

ПСИХОЛОГИЯТА НА НРАВСТВЕНОСТТА В ТОЛСТОИСТКИТЕ ВЪЗГЛЕДИ НА ДИМИТЪР КАЦАРОВ

Мариана Няголова, Живко Карапенчев

Богатото научно творчество на професор Димитър Кацаров (1881 – 1960) буди жив изследователски интерес, в продължение на повече от половин век. В българската наука, на него са посветени две самостоятелни монографии (Пиръов, Г., 1988; Кутева, В., 2000) и редица статии (Жекова, С., 1981; Пиръов, Г. Д., 1981; Кутева, В., 1995; Няголова, М., 2003; Иванова, Т. Д., 2004; Терзиева, М. Т., 2004).

Международната научна известност на Д. Кацаров е отразена в престижни чуждестранни енциклопедични издания по педагогика и психология, като френския “Енциклопедичен речник по психология” (Dictionnaire Encyclopédique de Psychologie, Bordas, vol. 1, Paris, 1980), руската педагогическа енциклопедия (Российская педагогическая энциклопедия, под ред. В. Г. Панова, 1993) и др.

В съвременната латиноезична научна литература особено внимание заслужават три изследвания, в които е отразен приносът на Д. Кацаров в психологията и педологията. В монографията на бразилската психоложка Джулиана Касаб Лопес “Историческото развитие на процеса на изучаване на детската рисунка” (Lopes, J. С., 2001) подробно е анализиран приносът му в широкомащабното изследване на детските рисунки, под ръководството на Едуард Клапаред, проведено в романска Швейцария, през 1908 г. – 1910 г. (Katzaroff, D., 1910).

На изследванията на Д. Кацаров, посветени на паметта, обръща специално внимание френският историк на психологията Серж Никола (Nicolas, S., 1994). Той подчертава, че този проблем е представен в развитие, в експериментално-психологическата дейност на Кацаров, в Женева. Започвайки с едно конкретно изследване, посветено на методиката на рецитиране, като фактор за запомнянето при децата (Katzaroff, D., 1908), той задълбочава своите интереси към въпроса за паметовите възможности на личността, чрез дисертационното си изследване “Принос към изучаване на узнаването” (Katzaroff, D., 1911), под ръководството на Е. Клапаред. Публи-

кациите на резултатите от двете изследвания в “Archives de psychologie” донасят на младия български психолог световна слава. В продължение на десетилетия те са цитирани в научни разработки, осъществени в Европа и САЩ. Оценени са дори от Карл Густав Юнг (Jung, C. G, 1977). И до днес в психологията на паметта, за Кацаров се говори, като за един от изследователите, поставили фундамента на изучаването на проблема в съвременната психология на XX век.

Зрелостта на научното творчество на Кацаров се разкрива най-добре чрез сътрудничеството му в Международната лига за ново възпитание (LIEN) и свързаните с това научни трудове и редакторска работа на списанието “Свободно възпитание”, в периода 1921 г. – 1943 г. Участието му в конгресите на Лигата, докладите, изнесени на тях, възгледите му за смисъла и перспективите на “новото образование и възпитание”, съвсем наскоро бяха представени в обширната студия на френската историчка на образованието Аник Реймон (Raymond A., 2011). Специално е отбелязано неговото участие в конгреса на Лигата в Хайделберг през 1925 г. и в този в Локарно, през 1927 г.

Кацаров се включва активно в дискусиите около разбирането на свободата в обучението и възпитанието. Докато видни педолози и психоаналитици, участници в конгреса в Локарно, като Овидий Декроли, Мариета Джонсън и Алфред Адлер, спорят около това какво дава училищната свобода на детето, той обръща внимание на въпроса за свободата на учителя, тъй като личността на последния е от голямо значение за развитието на детето. Именно учителят е натоварен със задачата “да направи от всяко дете нравствено свободна личност” (Katzaroff, D., Научен архив, БАН, ф. 138 к, опис I, а. е. 210). Както подчертава Аник Реймон, много от участниците в конгреса се съгласяват с Кацаров, че да се възпитава не е достатъчно само да се вярва в освобождаването на детската личност, но също е необходимо освобождение на личността на самия възпитател (Raymond, A., 2011, p. 49).

Когато става дума за търсене на източниците на педологичните възгледи на Кацаров, като цяло както чуждестранните, така и българските автори отчитат, преди всичко, близостта му с идеите на Едуард Клапаред, Женевската психологична школа и с принципите на функционализма като цяло. Едва на второ място се обръща внима-

ние на неговите толстоистки възгледи и значението им за разбирането на личността, в контекста на нейното обучение и възпитание. Изследователите на творчеството му са единодушни, че той е “непоколебим привърженик на свободното възпитание”, но са склонни да считат, че “в теоретичните си разработки Кацаров се позовава много повече на неговите западноевропейски варианти”, а що се отнася до толстоизма, той просто “допринася значително за запознаване на българската педагогическа общност с възгледите на Толстой” (Терзиева, М., 2004, с. 259).

Текстуалният анализ и съпоставката на публикациите му на български и чужди езици (най-вече на френски език), направени у нас и в чужбина, позволява посоченият извод, който е верен по същество, да се прецизира и уточни в полза на отношението на този голям български учен към толстоизма. Тематичната съпоставка на трудовете му също дава възможност да се заключи, че дори в количествено отношение заглавията на неговите работи, посветени на толстоизма, са почти толкова, колкото са и заглавията на психологическите и педагогическите му разработки, в които се цитират западни и други автори, без позоваване на Толстой.

Прави впечатление фактът, че неговите публикации, посветени на толстоизма, са направени на български език и в български издания. Първите от тях, се отнасят към времето на завръщането му в България и началото на неговата преподавателска кариера в Софийския университет (Кацаров, Д., 1911; Терзиева, М., 2004, с. 259). Очевидно толстоистката проблематика е достатъчно актуална, не само сред българската общественост, но и в научните педагогически среди. Може дори да се мисли, че в първите две десетилетия на ХХ век, духът в катедрата по педагогика на Софийския университет е подчертано толстоистки. Особено като си припомним, че нейният създател и пръв ръководител – професор Петър Нойков публикува труда си “Педагогията на Толстой”, в Годишника на Университета през 1910 г. (Нойков, П., 1910). Самият той е възпитаник на Лайпцигския университет и изучава педагогика, психология и философия в контекста на немската научна традиция от ХІХ век. Една от основните му задачи, като историк на педагогиката, обаче е да покаже приемствеността, която съществува между педагогическите въз-

гледни на Русо и Толстой, чрез разработване на принципите на активността (Нойков, П., 1910; Нойков, П., 1928).

Както е известно, Кацаров приема нравственото верую на граф Толстой, още преди заминаването си за Швейцария. По свидетелството на собствената му автобиография, той се запознава с толстоизма още по времето, когато е курсант във Висшето военно училище. След като прочита съчиненията на Л. Н. Толстой, осъзнава, че военната служба е напълно безсмислена. Това го мотивира много скоро да напусне армията (Кацаров, Д. Т, Научен архив на БАН, ф. 138, а. е. 1; а. е. 8) и да замине да следва в Швейцария. Той става един от много български младежи, които в края на XIX в. и началото на XX в. са пламенни пропагандатори на толстоизма.

Българските толстоисти не само създават своята “Ясна поляна” край село Алан Кайряк (дн. Ясна поляна), недалеч от Бургас, но в самото начало на XX век дейността им се популяризира от списание “Възраждане”, което се издава в продължение на цели 28 години. Превеждат се на български език и се издават работите на Толстой, посветени на възпитанието и нравствеността. Издават се също така и много работи на български автори, посветени на тези проблеми, като в центъра на дискусиите стои проблемът за нравствената свобода (Иванова, Т. Д., 2004).

В този духовен кипнеж около разпространението и популяризирането на нравственото учение на Толстой в България, се включва и Кацаров, след завръщането си в страната, през 1910 г. Швейцарският период от живота си прекарва също в толстоистка духовна среда. Общува с руски студенти – толстоисти. Активно участва в техните дискусии. Чете книгите на великия руски писател в оригинал. Свързва живота си с руската студентка – толстоистка Олга Николаевна Вулф, внучка на Бакунин.

Възможно е обаче да се мисли, че по времето, когато Кацаров е в Швейцария, толстоизмът е достатъчно популярен и извън рускоезичните среди в тази страна. Може би не случайно той се насочва да следва именно там. Освен че швейцарските университети са били привлекателна дестинация за чуждестранните студенти, поради ниските си такси за обучение (Манафова, Р., 1994), той вероятно е имал предварителна информация за популярността и авторитета на учението на Толстой в Швейцария.

Още повече че педагогическите идеи на Толстой корелират много тясно с русоистките идеи. По свидетелство на самия Кацаров, учените, обединени в института “Жан-Жак Русо” не само се основават на възпитателните традиции, завещани им от Русо, но не са чужди и на идеите на толстоизма. Той се позовава специално на Шарл Бодуен, според когото “Толстой се намира при входа на всички пътища, които водят към новата педагогия” (Кацаров, Д., 1925, с. 2). Важно е да се отбележи и това, че Бодуен, който е психоаналитик и професор в Женевския университет, е автор на самостоятелно произведение, посветено на етическите възгледи на Толстой, под заглавие “Толстой, като възпитател” (Baudouin, Ch., 1921).

Следователно по въпросите на нравствеността и възпитанието, функционалистките идеи на Женевската школа, допълнени с принципите на Русо, не бива да се разглеждат като външни и паралелни на толстоизма. По-скоро те се допълват с него и съставляват определено единство.

Възгледите на Толстой за възпитанието и обучението

Когато става дума за педагогическите идеи на Толстой, естествено възниква въпросът за това с какво те се превръщат в притегателна сила за няколко поколения граждани и учени, не само в Русия, но и в световен мащаб. Те му донасят слава и признание, в не по-малка степен от неговите гениални литературни творби. И днес е трудно да се каже кое доминира, кое е водещо в личността на гения: неговата етико-педагогическа мисъл или изключителният му художествен талант.

Толстой си поставя за задача да създаде едно училище от нов тип, което не само да образова, но в същото време и да възпитава. За него възпитанието и образованието са в неразривно единство. “Не може, пише той, да се възпитава, без да се предава знание; а всяко знание действа възпитателно” (Толстой, Л. Н., 1923, к. 3–4, с. 75).

Възпитанието става реалност, когато се превърне в самовъзпитание. За родителите и учителите това е единен процес. Те възпитават децата и същевременно с това се самовъзпитават. В процеса на възпитание, най-голяма вреда нанася лицемерието, а истината е задължителното условие за възпитателно влияние. Според Толстой

“възпитанието на децата е само самоусъвършенстване, на което никои не помага толкова, колкото самите деца” (Толстой, Л. Н., 1923, к. 1, с. 7 – 8).

По същия начин обучението на децата намира своя резултат в самообучението. Задачата на учителя е не да научи ученика и да му даде определени знания, а да стимулира постоянно неговото желание за учене и неговите собствени интереси. Затова е необходимо да се даде пълна свобода на учещото се дете.

В този контекст той разсъждава и за религиозното възпитание. Защиства принципите на особен религиозен хуманизъм, според който “действителното богопочитание е възможно само при почитане на Бога в себе си и в другите хора. Почитанието на Бога в хората се състои в признаването във всеки човек на същия Бог, какъвто ний съзнаваме в себе си” (Толстой, Л., 1924, к. 5 – 6, с. 142). Затова, в стремежа към съединение с всеки човек, се откриват единствено мотивите на любовта. Толстой поддържа едно антропоцентрично разбиране за Бога, за религиозното чувство и религиозното възпитание, което силно се доближава до позицията на протестантството. В тази връзка може да се разглежда и фактът, че неговите педагогически възгледи, извън Русия и славянския свят, са ценени и популяризирани най-много в страни със силна протестантска религия, като Швейцария, Германия и САЩ.

Проблемът за свободата на ученика в училище е поставен по радикален начин от Толстой. В създаденото от него училище в с. Ясна поляна, учениците имат пълната свобода да избират, кога да посещават училището и колко време да прекарват в него. Ученикът не е задължен да присъства на всички уроци за деня. Той сам определя присъствието си, в зависимост от собствените си интереси. Толстой се противопоставя категорично на системата от домашни работи и извънучилищни задачи, както и на съществуващата система на изпитване и оценяване.

Според него индивидуалното изпитване и оценяване, или т. н. “единично изпитване”, е форма на принуда и източник на унижение на личността на ученика. Ето защо в Яснополянското училище той въвежда “колективното” изпитване, в ситуацията на което учителят поставя въпроса на всички ученици, а те отговарят групово, но всеки

от тях се изказва в определена последователност (Толстой, Л. Н., 1924, к. 8). Оценяването също нарушава равенството между учениците и ги кара да заучават уроците си наизуст. В Яснополянското училище, не се поставят оценки, защото това, според Толстой, е в противоречие с главната цел на обучението – възможността на ученика да освоява знанията с разбиране.

В стремежа си да даде пълна свобода на учещите се деца, той дори отхвърля необходимостта от поддържане на традиционната училищна дисциплина. Децата имат правото да се държат спонтанно. Наградите и наказанията, които изтъкват едни ученици, а потискат други, също се отхвърлят, като средство за възпитание.

Естественият ред и дисциплина у учениците се налагат от самите тях с появата и задълбочаването на интересите им към знанията. Толстой споделя, че “колкото по-нататък отиваха учениците, толкова повече се разклоняваше преподаването и толкоз по-необходим ставаше редът. При нормалното, ненасилственото развитие на училището, колкото по-голямо образование добиват учениците, толкоз по-способни стават те към ред, толкоз по-силно се чувства от тях самите потребността от ред и толкоз по-силно е влиянието на учителя върху тях” (Толстой, Л. Н., 1922, к. 3, с. 104).

Както дисциплината, така и знанията и възпитанието се постигат по естествен път. Така се създава неповторимият училищен дух, който цари в Яснополянското училище. За разлика от традиционното училище, в което ученикът отива по принуда, в което се чувства потиснат от непосилните уроци и отегчен от изискванията на учителите, учениците на Толстой запазват своята детска енергия и жизнерадост. Дават простор на въображението и творчеството си в една естествена и близка до ежедневието им среда. Именно в откъсването на детето от естествената среда на развитие Толстой вижда основната грешка на традиционното училище. Нещо повече, според него: “училището поставя, като първа необходимост откъсването на ученика от условията, които го окръжават, условия във висша степен поучителни и в които, само той може да се възпитава, и по този начин убива детето в него” (Толстой, Л., 1922, к. 2, с. 39).

По такъв начин, в разгръщането на учебния процес Толстой залага на енергията и интереса на децата, на стимулирането на тех-

ните субективни възможности, които са неповторими и уникални за всяко дете. Учебният процес обаче предполага двустранно взаимодействие, в условията на което ролята на учителя е от съществено значение.

Толстой обръща голямо внимание на професионалните качества на учителя. Последният трябва да има знания не само по предмета, който преподава, но и в цялата област, към която се отнася този предмет. Така учителят по аритметика, който няма познания по алгебра, неволно прекратява преподаването щом неговият ученик усвои напълно аритметиката (Толстой, Л. Н., 1925, к. 1 – 2).

Добре подготвеният учител не се придържа към текста на учебника. Неговата цел не е да чете определенията и правилата от учебника и да изисква учениците да ги повтарят и заучават, а напротив. Той разказва увлекателно и съобщава на учениците много факти, за които не е написано в учебника.

Според Толстой, “психологическите условия за въздействие върху ученика, лежащи у учителя, се състоят в богатото и силно съдържание на неговия ум. Учителят не може да учи, ако той няма по-високо мировоззрение от учениковото” (Толстой, Л. Н., 1922, к. 2, с. 71 – 72). Толстой е убеден, че психологически възпитателят може да влияе върху учащия се както съзнателно, така и несъзнателно. Механизмът на въздействието се свежда до внушението. Определя детската възраст като възраст, в която човек е най-податлив на внушение.

Чрез несъзнателното внушение се действа върху чувствата, а чрез съзнателното – върху ума. В някои случаи по съзнателен начин може да се действа и върху чувствата. Толстой счита, че би трябвало първо да се действа върху мисленето, а чрез мислите върху чувствата и постъпките (Толстой, Л. Н., 1923, кн. 6, с. 170 – 174). В това отношение неговите психологични възгледи за механизма на педагогическото въздействие се доближават твърде много до съвременността. Личностното развитие на човека предполага осмисляне на преживяванията и волевите действия (Vassilev, D. D. 1984).

Моралните качества на възпитателя също са от голямо значение. Сред тях най-важни са любовта към предмета, който преподава и към учениците. Не по-малко важно е възпитанието на самия учител,

стрежежът му към самовъзпитание и самоиздигане, чувството му за справедливост.

Учителят трябва да работи, т.е. да обучава и възпитава, по определена методика, а не хаотично. Необходимо е той да е запознат добре с нея, а тя да отговаря на способностите му. Както е известно, преди да превъплъти своите педагогически идеи в практиката на училището в Ясна поляна, той посещава много училища в Западна Европа, за да се запознае с прилаганите в тях методики по отделните предмети и с организацията на учебното дело в отделните страни (Нойков, П., 1910).

Своята визия за организацията на образованието Толстой гради върху убеждението, че в Русия тази система е напълно остаряла. Ограмотяването на голяма част от селското население в църковните училища е крайно екстензивен процес, който по-скоро насажда невежеството, отколкото просветата. Въвеждането на нови образователни системи, предимно немски, в градските училища и в елитните гимназии, според Толстой, също не дава особено добри резултати на руска почва. Той е убеден, че образователната система не може да се взаимства отвън. Тя трябва да съответства на особеностите на народа, на неговата култура, на начина му на живот.

Като подчертава, че нуждата от образование е индивидуална потребност на всеки човек и едновременно с това, е потребност на целия народ, Толстой счита, че правителството не бива да налага насила неудовлетворителни образователни мерки. “Нека създаем най-сетне, пише той, тоя закон, който тъй ясно ни говори и из историята на педагогията, и из историята на цялото образование, че за да знае образованият, кое е добро и кое е лошо, образоващият се трябва да има пълна власт да изрази недоволството си или поне да се отклони от образованието, което по инстинкт не го удовлетворява – и че критериумът на педагогията е само един – свободата” (Толстой, Л. Н. 1926, к. 1 – 2, с. 5).

Прилагайки своята педагогическа система в Яснополянското училище, Толстой обвързва проблемът за свободата с желанието и свободния избор на учащия се. Най-добрият израз на свободата в училище, произтича от обвързването на методите на преподаване с желанието на децата. Всички методики се съобразяват с нуждите на учащите се, а не обратно.

Толстой създава един модел за народно училище, който е насочен към задоволяване на образователните потребности на победната част от населението и най-вече на селското население в Русия, което в края на XIX век има нужда от ограмотяване. Затова, наред с проблема за свободата на образованието, Толстой извежда на преден план и активността на колектива на учащите се.

Както посочва П. Нойков, в разбирането на Толстой за активността, не като индивидуална, а като социална дейност, се съдържа оригиналността на неговите възгледи за образованието. Това го и отличава от западните мислители в сферата на педагогиката, включително и от Русо (Нойков, П., 1910, с. 200 – 207). Според българския педагог, именно идеята за социалната активност стои в центъра на толстоевите педагогически възгледи, а не толкова тази за свободата. На нея се дължи и привлекателността им в страните с преобладаващо селско население, включително и в България.

Следващото, след Нойков, поколение български педагози и дейци на образованието, с още по-голям ентузиазъм търси теоретическото и практическото приложение на педагогическите принципи на Толстой в българското образование. Техният най-виден представител безспорно е Димитър Кацаров.

Влиянието на толстоизма върху научните възгледи на Димитър Кацаров

Основен принцип на цялата научно-практическа дейност на Кацаров става призивът на Л. Н. Толстой за неразривната връзка на образованието на ученика с живота, а на училището с условията на жизнената среда (Толстой, Л. Н., 1922, с. 39). Затова чрез своите публикации, посветени на толстоизма, той съветва българската общественост да създаде една нова образователна система, основаваща се на индивидуализма и свободата.

Кацаров преосмисля и самата теория на функционализма, като я обогатява с нравствените възгледи на Л. Н. Толстой. Този своеобразен синтез на двата подхода намира израз и в редакторския замисъл на списание “Свободно възпитание”, което започва да издава през 1921 г. Определено, като “списание за педагогическа култура”, като орган на Международната лига за ново възпитание, “Свободно

възпитание” изразява много ярко принципите на педологията. Това личи добре и по имената на българските и чуждестранни автори, които сътрудничат в него, представяйки свои теоретически и експериментални разработки.

В качеството си на главен редактор, Кацаров успява да издигне нивото и авторитета на списанието, наравно с останалите списания, органи на Лигата, списвани в Европа, САЩ и Латинска Америка, като френскоезичното “За нова ера” (Pour l’Ere Nouvelle), издавано в Швейцария от Адолф Ферие, англоезичното “Нова ера” (The New Era), с редактор Беатрис Ензор, унгарското “Път в бъдещето” (Jövő Utjain), издавано от Марта Немеш и други.

Особеното, специфичното, което отличава списание “Свободно възпитание” от останалите педологични списания, все пак си остава тенденцията за обединяване и допълване на идеите на функционализма, с тези на толстоизма. За това свидетелства и самият редакторски подход на честото подреждане на преводните статии на Толстой и Клапаред една след друга (например, в книжка 1 за 1922 г.). По този начин читателят сам може да се убеди, че както Толстой вижда ролята на новия тип училище в разкриване на детските склонности, чрез осигуряване на пълна свобода на учене (Толстой, Л. Н., 1922, к. 1, с. 15 – 16), така и Клапаред призовава училището да държи сметка за индивидуалните способности на всяко дете, като гаранция за развитието на неговите интереси и желанието за учене (Клапаред, Ед., 1922, к. 1, с. 16 – 18).

В списанието се печатат най-разнообразни статии по проблемите на изучаването на свободната личност на детето, на неговото обучение и възпитание, а също и разработки, посветени на нравствено свободния човек, като цяло.

Списанието става трибуна за българските педагози, привърженици на толстоизма, от която те споделят предимствата на педагогическия подход на Толстой. Голяма част от тези автори са студенти, сътрудници и асистенти на Кацаров. Особено активно се изявява неговият асистент в катедрата по педагогика – Генчо Пиръов, който, още от студентските си години е сред последователите на Толстой. В поредица от статии той изследва отношението на Толстой към децата, от позицията на трите ръководни принципа на толстоистката

педагогика: любовта, свободата и опита (Пиръов, Г., 1924, к. 7 – 8; 1926, к. 3 – 4, с. 65 – 70).

Не на последно място, на страниците на списанието споделя своите виждания за възпитанието и образованието в толстоистки дух и самият Кацаров.

За разлика от Нойков, който акцентира върху връзката на образованието и социалната активност в педагогическите възгледи на Толстой, Кацаров изтъква преди всичко значението на индивидуалната активност на личността в тях. Самата цел на възпитанието той определя като състояща се в новото разбиране на живота, насочено към общото благо и свободата. Оттам произтича и целта на възпитателя, която се отнася до формирането на свободната личност на детето “с онзи благоуханен мирис на индивидуалното в нея, който я отличава от останалите, и чрез който, тя може да се прояви истински творческа и богата” (Кацаров, Д., 1922, к. 3, с. 67). Целта на образованието в духа на Толстой е да “съдейства на развиващото се дете да намери кормилото на живота и да се научи да го управлява преди да се е впуснало още да плава в откритото бурно море на живота” (Кацаров, Д., 1922, к. 3, с. 70).

Според Кацаров, най-важният ключ към разбирането на педагогическата система на Толстой се състои в отстояването на три основни образователни принципа “свободата, любовта и опита”. В почти всички свои публикации, посветени на възгледите на Толстой, той предлага подробни анализи на тяхното значение и на приложението им в училищни условия. Техният смисъл е в триединството им.

Децата живеят свой вътрешен живот, който е трудно разбираем за възрастните. Единствено тези три принципа, може да помогне на възрастния да приобщи детето към образованието, във възможно най-естествените за него условия. Тези принципи изключват насилието и натиска при възпитанието. Дават възможност на детето да се разкрие пред възрастния такова, каквото е то в действителност.

От своя страна учителят е напълно свободен да прилага тези принципи в отношенията си с децата. Тъй като той е напълно отговорен за духа на работата в училище, неговата цел Кацаров вижда във връзка с “формиране на индивидуалността на детето и нейното свободно проявяване, както и с поддържане на инициативата на

детето в процеса на собственото му образование” (Кацаров, Д., 1923, к. 3 и 4, с. 98 – 101).

В началото на 20-те години на XX век, Международната лига за ново възпитание поддържа идеята за създаване на т.нар. “нови училища за ново възпитание”, стимулиращи свободата и активността на учениците. В световен мащаб, тези училища се замислят и реализират в много страни, като частни учебни заведения. Счита се, че единствено в такъв тип училища и учителите, и учениците могат да постигнат пълна творческа свобода и самоизява (Raymond, A., 2011).

Тъй като по онова време българската образователна система е напълно държавна и създаването на частни училища не е възможно, Кацаров развива идеята, че посредством работата на учителя, чрез неговите професионални и личностни качества и в държавните училища могат да се реализират принципите на новото възпитание. Те се отнасят до формирането на нов педагогически мироглед у учителя, в духа на “педагогическия идеал – безусловната свобода на детето”.

Заедно с това от нов мироглед се нуждаят родителите и самите ученици. Само активното взаимодействие между родители, учители и ученици, може да открие пътя към едно образование без принуда. Същината на този нов мироглед и за трите страни, участващи в образователната и възпитателната дейност, според Кацаров се съдържа в “безусловната любов към детето, неговата свобода и самодейност” (Кацаров, Д., 1922, к. 2, с. 33 – 38).

Развивайки в единство принципите на педологията и педагогическите възгледи на Л. Н. Толстой, той последователно и задълбочено работи за разпространението на либерално-демократичните идеи в българското училище, наука и общество.

Развитието на идеите на толстоизма обаче не се изчерпва с приложението им в сферата на образованието и възпитанието. Техният смисъл надхвърля рамките на училищната институция и засяга общочовешките етически проблеми.

В една от първите си статии, посветени на учението на Толстой, Кацаров подчертава, че “учението на Толстой може да се измерва само с живота. Ние не можем да съдим за този живот преди да сме го живели. Ние не можем да го съдим, като продължаваме да живеем в насилието... Пред нас има само два пътя в живота: на ненасилено и този на любовта” (Кацаров, Д., 1911, с. 53 – 54).

По този начин той изразява убеждението си, че само толстоизмът позволява на човека да разбере живота, чийто смисъл се състои в непрекъснатото движение към благо. В този процес, човешкото съзнание се развива, преминавайки през няколко етапа. Нравствеността предполага стадия на личното благо, на груповото и общественото благо, както и на всемирното (божественото) благо. Проблемът за благо се обвързва с алтруизма на личността, със свободата на волята.

По такъв начин нравственото учение на Толстой може да се разглежда, като един вид религия, в центъра на която стои не култът към Бога, а “онова основно, съзнателно или несъзнателно осмисляне на живота, което стои над всички знания и ги насочва” (Кацаров, Д. Т., 1919, с. 7).

Книгата си “Учението на Лев Толстой” Кацаров посвещава на един подробен анализ на всички етически категории, представени у Толстой. В заключението той отбелязва, че не става дума за някаква определена философска система, а за желанието на Толстой да осмисли собствения си живот (Кацаров, Д. Т., 1925, с. 29). Следователно, нравствените убеждения на Толстой лежат в основата на разбирането на всякакъв тип човешки отношения. Неговите етически принципи позволяват да се проследи формирането на човешкото съзнание и в субективно – индивидуален план.

От тези позиции, Кацаров пристъпва и към изследването на етико-психологическия смисъл на нравствеността, чрез труда си “Нравствено развитие и нравствено образование” (Кацаров, Д., 1941).

За когнитивните и емоционално-чувствените предпоставки на нравственото формиране

В края на 30-те и началото на 40-те години на ХХ век, Кацаров предприема едно критико-съпоставително изследване на проблема за нравственото формиране и развитие на личността. Своите възгледи развива в съпоставка с най-известния и авторитетен ученик на Е. Клапаред – Жан Пиаже, който през 1932 г. предлага генетическо изследване на нравствеността у децата, под заглавие “Моралното съждение у детето”. Разработката обосновава извода, че формирането на нравствеността у децата трябва да се разбира, като повлияна от морала на възрастните. Механизмът на формиране се свежда до

процеса на усвояването на правилата, било чрез принуда, било чрез сътрудничеството с възрастните. Оттам според Пиаже съществуват и два вида морал: моралът на принудата и този на сътрудничеството (Piaget, 1932). И в двата случая се предполага, че усвояването на правилата протича, като един чисто интелектуален процес. Самото въздействие от страна на възрастния също се оценява от детето, посредством неговите познавателни възможности.

Кацаров подхожда малко по-различно към разбирането на този процес, като прави опит да отчете субективните особености на детската личност. Поставя акцента върху преживяването на определени чувства от страна на субекта по повод на обществените норми, отбелязвайки, че “чувствата са основни мотиви на нашето поведение и оттам на нравствеността; тя е всякога повече или по-малко емоционално напоена” (Кацаров, Д., 1941, с. 10).

Освен чувствата към вътрешните предпоставки на нравствеността той отнася инстинктивните стремежи на индивида към щастие, социалния инстинкт, инстинкта за игра и подражание, сексуалните влечения, родителския и майчиния инстинкт, а също и необходимостта от функционално равновесие.

В съвременната психология е прието да се счита, че терминът “функционално равновесие” е въведен от Ж. Пиаже. Чрез него той означава логическата съгласуваност на действията на субекта (на неговото поведение) с обществените норми (правилата) (Piaget, J., 1932). Оказва се обаче, че за подобен механизъм на уравнивяване на морални съждения говори още Толстой. Според него, както в познавателната сфера може да настъпи равновесие между знанията на ученика и учителя, по подобен начин могат да се изравняват и моралните съдържания в процеса на тяхната обмяна между учителя и ученика, възрастния и детето (Нойков, П., 1910, с. 103 – 104).

Като се позовава на Кант и Толстой, Кацаров отбелязва, че същността на функционалното равновесие се съдържа в “духовната хармония”, в борбата между противоположните склонности (Кацаров, Д., 1941, с. 16 – 17). Функционалното равновесие в сферата на нравственото съзнание настъпва под влияние на инстинкта за самосъхранение и стремежа към творчество.

Интерпретацията на съзнанието в разбиранията на Кацаров значително се различава от тази на Пиаже. Ако последният отделя

много време и средства за разработката на психологическа теория за съзнанието, основаваща се на генетическия подход, то Кацаров се придържа преди всичко към рамките на етическото разбиране на понятието “съзнание”. Според него, индивидуалното съзнание всъщност е съвестта на личността.

Твърде съдържано той се отнася и към понятието “социално съзнание”, като го счита за категория, нямаща отношение към психологията. Равнодушен е също така и към психологическите и педагогическите теории за социализацията, една от които лежи в основата на генетичната психология на самия Пиаже.

Кацаров разглежда формирането на нравствеността, като процес на освяване на нормите или по-скоро – на развитие на чувствата, в съответствие с установените норми. Изразява своето отношение към основополагащото, в моралната психология на Пиаже, понятие “уважение”. Специално отбелязва, че в генетически план то не бива да се интерпретира единствено, като резултат на принуда (вж.: Piaget, J., 1932, p. 261). Познавайки се на Бергсон, посочва, че в процеса на формирането на нравствеността водещо се оказва не само уважението, но и това, доколко привлекателно за детето е поведението на възрастния.

Затова според него симпатията играе ролята на основен механизъм за формиране на нравствеността. “Не от уважението, пише той, а от формите на симпатията в онтогенезиса, е необходимо да се изведе и целият проблем за развитието на нравствеността на детето” (Кацаров, Д., 1941, с. 11).

Съпоставката на възгледите на Кацаров и Пиаже, относно онтогенетичното формиране на нравствеността, позволява да се забележат съществени различия в двата подхода. Пиаже много последователно провежда принципите на когнитивния подход, докато идеите на Кацаров клонят към онтологизма. Той не се старае да ограничи анализа си в строги психологични рамки. Очевидно е, че неговото разбиране на нравствеността има по-широк етико-психологически характер.

През 40-те години, подходът на Кацаров и неговите идеи за развитието на нравствеността не се приемат еднозначно в българското общество. Макар и анонимно, той дори е обвинен, че плагиатства от самия Пиаже (ф. 138 к, опис I, а. е. 179). В относително големия по обем текст неизвестният автор на анонимната рецензия

заявява, че Кацаров всъщност няма собствена позиция. Неговите възгледи са определени, като несъответстващи на “обществено-историческите и културни ценности на епохата”. Обвинен е също така, че разглежда връзката “индивид – общество” едностранчиво и механически. Предявяват му се сериозни обвинения в индивидуализъм, в пълно игнориране на взаимодействието между индивида и колектива, между заобикалящата среда и обществото, като цяло (Ф. 138 к, опис I, а. е. 179, с. 3 – 4).

Очевидно е, че привържениците на тоталитаризма и фашизма са били силно раздразнени от пропагандирането на идеите на педологията и толстоизма за свободата на личността, за индивидуализма и активността на субекта. Откритият либерализъм в научния мироглед на Кацаров е в пълно противоречие с подръжниците на милитаризма и националсоциализма, във всичките му форми.

С целокупното си творчество той винаги и последователно защитава принципите на научния хуманизъм. Дори през 1941 г. не се страхува да заяви, че неговата концепция за развитието на нравственото съзнание се основава не само на теориите на западни автори, но и на нравственото учение на Л. Н. Толстой.

През целия си творчески път, Димитър Кацаров отстоява принципите на свободното възпитание и образование, чиято цел е формирането на творческата личност, притежаваща не просто знания, а духовни нравствени ценности. Не се отказва от своите толстоистки възгледи и в най-тежките години на политически репресии и социална стагнация. Като научен завет оставя на поколенията, че вярата в свободата, разума и любовта има своята всепобеждаваща сила.

Документи от научния архив на член-кореспондент на БАН, професор д-р Димитър Тодоров Кацаров, Научен архив на БАН (Фонд 138 к):

1. *Кацаров, Д.* Автобиография. Научен архив, БАН, ф. 138 к, а. е. 1.
2. *Кацаров, Д.* Ролята на чувството в образователния процес, Лекции, четени в Софийския университет през зимния семестър на учебната 1939/1940 г. Научен архив, БАН, ф. 138 к, а. е. 49.
3. *Katzaroff, D.* Les faits et les aspirations pédagogiques en Bulgarie, Heidelberg. Научен архив, БАН, ф. 138 к, а. е. 132.
4. Анонимно изложение. Няколко бележки върху научния труд на проф. Димитър Кацаров “Нравствено развитие и нравствено образование”. Научен архив, БАН, ф. 138 к, опис I, а. е. 179.

5. *Katzaroff, D.* Congrès Locarno – 13 Août 1927, Доклад, изнесен на Четвъртата международна конференция на организацията “The New Education Fellowship” от 3 до 15 август 1927 г. в Локарно. Научен архив, БАН, ф. 138 к, опис I, а. е. 210.

ЛИТЕРАТУРА

Брушлинский, А. В. Призыв к прочному союзу психологии и этики весьма актуален. Психология и этика, под ред. Б. С. Братусья. М.: Издательский дом “Бахрах”, 1990, с. 78–83.

Воловикова, М. И. Житейские представления о порядочном человеке. М.: Канон+, 2012.

Георгов, И. Избрани философски и етически произведения. С.: Наука и изкуство, 1987.

Димитрова, Н. Основные моменты развития психологии в Болгарии в первой половине XX века. Методология и история психологии. 2010. Вып. 2, с. 49–56.

Иванова, Т. Д. Списание “Възраждане” – предвестник на свободното възпитание в България. Образование и изкуство. Т. I, под ред. на И. Иванов, Р. Милкова, Г. Цоков. Шумен: Унив. изд. Епископ Константин Преславски, 2004, с. 262–266.

Карापенчев, Ж. Педагогическа етика. Велико Търново: Унив. изд. Св. св. Кирил и Методий, 1993.

Кацаров, Д. Учението на Л. Тостой. – Демократически преглед. 1911, № 1, с. 12–54.

Кацаров, Д. Новото възпитание иска нов мироглед. – Свободно възпитание. 1922, № 2, с. 33–38.

Кацаров, Д. Яснополянският учител. – Свободно възпитание, 1922, № 3, с. 65–70.

Кацаров, Д. Учението на Лев Толстой. С.: книгоизд. Възраждане, 1919.

Кацаров, Д. Учителю N. – Свободно възпитание, год. IV, 1925, № 1 и 2, с. 1–4.

Кацаров, Д. Какво може да стори учителят в сегашното училище. – Свободно възпитание, год. II, 1923, № 3–4, с. 98–100.

Кацаров, Д. Как да се освободят творческите сили у детето. – Свободно възпитание, год. V, 1926, № 7–8, с. 198–202.

Кацаров, Д. Образование, свободна личност и свободно общество. – Свободно възпитание, 1936, год. XV, № 3–4, с. 81–88.

Кацаров, Д. Религията като фактор при възпитанието. – Свободно възпитание, 1937, год. XV, № 5–6, с. 161 – 163.

Кацаров, Д. Нравствено развитие и нравствено образование. С.: Унив. печатница, 1941.

Клапаред, Ед. Опит за самоуправление на децата в основното училище. – Свободно възпитание, 1922, год. I, № 1, с. 19 – 22.

Клапаред Ед. Функционално образование, С.: Книгоизд. Стоян Георгиев, 1940.

Кутева, В. За някои схващания на проф. Д. Кацаров относно нравственото развитие на детската личност. Педагогически алманах, 1995, кн. 1–2, с. 160 – 168.

Кутева, В. Димитър Кацаров – първостроител на педагогическата наука в България. В. Търново: Унив. изд. Св. св. Кирил и Методий, 2000.

Манафова, Р. Интелигенция с европейски измерения. С.: Унив. изд. Св. Климент Охридски, 1994.

Нойков, П. Педагогията на Л. Н. Толстой. – Годишник на СУ, Историко-филологически факултет, V, 1908 – 1909, С., 1910, с. 1 – 237.

Нойков, П. Учение за активното образование. С.: Книгоизд. Т. Ф. Чипев, 1928.

Няголова, М. Димитър Кацаров и традициите на Женевската психологична школа в изследване на узаването, Библиотека “Диоген”: Психология, под ред. на З. Ангелов. В. Търново: Унив. изд. Св. св. Кирил и Методий, 2003, с. 101 – 120.

Няголова, М. Д. Тенденции развития болгарской психологии от Освобождения до 1948 года, История отечественной и мировой психологической мысли: ценить прошлое, любить настоящее, верить в будущее, отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник, М.: Изд. “Институт психологии РАН”, 2010, с. 488 – 493. [www. Univertv.ru](http://www.Univertv.ru)

Няголова, М. Д. Българо-руски научни връзки в областта на психологията, след Освобождението на България от турско иго, Славянская историко-культурная и языковая ситуация. Коллективная монография, под ред. С. А. Александровой, Т. В. Шмелевой, Ю. Н. Кононовой, Н. Д. Няголовой, И. М. Рысина, А. Н. Рябикова, А. И. Яценко, Издательский центр Филиала КубГУ, Славянск-на-Кубани, 2012, с. 50 – 64.

Пирьов, Г. Д. Толстой и децата. – Свободно възпитание, год. III, 1924, № 7 – 8, с. 160 – 165.

Пирьов, Г. Д. Основните принципи на възпитанието според Толстоя. – Свободно възпитание, год. V, 1926, № 3 и 4, с. 65 – 70.

Пирьов, Г. Димитър Кацаров. С.: СУ, 1988.

Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. Москва-Ленинград: 1940.

Терзиева, М. Т. Разправата с професор Димитър Кацаров на страниците на списание “Народна просвета”, Образование и изкуство, т. I, под ред. на И. Иванов, Р. Милкова, Г. Цоков. Шумен: Унив. изд. Епископ Константин Преславски, 2004, с. 258 – 262.

Толстой, Л. Образованието трябва да отговаря на детските интереси и нужди. – Свободно възпитание. 1922, год. I, № 1, с. 15 – 16.

Толстой, Л. Разликата между детето и ученика. – Свободно възпитание, 1922, год. I, № 1, с. 39 – 40.

Толстой, Л. Яснополянското училище. – Свободно възпитание, 1922, год. I, № 3, с. 70 – 73.

Толстой, Л. Н. Естественият ред в училище. – Свободно възпитание, 1922, № 4, с. 104 – 108.

Толстой, Л. Н. Самовъзпитание и възпитание. – Свободно възпитание, 1923, год. II, № 1, с. 6 – 8.

Толстой, Л. Н. Свободата и насилието в училище. – Свободно възпитание, 1923, год. II, № 2, с. 39 – 41.

Толстой, Л. Н. За възпитанието. – Свободно възпитание, 1923, год. II, № 3–4, с. 75 – 82.

Толстой, Л. Н. Занятията в Яснополянското училище. – Свободно възпитание, 1923, год. II, № 5, с. 144 – 147.

Толстой, Л. Н. Връзката между учител и ученици извън училище. – Свободно възпитание, 1923, год. I, № 6, с. 170 – 174.

Толстой, Л. Н. Естественият стремеж и отношение на народа към образованието. – Свободно възпитание, 1923, год. I, № 7–8, с. 204 – 207.

Толстой, Л. Н. Възпитание и образование. – Свободно възпитание, 1923, год. I, № 9–10, с. 257 – 259.

Толстой, Л. Н. За религиозното възпитание. – Свободно възпитание, 1924, год. II, № 5–6, с. 142 – 143.

Толстой, Л. Н. За изпитанията и экзамените. – Свободно възпитание, 1924, год. II, № 8, с. 234 – 240.

Толстой, Л. Н. Ръководство за учителя. – Свободно възпитание, год. IV, 1925, № 1 и 2, с. 5 – 8.

Толстой, Л. Н. За народното образование. – Свободно възпитание, 1926, год. V, № 1–2, с. 3 – 5.

Baudouin, Ch. Tolstoï Educateur, Neuchâtel – Paris, Delachau&Niestlé, 1921.

Claparède E. Psychologie de l'enfant, Genève: Kündig, 1909.

Jung, C. G. The Symbolic Life: Miscellaneous Writings, Collected Works of C. G. Jung, Volume 19, Princeton University Press: 1977.

Kataroff, D. Expériences sur le rôle de la récitation comme facteur de la mémorisation, Archives de Psychologie. 1908. pp. 225 – 258.

Kataroff, D. Qu'est-ce que les enfants dessinent?, Archives de Psychologie, t. IX, № 34, janvier 1910, pp. 124 – 133.

Kataroff, D. Contribution à l'étude de la récitation, Archives de Psychologie. Avril 1911, t. XI, № 41, pp. 2 – 78.

Leahey, T. H. A History of Psychology, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall: 1980.

Lopes, J. C. O desenvolvimento histórico do processo do estudo do desenho da criança, Franca, 2001.

Nicolas, S. Réflexions autour de concept de mémoire explicite, L'année psychologique, 1994, vol. 94, n 1, pp. 63 – 79.

Piaget, J. Le jugement moral chez l'enfant, P.: Librairie Félix Alcan, 1932.

Piaget, J., Inhelder B. Psychologie de l'enfant, P.: PUF, 1993.

Raymond, A. L'éducation naturelle: une idée centrale mais controversée dans les congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (1921 – 1936), Carefour de l'éducation, 2011, 1 (n 31), p. 41 – 60.

Vassilev, D. D. On the understanding of the psychic structure of man, Personality Psychology in Europe, H. Bonarius, G. Van Heck, N. Smid (ed.) , Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984, p. 369 – 382.

ПСИХОЛОГИЯТА НА НРАВСТВЕНОСТТА В ТОЛСТОИСТКИТЕ ВЪЗГЛЕДИ НА ДИМИТЪР КАЦАРОВ

МАРИАНА НЯГОЛОВА, ЖИВКО КАРАПЕНЧЕВ

Резюме

Статията е посветена на научното творчество на големия български психолог и педагог – чл.-кор. на БАН, проф. д-р Димитър Кацаров. Акцентът се поставя върху неговото отношение към толстоизма и приложението на толстоистките му възгледи в разработката на научните му трудове.

Разгледани са основните насоки на педагогическите идеи на Толстой, представени на страниците на списание “Свободно възпитание”, както и тяхната оценка за образователната практика, направена от професор Петър Нойков, през 1910 г. Анализирани са насоките на приложение на нравствените

принципи на толстоизма в педагогическите трудове на Димитър Кацаров. Дискутира се разбирането на Кацаров за психологията на нравствеността, като основаващо се на учението на граф Лев Толстой.

Ключови думи: толстоизъм, педагогически възгледи и нравствено учение на Л. Н. Толстой, функционализъм, функционално равновесие, психология на нравствеността

PSYCHOLOGY OF THE MORALITY ON THE TOLSTOIST'S VIEWS OF DIMITRE KATZAROFF

MARIYANA NYAGOLOVA, JIVKO KARAPETCHEV

Summary

The article is devoted to the scientific creative work of eminent Bulgarian pedagogues and psychologist – corresponding member of Bulgarian Academy of Sciences, Professor, Dimitre Katzaroff, PhD. This investigation is focused on his relation with tolstoism and the application of its tolstoist views in the preparation of its scientific publications.

The basic lines of the pedagogic ideas of Tolstoi, represented in the review “The free education”, are viewed, as well as its evaluation for the practice of education, made from Professor Peter Noikov, in 1910. The article discussed the directions for application of the moral principles of tolstoism in the pedagogical works of Dimitre Katzaroff. The view of Katzaroff on the psychology of morality, based on the ideas of Lev Tolstoi is discussed too.

Key words: tolstoism, pedagogical views and moral principals of L. N. Tolstoi, functionalism, functional equality, psychology of morality