



ФИЛОСОФИЯ НА ОБРАЗОВАНИЕТО

PHILOSOPHY OF EDUCATION

„ДА СЕ НАУЧИ, ДА УЧИ“ –
ИСТИНСКАТА ФИЛОСОФИЯ НА ВЪЗПИТАНИЕТО

Илинида Николаева Маркова*

“TO LEARN, TO STUDY” –
THE TRUE PHILOSOPHY OF UPBRINGING

Ilinida Nikolaeva Markova

Abstract: *The origin of the idea of education is as old as the human race. This great antiquity in time, however, is no criterion that education is properly understood today, nor that mass consciousness can achieve it. The longevity of some elements of the cultivation of humanity may also carry a negative charge, to which attention must be directed all the more seriously. The traditional misunderstanding that the priority should be to eliminate the negative rather than to encourage positive behavior has resulted in an avalanche of moral malaise, spiritual poverty, and primitivism of action - phenomena that debase human reason and will.*

Keywords: *Upbringing, freedom-unfreedom, rules, motive, learning.*

„Гордото съзнание за
изключителната привилегия на отговорността,
съзнанието на тази рядка свобода,
за тази власт над себе си и съдбата...
суверенният човек ще го нарече своя съвест.“

Фридрих Ницше
„Към генеалогията на морала“

Въведение

Вероятно само в тема, посветена на възпитанието, подходът „имало едно време“ би могъл да рефлексира. Дълбочината и отговорността, които той води след себе си, са прецедентни до-

Илинида Маркова – главен асистент, доктор по философия в Медицински университет „Проф. д-р П. Стоянов“ – Варна, България; email: ida.markova@gmail.com

толкова, доколкото позволява дълбочината на мисълта, когато и където я има. Ако тя липсва или ако се движи по повърхността на очевидното, на първичната констативност на емпирични факти без да отчита детерминистичната следа, то тогава резултатите са очевидни и те са фактите на съвременността. Фактическото положение може да бъде оправдано само като прецедент и не може да бъде основание за нови прецеденти, защото една фактичност носи признаците на действителността, но може да не притежава признаците на идеалистичността. Така изначалната дилема – коя фактическа крайност е по-надеждна в човешкия свят – остава.

Причината е леснината в оправдателната присъда на човешкия свят, на личността, на семейството – т.е. на всички социални проявления на съществуването, имащо самочувствие и претенции да е лидер сред животинските видове, но в същото време, неразбиращ лидерската си отговорност. А тя е разнопосочна: като човек, като родител, като действащ, като зрител и т.н. – всяка роля крие своите предизвикателства. Всяка роля изисква „артистични способности“ – комбинативност, адаптивност, принципност. Всяко нарушение на някое от тези изисквания влошава играта, разрушава „драматургията“.

Значимостта на личностната игра предопределя и обществената, а от там – държавната – закономерност, която е била актуална винаги, дори и когато умишлено не се концентрира внимание върху нея. Възпитателният процес е истинската панацея за човешкия род, но неговите предимства, както и предимствата на всички трудни за постигане неща, се подценяват. Още повече, че все още не е намерена толкова ниска степен на цивилизация, в която да не присъства поне една от характеристиките: да се измерват ценности, да се измислят еквиваленти, да се разменят вещи, да се оценяват неща. Това така е облядало мисленето на хората, че в определена степен е станало тъждествено със самото мислене. (Ницше 2000: 68). Оценъчната способност толкова пленила човечеството, толкова го извисила над останалите твари, че то мислило за нея като за даденост, която именно го възвеличава. В същото време подобно самочувствие увеличавало властта над другите, а тя от своя страна довела до заслепеност по отношение на грешките, респективно – и по отношение на отговорността за тях. Последното е същинската вреда по отношение на човешкото присъствие и интелигентност. От тук и най-трудната задача на възпитанието: „как индивидът да води мелодията и едновременно да бъде неин съпровод?“ (Ницше 1993: 96).

Методология

В основата на такава възпитаност стои усетът за справедливост, но не онова повърхностно, битово очакване всеки да получи възмездия за грешките си, а високата представа за справедливост, изпълнявана от „справедливия човек, който остава справедлив, дори спрямо причинилите му вреда“ (Ницше 2000: 72). Тази справедливост не е тъждествена, както казва Ницше с апатия, омраза, отчужденост или отмъстителност. Тя не е негатив, не очаква санкциониране на всяка цена, а позитивно отношение. От тази гл. т. всеки правен ред, разбран като общ, не трябва да се схваща като средство в „борбата между...“, а като средство срещу всяка борба изобщо, което води към равнодушието, отличаващо отчуждението и безразличието. През призмата на подобно мислене всяко социално явление може да бъде разглеждано така, че за него да се мисли като за причиняващо, а не като за причинено. Причината за възникването на нещо и неговата полезност не могат да бъдат тъждествени. Следователно, ако се съ-отнесе това към възпитанието, то би могло да се наблюдава следната ситуация: причината за появата на възпитанието и резултатите от него не са с еднаква значимост, нито с еднакво въздействие.

Собствено това би могло да означава, че човекът може да се дистанцира сам от едното или другото. Този процес би бил възможен, само ако, както предлага Кант в *Отговор на въпроса: „Що е просвещение“?*, прозрел, че трябва да преодолее „непълнолетието си“, но как да стане това със собствения разум, който може и да не разбира?! Механичното пренасяне на правилата е „оковите“, придържащи към непълнолетието. В контекста на това, възпитанието трябва да е насочено към освобождението от оковите, но това не е тъждествено с липсата на правила, а с наличието на такива, които да са резултат от наличната свобода на разума, на онзи разум, който е отхвърлил

наличното непълнолетие. Подобно „просвещенско“ усилие е истинската мисия на разума, който трябва да се опълчи и да оцелее след натиск от обществото. Защото последното не подпомага просвещението, напротив, на основата на изградените предразсъдъци може само да го възпрепятства. Ето защо, подобно събитие не може да има динамичен или революционен характер. То „става“ бавно, стъпаловидно и винаги е индивидуален акт. Масовостта на тълпата не позволява да се разбира подобно „просвещение“, нещо повече, самата тя е лишена от мислене, следователно нейните решения са първосигнални и природосъобразни на стихийността и примитивизма. И тук изпъква истинската възпитаност в свобода, но свобода на разума, а не на действията – същността на „да се научи, да учи“ (Маркова 2024). Тогава възпитаността не е просто самоцелен акт на свръх-аза (във Фройдистки смисъл), а готовност за разбиране, задължително налична като предусловие у възпитаващия, за да се реализира у възпитавания. Реабилитацията, която получава възпитаващият, е възможна само при наличието на такава мотивация. В противен случай се демонстрира примитивно мултиплициране на „прости команди“, изпълнението на които не е интелектуално постижение, а демонстрация на снижени критерии.

Резултати

Идея, която може да провокира всеки „възпитаващ“, е предложена от Жан-Жак Русо в неговите педагогически възгледи. Известно е, че заради нея, неговите съвременници са се дистанцирали от философа, но въпреки това, той задава класически образец за резултат от възпитанието – неоправдано насилие над детето, което бива заставяно да се занимава с неща, причиняващи му страдание, а не удоволствие и то с неясни перспективи. Някак случайно се пропуска фактът на мотивацията. Защото до „обществен договор“ може да се стигне, когато гражданите „подписали го“ са носители на права, както по природа, така и като поданици на държавата. А как да станат осъзнали правата си, ако не са ги заложили предварително в тях като възпитаност?! В контекста на това и с оглед съвместяването на природното с гражданското „участие“ в света, съвсем естествено е да се акцентира на външния натиск при формирането на личността. Този натиск не е само в името на индивидуалния просперитет, а и в името на социалното оцеляване. А най-съществената негова част е ученето – като психическо усилие, интелектуална демонстрация и социално участие.

В книгата си *Богатството на народите* (където се отделя специално внимание на образованието и то има статута на „богатство“), Адам Смит затвърждава факта, че при възпитаването на децата може да са „необходими строгост и принуда, за да бъдат заставени да изучават онези предмети, които се смятат нужни за тях“ (Смит 2020: 722), а основанията да се прилага това заставяне, се крият в особеността на християнското възпитание: в античната морална философия, задълженията на човешкия живот се разглеждали като съдействащи за щастието и усъвършенстването на същия този живот, който *е сега*. Когато обаче моралната философия, станала част от теологичното образование, тогава тези задължения се разглеждали като гарант за бъдещия щастлив живот, който *ще е*. (Смит 2020: 728).

Тази представа за същността на възпитанието се споделя и от Аврелий Августин. В своите *Изповеди* той не случайно интимно споделя личните си преживявания под натиска на това насилствено възпитание. Омразата към ученето на неща се пораждала винаги, щом нещо отделяло малкия Аврелий от играта с топка, а страстта му да усвоява нещо ново се пробуждала само, когато му е било интересно. (Августин кн. I: IX-15). Колко голямо е сходството на детето от IV век и това от XVIII век!

Тук е уместно да се направи още един времеви скок, за да се разгледат идеите на Джон Стюарт Мил по отношение на възпитанието. Ученик на Джеръми Бентам, последовател на утилитаристки възгледи, самият Мил-младши признавал, че човекът проявява вътрешно-противоречиви признаци на характера си. От една страна той е: спонтанен, не отговаря за действията си, формира характера си и има свобода за избор. От друга страна е: налагащ ограничения на другите, подчиняващ се на закона, част от „общественото мнение“ и подчиняващ се на всеобщото неодобрение (Мил 1993). Очевидно е колко „разкъсан“ в действителност е човекът. Както обаче признава Мил,

самият той не би могъл да разбира в дълбочина такава възможност за едновременно проявление на свободата, ако не е бил ограничаван от своя баща-енциклопедист, който лично преподавал естествени науки на своя син. Така съвсем логично може да се формулира тезата, че само когато свободата липсва, тя може да бъде оценена и разбрана. Кое то отново потвърждава необходимостта от насилие в името на нещо, пък било то и в бъдещето.

Дискусия

Защо има възпитание? Първият въпрос, на който мъдреците се чувстват задължени да отговорят, поради причина, че без този отговор не би могла да съществува организацията на човешките същества – това е адекватното мислене за ред, изискващ творчество, въображение и образци в природата. Това е йерархизация, правила и общи цели за просперитет, но обосновани само като личностна осъзнатост, предхождаща тези общи цели. Предаване на традиции и нрави, без които общността не би оцеляла. В зависимост от епохата и нейните критерии за регламенти и санкции – през цялото развитие на човешкия социум – присъства възпитаността. В противен случай нямаше да има разумен социум. Подобен индуктивен подход е гарантът за културност. Очевидно е, че причинността не би могла да има негативен знак, не би могла да дава алтернативи, различни от правилните. Мотивацията на възпитаността е двигателят, гарантът, защото тя винаги е морална и не може да е друга. Естествено тук трябва да се има предвид възпитаността на разума, а не просто приучването към обноси, които са част от етикета през епохите.

Каква роля има възпитанието? Полезно ли е то? Тези въпроси са отправени вече към резултатите от възпитаността. В епохата на утилитаристични възгледи и потребителски желания, въпросът за ползата от възпитанието съдържа вътрешна противоречивост. Защото погледите са отправени само към крайните цели, но както признават и Кант и Бентам, крайните цели могат да бъдат негативни (личностно или обществено – винаги има потърпевши). Макар Бентам да оправдава този негативизъм, (защитавайки „моралните действия“), като неминуем, не така стои въпросът в категоричния императив на Кант, където акцентът е върху въпроса „Защо се действа?“

Заклучение

Необходимостта от разбиране на „философията на...“ не е изолирано явление само за отделни сфери на познанието. Тя е фундамент на всяка дейност и всеки професионализъм. Нейният емпиричен характер обвързва отделните знания в цялостна и стройна структура, която ръководена от абстракцията намира своите прояви в прагматиката. Поради тези основания под „да се научи да учи“ трябва да се разбира не само конкретният процес на учене на факти или трупане на данни, но и тяхното осмисляне като такива. Уви, невъзможността да се реализира второто без първото, е констатирана през епохите и никоя съвременна тенденция не е в състояние да я промени. Насилието, схванато като негатив и мултиплицирано като такъв, не би могло да подпомага общността и държавността. Негова истинска роля става очевидна тогава, когато то се признае като налично и необходимо, когато се изгражда като условие за „сбъдване“ на очакваното. Именно това насилие би трябвало да е доминанта с всички свои нелицеприятни характеристики. Нека не се забравя, че дори във фауната малките биват „наказвани“ от своите родители, за да бъдат предпазвани. Защо се очаква сред хората да не е така?!

В контекста на позитива от насилието, трябва да се отчита и ролята на възпитаността, както и вредното влияние на липсата на контрол (който грешно се отъждествява със свобода). Проблемният момент идва в ситуацията, в която общността разбере, че личност, веднъж „освободила се“ от рамките на общоприетите, предразсъдъчни правила, не може да бъде „вкарана“ в тях. Не и доброволно. Защото извоюваната свобода е недействителна, неистинна, а илюзия за свобода. Неизбежно личността ще заклеява тези рамки като вредни и ужасяващи за нейната квази свобода. Ето защо, същественото неразбиране на не-свободата като позитив за личностно развитие, в частност и за обществено – в глобален смисъл, не просто затруднява, а се превръща в непреодолимо препятствие за еволюцията на културността.

ЛИТЕРАТУРА

Августин, Аврелий (1993). *Изповеди*. София: Народна култура. // **Avgustin, Avreliy (1993).** *Izpovedi*. Sofia: Narodna kultura

Маркова, И. (2024). Философстване и възпитание или защо разумът не делегира свобода. *Списание „Етика, наука, образование“*, кн. 1/2024; Велико Търново: ВТУ. // **Markova, I. (2024).** Philosophizing and education or why reason does not delegate freedom. *„Ethics, science, education“* vol. 1/2024; Veliko Tarnovo: VTU

Мил, Джон Стюарт (1993). *За свободата*. София: ЦИД. // **Mil, Djon Styuart (1993).** *Za svobodata*. Sofia: Center za izsledvane na demokraciyata

Ницше, Фридрих (2000). *Към генеалогията на морала*. София: Захарий Стоянов. // **Nitsshe, Fridrih (2000).** *Kam genealogiyata na morala*. Sofia: Zahariy Stoyanov

Ницше, Фридрих (1993). *Човешкото, твърде човешко. Т. 1*. София: Христо Ботев. // **Nitsshe, Fridrih (1993).** *Choveshkoto, tvarde choveshko. T. 1*. Sofia: Hristo Botev

Русо, Жан-Жак (1988). *Избрани съчинения. Т. 1*. София: Наука и изкуство. // **Ruso, Jan-Jak (1988).** *Izbrani sachievaniya. T. 1*. Sofia: Nauka i izkustvo

Смит, Адам (2010). *Богатството на народите*. София: Рата. // **Smit, Adam (2010).** *Bogatstvoto na narodite*. Sofia: Rata