

ВЪЗГЛЕДИ ЗА ДИСЦИПЛИНАТА В СПИСАНИЕ „СВОБОДНО ВЪЗПИТАНИЕ“

Виолета Атанасова

Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“

Резюме. Изследването представя възгледите на българските и чуждестранните педагози реформатори – автори на списание „Свободно възпитание“, за дисциплината на детето в образователните институции. Уточнява се идеята им за взаимовръзката между свободата на детето и дисциплината. Изяснява се критичното им отношение към поощренията и наказанията, чрез които тя се постига в училище, и алтернативните стратегии, форми и средства, които предлагат за превенция на нежелателното поведение и постигане на дисциплина. Разглеждат се и възгледи за етапите на дисциплиниране на детето.

Ключови думи: свобода; дисциплина; списание „Свободно възпитание“; Димитър Кацаров; Мария Монтесори; Лев Толстой; Адолф Ферие

Списание „Свободно възпитание“ е основано от Димитър Кацаров през септември 1922 г. с основна цел да популяризира новите реформаторски идеи за образованието и възпитанието. То е предназначено за учители, родители и възпитатели, които не са удовлетворени от традиционното училище и „желаят създаването на новото училище в духа на самодейността на детето и задоволяване на неговите свободно проявени нужди“ (Katsarov, 1922:1). Кацаров определя списанието като „кръстопът“, на който се срещат всички български и чуждестранни приятели на децата, за да споделят своите наблюдения, проблемите, които ги вълнуват, и идеите за тяхното разрешаване. Списанието е израз на стремежа на главния редактор да бъде „вярно огледало на всички усилия на модерната педагогия“, която е ценен източник на идеи (Katsarov, 1922: 2). На неговите страници се публикуват материали от автори, принадлежащи към различни реформени направления – индивидуална педагогика, художествено възпитание, прагматична педагогика, трудово училище, социална педагогика, национално възпитание и др. Основните български автори са Димитър Кацаров, Ботьо Шанов, Лидия Стоянова, а с най-значимо присъствие от чуждестранните автори са Мария Монтесори, Джон Дюи, Лев Толстой, Едуард Клапаред. Значителна част от публикациите в списанието представят идеите и практики-

те, свързани с направлението индивидуална педагогика, което поставя детето в центъра на вниманието и утвърждава свободата като основен принцип.

В уводната си статия, озаглавена „Свободно възпитание“, Д. Кацаров подлага на критика съвременната педагогическа практика в българското училище и очертава профила на „новото училище“. Според него „старото училище, в което още цари рутина и насилие“, не подготвя личности за съвременния живот – „живот на всеобща свобода и всеобща любов“ (Katsarov, 1922:5). Българският педагог изразява убеждението си, че този живот не изисква от хората само подчинение и покорност на установените норми, а кураж, инициативност, самообладание и силен и възвишен индивидуализъм, насочен към развитие на личните „сили и способности“ – качества, които съвременното училище не развива, а потиска. Кацаров обосновава необходимостта от коренно реформиране на училището в съответствие с изискванията за съобразяване с възрастовите особености на децата и безгранична любов и уважение към детската личност. Той определя свободата като основен принцип („ръководна идея“), върху който следва да се изгражда „новото училище“ (Katsarov, 1922: 8). Според автора то трябва да бъде „дом на радост и свободно проявление на духовните сили, творчество и способности на детето“ (Katsarov, 1922: 6, 7). В него няма място за принуда и насилие над детето, то е „свободен съюз на хора за знание и развитие“, територия на свободен труд и самодейност на децата, на свободно общуване помежду им и с възрастните. Българският педагог определя нова роля на учителя в това училище: не „началник, автократ, плашилище за децата, а по-стар другар; не педагогически фабрикант, а сътрудник на децата, чрез своя по-широк опит и знание в самостоятелното им търсене на истината; не насилник, а наблюдател и подпомагач на свободното развитие на детето; не занаятчия, а творец, който издига възпитанието от занаята към изкуството“ (Katsarov, 1922: 7). Следователно взаимоотношенията между учителя и учениците следва да се основават на сътрудничеството между тях, а не на властта на учителя и принудата върху детето, която тя предпоставя.

Същевременно сложната училищна организация налага необходимостта от дисциплина, свързана с ограничения, с оглед на рационалното функциониране на училището и личната безопасност на отделния ученик. Как да се съгласуват изискванията за свобода и дисциплина и да се разреши този, на пръв поглед, неразрешим проблем? Има ли място за дисциплината в новото училище, основано на свободата? Целта на настоящото изследване е да установи взаимовръзката между свободата и дисциплината на учениците и пътищата за нейното постигане според педагозите реформатори – автори на сп. „Свободно възпитание“.

Един от видните представители на свободното възпитание – Л.Н. Толстой – категорично отрича принудата върху детето и я асоциира с реда и дисциплината (Tolstoy, 1923:40). Според него основа на съвременното му училище е дисциплината, намерила израз в многобройни ограничения. Тя налага забрана на

децата да говорят, да питат, да избират учебните предмети, „с една реч, взети са всички мерки да се лиши учителят от възможността да схване потребностите на учениците и да направи нужните изводи от тях. Тези принудителни уредби на училището, изключват всяка възможност за прогрес“ – категоричен е руският писател и учител (Tolstoy, 1922:16).

Други автори на списанието са противници на традиционната дисциплина, основана на принудата, но представят алтернативни идеи за постигане на дисциплина в условията на свобода на учениците. Още в уводната си статия главният редактор на списанието дава положителен отговор на въпроса необходима ли е дисциплината в „новото училище“. Според Кацаров свободата на детето няма да „отслаби учебната и домашната дисциплина“, а ще създаде условия за „истинска и естествена дисциплина“, която е необходима и полезна за неговото развитие (Katsarov, 1922: 10). Той уточнява, че свободата не е синоним на безредие, на проява на детските прищевки и капризи. Свободата изисква осигуряване на такива условия на живот и общуване на детето с възрастните, които дават възможност за развитие на неговите заложби („заложените в него природни богатства“). Свободата означава ред, не наложен отвън – чрез насилие, а отвътре – чрез закономерност в проявата и удовлетворяването на духовните потребности на детето, уточнява Кацаров (Katsarov, 1922: 12).

М. Монтесори също не противопоставя дисциплината на свободата, а ги разглежда във взаимовръзка. Още през първата годишнина на списанието е публикуван неин текст със заглавие „Свободата като образователен принцип“ и подзаглавие „Дисциплина в свободата“. Това е откъс от книгата „Метод на научната педагогика, прилаган при възпитанието на децата в „Домовете на детето“, която е отпечатана в България 9 години по-късно – през 1932 г. В статията Монтесори дава отговор на въпроса: „Как може да се постигне дисциплината в класа при свобода на децата?“ (Montesori, 1923: 246).

Граници на свободата на детето

Съчетаването на свободата на детето с дисциплината е свързано с определени ограничения относно поведението му. Педагозите реформатори се противопоставят на неограничената свобода, която рефлектира върху безопасността на самото дете и нарушава правата на другите. В някои от статиите те разглеждат проблема за границите, които трябва да бъдат поставени.

М. Монтесори изразява възгледа, че всяка постъпка, с която не се нанася вреда на другите, следва да бъде уважавана. Същевременно не допуска толериране на грубите и невежливи постъпки, защото те оскърбяват и въздействат неприятно върху другите. Безполезните или вредни постъпки на детето според Монтесори трябва „да се унищожават и притискат“ (к.н.). Следователно детската свобода не е абсолютна, тя е поставена в граници, наложени от „колективния интерес“, а нейната форма е това, „което наричаме възпитаност“ (Montesori, 1923: 246, 247). Л. Стоянова също представя схващането на Монтесори, че извън

границите на свободата на детето остават „неучтивите, некрасивите“ постъпки и обноски, с които може да се нанесе обида или вреда на околните. „Свободата е позволена, доколкото не уврежда другите“ (Stoyanova, 1940:70). В понятието други се включват не само хората, а всички живи същества. Стоянова разказва за случай на криворазбрана свобода в монтесорско училище, в което учителката позволява на учениците да скубят перата на жива птица, защото смята, че не може да ограничава свободата им (Stoyanova, 1940:70).

В статия, озаглавена „Как да се борим с простъпките и недостатъците у децата“, руският педагог К.Н. Вентцел дава отговор на въпроса: „Какво да правим в тези случаи, когато детето явно и по груб начин нарушава правата на другите деца и на възрастните? Как трябва да постъпим тогава, без да се намерим в противоречие с принципа на свободата“ (Venttsel, 1930: 37)? Според руския привърженик на свободното възпитание границите на свободата на детето се очертават от свободата на другите, която е „равна“, „еднаква на неговата“. Той утвърждава равноправието на отделното дете и всички останали хора независимо от техния статус. „Докато твоята свобода не стеснява равната свобода на другите – пише Вентцел, – дотогава никой, както той и да се нарича – баща, учител, другар, – няма право да стеснява твоята дейтелност. В тези предели твоята свобода е неприкосновена, но само в тези предели, които рязко се очертават от еднаквата свобода на другите. И там, където ти ще престъпиш тези законни граници на своята свобода, всеки има право да защитава своята свобода от твоите посегателства и всеки има право да защитава другия от насилствените посегателства над неговата свобода“ (Venttsel, 1930: 37 – 38). Това е правилото, което според Вентцел следва да се утвърди не само в съзнанието на детето, а и в неговите действия и постъпки. Необходимо е то да се възпитава да цени и защитава не само своята свобода, а и свободата на всеки друг човек.

Същност на дисциплината според педагозите реформатори

М. Монтесори влага нов, различен смисъл в понятието *дисциплина*, допълвайки я с определението „активна“. Тя я разглежда като съзнателна доброволна саморегулация на поведението на детето на основата на определени правила. Италианският педагог отрича дисциплината, сведена до спазване на изискването за пасивност – неподвижност и мълчание на детето. Според Монтесори нормите на поведение не следва да изключват прояви на детската активност. „Обикновено считат индивида за дисциплиниран – пише тя, – само когато той стане мълчалив, неподвижен, като парализиран. Но това е унижение, а не дисциплиниране на личността. Ние пък наричаме дисциплиниран този човек, който владее себе си и умее да приспособи своето поведение към известни правила. Това понятие за *активна дисциплина* (к.н.) се осъзнава и усвоява трудно, но то крие в себе си велик *възпитателен* (к.н.) принцип“ (Montesori, 1923: 246). Този възглед е свързан с определената от Монтесори възпитателна цел – свободен, самостоятелен човек, който е „господар над себе си“, и със схващането ѝ за същ-

ността на възпитанието – не като процес на въздействие на възпитателя върху детето, а като „активно съдействие“, оказвано за „нормалното разцъфтяване“ на неговия живот (Montesori, 1923: 248). Като главен фактор на развитието Монтесори посочва самото дете. „Детето е същество, което работи, за да създава човека. Като такава личност, твореща в себе си човека, трябва да разглежда винаги детето“, пише тя (Montesori, 1933: 2). Съдействието на възпитателя е да създава за детето среда, която да благоприятства неговото развитие, а не да го потиска. Макар че разглежда средата като второстепенен фактор в развитието на детето, Монтесори препоръчва тя да бъде организирана от възпитателя така, че да подпомага свободното му психофизическо развитие. „За нас средата трябва да бъде приспособена към детето, а не детето да се приспособява към измислена по-рано среда. Детето се проявява в тази среда свободно и радостно. [...] Тази среда е освобождаваща, а не формираща“ (Montesori, 1931: 290). „Активната дисциплина“ според Монтесори не се ограничава в училищната среда, а се разпростира и върху социалната среда. Тази дисциплина подготвя детето не за училището, а за живота (Montesori, 1923: 246, 247).

Италианският педагог разглежда дисциплината не като факт, а като процес – „път“, който води детето до понятието за доброто (Stoyanova, 1940: 69). Изходен пункт за постигане на „активна дисциплина“ е осъзнаването от страна на детето на разликата между „добро“ и „зло“. Задача на възпитателя е да му помогне да разграничава „доброто“ от неподвижността и „злото“ от активността. Монтесори идентифицира желателното поведение с разумни целесъобразни действия по посока на задачата, свързана с избраната от детето дейност. „Защото нашата цел е – според Монтесори – да дисциплинираме за *дейност*, за *труд*, за *добро*, а не за *неподвижност*, за *послушание* (к.н.)“⁴. Клас, в който „децата се движат целесъобразно, осмислено и доброволно, не вършейки груби и резки действия, е за мен високо дисциплиниран клас“, пише Монтесори (Montesori, 1923: 247). Затова призовава педагозите да отслабят социалните вериги, които ограничават активността на детето, и да го освободят, за да се развие неговата самостоятелност. Според нея не трябва да се задушават самопроизволната дейност на детето и да му се натрапват задачи, които възпрепятстват самостоятелното му развитие.

Монтесори разграничава понятията *дисциплина* и *послушание*. Тя разглежда последното като умение за доброволно подчинение на детето на заповедите на възрастния. Не изключва необходимостта от послушание, но не свежда дисциплината до него. Определя послушанието като процес, който обвързва с развитието на волята на детето.

Със същата насоченост са възгледите и на М. Kirkpatrick, отразени в статията „Дисциплината“. В нея авторът отрича основните принципи, върху които е изградена „старата дисциплина“: „1) че всяка грешка на детето трябва да се наказва; 2) че детската природа е лоша и затова трябва да се укротява; и 3) че детството е време за подготовка към сериозния живот“ (Kirkpatrick, 1927: 280).

Подобно на Монтесори, авторът разглежда възпитанието като съдействие на детското развитие и изгражда възгледите си за дисциплината върху тази основа. Според него усилията на възпитателя трябва да се насочат към развитието на самоуправляваща се личност, „господар на себе си“, способен да взема самостоятелни решения, „като същевременно винаги помни да уважава личността на своя ближен“ (Kirkpatrick, 1927: 281). Необходимо е детето да се научи да различава доброто от злото, да бъде склонно да избира доброто и да избягва злото и да бъде способно да извършва доброто, което е избрало. За да имат успех възпитателните усилия, насочени към това, следва да се намерят средства за „спечелване на волята на детето“. „Ние не можем да накараме чрез насилието едно дете да желае това, което ние желаем за него“, пише Kirkpatrick (Kirkpatrick, 1927: 282). Изисква социалната среда да съдържа условията за благоприятно развитие на детето, „в която то ще може да практикува със задоволство качества, които ние желаем то да придобие“. Според автора традиционното училище, в което дисциплината се основава на принудата, осъществявана чрез наказания, не е благоприятна среда (Kirkpatrick, 1927: 282).

Отговор за взаимовръзката между свободата на детето и дисциплината се съдържа и в статията на швейцарския психолог и педагог А. Фериер „Власт и дисциплина при възпитанието“. В нея авторът изяснява смисъла на понятията *свобода* и *дисциплина*. „Понятието дисциплина е понятие за ред, за логичност, за разумност, за съобразност с общите закони на природата и живота. [...] Обществената дисциплина предполага хармонично сътрудничество, солидарност. Индивидуалната дисциплина предполага прибраност, правота, енергия, твърдост“ (Ferier, 1934: 90). Фериер обяснява понятието *свобода*, като цитира Монтескьо: „Свобода значи да вършиш каквото си длъжен“ и Русо: „Свободата не е власт да прави човек каквото си иска, а напротив, никога да не прави каквото не желае“. Следователно свободата се разбира не като липса на ограничения и задължения на човека, а като липса на принуда. Според Фериер „истинската свобода е *волното* (к.н.) подчинение на разума и доброто“ (Ferier, 1934: 90). Дисциплината, разбрана като „редът във времето и пространството“, е израз на разума. Фериер смята, че живите същества изпитват потребност от ред и общественият ред отговаря на тази потребност. „Обществената власт – пише Фериер, – когато служи на безличния разум, *срещи* (к.н.) индивидуалната нужда за ред, която съществува в подсъзнанието на уравновесените – нормалните същества. Съединението на двете съставлява дисциплината, каквато я намираме в оркестър, гдето общата дисциплина е основана върху дисциплината на всеки оркестрант“ (Ferier, 1934: 92). Нервната уравновесеност на нормалните човешки същества според автора „води към хармония на двойната социална и индивидуална воля: свобода в реда“.

Фериер изразява схващането, че у детето съществува противоборство между личното „аз“ и възвишеното „аз“, между животинската и човешката му приро-

да, между инстинктите и разума, между каприза и влечението към ред. Той се присъединява към идеята на Уилям Джеймс за т.нар. „възвишено аз“, в което е заложен „смисълът за йерархия на ценностите и прозрение за върха на тази пирамида на ценностите“ (Fetier, 1934: 93 – 94). Според Ферьер външната власт, наложена без съобразяване с „възвишеното аз“ на детето и неговата воля, го формира като роб или бунтар. Необходимо е външната власт да е „подпомогнатата“, за да бъде творческа и съзидателна, но това е възможно само при сътрудничество между възпитателя и неговия възпитаник (Fetier, 1934: 94).

Относно поощренията и наказанията като методи за дисциплиниране

Педагозите реформатори категорично отричат традиционните методи на дисциплиниране – поощренията („наградите“) и наказанията. На най-силна съпротива са подложени наказанията, и то не само физическите. Те се разглеждат като средство за упражняване на принуда върху детето, което влиза в противоречие с неговата свобода.

В статията „Наказания и награди“ А. Коцева пише, че наказанията причиняват неприятни, болезнени чувства и с това въздействат върху волята, като я пренасочват – „въздържат от лошото и насочват към доброто“. Авторът диференцира наказанията на „нисши“, които предизвикват „нисши неприятни чувства“, и „висши“, предизвикващи „висши неприятни чувства“. „Нисши“ са телесните наказания, към които тя отнася бой с ръка или с други средства по различни части на тялото; дърпане на ушите и косата; поставяне на колене; лишаване от обед, разходки, игри; „натоварване детето с излишна работа“; временно отнемане на свободата му, затвор; отстраняване от учебни занятия; домашни работи, които се свеждат до наизустяване и многократно преписване (по своята същност това не е телесно наказание – б.м.) и др. (Kotseva, 1936: 376). Коцева отрича категорично тези наказания. Според нея телесните наказания оказват неблагоприятно влияние върху нравственото формиране на детето. Те унижават човешката личност, накърняват самоуважението и честолюбието ѝ и като следствие от това никакви възпитателни средства не могат да ѝ въздействат. Страхът, който телесните наказания пораждат, води и до други негативни последици – лъжа, лицемерие, клеветничество, хитрост. Наказанието, изпълнено с гняв, освен като „лош пример на децата“, който те веднага последват, се възприема и като отмъщение. Коцева отрича и отстраняването от учебни занятия, тъй като това лишава ученика от „урока“, т.е. от възможността да придобива знания и умения. Според нея досадните домашни работи, които намират израз в многократно повторение (устно или писмено), представят на ученика труда като наказание, а това е неуместно във възпитателен аспект (Kotseva, 1936: 376 – 377).

Коцева посочва като „висши“ или „духовни“ наказания следните: изразяване на недоверие, мъмрене или укор, лишаване от доверие, лишаване от някое духовно развлечение, писмено мъмрене със забележка в дневника, пис-

мо до родителите и др. Към тези наказания отношението ѝ не е категорично отрицателно, макар да смята, че и „те не всякога действуват възпитателно“. Според нея „висшите“ наказания следва да се прилагат разумно и с голяма доза снизходителност към децата. Трябва да се има предвид, че и те понижават чувствителността на децата и „затова най-добре е да се избягват всякакви наказания, а да се предотвратява постъпката, вместо да се цери, също тъй, както за здравето се предпочита хигиената пред медицината“, обобщава Коцева (Kotseva, 1936: 377).

Тя разделя и наградите на „нисши“ и „висши“. „Нисши“ са материалните („телесните“) награди – сладки, бонбони, играчки, картини, пари, книги и др., а „висши“ са моралните („духовните“) награди – значки, почетни ордени, почетно място, премии и др. Значките и ордени са веществени, но те имат значение не сами по себе си, а като знак за отличие. Според нея това са „изкуствени“ награди, които въздействат неблагоприятно във възпитателно отношение, тъй като могат да породят у ученика „криво честолубие, гордост, пустословие, угодничество и разгalenост“. Стремешът на детето за получаване на награда води до същите последици както стремеша за избягване на наказание – изобретателност да отговори на изискванията на възрастните, да се проявява така, както те желаят, а не каквото е то всъщност. Коцева препоръчва ограничаване и на похвалата като често използвана техника за поощрение. Похвалите, отправяни само към определени ученици, и укорите, предназначени за други, разстройват „социалното единство на класа“. Според автора похвалите провокират проява на завист и злоба у тези, които не ги получават. Ако усилията на някои ученици не се възнаграждават, това ги демотивира, а понякога ги води към възпрепятстване усилията и на останалите. Наградите може да са и „силноразвращаващо“ средство, тъй като предизвикват „упояване на волята, съблазън, чрез която ученикът се приучва да изпълнява волята на учителя“, а това не гарантира съзнателно следване на правилата (Kotseva, 1936: 381 – 382). Коцева утвърждава т.нар. „естествени“ награди, които са последици от постъпките на детето. Те се изразяват в удовлетворение от положените усилия – „задоволяване на духа на ученика от работата му; сам да почувствува, че е порасла душата му, и радостта, с която ще почувствува това, непринудено ще го импулсира по-нататък към доброто, към хубавото“. Според Коцева е необходимо възпитаване в служба на другите, в дух на самоотверженост и най-голямата награда е радостта от извършената работа, „насладата от изпълнен дълг, от жертвата за другите“ (Kotseva, 1936: 381).

П. Х. Сотиров търси вредното влияние на наградите и наказанията във въздействията им върху детската психика. На първо място посочва страха, който предизвикват – страх от наказание при определено нарушение, страх от лишаване от награда (което също е наказание, но последвало наградата). „Всякога наградата се дава в случай на изпълнение на някое задължение. Повтори ли

се грешката, настъпва неминуемо лишение. Страхът е съпътник на всяко лишение“ (Sotirov, 1938: 347). П. х.Сотиров открива връзка между наказанията и наградите. Според него там, където се прилагат наказания, се създават условия за похвали, обещания и подкупи. „Ролята на наградите – пише той – е да се подкрепи действието на наказанията. Ако мъмренето се окаже безсилно да премахне грешката, търси се съдействието на похвалите и обещанията“ (Sotirov, 1938: 348). Вредна последица от прилагането на поощрението (наградата) и наказанието, като методи на възпитание, и на дисциплиниране в частност, е и гневът. Страхът и гневът според х.Сотиров унищожават моралните, естетическите, физическите и интелектуалните ценности и отварят пространство на „жаждата за малоценни и вредни удоволствия“. Суетата следва появата на страха и гнева. Страхът, гневът и суетата са продукти на насилието и съревнованието, с които х.Сотиров свързва наказанията и наградите (Sotirov, 1938: 347 – 348). Той отрича само „изкуствените“ награди и наказания и утвърждава т.нар. „естествени“ награди и наказания, които възникват спонтанно в процеса на дейността. Според него това са емоциите, които стимулират детската активност. „Под награди се разбират изпитаните удоволствия през време на самото изпълнение на активностите, а наказанието е самото неприятно чувство, което е съставна част на извършената грешка“, – пише х.Сотиров (Sotirov, 1937: 99). По своята същност това е методът на естествените последици, предложен още от Ж.-Ж. Русо и Х. Спенсър, но ограничен само в сферата на емоциите.

В статията „За училищната дисциплина“ С. Нейчев изразява противоречиво отношение към този метод. Според автора той има както позивно, така и негативно въздействие върху детето. „Да оставим детето да изпитва горчивите последици, за да се получи добре възпитан индивид – пише Нейчев, – очебийно е, че е опасно и вредно, но пък и от двамата (Русо и Спенсър – б.м.) се научаваме да разбираме от каква стойност е принципа: детето чрез самодейност да изпита и изучи всички срещнати от детето явления. Това ще обогати неговото съзнание и ще го подтикна към нови дейности. Няма по-силно и трайно знание от онова, което се е добило по свой път и инициатива“ (Neychev, 1931: 217).

Г. Горов е най-категоричен противник на поощренията и наказанията. В статията „Наказанията и наградите като възпитателно средство“ той определя наказанията като „най-познатите и общоприети средства“ в процеса на възпитание. „Тяхната пряка цел е да се предизвикат физически, а с това и душевни страдания у наказания за простъпката, която от гледище на възпитателя е вредна за доброто възпитание“ (Gorov, 1941: 208). Горов се противопоставя на употребата както на физическите наказания, така и на наказанията, свързани с лишаването на възпитаника от „удоволствия“ – храна, разходки, излети, участие в празненства, игри и др. Той изразява съмнение в ефективността на наказанието поради факта, че то следва простъпката, а не я предотвратява. Бъдещото отклоняване от подобни действия не е гарантирано, тъй като възпитаникът

много често не може да свърже провинението си с наложеното му наказание. Като негативна последица от това Горов посочва „охлаждането“ на добрите взаимоотношения между възпитателя и възпитаника. Ефективното възпитателно въздействие според него е възможно само в „атмосфера на пълна търпимост, привързаност, човечност и обич“. Наказанията влияят в обратна посока, като предизвикват тъкмо отрицателните прояви, чието преодоляване целят – лъжа, притворство, лицемерие (Gorov, 1941: 208 – 209).

Горов не е привърженик и на наградите като възпитателно средство. Той отрича както материалните награди – пари, дрехи, играчки, така и моралните – значки, отличия, похвала пред съученици, родители, учители. Според него с наградата се цели „възнаграждението на някоя добра постъпка или дейност на възпитаника“, чрез което да се затвърди вярата в собствените му сили и да се повиши самочувствието му. Но наградата също може да провокира негативни последици – прекалено себелюбие на възпитаника; прекалена самоувереност („маниячество в всеможене“); активност, мотивирана от стремежа за получаване на награди; повърхностност. Несправедливо дадената награда въздейства отрицателно и у съучениците на наградения, тъй като разколебава увереността им в справедливостта и води до демотивация (Gorov, 1941: 209).

Стратегии, форми и средства за превенция на нежелателното поведение и постигане на дисциплина

В статиите на чуждестранни и български автори, публикувани в сп. „Свободно възпитание“, се посочват различни стратегии за превенция на нежелателното поведение на децата и учениците без упражняване на принуда.

Първата стратегия е формираща – насочена към съзнателно и доброволно спазване на определени норми. Представителите ѝ не отричат дисциплината, а я обвързват със свободата на детето. Те представят различни алтернативни идеи за постигане на дисциплина без принуда. Една от тях посочва като средство обучението. Според някои педагози реформатори теоретичното обучение и морализаторстването не са ефикасни. „Педагогически абсурд е да се твърди – пише х.Сотиоров, – че ние можем да възпитаваме децата по пътя на интелектуализма и книжното възприемане на моралните максими, и то с един час в седмицата. Може би ние ще създадем известно морално настроение, но училищният живот с своите противоречия и условности ще унищожи тези добри начинки“ (Sotirov, 1929: 25). „Проповядването на морала“ прави омразен самия морал, допълва Л. Стоянова (Stoyanova, 1940: 71). Е. Лозински също отрича абстрактното морализаторстване, но не и обучението по етика изобщо. Според него то може да е ефикасно, ако бъде реализирано правилно – чрез беседи, насочени към обсъждане на конкретни проблеми. „...Цялото влияние на тия уроци – пише той – ще зависи от това, – особено wśród децата от народа, – доколко учителят ще съумее да изведе своите нравствени поучения, не чрез хитри, софистични доводи, а чрез искрени и чистосърдечни беседи за

най-разнообразни прояви от живота, като обиди, конфликти и различни други факти из живота на младежа, в семейството, на улицата, в училището и пр.“ (Lozinski, 1934: 361). Чрез беседи на различни теми у младите хора следва да се формират определени възгледи, убеждения, идеали; да се „всадят“ чувство за чест, стремеж към свобода до степен на независимост от външни въздействия и твърда воля. Според Лозински е необходимо преподаването на етика да има „винаги само конкретен, практически, жизнен характер“ (Lozinski, 1934: 362). Руският автор насочва съдържанието на обучението не само към етиката, а и към психологията. Той препоръчва всяка черта на характера да бъде подложена на обстоен анализ, да се обсъдят проявленията ѝ при различни обстоятелства и условия. Лозински разглежда това обучение като превантивна педагогика („педагогика на предупреждението“), която трябва да измести „педагогиката на наглеждането и изправлението“ (Lozinski, 1934: 359, 363).

В статията „Поведението на детето и учителя“ психиатърът С. Basset насочва вниманието на учителя към причините за детските простъпки и средствата за тяхното преодоляване. Тя се противопоставя на фокусирането на учителя върху учебния материал и поддържането на дисциплина чрез наказания. Според Basset той трябва да се откаже от своя „началнически авторитет“ и да престане да „си служи с престижа на властта, която училището му дава, за да принуди към послушание и да предписва наказания“ (Basset, 1931: 14 – 15). Учителят следва да се стреми да избягва квалифицирането на простъпката по „строг, морализаторски начин и съзнанието, че заслужава наказание“. Необходимо е да се изхожда от презумпцията, че „лошо“ дете не съществува. Простъпките се извършват от болни деца, деца с различни недостатъци, зле разбрани, лошо възпитани, деца на социално слаби семейства и деца, търсещи удовлетворение по неправилни начини, но „лоши“ деца няма. Пътят за преодоляване на простъпките според Basset е в търсене на причините за нежелателното поведение. Това може да се постигне чрез полагане на усилия за опознаване на детето. „Целта на изследването, за което е дума – пише Basset, – е да се поведе детето към по-добро приспособяване, към по-интересни изходи, към по-голяма пълнота в удовлетворението на детските нужди, а не да се дойде до наказанието“ (Basset, 1931: 16).

Basset подчертава потребността на детето от подкрепяща социална среда. Необходимо е учителят да знае, че детето има емоционални потребности – да бъде обичано, разбирано, зачитано като човек; че има нужда от сигурност, внимание и одобрение, от успех, от приятели, от условия за изразходване на енергията си чрез работа и игри. Ако средата не създава възможности за удовлетворяване на някои или на всички тези потребности, последица от това е формиране на черти от характера, които се проявяват в нежелателно поведение. „Лошото поведение, значи, е признак на скрито лошо приспособление“, пише Basset (Basset, 1931: 16). Учителят не трябва да забравя, че „най-лошото

и омразно“ дете се нуждае отчаяно от обич и разбиране, защото е критикувано, порицавано и лошо третирано в семейството си. Чрез обичта и вниманието си към него учителят може да постигне много по-значими резултати, отколкото чрез забележки, мъмрене и предупреждения. Пътят за отказ от „лошото“ поведение преминава през предлагане на алтернатива. „Ако искаме детето да изостави своето досегашно поведение, ние трябва да се погрижим да му предложим в замяна и по един конкретен начин възможности и изходи, които биха успешно конкурирали по интерес, възбуждение и по удовлетворение „лошите“ действия, с които ние се борим“, смята Basset (Basset, 1931: 17). Като пример за такава алтернатива тя посочва едно английско село, в което момчетата, които нанасяли щети на градинските лехи на селяните, са организирани в „градински клубове“ за отглеждане на цветя и зеленчуци. В резултат те придобиват нови знания и умения, изпитват радостта от творческото усилие и започват да ценят труда на своите съселяни. В заключение авторът призовава за отказ на учителя от позициите на началник и съдия морализатор и решаване на проблемите от научни позиции, с любов и приятелство (Basset, 1931: 17 – 18).

Решението на М. Монтесори относно постигането на дисциплина, изградена върху принципа за свободата, е отразено в статията на нейната последователка Л. Стоянова „Свобода и дисциплина у Монтесори“. Подобно на Basset, италианският педагог разкрива необходимостта от подходяща за детето среда, но се насочва към създаване на благоприятни за детското развитие материални условия. Според Монтесори целта е детето да се дисциплинира чрез дейност. „Необузданата детска активност“ може да се канализира чрез създаване на „специална среда, в която детето ще работи и ще може да постига интересувашите го цели и задачи“ (Stoyanova, 1940: 69). Същността на т.нар. „метод Монтесори“ се състои в създаване на среда, която осигурява условия за дейност съобразно интереса на детето. „И тая именно свободно избрана работа дисциплинира личността и ѝ дава възможност да се разгърне, да се развие“ (Stoyanova, 1940: 70). Според автора възпитателите трябва да бъдат „особено опитни“, за да водят детето по този път на непрекъснато усъвършенстване. Необходимо е да опознаят неговите потребности чрез продължително и внимателно наблюдение, за да могат да му помогнат да се развие като свободна самостоятелна личност.

Л. Стоянова противопоставя традиционната дисциплина в училище, която се изразява в тишина и неподвижност на децата, на активната дисциплина в монтесорските групи. „[...] В обикновените отделения дисциплината, наистина, се постига бързо, обаче е и си остава чисто външна, показна дисциплина: стига да мръдне учителят макар и на една крачка от вратата, в класа избухва небивала врява, а щом се върне, палавците замръзват и се превръщат пак в някакви уж автомати.“ В монтесорските групи „децата стават, ходят из стаята, могат да излизат и в градината (ако искат – б.н.), могат да приказват с другарчетата си, с учителката, свободни са да работят или да играят – съвсем не както в други

класове, и въпреки това няма шум, няма викове; и при най-усилената работа пак не се чува глъч, а само бръмченето на оживено работещ кошер“ (Stoyanova, 1940: 68). Стоянова завършва статията си с обобщението: „Свободата, за която д-р Монтесори се бори, ще дисциплинира детето, а същевременно – дисциплинираното по тоя начин дете ще се чувства свободна, самостоятелна личност“ (Stoyanova, 1940: 74).

Подобно схващане изразява и учителят Т. Кънев, който споделя опита си за „свободната дисциплина“ в своето отделение. Тя се постига чрез свободата на изразяване – словесно и физическо, което придава на обучението „по-активен и спонтанен характер“. Според Кънев разковничето на „свободната дисциплина“ е в осигуряване на условия за дейност на децата, която е възможно най-близка до дейността им извън училище. Дисциплината е функция от тази дейност, тя произтича от „самата необходимост и условия на работата и от съзнанието на децата за вредност на безредието, шумът, немирството за самата работа“. Това е възможно само при сериозно, но любезно отношение към децата (Kanev, 1927: 182 – 183). Г. Горов застава на същата позиция. Според него дисциплината в учебните занятия може да се постигне чрез реформиране на обучението. То трябва да се пренасочи от „запаметяване на знания, дадени наготово“, към детската самодейност и творчество, чрез което да се удовлетворява потребността от творческа дейност на детето (Gorov, 1941: 210).

К.Н. Вентцел предлага друго решение на проблема за дисциплината на децата. Той се придържа към схващането на Русо, че свободният човек не е нито роб, нито тиранин; цени своята свобода, но уважава и свободата на другите; „никога и при никакви обстоятелства не признава за законно робството нито за себе си, нито за другите“ (Venttsel, 1930: 39). Свободният човек според Вентцел се стреми да бъде „освободител на всички хора“, тъй като не може да бъде напълно свободен, ако около него има макар и само един несвободен човек. Затова руският педагог поставя детето в активна позиция. Той препоръчва да се даде възможност на децата да бъдат освободители, рицари и защитници на по-слабите деца. Защиатавайки едно или друго дете от деспотизма на останалите, детето само ще се откаже от насилствени действия и от посегателства над правата на другите (Venttsel, 1930: 40). Борбата с насилниците сред децата може да е успешна, ако се организира сред децата „съюз за защита на свободата и за борба с всяко насилие“. Същевременно следва да се полагат усилия от страна на възпитателя да се предотврати възможността за превръщане на този съюз във форма на насилие над отделната личност. „Свободата – пише Вентцел, – ако тя доведе до никакви ексцеси и нежелателни явления, нека се лекува само с свобода, но съвсем не по пътя на някоя форма на принуждението и насилието“ (Venttsel, 1930: 41).

Борбата с негативните явления в поведението на децата може да се води и по пътя на „благотворната естествена дисциплина на производителния труд“.

Според Вентцел „свободният любим труд ще даде плодотворно направление на свободата на децата и ще ги предпази по най-естествен начин, без всякакво насилие и принуждение, от каквито и да било стълкновения между тях“ (Venttsel, 1930: 41). Потребността от активност на децата се удовлетворява чрез пренасочване на енергията им от участие в конфликти и сблъсъци към полезна дейност. Вентцел акцентира върху изискването за „любим творчески производителен труд“, който носи радост и духовно извисяване и облагородяване. Свободният творчески труд е такава форма на дейност, в която човек участва пълноценно и влага собственото си „аз“, развивайки хармонично всички свои способности и всички страни на своята природа. Това може да се постигне при определени условия – свободен избор на целта и средствата на труда, разнообразие на видовете труд, постепенно усложняване паралелно с развитието на детето, необходимост от все по-обширен обем от знания за реализацията му (Venttsel, 1930: 41 – 44). Вентцел обосновава необходимостта от построяване на работилници, в които може да се упражняват различни видове труд, създаващи възможности за свободен избор на любимо занимание за децата. Това според него не влиза в противоречие с принципа за свободата, тъй като създава естествени условия за свободното и нормално развитие на детето. Само по този път може да се преодолеят всички негови недостатъци и „то, запазвайки своята индивидуалност, ще става все по-съвършен екземпляр от човешкия род“ (Venttsel, 1930: 46 – 47).

Много от педагозите реформатори посочват ученическото самоуправление като форма, в рамките на която може да се постигне дисциплина без принуда. Още в уводната си статия Д. Кацаров пише, че за предотвратяване на безредието вследствие на свободата е необходимо да се даде възможност на децата да участват сериозно, съзнателно и активно във всички прояви на училищния живот чрез развитие и прилагане на детската самодейност. Кацаров изисква новото училище да създаде атмосфера на „безусловно доверие“, в която децата да разберат и осъзнаят своите задължения, да се почувстват отговорни участници в съвместните дейности. Истинската свобода в училище, която предизвиква желание за образование, за ред, може да бъде постигната чрез „самодейното самоуправление“ на децата. Участието в него чрез изпълнение на „известни доброволно възприети от тях задължения“ „практически“ спомага за развитието на чувството за отговорност (Katsarov, 1922: 12).

П. х.Сотиров също посочва ученическото самоуправление като форма за постигане на дисциплина. В статията „Защо учениците скриват своите престъпления“ той представя резултатите от проучване на ученическото мнение в своята гимназия по този проблем. От отговорите на 40 ученици достига до извода, че строгите правила и санкции, налагани откъм, поставят учениците в положение на отбрана. „Трагичното в днешната дисциплина е – пише х.Сотиров, – че вместо тя да изкорени детските пороци, тя способствува за тяхното оявяване, корените на измамата, лъжата, подлизурството и лицемерието се крият дълбоко

в самата дисциплина“ (Sotirov, 1929: 27) (подобно схващане изразява и Монтесори). Такава дисциплина, основана на принудата, насочва детското поведение в две противоположни посоки: пътя на пасивното послушание или пътя на бунтарството. А според х.Сотиров правилен е пътът на самостоятелността и самоконтрола, които характеризират самоуправлението (Sotirov, 1929: 30, 34 – 35).

Подобна е позицията и на С. Нейчев. Той приветства опита на американските училища, в които класовете са организирани като малки общини и дисциплината е резултат от активното сътрудничество на учениците. „Там няма подчинение сякаш на една лична воля, а на целокупната воля на школения или класния колектив – пише Нейчев. – Инициативата, възприемчивостта, свободната проява са в своята стихия“ (Neychev, 1931:218). Там правилата се определят от учениците, а учителят взема участие или не в зависимост от степента на тяхното развитие. Това предполага спазването им и всеки ученик съдейства за общата дисциплина. Според Нейчев е наложително въвеждането на самоуправлението на учениците и в българските училища. Това се дължи на убеждението му, че само когато учениците „по свои пътища“ осъзнаят необходимостта от ред и условията за неговото постигане, когато изпитат чувството за отговорност, ще проявяват уважение към „ония принципи и навици, на които желаем да ги учим“ (Neychev, 1931: 218). Като първи стъпки към ученическо самоуправление Нейчев посочва грижата на учениците за хигиената на училището, естетическото оформление на класната стая, опазване на вещите и др.

Е. Лозински също посочва ученическото самоуправление като форма за изграждане на отговорно поведение. Той цитира немския невропатолог О. Розенбах, който отрича „авторитарната дисциплина“ с мотива, че „когато, след завършване на училището, авторитетната опека изчезне, дисциплинираният автомат не знае просто какво той може и трябва да прави“ (Lozinski, 1934: 360). Розенбах препоръчва реформирането на училищната дисциплина да се осъществява чрез правилно организираното самоуправление на учениците. Така може да се използва влиянието на детското общество върху отделната личност. В подкрепа на това схващане Лозински цитира и директора на американско училище, който посочва принудата като причина за отрицателното отношение на учениците към училищния ред. Те възприемат реда като „нещо, натрапено отвън, към което те не могат да хранят никаква симпатия, тъй като в поддържане на някакъв порядък те не вземат никакво участие“ (Lozinski, 1934: 361). Според директора чувството за отговорност у учениците относно спазването на реда в училище може да се формира чрез прякото им участие в неговото установяване и поддържане. Лозински обобщава, че тези аргументи насочват към извода, че самоуправлението е единственото средство не само за привличане към отговорност, а и за формиране на самоуважение, „чувство на законност“, самодисциплина (Lozinski, 1934: 361).

Втората стратегия за предотвратяване на нежелателното поведение на учениците е изградена върху педагогическото майсторство на учителя. Тя не е формираща – не цели съзнателно спазване на определени норми от страна на ученика. Типичен представител е Л.Н. Толстой, който отрича дисциплината, тъй като я свързва директно с принуда. Според него в училището има нещо неопределено, което той нарича „духа на училище“ (или на класа), изразяващо се в особено оживление – „в звука на гласа, в очите, в движенията, в напрегнатото съревнование, нещо твърде осезаемо, необходимо, най-драгоценно и затова нещо, което трябва да бъде цел на всеки учител“. Този „дух на училището“ според Толстой се намира в „обратно отношение към принудението и реда (дисциплината)“. Желателно е оживлението да е свързано с предмета на урока, а ако не е – „то е виновен учителят, който не е съумял да ръководи това оживление“ (Tolstoy, 1923: 40, 41). Следователно Толстой разглежда педагогическото майсторство на учителя като средство за насочване на детската активност в правилна посока (към реализиране на образователните задачи), а това предотвратява нежелателните прояви на учениците по време на учебните занятия.

А. Коцева също се обявява за предотвратяване на простъпките на учениците вместо последващото наказание. Според нея простъпките не са проява на волята на децата, която у тях е все още „колеблива“, а са породени от липса на опит и неспособност за предвиждане на последиците от техните действия. Като средство за предотвратяване на нежелателните прояви тя посочва надзора. „При постоянен надзор децата нямат време за пороци. Последните пуцат корен в детската душа, когато я намерят сама, незащитена“, пише Коцева (Kotseva, 1936: 378). Тя препоръчва постоянен надзор, който да се осъществява ненаатрапчиво, в условията на непрекъсната близост на учителя с учениците. Наблюдението на поведението на учениците трябва да бъде дискретно, да остане незабелязано от тях, което означава да не се наказват за забелязаните грешки. Наблюдението е необходимо на учителя за опознаване на учениците и подпомагане развитието на „добрите“ склонности и възпрепятстване на „лошите“. Коцева утвърждава надзора, осъществяван чрез родителите в родителско-учителските дружби, но не и реализирания чрез посредничеството на дежурните ученици надзор. Според автора той не е ефикасен, защото и сред тях има „недорасли до съзнание за идейно, добросъвестно сътрудничество на учителя за спазване на реда“. Те или прикриват нарушенията на съучениците си, или се проявяват като „издайници-шпиони“, които обричат една част от децата на наказания, а предизвикват у другите нежелателни прояви, като лъжа, лицемерие и др. (Kotseva, 1936: 378).

Етапи на дисциплиниране

Някои от педагозите реформатори поставят въпроса за етапите на дисциплиниране на детето. А. Ферьер определя три етапа, като ги отнася към периодизацията на детското развитие съобразно измененията на психиката на детето. В зависимост от психологическите характеристики на отделните периоди той определя съответ-

но педагогическо ръководство, насочено към постигане на разумна автономна дисциплина на учениците. Според швейцарския педагог от 1- до 6-годишна възраст детето живее, насочвано от инстинктите си. Това е периодът на „инстинктивния егоцентризъм“, в който личното „аз“ преобладава. На този етап се изграждат условните рефлексии на детето в условията на свобода. Фериер го определя като етап на „дресиране и свобода“. В понятието „дресиране“ той не включва „бой с камшик и захарчетата на някои дресиращи на животни“, а изграждането на условни рефлексии чрез режима, който включва поредица добре подредени актове. Фериер цитира Джон Дюи, Йохан Песталоци, Фридрих Фрьобел, за да разкрие по-точно възгледа си за необходимостта от съчетаване на дресиране и свобода. Песталоци препоръчва: „Оставете децата свободни навсякъде, където редът не е строго необходим“. Фрьобел уточнява: „Важно действие е това, което отговаря на нуждите, а нуждите се изразяват само там, где то има свобода“. Това се допълва от формулата на Дюи за „творческото изразяване“ на детето и практиката на Монтесори за свободен избор на дейности със специално подготвен материал. „Дресиране без думи и свобода без безредице, ето това, което трябва да бъде. Това, което не трябва да бъде, са многото думи, разсъждения, които детето не ще може нито да разбере, нито да приложи“, обобщава Фериер (Ferier, 1934: 93 – 94).

Вторият период е от 6- до 12-годишна възраст, когато „детето излиза от своя инстинктивен егоцентризъм и се отваря за общественния живот“. Според Фериер в тази възраст преобладават подражанието, „вкусът към еднообразие, смисълът на честността, нуждата от обрядност, тържества“. Характерна за периода е „естествената послушност“ на детето, която е „капан, с който възрастният си служи и е склонен да прекаля“. Препоръката на швейцарския педагог е да се осигури превес на положителните емоции, радостта да превишава страданията, които според него са необходими при приспособяването на човек към живота (Ferier, 1934: 94). Като методи на възпитание Фериер препоръчва „естествените санкции“, с изключение на най-грубите, а наградите да се ограничат само за „усетните и подражателни типове“. Наказанията следва да са реципрочни на нарушенията. Швейцарският педагог посочва два вида грешки – „от морално естество“ и „от обществен характер“. Някои от първите според него могат да се поправят без думи, други се преодоляват вербално, когато е необходимо детето „да познае доброто“. „Моралното лекуване“ засяга едновременно духа и тялото. Само при особено тежки случаи Фериер допуска „здруване от чувствен (сетивен – б.м.) характер“, но при запазване спокойствие от страна на възпитателя (Ferier, 1934: 95). Като средства за превенция на грешките „от обществен характер“ Фериер препоръчва самоуправлението и всекидневната комуникация между учениците. „От обществено гледище колективният законник, към който прибягва активното училище чрез самоуправлението (self government), е добро нещо. Но най-доброто, всекидневните връзки на ученика с неговите другари, винаги остава неизползувано“, пише швейцарският педагог (Ferier, 1934: 95).

Третият период – на индивидуализма – обхваща възрастта от 12 до 18 години. Ферьер разделя този период на два подпериода. Първият – 10 – 12 г. – е подготовка за следващия. Ако през този период властта на учителя е „крайна“, тя ще доведе или до „пасивно робство (у условните подражателни типове)“ или до бунт и анархия. Затова Ферьер призовава към упражняване на разумна власт, която води до интелектуална и морална автономия, както и до доброволно подчинение на ръководителя (Ferien, 1934: 95 – 96). От 13-ата година започва „възрастта на самоуправлението“. Швейцарският педагог препоръчва да се спазват следните стъпки за неговата пълноценна реализация.

1. Да се учредят „служби за вътрешната училищна икономия“.
2. Да се определят „шефове“, т.е. индивидуални органи на самоуправление. Учителите трябва да ги подбират измежду най-изпълнителните деца, а ако детското общество е „уравновесено“ и децата имат „вкус към ред“, те могат и сами да си изберат ръководители.
3. При успешно преминаване през предходните два „прехода“ – да се организират клубове по интереси („общества“): спортни, научни, икономически; училищни кооперации и др.
4. Създаване на училищна република. Това е възможно само ако ръководството на училището проявява доверие към голямо мнозинство ученици.

Според Ферьер самоуправлението на учениците е невъзможно в „стария стил училище“. Не е възможно и „активно училище“ при авторитарно управление („със самовластен режим“). Необходими са „разумна автономна дисциплина за активното училище и морална дисциплина и автономно-обществена за режима на самоуправлението“ (Ferien, 1934: 96). Това е пътят за постигане на хармония за всички свързани с училището лица: за ученика – който в училище „учи живота“; за учителя – който се освобождава от досадните предписания на „старата дисциплина“; за родителите – които оценяват дейността на училището в хармония със семейството. Такова училище е полезно и за нацията, защото подготвя граждани, членове на социалния организъм, „гдето се допълнят, без да се сблъскват, една власт в услуга на разумната свобода, зачитана от властта, основана на разума“ (Ferien, 1934: 97).

М. Монтесори посочва етапите на послушанието, като ги обвързва с развитието на волята на детето. Според италианския педагог послушанието в ранна възраст е невъзможно. То се появява, когато „духовната личност постигне сложно развитие. Не е достатъчно – казва д-р Монтесори – само да *искаме* да се подчиним; трябва и да *умеем* да го правим доброволно – следователно *свободно* (к.н.)“ (Stoyanova, 1940: 73). Развитието на умението на детето да се подчинява, според Монтесори преминава през три етапа.

– Несъзнателен – детето не „слуша“ не защото не желае, а защото не може. Този период се характеризира с „духовно безредие, неприятно и на самото него хаотично състояние“.

– Съзнателен – детето чува и разбира какво се иска от него, но поради недостатъчно развита воля у него не може да изпълни изискването. Детето иска, но все още не може.

– Волев – детската воля е достатъчно развита, че „може да се обръща от самото дете като кормило и то върши, каквото му поискаме, *на драго сърце* – сиреч *свободно* (к.н.)“ (Stoyanova, 1940: 73)!

Развитието на волята в системата на Монтесори се осъществява чрез уроците по мълчание, упражненията с дидактичен материал и упражненията, свързани с домакинската работа (Stoyanova, 1940: 73).

Заключение

Прегледът на статии в сп. „Свободно възпитание“, отразяващи възгледите на педагози реформатори относно дисциплината в образователните институции, насочва към следните изводи.

1. Всички реформатори са противници на „старата дисциплина“, основана на принудата и насилието над детето, която определят като „авторитарна“, „външна, показна“ (Розенбах, Фериер, Стоянова). Те се обявяват за „естествена“, „свободна“, „активна“, „автономна, морална“ дисциплина, основана на свободата на детето – Вентцел, Кацаров, Кънчев, Монтесори, Фериер. Тази свобода не е абсолютна, а е ограничена от свободата на другите – Монтесори, Вентцел.

2. Реформаторите се обявяват против поощренията („наградите“) и наказанията като методи на възпитание, в частност на дисциплиниране на детето – Горов, Коцева, х.Сотиров. Те ги разглеждат като средства за директна и индиректна принуда. Някои от педагозите допускат прилагането на т.нар. „естествени“ награди и наказания – Фериер, Коцева, х.Сотиров.

3. Реформаторите посочват различни стратегии за предотвратяване на нежелателните прояви на децата и учениците без упражняване на принуда. Те са ориентирани към превенция чрез подходяща организация и съдържание на дейностите съобразно потребностите и интересите на детето. Първата от тях е формираща – насочена към постигане на отговорно поведение, изразено в доброволно спазване на определените норми – Монтесори, Фериер, Вентцел, Basset, Лозински, Кацаров, х.Сотиров, С. Нейчев. Дисциплината е функция на свободно избрана от детето дейност. Втората стратегия не е формираща. Тя е изградена върху отрицание на дисциплината и реда. Учителят чрез надзор и педагогическо майсторство предотвратява нежелателните прояви по време на учебните занятия – Коцева, Толстой.

4. Реформаторите препоръчват създаване на подходяща материална и социална среда, която да съдържа условия за свободно и пълноценно развитие на детето. Материалната среда трябва да предлага възможности за свободен избор на дейност – Монтесори, Вентцел, а социалната среда – разбиране, обич,

доверие, уважение – Kirkpatrick, Basset, Кацаров. Материалната среда следва да удовлетворява потребността на детето от активност, а социалната – емоционалните му потребности.

5. Някои от реформаторите предлагат знанията, възгледите, убежденията на детето относно отговорното поведение да се формират пряко – чрез обучение – Лозински, а някои насочват към индиректно въздействие – чрез други форми за реализация на детската активност. Такива са свободният творчески труд (Вентцел) и ученическото самоуправление – Фериер, Лозински, Кацаров, х.Сотиров, Нейчев.

6. Някои реформатори разглеждат дисциплината като процес, който протича през различни етапи в зависимост от възрастовото развитие на детето и съответните му психологически характеристики. Възпитателят има различна роля през различните етапи. Преходът е от силна към разумна власт на възпитателя върху детето в първите периоди на неговото развитие до автономия и самоуправление на юношите – Фериер. Съзнателното и доброволно подчинение на възрастния (послушание) се поставя в съответствие с развитието на детската воля, което се осъществява постепенно – Монтесори.

7. Според реформаторите ролята на учителя трябва да се промени – от началник, съдия, насилник в „старото училище“ на сътрудник и помощник на детето в „новото училище“ – Фериер, Кацаров, Basset. Необходимо е той да създава благоприятна за детското развитие среда, да сътрудничи и оказва помощ и подкрепа на детето.

През втората четвърт на миналия век (1922 – 1944 г.) на страниците на сп. „Свободно възпитание“ се популяризират възгледи за дисциплината, различни от традиционните. Педагозите реформатори представят алтернативни идеи и практики за постигане на дисциплина в образователните институции без упражняване на принуда и насилие върху децата и учениците. Тези алтернативи почти не намират отражение в нормативната уредба и възпитателната практика в българското училище – нито тогава, нито през следващите периоди от развитието му (Atanasova, 2016; Vitanova, 2015). Училището не се насочва към превенция чрез подходяща организация и съдържание на обучението и свободното време съобразно потребностите и интересите на ученика, а разчита на репресивната си мощ, която стоварва върху него при всяко неподчинение. В съвременната педагогика се появяват различни дисциплинарни модели, в които традиционните методи на дисциплиниране поощрение и наказание намират (the Skinner model, Honor Level System) или не намират място (the Curwin & Mendler model) или се акцентира върху един от тях (позитивната дисциплина напр. е основана върху положителното въздействие чрез различни видове поощрения – the Jones model) (Ivanov, 2005: 222, 223, 232 – 233, 234 – 235; Кон 2011: 8 – 10). Проблемът за дисциплината в училище е стар колкото самото училище и все още търси своето решение...

ЛИТЕРАТУРА

- Атанасова, В. (2016). *Дисциплината в българското училище през Средновековието и Новото време*. Шумен: Епископ Константин Преславски.
- Basset, C. (1931). Поведението на детето и учителя. *Свободно възпитание*, 1, 2.
- Вентцел, К.Н. (1930). Как да се борим с простъпките и недостатъците у децата. *Свободно възпитание*, 1 – 2.
- Витанова, Н. (2015). *Дисциплината в българското училище от 1944 година до наши дни*. Шумен: Епископ Константин Преславски.
- Горов, Г.П. (1941). Наказанията и наградите като възпитателно средство. *Свободно възпитание*, 5 – 6.
- Иванов, И. (2005). *Мениджмънт на ученическия клас*. Шумен: Епископ Константин Преславски.
- Кацаров, Д. (1922). Свободно възпитание. *Свободно възпитание*, 1.
- Кацаров, Д. (1922). Нашата задача. *Свободно възпитание*, 1.
- Kirkpatrick, M. (1927). Дисциплината. *Свободно възпитание*, 9 – 10.
- Кон, А. (2011). *Митът за дисциплината*. София: Изток-Запад.
- Коцева, А. (1936). Наказания и награди. *Свободно възпитание*, 9 – 10.
- Кънев, Т. (1927). Дисциплината в отделението ми. *Свободно възпитание*, 5 – 6.
- Лозински, Е. (1934). Вина, наказание и нравствено възпитание. *Свободно възпитание*, 9 – 10.
- Montessori, M. (1923). Свободата като образователен принцип. *Свободно възпитание*, 9 – 10.
- Монтесори, М. (1933). Възрастният и детето при новото възпитание. *Свободно възпитание*, 1 – 2.
- Монтесори, М. (1931). Принципите на психологията, приспособени към възпитанието. *Свободно възпитание*, 7 – 8.
- Нейчев, С. (1931). За училищната дисциплина. *Свободно възпитание*, 5 – 6.
- Стойанова, Л. (1940). Свобода и дисциплина у Монтесори. *Свободно възпитание*, 1 – 2.
- Толстой, Л.Н. (1922). Образованието трябва да отговаря на детските интереси и нужди. *Свободно възпитание*, 1.
- Толстой, Л.Н. (1923). Свободата и насилието в училището. *Свободно възпитание*, 1.
- Ферьер, А. (1934). Власт и дисциплина при възпитанието. *Свободно възпитание*, 3 – 4.
- Х.Сотиров, П. (1937). Естествени награди и наказания. *Свободно възпитание*, 1 – 2.

- Х.Сотиров, П. (1938). Що ни носят наградите и наказанията. *Свободно възпитание*, 9 – 10.
- Х.Сотиров, П. (1929). Защо учениците укриват своите престъпления. *Свободно възпитание*, 1 – 2.

REFERENCES

- Atanasova, V. (2016). *Distsiplinata v balgarskoto uchilishte prez Srednovekovieto i Novoto vreme*. Shumen: Episkop Konstantin Preslavski.
- Basset, C. (1931). Povedenieto na deteto i uchitelya. *Svobodno vazpitanie*, 1 – 2.
- Ferier, A. (1934). Vlast i distsiplina pri vazpitanieto. *Svobodno vazpitanie*, 3 – 4.
- Gorov, G.P. (1941). Nakazaniyata i nagradite kato vazpitatelno sredstvo. *Svobodno vazpitanie*, 5 – 6.
- H.Sotirov, P. (1937). Estestveni nagradi i nakazaniya. *Svobodno vazpitanie*, 1 – 2.
- H.Sotirov, P. (1929). Zashto uchenitsite ukrivat svoite prestapleniya. *Svobodno vazpitanie*, 1 – 2.
- H.Sotirov, P. (1938). Shto ni nosyat nagradite i nakazaniyata. *Svobodno vazpitanie*, 9 – 10.
- Ivanov, I. (2005). *Menidzhmant na uchenicheskiya klas*. Shumen: Episkop Konstantin Preslavski.
- Katsarov, D. (1922). Nashata zadacha. *Svobodno vazpitanie*, 1.
- Katsarov, D. (1922). Svobodno vazpitanie. *Svobodno vazpitanie*, 1.
- Kirkpatrik, M. (1927). Distsiplinata. *Svobodno vazpitanie*, 9 – 10.
- Kon, A. (2011). *Mitat za distsiplinata*. Sofia: Iztok-Zapad.
- Kotseva, A. (1936). Nakazaniya i nagradi. *Svobodno vazpitanie*, 9 – 10.
- Kanev, T. (1927). Distsiplinata v otdelenieto mi. *Svobodno vazpitanie*, 5 – 6.
- Lozinski, E. (1934). Vina, nakazanie i нравstveno vazpitanie. *Svobodno vazpitanie*, 9 – 10.
- Montessori, M. (1923). Svobodata kato obrazovaten printsip. *Svobodno vazpitanie*, 9 – 10.
- Montesori, M. (1933). Vazrastniyat i deteto pri novoto vazpitanie. *Svobodno vazpitanie*, 1 – 2.
- Montesori, M. (1931). Printsipite na psihologiyata, prisposobeni kam vazpitanieto. *Svobodno vazpitanie*. 7 – 8.
- Neychev, S. (1931). Za uchilishtnata distsiplina. *Svobodno vazpitanie*, 5 – 6.
- Stoyanova, L. (1940). Svoboda i distsiplina u Montesori. *Svobodno vazpitanie*, 1 – 2.
- Tolstoy, L.N. (1922). Obrazovaniето tryabva da otgovarya na detskite interesi i nuzhdi. *Svobodno vazpitanie*, 1.

- Tolstoy, L.N. (1923). Svobodata i nasiliето v uchilishteto. *Svobodno vazpitanie*, 1.
- Venttsel, K.N. (1930). Kak da se borim s prostapkite i nedostatatsite u detsata. *Svobodno vazpitanie*, 1 – 2.
- Vitanova, N. (2015). *Distsiplinata v balgarskoto uchilishte ot 1944 godina do nashi dni*. Shumen: Episkop Konstantin Preslavski.

THE IDEAS FOR DISCIPLINE IN THE JOURNAL “SVOBODNO VASPITANIE”

Abstract. The research reveals the ideas of Bulgarian and foreign educators-reformers on child discipline in educational institutions presented in the journal “Svobodno Vaspitanie” (1922 – 1944). Their concepts on interrelationships between child’s freedom and discipline are shown. Critical attitudes of the authors towards stimulation and punishment, by which discipline is achieved, are clarified. Alternative strategies, forms and means, proposed by the authors for the prevention of unwanted behavior and the realization of discipline are presented. Authors’ views on child discipline stages are analysed.

Keywords: freedom; discipline; journal “Svobodno Vaspitanie”; Dimitar Katsarov; Maria Montessori; Lev Tolstoy; Adolph Ferrier

✉ **Prof. Dr. Violeta Atanasova**

Faculty of Education
University of Shumen “Bishop Konstantin Preslavski”
Shumen, Bulgaria
E-mail: atanasova_vk@abv.bg