всички етапи от развитието му, на детето следва да се предостави свобода (с изключение на случаите, при които то вреди на самото себе си, напр. когато посяга към остър нож), стига тя да не се проявява по такъв начин, че да пречи на свободата на останалите; детето винаги трябва да се радва на свободата си, но така, че да не пречи на свободата на другите, затова то трябва да изпитва противодействие“ (Кант, 1994: 155; 168).

Фридрих Фрьобел твърди, че детето следва да се признава за човек още от раждането и към него родителите и обществото трябва да се отнасят като към най-висша ценност; като към *смисъл на живота* (Фрьобел, 1986). Малкият човек също има своите граждански права и първото от тях е *свободно* да се развива към духовно и физическо съвършенство, „да постига чрез себе си повече самостоятелност и индивидуалност и да се проявява в своята индивидуалност“. Именно на тази цел Фрьобел подчинява образователните и социалните функции на детската градина – да организира адекватни условия за саморазвитието на детето в човек, като удовлетворява неговите потребности от свобода и достойнство, от самодейност и живот сред другите – връстници и възрастни.

Със своя *принцип за свобода на образованието* Лев Н. Толстой пледира за възможността детето *свободно да избира знанието*. Според великия алтруист „знанието не може да бъде „предадено“, не може да бъде наложено против волята на детето. Ученикът трябва да направи усилие и сам да придобие познанията, което той ще направи много по-добре, като се подчини на импулса на собствената си воля, отколкото на принуда, наложена от преподавателя“ (Мислители на образованието, 1993–94, т. 4: 651).

Полина Кергомар определя нормалния живот на детството като *свободен живот*: детето да пълзи по пода, да тича след пеперудите, да къса цветята, да се катери по дърветата, да говори само на себе си – то е създадено за всичко това и на всичко това има право (Кергомар, 1974). Тя твърди, че без зачитане свободата на детето „възпитанието става занаятчийство, възпитателят – занаятчия, докато с нея възпитанието е мисия, а възпитателят – апостол“. Идеята за физическа и нравствена свобода на детето трябва да е водеща при възпитанието и обучението – нали общата цел е развитието на всички добри заложби „в ущърб на лошите“. Според нея детето е свободно да прави това, което му харесва, ако не причинява вреда на другия. Обаче свободата може да стане опасно оръдие в неопитни ръце, затова детето трябва активно да се приучва към нея – колкото е възможно по-рано. За да постигне целта на образованието, детето трябва да бъде поставяно в такива условия, при които победата над злото действително да се извърши при свободния му избор да постъпва както лошо, така и добре.

Алфред Бине отрича крайностите в увлеченията по свободата на детето:

„Днес непрекъснато говорим за правата на детето, за правата на неговата съвест и в този случай смесваме методите на обучение с целите му. Целта е да формираме свободни хора, но методът не означава да третираме детето като свободен човек, нито да апелираме към разума му, когато то е все още на възраст, лишена от разум“ (Мислители на образованието, 1993–94, т. 1: 116).

Мартин Бубер открива истинската свобода в *общуването*. Според него „свободата – тази панацея на модерното образование, е само средство, а не цел сама по себе си. Общуването, а не безграничната свобода на съвременното образование, трябва да замени принудата. Макар в същността си образованието да означава промяна в правилната и желаната посока, развитието на детето не трябва да става по външни схеми, а да следва собствения си път“ (Мислители на образованието, 1993–94, т. 1: 147).

В педагогически план следва да се вземат предвид и идеите на Емил Дюркем за модерния индивидуализъм. Според него не е останало нищо, което хората заедно да обичат и уважават, освен самия човек, затова препоръчва детето да се възпитава в уважение към другите в групата (в общността): да се отнася с тях като към човешки същества и развиващи се личности. В подобна насока са и разсъжденията на Дж. Мийд, който констатира следното: „Две неща са съществени за нравственото поведение: да съществува социална ор-

ганизация и индивидът да се себеутвърждава. Методът за вземане предвид всички тези изграждащи обществото интереси, от една страна, и индивида, от друга, е този на нравствеността“ (Мийд, 1997: 528).

Според Карл Ясперс „от педагогическа гледна точка човешката свобода и отговорност не се поддават на манипулация и планиране“, което му позволява да изведе следните две постановки:

А) Образованието е „помощ да станеш самия себе си свободно, а не чрез дресировка“. Затова *на свободата да обучаваши отвърща свободата да учиш*. „Само свободно човек би могъл да изпита на практика искреното желание за знания, а отгук и самостоятелността на човека, за която се знае, че е дадена от Бога и е обвързана с него“.

Б) Интелектуалната дисциплина на детето е необходима, защото образованието се осъществява „в доброволното приемане на съдържания, затова много рано трябва да се опрем на свободата на децата, да ги накараме да разберат, че трябва да учат, за да може те да възприемат по тази причина, а не от послушание“ (Мислители на образованието, 1993–94, т. 2: 733; 735).

Зигмунд Фройд посочва, че *неограничената свобода е равна на отричане от свободата* – примитивният човек не познава ограничението на инстинктите си и действително свободно изживява своето удоволствие (въпреки другия), но неговото щастие е за кратко, тъй като сигурността му е минимална, докато „цивилизованият човек разменя част от щастието срещу част от сигурността“. Затова Фройд свързва възпитанието и обучението с дисциплинирането на природата на инстинктите: „Главната цел – пише той – 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. Възпитанието трябва да възпира, да забранява, да потиска и във всички времена то се старее да действа така... Педагогиката без неудовлетвореност или потискане би била възможна само при една спонтанна хармония на вътрешно присъщите на човека удоволствия и желания“ (Мислители на образованието, 1993–94, т. 2: 478–481).

В своите трудове Елен Кей вече конкретизира *взаимовръзката на индивидите в условията на свобода*. Според нея, въпреки че „крайната цел на всяко образование е детето да се превърне в свободно и независимо същество“, негов водещ и целеобразуващ елемент винаги трябва да бъде „уважението към другия – детето да се самореализира, като проявява уважение към другия“. Тя признава, че „егоизмът на детето до известна степен е оправдан, но той трябва да бъде уравновесяван с възпитание на чувство на уважение към другия...“ (Мислители на образованието, 1993–94, т. 2: 845; 850). Очевидно и Елен Кей е твърде далеч от анархичното разбиране на детската свобода и категорично изисква в процеса на възпитание и образование детето *да е свободно един*

ствено в избора на действие, като и тази негова свобода е ограничена от също неприкосновените права на другите деца.

Мария Монтесори също признава *ролята на свободата в живота на детето*, а в процеса на образование е невъзможно тя да е абсолютна – естествено, за да не се ограничават интересите на другите деца. Според нея у детето следва да бъде потискано всичко, което може да оскърби или повреди другия; всичко, което носи характер на груба и невежлива постъпка. Останалото – всяка проява: каквато и да е и в каквато и форма да се изразява – не само трябва да се позволява, а и следва да бъде уважена, защото *свободата е действие* (Монтесори, 1932: 263).

Януш Корчак характеризира детето като *активно и творческо същество* („Детето – това са сто маски, сто роли на способен актьор“), което се приспособява към средата съобразно конкретната ситуация. Той разработва и прилага идеята за автономията на субектите в педагогическия процес – детето и възрастният човек следва да „постигнат съгласие за правилата, ръководещи живота на съответната институция, а след това да следят за тяхното прилагане“ (Мислителите на образованието, т. 3: 43). Според Корчак може да се предоставя *максимална свобода* на децата, „при условие обаче за абсолютно спазване на реда“ (Корчак, 1990: 204).

Роже Кузине класически възприема детето като саморазвиваща се личност, която се нуждае преди всичко от „*климат на свобода*“, тъй като се осъществява в обмен с жизнената среда. От тази гледна точка той вижда „ролята на учителя“ в изграждането на такава „жива среда за детето, която изцяло да отговаря на неговите нужди“ и да осигурява условия за свобода на избора му и на предполагаемите действия (Мислителите на образованието, 1993–94, т. 1: 240–241).

Селестен Френе съчетава свободата и действието на детето чрез „*техниките на живота*“ и така открива потребността на конкретната педагогическа дейност от нова форма за обучение – *часа-разходка*, за „да се излезе от класните стаи и да се отиде в близката богата селска околност и в занаятчийските работилници“ (Френе, 1992).

Александър Нийл също пледира за свободата на децата, дори за „правото на бебето да живее свободно, без външна принуда, що се отнася до психическата и физическата дейност“ (саморегулиране). За необичайната свобода на учениците в неговото училище в Съмърхил той отбелязва: „Всеки е свободен да прави това, което иска, докато не накърнява свободата на другите... По отношение на психическото здраве ние не трябва нищо да налагаме, а що се отнася до учението – нищо да изискваме“ (Мислителите на образованието, 1993–94, т. 3: 224–225).

Относно ролята на активното действие в свободата на детето следва да се подчертае, че Жан Пиаже коментира психологията на XX век като „потвърждение и анализ на дейността... навсякъде се среща идеята, че духовният жи-

вот е динамична реалност, интелектът – реална и конструктивна дейност, волята и индивидуалността – непрекъснати и неизменни творения“. Според него „интелигентността произтича от действието: едно нещо не се научава, като се наблюдава просто как учителят експериментира или като се отдаваш на предварително организирани упражнения. Експериментирането се усвоява, когато сам опипваш и налучкваш, когато се занимаваш активно, т.е., когато свободно разполагаш с времето си“. За да оправдае научно тази субективна необходимост, Жан Пиаже открива *принцип на активното образование* – „активните методи, които изискват спонтанна работа, едновременно насочвана и чрез задаваните въпроси; работа, при която ученикът преоткрива или пресъздава истините, вместо да ги получава наготово, са еднакво необходими и на възрастния, и на детето“ (Мислители на образованието, 1993–94, т. 1: 173; т. 3: 320).

Синтезът (естествено) следва да е на Жан-Жак Русо:

„Винаги съм мислил, че доброто е дейна красота и че красотата и доброто са тясно свързани помежду си и имат общ извор в хармоничната природа“ (Русо, 1976: 154).

Ако се приеме неговата теза, възможно ли е триадата ДЕЙСТВИЕ–ДОБРО–КРАСОТА да е мисия, същност, цел на СВОБОДАТА?

3. Хипотетични идеи за свободата и педагогиката

Резултатите от този изходен етап на представяното тук историко-педагогическо проучване и размислите по тях допускат за теоретично възможни три равнища на свободата и на съответните решения от педагогиката:

I. СВОБОДАТА – мечта и на всеки човешки индивид, и на всяко живо същество: МЕТОДОЛОГИЯ.

II. СВОБОДАТА – РАВЕНСТВО С ДРУГИЯ: мечта и на всяка общност, група, екип, отбор; и на всяко семейство, училище, клас, на деца и възрастни хора: ДЕМОКРАЦИЯ.

III. СВОБОДАТА – В УСЛУГА НА ДРУГИЯ: мечта и на всяко общество, и на всяка държава: УТОПИЯ.

В частност за педагогиката:

СВОБОДА + ПРАВА + ПРИНУДА = ПЕДАГОГИКА?

СВОБОДА + ЗНАНИЕ + АВТОРИТЕТ НА УЧИТЕЛЯ = ЛИЧНОСТ НА УЧЕНИКА?

СЪВЕСТ + СВОБОДА + МИЛОСЪРДИЕ = СЪВЪРШЕНСТВО?

СЪВЪРШЕНСТВОТО (доколкото е достъпно за материалните форми на живот) може би е в ТВОРЧЕСКИ НЕЗАВИСИМАТА, СВОБОДНАТА И МИЛОСЪРДНАТА ЛИЧНОСТ?

Вместо заключение – пожеланието:

НЕКА СВОБОДАТА ВИНАГИ Е В УСЛУГА НА ДРУГИЯ!

ЛИТЕРАТУРА

- Базедов, И. (1974). *Элементарное руководство. – История дошкольной зарубежной педагогики*. Хрестоматия. Сост. Н. Мчедлидзе, А. Лебеденко, Е. Гребенщикова. с. 166–171. Москва.
- Джонс, Э. (1988). *Чартистская программа. Прогрессивная зарубежная педагогическая мысль о трудовом воспитании и профессиональной подготовке*. Сб. Москва.
- Кант, И. (1994). *Спорът на факултетите*. Педагогика. София.
- Кергомар, П. (1974). Дошкольное воспитание и детские сады во Франции. *Материнские школы. – История дошкольной зарубежной педагогики*. Хрестоматия. Сост. Н. Мчедлидзе, А. Лебеденко, Е. Гребенщикова. с. 350–375. Москва.
- Коменски, Я. (1957). *Велика дидактика*. София.
- Коменский, Я. (1947). *Материнская школа*. Москва.
- Корчак, Я. (1990). *Избрани педагогически произведения*. София.
- Лок, Д. (1932). *За възпитанието на децата*. София.
- Мийд, Д. (1997). *Разум, аз и общество*. От позицията на един социален бихевиорист. Плевен.
- Мислители на образованието. (1993–1994). Сб., 4 тома. Ред. Загнул 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.
- Монтесори, М. (1932). *Дом на детето* (Детски градини). Враца.
- Русо, Ж.-Ж.. (1976). *Избрани педагогически произведения*. Съст. О. Обрешков, София.
- Френе, С. (1992). За един естествен метод. – *Педагогика, 10*.
- Fridrih Wilhelm Frobel. (1986). *Lasst uns unsern Kindern leben*. Bd 1–3. Berlin.

THE DREAM OF FREEDOM AND PEDAGOGY

Abstract. It is assumed that freedom is and will be a great dream – of every man and of all mankind. The ideas of the classics of the child's freedom and the possible solutions of pedagogy are analyzed

Prof. Jordan Kolev, PDS

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