

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ



Основателъ: † Антонъ Борлаковъ

Редакторъ: Цв. Петковъ

ГОД. XIX

КНИГА IV

ТАЗИ КНИЖКА СЪДЪРЖА:

	Стр.
1. Народната поезия — Цвѣтанъ Минковъ	177
2. Дете и ученикъ — Крумъ Ахчийски	184
3. Главни насоки въ съвременната педагогия — Албертъ Мийо	190
4. Чувството за честъ, като целъ на възпитанието — Ат. Чешмеджиевъ	207
5. Ценение или подценяване на педагогиката и на учителя-педагогъ — Гр. Пенчевъ	213
6. Логико-художественъ анализъ на стих. „Сто двадесетъ души“ отъ Пенчо П. Славейковъ — Методий Н. Мариновъ	216
7. Образователни игри по смѣтане въ I отдѣление — Йорданъ Стояновъ	219
8. Коледуване — Петко П. Кацаровъ	220
9. Бележки върху практическа геометрия въ IV отдѣление — Йорданъ Стояновъ	222
10. Коледарско хоро, Станке ле, Станчице — П. Стайновъ	224

ЗАПИСВАТЪ СЕ АБОНАТИ НА „ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА“

Одобрено отъ М-вото Н. П. за училищните библиотеки съ наредба
№ 9925 отъ 11 априлъ 1921 г. и за народните читалища съ заповѣдь
№ 2664 отъ 19 августъ 1931 г.

СЪТРУДНИЦИ:

Александъръ Цаневъ	Иванъ Гължбовъ
Андрей Цвѣтковъ	Т. Андреевъ
Атанасъ Чешмедживъ	Колю Владимировъ
Аспарухъ Крайчевъ	Константинъ Зидаровъ — музи-
Бочо Шейтановъ	каленъ писателъ
Бочо Бочевъ	Михаилъ Николовъ
Борисъ Тричковъ	Генчо Червенковъ
Василъ Шарковъ	Георги Караивановъ — глав. инсп.
Василъ п. Нешевъ	отъ Министерството на нар. просв.
Вѣра Начева Петкова	Георги Костакевъ
Вѣлко Вѣлкановъ	Георги Русиновъ
Генчо Д. Пиръовъ — асистентъ	Георги Симеоновъ
Дим. Ник. Осининъ	Георги Димитровъ — бившъ гл.
Иванъ Георгиевъ	инспекторъ по музика въ Полша
Иванъ Петковъ	Георги Голѣмановъ
Ив. Вѣлчановъ — глав. инспекторъ	Георги Гиздовъ
отъ Министерството на нар. просв.	Димитъръ Лазовъ

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ

ОСНОВАТЕЛЪ: † АНТ. БУРЛАКОВЪ. РЕДАКТОРЪ: ЦВ. ПЕТКОВЪ.

Цвѣтанъ Минковъ

НАРОДНАТА ПОЕЗИЯ

Когато говоримъ за народната поезия у насъ, ние я свързваме безусловно съ три основни предпоставки: земеделски битъ, народенъ мирогледъ и народна традиция. Извънъ това троично единство съществуването на народната поезия е немислимо, невъзможно. Наруши ли се то, започва нейното по-бавно или по-бързо разпадане.

Народната поезия е поезия на селото, или на ония сръди, които сж произлѣзли непосредствено отъ него и сж му родствени въ битово-психологическо отношение. Такива сръди у насъ сж занаятчийскитѣ въ ония селища, дето край занаятчийското производство е запазенъ, ако и въ нащърбена форма, земеделскиятъ трудъ. Дори когато тоя трудъ липсува напълно, все още сж на лице известни битово-обредни и духовни връзки съ прамайка-село.

Разбира се, по предание и паметъ съ народната поезия както и нѣкой елементи на бита могатъ да живѣятъ и живѣятъ и въ градскитѣ сръди, свързани по нѣкакъвъ начинъ съ село (дѣди и родители селяни или занаятчий).

Поради тази органическа връзка на народната поезия съ селско-земеделската народна сръда, която е привързана къмъ патриархалността и традицията, и поради особената организация на земеделския трудъ (въ строга зависимостъ отъ слънчевия кръговратъ, отъ природата) се отличава съ своята консервативна психика (поради относителната непромѣнностъ на трудовата техника, на обществено-битовитѣ отношения и на духовния животъ), тя носи редица характерни черти.

Грижитѣ за земята, добитѣка и семейството съ течение на времето улегнали въ строго опредѣлени форми, зависими преди всичко отъ годишнитѣ времена. Тѣй се създали различнитѣ страни на бита: стопанска, обществена и духовна. И по време на първитѣ две български царства и по време на робството подъ турцитѣ, селото се проявявало изключително като стопанско общежитие. То било почти изключено отъ обществения и културенъ животъ на държава. Откъснато, затворено въ себе си, то си изработило она битъ, който въ основнитѣ си форми е запазенъ на много мѣста и до

днесъ, когато селото е вълчано въ обществения и културенъ животъ, а сжщо така значително е промѣнило своя стопански обликъ. Тоя битъ поглѣщаль и подчинявалъ отдѣлната личностъ, семейството, задругата, общината и билъ повсемѣстенъ, общовалиденъ по цѣлото протежение на българската земя.

Той се изграждалъ изцѣло върху ритъма на труда, върху анти-тезата: трудъ — почивка. Трудътъ е мжка, почивката — радостъ. Върху тая антитеза битътъ познава две основни форми: дѣлнична и празднична. Всѣкидневниятъ, дѣлничниятъ битъ се характеризиралъ съ еднообразенъ, строго опредѣленъ въ своята убийствена повторителностъ трудъ. Той тежелъ най-много на жената, за която нито дѣлникътъ нито празникътъ не носѣлъ отмора и радостъ. Дѣлничниятъ битъ образува прозаичната, отрицателната страна въ живота на българката, главно задомената. Стопанката или домакинята се блѣскала безъ да подвие кракъ, отъ тъмни зори до късни нощи. Тоя непосиленъ трудъ за многобройната селска челедь рано ѝ изсмуквалъ силитъ, тя бързо погрознявала и остарявала и усвоявала мизантропическо отношение къмъ младитъ. Оттукъ една отъ причинитъ на традиционната омраза на измжчената отъ живота свекърва къмъ младата, хубава, пълна съ сили снаха.

Праздничниятъ битъ билъ посветенъ на почивка, изпълненъ билъ съ многобройни обреди, различни за всѣки празникъ или тържественъ случай въ живота на селянина, най-често семейни. Несъмнено въ праздничния битъ вземали участие всички, ала главно се ползувала отъ него селската младежь. Хората, седѣнкитъ, тла-китъ, събирането по кладенцитъ, а особено най-яркитъ форми на праздничния битъ — сбороветъ — сж били отредени предимно за младежта. Младежта е била носителка на здраве, сили, хубостъ, безгрижие, волностъ (при битово-традиционнитъ ограничения ~~раз~~бира се) т. е. на пълноправната и буйна жизнерадостъ. Въ нейнитъ прояви народниятъ витализъмъ е намиралъ най-високия си изразъ. Несъмнено одухотворената форма на тази младежка жизнерадостъ е била и си остава любовта — простата, здрава естествена и чиста любовъ, непомжтена отъ развала, смѣтки и извратени чувства. Въ живота на младежта се е чувствувала най-силно поезията на бита — свѣтлото, опиянителното начало въ него. Задомяването е ограничавало човѣка, откъсвало го е отъ поезията на живота, като му е оставяло малко случаи за радостъ.

Обединителното звено между дѣлничния и праздниченъ битъ образува т. н. предание (традиция). То състояло въ строгото спазване на установенитъ форми на бита, въ тѣхното безусловно прилагане — безъ промѣни и нововъведения. Последнитъ били напълно невъзможни въ течение на вѣкове стопански неподвиженъ животъ, който оставялъ селото неизмѣнно въ всѣко отношение. Като заветъ на прадѣдитъ, традицията, отъ друга страна, се смѣтала свещена. Никой не смѣлъ да посегне на нея. Всѣко отклонение (а такива все пакъ е имало) било считано престѣпление и било жестоко наказване.

Поддържането на челедната или задругова общностъ създавало сжщо така строго опредѣленъ семеенъ битъ, съ свои нена-

рушими нрави. Нравитѣ сѣщо така били подчинени на земеделския битѣ.

Земеделското битие обгрѣщало не само външния материално-правенъ животъ на българина, а и неговия духовенъ животъ. Непрекжснатата му връзка съ земята, зависимостта отъ природата и установенитѣ форми на труда опредѣляли и съдържанието на неговото съзнание. Понятията му за свѣта, идентѣ му се зародили отъ непрестанното му и близко общуване съ природата.

Първата философия на човѣка е митологията му. Тя включва въ себе си и поезията му, и науката му.

Митологията на нашитѣ езически прадѣди е типично земеделска. Съзнанието за зависимостта на земеделския трудъ отъ природнитѣ сили, начело съ слънцето, и до днесъ, следъ повече отъ хиляда години християнство, господствува въ миросгледъ на българския селянинъ. Ние днесъ се натѣкваме на безвѣрие: езически миросгледни елементи, оцѣлѣли или нащѣрбени поради земеделския животъ и християнски миросгледни елементи, наложени отъ новата вѣра. Интересно е, че въ душата на народа тѣзи два елемента не сѣ антагонистични, а се сливатъ въ своеобразно единство. Въ коледнитѣ пѣсни се пѣе за езическия младенецъ божичъ (малко богче), за бѣла бога (загатване за слънцето) наредъ съ образитѣ на Исусъ и Богородица. Въ друга пѣсенъ „Три рѣки“ се пѣе за лами причинители на сушата и за св. Илиа, който пуствналъ стрелчета-змейчета (пакъ загатвания за езически божества) въ облацитѣ, та докаралъ дѣждъ, безъ който нѣма плодородие.

Нѣкъде, когато се минава край умрѣло куче, се хващатъ за коситѣ, за да не окапятъ. Това е обичай, въ който звучи езическо вѣрване. Клетвитѣ и благословиитѣ сѣ останки отъ езическата вѣра въ чудотворната сила на словото. Оттамъ и пожеланията добъръ день, добра среща, но и „далъ Богъ добро“ и „чулъ те Господъ“.

Природнитѣ сили, опоеитизирани като митически сѣщества (слънце, месецъ, вили, самодиви, змейове и т. н.), били смѣнени отъ светци-покровители. Както е известно, християнската църква се приспособила къмъ езическото, та най-важнитѣ християнски празници съвпаднали съ езическитѣ. Но тѣ нито ги смѣнили, нито ги изличили изъ съзнанието на народа. Името на най-голѣмия християнски празникъ си остава езическо на много мѣста: било Коледа, отъ лат. Calenda, било Божичъ, а нѣкъде Рождество Христово или само Рождество.

Пролѣтнитѣ праздници, особено Лазаровъ день и Гергьовденъ, ако и да носятъ християнски имена, се прекарватъ буйно, съ неудържимия патосъ на жизнерадостна езическа традиция.

Нѣкои народни приказки сѣщо така напомнятъ обожавани природни стихии нѣкога (Юнакътъ, що бозалъ двадесетъ и петъ години.

Земеделскиятъ битѣ предполага два главни елемента: земя и човѣкъ. Оттамъ и синтезата между тѣхъ въ народното съзнание, изразено обикновено чрезъ отношението земя и челедь. Тѣй въ пѣсенъта „Плачъ на нивата“ нивата се вайка за юнакъ, който да я изоре и посѣе. Такъвъ юнакъ се намира, и тя му се отплаща,

като му напълня девет хамбари, та си задомява синове и дъщери и се радва на внуци. Челедъта като жива работна сила е едничкото богатство за селянина, следъ земята. „Богатъ Симо“ разкрива предъ царя, че богатството му е неговото семейство — жена, синове и дъщери.

Замя и челедъ сж оситѣ, около които се движатъ мислитѣ и чувствата на народа въ пѣсни, приказки, пословици и гатанки. Ето защо на голѣми и малки празници се пѣятъ както чисто религиозни обредни (празнични) пѣсни, така и пѣсни за любовъ и бракъ. Ето защо въ много приказки млади хора се борятъ да спечелятъ нѣкое хубаво момиче. Пѣснитѣ за любовъ и бракъ сж най-хубавитѣ, просмукани съ жизнерадостъ и размахъ битови пѣсни.

Народната ни поезия бива лирическа и епическа. По речъта си пъкъ бива стихотворна и прозаична. Основата и на лириката и на епоса лежи въ земеделската митология, въ нѣкогашнитѣ езически схващания. Затова лириката изпърво е била религиозна, при това обредна, а епосътъ отначало е билъ митологиченъ, за божества. Съ течение на времето езическитѣ обреди се превърнали въ обичаи, въ чисто формални прояви, чийто смисълъ често е почти неизвестенъ на народа и може да се възстанови само по наученъ пътъ.

Езическата религия е оставила следитѣ си въ богата обредна лирика. Сношението на селянина съ боговетѣ е било сложно: пѣсенно-обрядно. Обредитѣ били действия, чиято задача била да подсилятъ молбата, пожеланието, величанието, радостта или възторга. Тѣ се ръководятъ отъ старейшината — по челедно или по задруга обикновено. Общи служби — обреди е имало при особени случаи: молба за дъждъ (Германъ), осветяване оброчище, служби при него.

Пѣснитѣ били изпълнявани хорово, съ редуване, поради което нѣкои отъ тѣхъ иматъ разговорна форма на изложение. Масовъ характеръ имали и свадбенитѣ обреди и пѣсни. Сватбата е смѣтана важно събитие въ живота на човѣка и затова представляла сложна обредна-музикална драма, която се изпълнявала въ течение на нѣколко дни.

Религиозната обредна пѣсенъ има двоенъ характеръ: отъ една страна, тя славослови Божица, бѣла Бога, Христа и Богородица, Бога и светцитѣ като закрилници, отъ друга страна, изразява молба и пожелание за плодородие на земя, челедъ и добитѣкъ, и за здраве. Обреднитѣ пѣсни отразяватъ вѣрата въ магическата чудодействена сила на словото — да направи това, що е изречено съ него. По тоя начинъ обреднитѣ пѣсни се явяватъ словесна магия, заклинания за здраве, плодородие и щастие. Въ този величально-магически характеръ на обреднитѣ пѣсни се откриватъ черти отъ митическо мислене на народа и утилитарно-практическото му отношение къмъ природата и нейнитѣ сили. Виталистичното, жизнерадостно начало е ярко подчертано въ религиознитѣ обредни пѣсни. Тѣ изразяватъ предимно свѣтлата, желаната, предпочитаната страна на живота — благополучие, здраве, плодородие. Ето защо не се и срѣща чисто религиозна, практически необагрена пѣсенъ. Тя остава свързана съ земята и челедъта.

Сватбенитѣ пѣсни сѣ по-сложни. Въ сватбенитѣ пѣсни откриваме четири елемента: а) обредно-драматично-музикаленъ предѣ тайнствени действия, пѣне и игри; б) жертвено-молитвенъ (благословия, величания и действия за запазване младата двойка отъ беди); в) митологиченъ и г) символиченъ.

Жизнерадостното начало въ сватбенитѣ пѣсни се проявява по отрицателенъ начинъ — чрезъ кжси бисерни елегии, на мотивъ жалба за младостъ. Тежката сѣдба, която очаква невѣстата, поражда тия чудни елегийки.

Най-дълбоко, козмическо отражение е намѣрилъ бракътъ въ дивнитѣ митични балади за женитба на слънцето съ земната мома. Въ тѣхъ е опоектизирано народното схващане за тайнствената брачна връзка между слънцето и земята, която се явява подъ образа на необикновено хубава девойка. Тази идеализация на земята разкрива както любовта на народа къмъ нея, така и неговата жизнерадостъ. Празнуването на сватбата и днесъ е запазило своя ярко подчертанъ жизнерадостенъ и буенъ характеръ.

Докато обредната лирическа пѣсенъ изразява празнични чувства и настроения и се отличава съ култа къмъ земята и чедетѣ, битовата лирическа пѣсенъ разкрива поезията или прозата на всѣкидневнието. Различнитѣ страни на земеделския трудъ и семейния животъ създаватъ тематиката ѝ. Затова тонътъ на чувството е разнообразенъ: веселъ, напрегнато жизнерадостенъ, хумористиченъ и тъженъ. Бодростъ и сила лѣха отъ пѣснитѣ на труда — въ тѣхъ се чувствува опиянението отъ тежката полска работа, която е сѣдба за народа. Несъмнено любовнитѣ пѣсни разкриватъ най-задушевната и поетическа страна на всѣкидневния битъ. Тѣ сѣ при това най-характернитѣ изразители на жизнерадостта презъ призмата на младостта и хубостта. Кжси по обемъ, тѣ носятъ върху си печата на свѣтливия реализъмъ, на здравия моралъ, който представя влюбенитѣ като бѣдещи съпрузи. Понѣкога върху тия чудни любовни копнежи, закачки и признания пада сѣнката на болката, на мъката и отчаянието. Тогава се раждатъ дълбокиѣ любовни елегии поради неподѣляна любовъ, раздѣла, изневѣра или — смъртъ.

И никѣде другаде народътъ не е манифестиралъ така ярко своето утвърдяване на младостта и живота и своето суверенно чувство за хубавото както тука. Хубостта намира висшето си въплѣщение въ образа на жената — оная Неда, която се равни на слънцето, или оная Дона, която го надминава по хубостъ, или оная мома — змейовица, чиято хубостъ е неземна и излъчва нѣкакво магическо очарование. Съзерцанието на женската хубостъ е особено важенъ моментъ въ живота на българина, чиито непохабени нрави презъ вѣковетѣ поради труда, простотата на живота и моралната дисциплина сѣ запазили цѣлостна и бодра душата му.

Затова пѣкъ какъ дълбоко отекуватъ въ душата ония пѣсни, въ които звучи жалбата за младостъ или за неизживѣна, безъ време пресѣчена отъ смъртъта младостъ. Такива сѣ пѣснитѣ и въ надвечерието на сватбата — оплакване на моминството, а това значи на волността, безгрижието, младостта и хубостта, които скоро ще увехнатъ подъ ярема на домакинската работа. Такива сѣ трогател-

нитѣ молби на покосина отъ невѣрна болестъ девойки — да имъ се направятъ гробе съ прозори — та и въ смъртъта си да бждатъ въ връзка съ живота. Такава е жалбата на булката предъ гората за посярнала младостъ при несполучливъ бракъ.

Лирическата пѣсенъ показва необикновеното разнообразие на мотивитѣ, а съ това заедно и чувствата, които козмосътъ и битътъ предизвикватъ у нашия народъ.

Ала стихотворниятъ епосъ ни говори и за неговитѣ голѣми поетически способности — да разкрие живота въ пълнотата и богатството му въ по-сложни творби.

Първо мѣсто заема баладата. Тя разкрива отъ една страна сблъскването на човѣка съ козмичното начало, а отъ друга — трагичното въ живота. Затова бива митическа, историческа и битова. Най-стари сж баладитѣ за слънцето, представено въ битовия образъ на юнакъ, възседналъ конь и тръгналъ да си търси девойка. Пълни съ поезия сж баладитѣ за самодиви — най-поетичнитѣ създания на народната фантазия, въ които сж вплѣтени влагата и водата, и чиито образи носятъ капризитѣ на природата: ту добри и благоразположени къмъ човѣка, ту зли и отмъстителни. Буритѣ, свѣткавицитѣ и гърмотевицитѣ сж опoетизирани въ образитѣ на змейове и змеици. Съ таинственостъ сж проникнати баладитѣ за превръщания подъ чародейното действие на силни чувства—любовъ и скръбъ. Майката, жената и сестрата на „Гюро тъмничаръ“ се превръщатъ отъ скръбъ на кукувици. Особено е хубава съ своя замисълъ и психологична дълбочина баладата „Лазаръ и Петкана“. Тя именно показва, колко тѣсенъ е билъ свѣтътъ за българина, че се смѣтало престъпление да се даде мома въ друго село отъ една страна, и какъ си е обяснявалъ народътъ последицитѣ отъ нарушението на традицията. Лазаръ не може да изкупи грѣшката си дори и съ смъртъта си.

Историческата балада отразява обикновено тежки трагически събития въ живота на народа; татарско нахлуване у насъ въ XIII в., падането на второто българско царство, злополучниятъ походъ на Владиславъ Варненчикъ, падането на Цариградъ, еничерството, потурчването.

Битовата балада разкрива отрицателното въ народния битъ. Чудовищна страсть, сурова престъпностъ, дребнава отмъстителностъ каратъ майка да убие собствена дъщеря или синъ, свекървата да злепоставя и клевети снаха си.

Поемата ни въвежда въ друга страна и прояви на живота. Преди всичко, тя ни разкрива героико-историческата действителностъ, морално-битовата страна на всѣкидневието и отношението на народа къмъ християнството.

Юнашката поема, въ която срѣдищно мѣсто заема Крали Марко, разкрива героическата стихия на народа, обективизирана въ силата и подвизитѣ на редица юнаци. Ако битовата лирика подхранва любовта къмъ живота и труда у народа, юнашката поема поддържа вѣрата въ собствениѣ му сили, борческата му природа и национално-историческо съзнание. Хайдушката поема отъ по-късно време, заедно съ историческата балада, задълбочаватъ бор-

ческият патосъ и жаждата за свобода и изострюватъ това съзнание. Ето защо и робската неволя е широко застъпена въ народната ни пѣсенъ — да напомня тежката сѣдба, да буди протестъ у народа противъ угнетителитѣ му, да разпалва волята му за борба. Тѣй народнитѣ пѣвци и пѣвици сѣ играели роля на народни вождове и пазители на народността, били неизвестни поддръжници на живо народностно чувство. Отъ една страна тѣ сѣ идеализирали бита, традицията, като неизбѣжна форма на живота му, а отъ друга сѣ подхранвали героико-националнитѣ устои на историческото му битие. Така се е постигало народното единство, като залогъ за оцѣляване презъ вѣковетѣ на робството подъ турцитѣ. И въ тия героични пѣсни гората, планината (Балканътъ) сѣ играли роля на закрилници, на вдѣхновители.

Прозаическиятъ народенъ епосъ е осъщественъ въ приказка, и предание главно. Волна по композиция, наситена предимно съ събитийностъ, приказката сочи безпредѣлността на народната фантазия и вкуса къмъ авантюрното или служи за забава и поука, като рисува всѣкидневни явления върху почвата на контраста, добродетель и пороци.

Всичко въ народната поезия е подчинено на земеделския битъ, свързано е тѣсно съ земята и челядта. Затова и най-фантастичнитѣ приказки нагледъ не нарушаватъ това единство, намиратъ се въ органическа връзка съ останалитѣ видове на народната лирика и епосъ.

Това единство се чувствува и въ най-малкитѣ народни творби: пословици, гатанки, басни, поздравии, благословии и клетви.

Житетскиятъ опитъ, трупанъ отъ вѣкове, е намѣрилъ своя синтетично-поетиченъ изразъ въ многобройни пословици. Понѣкога между отдѣлнитѣ твърдения има противоречие, което трѣбва да се обясни съ особенитѣ обстоятелства, при които тѣ сѣ възникнали. Въ действителностъ пословицитѣ сѣ обиленъ изворъ за народознанието: тѣ разкриватъ напълно психологията на народа ни и неговата житетска философия. И гатанкитѣ които водятъ произхода си отъ митичнитѣ представи и образи, засѣгатъ преди всичко бита на народа.

Баянията, благословиитѣ, поздравитѣ и клетвитѣ отразяватъ вѣрата въ магическата сила на словото. Тая вѣра одухотворявала обредитѣ, тя облекчавала болкитѣ, поддържа бодрото хубаво настроение у народа и днесъ съ типичнитѣ благословии и поздравии като: „Добъръ день“, „На добъръ часъ“, „Лека нощъ“, „Добре сме се видѣли“, „Далъ Господъ добро“, „Да е на добро“ и т. н.

Тѣй народната поезия се явява жива, нетлѣнна съкровищница на народния духъ: чрезъ словото тя фиксира сжщественото въ материалното му и духовно битие, обезсмъртява го предъ себе си и другитѣ и му дава възможностъ чрезъ самопознание да се развива и върви напредъ.

ДЕТЕ И УЧЕНИКЪ

I

Всѣки е ималъ възможность да наблюдава — а въ детскитѣ си години и самъ е преживѣлъ — изблика на непринудена радостъ у децата, когато имъ се съобщи, че ще иматъ свободенъ часъ, день или по-продължителенъ отпускъ. Още не доизслушали съобщението, тихитѣ и смирени ученици се промѣнятъ до неузнаваемость: втурватъ се лудо навънъ, околността се оглася отъ весели викове, въ които кѣнти силата на детска жизнерадостъ и, току-вижъ, изъ невидѣлица нѣкой камѣкъ звѣнналъ по отсрещния прозорецъ. Нека си спомнимъ и други случаи. Воденитѣ на разходка деца вървятъ въ редици чинно и мълчаливо подъ бдителния погледъ на учителя; ала разпустне ли ги той, отъ тѣхното смирение и поменъ не остава — околнитѣ улици се изпълватъ съ надбѣгващи се групи. Смирениятъ и послушенъ ученикъ за мигъ само се превръща въ необузданъ палавецъ.

Дотукъ ние засегнахме външни прояви на училищния животъ. Сжщитѣ впечатления ще получимъ при едно вникване въ известни моменти на непосредната училищно-образователна работа. Дидактичната традиция задължава преподавателя словесно да постави целта на преподаваната учебна единица. Следъ извършването на тая работа той се счита задълженъ да апелира къмъ вниманието на ученицитѣ, да изисква отъ тѣхъ съсредоточаване върху преподаваната материя, безъ, обаче, да се счита задълженъ да постави въ движение и душевната машина на ученицитѣ чрезъ подходящи образователни срѣдства. И въ двата момента на учебната единица той излиза отъ умозрително извлѣчени положения, които нѣматъ нищо общо съ особеноститѣ на детската душа. Да се обяснимъ. Словесното поставяне на целта далечъ не значи, че детското съзнание е активирано и насочено къмъ разрешение на въпроситѣ, които учебната единица включва. Сжщественото въ случая е: да се постави детското съзнание предъ една загадка — това е първото абсолютно необходимо условие да се търсятъ срѣдства за нейното разрешение. А за това далечъ не е необходимо словесното поставяне на целта, за която тѣй много държатъ следовницитѣ на дидактичната рутина. Така поставената целъ, ако нѣма връзка съ личнитѣ интереси и личенъ опитъ на детето, ще си остане обикновено слухово възприятие, подобно на всички възприятия, които то има на разни мѣста и поводи, но на които неговото съзнание си остава глухо. Интересътъ е здравиятъ мостъ отъ преподаваната материя къмъ учениковото съзнание. Преподавателътъ се мисли въ правото си: да изисква отъ детето съсредоточаване върху преподаваното, безъ да държи смѣтка, че неговото внимание си остава предимно неволно — т. е. то се поражда не по линията на вътрешното усилие, а зависи отъ интереса, който гледаното и слушаното представя за него. Преподаваната материя ще отегчи детето и ще предизвика у него умора, ако

не е поставила въ движение цялостния му душевен апаратъ. Учебната форма и съдържание не се пригаждатъ къмъ детето, а се държи на неговото вътрешно усилие, на което то не е способно поради особения му психофизиченъ строежъ.

И тъй: дете и ученикъ се превръщатъ въ очевидна противоположностъ.

II

Като наблюдаватъ тия прояви на нашата училищна действителностъ, мнозина хвърлятъ укоръ върху учителя, задето показва нежелание и негодностъ да се справя съ трудноститъ на учебната работа и да следи извънучилищното поведение на своитъ ученици. Ако учителятъ заслужава укоръ, такъвъ може да му се отправи въ всѣка друга посока, само не и въ посоката, по която, обикновено, се отправя. Въпросътъ не е тъй елементаренъ, какъвто изглежда на пръвъ погледъ. Въ нашия случай не става дума за личнитъ качества на известни учители — които, не ще и съмнение, въ висока степенъ обуславятъ резултатитъ на образователната работа — а за едно основно схващане върху сжщината на цялостния образователенъ процесъ. Лесно е да се заключи, че ние сме съ лице срещу единъ основенъ проблемъ на съвременната образователна теория и практика; неговото изяснение ни задължава съ кратъкъ исторически прегледъ. Би било наивно, ако речехме да търсимъ разрешение на сложения въпросъ по пътя на дедуктивно извлѣчени положения; трѣбва да видимъ: исторически въ каква свѣтлина се е слагалъ той.

III

Историята на образованието разполага съ изобилни примѣри за различни и противоположни схващания за сжщината на образователната работа. Ние бихме се отклонили отъ прѣката си работа, ако се впуснемъ въ подробенъ разборъ на тия схващания. За насъ представя интересъ една страна на въпроса: отношението къмъ сжщината и възможноститъ на човѣшката природа отразено въ голѣмитъ педагогически направления и въ самата образователна действителностъ. Нека забележимъ пжтемъ, че голѣмитъ направления въ педагогическата мисълъ въ висока степенъ се различаватъ едно отъ друго именно по различнитъ разрешения, които даватъ на тоя въпросъ. Излишно е да търсимъ докази въ живота на първобитнитъ човѣшки групи. Не е ли достатъченъ единъ погледъ отъ срѣдновѣковието до наши дни? — Срѣдновѣковното образование почива върху схващането за дуалистичната сжщина на човѣшката природа: духовна и тѣлесна. Развоятъ на душевната сжщина става възможенъ чрезъ подтискане и задушаване на материалното. Излиза, че човѣкъ е своеобразно съчетание на две сжщини, които се взаимно изключватъ. Образователното въздействие ще подтиска материалното; това ще разкрие просторъ за развоя на духовната сжщина. Цялостната образователна работа се насочва отъ умозрително извлѣчени догми. Човѣшката природа се свежда изключително до безлично срѣдство за осъществяването

на тогавашния теократичен образователен идеал. Съ остра критика на сръдновъковното образование излизат: хуманизмът и реформацията. Основен моментъ въ идеологията на хуманизма заема схващането, че на човѣшката природа трѣбва да се даде просторъ за развой. Сжщата идея, ако и по другъ начинъ мотивирана, изнася и реформацията: отъ студена догма и обредностъ, религията трѣбва да прерастне въ свободно убеждение на личностъта. И въ дветѣ схващания личи насоката: отъ безлично сръдство, личностъта се превръща въ самостоятелна ценностъ, дава се изразъ въ силитѣ и възможноститѣ на нейната природа и се изтъква нейната вътрешна активностъ. Въ XVI вѣкъ — въ лицето на иезуититѣ — имаме повратъ къмъ свѣтогледа на сръдновъковието. И ако тѣ заимствуватъ образци отъ античната култура, което би ни подвело да търсимъ сродство между тѣхъ и хуманизма — трѣбва да се изтъкне, че тукъ и дума не може да става за свѣтогледа на класичната древностъ, а за праздни форми, изпълнени съ духъ на сгжстенъ католицизъмъ. Образователното въздействие се свежда до натискъ, до пречупване на човѣшката природа.

Духовниятъ подеиъ на следващето столѣтие утвърди ново схващане за човѣшката природа; то намѣри строенъ изразъ у Коменски, доби особена сила у Русо и богата мотивировка у Песталоци и Фрьобеля. Тукъ ние ще изпустнемъ различията въ педагогическитѣ системи на горнитѣ мислителитѣ; тѣхъ обединява вѣрата въ възможноститѣ на човѣшката природа. Цѣлокупното изграждане на личностъта трѣбва да почива върху законитѣ на индивидуалния ѣ развой. Следователно, образованието трѣбва да подпомага развоя на човѣшката природа — не и да я използва като безлично сръдство за постигането на цели, които лежатъ извънъ нуждитѣ на тоя развой.

IV

До Коменски педагогическата мисль — въ едритѣ ѣ линии — се е развивала подъ знака на схолацентризма — т. е. подчинение на човѣшкото сжщество на норми, които нѣматъ нищо общо съ законитѣ на индивидуалния му развой. Отъ хуманизма насамъ педагогическата мисль ще се развива по посока на педоцентризма: въ центъра на образователната работа се поставя детето; законитѣ на неговия индивидуаленъ развой ще обуславятъ и основнитѣ образователни принципи. И тѣй: ако Коменски излиза отъ известни религиозни предпоставки, Песталоци вече гради педагогическата си система върху началата на психология и логика, Фрьобель — отъ своеобразието и самоценностъта на детството. Долавя се насоката: детето се поставя въ центъра на образователната работа; нейниятъ смисль се свежда до подпомагане и активиране скрититѣ въ детската природа сили. Идеята за самоценностъта и своеобразието на детството, изнесена съ особена сила отъ Русо и доразвита отъ Фрьобеля — бележи новъ моментъ въ развоя на педагогическата мисль. Съ други думи:

педагогичната прави стъпката на Мохамеда — вмѣсто да чака планината да дойде при нея, тя смѣло се опитва къмъ планината.

V

Споредъ Русо и Фрьобеля, детето трѣбва да престане да бжде средство за постигането на цели, лежащи вънъ отъ нуждитѣ на неговия развой. То трѣбва да развие скрититѣ сили на своята природа; този развой е необходима предпоставка за бждно участие въ практическа дейность. Духовниятъ строежъ на детството далечъ не се изчерпва съ представата за умаленъ възрастенъ, то има специфиченъ, само нему присжщъ, строежъ. Всѣки периодъ отъ цѣлокупния развой на човѣка има свои нужди, които се изразяватъ въ налични интереси; последнитѣ трѣбва да се изживятъ, за да се мине къмъ по-висшъ етапъ въ развоя на индивида. Съ огледъ къмъ провеждането на цѣлокупната образователна работа не е важно дали ще гледаме на отдѣлни душевни способности; сжщественото е: да се разбере цѣлостния строежъ на човѣшката душа въ дадена възраст, да се постави тя въ движение, за да се подпомогне цѣлокупното изграждане на личността.

VI

Въ скицираното схващане трѣбва да отбележимъ два сжществени момента. 1. Образователната дейность трѣбва да почива върху законитѣ на индивидуалния развой; тя само спомага изграждането на личността по посока на нейната индивидуалность. 2. Детството се отличава съ свои специфични нужди и интереси, чието отреагиране образователното въздействие трѣбва да подпомогне, за да се изградятъ предпоставкитѣ на по-висшъ етапъ въ формирането на личността. Не е трудно да се досѣтимъ, че образованието не бива да се стреми къмъ сжжсяване периода на детството, а — да подпомогне и насочи неговото самоосжществяване въ предѣлитѣ на наличнитѣ му нужди и интереси и по посока на особеноститѣ на всѣко дете.

VII

Следъ направенитѣ дотукъ разсжждения, които имаха предимно по-общъ теоретиченъ характеръ, нека видимъ: въ какви форми трѣбва да се изрази практическата приложба на горното схващане? — Веднага трѣбва да се каже, че, ако има областъ, въ която инертността да е най-силна, това е, безспорно, образователната действителность. Теорията хвърля известни идеи, обосновава ги, минаватъ столѣтия — тѣ си оставатъ все още идеи. Необходимо е животътъ да ги утвърди въ неоспорими ценности; да наситятъ тѣ атмосферата на дадено време — едва тогава образователната училищна действителность предпазливо ще имъ отвори врати. Въ тая устойчивость на образователната училищна действителность срещу напора на новитѣ образователни идеи има нѣщо здраво; ние подчертаваме тая устойчивость, защото и съвременната образователна действителность е твърде силно изоста-

нала отъ развоя на педагогическата мисълъ и, по-специално, отъ изискванията на онова направление, което изложихме въ основнитѣ му моменти.

Първиятъ му моментъ ни задължава да не насиляме процеса на спонтанния естественъ развой на детето, а да го подпомагаме. Неизбѣжно следва, че образователната работа ще наподобява формитѣ, въ които се излива естествената детска самодейностъ. Отъ сръдство за постигането на цели, които лежатъ извънъ нуждитѣ на развоя му, детето се превръща въ центъръ на образователната работа.

Що се отнася до втория моментъ, той неизбѣжно води до извода, че образователното въздействие трѣбва да отговаря на наличнитѣ детски интереси, за да задоволи нуждитѣ на неговия развой. Образованието, като се слива съ процеса на тоя развой, го прави осъзнатъ, насочва го и го подпомага.

VIII

Изложенитѣ дотукъ мисли биха подвели нѣкои да мислятъ, че ние унищожаваме целта на образованието, като я сливаме съ хода на естествения развой. Това гледище, поддържано отъ Дюи, не отговаря на даннитѣ, които ни дава историята на образователната практика; то страда и отъ известна социологична наивностъ.

Човѣкъ изцѣло е потопенъ въ стопанската, политическа и духовна атмосфера на една общностъ, отъ която той черпи жизнени сокове за изграждането на своята личностъ. Общността — схваната като система на стопански, политически и духовни отношения — далечъ надхвърля механичния сборъ на индивидитѣ, потопени въ нейната атмосфера; тя преследва цели, които не всѣкога и не напълно се покриватъ съ целитѣ на отдѣлни индивиди или групи. Въ зависимостъ отъ степенъта на развоя и отъ съотношението на наличнитѣ обществени сили, които включва въ своята система — общността ще преследва известни цели, които тя ще се стреми да осъществи чрезъ организираното образование; то предполага съзнателно и преднамѣрено влияние върху индивида. Всѣка общностъ си създава представа за идеаленъ човѣкъ, която се утвърждава и въ нейнъ образователенъ идеалъ. Като предава културнитѣ ценности на новитѣ поколѣния — общността установява историческа приемственостъ и продължава своя животъ. Не подлежи на съмнение, че тя ще формира — чрезъ организираното и съзнателно образователно въздействие — индивида по посока на своя образователенъ идеалъ. Но нима е възможно и желано общността да сведе индивида до безлично сръдство за постигането на своитѣ цели? — Това нито е възможно, още по-малко — желано. Индивидътъ ще се оформи въ личностъ само при условие, че образователната целъ не е проецирана извънъ нуждитѣ на неговия развой, а се слива съ тѣхъ. Въ противенъ случай би се получило дресиране, което е характерно за епохи на дълбоки обществени смущения; за образование — въ днешенъ смисълъ — и дума не би могло да става. Съвременното схващане на образо-

ванието по единъ естественъ начинъ примирява индивидуалния и колективния моменти въ цѣлокупната образователна работа.

Но ние се отклонихме.

IX

Образованието нито твори законитѣ на индивидуалния развой, нито внася съществени поправки въ неговия ходъ; то го подпомага и превръща въ преднамѣрена осъзната дейность. Следва да се заключи, че въ центъра на образователната работа ще бжде поставено детето — като субектъ на тоя развой. За разлика отъ нѣкогашния схолацентризмъ, днешното училище по такъвъ начинъ трѣбва да организира цѣлокупната образователна работа, чия най-пълно да се слива съ естествената форма на детската самодейность — играта. Съ други думи: учебната работа и обстановка се превръщатъ въ истински животъ за детето. Това е абсолютно необходимо условие то да отреагира потребитѣ на своя психофизиченъ развой. Въ такъвъ случай училището става неговъ желанъ кжтъ, и то съ чувство на съжаление ще напуска последния часъ на учебната година.

Това „чудо“ ще стане възможно, когато детето престане да бжде „ученикъ“ въ традиционния смисълъ на думата, а ученикътъ стане дете.

Практическата приложба на изложеното гледище предполага основни промѣни въ устройство на училищни сгради, въ образователни съдържания, учебни методи и форми, въ самата организация на класъ и отдѣление. Лесно е да се разбере, че такава дълбока промѣна въ организацията на училищното образование предполага срѣдства, подготвенъ персоналъ и, главно, време. Защото, едва ли има друга областъ, дето безогледното новаторство да е тъй богато по вреднитѣ си последици, както образователното дѣло. Новото въ образованието трѣбва да докаже своята жизнеспособность, за да се въплѣти въ образователна действителность. Всѣка образователна реформа трѣбва да държи сметка за историческитѣ традиции, които образованието на единъ народъ следва; тѣхното изнасилване не е лесно. Нещастниятъ опитъ съ реалкитѣ не показва ли, че въ образователната действителность има нѣщо по-силно отъ приумицитѣ на безогледни новатори.

Нашето изложение не цели подробна обсжда на конкретнитѣ форми, въ които ще се изрази педоцентризма въ съвременното училище. По-скоро, то целѣше да изтъкне общи положения, които биха послужили като ръководни начала, но чиято приложба, повтаряме, е ограничена отъ исторически традиции и налични възможности. Въ тоя редъ на мисли, обаче, ще си позволимъ да посочимъ едно срѣдство, което би спестило вредни залитания и на което у насъ се обръща твърде малко внимание. Това сж опитнитѣ училища. Едничкото възражение срещу тѣхъ може да бжде, че е неудобно да се правятъ опити съ живъ човѣшки материалъ. По начало и ние не отхвърляме възражението, но трѣбва да добавимъ, че е по-добре да се правятъ опити съ нѣколко учи-

лица, отколкото съ цялото ни образователно дѣло. Проведени на наша почва, при специфичнитѣ условия на българската действителност, тѣ ще ни спестятъ разочарованията на безогледно новаторство и тежки разстройства на цялкупното ни образователно дѣло. Опасността отъ безогледно опитване надъ живъ човѣшки материалъ е лесно преодолима — стига тия училища да бждатъ поставени подъ непосредното ръководство на вещи учители съ широка теоретическа подготовка и съ богатъ практически опитъ. Продължителната практика вече имъ е дала известни насоки, които ще регулиратъ тяхната работа въ опитнитѣ училища; тя нѣма да се извършва въ безвъздушно пространство, а ще следва указанията на непосредния педагогически опитъ. За щастие, въ срѣдитѣ на българското учителство има подготвени учители. Ала тѣ трѣбва да бждатъ търсени, откривани и насърчавани.

Ако нуждата отъ създаването на опитни земеделски и скотовъдни станции е очевидна, нуждата отъ опитни училища е много по-наложителна. Отъ резултатитѣ на богатия и системенъ педагогически опитъ училищниятъ организаторъ ще извлѣче конкретнитѣ форми на педоцентричното училище. Чрезъ указанията на продължителенъ и системенъ опитъ ще се преодолѣе вредната противоположностъ дете-ученикъ, за да мине тя въ щастливо единство.

Албертъ Мийо — доцентъ по педагогия въ Сорбоната

ГЛАВНИ НАСОКИ ВЪ СЪВРЕМЕННАТА ПЕДАГОГИЯ

(Продължение отъ кн. 3)

Глава III.

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ НА ПЕДАГОГИЯ, НАУКА И ФИЛОСОФИЯ

Днесъ педагогията се смѣта почти винаги по сжщество свързана съ психологията; една често употребима формула дори твърди, че тя е, въ последна смѣтка, само приложена въ възпитанието психология. И наистина, има съвременници, които минаватъ за психопедагози: всжщностъ, по-скоро тѣ сж предимно психолози. За тѣхъ пръвъ и принципенъ интересъ представя тъкмо изучаването на чисто психологични въпроси и изграждането на детската психология; нейната разработка, казватъ тѣ, лежи изцѣло въ бъдещето, тъй като до днесъ детската душа още не е била изучавана чрезъ точнитѣ и строги методи на опитна психология. Дори ония, които сж проявили известенъ интересъ къмъ детската възраст, сж се задоволявали съ повърхностни, откъслечни, изкълчени отъ предвзети идеи наблюдения. Основната задача въ случая е — да се разучи грижливо детската психика като се доловятъ точно нейнитѣ отличителни черти. Кои сж пжтищата на детското въображение, на детското сждане и умозаключение? Какъ се създава представата за свѣта у детето, и кои сж отликитѣ на това детско видение за действител-

ността? Изучаването на детската психология дава ключъ за изучаването и на толкова интересния въпросъ за развоя на душевнитѣ функции, безразлично дали се отнася до умствена дейность, до чувства или до нравствени прояви на съзнанието въ точния смисълъ на думата. Очевидно, пакъ въ задачитѣ на психологията влиза и въпросътъ за способноститѣ, чието решително значение безспорно всѣки ще признае. Що е способностъ? Какъ да отличаваме способноститѣ? Можемъ ли да ги измѣрваме? Коя е границата на тѣхната независимостъ? Какви съотношения можемъ да откриемъ между тѣхъ? Тия различни проблеми, чието разрешение е отъ такава необходимостъ за педагогията, се изучаватъ отъ нѣколко години насамъ отъ редица съвременни педагози; тѣхнитѣ трудове сж доста познати: Preyer, Perez, Сюли, Болдуинъ (Baldwin), Shuyten, Van Biervliet, Спйжрменъ (Spearman), Клапаредъ, Пиажѣ (Piaget), Дюгă (Dugas), Керă (Queyrat), Пйеронъ (Piéron), Гийомъ (Guillaume), Люкѣ (Luquet) Д-ръ Валонъ (Dr Wallon).

Други автори смѣтатъ, че педагогията зависи най-вече отъ социологията: тѣкмо въ социологията, казватъ тѣ, тя трѣба да потърси своитѣ ръководни идеи и целитѣ, къмъ които да насочи възпитателното въздействие. Намѣсата на психологията идва едва въ мига, когато трѣбва да се откриватъ най-добритѣ способности за постигане на избранитѣ цели. Бележитъ защитникъ на това становище е Дюркеймъ (Durkheim). На всички досега предлагани педагогични учения Дюркеймъ отправя единъ и сжщи тежъкъ укоръ: „тѣ изхождатъ отъ постулата, че сжществува идеално, съвършено възпитание, въ сила за всички хора безъ разлика“.¹ И тогава педагогътъ трѣгва по стѣпкитѣ на моралиста и се сили да опредѣли този отвлѣченъ, единственъ идеалъ, на който е подвластенъ човѣкътъ отъ всички времена и народи. Кантъ заявява, че децата трѣбва да се възпитаватъ не съобразно съвременното състояние на човѣшкия родъ, но „споредъ идеята за човѣчеството и за неговото цѣлостно предназначение“.² Все пакъ, чрезъ възпитанието човѣчеството се развива къмъ по-добро „и може да се стигне дотамъ, че да му се даде оная форма, която би му истински подходила“.³ Ала днешната социология налага да изоставимъ всѣко подобно гледище. Тя ни учи, че нравственитѣ и логически ценности сами сж рожби на обществения животъ: следователно, тѣ сж относителни и зависятъ отъ срѣдата и момента. Вѣрата въ сжществуването на неизмѣнни типове мисълъ и действие е голѣма самоизмама, която днесъ се лека-полека разпрѣсва. Вѣчнитѣ начала намиратъ все по-студенъ и по-студенъ приемъ. Единъ общъ погледъ върху възпитанието ще ни убеди, че „то е търпѣло безкрайни промѣни въ зависимостъ отъ времето и отъ страната“. И би ли могло другояче? Както всѣко обществено учреждение, както всѣко морално правило, така и възпитателната система е социаленъ фактъ, е производна отъ нуждитѣ и изискванията на опредѣлено общество, въ опредѣ-

¹ Възпитание и социология, глава I, стр. 39; вж. сжщо стр. 107.

² Трактатъ по педагогия, фр. преводъ на Вагнѣ, предговоръ и бележки отъ Thamin. Изд. Alcan, Paris 1901, стр. 48; вж. сжщо стр. 50.

³ Пакъ тамъ, стр. 44.

лена епоха от неговата история. Кант, а заедно с Кант и много философи, допушаха, че „сществува една човъшка природа, чиито форми и свойства сж веднажъ за винаги опредѣлени“. Ала нашето разбиране за човъка е представа, градена от колективното обществено съзнание. „Всѣки народъ си гради, на всѣки мигъ от своята история, свое собствено разбиране за човъка.“¹ Фактически, всѣко общество си създава идеалъ за оня човъкъ, от когото то има нужда за даденъ етапъ на своето развитие, като се сили чрезъ възпитанието да създаде тоя човъкъ. Възпитателната система, която предпочита обществото на даденъ индивидъ, му се налага съ сжщата сила, съ която властвуватъ надъ него обичаитѣ и нравственитѣ предписания, които тоя колективъ смѣта за задължителни. На всички, които повтарятъ, че нашъ дългъ е да направимъ от децата си човѣци, Дюркеймъ отговаря: въпросътъ е — да узнаемъ, каква представа за човъка трѣбва да си изградимъ ние, европейцитѣ, или въ частностъ — ние, французитѣ от XX вѣкъ. Така че, целта на педагога не е да слепи от отдѣлни кжсове една образователна система — сякашъ пръвъ той се хваща за тая задача и преди него не е имало подобни системи; нека той се постарее да разбере и упознае системата на своето време — и успоредно съ това, да се научи да долавя домогванията на своето време, да прозира идеала, който тѣ градятъ. Дюркеймъ твърди по най-категориченъ начинъ: „само историята на образованието и на педагогията сж въ състояние да очертаятъ целитѣ, които възпитанието трѣбва да догонва всѣки даденъ моментъ“.² И той казва по-нататъкъ: „Тя (социологията) може да ни даде онова, от което ние чувствуваме най-настоятелна нужда, т. е. съвкупностъ от ръководни идеи, които да станатъ душа на нашитѣ действия, да ги поддържатъ, да ги направляватъ и да ни свързватъ съ тѣхъ — необходимо условие за да бждатъ тѣ плодотворни“.³ Ролята на психологията въ случая ще се сведе до службата — да разкрива най-сгоднитѣ пжтища за постигане на поставенитѣ цели. Има ли нужда да изтъкваме до каква степенъ становището на Дюркеймъ противоречи на Русовото? Дюркеймъ стои на почетно разстояние от Русовата теза, за сществуващото понастоящемъ противоречие между изискванията на вѣчната, добра по сжщина природа от една страна — и тия на изкуственото, покварено общество от друга. За Дюркейма природниятъ човъкъ — амораленъ и асоциаленъ — не се различава твърде от животното; всичко човъшко въ нашия биологиченъ видъ е дѣло на общественния животъ. Не става вече дума за откриване и свободно развитие на природния човъкъ. Целта на възпитанието е да осжществи въ насъ човъка — такъвъ, какъвто го желае обществото. Възпитателътъ не е вече служителъ на природата: той става служителъ на обществото.

¹ Възпитание и социология, стр. 143. Въ своитѣ Правила на социологичната метода, Дюркеймъ критикува схващането на Ог. Контъ, за „постоянниятъ развой на човъшкия родъ, който се състои въ все по пълното осжществяване на неговата човъшка природа“, стр. 25—27.

² Възпитание и социология, стр. 101.

³ Пакъ тамъ, стр. 133.

Педагогичният сциентизъм (научното течение в педагогията) далеч не се възприема от всички съвременни педагози; мнозина се борят — нѣкои дори твърде енергично — срещу него. Педагогията, казватъ тѣ, не може да се задоволи съ подкрепата на даннитѣ, които наукитѣ ѝ даватъ; желаемъ ли го или не — но тя не е въ състояние да се укрепи независимо отъ една или друга философия. Тамѣнъ (Tamin) смѣта, че въ основата на всѣка възпитателна система, въ основата на всѣко възпитание дори, лежи дадена философия — дори тогава, когато това възпитание се дава отъ най-малко философски настроения човѣкъ на свѣта¹. Дьо Овръ заявява: „Всѣки свѣтогледъ има присърдце по нѣкое възпитателно учение, и всѣко възпитателно учение почива върху известна жизнена философия.“² „Спалдингъ (Spalding) мисли, че „пълната педагогия предполага пълна философия“³. Подобни заявления намираме у Фьорстеръ N. M. Butler, Bode, Shields, Jaspers. Дьо Овръ твърди сжщото на нѣколко пжти: грѣшката на съвременната педагогия е тъкмо тамъ, че тя се бѣ отдала изключително на опитни издирвания; тя пренебрегна педагогичния размисълъ; тя забрави, че голѣмитѣ педагогични битки се разгвватъ извънъ обсъга на педагогичната психология, извънъ обсега дори и на самата педагогия въ точния смисълъ на думата⁴. Ето защо на съвременната педагогия толкова често липсува най-сжщественото: образователенъ идеалъ. На сжщото мнение е и Eucken: „Възпитателната и образователната работа страдатъ най-вече отъ липсата на главна жизнена насока, отъ отсъствието на вѣчни истини... Повикътъ на деня днесъ е — образователни реформи; ала намъ липсува философия на възпитанието, ние нѣмаме възпитателенъ идеалъ, здраво закотвенъ въ единъ цѣлостенъ свѣтогледъ — и все пакъ, не се безпокоимъ твърде отъ това. Така се стига до положението да утвърдимъ, че ще подобряваме възпитанието, безъ предварително да сме се съгласили върху неговата целъ, възможности и условия. А различнитѣ разбирания за човѣка и живота трѣбва да обуславятъ и коренно различни типове възпитание⁵.“ Може би ще ни се каже: педагозитѣ, които твърдятъ че не прескачатъ границитѣ на положителната наука, поддържатъ, че последната е напълно годна да излжчи и образователенъ идеалъ, и ръководни възпитателни начала. Ето Дюркеймъ: не е ли той убеденъ, че тъкмо социологията ще ни даде онова, което отъ толкова време търсимъ ту въ религия, ту въ философия? Това негово убеждение е било много пжти — и твърде енергично — потвърждавано⁶. Тукъ нашето разискване стига до една сжществена точка. Много философи — а къмъ тѣхъ се присъединяватъ и именити учени — поддържатъ, че човѣкъ не би могълъ да построи какво

¹ Възпитание и позитивизъмъ, изд. Alcan, Paris.

² (Опитъ по педагогична философия, изд. Dewit, Bruxelles 1927, Уводъ, стр. XIII.

³ Things of the Mind, стр. 128.

⁴ Приведеното съчинение, стр. XV.

⁵ Grundlinien einer neuen Lebensanschauung, стр. 284.

⁶ Вж. Нравствено възпитание, изд. Alcan, Paris, 1925, I урокъ и другаде.

да е ценностно суждение (*jugement de valeur*) безъ да застане на гледище, което нито е, нито може да бжде научно. Науката е въ състояние да си постави само една целъ: да разкрива установими връзки между достъпни за наблюдение елементи; откривайки въ свѣта на фактитѣ йерархиченъ редъ отъ закони, тя се стреми да направи тоя свѣтъ предметъ на нашата мисль. Ала целигѣ, които човѣкъ трѣбва да догонва — тѣхъ науката не е въ състояние да даде; отъ изследването, отъ обяснението на даденото тя е безсилна да излъчи нѣкакъвъ жизненъ идеалъ. Такова бѣ, както се знае, мнението на Анри Пуанкаре. Клапаредъ, когото не можемъ обвини, че не признава значението на психологията и на опитната педагогия, на свой редъ потвърждава: „Твърди се понѣкога, че науката била въ състояние да ни даде идеалъ. Това е заблуда — и ние здраво трѣбва да се проникнемъ отъ това съзнание. Науката обяснява хода на явленията; ала никога тя не имъ предписва да следватъ тъкмо този, а не нѣкой другъ ходъ¹.“ Емилъ Бутру предупреждава, че науката не е въ състояние да направи нито едно внушение, не дори и това — че трѣбва да разработваме самата наука². Все пакъ, различни автори настояватъ: всѣка наука е по природа нормативна, тъй като всѣка наука води до практическа приложба. Физиология и психология довеждатъ естествено до едно рационално педагогично изкуство, както науката за нравитѣ, довежда, споредъ Леви — Брюль, до едно рационално морално изкуство. Но дали въ случая не се губи изпредъ очи съществена разлика между научни и нравствени норми? Практическото правило, което извличаме отъ научнитѣ си познания, представя свършено хипотетиченъ императивъ: държимъ смѣтка за него само дотолкова, доколкото то ни дава възможность да достигнемъ нѣкоя предварително избрана целъ. Научнитѣ закони търпятъ най-разнообразни, дори най-противоположни приложби. Химията ни учи по какъвъ начинъ се добиватъ и използватъ веществата, отъ които имаме нужда; но тя оставя на насъ грижата да имъ изберемъ едно или друго практическо приложение, въ зависимостъ отъ нашето желание — да лѣкуваме, или да убиваме. И би ли могло да бжде другояче, щомъ като висшитѣ цели не могатъ да бждатъ чисти дадености, чието съществуване ние само установяваме и които трѣбва просто да възприемемъ, колчимъ се сблъскаме съ тѣхъ; щомъ като всѣки жизненъ идеалъ по необходимостъ става изразъ на опредѣлено разбиране за природата и човѣка? Въ Социология и възпитание намираме нѣколко твърде важни страници, които ни се струватъ достойни за отбелязване.³ Следъ като разяснява, че всѣка практическа теория трѣбва да почива върху нѣкоя неоспорима наука, на която тя ще бжде само приложение, Дюркеймъ се пита — каква подкрепа би могла да намѣри днесъ педагогията въ психология и социология. Тия две

¹ Детска психология и опитна педагогия, изд. Kündig, Genève 1911, стр. 56—57.

² Нравствени и възпитателни въпроси, изд. Delagrave, Paris, стр. 48.

³ Стр. 82—92.

науки сж, признава той, „твърде слабо напреднали“. „Социологията е наука, която тепърва се ражда, тя брои твърде малко установени положения — ако, разбира се, въобще има такива. Психологията... е предметът на най-различни спорове“. Ала ние не можем да чакаме докато тия две науки направят стъпките, що биха ни позволили да черпим от тях с по-голяма сигурност: животът има своите неотложни нужди, ние трябва да решаваме и да действваме. Какъ да открием „промънът, които се налагат“ на традиционната наша възпитателна система?¹ — Трябва, заявява Дюркейм, да се позовем на размисъла (reflexion). „Само мислящото съзнание може да уравни прайдът на традицията — там където тя липсува. А що е педагогията, ако не размисъл (réflexion), по възможност най-плановно прилаган към възпитателната работа, с цел да оправя нейния ход?“ Дюркейм смята съетно и безплодно това „научно пуриганство“ което, подъ предлогъ, че науката още не се е доразвила, препоръчва въздържане от научна работа. Всъко дѣло носи своя рискъ; тоя рискъ науката не ще премахне никога, колкото и напреднала да бжде тя. „Най-много, което може да се иска от насъ, е: да вложимъ цѣлото свое съзнание и цѣлата своя наука, колкото и несвършена да е тя, за да предотвратимъ тѣзи рискове, доколкото зависи това отъ насъ.“ Тия заявления, тия признания заслужаватъ нашето внимание. Тѣ поставятъ сериозни въпроси и сочатъ необходимостта отъ много разяснения. Какъ да разбираме тоя размисълъ, къмъ който тѣй настойчиво ни отправя Дюркеймъ? Е ли тоя просто усилие да се разбератъ въпроситѣ на деня? И отъ друга страна, кои сж именно тия нужди на нашето време, които трябва да схванемъ: дали тия, които излизатъ на яве и искатъ повече или по-малко властно своето удовлетворяване — или ония, които би трябвало да излѣзатъ, но все още не сж се проявили? Понѣкога моралистътъ кори своето време за избледняването на известни домогвания — избледняване, въ което той вижда упадѣкъ; и обратно — случва му се да оплаква събуждането и растежа на желанія, които смята извратени. Другаде Дюркеймъ рисува начинателитѣ (начин. — initiateurs), нравственитѣ гении като по-прозорливи умове, които съзиратъ бавно очертаващия се идеалъ. Но, може ли критичниятъ размисълъ да се сведе до просто разкриване на орисанитѣ да възтържествуватъ обществени течения? Ако е тѣй, какъ би ималъ право Дюркеймъ да твърди, че размисълътъ ни дава свобода? Тогава освобождаването отъ днешнитѣ принуди би значело чисто и просто предвиждане и предварително приемане на утрешнитѣ. Нравствениятъ опитъ ни учи, че стойността, която ние отдаваме на едно обществено течение съвсемъ не съответствува на неговата сила и на неговитѣ изгледи за сполука; че съзнанието понѣкога преценява като отвратително известно обществено течение, което е давало всички

¹ Дюркеймъ подканя педагогията да разбере възпитателната система на своето време и да „отсжди, кое въ нея може да се смятне за недостатѣкъ“, стр. 96.

изглед на близко тържество. Размисълът освобождава истински само въ случаи, когато ни дава възможност да овладѣемъ хода на нѣщата, издигайки се надъ тѣхното равнище; и тогава ние ще бждемъ въ състояние да дадемъ или да откажемъ нашето одобрение на фактитѣ, били тѣ настоящи или бждещи, измѣними или неизбѣжни. Единъ честенъ човѣкъ не се пита само какво желаятъ днесъ — или какво ще пожелаятъ утре — неговитѣ съграждани. Ще се смѣтне ли възпитателътъ само доставчикъ на хора, изготвени по искания отъ държавата образецъ? Ясно става, че естеството на съзнанието владѣе надъ цѣлото това разискване. Когато Дюркеймъ ни говори за сътрудничество между наука и съзнание, ние ще продължаваме да се рѣемъ въ областта на смѣтното и неопредѣленото, докато предварително не се разберемъ върху естеството на това съзнание. „Съзнанието, казва Дюркеймъ, има своитѣ собствени закони: тѣхъ трѣбва да познаемъ, ако искаме да ги измѣнимъ“¹. Изучването на тия „собствени закони“ е важенъ философски въпросъ. Не бѣ ли казвалъ самъ Дюркеймъ неведнажъ, че нравственитѣ правила сж нѣщо съвсемъ външно наспроти личното съзнание? Ако нравственото съзнание е само отражение, само производна, само просто осъзнаване на социалнитѣ принуди — то наистина не притежава свои „собствени закони“. Тогава — сж ли тия закони единствено отъ психологично естество? Последното твърдене повдига, както се знае, най-сериозни възражения. Много сж логицитѣ и моралиститѣ, споредъ които психологията не би могла да изучи всички закони на съзнанието. Нека отбележимъ отъ друга страна и че — ако съзнанието има своитѣ собствени закони и тѣзи закони сж чисто психологични — трудно става да се поддържа, наредъ съ Дюркеймъ, че социологията сама може да даде на нравствеността или на педагогията целитѣ, отъ които тѣ иматъ нужда. Нима е невъзможно да отречемъ на духа — щомъ го смѣтаме за тѣй беденъ — една наистина самобитна и чисто негова природа? Ако да — тогава би трѣбвало да признаемъ, че той не е еднакво склоненъ да преследва всички цели, които неговата срѣда му предлага: той е нѣщо по-друго отъ вещество, сгодено за всѣкаква употреба, той има свое собствено предназначение.

И така, за голѣмъ брой съвременници педагогията остава въ по-далечна или по-тѣсна връзка съ философията. Впрочемъ, бихме могли да забележимъ и, че главнитѣ положения на педагогическия социологизъмъ не сж и не могатъ да бждатъ научно, установени: тѣ представятъ лично — и, каквото и да се говори — систематично схващане на природата. Мнозина вѣрватъ, че по този начинъ сж се освободили отъ всѣка философия; всжщностъ, тѣхнитѣ философски идеи или дрѣматъ още непроявени, или не сж ясно опредѣлени, или не се признаватъ. Но, дори и такива, тѣ действуватъ и влияятъ когато философътъ опредѣля своето държане и гледище. Примѣрътъ съ Русо сочи, докъде може да стигне нашето заслѣпление относно ролята на философскитѣ идеи въ рабо-

¹ Възпитание и социология, стр. 101.

тата на духа. Не твърди ли той, че неговото възпитателно учение е далечъ отъ всѣкакво пристрастие и отъ всѣка философия? — „Читатели, помнете винаги, че този който ви говори не е нито ученъ, нито философъ, а простъ човѣкъ, приятелъ на истината, който не взема страна и нѣма система... Моитѣ разсуждения почиватъ не толкова на начала, колкото на факти.“¹ Той пише още: „Онова, което ме прави още по-рѣзко утвърдителенъ и, струва ми се — по-извинимъ задето съмъ именно такъвъ, е тъкмо фактътъ, че вмѣсто да се отдамъ подъ властѣта на системата, азъ се впускамъ колкото е възможно по-малко въ разсуждения и храня вѣра само въ наблюдението. Азъ не се позовавамъ ни най-малко на въобразеното, но само на виденото отъ менъ.“² Подобни твърдения, не ще и дума, доста изненадватъ.

Нѣма човѣкъ безспорно, който да не си поставя въ известни моменти философски въпроси и да не си избира опредѣленъ свѣтогледъ. Но наблюденията говорятъ, че въ много умове философскитѣ идеи се изтласкватъ решително на заденъ планъ. Мнозина сж погълнати почти изключително съ догонване на близки цели и съ изпълнение на практически задачи, за чиято полза или необходимостъ мѣродавенъ гласъ има опитътъ. Така, отлични домакини посвещаватъ цѣлия си животъ на точно опредѣлена работа, чиито последици лесно можемъ да преценимъ, безъ много да се грижимъ за върховнитѣ цели, къмъ които и тоя трудъ може да бжде отнесенъ. Има пжтници тѣй погълнати отъ съставянето на маршрута, отъ избора на превознитѣ срдства и отъ грижата за по-удобенъ подслонъ, че не имъ остава време да хвърлятъ погледъ къмъ околния пейзажъ. Ония, за които действието е истинска родна стихия, често гледатъ съ учудване и дори съ известно презрение своитѣ подобни, които се заплениватъ отъ умствени спекулации и безкрайни разисквания около идеали, върховни цели и основни начала. Тоя типъ характери се срѣща и между педагозитѣ. Колцина оставатъ съвършено безучастни къмъ спороветѣ за висшитѣ цели и философскитѣ начала на възпитанието, докато, споредъ други — педагогията не може безъ тѣхъ! Цѣлото внимание на тия хора се усрѣдява върху педагогичната практика, върху пжтищата за най-сигурно и най-леко постигане на разни твърде специални цели, чиято стойностъ отъ никого не може да бжде оспорвана. Кои сж най-добритѣ методи, за да се предадатъ на децата признатитѣ за необходими познания и сръжности: четене, писане, смѣтане, правописъ? Какъ да се пристъпи къмъ разработка на способности като разсждѣкъ или внимание, по чиято стойностъ сжщо така пакъ нѣма споръ? Какъ да се развиватъ различнитѣ, ясно опредѣлени и пакъ всеобщо ценени качества: искреностъ, саможичинъ, редъ, обичъ къмъ труда? Неточно би било да твърдимъ, че дейността на подобни възпитатели не гони известенъ идеалъ. Но тоя идеалъ — който може да бжде много възвишенъ — както и причинитѣ за неговото възприемане, никога не сж били

¹ Емилъ, кн. II.

² Емилъ, кн. IV.

предметъ на нарочни размишления, на критични издирвания¹ отъ тѣхна страна. Висшитѣ цели, върховнитѣ начала, които тѣхната дейность предполага, сж имъ внушени отъ собствената имъ срѣда и възпитание; не е трудно да се забележи, че сами тѣ не сж изпитвали нѣкога каквото и да било съмнение въ тѣхната стойность. Привличани повече отъ дѣлото, отколкото отъ умственитѣ настроения, тѣ се отдаватъ всецѣло на практически занимания; на свой редъ последнитѣ задоволяватъ наклонноститѣ имъ и позволяватъ успѣшното упражняване на тѣхнитѣ способности.

У различни съвременни педагози — чиито идеи, между другото, могатъ да бждатъ и доста несходни — се натъкваме на едно и сжщо особено интересно мнение. Тѣ поддържатъ, че на опитната педагогия трѣбва да се гледа като на относително самостоятелна наука. Разбира се, тѣ не отричатъ нейнитѣ заемки отъ други науки, като физиология и психология. Нѣщо повече — нѣкои дори сж твърдо убедени, че тя не може да бжде безусловно независима отъ една или друга философия. Ала, не по-малко върно е, споредъ други, и положението, че тя е нѣщо повече отъ простъ сборъ приложения въ възпитанието на установени чрезъ другитѣ науки истини. Сжществуватъ редица педагогични факти, сжществува една педагогична срѣда; тѣ трѣбва да станатъ предметъ на нарочни наблюдения и материалъ за самобитни опити. Съ други думи, педагогътъ не бива да се задоволява съ издирвания въ лабораториитѣ на институтитѣ по психология и физиология. Ала още Уил. Джеймсъ забеляза, че последнитѣ не могатъ се прави въ условията на обикновения животъ и че, следователно, по тѣхъ не може да се преценяватъ ония резултати, до които би се добралъ индивидътъ въ своето всѣкидневие. Убеждението, че може да се мине и безъ наблюдения и опити въ условията на естествения училищенъ животъ, е голѣма грѣшка. Не е достатъченъ голиятъ стремежъ да се узнае детската душа. Намъ е нужна психология на ученика; а до нея не ще стигнемъ, ако не изучимъ истинската училищна работа, ако не поставимъ своитѣ издирвания въ обстановката на действителната училищна срѣда. Дюркеймъ схваща това, когато кани учителя да обърне внимание на този особенъ родъ колективна психология — психологията на класа. Децата въ класъ мислятъ, чувствуватъ и действуватъ по-другояче, отколкото когато сж сами. Въ всѣки класъ се редуватъ явленията на духовна зараза, на колективна деморализация на взаимна свръхвъзбуда, на благотворенъ кипежъ; трѣбва да знаемъ да ги различаваме, за да предотвратимъ и се боримъ съ еднитѣ и използваме другитѣ.¹ Наистина, лабораторията на педагога е тѣкмо класната стая. Ето защо Бине излѣзе отъ своята лаборатория въ Сорбоната, за да отиде на работа въ училището на улица Гранжъ-зо-Белъ (Granges-aux-Belles). „Училищната срѣда, казва по тоя поводъ Буисъ (Буизъ), прилича на лабораторията по това, че дава възможность за ясно опредѣляне на поставенитѣ цели, както и за опростяване и количествено намаляване на опитнитѣ условия. Но тя се

¹ Възпитание и социология, стр. 102—103.

сродява и съ живота — по това, че въ нея играта на психичните сили си остава естествена¹.

Глава IV.

ПОЗНАВАНЕ НА ДЕТЕТО.

Съвременните педагози охотно укоряват старата педагогия, че тя не е разбирала необходимостта от познаване на детето, както и трудностите, съ които е свързано това познание. Причините на горното трѣбва да търсимъ въ факта, че нѣкога детето се смѣташе умалено издание на възрастния човѣкъ. Така, следъ като изброява всички недостатѣци, които може да се наблюдаватъ у едно дете, Ла Брьюеръ заключава: то е вече човѣкъ. Въ случая ще бжде достатѣчно да сведемъ духовните функции на възрастния до мѣрките на детския ръстъ, т. е. — да ги намалимъ по размѣри и сила — за да бждемъ въ състояние свободно да четемъ въ душата на детето. И тогава опредѣлението — детето има все още малко разумъ, малко разсѣдѣкъ, малко воля — би ни изглеждало напълно задоволително. Ала едно по-дълбоко, по-методично наблюдение тутакси разкрива, че и детската душа носи своите особености. Мисълта за детето далечъ не е опростената мисъл на възрастния; тя върви по свои пѣтища, които не се покриватъ съ тия на възрастния. Реакциите на детето предъ лицето на свѣта, неговото отношение къмъ нѣщата и хората се различаватъ отъ тия на възрастния много повече, отколкото обикновено се мисли. Малцина негли се досѣчатъ за това. Г-жа Монтесори пише: „Детскиятъ умъ е практически непознатъ на възрастните: за тѣхъ той е загадка“.² Тя твърди, че е достатѣчно да изучимъ тѣй наречените детски капризи, за да разберемъ какви недоразумения се често заплитатъ между деца и възрастни. Капризътъ ни учудва и дразни; той си остава скрита за насъ реакция, която трѣбва да се обясни. Само когато успѣемъ да надзърнемъ по-дълбоко въ съзнанието на детето, ние забелязваме причините на онова детско упорство, което допреди сме се задоволявали да приписваме на зла воля или духъ на противоречие.³ Впрочемъ, г-жа Монтесори отбелязва съ своя тънѣкъ усѣтъ, че въ много случаи на свой редъ възрастните падатъ въ очите на детето. Тѣй като деца и възрастни не се разбиратъ, между тѣхъ непрестанно избухватъ противоречия и сблъсквания; и колкото по-енергични и по-самобитни сж тѣ като личности, толкова по-чести и по-силни сж тия сблъсквания.

Дългъ на възпитателя е да се домогне до онова познаване на детската душа, което му е необходимо, за да изпълни той своята задача. Вѣкове наредъ единствената мѣрка спрямо деца, чиито функционални недостатѣци и психични смущения сж били явни и за най-неосведомените, бѣ — да се отстраняватъ тѣ като ненормални. Възпитателите още не можеха да разпознаватъ истински

¹ Актуални педагогични въпроси, изд. du Gerf. Juvity, стр. 184.

² Детето, стр. 76—77.

³ Г-жа Монтесори дава интересенъ примѣръ, вж. стр. 77—79.

ненормалните деца средъ многото бавноразвиващи се или неуравновесени индивиди; средъ ленивите пъкъ не се правеше разлика между силните и здрави деца, които изпитват само отвращение отъ училищната работа, и астеничните, за които всѣко усилие е мъжа. Не се обръщаше достатъчно внимание и на последиците отъ нѣкои сътивни недостатъци (зрителни и слухови смущения) или на такива отъ физиологиченъ характеръ (неправилно функциониране на нѣкои жлези, смущения въ растежа и т. н.). Изучването на детската лъжа дава хубави примѣри за онова неразбиране на децата, което е тъй често явление въ свѣта на възрастните. Когато детето, ако и твърде малко още, подправя истината въ отговорите си на нашите въпроси или въ непринудените си разкази — и то по най-невѣроятенъ начинъ понѣкога — ние му приписваме съображения досищъ еднакви съ съображенията на възрастния въ подобни случаи: користъ, суета, зложелателство. Ние не се и питаме, дали това дете има вече достатъчно ясна представа за истината, за съгласуваностъ между мисълъ и обектъ, нито дали то е въ състояние да оцени стойността на върното познание и на човѣшката искреностъ. Ние не познаваме пжтищата на въображението и на приказната (*fabulatrice*) функция у детето; ние не забелязваме, че то е още слѣпо за разликите между действително и привидно, между истина и лъжа. Ние не разбираме, че въ фантастичните истории, които детето съ такава наслада ни разказва и както то съчинява на първо мѣсто за собствено удоволствие — че въ тяхъ то не влага непременно извратеното желание да излъже. Наистина, случва се и детето да скрие преднамѣрено истината отъ възрастните; но това скриване въ неговите очи може да е съвсемъ естествено и законно — и тъкмо за това детето понѣкога лъже съ увѣреностъ и спокойствие, както ние твърде бързо и разбира се, погрѣшно отдаваме на нѣкакъ си детски цинизъмъ. А между това, детските форми на въображението се възраждатъ у толкова много възрастни хора! И колко трудно разрешими сж ония случаи, когато трѣбва да решаваме по съвѣсть въпросите за дългъ и искреностъ въ сложните житейски обстоятелства! Така че, невежеството въ областта на детската психология може да направи възпитателя и много несправедливъ, и въ висша степенъ несправедливъ. Това невежество се крие въ основата на много тежки грѣшки, и то много по-често отколкото се предполага. Ето защо не единъ педагогъ ще каже безъ колебание заедно съ г-жа Монтесори, че „истинското ново възпитание се състои въ това — да започнешъ още веднага съ откриването на детето“.¹

Ала установяването на една обща детска психология още не е достатъчно: трѣбва да потърсимъ и индивидуалните особености, трѣбва да откриемъ и самобитните черти въ личността на всѣко дете. Различни автори съ еднаква настойчивостъ ни канятъ да разкриемъ и обрисуваме съ възможно най-голѣма точностъ онова, което тѣ наричатъ „психологиченъ профилъ“ на детето. Какъ ще ръководимъ детето, какъ ще му въздействуваме, ако не познаваме

¹ Детето, стр. 119.

неговата собствена индивидуалност? И колко грѣшки рискуваме да направимъ, особено при опредѣлянето на детскитѣ вкусове и способности! На първо мѣсто, ние можемъ да смѣсимъ — както често става — вкусоветѣ съ способноститѣ на детето, както и да се заблудимъ напълно относно тѣхната сила и плодовитостъ. Безъ внимателно и продължително наблюдение ние рискуваме да пропуснемъ удобния мигъ за подкрепа и насърчение на събуждащото се щастливо разположение. Уйл. Джеймсъ е правъ, когато твърди, че у насъ изсъхватъ или умиратъ много „свѣтли (souriantes) възможности“, тъй като ние не схващаме кой е удобния мигъ за тѣхното развиване. Ако е въпросъ за нравственото възпитание — ние търсимъ причинитѣ на неговитѣ грѣшки и тремава непохватностъ въ факта, че не сж положени достатъчно усилия или, че не е билъ упознатъ достатъчно характера на отдѣлното дете. Колко много самоизмами си градятъ и учители и родители въ това отношение, и колко често разсжденията имъ си оставатъ повърхностни, прибързани, дори свършено неточни! Родителитѣ, дори най-добритѣ (а що остава за другитѣ, които сж много повече!) отдѣлятъ недостатъчно внимание на всички ония нарушения и пропуски, които имъ е трудно да избѣгнатъ. Много често и най-внимателнитѣ не съумяватъ да дадатъ тъкмо онова освѣтление, оная подкрепа, която търси детето въ даденъ мигъ и която нерѣдко то жадува да получи отъ насъ. Ние прекалено лесно забравяме, че можемъ да бждемъ и твърде далече отъ тия, които наричаме обикновено свои близки и че още по-лесно можемъ да се излъжемъ, колчимъ се самола-скаемъ съ твърдението, че сме проникнали въ сърдцето на другия. Така че, нужно е непрекъснато, ежеминутно, понѣкога дори свръх-човѣшко усилие, за да се не затворимъ неусѣтно въ нашето собствено азъ. Тъй като родителитѣ недовиждатъ твърде какво става въ душата на тѣхнитѣ деца, по-съзнателнитѣ отъ тѣхъ оставатъ безучастни и бездейни въ мигове, когато тѣхната намѣса е необходима и неотложна; или — ако се решатъ да действуватъ, вършатъ това съ достойно за съжаление неумение. Не е ли сжщо така вѣрно, че твърде често учители и ученици оставатъ чужди едни на други, въпрѣки всички грижи на първитѣ що се отнася до съвѣстното ръководене на работата въ класа? Ето защо високо ценени хора не винаги оказватъ, като учители, онова дълбоко и плодотворно влияние, което съ право се чака отъ тѣхъ.

Кои сж пжтищата да се упознае едно дете? — Една отъ главнитѣ грижи на съвременната педагогия е тъкмо откриването на ония похвати, които ще направятъ възможно познаването на детската душа. Тестовата метода бѣ представена за най-естествена, най-сигурна, най-годна да даде точни и вѣрни резултати. Благодарение ней, ние имаме възможностъ да измѣримъ развоя на дадена функция на индивида (память, внимание, интелигентностъ, умъ). Ще можемъ да разпредѣлимъ ученицитѣ споредъ една стълбица на интелигентността, по-вече или по-малко прилична на тая на Бине. Така ще постигнемъ известно разграничаване на различнитѣ детски способности. Тестовата метода създаде истинско въодушевление; тя събласти съ особена сила тия, които се бѣха

посветили на проблема за индивидуалния подборъ и професионалната ориентация. Мнозина прилагат тестовата метода, безъ да додизират трудноститѣ, които възникватъ при тая приложба, безъ да сж на ясно по въпроса — какво точно може да се чака отъ нея. Тѣ не схващаха, че изолирането на която и да било психична функция съ цель да се измѣри нейната сила е далечъ не лека задача. Нима е лесно, напр., да се намѣрятъ такива тестове, които да опредѣлятъ интелигентността възъ основа на чисто интелектуалната дейность на индивида? Обикновенитѣ тестове за интелигентность, които най-често ни се предлагатъ, даватъ резултати, които зависятъ не само отъ съществуващитѣ разлики между видоветѣ интелигентность, но и отъ разликитѣ въ добититѣ познания и привички, въ степенъта на оказаното внимание. Опитътъ сочи, че ученицитѣ отговарятъ лесно на въпроси или решаватъ безъ мъжа известни упражнения (задачи напр., не защото сж подаровити, но защото притежаватъ познания и техника, които липсватъ на другитѣ).

Мнозина автори ясно виждатъ грѣшкитѣ, въ които изпада прилаганата безъ достатъчно разумъ и критиченъ усѣтъ тестовата метода. Тѣ разбиратъ, че колчимъ се преценява работата на известна функция у даденъ индивидъ, трѣбва да се държи смѣтка и за възможната намѣса на другитѣ съставки на личността. Уйл. Джеймсъ съ право наблегна на тая точка. Известно е, че той не вѣрва въ възможността да се подобри унаследената паметъ, но той поддържа, че дори посрѣдствената по рождение паметъ ще стане годна да набележи богатъ сборъ спомени, стига да съумѣемъ да привлѣчемъ къмъ нейната работа чувството, вниманието и ума. Сжщо и Бине изтъкна, че ние трѣбва винаги да държимъ смѣтка за цѣлостната дейность на духа. И наистина, не бива да се разглежда съзнанието като своего рода мозайка, още по-малко като снопъ отъ сдружени сили, които могатъ да се кжсатъ една отъ друга и, при това, да оставатъ сжщитѣ каквито сж били преди откъсването си. Самобитната природа на човѣшкото азъ поставя сждбоносни проблеми предъ психолога и философа, ала опитътъ сочи, че единство и множественость сж еднакво сжществени черти на тази природа. Оня, който би рекълъ да се занимава съ конкретна психология — а такъвъ е случаятъ съ педагога — не може да се ограничи съ заключенията на елементарнитѣ (или аналитични) тестове. Добититѣ въ действителния животъ резултати нерѣдко се различаватъ сжществено отъ тия на лабораторнитѣ изследвания! Съ живота действуватъ и се намисатъ сили, които научниятъ опитъ е безсиленъ да предизвика. Щернъ (Stern) напр. смѣта, че дълготрайността на реакцията, мѣрена съ реактивния апаратъ, още не ни дава право да заключимъ, че индивидътъ ще реагира бавно когато се озове предъ нѣкоя житейска проблема. Така че възпитателътъ не бива да се задоволи набързо съ сведенията, които му дава психотехниката. Даденъ индивидъ може да излѣзе (надаренъ за известна работа, споредъ показанията на техническитѣ срѣдства за измѣрване; ала въ дълбочинитѣ на своята личность той може да носи и обратни стремежи, които въ края на краищата да

направятъ невъзможно оползотворяването на тия добри заложиби. Колко често слабостъ на волята, отврата отъ всѣко продължително усилие и отъ сивата еднообразностъ на нѣкои занимания свеждатъ до нула богатитѣ дарби на индивида!

Споредъ В. Щернъ, обяснителна диагноза се прави трудно, още по-трудно е да се направи прогноза; и въпрѣки това, много психотехници и ориентатори не съзиратъ тая трудностъ. Впрочемъ, ясно трѣбва да се разграничатъ дветѣ страни на въпроса, ако и да сме склонни на всѣка стѣпка да ги смѣсваме: 1) кои сж най-добре надаренитѣ за дадена професия или работа индивиди и 2) коя професия най-вече подхожда на даденъ индивидъ. Щернъ твърди — и то съ голѣмо основание — че практицитѣ на младежката ориентировка владѣятъ досѣщъ незадоволително начинитѣ на изчисляване и изобщо — техниката на тоя родъ опити.¹

Изследванията на Спирменъ (Spearman), чиито резултати сж изложени въ тѣй интересния му трудъ Човѣшкитѣ способности, тѣхната природа и мѣрка отъ своя страна ни навеждатъ на мисълта — ние прилагаме тестовата метода безъ да подозираме, че тя поставя на разискване нѣкои основни психологични проблеми. Оправдано ли е, дадена функция — умътъ, напр. — да се разглежда като способностъ по-вече или по-малко мощна, но винаги една и сжца по форма въ своитѣ прояви? И обратно — сжществуватъ ли интелектуални типове, чиито прояви сж качествено различни помежду си? Възможно ли е — различни функции да се сплетатъ по такъвъ начинъ, че да породятъ нова способностъ, нагледъ проста, а всжщностъ — цѣлъ комплексъ, както установява това анализътъ? Не грѣшатъ ли ония, които въ своитѣ изучавания и преценки, гледатъ на умствениитѣ дейности като на независими една отъ друга функции? Спирменъ смѣта, че — въ рамкитѣ на отдѣлнитѣ способности съ тѣхното своеобразие — трѣбва да се държи смѣтка и за намѣсата на единъ сжщественъ факторъ, чието точно опредѣление е трудна задача и който той означава съ термина „мисловна енергия“² (énergie mentale).

И така, не бива да се поддаваме на самоизмамата, че тестовата метода представя относително просто, сигурно и точно сръдство за анализъ на детската личностъ, за разкриване на нейнитѣ съставки. Много автори ни отправятъ и друго едно предупреждение — да не се забравя, че добре разбранитѣ и умѣло използвани училищни упражнения често даватъ чудесни тестове, които трудно можемъ замѣни съ други. Та не представя ли обяснението на нѣкой текстъ — или развиването на подходяща тема най-добриятъ материалъ за преценка на философскитѣ способности на ученика? Упражненията по литературна критика, преводитѣ, темитѣ ни даватъ до голѣма степенъ право да сждимъ за прозорливостта, за тънкия усѣтъ и способността къмъ вдълбочаване и размисълъ

¹ W. Stern, Психологията на личността и тестовата метода, докладъ изнесенъ предъ IV международна конференция по психотехника въ Парижъ, октомврий 1937. Печатанъ въ Journal de Psychologie, отъ 5 януарий 1938.

² Човѣшкитѣ способности, тѣхната природа.

на младия умъ. А добриятъ учителъ по математика самъ открива математичнитѣ способности на своитѣ ученици, безъ да става нужда да напуска класа и да прибѣгва до нарочни методи на изследване. Ала трѣбва да признаемъ, че училищнитѣ упражнения иматъ стойността на тестъ само при условие, че тѣ се водятъ и тълкуватъ отъ вещи въ своята областъ учители. Учителъ, който въ своето преподаване забѣгва далечъ предъ ученицитѣ, не ще бжде въ състояние да имъ даде правилна оценка: задачи и упражнения, които надхвърлятъ духовниятъ ръстъ на ученика за даденъ мигъ, спъватъ свободната проява на неговитѣ способности. Има ученици, които правятъ впечатление на глупави, невнимателни, лениви: всъщностъ, тѣмъ не се дава възможность да разбератъ преподаваното, да се заинтересуватъ отъ него, да му реагиратъ по свой начинъ. Въ такива случаи учителътъ ще кори ученика си за недостатъци, които само неговото неумение е, ако не създало, то поне чувствително развило. Добре ръководенитѣ училищни упражнения представятъ толкова пжтъ къмъ културно възможване, колкото и срѣдство за предварителенъ подборъ.

Нѣма съвременникъ, който да не знае за успѣха на Фройдовото учение и за онова въодушевление, което то създаде у мнозина. То прониква надълбоко въ познаването на човѣка и води до полезни приложби въ областта на медицината на духа и нравствения животъ на индивида. Какъ може възпитателъ да пренебрегне една тъй плодотворна метода? — И много автори живо препоръчватъ въвеждането на психоанализата въ училищата.¹ Известно е, че споредъ психоаналитичитѣ, ролята на подсъзнателнитѣ елементи при мисленето и действуването не била досега достатъчно ясно разбираана. Изследването на тия дълбочини на душевния животъ ще допринесе за по-пълното упознаване на човѣшката личностъ и, въ сжщото време — за нейното измѣняне и ръководене. Сжществена роля при последното ще изиграе преднамѣреното влияние върху скрититѣ сили, които опредѣлятъ поведението на личността. И психоаналитичитѣ говорятъ съ презрение за старата педагогия. Тя, казватъ тѣ, плава по повърхността на нѣщата, безъ дори да подозира ролята на несъзнателното; тя не се и сѣща, че странното често пжти държане на деца и на възрастни може да намѣри обяснение само въ разкрититѣ подтиснати комплекси. Тя оставя да живѣятъ и да укрепватъ опаснитѣ комплекси, по простата причина, че не ги познава. Тя знае само едно срѣдство за предотвратяване на известни осждителни послѣпки: повече или по-малко строго, понѣкога дори грубо обучаване. А то не лѣкува, защото не премахва причинитѣ на злото. Споредъ психоаналитичитѣ, първата работа на възпитателя е да изведе на повърхността на детското съзнание всичко подтискано досега и да го замѣсти съ едно съждение на нравствено порицание, позоваватъ се на най-високитѣ домогвания на индивида. Непризнаването и смѣтано невъзможно за признаване желание,

¹ Вж. Хансъ Цулигеръ, *Психоанализата въ училището*, изд. Flammarion, Paris.

казватъ психоаналитицитѣ, може да се победи само вънъ, на пълна свѣтлина. Втората работа на възпитателя ще бжде — да се постарее да насочи стрелката на това желание къмъ нѣкоя по-висока целъ, заедно съ промѣната на неговата насока, да се мѣни и то-самото: това е тѣй наречената отъ психоаналитицитѣ сублимация на желанията: тѣ дори твърдятъ, че твърде често — ако не и винаги, нашитѣ добродетели сж само „сублимирани“ пороци. Не е тукъ мѣстото за известна, макаръ и повърхностна, критика на психоанализата. Ще разгледаме само предложението — да се въведе тя въ училищата и повдигнатитѣ съ това предложения въз-ражения и резерви. Дали не ще бжде опасно — казватъ нѣкои, — да се привлѣча вниманието на децата върху известни тѣхни подсъ-знателни наклонности? Не рискуваме ли да ги засилимъ, извеж-дайки ги въ областъта на ясното съзнание? Фройдъ, напримѣръ, твърди, че е необходимо училището да дава на децата колкото се може по-ранни и по-пълни познания върху пола. Цулигеръ (Zulleiger) охотно сподѣля неговото мнение. Други пъкъ смѣтатъ, че въпросътъ е крайно деликатенъ, че тукъ трѣбва да се действува съ най-голѣмо благоразумие: систематичното прилагане на нѣкои твърде грубо опростени начала може да нанесе непоправими злини на децата. Така, на I международенъ конгресъ по полова наука въ Берлинъ, 1926 год., Щернъ изтъкна на каква опасностъ се излага детската невинностъ. На следната година той не се поколеба да напише, че фройдистката техника е „не само научна заблуда, но и педагогиченъ грѣхъ“¹. Самъ Jung признава, че тукъ се таи опасностъ.² И друго едно съображение изпъква въ съзнанието ни. Психоаналитикътъ си поставя за целъ да помогне на детето да открие и осъзнае своитѣ лоши желания, тѣй като тѣ могатъ да бждатъ преодоленни само при пълна свѣтлина. Ала, въ своето уси-лие да изследва дълбочинитѣ на съзнанието, той рискува да внуши на детето нѣща, които никога — дори въ несъзнателно състояние — не сж съставяли частица отъ неговия вътрешенъ свѣтъ. Така че, педагогичнитѣ възгледи на Фройдъ и на неговитѣ ученици могатъ да се приематъ само съ дълбоки резерви. Ала психоана-литицитѣ иматъ заслугата, че привлѣкоха вниманието на учения свѣтъ върху значението на несъзнателния психизъмъ. Тѣ сж прави и когато повтарятъ, че възпитателътъ не може да се задоволява само съ повърхностни наблюдения. Много често поведението на детето е еднакво тъмно, неразбираемо, необяснимо и за него, и за насъ. Психоаналитицитѣ посочиха и нѣкои полезни похвати за „изследване на дълбочинитѣ“.

Нѣкои съвременни автори препоръчватъ всѣкому, който си поставя за целъ да упознае дадено дете, да наблюдава внимателно неговитѣ прояви, както тѣ текатъ и се разгвѣватъ при пълна сво-бода и непринуденостъ. Ученикътъ въ класъ неволно усвоява едно условно държане, твърде различно понѣкога отъ държането му въкъщи и още по-различно отъ неговия начинъ да действува, когато не-

¹ Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 1927 г., стр. 102.

² Несъзнателното, фр. преводъ на Payot, 1928, стр. 77.

чувствува върху си наблюдателния поглед на възрастните. Човек може да научи много нови — често пжти неподозирани страни въ характера на децата, ако има възможност да наблюдава незабелязано тяхните игри или начина, по който се държат когато пред-приемат нѣщо задружно. Работата — дори училищната работа — и тя разкрива любопитни черти у децата, стига тѣ да я вършат при достатъчно свобода. Въ училищата по типа „Монтесори“ отдават изключително значение на задачата — да се създаде благоприятна детска срѣда, която да позволява свободната проява на детските вкусове и способности. Казано е, че най-добрият — от психологично гледище — опит не е тоя, който се подготвя, но тоя който се разкрива случайно и ненадейно. Това мнение звучи твърде правдиво, особено, ако става дума за известни форми на душевната дейтелност, които не могат да се създават — не дори и да се възпроизвеждат — по изкуствен пжт. Педагогът не бива да забравя това, ако не иска да изпадне въ грѣшка.

Едно следствие от горното — впрочем, него никой педагог не пропуска да изтъкне, а нѣкои и твърде охотно го подчертават: възпитател, който си служи съ методит на авторитета и подтискането, има малко изгледи да познае истинския лик на детето. Подобно държане от страна на възрастния задушавя непосредно бликналия полет и неизбежно поражда у детето навик да се уединява въ себе си, да крие естественит си стремежи и реакции. Колко много сж семействата и училищата, въ които вѣчно подтисканит деца мълчат или произнасят само общеприетит фрази, послушно изпълняват наложенит им действия и растат затворени въ себе си, безъ тяхнит родители и учители да знаят нѣщо за вътрешния им живот, безъ да подозират ония тайни бунтове, онова растящо отвращение, които ги изправят настрѣхнали срещу наложенит им принуди. Родителит и учителит — тъй горди съ властта си и съ добитото послушание, тъй доволни от видимит плодове на деспотичнит си методи — биха се изпълнили съ разочарование, а може би и съ ужасъ, ако можеха да видят истинското действие на своята слѣпота и неумение — което не прѣчи да ги съчетава искрено съ най-добри намѣрения. Ще упознае детето само оня, който съумѣе да му внуши достатъчно доверие, за да не се страхува то да изрази мнение и дори да изпита чувство въ негово присѣствие: нѣщо повече — то самото да почувства нужда да подложи на преценката на своя възпитател — която, то знае, ще бже правдива и благосклонна — хода на своята мисъл и трепетит на сърдцето си. Задачата на възпитателя не е да ръководи отвисоко детето, съ главна грижа — да го подчини и да запази своя авторитет: въ такъв случай скритият живот на детето или юношата ще му убѣгне напълно, а съ такава грижа граденият авторитет ще се окаже много по-крѣхък, отколкото се предполага. И така — дълбока симпатия, действителна обич, голѣма благосклонност между другото, напълно съвмѣстима съ възпитателския авторитет — сж безусловно необходими за всѣки, който се стреми да вижда ясно въ душит на тия, що иска да води.

Недопустима наивност е да мислимъ, че ще смогнемъ нѣжкога да изтъкнемъ всички страни, да освѣтимъ всички дълбочини на една личностъ, да я включимъ цѣлата въ една единствена формула. Не остава ли нашето собствено азъ до голѣма степенъ тъмно за насъ самитѣ? Нека се стараемъ поне да не пропускаме онова, което е въ нашитѣ възможности, стига само да знаемъ какъ да пристѣпимъ къмъ него. Добре е учителитѣ да действуватъ методично въ тая насока, като приготвятъ индивидуални листове за всѣко дете. Въ тѣхъ ще се нанасятъ точни сведения за неговия душевенъ строежъ, здравословно състояние, интелектуални, афективни и по-специално, нравствени особености. Излишно е да се казва, че тия листове трѣбва да бждатъ подъ рѣка на учителя, за да внася грижливо всѣка забелязана промѣна.

Д-р. Чешмеджиевъ — Пловдивъ

ЧУВСТВОТО ЗА ЧЕСТЬ КАТО ЦЕЛЪ НА ВЪЗПИТАНИЕТО

За значението на чувството за честъ при възпитанието на юношитѣ е писано, обаче, много въпроси сж останали и до сега неизяснени.

Преди всичко да отговоримъ на въпроса — трѣбва ли чувството за честъ да бжде главната целъ на възпитанието.

Че чувството за честъ е силно срѣдство за подбуждане човѣка да действува въ съгласие съ нравствения изисквания, макаръ и само външно, се признава отъ всички.

Като срѣдство чувството за честъ може да играе при възпитанието значителна роля, макаръ да се оценява различно. Но крайната целъ на възпитанието на чувството за честъ може да се признае само въ този случай, ако би било установено, че то съставлява съществена съставна частъ отъ нравствения характеръ на човѣка. Но това не може да се твърди. Известно е, какво голѣмо значение е придавалъ Локъ на развитието на чувството за честъ. Той е казалъ, че възбуждането му съставлява „голѣма тайна на възпитанието“. Шрадеръ признавалъ честта за нравствено подбуждане, Тшеславието той нареклъ крайностъ на чувството за честъ. Но къде е границата между едното и другото? Хербартъ казва съвършено вѣрно: педагогическиятъ опитъ показва, че детето може да се приучи да счита за срамно или похвално всичко, което му е угодно. Откъде иначе ще се взематъ тѣзи прекалени изисквания за честъ, които въ обикновения животъ причиняватъ не малко зло? Казватъ, че честта може да бжде истинска и лъжлива, но това не помага за разяснението на въпроса, защото, различавайки лъжливата честъ отъ истинската, случва се да се посочва значението не на самата честъ, а на това, което съставлява нейното съдържание, като се сжди за това съдържание отъ точка зрение на нравствеността. Лютеръ е ималъ по-правилень възгледъ за честъ, когато осжждалъ езическитѣ книги за това, че подбуждали къмъ похвали и честъ. Точно безъ това хората не могатъ да бждатъ деятелни и добри. Много педагози като Нимайеръ, Вилманъ, Хербартъ и др. признаватъ, че

честта е отровно вещество, съ което трѣбва да се отнасяме много внимателно и съ умение, макаръ че има случаи, когато тази отрова може да послужи и за лѣкуване.

Човѣкътъ даже и въ първобитното си състояние проявява стремежъ да си създаде другари, за да може да проявява къмъ тѣхъ свойственитѣ му на сжщество за общуване чувства на привързаностъ. На това се основава и симпатическото влѣчение или съчувствието. Но сжщо така за всѣкиго е желателно да предизвиква у другитѣ привързаностъ къмъ себе си, защото я заслужава.

Чувството на удоволствие при одобрението ни отъ другитѣ и неудоволствие при порицание и неодобрение, е второто подбуждение, което поставя хората по-горе отъ тѣснитѣ егоистични действия и замисли.

Съчувствие къмъ другитѣ и стремление да очакваме одобрение на насъ отъ тѣхъ, съставлява, по наше мнение, сжществената основа на която израства постепенно нравствеността.

Тѣзи две стремления се проявяватъ и въ семейния животъ, гдето одобрението или неодобрението на бащата или майката развиватъ въ детето уважение къмъ авторитета. По после тази потрѣбностъ — да слушаме одобрение за себе си, преминава и къмъ всички, които ни заобикалятъ. Явяватъ се отвлѣчени понятия за добро и зло и тѣзи понятия достигатъ до съвършена степенъ, когато се съединяватъ съ съзнанието за Богъ и се получава чрезъ това висшъ авторитетъ.

Очевидно е, че още презъ първата степенъ на човѣшкото развитие се е явило състояние, при което потикъ за одобрение или неодобрение се явява отъ вътре на самото действащо лице. И този вътрешенъ гласъ става лостъ на човѣшкитѣ действия. Малкото дете постѣпва така или иначе гледайки на очакваната присѣда на родителитѣ си, връстницитѣ или на околнитѣ му. То идва даже до преценка на своитѣ изпълнени или само предполагаеми още действия. Ние намираме признаци на такова развитие сжщо и въ животнитѣ, надарени съ висши инстинкти.

Първата отъ степенитѣ при която стремежа къмъ одобрение се възвисява до нравственото съзнание, е възбуждането предизвикано отъ наказание или награда и причиняващо му радостъ или скърбъ, тѣй като наказанието, отъ психологично гледище, е изразъ на порицание приложено чрезъ външно действие. Представата за наказание и награда се явява въобще твърде рано, ето защо и твърде рано тѣ ставатъ подбудителна причина за човѣшкитѣ действия.

Втора степенъ на нравствено развитие трѣбва да се счита това състояние, при което е достатъчно едно одобрение или порицание, изразени съ думи или знаци, за да се насочатъ действията къмъ една или друга страна. Въ този случай повече отъ всичко тежестта е, разбира се, върху мнението на родителитѣ, но твърде рано децата започватъ да се стремятъ къмъ одобрението на братята, сестритѣ и въобще на околнитѣ. Чувството за собствената несъстоятелностъ подбужда детето да избѣгва онова, което споредъ възрастнитѣ заслужава порицание. Срамътъ предизвиква у сжщото

изразъ на силно порицание и то се мжчи да го избѣгне. Обратно, одобрението на възрастнитѣ издига детето по-горе отъ неговия собственъ уровень и е приятно за него, защото повече отъ всичко укрепява и опредѣля силата на неговата воля.

На тази степенъ на развитие се добиватъ понятията и сжщитѣ постепенно добиватъ логическа форма.

Трета степенъ може да се счита съединението на тѣзи нравствени начала съ нравственото съзнание, съ което се обусла вначалото на развитието на нравствения идеалъ.

Тази вътрешна оценка за своето поведение къмъ изискванията посочени въ нравственото съзнание, ние наричаме съвѣсть, а съгласуването на нашитѣ действия съ тѣзи заповѣди и одобрението имъ отъ нравственото съзнание е висша цель на нравствеността.

Разглеждайки тѣзи три степени въ развитие на човѣчеството, ние трѣбва да помнимъ, че въ действителния животъ тѣзи степени рѣзко се различаватъ. Отъ всѣка тѣзи, така да ги наречемъ, низши степени се развиватъ зародиши на висши такива и благодарение на това е възможенъ и прогреса на човѣшкото общество. Цѣлото нравствено развитие на човѣчеството минава по тѣзи степени и въ този постепененъ ходъ се забелязва потвърждение на единъ или другъ стимулъ и подбуда.

И отдѣлнитѣ личности преминаватъ, макаръ и въ съкратенъ видъ, сжщитѣ степени на развитие, които сж присжщи въобще на човѣчеството. И тукъ се забелязватъ периоди въ живота, въ време на които предпочитително влияние на тѣхното поведение сж оказвали първо наградитѣ и наказанията, после одобрението и неодобрението (осжждането) на хората и най-после — одобрението и порицанието на действията ни отъ нравственото съзнание.

Човѣкъ, даже и най-високонравствениятъ, може да преживѣе часове на помрачение и страхътъ отъ наказание въ вътрешната му борба съ изкушението може несъзнателно да се окаже най-силенъ решаващъ мотивъ.

Да се запитаме сега, какво значение има чувството за честь върху нравствения характеръ на човѣка? Преди да отговоримъ на тоя въпросъ, трѣбва да поставимъ другъ: що е това честь въ общоупотрѣбявания смисълъ на тази дума.

Честъ може да възникне и сжществува само въ общественния животъ. Всѣки у когото има честь смѣта преди всичко, че неговата личностъ заслужава одобрение и уважение. Това е само по себе си лошо мнение за него. Ценейки себе си той трѣбва да остави другитѣ да оценяватъ неговата личностъ, тъй както той я цени, като изразятъ преценката си съ външни знаци. Искането щото собствената наша преценка за себе си да се изрази и отъ другитѣ, съставлява основата на чувството за честь. Тази оценка, основана на известни положителни признаци, трѣбва да бжде дадена заслужено.

Ние казахме, че честта се изразява съ външни знаци изказани отъ другитѣ за нашата личностъ, които потвърждаватъ, че ние се водимъ въ съгласие съ искането на времето и нашето обществено положение.

Ирингъ (Ihring) се изразява, че честъ е атестацията на обществото за отдѣлната личностъ, свойството на която атестация зависи отъ това, съгласува ли се поведението на личността съ нравитѣ господстващи въ дадено време. Тѣзи нрави служатъ за масштабъ на общественото мнение и честъ или безчестие се опредѣля отъ тѣхъ. По този начинъ общественото мнение става сила, която опредѣля и направлява волята на отдѣлното лице.

Съсловието къмъ което принадлежи човѣкътъ, сферата, въ която се движи той, изработватъ своето понятие за честъ и желанието да се счита въ своя кръгъ равноправенъ и по възможностъ да бжде предпочетенъ предъ другитѣ е така можще, че пресича егоистичното стремление на човѣка и става въ него господстваща сила.

Трѣбва да се изпита върху себе си действието, което засѣга честта, за да се почувствува неговата сила. Когато азъ срещна човѣкъ въ обществото и спазвамъ относително основана на нравитѣ форма на учтивостъ, азъ съ това доказвамъ, че го считамъ за свое неотмѣнимо право. Честта за всѣки духовно здравъ човѣкъ съставлява жизнена потребностъ и съ това се обяснява силата на обичая, който се поддържа въ отдѣлнитѣ общества и въ тѣсно ограниченитѣ кръгове.

Въ проявлението на чувството за честъ има такава последователностъ, каквато ние посочихме при развитието на стремлението за одобрение. Първо чувството за честъ придобива нравственъ характеръ, когато се изразява съ срамъ. Когато способността за срамуване става доста рѣзка, тогава човѣкътъ не очаква мнение за своята честъ отъ страна на околнитѣ. Вътрешниятъ гласъ произнася присъдата си по-рано. Чувството на срамъ става тогава самостоятелна сила, независимо отъ волята, сила, която отклонява отъ една постѣпка и поощрява къмъ друга. Само по този пѣтъ той постига можщата сила, която опредѣля поведението на човѣка.

Трѣбва да изпитаме действието на засегната честъ, за да разберемъ неговата сила. Когато срещна човѣкъ въ обществото, съблюдавайки относително възприетата отъ него върху нравитѣ форма на учтивостъ, азъ го смѣтамъ, че има право да заема мѣсто въ обществото. Честта за всѣки душевно здравъ човѣкъ съставлява жизнена необходимостъ и съ това се обяснява силата на обичая, възприетъ при държането въ отдѣлни общества и ограничени кръгове.

При проявата на чувството за честъ има такава последователностъ, постепенностъ, каквато има при развитието на стремлението за одобрение, както посочихме по-горе. Първо, чувството за честъ придобива нравственъ характеръ, когато се изразява съ срамъ. Когато способността за срамуване се развие доста много, тогава човѣкъ не очаква мнение за своята честъ отъ страна на околнитѣ. Вътрешниятъ гласъ казва думата си по-рано. Чувството срамъ тогава става самостоятелна сила, независима отъ волята, сила, която отклонява отъ една постѣпка и поощрява къмъ друга.

Връщайки се къмъ въпроса — съ какво се отличава честта отъ своето родово понятие — стремление къмъ одобрение, ние

трябва да посочимъ и сходнитъ и различнитъ признаци. Въ двата случая волята се опредѣля съ еднакви подбудителни причини: удоволствие при одобрение и съжаление при порицание или неодобрение; въ двата случая се явява моментъ, когато оценката на другитъ не се очаква и мнението на самото действащо лице става стимулъ за неговото действие.

Разликата е въ това, че вслушвайки се къмъ одобрението или неодобрението ни отъ другитъ хора, ние търсимъ въ тѣхнитъ мнения и оценки отъ нравствена точка зрение, достъпни за околнитъ. При мненията за честъта на човѣка оценката се опредѣля отъ съгласието или несъгласието на поведението му съ нравитъ и обичаитъ на дадена срѣда и при това понѣкога доста тѣсна и ограничена.

Стремлението къмъ честъ направлява човѣка къмъ придобиване качества, особено ценени въ известни обществени срѣди, не само заради това, че ще бждатъ равни въ тази срѣда, но и заради това, че ще се отдѣлятъ и ще се отличаватъ отъ другитъ, които стоятъ вънъ отъ нея.

При такива подбуди, макаръ чувството за честъ да е източникъ на много велики дѣла на хората, но сами по себе си тѣзи дѣла не се считатъ за нравствена заслуга. Нѣкои произведения на науката и изкуствата могатъ да се признаятъ за ценни придобивки на човѣчеството, но сами по себе си тѣзи деяния не се считатъ за нравствена заслуга. Нѣкои произведения на науката и изкуствата могатъ да се признаятъ за ценни придобивки на човѣчеството, но ако авторътъ при тѣхното създаване е ималъ предвидъ изключително собствената си честъ и слава, то нравствената му заслуга може да се откаже, защото целта му е била егоистична. Нравственото стремление за одобрение не иска никакви отличия; нравствени постѣпки влѣкатъ следъ себе си само скромно признание за изпълненъ дългъ.

Когато човѣкъ мотивира своето действие съ потребноститъ на чувството на честъ, още не може да се потвърди, че той се ръководи отъ нравствено съзнание. Въ него може би само говори желанието да не се изложи въ очитъ на хората отъ срѣда равна на него. Чувството за честъ е само тогава безусловно нравствено, когато е отправено къмъ действия, които иматъ нравствено значение и когато последното е влѣзло въ съзнанието на човѣка и станало скѣпо не заради това, че е така възприето, а по внушение на съвѣстъта и нравствения законъ.

Сега да се върнемъ на въпроса поставенъ въ заглавието на статията: трябва ли чувството за честъ да бжде последна и висша целъ на възпитанието?

Ние вече казахме, че има по-висши цели и развитието на честъта не може да бжде признато за крайна целъ на възпитанието; но отъ по-горе изложенитъ съображения сѣщо следва, че честъта е степенъ на развитие, презъ която минава нравственото същество, преминавайки отъ себелюбие къмъ по-висши подбуждения. Честъта е чувство, което прави човѣка членъ на обществото, което се под-

чинява и приучва да съблюдава това, което е установено и възприето отъ общежитието.

Ние ще се запитаме още, какво значение има въобще чувството за честъ въ обществения животъ?... То служи за създаване на онѣзи качества, които сж дадени на обществото, съсловieto, на хората отъ една професия. Съ други думи, честъта служи като сръдство за самозапазване на обществото.

Сжщото значение има стремлението къмъ честъ и за характера на отдѣлнитѣ лица. Личностъ, която се развива нравствено, не може да се задоволи съ принадлежността къмъ по-голѣмъ или по-малѣкъ кръгъ хора и да се ограничи съ съблюдаването на обикновенитѣ изисквания на своя кръгъ. Тя търси смисъла на тѣзи изисквания, като признава голѣмото значение на идеитѣ, иска да намѣри по-вѣрна идея и вече не задоволена отъ спорнитѣ, временни такива, обръща се къмъ общочовѣшкото. Въ такъвъ смисълъ трѣбва да се гледа и на чувството честъ, като на нравствено стремление.

Разбира се, понѣкога се случва мжно да се сжди, какво става въ съкровениѣ жгли на човѣшката душа, кое ръководи личността, когато тя действува въ името на честъта: безкористни нравствени подбуди ли или опасение за лошо мнение за себе си отъ хората, кое е за нея по-скжпо — формата или съдържанието. Ето защо, всѣкакво преувеличение или крайно намаление значението на честъта би било нежелателно. Нравственостъта предполага общественъ животъ, а последния въ значителна степенъ държи на честъта. Трѣбва да се желае щото въ интереса на доброто въ всѣки нравственъ характеръ да се вложи по възможностъ силно развито чувство на честъ. Това чувство придобива особено значение при възбуждането му въ чувство свързано съ народа. Както за отдѣлнитѣ лица честъта имъ е най-високо достойние, така и отдѣлнитѣ класи хора, съсловия и цѣли народи иматъ своя честъ и скжпять за нея.

Както за отдѣлнитѣ личности чувството за честъ служи за поддръжка на характера имъ, така и обществената честъ подбужда и народитѣ къмъ запазване на своето духовно сжществуване и своя народенъ характеръ.

Силата на чувство за честъ отъ страна на народа, покрай външнитѣ обстоятелства, зависи и отъ това, въ каква степенъ възпитанието на народа способствува за развитието на това чувство въ отдѣлнитѣ лица. Възпитанието за осжществяване на опредѣленъ народенъ идеалъ, иска непременно развито силно чувство за честъ.

Чувството за честъ трѣбва да бжде възпитавано, защото то служи за циментова връзка на обществото. Трѣбва само да се помни, че въ нейното съдържание е най-ценниятъ елементъ за животъ и развитие.

При тѣлеснитѣ, физически функции има действия, които се опредѣлятъ първоначално отъ съзнателна воля, но постепенно преминаватъ въ несъзнателни. Само по този пжтъ се гарантира правилното и бързо изпълнение. Движението на прѣститѣ на изкусенъ свирачъ на пиано представлява за насъ нагледенъ примѣръ за такова превръщане въ несъзнателно действие. Всѣко упражне-

ние има за целъ да направи машинални известни душевни или тѣлесни движения и да се достигне до голѣма степенъ усършенствуването имъ, т. е. да се превърне изпълнението имъ въ несъзнателно-механично.

Само преминавайки тази степенъ-обладаване механизма, художникътъ може да се яви като голѣмъ изпълнителъ на произведения на изкуството. Такова значение има това явление и въ чисто духовния животъ. Мислителътъ, работящъ надъ обширни и сложни задачи, преминава презъ този процесъ. Даже и при образуването на проститѣ понятия този процесъ е неизбеженъ. Въ нравствения животъ голѣма частъ нравствени законоположения се подхвърлятъ на действието на сжщия процесъ.

Всичко нравствено се превръща въ обичай. Известни нарушения на нравственитѣ закони сж просто немислими. Такива въпроси не възникватъ предъ сжда на общественото мнение, и отъ това не може да се каже, че въ него се заключаватъ действия мотивирани отъ други побуждения. Неговото решение се заключава вече въ това, че всѣки е необходимъ, преди всичко, да отстоява своето обществено положение.

По този начинъ, посрѣдствомъ чувството за честъ, характерътъ на лицата се избавя отъ цѣлъ редъ изкушения, борби и т. н. и само чрезъ това тѣ ставатъ достъпни за човѣшкото развитие.

Който иска да бжде способенъ за жертви презъ цѣлия си животъ въ полза на другитѣ, трѣбва да се освободи отъ борба съ личния си егоизъмъ. Пожертвуване на живота иска постоянно, силно и необикновено напрежение на волята. Колкото повече чувството за честъ крепне и се развива, толкова по-мощно е неговото действие като привычка и толкова по-лекъ и достъпенъ е пътя къмъ нравственото съвършенство.

Гр. Пенчевъ

ЦЕНЕНИЕ ИЛИ ПОДЦЕНЯВАНЕ НА ПЕДАГОГИКАТА И НА УЧИТЕЛЯ—ПЕДАГОГЪ

Нашата действителностъ слага вече настойчиво тоя въпросъ. Издаденитѣ напоследъкъ нѣколко акта отъ училищната администрация ясно сочатъ това. На сжщитѣ случаи ние сме свидетели и въ близкото минало.

Поставенъ въпросътъ, ние, макаръ и въ кратки черти, ще го разгледаме.

Какво е, прочее, положението на педагогиката като наука днесъ? Тя, макаръ и късно да си е извоювала мѣсто между наукитѣ, е вписана вече въ всички universitet letterarum. Както и другитѣ науки, тя има опредѣлена областъ и самостоятеленъ обектъ на изследване: анализира и изуча елементитѣ на образованието, изследва ги, систематизира ги и извежда изъ тѣхъ законитѣ за обра-

¹ Думата е за избора на комисиитѣ за изпитъ за училищни инспектори и за ръководството на учителскитѣ институти.

зованието. Създадената така система образува нашата наука. Педагогическата дейност следъ това днесъ е поставена въ рамкитѣ на следнитѣ начала — императиви: 1. възпитавай къмъ нравственостъ и красота, 2. възпитавай граждани предани на страната, 3. възпитавай къмъ самообладание, 4. възпитавай къмъ разумно и обществено ценно послушание, 5. възпитавай къмъ самостоятелностъ, 6. възпитавай къмъ доброжелателство, 7. възпитавай къмъ истиностъ и 8. възпитавай къмъ трудъ. Тия сж нормитѣ, на които се слага и педагогическата практика. Тѣ импулсиратъ чувствата, организиратъ се въ едно цѣлостно въздействие и се въплѣщаватъ въ една личностъ. Педагогическата дейностъ изобщо се развива именно въ тая насока. Днешната педагогика е и хомогенна наука, макаръ че си служи и съ материали изъ психология, етика, логика, социология и антропология. Днесъ въ педагогиката убеждение е, че творчески педагогически сили сж ценноститѣ: народъ, наука, изкуство и духъ чрезъ които, направляватъ народа, да достига до състояние да изпълни мисията, висшитѣ си исторически задачи. Една духовностъ отъ етническа гледна точка е най-надеждна за насъ, пострадали и изтерзани отъ държавно-политически събития, изложени на политически давления и похоти. Защото сжщата тая духовностъ, съ посоченитѣ ѝ структурни съставки, има огромно значение. Тия структурни съставки се вливатъ въ душитѣ на растящитѣ и създаватъ поколения съ онѣзи именно наслоения, съ които, казахме, народъ провежда мисията си, постига задачитѣ си. Така следвоенна Германия, особно тая на Хитлера, постави идеалъ на училищата цѣлостенъ обединенъ народъ въ една държава и го постигна; Франция следъ разгромяването ѝ въ сегашната война отпрати върховни усилия за обновата си къмъ училищата — такива бѣха разпоредбитѣ тамъ послучай началото на учебната година; презъ епохата на възрождането, трогателнитѣ позиви на нашитѣ възрожденци-просвѣтители, бѣха отправени къмъ училищата и последнитѣ, станали тогава огнища за народно свѣстяване и народна възмога, допринесоха мощно за постигане на съкровената мечта на народа ни — политическата ни свобода. А тъкмо тая духовностъ, единъ отъ центроветѣ на която е народната идея, най-висшата ценностъ днесъ е, посочихме, основа на педагогиката, на носителитѣ ѝ. Нея тѣ разпрѣскватъ въ училищата, въ живота.

Педагогиката, споменахме, си служи и съ материали отъ другитѣ науки. Макаръ да има такива съставки, тя, обаче, не е просто приложение на последнитѣ. Тя не е ни приложна етика, ни приложна психология, ни логическа техника и др. п., не е и нѣкакво особно изкуство. Действителността сочи тъкмо обратното. Успѣшната учебно-възпитателна работа, която всѣки наблюдателъ вижда въ дѣлото на гимназиалнитѣ учители, минали презъ образцовата гимназия и на основнитѣ учители, минали презъ педагогически училища и учителски институти, е най-красноречиво опровержение на горното твърдение. Задъ тѣхната резултатна училищна дейностъ се крие, обаче, продължителна, предварителна — подчертаваме многократно това обстоятелство — професионална подготовка,

планомърна, систематична, съ по-важните съставки на педагогиката — и теоретична и практика. На тия погрѣшни схващания се дължат нѣкои особни прояви въ училищния ни животъ — дилетанщината, напр., въ просвѣтното ни дѣло, каквито ни най-малко не трѣбва да се ширятъ въ просвѣтата ни. На тѣхъ, на лица безъ солидно педагогическо образование, сжщо се дължатъ погрѣшнитѣ и невѣрни писания по педагогически въпроси. Писа се, напр., че за областни инспектори могли да се назначаватъ всички категории гимназиални учители. Важенъ билъ тактътъ на областния инспекторъ. Изпуска се, обаче, съображението, че тѣзи инспектори ревизиратъ и първоначални учители, че докато всички категории гимназиални учители иматъ еднакви познания, добити въ гимназията и по специалността въ университета, гимназиалнитѣ учители съ педагогическо образование, притежаватъ и единъ плюсъ, който другитѣ нѣматъ. Затова има и странности въ дейността на нѣкои български училищни инспектори и ръководни училищно-административни длъжностни лица, особено въ началото на службата имъ. На работа по ръководството на просвѣтата, на училището, на образованието трѣбва, безусловно искане, е да се отива съ ясна представа, съ планъ, съ готова подготовка за длъжността, да не съ приема сжщата съ мисълта, че ще се учатъ и усвоятъ исканията и наредбитѣ по организиране на службата въ последствие, че ще се учи отъ други — секретари, помощници и др. Това е осждително.

За съжаление, това отнасяне е фактъ. То не ще закѣснѣе да се отрази върху учебното дѣло, върху страната ни. Въ просвѣтата ни се срѣщатъ вече признаци, че ние отиваме къмъ понижение, обезличаване, и дезорганизация. Единството въ образованието ни се разруши. Люшканията се намножиха.¹ Духътъ въ ръководството на учебното ни дѣло не се покрива вече съ духовнитѣ наслоения, които проявиха нашитѣ народници-учители въ школата и вънъ отъ нея, напоени съ духъ, наслоения, педагогическа мисълъ, придобита въ учителскитѣ училища и доразвити въ педагогическия печатъ. А тия наслоения, тоя духъ бѣха продължение на духовността на нашитѣ възрожденци — народничество съ мечъта: всестранно духовно и материално развитие на народа ни. Движени отъ тоя духъ, тѣ не щадѣха ни трудъ, ни срѣдства, полагаха непрекъснати усилия за постигане на общия ни идеалъ: народното добруване. Духътъ на тия народници ние виждаме въ безкрѣстнитѣ имъ гробове по бранни поля, въ всички народополезни сдружения и начинания въ разни кѣтове на страната, въ дѣлата, създадени отъ тѣхъ, движени единично отъ несломимъ устремъ да допринесатъ за общото народно благо.

Учительтъ-педагогъ, съ духовността на която е сложена педагогическата теория и практика днесъ, следвайки исканията на днешно време за създаване и организиране мощенъ народъ, силна

¹ Знаменателна въ това отношение е критиката на г. Консуловъ (въ статията му „Омагьосаниятъ кръгъ“ и пр., препечатана въ в. „Просвѣтно единство“), съ която той отрича, току-речи, напълно просвѣтната ни политика презъ последнитѣ години.

държава, участвава въ изграждането на нашия духовенъ и културенъ животъ, въ възхода на нашата наука и култура. Съ общо философско образование, съ основни познания по дисциплинитѣ, изучвани въ отдѣла по специалността си и съ знания, добити въ срѣдното училище, той живѣе и работи съ твърда вѣра въ силата на учителската професия и педагогическата наука. Съ професията си, съ научната си и културна дейностъ, той дава не само знания и подготовка на питомцитѣ си, но се явява и въ нашия общественъ и културенъ животъ и внася своя дѣлъ за възхода имъ. Той следва образцитѣ на ония светли личности, едни отъ които съ непрекъснатото си творчество въ духовната ни и материална култура, а други съ своитѣ дарения спомогнаха бързия ни културенъ подеъмъ. Тия сж духовнитѣ наслоения на дейцитѣ на педагогическата ни наука. Изключения може би има. Но тѣ сж само изключения и си оставатъ такива.

Значението на педагогическата наука, на учителя-педагогъ е, прочее, безспорно. Тѣ сж безусловни предпоставки, решаващи фактори за развоя на училището ни, на учебното дѣло, на страната ни. Днесъ, когато предстои да се разрешаватъ народностни задачи съ капитално значение за насъ, категорична потрѣба е тѣ да се оползотворятъ всецѣло за организацията на школата ни, на просвѣтата ни.

Не, прочее, пренебрежение, а ценение на педагогиката и на учителя-педагогъ.

Методий Н. Мариновъ — София

ЛОГИКО-ХУДОЖЕСТВЕНЪ АНАЛИЗЪ НА СТИХ. „СТО ДВАДЕСЕТЪ ДУШИ“, ОТЪ ПЕНЧО П. СЛАВЕЙКОВЪ

Лекция, държана въ трети класъ на педагогическа конференция въ гр. Кула, на 25. XI 1940. г. Стенографирала: Зиновия К. Петрова, у-ка въ с. Грамада, Кулско.

Встѣпителни думи. — Драги ученици, виждаме се за първи пѣтъ. Това нѣма значение. Още катъ се погледнахме, станахме приятели. Азъ се надѣвамъ, че достойно ще изпълните задачата, и ще мога да занеса отъ васъ добри впечатления на моитѣ ученици, съ които може да влѣзете въ писмена връзка.

Подготовка. — Толкозъ по-добре, че следъ молитвата къмъ Бога вие изпѣхте националната молитва. Защо изпѣхте тази молитва? Помислете и следъ това ми отговорете! Ученикъ: — Ние изпѣхме нашата българска молитва, защото въ нея сж изказани идеалитѣ на нашето народно обединение. — Какво още изказваме? Другъ ученикъ: — Че всички работимъ за това обединение и, ако стане нужда, сме готови да се пожертвуваме.

Цель. — Сега ще се запознаемъ съ едно стихотворение, което е близко по смисълъ до българската молитва.

Разработка. — Кой български писатели изучавате тази година? Ученикът: — Тази година учихме за Любенъ Каравеловъ, Христо Ботевъ, Василъ Друмевъ, Петко Р. Славейковъ... — Какво сте чели отъ Петко Славейковъ? Ученикът: — „Какъ обикнахъ пословицитъ“ и „Гергана“. Познавате ли другъ Славейковъ като писателъ? Ученикът: — Има и другъ Славейковъ — Пенчо П. Славейковъ.

Прочитъ на стихотворението отъ учителя. — Христоматиитъ и тетрадкитъ да сж затворени! Слушайте, сега ще ви прочита стихотворението. Учителътъ го прочита художествено, безъ да изпада въ актьорство.

Разпитъ на ученицитъ за впечатления имъ отъ прочита. — Какво разбрахте отъ това, което ви прочетохъ? Изкажете впечатленията си! Ученикът: — Мене ми направи впечатление, че българскитъ юнаци не желятъ живота си и се жертвуватъ за свободата на българския народъ? — Какво друго бихте казали? Ученикът: — На мене ми направи впечатление, за дето юнацитъ били сто двадесетъ души и всички сж загинали. — Има ли друго нѣщо да кажете? Ученикът: — Ние трѣбва да знаемъ гробоветъ на падналитъ герои. — Всичко останало, което ви е неясно, сегичка ще изяснимъ.

Тихъ прочитъ на стихотворението отъ страна на ученицитъ. — Разгърнете христоматиитъ! Прочетете тихо, на умъ, стихотворението! Виждате, има ли непознати думи за васъ? Ученицитъ четатъ. Учителътъ ги изчаква достатъчно време, за да вникнатъ въ текста. Само когато започватъ да се вдигатъ много ржце, отново подема урока. — Кой иска да го прочете? Става една ученичка и прочита стихотворението.

Стихотворението се чете отъ ученицитъ куплетъ по куплетъ, обясняватъ се непознатитъ думи и изрази, откриватъ се картинитъ. — Кой ще прочете първия куплетъ? Ученикътъ чете.

— Вашето другарче чете много хубаво, но направи нѣкои неволни грѣшки. Има ли непознати думи въ първия куплетъ? Ученици се обаждатъ: Всички думи ни сж познати. — Добре! Азъ сега ще ви попитамъ. Що значи думата „залпъ“? Нѣколко души стрелятъ заедно. Какъ още можемъ каза? Дружна стрелба — това е залпъ. Учителътъ записва на таблата думата залпъ и до нея — дружна стрелба. Какъ си представлявате залпа? Вие, напр., сте прицелна точка. Пжтуйте. Кжде сж тѣзи, които ще стрелятъ по васъ? Тѣ сж скрити, и щомъ вие приближите, тѣ изведнѣжъ всички стрелятъ. По сжщия начинъ се обясняватъ непознатитъ думи и изрази въ останалитъ куплети. — Каква картина можемъ си нарисова споредъ първия куплетъ? — Споредъ първия куплетъ можемъ да си нарисуваме следната картина: Неприятелътъ съ залпъ посрѣща юнацитъ. Тѣ сж облѣчени въ въстанически дрехи. — Какво ще прибавимъ къмъ тази картина отъ втория и третия куплетъ? — Воеводата — „младъ дивенъ юнакъ“ — начело на дружината. До него байрактаръ. Знамето се гордо вѣе. — Какво казва воеводата? Ученикътъ чете.

Разкриване основната мисъл (идея) въ стихотворението. — Изпълнени ли сж били думитѣ на воеводата? За какво ние подсъщатъ тѣзи думи? Ученикъ: — За целта, която си поставилъ поетътъ съ това стихотворение. — Какъ можемъ другояче каза? — Въ думитѣ на воеводата се крие основната мисълъ на стихотворението. У дома ще си препишете красиво на картонче само думитѣ на воеводата! Нека тѣ бждатъ и вашъ заветъ!

Учителътъ чете стихотворението при отворени христоматии. — Сега ще ви прочета стихотворението, но ще гледате, кжде ще повишавамъ и понижавамъ гласа си. Сега се изкажете за моя прочитъ! Ученикъ: — Въ първия куплетъ съ повишенъ гласъ прочетохте думитѣ „Сто двадесетъ души“, въ втория — „и паднаха всички“, въ третия — „залпъ“ и „на родния“, въ четвъртия — „въ засада отрано“, въ петия — всички думи, въ шестия — „Кжде имъ е гроба, днесъ никой“... Какво има следъ думата „бой“? — Удивителенъ знакъ. Защо? — Авторътъ изказва скръбъ, смѣсена съ удивление. — Защо повишаваме гласа при думитѣ „Сто двадесетъ души“? — За да подчертаемъ, колко сж били. — Теглете по една чертица подъ повишенитѣ думи! Леко — съ моливъ едва да се забелязва... Сега сложете една джгичка следъ думата „врагъ“, за да се знае, че веднага минаваме на другъ стихъ.

Съ залпъ ги посрещна на родния брѣгъ
въ засада отрано приготвений врагъ.

Съ какъвъ гласъ трѣбва да прочетемъ стиха „Умрѣха тѣ всички за родни край“...? — Съ гласъ, въ който да звучи тъга, примѣсена съ гордостъ. — Да, съ гордостъ и почитъ къмъ тѣзи паднали герои. — Когато четемъ думитѣ „не знай“, ги сливаме. Пишете джгичка помежду имъ! („не_знай“). Сега ще изпитвамъ и ученици, които не вдигатъ ржка! Кажете ти, какъ ще прочетемъ последнитѣ два стиха въ първия куплетъ! — Ние ще ги прочетемъ съ чувство на тъга. — И още? Какво иска авторътъ да ни каже? — Ще ги прочетемъ съ чувство на укоръ, защото днесъ не знаемъ тѣхния гробъ. — Ние трѣбва да тачимъ нашитѣ герои. — Кой ще чете и обяснява по-надолу? По сжщия начинъ се по-стѣпва и съ останалитѣ куплети.

Цѣлостенъ прочитъ на стихотворението отъ ученикъ.
Биографически данни за автора и едновременно съ това се показва въ рамка портрета му.

Учителътъ: — Пенчо П. Славейковъ е роденъ въ гр. Тръвна презъ 1886 г. Въ родния си градъ добилъ първоначалното образование. Следвалъ още въ Пловдивъ, Търново, а следъ това — въ Германия, кждето е ималъ възможностъ да изучи чиждитѣ литератури. Върналъ се въ България като високо културенъ българинъ. Назначенъ билъ директоръ на Софийската народна библиотека и следъ това директоръ на Народния театръ. Умрѣлъ въ Италия презъ 1912 г. Останкитѣ му сж принесени въ България презъ 1921 г. Стихотворението, съ което се запознахме, е взето отъ неговата стихосбирка „На острова на блаженитѣ“. Учителката отъ реалката

бъ така любезна да даде съчиненията на П. Славейкова. Ето ги! Учителят ги показва на учениците! — Събрани съчинения томъ първи, Епически пѣсни, Българска литература, Кървава пѣсенъ, въ която се описватъ подвизитѣ на участницѣ въ Априлското въстание и героизма на опълченците при Шипка. Сънъ за щастие, Нѣмски поети, На острова на блаженитѣ, Чужди литератури...

Приложение. За домашна работа: Научете стихотворението наизустъ и намѣрете, въ кое време се намиратъ глаголитѣ!

Раздѣла. Ученицитѣ поискватъ адреса на учителя, обещава да му се обадятъ съ писмо. Учителят се ржвува съ цѣлия класъ.

Йорданъ Стояновъ

ОБРАЗОВАТЕЛНИ ИГРИ ПО СМѢТАНЕ ВЪ I ОТДѢЛЕНИЕ

Оставамъ на страна въпросътъ, какъ да се предава събирането и изваждането въ първо отдѣление. Намирамъ за нужно да изнеса нѣколко образователни игри, които сж отъ голѣма полза при обучението. Най-удобно е да си послужимъ съ тѣхъ следъ като е минато вече прибавянето на 1, 2 и 3 при числата отъ 1 до 9. Първа игра:

На черната дъска написваме долнитѣ смѣтки:

$1 + 1 = 2$	$1 + 2 = 3$	$1 + 3 = 4$
$2 + 1 = 3$	$2 + 2 = 4$	$2 + 3 = 5$
$3 + 1 = 4$	$3 + 2 = 5$	$3 + 3 = 6$
$4 + 1 = 5$	$4 + 2 = 6$	$4 + 3 = 7$
$5 + 1 = 6$	$5 + 2 = 7$	$5 + 3 = 8$
$6 + 1 = 7$	$6 + 2 = 8$	$6 + 3 = 9$
$7 + 1 = 8$	$7 + 2 = 9$	$7 + 3 = 10$
$8 + 1 = 9$	$8 + 2 = 10$	
$9 + 1 = 10$		

Излизатъ Методий и Боянъ. Давамъ на Методий показалката и му поръчвамъ да посочи на Бояна която си ще задачка. Боянъ трѣбва да я реши. Ако сбърка, смѣта се изгорѣлъ и си сѣда. Така Методий ще се мжчи да изгори повече ученици. И Боянъ може да направи да изгори Методий — като каже нарочно невѣренъ отговоръ. Ако Методий не схване грѣшката — смѣта се за изгорѣлъ и трѣбва да си седне.

Методий (посочва $4 + 3$).

Боянъ — (почти веднага отговаря) $4 + 3 = 7$. При тая задача Боянчо не прави опитъ да даде невѣренъ отговоръ. Но при повторната задача ($5 + 3$), Боянъ отговори убедително:

— $5 + 3 = 9$.

— А-а-а, не сж деветъ, осемъ сж...

Следъ това Боянъ взема показалката и по сжщия начинъ за-дава на Методий три задачи. При тази игра нѣма състезание. От-

товарящият не бърза. Ето защо, тя е много по-удобна за по-слабите ученици.

Втора игра. Играе се съ горните смѣтки. Извиквамъ двама по-напреднали смѣтачи. Вземамъ въз показалката и се спирамъ на една задача. Който направи смѣтката, казва отговора веднага — безъ да дига ржка и въобще безъ да чака разрешение. Задаватъ се до три задачи. Който отъ двамата сбърка, или реши две задачи по-бавно отъ другия, той се смѣта за пропадналъ и си седа. Излиза другъ и т. н. Целта е да се види, кой ще остане до края на часа безъ да сгрѣши, или да остане по-надире. Тая игра изисква по-голъмо напрежение и трѣбва да се играе съ напреднали смѣтачи. Трѣбва много да се внимава, щото играчитъ да бждатъ съ равни сили. Тя може да се разнообрази; вмѣсто да излизатъ по двама ученика, да се изпитва цѣлото отдѣление, ученичитъ нѣма да се обаждатъ, а ще дигатъ ржка. Който пръвъ дигне ржка, само той ще бжде изпитванъ. Може да се случи, че единъ ученикъ да бжде изпитанъ подредъ 4—5 пжти. Другитъ нѣматъ право да се сърдятъ, щомъ все той е вдигалъ пръвъ ржка. Може да се постави и друго условие — да се види, отъ коя редица ще бжде първиятъ ученикъ. Това видоизмѣнение имъ по-допада, а и за учителя е по-удобно, защото ученичитъ сами се контролиратъ.

Трета игра. Пакъ същитъ смѣтки. Излизатъ двама ученика. Поржчвамъ имъ да намѣрятъ, напр., кои смѣтки правятъ 9. И тази игра изисква по-напреднали смѣтачи.

Посоченитъ игри могатъ да се играятъ съ всички учени и по-после смѣтки (отъ събиране и изваждане). Тѣ ще принесатъ полза, само ако се схванатъ като упражнения за механизирване ученото, но не и за предаване на новъ материалъ.

Петко П. Кацаровъ

КОЛЕДУВАНЕ

(Споменъ).

Бѣше въ първитъ дни на моето учителствуване. Сждбата ме тласна въ пазвата на едно будно планинско село. Намѣрихъ добъръ приемъ отъ населението. Но едничкото нѣщо, което ме измжчваше бѣше това, че нѣмаше читалище, кждето да се поучаватъ по буднитъ селяни, а най-вече, — извъншколската младежъ. И пламна въ менъ желанието да образуваме читалище. Зарадвах се и другитъ ми колеги, когато имъ съобщихъ това. — Набърже свикахме събрание. Гледамъ, присжтстващитъ възрастни слушатъ или не, ама младитъ вперили погледи, не снематъ очи отъ насъ. — Колега, семето май ще падне на добра почва, — прошепнахъ на колегата до мене. Пъкъ събранието се състоя точно срещу Коледа. Тукъ иматъ обичай да коледуватъ ергенитъ срещу голѣмия празникъ. „Нѣкога на този день грѣйна великата истина за спасението на хората, дали не е удобно сега да се рязгори искрата на читалището чрезъ коледуване?“ — помислихъ азъ. И предложихъ да

коледуваме за новообразуваното читалище. По-преминалитъ ергени, които бѣха свикнали съ традицията тукъ, тѣ да ржководятъ коледуването както намѣрятъ за добре — зашушукаха.

— Даскале, обади се Стефата, най-голѣмиятъ побойникъ по хора и седѣнки, ние не бива да коледуваме за читалището. То... народнитъ обичаи не бива да се измѣнятъ. Ние си знаемъ отъ дѣди и бащи, че...

— А, тѣй, ние малкитъ да деремъ гласъ цѣла нощъ, пѣкъ ти утре да пиешъ отъ селскитъ пари и да вадишъ ножъ по хорото, нали? Това ли ти е тебе народенъ обичай, бе бачо Стефане? — обади се Гого, младо, червендалесто момче, скоро завършило гимназията. — Момчета да послушае учителя!

— Браво, Гого, браво! — викнаха въ хоръ нѣколко гласа.

Видѣхъ какъ Стефата измѣни лицето си, като пламъ почервенѣ, после приbledнѣ, сви заканително устни, изгледа строго своя младъ и дързкъ противникъ и трѣсна като раненъ навънъ. Последваха го и други негови другари, които носѣха ума на Стефата. Младежитъ се размърдаха неспокойно. Азъ пожелахъ да кажа нѣколко успокоителни думи, но Гого ме пресѣче:

— Момчета, куражъ! Ние нѣма да дивѣемъ заради умътъ на Стефата само! Въ всички села наоколо има читалище, а само ние ще бждемъ безъ свѣтило. Който е решилъ да става човѣкъ съ наука и книга — да върви следъ насъ, следъ читалището. Нѣмаше какво повече да говоримъ. Всѣка дума, казана по какъвто и да е начинъ, изъ който и да е уста, сега не струваше нищо предъ смѣлостта на това ученолюбиво момче. Веднага се сформироваха групи, и подъ предводителството на гусларъ, запѣха весело коледарски пѣсни. Десетки гласове възвестяваха сега раждането на „бѣла Бога“, а натежнѣлитъ като олово облаци надъ слупенитъ кжщурки, скжтани между два склона, сипѣха щедро дъждъ и снѣгъ. Но когато въ душата има нѣкакъвъ напънъ, човѣкъ понася леко и най-лошитъ несгоди. Гледахъ какъ Гого крачеше първи между групата не спирая отъ калъ и снѣгъ. Следъ насъ се мѣркаха сѣнкитъ на онѣзи, недоволницитъ, побойницитъ, които чрезъ заплахи желяеха да отчаятъ и разпрѣснатъ коледаритъ. По едно време единъ камъкъ изплющъ въ краката ми, плисна калъ и оплеска очитъ ми. Гого веднага ме подкрепи.

— Учителе, удариха ли тѣ? — Тѣ сж, азъ знамъ. Преди малко видѣхъ Стефата като прескочи съседния плетъ.

— Да спремъ, учителе, — обади се другъ. Въ другата махала счупили гуслата. Познавамъ, че лошо ще стане. Стига ни толкова.

— Ти лудъ ли си бе, — Стефата това и чака, — отстѣпимъ ли сега, загубено е читалището; но победимъ ли, никога нѣма да се коледува вече само за двама-трима като Стефата. Гого пакъ вдѣхна смѣлостъ на разочарованитъ и момчетата тръгнаха пѣйки:

Ой Коледо, мой Коледо,
родило се Боже чедо...

Всичкият се смѣха и грѣмко ура цепѣше въздуха. Но Гого не бѣше престѣпилъ още стотина крачки напредъ и чухъ да вика тревожно:

— Насамъ, Стефата! Но гласа му заглѣхна като подъ земята. Настана боричкане. Стефата пушеше съ една ржка устата на Гога, а съ другата бъркаше въ джеба му за да открадне паритѣ. Едни бѣха нападали изъ локвитѣ, други бѣгаха, а Стефата се измѣкна най-после съ раздрани дрехи, безъ шапка и обезобразенъ отъ калъ и драсканици по лицето. Пострада и Гого: бѣха му разбили носа и откраднали малко отъ коледарскитѣ пари. Но коледуването стана въ цѣлото село. А всѣка година отъ тогава се заведе традицията да се коледува за читалището.

*

Минаха години отъ тогава. Днесъ предъ площада на това село цѣвти фасадата на хубава спретната сграда, съ четливъ надписъ отпредъ: Читалище „Новъ-животъ“. Предъ дългата маса, на която лежатъ купъ вестници и списания, е седналъ снаженъ мжжъ, който рови съ любопитство книгитѣ, а край него чакатъ десетки младежи да имъ чете нѣщо интересно. Този мжжъ е моя колега Голѣмановъ — нѣкогашниятъ Гого, сегашенъ председател на читалището. А предъ шестъ ламповия приемникъ чака съ нетѣрпение съдържателятъ на читалището да дойде часа на предаването. Той знае всичкитѣ станции. Той не тѣрпи буйствуващитѣ въ салона, той подканя членоветѣ да си платятъ членския вносъ. Този ревностенъ членъ на читалището е Стефата. Смѣлостта на Гога го укроти и вразуми. И нѣкогашнитѣ врагове, станаха сега най-добри приятели.

Йорданъ Стояновъ

БЕЛЕЖКИ ВЪРХУ ПРАКТИЧЕСКА ГЕОМЕТРИЯ ВЪ IV ОТДѢЛЕНИЕ

Презъ ноемврий или декемврий, зависи отъ мѣстнитѣ условия, предстои да се изучаватъ успоредниците и тригълниците. Въ програмата е предвидено да се изучаватъ въ следния редъ:

4. Правожгълникъ и чертането му.
5. Квадратъ и чертането му.
6. Масшабно чертане на правожгълни и квадратни равнини.
7. Мѣрка за повърхнина — подраздѣления и многократници.
8. Измѣрване лицето на правожгълника и квадрата.
9. Тригълникъ — видове тригълници спредъ жглитѣ имъ.
10. Видове тригълници споредъ странитѣ имъ.
11. Чертане на тригълниците.
12. Измѣрване лицето на тригълника.
13. Ромбъ и ромбоидъ — чертането имъ.
14. Измѣрване лицето на ромба и ромбоида.

При тази подредба на материала, прави впечатление неестествената му разпокъсаност: следъ право̀ж̀г̀л̀ник̀ и квадрат̀ и чертането им̀ (т. т. 4, 5 и 6), тр̀б̀ва да се вземат̀ ром̀б̀ и ром̀боид̀ и чертането им̀ (т. 13). Защо? Защото това сж все успоредници и п̀л̀ното им̀ разпознаване е възможно само чрез̀ сравнението им̀. А най-добра възможност̀ за сравнение е непосредственото им̀ изучаване. Освен̀ това, т̀ имат̀ и много общо помежду си. След̀ изучаването на успоредниците (без̀ лицата им̀!), тр̀б̀ва да се премине к̀м̀ изучаването на триж̀г̀л̀ник̀ (т. т. 9, 10 и 11). Едва след̀ това да се премине к̀м̀ „м̀рка за повър̀х̀нина — подразд̀ления и многократници“, „изм̀рване лицето на право̀ж̀г̀л̀ника и квадрата“, „изм̀рване лицето на ром̀ба и ром̀боида“ и най-сетне, „изм̀рване лицето на триж̀г̀л̀ника“ (т. 7, 8, 14 и 12). Изм̀рване лицата на успоредниците имат̀ общо: т̀ се намират̀ като умножим̀ основата по височината. При чертането им̀, ние сме вече научили, че при право̀ж̀г̀л̀ника и квадрата височина е страната, а при ром̀ба и ром̀боида височината не е страна. Това учениците вече знаят̀. При тоя ред̀, изучване лицето на триж̀г̀л̀ника не изисква вече оная сложност̀ от̀ изр̀звания и превръщания в̀ други фигури, която се налага при съществуващата подредба на материала. При предлаганата от̀ мен̀ подредба, щом̀ вземем̀ два еднакви триж̀г̀л̀ника (каквито и да сж т̀!) ще получим̀ успоредник̀. А лицата на успоредниците знаем̀. Предлаганият̀ начин̀ е много по-лек̀ и много по-достъпен̀. Освен̀ това, чрез̀ тая подредба (която е много по изд̀ржана), изучаването на м̀рките за повър̀х̀нина се отлага за по-късно, когато ще се изучават̀ и десетичните числа. При ум̀ла подредба от̀ страна на учителя, изучаването на м̀рките и подд̀ленията им̀ (по см̀тане — в̀ връзка с̀ десети, стотни и хилядни), може да съвпадне с̀ подразд̀ленията и многократниците на квадратния метър̀, а това ще улесни усвояването на последните. Отлагане изучаването на м̀рките за повър̀х̀нина за по-късно време има и друго гол̀мо преимущество: може да съвпадне с̀ изучаване действията с̀ десетичните числа, което ще ни даде п̀лна възможност̀ да намираме вс̀какви лица на равнини, които в̀ повечето случаи, съдържат̀ не само ц̀ли числа. Така сж дадени и задачите в̀ учебниците. По горните съображения, много по препоръчително е да се мине тоя материал̀, по препоръчания от̀ мен̀ начин̀. Такава подредба на материала е дадена и в̀ програмата за I клас̀ (стр. 62, т. т. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 и 8).

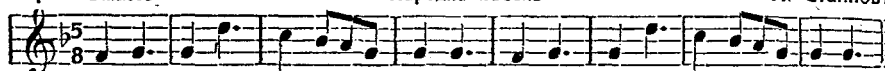
Изл̀зе от̀ печат̀ и се пусна в̀ продажба книгата Психология на творческия образователен̀ процес̀ от̀ Цв. Петков̀. Цена 60 лв. Доставка се от̀ Кр. Ахчийски, ул. „Ив. Асен̀ II“ 5 и от̀ столичните издателства: Данов̀, Хемус̀, Чипев̀, Факел̀, Казанл̀шка долина, Нов̀ св̀т̀ и др.

КОЛЕДАРСКО ХОРО *

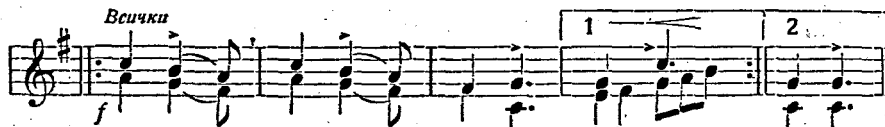
Бързо *Залъвъ*

Народна пѣсень

П. Стайновъ



1. Из-раст-на-ла тре-пет-ли-ка по-срѣдъ по-ле, по-край си-нуръ,
2. тън-ко кло-не раз-кло-не-на, сит-но ли-сте раз-ли-сте-на.

Всички

Ой ко-ла-де, ко-ла-де ле, де ле.

3. На клонето златна люлка,
въвъ люлката Боже чедо;
4. на лице му ясно слънце,
на чело му свѣтла звезда.
5. Затрепкала трепетлика,
залюшкала тънко клоне,
6. залюляла златна люлка,
златна люлка съ Боже чедо.

СТАНКЕ ЛЕ, СТАНЧИЦЕ

Умѣрено бързо

Добруджанска народна пѣсень



1. Стан-кин-та ху-бостъ ний-де я нѣ-ма,
2. ни в'Ца-ри гра-да, ни в'Бу-димъ гра-да.
3. От-де я за-чу мла-до ов-чар-че,
4. та се сго-ди-ха, та се взе-ма-ха.



Стан-ке ле, Стан-чи-це, ко-ла-де ле, де ле.

* Изъ „Коледни пѣсни“ отъ П. Бояджиевъ, цена 12 лв. Издаватъ Гадевъ и Стаевски, ул. Алабинска № 33, София.

Библиотека „Отъ живота за живота“ уренда Петъръ х. Сотировъ, Ихтиманъ

1. Изкуство да преподаваме смѣтане и аритметика цена 50 лв.
2. Игри и занимавки по смѣтане и аритметика — цена 50 лв.

Дветѣ книги се доставятъ срещу 70 лв., въ предплата, отъ
Петъръ х. Сотировъ, у-ль — Ихтиманъ.

Дим. Маджаровъ, поднач. М. н. пр.
 Добри Христовъ
 Д-ръ Б. Шановъ
 Д-ръ Др. Матеевъ
 „ Никола Станчевъ
 „ Г. Ефремовъ
 „ З. Захариевъ
 „ З. Бочевъ
 „ В. Ив. Неновъ
 Денчо П. Нанковъ
 Денчо Марчевски
 Д. Тончевъ
 Еленко Георгиевъ
 Живко Симеоновъ
 Илия Енчевъ
 Иванъ Русевъ
 Иванъ Дуйчевъ — доцентъ
 Лиляна Ракитинъ
 Методий Христовъ
 Михаилъ Фридмановъ
 Михаилъ Николовъ
 Милка Пирикчиева
 Методий Н. Мариновъ
 Д-ръ Ефр. Бѣлдѣдовъ

Проф. Петъръ Петковъ
 Проф. Д. Кацаровъ
 „ П. Цоневъ
 „ М. Герасковъ
 „ Хр. Негенцовъ
 Павелъ Теохаровъ
 Петъръ Продановъ
 Петъръ Петковъ
 Първанъ Заимовъ
 Петъръ х. Сотировъ
 Слави Стефановъ
 Ст. Димитровъ
 Ст. Султановъ
 Стоянъ Сталевъ
 Райна Шарова
 Райна Каменова Бояджиева
 Тод. Д. Лозински
 Трайко Симеоновъ
 Хр. Нейчевъ
 Цвѣтко Йончевъ
 Ценко Цвѣтановъ
 и много други учителки, учители, лѣкари, педагози и общественици.

Списание „Педагогическа практика“, като навлиза въ своята 19-та година, ще продължава да работи за развоя и организацията на цѣлокупното ни основно училище — за детската градина толкова, колкото и за първоначалното училище и прогимназията, безъ да отминава и най-труднитѣ задачи на тѣзи училищни степени. Списание то ще застъпва следнитѣ по-важни страни отъ живота на цѣлокупното основно образование:

1. Психология и педагогия на предучилищната възраст съ огледъ на работата въ детската градина, първоначалното училище и прогимназията.
2. Програма, организация и методи на образованието въ детската градина, първоначалното училище и прогимназията.
3. Организацията на отдѣлението и класа съ огледъ на психологията на ученицитѣ и задацитѣ на основното училище.
4. Психология и педагогия на възпитаницитѣ отъ детската градина, първ. училище и прогимназията.
5. Вещественитѣ условия и основното училище.
6. Психология, подготовка, условия, общественото положение и работа на учителя отъ тритѣ училищни степени на основното училище.
7. Училищното настоятелство като условие за успѣха на основното училище.
8. Родители и основно училище.
9. Педагогическата теория и практиката въ основното училище въ свѣтлината на съвременната психология и педагогика.
10. Отъ практиката презъ теорията къмъ живата образователна работа.
11. Училищното законодателство и администрация.
12. Въпроси и отговори.

1177. Основното у-ще
с. Светогорци, Пазарджикско

Годишенъ абонаментъ 80 лв. На настоятели, които
запишатъ най-малко 3 абоната се прави 20% отстъпъ.

Суми изпращайте по чекова сметка 5220 на адресъ:

Списание Педагогическа практика

София, Царица Йоанна, № 15

Уредникъ на списанието: **ЙОРДАНЪ СТОЯНОВЪ**

*Редакцията на списанието е изпратила вече
квитанции по пощата за инкасиране на абонамента.
Молимъ г. г. абонатитъ да не отлагатъ плаща-
нето, а да издължаватъ веднага квитанцията,
щомъ имъ бжде представена. Всъко отлагане е
свързано съ доплащане на нови такси и загуби за
списанието.*

*Списание „Педагогическа практика“ се издържа
само отъ абонатитъ си и разчита само на тях-
ната редовностъ.*

Печатница Р. Младеновъ — София