

Ново Училище



ГОДИНА II. — КНИЖКА 5.

С Май, 1911 година С

ВАРНА

Съдържание

на книжния път

	стр.		стр.
1. Х. С. Негенцовъ.		Училищна практика:	
Кинестическитѣ осѣщания	257	7. J. Rohr.	
2. Я-нъ.		Идея и рѣчна работа	303
Еленъ Кей за бъдещето училище	270	8. Г. Дочевъ.	
3. А. Пабетъ.		Пролѣтъ въ нашата цвѣтна градинка	307
Практическо възпитание	280	Педагог. и учил. хроника:	
4. Д. Георчевъ.		9. Яв. Стояновъ.	
Дѣтскитѣ смѣхъ	286	Какъ да бъде уредено допълнителното народно образование у насъ	312
5. Г. Гелѣмановъ.		Книжнина:	
Учебната и административна училищна работа	292	10. Г. Пешевъ.	
6. А. Улянова.		Смѣтането въ художнишката форма	317
Самоубийствата на дѣцата	295		

Изпращаме разписки чрѣзъ пощата на неизплатитѣ абонати, които не сж абонирани чрѣзъ настоятелите ни.

Молимъ непрятелно да ги изплатятъ.

Молимъ сжщо настоятелите ни да се погрижатъ да събератъ и ни изпратятъ абонамента.

Х. С. Негенцовъ.

Кинестическитѣ осѣщания.

Напоследѣтъ въ дидактиката, а особено въ методиката на нѣкои учебни прѣдмети, силно и настойчиво се подчерква значението на кинестическитѣ осѣщания. Че тѣхната роль като елементи на душевния животъ, въпрѣки недвусмисленитѣ изявления, които имаме отъ Руссо, Пестолоци, Фрьобель и др. класици на педагогията, до сега е била съзнателно или несъзнателно игнорирана, е безспорно. Но сѣщо тъй не по-малко безспорно е, че и въ сѣврѣмения стремежъ да се използватъ напълно тия осѣщания прозира значителна опасностъ отъ прѣоцѣняване важноcтѣта имъ. Намъ се струва, че тѣхното значение въ процеса на обучението ще бѣде ясно и убѣдително, когато сме ояснени върху сѣщността имъ като психически феномени. Само по тоя пѣтъ ние ще бѣдемъ гарантирани, че не ще се отиде въ противоположна крайностъ — да прѣувеличаваме до вредностъ тѣхното значение.

Съ името кинестически осѣщания означаватъ всички ония осѣщания, които сѣ свързани съ движението на вѣнъжнитѣ части на тѣлото: осѣщание за положението на движещата се частъ на тѣлото, за направлението на движението, за скоростѣта му, за напѣржението, съ което става движението и т. н. Ако при затворени очи издигнемъ напр. съ дѣсната си рѣка единъ камѣкъ на извѣстна височина, ние ще имаме осѣщания освѣнъ за повѣрхността му, температурата, за натиска, който той упражнява върху повѣрхността на рѣката, още и осѣщания за положението на рѣката ни, за направлението, по която тя се движи и за силата, съ която става издигането. Wundt нарича всичкитѣ тия осѣщания „вѣтрѣшни осѣзателни осѣщания“.¹⁾ Ние не ще се спираме върху това, кое отъ тия двѣ названия е по-право. И двѣтъ означаватъ съ едно име група отъ осѣщания различни по квалитетъ и органъ. По-долу ще стане ясно, защо и двата термина не сѣ напълно сполучливи.

Сѣ ли тая категория осѣщания въ квалитативно отношение различни отъ другитѣ видове такива, кои сѣ тѣхни физиологически основи, какъвъ е първоначалниятъ имъ характеръ, въ какво отношение се намиратъ къмъ вѣнъжнитѣ раздражения?

Въпросътъ за органитѣ на кинестическитѣ движения дълго врѣме е занимавалъ психолози и физиолози. Проявяващи се винаги свързани съ други осѣщания, трудно е било да се отдѣлятъ и изслѣд-

¹⁾ Wundt. Physiol. Psychologie B. II S. 19.

ватъ физиологическите имъ основи. На това се дължи въроятно обстоятелството, че за източникъ на цѣлия тоя комплексъ отъ осъщания се е посочвало на опрѣдѣлени органи отъ тѣлото и др. Сжществуватъ нѣколко опити за опрѣдѣляне физиологическите имъ основи: Едни смѣтатъ, че при тѣхъ имаме работа само съ модифицирани кожни осъщания; други сж намирали източника имъ въ мускулитѣ и оттамъ името имъ „мускулни осъщания“; споредъ трети пъкъ, тѣ сж резултатъ отъ централно инервиране на органитѣ за движение и пр.¹⁾

При движението на коя да било частъ отъ тѣлото ни кожитѣ осъщания отъ допирането на тия части помежду имъ сж тѣй тѣсно свързани съ осъщанията, които имаме за движението на тая частъ, за скоростта и направлението на движението и т. н., че изглежда, като че ли всичките не сж нищо друго освѣнъ комплексъ отъ различни по интензивностъ кожни осъщания. Безспорно тоя видъ осъщания не сж безъ значение въ цѣлия тоя процесъ, но не тѣ образуватъ сжщественото въ него. Ако вземемъ въ ржката си парче желѣзо, ще имаме осъщание за тежината му, за положението на ржката ни въ тоя моментъ, за силата, съ която стискаме парчето и т. н. Би могло да се помисли, че цѣлата тая група осъщания не е друго освѣнъ осъщания, които произлизатъ отъ раздразнението, което упражнява парчето желѣзо върху повърхнината на ржката. Стиснемъ ли сжщото парче силно въ ржката си, натискътъ върху повърхнината на ржката ще бжде много по-голямъ и слѣдователно произходещитѣ отъ това кожни осъщания много по-силни отъ първитѣ. Ако осъщанията за тежестъ не сж нищо друго освѣнъ кожни осъщания, то би слѣдвало, че въ втория случай трѣбва да осъщаме сжщото парче желѣзо по-тежко. Такова нѣщо обаче не се забѣлѣзва. Колкото силно да стискаме желѣзото въ ржката си, осъщанията, които имаме за неговата тежестъ си оставатъ неизмѣнени. Сжщото нѣщо се наблюдава и ако чрѣзъ етеръ се направи кожата на ржката, върху която се упражнява натискъ, нечувствителна. Кожни осъщания въ таквъ случай не можемъ да имаме, но все пъкъ имаме осъщание за тежестта на прѣдметитѣ, които сж върху тая частъ на кожата. Особено силно се проявява въ случантѣ отъ чиста кожна анестезия, кждѣто отдѣлни части отъ тѣлото сж парализирани за осъщание за натискъ, топлина, студъ, когато осъщанията за движението и положението на сжщитѣ тия части сж напълно нормални. Кожата слѣдователно не е органъ на кинестическите осъщания.²⁾

Слѣдъ силно тичане, съчене дърва, чукане, напргнато виране въ нѣкой прѣдметъ, продължително писане и т. н. ние изпитваме особени осъщания за напргнението или прѣггването на съотвѣтнитѣ мускули. Въ случая съ стискането на парчето желѣзо ние имаме не само по-силно осъщане за натискъ, а сжщеврѣменно и осъщания за напргнатостта, за силата, съ която стискаме, които локализираме

¹⁾ Wundt. *Physiol. Psychologie* B. II S. 25.

²⁾ Ebbinghaus — *Grundzüge der Psychologie*. B. I 375.

въ самитъ мускули. Тия наблюдения и обстоятелството, че нѣкои физиолози сж могли да откриятъ сензорни нервни влакна само въ мускулитѣ, сж дали достатъчно основание на мнозина да твърдятъ, че мускулитѣ сж органа на кинестическите осъщания. Отъ тукъ сж получили и името „мускулно чувство“ или „мускулни осъщания“.

Но и мускулнитѣ осъщания не обгръщатъ всички ония осъщания, които придружаватъ движенията на ржката напр., за които бѣше дума въ началото. Тѣ ни овѣдомяватъ само за напрѣжението, съ което извършваме движението, но за самото движение и за положението на ржката при това движение нищо не ни казватъ. Дѣйствително, почнемъ ли при затворени очи бавно да движимъ ржката или краката си, ние имаме ясни осъщания главно за движението и положението имъ. Дигнемъ ли съ ржка нѣкоя тяжесть или стиснемъ нѣщо, тогава имаме достатъчно силни осъщания за напрѣжение. Оставимъ ли ржката си свободна и бжде поставена отъ друго лице въ ново положение, пакъ ще имаме осъщание за положението ѝ, но ще липсватъ такива за напрѣжение. Само когато сами движимъ ржката си и то съ по-голяма сила, изпитваме осъщание за сила, за напрѣжение, за които бѣше дума по-горѣ. Отъ това се вижда, че осъщанията отъ движението на извѣстна частъ на тѣлото ни сж различни отъ осъщанията за силата, съ която се извършва това движение и че не мускулитѣ, а ставитѣ сж органитѣ на осъщанията за движението и положението на различнитѣ части отъ тѣлото. Сжщою се потвърждава и отъ паталогически случаи, гдѣто имаме силна атрофия на извѣстна група мускули: болниятъ е изгубилъ способностъ да движи тия мускули, но той има ясна прѣдстава за положението, въ което се намиратъ въ даденъ поментъ тия части отъ тѣлото му. А и съ каквато сила напр. да извършваме опрѣдѣлено движение на ржката, ако то става въ едно и сжщо направление и подъ единъ и сжщъ жгълъ, ще имаме приблизително еднакви осъщания за положението ѝ, макаръ тия движения да сж извършвани при различно напрѣжение на мускулитѣ. Мускулитѣ и сухожилията могатъ да се смѣтатъ само като органи на осъщанията за сила, за напрѣжението, съ което става движението. Тия послѣдни осъщания сж важенъ компонентъ въ съзнанието на активностъ, а особено въ дѣтската и юношеската възраст. Съ това може да се обясни до извѣстна степенъ и тѣй често повтаряната въ послѣдне врѣме мисль: „когато дѣтето не е занято физически, то става пасивно и въ умствено отношение“. А осъщанията за движението и положението на частитѣ на тѣлото да се означатъ като ставни. Изслѣдванията на Leyden, Duchenne, Goldscheider и др. напълно потвърдяватъ това.¹⁾ И чисто антропологически и физиологически основания говорятъ въ полза на такова приемане. Сензорни нерви сж открити не само въ мускулитѣ, сухожилията, а и въ коститѣ, сухожилията и ставитѣ. Особено изникналитѣ части на ставитѣ сж покрити съ гжстъ пластъ отъ Vater-Pacinin'ови тѣлца.

¹⁾ Ebbinghaus — Grundzüge der Psychologie. 382 ff.

Но какъ стои работата съ осъщанията отъ движенията и положението на тия органи, които не сж свързани съ стави, като езика, устата и очитѣ? Въ сжщностъ осъщания за положението и движението на езика нѣмаме. Ние се ориентираме за това посредствено, чрезъ осъзателнитѣ осъщания отъ допирането му до слюзгавата ципа на устата и чрезъ тия, произходещи отъ разширението и свиването на езиковата кожаца. Имаме работа, значи, съ чисто кожни осъщания. Сжщото може да се каже и за устата. При очитѣ имаме нѣщо по-друго. Окоето се движи въ орбитата като въ става и произходещитѣ отъ това осъщание ни ориентиратъ за движението му. Разбира се, че тукъ не може да има такова нервно раздражение, както въ ставитѣ и слѣдователно осъщанията за движението на окоето сж сравнително по-неопредѣлени.¹⁾ Това е и единъ отъ аргументитѣ срѣщу вундовата теория за образуване на пространственитѣ прѣдстави.

Споредъ Wundt при образуването на двигателнитѣ осъщания участвуватъ не само възбужденията на мускулнитѣ нерви, а сжщо и възбуждения, идещи отъ самия мозъкъ. Той се основава на паталогически наблюдения, когато напр. единъ паралетикъ се мжчи да подвижи съвършено парализирания си кракъ и има ясни осъщания за напрѣжние, макаръ да отсъствуватъ всички елементи за осъщание отъ движението на ставитѣ, свиването на мускулитѣ, напрѣжението на кожата, понеже кракътъ остава неподвиженъ²⁾. Изслѣждането на Джема, Циенъ, Ебинхаусъ, Махъ и др. установяватъ, обаче, че инернационнитѣ осъщания не прѣдставляватъ нищо друго отъ себе си, освѣнъ отчасти двигателни осъщания отъ съсѣднитѣ мускули, отчасти двигателни прѣдстави отъ парализирания мускули³⁾. Почити до сжщото схващане е дошелъ въ послѣдне врѣме и самиятъ Wundt⁴⁾.

Отъ казаното до тукъ би се помислило, че кожнитѣ, мускулнитѣ и ставни осъщания сж, които като такива, сами по себе си, ни даватъ знание за положението на частитѣ отъ тѣлото ни при движението, или за направление на движението имъ. Ако кажа напр.: сега ржката ми е издигната, показалецътъ е издаденъ напрѣдъ, палецътъ е свитъ — всичко това сж повече зрителни прѣдстави. Процесътъ, който се извършва въ ставитѣ, нѣма нищо пространствено въ себе си. Когато държа ржката си хоризонтално, това положение извиква особено търкане на ставитѣ, специфично за това положение раздражение на мускулитѣ, сухожилията и кожата — въобще това положение на ржката е свързано съ специфиченъ за него комплексъ отъ ставни, мускулни и кожни осъщания, но че ржката се намира хоризонтално, т. е., че тя се намира въ извѣстно положение спрямо тѣлото и земната повърхнина, това може само да се види. Ако ние, въпрѣки това, и при затворени очи можемъ безо-

¹⁾ Ebbinghaus — Grundzüge der Psychologie. B. I 384.

²⁾ Wundt — Beiträge Z. Theorie d. Sinneswohr...

³⁾ LAY — Экспер. андактика 8.

⁴⁾ Wundt — Physiol. Psych. B II. 31.

гръшно да опрѣдѣлиме положението ѝ, дължи се на досегашния ни опитъ, на тѣснитѣ и здрави асоциации, които сж се образували между ставнитѣ, мускулнитѣ, кожнитѣ и зрителнитѣ осъщания, които имаме при извѣстно положение на ржката. Това обаче, не намалява тѣхното значение за осъвършенствуване пространственото ориентиране на човѣка. При слѣпитѣ това се вижда най-ясно. Но нима и при нормалния човѣкъ сж малко случантѣ, когато той подпомага окото при сравнението на извѣстни дистанции, при опрѣдѣляне на извѣстно положение чрѣзъ кинестическите осъщания отъ движението на окото, ржката, крака или друга нѣкоя част на тѣлото. Чрѣзъ тѣхъ сжщо сж могли психолозитѣ да обяснятъ и много зрителни измами¹⁾.

Що се отнася до въпроса за отношението на тия осъщания къмъ прѣдизвиканитѣ ги раздражения, до сега разполагаме съ твърдитѣ много изслѣдвания. Споредъ опититѣ на Goldscheider при движението на ржката и прѣститѣ, за да имаме осъщание за двѣ различни движения, трѣбва да имаме разлика отъ $\frac{1}{10}^0$ при пасивнитѣ движения. За движението на крака — $\frac{1}{2}$ — $\frac{3}{4}^0$. При активнитѣ движения, разбира се, ще имаме чувствително намаление на тия граници²⁾. Опити съ дѣца въ това отношение още не сж правени, може само да се прѣдполага, че при тѣхъ ще имаме още по-голъмо несъвършенство. Не е трудно да се види, колко несъвършена ще бжде формата на даденъ прѣдметъ, възприетъ единичко чрѣзъ двигателнитѣ осъщания, въ сравнение съ сжщата форма, възприета чрѣзъ окото, като се знае, че чрѣзъ послѣдното се схващатъ дистанции различни само съ $\frac{1}{60}^0$. Ако практиката показва, че единъ прѣдметъ, който сме видѣли и сжцесвърѣменно моделирали или нарисували, познаваме много по-добрѣ, отколкото, ако само бѣхме го разгледали, това не противоречи на горното положение. Въ дадения случай движенията на ржката сж олеснили пълното и трайно схващане формата на тоя прѣдметъ, главно посредствено, като сж заставили окото съ по-голъмо внимание и по-продължително да се спре при разглеждането на всѣка отдѣлна частъ, тъй като такова взирание е необходимо за вѣрното възпроизвеждане на дадената форма. Но за това по-сетнѣ.

Слѣдъ тия общи бѣлѣжки върху физиологическите основи и свойствата на кинестическите осъщания, нека видимъ какво е тѣхното значение въ процеса на познанието, а отъ тука и въ обучението.

Осъщанията сж елементитѣ на нашето познание, тѣ сж камънитѣ, изъ които то се зида. За насъ въ дадения случай е важно да знаемъ, дали еднаква цѣнностъ иматъ различнитѣ видове осъщания при съзиждането на нашето познание. Кой видъ осъщания при запознаването съ даденъ обектъ ще бждатъ отъ първостепенна необходимостъ, зависи въ много отношения отъ обекта, но все пакъ, общо взето, зрителнитѣ и слухови осъщания стоятъ на първо мѣ-

¹⁾ Ebbinghaus — Gr. d. Psych. I 386. Wundt — Phys. Psych. B. III.

²⁾ Ebbinghaus — Gr. d. Psych. 389.

сто. Най-простият анализ, направен върху комплекса осъщания, които имаме от един предмет, ни убъждава въ това. А и проследимъ ли въ историята на наукитъ помощнитъ сръдства, съ които сж си служили различнитъ изслѣдвачи, ще видимъ, че на първо мѣсто по количество и осъвършенствуване стоятъ такива, които цѣлятъ да подпомогнатъ окоето и слуха. Това сжщо сочи на грамадното значение на тия два вида осъщания за създаването на свърѣмната наука. Пъкъ и тѣ по отношение на квалитетъ и интензитетъ дѣйствително прѣдставляватъ много по-голѣма разнообразност и съвършенство, отколкото останалитъ категории. Както видѣхме, при кинестическитъ осъщания не се отбѣлзва голѣма диферентностъ въ квалитативно отношение а само въ интензивно и то далечъ не тѣй съвършена, както при зрѣнието и слуха.

Почти при повечето класици педагози ние виждаме да се дава особена цѣна на зрителнитъ и слухови осъщания. Както е извѣстно, Песталоци смѣта, че формата, числото и думата сж сжщественитъ елементи на всѣки нагледъ. Но сжщо тѣй се забѣлзва още отъ рано да се отдава нуждното внимание и на двигателнитъ осъщания. На първо мѣсто въ това отношение стоятъ Руссо и Фребелъ. Отъ изложеното по-горѣ е ясно, че тоя видъ осъщания допринасятъ нѣщо за по-пълното и по-трайно познание на външния миръ. Тѣ играятъ важна роль при образуването на прѣдставитъ за врѣме и мѣсто, а особено на прѣдставитъ за третето измѣрение въ пространството; посръдствомъ тѣхъ ние добиваме знание и за тежината на тѣлото. Но въ повечето случаи тѣ сж важни само въ свръзка съ другитъ категории осъщания. Особено важни сж тѣ като сръдство, което олеснява процеса на познанието, като подпомагатъ посръдствено за по-трайното задържане и по-лесно, пълно и живо репродуциране на придобитото чрѣзъ другитъ сѣтива.

Осъщанията, прѣдставитъ, чувствата и т. н. се асоцииратъ по закона за приличието и допирането. Допирателнитъ асоциации създаватъ комплекси, които, ако образуватъ едно цѣло, се наричатъ общи прѣдстави. Тия послѣднитъ слѣдователно сж съставени отъ частични прѣдстави. Общата прѣдстава портокалъ се състои отъ частичнитъ прѣдстави: формата на портокала, цвѣта му, голѣмината му, миризмата му, вкуса му и т. н. Всѣка частна прѣдстава дѣйствува репродуцираще върху общата. Ясността и пълнотата, съ които се репродуцира една обща прѣдстава, не зависятъ само отъ вниманието, съ което е станало възприемането, но и отъ ясността и пълнотата на репродуциращата частична прѣдстава. Ако ние успѣемъ да издигнемъ частичната прѣдстава по отношение на ясность до степенъ на осъщание, ще имаме и най-голѣма сигурность въ репродуцирането на останалитъ части. Една извѣхтѣла тедрадка изъ ученическия животъ буди маса спомени за това врѣме, вънкашността на отдавна четена отъ васъ книга твърдѣ често е въ състояние не само да ви подсѣти, че сте я чели, но да репродуцира и съдържанието ѝ. Помощта, която имаме въ тия случаи при репродуцирането, е случайна. Въ обучението биха били по-цѣнни такива

репродуциращи частични прѣдстави, които бихме могли произвели по отношение на ясность до степенъ на осѣщане. Ето тукъ помощта на кинестическитѣ осѣщанія и прѣдстави е твърдѣ голѣма.

Всѣко осѣщаніе се придружава и завърша съ опрѣдѣлено движение. При всѣко зрительно, слухово, осѣзателно или др. впечатление ние виждаме да се отговаря съ опрѣдѣлено движение на ржцѣтъ, краката, главата, езиковитѣ органи. Всички тия движения сж характерни въ двѣ отношения: Първо, колкото по-силно е впечатлението, толкова по-силни сж съотвѣтнитѣ движения и толкова по-голѣма частъ отъ тѣлото обгръщатъ. Умѣрено силенъ тонъ или шумъ прѣдизвикватъ контракция само на нѣколко мускули на главата или лицето и слабо наклонение на главата назадъ, когато при силна болка цѣлото тѣло се прѣвива, имаме свиване на юмрукъ, изпотяване и др. Второ, резултатътъ отъ тия движения е различенъ споредъ това, какъвъ чувственъ тонъ иматъ впечатленията. Приятнитѣ осѣщанія се съпровождатъ обикновено отъ такива движения, които благоприятсвуватъ пълното дѣйствие на обективното риздражнение върху съотвѣтния сѣтивенъ органъ. При неприятнитѣ осѣщанія имаме противното. Когато наблюдаваме умѣрено силна свѣтлина, главата и тѣлото взематъ такова положение, което олеснява по-пълното и трайно гледане. При силна слѣтлина — очитѣ зажумяватъ и главата се обръща на страна. При приятенъ миризъ ние навеждаме малко главата си по направление на неговия източникъ, горнята устна се сменя надолу, за да може по-лесно въздухътъ да навлѣзе въ носа и пр. При неприятна миризма — наблюдава се тъкмо обратното*)

По-голѣмата частъ отъ тия придружаващи различнитѣ видове осѣщанія движения се възприематъ отъ съотвѣтния индивидуумъ чрѣзъ гледане, чрѣзъ кожитѣ осѣщанія, главно чрѣзъ кинестическитѣ осѣщанія. Полученитѣ по тоя начинъ двигателни осѣщанія се асоцииратъ съ зрительнитѣ, акустически и др. осѣщанія, които сж прѣдизвикали горнитѣ движения. Ако по-късно нѣкои отъ тия впечатления наново се явятъ, то тѣ репродуциратъ и свързанитѣ нѣкакъ съ тѣхъ кинестически прѣдстави. И което е важно за насъ, кинестическитѣ прѣдстави иматъ тенденцията да извикватъ наново движенията, които сж ги причинили. Извѣстно е напр., че начинаещитѣ четци мѣчно могатъ да четатъ ниско и още по-трудно добръ да схващатъ прочетеното. Четенето се състои отъ начало въ образуване трайни асоциации между опрѣдѣлени оптически бѣлѣзи, опрѣдѣлени звукове и свързанитѣ съ тѣхъ осѣщанія на езиковитѣ движения. Когато дѣтето види наново оптическия бѣлѣгъ, той репродуцира асоцииранитѣ съ него езико-кинестически прѣдстави, а тѣзи извикватъ наново самитѣ движения. Колко пжти, когато живо мислимъ върху извѣстно нѣщо, съвсѣмъ несъзнателно почваме да мърдаме устнитѣ си и изговаряме тихо откъслечни изрази отъ това, що въ тоя моментъ изпълва съзнанието ни. Спомнете си нѣкоя дума, като се помжчите да отстраните прѣдизвиканитѣ отъ съотвѣтственитѣ двига-

*) Ebbinghaus — Grand. d. Psych. B. I 725 ff.

телни прѣдстави движения на гласнитѣ органи, слѣдъ това изговорете сѣщата дума високо и въ повечето случаи ще можете ясно да схваните известна разлика въ ясността на двата репродуктивни образи на думата. Често пжти се наблюдава у учители, които сж свикнали да си служатъ въ прѣподаването си съ рисунки, прѣдставене, експерименти и др., какъ, когато разправятъ движението на ржцѣтъ и тѣлото имъ изпрѣварва разказа имъ. Попрѣче ли се по единъ, или другъ начинъ на тия имъ движения, тѣ се объркватъ поне въ първо врѣме. Искаме ли да си спомнимъ вкуса или мириса на известно тѣло, често забѣлѣзваме, че прѣдставата за тоя вкусъ или мирисъ се придружава отъ опрѣдѣлени движения на съответнитѣ органи, сжщитѣ движения, които сме извършили, когато сме вкутали или мирисали прѣдмета. Когато минаваме прѣзъ нѣкоя рѣка по тѣсно мостче, ние се пазимъ да гледаме на страна или надолу, защото иначе рискуваме да паднемъ въ водата. Погледътъ на водата буди у насъ жива прѣдстава за падането въ нея. Тая прѣдстава пѣкъ има тенденция да извиква самитѣ движения и слѣдователно падането ни. Отъ това отношение между движенията и отговорящитѣ имъ кинестически прѣдстави слѣдва, че безъ посрѣдството на кинестическитѣ прѣдстави не можемъ по своя воля да извършимъ никакво движение на тѣлото. Ние можемъ да подвижимъ ржката или крака си само чрѣзъ репродуциране произходещитѣ отъ движението на тия части кинестически прѣдстави. Но за да може въ опрѣдѣлено врѣме тия прѣдстави да се репродуциратъ, трѣбва да сж свързани съ други впечатления и прѣдстави, прѣживяването и репродуцирането на които води съ себе си репродуцирането на първитѣ. Дѣтето се научва да говори благодарение на тѣсната връзка, която се образува постепенно у него между езиковитѣ двигателни и слуховитѣ осъщания на гласоветѣ и думитѣ. Когато то чуе да изговарятъ известна дума, това слухово възприятие репродуцира свързаната съ него кинестическа прѣдстава, която пѣкъ има тенденция да прѣмине въ движение resp. въ изговаряне на думата.¹⁾

Ние знаемъ, че състоянието на напрѣгнато внимание се съпровожда съ известни измѣнения въ пулса и дишането, известно движение въ съответнитѣ сѣтвива, движение на тѣлото, главата, особени жестове и гримаси. И често пжти се случва, че когато искаме да си спомниме за прѣживенитѣ прѣзъ даденъ моментъ на напрѣгнатото внимание, ние вземаме сжщото положение, каквото първия пжтъ сме имали и произходещитѣ отъ него различни мускулни, кожни и ставни осъщания олесняватъ репродуцирането на асоциранитѣ по рано съ тѣхъ прѣживявания. Случва се и обратното. Споменътъ за една частъ отъ това, що е било възприето при напрѣгнато внимание, репродуцира свързанитѣ съ него кинестически прѣстави, които пѣкъ често прѣминаватъ въ движение. И въ единия и въ другия случай имаме въ значителна степенъ олесняване процеса на репродукцията. Не е мжно да се види отъ казаното, че двигателнитѣ осъщания и прѣдстави играятъ важна роль и въ процеса на подражанието.

¹⁾ Ebbinghaus—Grundz. d. Psych. B. I 738.

Отъ казаното до тукъ е явно, че тъй нареченитѣ кинестически осъщания сж въ сжщностъ комплексъ отъ различни въ квалитативно отношение осъщания, които иматъ периферично, а не централно произхождение. Тѣ влизатъ като съставна часть въ много наши прѣдстави и осъщания и играятъ въ нѣкои случаи твърдѣ значителна роль въ процеса на репродукцията.

Въ обучението и възпитанието ние не можемъ да не използваме това положение. Не трѣбва да игнорираме помощта, която могатъ да ни окажатъ кинестическите осъщания и прѣдстави за по точното, ясно и трайно схващане на външния миръ. Разглеждане, експериментирание, рисуване, скициране, теглене, мѣрене, пѣние, говорене, писане, дѣлане, чуване, лѣпене, жестикуляция, мимика и т. н. — всичко трѣбва да се използва на своето мѣсто. Старата формула „Nulla dies sine linea“ трѣбва да се разшири. Въ тоя духъ именно се движи новаторството въ послѣдне врѣме въ методиката по естествознание, четене, писане, география и др. учебни прѣдмети.

Прѣди да се спремъ по отдѣлно на нѣкои отъ учебнитѣ прѣдмети, кждѣто би могло да стане по-широко използване на тия осъщания и прѣдстави въ обучението, нужно е да се спремъ за малко на друго едно обстоятелство. Не при всѣки индивидуумъ тѣхното значение е едно и сжщо. Както имаме ексцентрични визуелни и акустични, той сжщо има и ексцентрични моторни типове, при които кинестическите осъщания и прѣдстави играятъ главна роль. Stricker казва за себе си: „Когато си прѣдставямъ, че вървя, винаги тая прѣдстава е свързана съ кинестически осъщания въ краката, които сж особено живи въ горната часть. При всѣка крачка, която си прѣдставямъ, азъ имамъ осъщание, като че ли дѣйствително вървя.“¹⁾ Характерно е, че у такива индивидууми и прѣдставитѣ за движението на други прѣдмети сж свързани съ кинестически осъщания въ извѣстни части на тѣлото имъ. Когато такъвъ човѣкъ си прѣдставя напр. теглещъ конь, винаги изпитва осъщание на напрѣжение въ гърдитѣ и около раменѣтъ, при прѣдставата на движещъ се облакъ, осъщание въ очитѣ и пр.. Че тия осъщания могатъ въ нѣкои случаи да иматъ голѣмо значение за душевното образование на даденъ индивидуумъ, показва случаятъ съ Laura Bridgman. „Родена глухонѣма, ослѣпѣла въ края на втората година и изгубила наскоро вкуса и обонянието си, възпитана въ института за слѣпи въ Massachusetts, по съобщенията на учителитѣ ѝ и посѣтители, тя е могла да получи твърдѣ солидно образование.“²⁾ Тоя и подобни на тоя случай, кждѣто имаме проявление на крайни моторни типове, сж дали поводъ на мнозина да смѣтатъ, че тоя видъ осъщания могатъ да иматъ сжщото значение и при всѣки другъ индивидуумъ. Казаното отъ насъ до сега, обаче, показва, че такова едно заключение би било твърдѣ прибързано. По-долу това ще стане още по-ясно.

Както е извѣстно Lay обяснява добритѣ резултати отъ прѣписването, като прописно упражнение главно чрезъ писомоторнитѣ

¹⁾ Stricker — Studien über Bewegungsvorstellungn.

²⁾ Wundt — Phys. Psychol. B. II 254.

осъщания и прѣдстави. Той е давалъ на ученицитѣ да заучватъ писането на безсмислени и латински думи по различни начини и е сравнилъ резултатитѣ по направенитѣ грѣшки. Получилъ е слѣдното: Заучване правописа на думата само чрѣзъ слуха—3,04 грѣшки на ученикъ

"	"	"	"	чрѣзъ слуха и говора	2,69	"	"	"
"	"	"	"	чр. зрѣн. безъ "	1,22	"	"	"
"	"	"	"	"	съ "	1,02	"	"
"	"	"	"	чрѣзъ прѣписване	0,54	"	"	"

Ние оставяме на страна въпроса, доколко направенитѣ отъ Гау експерименти могатъ да прѣтендиратъ на екзактностъ. Който се интересува отъ това, може да се отнесе до хубавитѣ работи на I. B. Schobert, Cordsen, Meumann, Messmer, Kemsses и др.. Че писомоторнитѣ и езикомоторнитѣ осъщания и прѣдстави въ дадения случай сж отъ значение за по-доброто освояване на правописа, е безспорно, но че Гау прѣувеличава тѣхната важностъ, сжщо не подлежи на съмнѣние. Ние намираме прави възраженията на Meumann и Messmer въ това отношение.¹⁾ Тукъ не се взематъ подъ внимание слѣднитѣ нѣща: Визуелниятъ типъ усвоява сжщо по-добрѣ чрѣзъ прѣписване, отколкото чрѣзъ гледане само, защото прѣписването го заставя по-дълго врѣме да се забавя при всѣка дума и я анализира. Извѣстно е, че при четенето само отъ 2—3 букви прочитаме цѣлата дума. Ако ние трѣбва да пишемъ сжщитѣ думи, принудени сме да се спираме, ако не на всѣка буква, то поне на комплексъ отъ 2—3 изведнажъ и то съ много по-голѣмо внимание, отколкото при четенето, а слѣдствие на това ще имаме и по-пълни и по-трайни зрителни образи на думитѣ. Все пакъ, значението на двигателнитѣ осъщания въ дадения случай е безспорно, даже и ако бихме се съгласили напълно съ М., че главна роль играятъ зрителнитѣ образи на думитѣ. Отъ психологическия анализъ, който самъ Meumann прави на процеса на писането, се вижда, че при спонтанното писане на първо мѣсто стоятъ прѣдставитѣ за значението на това, що пишуиятъ иска да изложи. При писането освѣнъ процеситѣ на четенето имаме още и моторния писменъ актъ, който се явява като крайна цѣль. Значи, съ прѣдставата за значението се репродуциратъ зрителната, слуховата, езикомоторната и писомоторната прѣдстава на думата. Но измѣнение на крайната цѣль изисква и другъ видъ съвмѣстно дѣйствие на отдѣлнитѣ процеси отъ това при четенето. Тукъ двигателнитѣ прѣдстави играятъ много по-голѣма роль. Изпълнението акта на писането контролираме както чрѣзъ окоото, тъй и чрѣзъ двигателнитѣ осъщания. Чрѣзъ окоото контролираме оптическия знакъ, а чрѣзъ двигателнитѣ осъщания регулираме движениията при писането и импулситѣ за тия движения. До сжщитѣ резултати ни довежда и психологическия анализъ на писмовния актъ.²⁾ И тукъ изпѣква особе-

¹⁾ Meumann — Vorles. Zur Einführung in der exp. Pädag. B. II. Messmer. „Grundl. Zur Lehre von den Unterrichtsmethoden“ und „Grundzüge einer allg. Pädag.“

²⁾ Störing. g. Psychopathol.

ната важность не само на писомоторнитѣ, а и на езикомоторнитѣ прѣдстави за доброто и правилно писмо.

Каква роль играятъ двигателнитѣ осѣщания въ процеса на четенето? Психологическиятъ анализъ установява, че то се състои отъ три частични психологически процеса: 1) отъ чисто оптически процесъ—оптическото схващане образа на думата съ око̀то; 2) звукомоторенъ процесъ, звукова прѣдстава и слѣдъ това изговарянето имъ, и 3) схващането на думата. Въ какво отношение се намиратъ тия три процеса и какво е значението на всѣки отъ тѣхъ при четенето? Достатъченъ ли е напр. само зрителниятъ образъ на думата, за да се репродуцира и значението ѝ, или за това е необходима помощта и на слуховия образъ, а сжщо и вжтрѣшното ѝ изговаряне. Отговорътъ на тия въпроси ще ни посочи мѣстото и значението на двигателнитѣ осѣщания и прѣдстави въ акта на четенето. Експерименталнитѣ психологически изслѣдвания по това сж дали слѣднитѣ резултати: четенето при нормалния човѣкъ не е само четене съ очи т. е. репродуцирането прѣдставитѣ за значението на думитѣ не става непосредствено чрѣзъ зрителнитѣ имъ образи, а е необходимо съдѣйствието и на слухо-моторнитѣ образи. Обикновеното наблюдение показва, че четенето е сжщеврѣменно и вжтрѣшно говорене. Дѣцата и неупражненитѣ въ четене винаги четатъ, като мърдагъ устнитѣ си и говорятъ ниско. А както поменахме по-горѣ, когато четемъ нѣщо и се спремъ на нѣкое по-трудно за разбирање мѣсто, несъзнателно го изговаряме съ гласъ, за да се олеснимъ въ по-ясното му схващане. Или кога четемъ стихотворение, което силно ни ефектира, пакъ почваме да го четемъ високо. Всичко това сочи на тѣсната асоциативна връзка между езикомоторнитѣ, слуховитѣ, зрителнитѣ прѣдстави за значението на думитѣ при четенето. Често значението на думата може да се репродуцира даже направо чрѣзъ езикомоторнитѣ прѣдстави. Макаръ отъ много по-малка важность, но и писомоторнитѣ прѣдстави въ нѣкои случаи сж отъ значение въ процеса на четенето. Това се вижда отъ слѣдния случай: единъ боленъ, който страдалъ отъ homonymen Hemianopsia, когато не можалъ да си спомни името на нѣкоя буква, подпомагалъ си съ писане на формата ѝ върху чина.¹⁾ Въ дадения случай имаме репродуциране на писомоторнитѣ прѣдстави, тия извикватъ писомоторнитѣ движения и осѣщания, а тѣ — репродуциране слуховия образъ на буквата. Отъ казаното слѣдва, че за да научимъ дѣтето добръ да чете, необходимо е да се обърне внимание на слѣднитѣ нѣща: 1) повѣзможность по-остро наблюдение на думитѣ; 2) точното схващане оптическия образъ гарантира пълното и ясно репродуциране на слуховитѣ и езикомоторни прѣдстави. Отъ тѣсното сливане на тия три вида прѣдстави ще зависи и ясното схващане смисла на прочетенитѣ думи. Най-добъръ методъ слѣдователно ще бжде тоя, при който се застѣпватъ напълно и двата тия частични процеса. И ако за оптическата часть на четенето най-подхо-

¹⁾ Stüring — Psychopathol.

денъ се явява синтетическия методъ, за точното освояване на слухо-моторната частъ се явява необходимо, щото синтетическото четене да бжде прѣдшествувано отъ звукова анализа на думитѣ.¹⁾ На тия резултати се основаватъ нѣкои отъ новитѣ опити въ методиката на първоначалното четене, като тия на Spieser, Lemensik, Gutzmann и др.

За никого не е скрито сжщо, че рисуването допринесе твърдѣ много за по-вѣрното и трайно схващане формата и голѣмината на даденъ прѣдметъ. На това се дължи неговото широко използване въ ново врѣме почти въ повечето учебни прѣдмети. Опитътъ показва, че когато не само разглеждаме единъ прѣдметъ, а сме заставени и да го рисуваме, освояване формата, голѣмината, боята му става много по-ясно и опрѣдѣлено. На какво се дължи това? Осъщанията отъ движението на ржката при рисуването, които се асоцииратъ съ зрителнитѣ и осъзателни осъщания, подпомагатъ доста за по-трайното имъ задържане и по-точното и ясно репродуциране на формата, боята, голѣмината и цвѣта, понеже кинестическият прѣдстави, както видѣхме, иматъ тенденцията да прѣминаватъ въ осъщания, и като такива много по-лесно и пълно да репродуциратъ свързанитѣ съ тѣхъ други прѣдстави. Но и въ тоя случай, както и при движението на ржката при писането, не трѣбва да се изпуска изъ прѣдъ видъ, че това подпомагане не се дължи само на двигателнитѣ осъщания и прѣдстави. Тукъ самиятъ фактъ, че дадена форма трѣбва да се рисува, застава окото съ по-голѣмо внимание и за по-дълго врѣме да прослѣдява частица по частица искания прѣдметъ: формата, голѣмината, положението на странитѣ и жглитѣ, отношението между странитѣ, разположението на цвѣтоветѣ и т. н., и по-стоянно да ги сравнява съ нарисуваното. Имаме, значи, засилване на обикновеното визуелно схващане, на анализиращето гледане. Ала нѣмаме още достатъчно експерименти, отъ които би могло да се види, какво въ случая се дължи на по-точното и продължително гледане и какво на двигателнитѣ осъщания. Опити въ това отношение сж правени отъ Seyfert и Lay. Seyfert е караль ученицитѣ да рисуватъ тригълници, като сж ги наблюдавали съ фиксируещъ погледъ, съ прослѣдяване контуритѣ имъ съ окото, съ ржката, съ ржката и окото. Lay е правилъ подобни опити само че съ повече и по-сложни фигури.²⁾ Но, както справедливо бѣлжи Meumann, и въ двата случая движенията на очитѣ не сж били контролирани, а видѣхме по-рано, че ние имаме само твърдѣ слаби и неопрѣдѣлени осъщания за движението на очитѣ. М. G. Stratton е установилъ чрезъ регистриране движенията на окото при наблюдаване на опрѣдѣлени форми, че окото слѣдва контурата много неточно и, слѣдователно, осъщанията отъ движенията на окото не могатъ да иматъ онова голѣмо значение за точното схващане, каквото искатъ да имъ прѣпишатъ Seyfert, Lay и др.³⁾

¹⁾ Meumann u. Vorl. zur Einführung in die exp. Pad. B. II.

²⁾ Lay. Exp. Didaktik. S. 33 ff.

³⁾ Meumann — Vorles. zur Einführung. B. II 195 ff.

Почти същото може да се каже за ржната работа и специално за моделирането. За познаването на всеки предмет, от важност сж формата, голѣмината му, а сжщо и свързанитѣ съ послѣднитѣ механически свойства, твърдостъ, тежестъ, повърхностъ и пр. По какъвъ начинъ идемъ къмъ познаване формата и голѣмината на нѣщата? — Схващането само чрѣзъ око̀то е непълно. То трѣбва да се подпомогне отъ осъщанието и кинестическитѣ осъщания. Позната е ролята на двигателнитѣ осъщания и прѣдстави за развитието на пространственитѣ прѣдстави за третето измѣрение. Опититѣ на Н. Danzer върху схващане ширината, дължината и дебелината на предметитѣ чрѣзъ различнитѣ сътвива показватъ, че осъщанието и кинестическитѣ осъщания даватъ по-вѣрни и ясни прѣдстави за тѣлесното, отколкото око̀то. Въ това отношение моделирането има по-голѣми прѣдимства отъ рисуването, защото при него не само се рисува формата на даденъ предметъ, а се възпроизвежда самия той. Да разяснимъ това съ единъ примѣръ. Ние казваме, че имаме пълса и ясна прѣдстава за формата и голѣмината на единъ предметъ, когато формата и голѣмината на отдѣлнитѣ му части и отношениѐто на тия части къмъ цѣлото сме схванали добрѣ. Въ първия случай ние анализираме предмета и абстрахираме двата главни бѣлѣга. Слѣдъ това става сливане на тия два бѣлѣга въ едно цѣло. Въ случая имаме работа съ мисловъ процесъ, твърдѣ непосилень за 7—8 годишно дѣте. Ако дѣтето се задоволи само съ гледане на предмета, мжчно би извършило анализата, абстракцията и синтезата. Дадемъ ли му обаче като задача да изработи самия предметъ, то ще бжде заставено да схване характерното на формата и го абстрахира отъ останалитѣ части на предмета. То трѣбва да анализира формата и схванатото веднага да прѣобръща въ движение на ржката и възпроизведе, като възпроизведеното постоянно се сравнява съ модела и то не само посрѣдствомъ око̀то, но и чрѣзъ ржката. Тѣй полученитѣ прѣдстави за голѣмината и формата ще бждатъ много по-пълни и ясни, отколкото чрѣзъ простото гледане и пипане не само за това, защото въ тоя случай сме били заставени по-продължително и съ по-голѣмо внимание да наблюдаваме предмета, но слѣдствие помощта на кинестическитѣ осъщания, които асоциирани съ останалитѣ видове осъщания, както видѣхме, играятъ важна роль въ процеса на репродукцията. Осъщанията за напрѣжение и за движението на ржката сж важни и въ друго отношение. Осъщанията на напрѣжение сж важенъ компонентъ за съзнанието на активностъ. Тѣ се придружаватъ отъ чувството на дѣйностъ. Въ цѣлата тая работа дѣтето се чувствува активно. Това засилва интереса му къмъ предмета.

Едва ли е нужно да се спираме и върху значението на кинестическитѣ осъщания въ обучението по физика, химия, естествена история, география и др. Трѣбва да споменемъ само, че тѣй наречениятъ „американизъмъ“ въ модерната методика, въ значителна степенъ се базира на едно по-пълно използване на тоя видъ осъщания и прѣдстави.

Отъ изложеното се вижда, че бихме попаднали въ крайностъ,

ако заедно съ Lay, Demoor и др. приемемъ, че кинестическитѣ осѣщания сж „психологически дидактически основенъ процесъ.“ Ние видѣхме, че не всѣкога тоя видъ осѣщания се явяватъ като такива, които подпомагатъ въ значителна степенъ душевнитѣ процеси. А и да се констатира такова подпомагане, остава недоказано още, дали то се дължи изключително само на тѣхното влияние, или и на други важни фактори, които дѣйствуватъ заедно съ тѣхъ. Бихме отишли твърдѣ далечъ, ако искаме на всѣкъждѣ и въ всичко да диримъ подкрѣпа въ тѣхъ.



Й-нъ.

Еленъ Кей за бъдещето училище.

Между всички други човѣшки дѣйности възпитанието заема съвършено друго мѣсто. Не сж малцина ония, които даватъ сравнително малко внимание на правилната организация на възпитанието, макаръ че бѣлѣжити мислители сж считали възпитанието като най-трудна и величествена проблема, каквато нѣвга се е изпрѣчила прѣдъ човѣчеството, макаръ че тѣ сж сочели какво въ нея лежи тайната за усъвършенствуването и прѣуспѣването на човѣшката природа (Кантъ). Погледнато сравнително, въ всички области на културата човѣшкиятъ гений е направилъ изумителенъ прогресъ, когато въ областта на възпитанието ние и днесъ стоимъ тамъ, гдѣто много по-рано сж стоели други: въ старо врѣме възпитанието на младото поколение е било повѣрено въ ржцѣтъ на робитѣ, на безсъсловнитѣ; въ срѣднитѣ вѣкове възпитатели били ония, които не можели да си намѣрятъ прѣхраната въ друго поприще, а днесъ — днесъ ние смѣтаме възпитателно—образователната дѣйность за тѣй-лека, тѣй-проста, че съ готовность я повѣряваме въ ржцѣтъ на всѣкиго; днесъ ние продължаваме да затваряме очи прѣдъ тая безсмисленость на училищната система, въ която нѣма нищо друго освѣнъ лъжа, глупость и насилие; днесъ ние продължаваме да крѣпимъ тая училищна организация, мимо грѣмкитѣ викове, мимо отчаянитѣ гласове на любящи човѣчеството хора: да се вземъ въ естеството на нѣщата — да проумѣемъ, че нѣма по-важенъ въпросъ отъ въпроса на възпитанието, че необходима е коренна промѣна на сегашната училищна система.

Единъ отъ тия гласове е повикътъ на *Еленъ Кей*. Обичаща силно дѣцата, цѣняща високо човѣшкото достоинство и свобода, измѣчваща се отъ вида на инквизицията въ днешното училище, тѣ, както и много други още, съ думи горещи, съ слово рѣзко и правдиво, съ убѣдителность силно апелира: цѣнете индивидуалитета на дѣтето, не ограничавайте неговата свобода, не изнасилвайте неговата природа, разберете, че не за училището, не за сѣмейството, не за държавата е личността, а тѣ за нея; прѣстанете да виждате въ ученицитѣ събираемо — отдѣление, класъ, създайте такова училищно занятие,

което да формира индивидуалността и увеличава работоспособността, а най-вече — дайте самостоятелна творческа работа на всеки индивид, прѣз всичко учебно време, като фамилияризирате самата дѣйствителност, що животътъ и природата ни даватъ съ самия субектъ.

Тая гореща апостолка на новото възпитание, макаръ че е позната у насъ отъ бѣлѣжитото ѝ съчинение „Вѣкътъ на дѣтето,“ ала ние искаме да сподѣлимъ съ читателитѣ на *Ново училище* мечтитѣ на Кей за желаното отъ ней — училище — какъ тя го прѣдрича, какъ си го прѣдставя и мечтае, какъ руши сегашното, каква организация иска да му даде, какъ да се обучава въ него и т. н. и, вѣрваме, мнозина ще се проникнатъ и прѣцѣнятъ високо значението на тия нейни „революционни идеи,“ на тоя нейнъ „анархизъмъ“ въ областта на школното дѣло.

*
* *

Училището на моята мечта.

Ако нѣкому би прѣдстояло да изсѣче съ малко ножче вѣковна гора, той би изпитвалъ сжщото отчаяние на безсилието, каквото обхваща реформения борецъ прѣдъ сжществуващата училищна система — тоя непроходимъ гжсталакъ отъ тжпостъ, прѣдразждащи и грѣшни похвати.

На днешното училище се е удало да слобие това, което споредъ природнитѣ закони е невъзможно; — то се сили да унищожи сжществуващото. Дѣтето дониса въ училището стремежъ къмъ знания, самодѣйностъ, наблюдателностъ, която (като задължително правило) се загубва при края на учението, безъ да се е прѣобърнала нито въ знания, нито въ духовни интереси.

Почти всички бѣлѣжити хора отъ послѣдното 40-лѣтие сж самоуци или хора, които не сж прѣкарвали прѣзъ периода на дѣтинството си курса на системното учение. Може би, въ тѣхнитѣ знания е имало голѣми непълноти, но затова именно по-късно тѣ сж по-голѣма сила и пълнота сж ги допълняли и приспособявали на практика наученото.

*

Само тогава, когато се разбере, че „училището,“ както и „сѣмейството“ и „държавата“ сжществуватъ за личността, а не личноста за тѣхъ; че тѣ не сж нищо по-голѣмо, нищо по-висше, отколкото съвокупностъ на тия индивидуалности, изъ които тѣ се състоятъ; че училището, както сѣмейството и държавата нѣматъ друга задача, освѣнъ да набавятъ на всеки отдѣленъ индивидъ колкото се може по-голѣмо щастие и развитие — само тогава ще бжде поставено началото за разумно разрѣшение на школния въпросъ.

*

Макаръ че сѣмейството винаги да се оплаква отъ днешното училище, ала то все пакъ не съзнава, че прѣди да се създаде но-

во училище, т. е. такова, което въ всичко да се отличава отъ сегашното, нему е необходимо да промѣни своето разбиране относно „общото образование.“

Докато призрактъ на „общото образование“ не бжде прѣмахнатъ изъ училищнитѣ програми и главитѣ на родителитѣ, докато не се индивидуализира обучението — напраздно ще се чертаятъ реформени планове.

*

Докато момчетата и момичетата прѣзъ значителна частъ отъ живота си бждатъ раздѣлени едни отъ други и се учатъ раздѣлно, ние ще имаме лошо възпитание за живота, въ който трѣбва да има нормално и съгласувано съ природнитѣ закони взаимодействие между мъжа и жената и тѣхната съвмѣстна работа.

*

Азъ горещо мечая, щото училището да прѣстане да бжде „училище за момчета“, „училище за момичета“, „народно училище“, „основно училище“, а да стане дѣйствително съвмѣстно училище, гдѣто момчета и момичета отъ всички съсловия и класи биха се учили взаимно да разбиратъ и уважаватъ човѣка.

*

Въ подобно училище трѣбва да се реализира мисълта, която въ другитѣ области е хуманизиранъ обичай и законъ — а именно: внимание къмъ различнитѣ индивидуалности. Реализирането на личната свобода трѣбва да срѣща на своя пътъ колкото се може по-малко спънки, ако то не засѣга отблизо права на друго.

Ала чертата, задъ която може да се засѣгне чуждото право, трѣбва не само да се пази, но и удържи и надебели.

Когато въ училището проникне такова разбиране на човѣка, когато въ ученицитѣ прѣстане да се вижда нѣщо събирателно — класъ, а наопаки, всѣкой отъ тѣхъ е самоцѣль, тогава училището ще почне да изпълнява едно отъ многото условия за здраво хранене на младежта и по тоя начинъ — да ѝ дава развитие и щастие.

Подобно училище прѣди всичко би се стремело отрано да отбѣлжи необикновенитѣ способности и да ги насочи на правъ пътъ.

Слѣдъ това то би изработило такъвъ начинъ на занятие, който би формиралъ индивидуалността и би увеличилъ работноспособността на тия дѣца, у които нѣма силна проява на способноститѣ. И това второ условие е още по-важно отъ първото, тъй като самитѣ способности сж свързани съ по-големъ инстинктъ на самозапазване, когато дѣцата сж посредни или слаби способности, които сж много, леко се забравятъ поради многопрѣдметността на владѣщата система, и отъ нейното еднообразие напълно се похабватъ като личностъ.

Самостойна работа и общение съ дѣйствителността прѣзъ всичко училищно врѣме — ето камъкътъ, който трѣбва да лежи въ основата на новото училище.

*

Дърводѣлство, подвързачество и други такива занаяти, градинарство и спортъ — ето естествената гимнастика на дѣцата въ бждещето училище, която има много по-голѣмо възпитателно значение, отколкото методичната гимнастика. Еднообразната безцѣлность на изкуствената гимнастика измъчва дѣцата; ето защо къмъ нея трѣбва да се прибѣгва само въ такива дни, когато врѣмето прави невъзможни упражненіята на чистъ въздухъ. Разбира се, гимнастиката може да се направи по-цѣлесъобразна като се свърже съ физиологията и хигиената, както съ математиката може да се направи сжщото, ако се свърже съ ржчната работа и рисуването. Ала никогашъ гимнастиката не може да се сравнява съ ония цѣнни качества, що даватъ движенията на чистъ въздухъ.

*

Редомъ съ градината, училището на бждещето ще има земи, игрища за танци и игри, гдѣто дѣцата ще играятъ дѣйствително на свобода, т. е. тѣ ще се изоставятъ сами на себе, слѣдъ като имъ се покаже играта.

Игра подъ постоянно ржководство на учителя е пародия.

*

Чрѣзъ различнитъ занаяти и работи въ градината се прѣмахва необходимостта отъ кухото — на думи само — обучение на учителя въ областта на математиката и естествознанието. То ще се замѣни съ самостоятелно „открытие“ на дѣтето.

Въ това именно е грѣшката на днешното училище, гдѣто то само илюстрира своитѣ факти, вмѣсто да даде на дѣтето врѣме и случай самъ да направи даденъ изводъ.

*

Бждещето училищно здание не ще има класни стаи, а много зали съ богати колекции по разнитѣ прѣдмети; редомъ съ тѣхъ ще стоятъ работилници, въ които всѣки ученикъ ще има свое, опрѣдѣлено, мѣсто за самостоятелни занятия.

*

Общи провѣрки ще се правятъ само тогава, когато нѣколко ученици ще бждатъ готови за тѣхъ и сами поискатъ провѣрката на тѣхнитѣ знания по даденъ прѣдметъ.

*

Архитектурата и декоративното изкуство ще създадатъ нѣщо прѣкрасно отъ цѣлото здание и всѣка отдѣлна стая въ него.

Училището ще се украси съ произведения на изкуството; частъ отъ тѣхъ ще бждатъ оригинални, частъ — копия и модели отъ знаменити оригинали.

По тоя начинъ, а не съ едно посѣщение на музеитѣ и уроци по изкуството ще се развие у дѣтето любовъ къмъ изкуството и неговото разбиране.

*

Знания, може би, сполучва да добие тоя класъ, който се води по музеитѣ. Ала любовъ къмъ изкуството се събужда само тогава, когато ние сме обкржжени съ изкуството, когато свободно и спокойно се проникваме отъ него. Но ако прѣподаването наруши тишината на това скрито нарастване на любовта къмъ изкуството, то размжта се нейния живъ изворъ.

Къмъ прѣподаването азъ не отнисамъ възхищението на учителя, което той проявява пжтьомъ, безъ запитване, справки, посочвания. Тукъ, както и всждъ, посочванията, натъкването разрушаватъ радостта на откритието; постоянното напжтване отнима отъ човѣка способността самъ да вижда. Въ изкуството, литературата и религията е вредно всеко прѣподаване дотогава, докогато юношътъ не ги е избралъ като прѣдметъ на научно изслѣждане.

Знанието умъртвява — чувството животвори. Коренитѣ на чувството леко могатъ да се наранятъ.

*

Що се отнася до посѣщението на музеитѣ подъ ржководството на учителя, то тѣ сж полезни само тогава, когато ученикътъ вече прѣдварително е направилъ самостоятелни открития. Учителътъ трѣбва да поощрява ученика къмъ послѣднитѣ. Напр., при изучаването на гръцката история той ще даде описание на гръцкитѣ скулптурни произведения, които прѣдварително ученицитѣ могатъ да намѣрятъ въ тоя или она музей; при четенето на нидерландската война за освобождението — като се опишатъ картинитѣ на холандцитѣ и т. н.

Само слѣдъ като ученикътъ се е потрудилъ самъ, си е съставилъ мнѣние и прѣгледалъ картинитѣ, ще бжде полезно едно обобщение на негова опитъ въ форма на разказъ отъ страна на учителя, съ указание на тоя или она прѣдметъ на изкуството. Това е приложимо и къмъ естествено-историчнитѣ и къмъ етнографичнитѣ музеи, кждѣто е безполезно да се влачатъ дѣцата като стадо, ако по-рано тѣ не сж правили самостоятелни подготвителни наблюдения.

*

Да бждешъ прозорливъ въ природата, хората и изкуствата и смислено да четешъ — ето двѣ велики цѣли, къмъ които училищното и сѣмейното възпитание трѣбва да насочва дѣтето. Ако това е дадено на дѣтето, то лесно ще се справи съ всичкото останало образование.

*

Пжтьомъ менъ би се искало да посоча още, че здравето развитие на фантазията има не само естетично, но и етично значение, тъй като фантазията — въображението — е основно условие за една дѣйна симпатия. Безбройнитѣ жестокости, напр., се извършватъ не отъ зли хора: тѣмъ просто липсва въображение, за да си прѣдставятъ, какъ дѣйствуватъ тѣхнитѣ постжпки на другитѣ.

*

Въ училището на моята мечта ще зацарува най-пълна свобода при избора на занятието. Училището ще изучава разни прѣдмети,

но никого не ще кара силомъ да се занимава съ тѣхъ. Редомъ съ английския езикъ, училището ще обучава на нѣмски и френски, по история и география, естествени науки и математика; майчиниятъ езикъ ще се упражнява съ говоръ, четене и писане; ала граматиката е еднакво непотрѣбна както за цѣлитъ на образованието, тъй и за знанието на езика; нейното изучаване се отнася къмъ научното езикознание и нѣма нищо общо съ ония занятия, които прѣслѣдва общото образование.

Грамматиката пѣкъ на чуждитѣ езици се изучава дотолкова, доколкото тя е потрѣбна за разбирането на литературнитѣ произведения; тая е единствената цѣль, къмъ която трѣбва да се стреми общото образование. Ония, които искатъ да се научатъ бързо да говорятъ и безпогрѣшно да пишатъ на какъвъ да е езикъ, трѣбва да придобиятъ тия навици съ по-нататъшни занятия. Оня, който е сдобилъ разбирането на книгитѣ, ще се справи лесно и съ останалото. Когато дѣтето, чрѣзъ разговоръ на чуждъ езикъ, е схванало дотолкова послѣдния, че може лесно да разбира лека книга, то трѣбва да надвигва мжнотинитѣ съ рѣчникъ, като чете една слѣдъ друга и други книги и съ разговоръ прѣдава четенето. Ето какъ се придобива основно знание по литература, а не съ заучване на готови сжждения отъ историята на литературата! Въ родната и чужди литератури трѣбва юноштъ да се постави лице срѣщу лице съ самия обектъ, а не съ неговото отражение въ огледалото; ученикътъ трѣбва да се заведе до морето, а не до водопроводната трѣба.

Прѣзъ туй врѣме, когато учителътъ ржководи подобно изучаване на езика, той се стреми да помогне на ученика въ избора на книги, когато му посочва по възможность такива произведения, които тъй или инѣкъ сж свързани съ други прѣдмети. Той прѣпоръчва напр. книги, които сж свързани съ изучването на историята, естествената история и географията. Отъ врѣме на врѣме учителътъ прави прѣгледъ на прѣминатото, чете що да е на слухъ или събужда у ученицитѣ желание да издекламиратъ, като имъ прочита тѣхното обично стихотворение и т. н.

Ала смъртоубийствената работа надъ автора, т. е. разсичането му на изречения, строфи, периоди — трѣбва да бже забранена.

*

Дѣтинството е най-доброто врѣме, за да се научи езикъ, ето защо родителитѣ и учителътъ трѣбва да наредятъ занятията тъй, че една-двѣ години да бждатъ отдѣлени за английски езикъ, година-двѣ за нѣмски или — обратно; по тоя начинъ всѣки езикъ се изучава винаги редомъ съ другитѣ прѣдмети и никогажъ не ще се изучаватъ три езика наведнажъ (като се брои и майчиния).

*

Хорова пѣние трѣбва да има всѣки день прѣзъ течението на цѣлата година, въ дома и на откритъ въздухъ. Къмъ него трѣбва да се отнисаме, като къмъ срѣдство за изказване на чувствата, а не като къмъ упражнение, което създава музикални навици, макаръ че

хоровото пѣние може да даде потикъ за откриването на музикални способности у дѣцата.

*

Що се отнася до четиритѣ главни прѣдмети: история и география, естествени науки и математика, тѣ не трѣбва да се взиматъ едновременно. Дребното разпокъсване на занятията въ днешната училищна система измѣчва всички и удавя богато надаренитѣ — тѣхната жажда къмъ знание, тѣхната инициатива, самодѣйность и жинерадость се изморяватъ съ това; тѣмъ не се дава врѣме да си отпочинатъ; не се оставятъ да се вдълбочатъ, и тая мжка въ края на краищата ги прави повърхностни.

Зимѣ, напримѣръ, въ училището на моята мечта ще се учи математика, — тя допада къмъ студения прозраченъ въздухъ. Ала прѣзъ пролѣтѣта и лѣтото цѣль день ще изучаватъ природата въ самата природа и то не всѣка отрасль на природата отдѣлно, като особенъ прѣдметъ — не — познанията отъ геология, ботаника и животния миръ се усвояватъ отъ дѣцата, като едно непрѣкъснато цѣло.

Въ това врѣме, когато ученицитѣ изучаватъ съ живи прѣдмети единичнитѣ факти, тѣ добиватъ изъ най-добрата книга въ крупни черти нахвърлено обобщение на това, което сж ги научили въшнитѣ сѣтива, или въ дъждовни дни тѣ сами правятъ такъвъ писменъ или иллюстриранъ прѣгледъ.

Общото образование се състои не въ знанието числото на прашиковитѣ тичинки въ стотина цвѣтове или числото на ноктитѣ въ безчислено много скелети. Умѣнието да се слѣдятъ законитѣ на живота и развитието въ окръжаващата насъ природа, умѣнието всѣки самъ да наблюдава нейнитѣ явления и да ги комбинира — ето общото образование, ето що дѣйствува и на чувствата, и на фантазията, и на мислителната способностъ, и на характера.

Като послѣдния стѣпка въ веригата на развитието се явява човѣкътъ. Неговото изучаване отъ гледището на физиологията и хигиената трѣбва да бжде послѣдната дума, ако не се вземе въ внимание дѣтската психология, която казва, че науката, която лежи въ основата на знанието за органическата природа — а именно физиката и химията — би съставлявала заключението.

*

Както въ прѣподаването на естественитѣ науки почватъ да оставятъ лъжливия методъ чрѣзъ разширени курсове да се връщатъ къмъ сжщия прѣдметъ, тѣй и въ историята и географията трѣбва да се позволи на дѣтето въ извѣстно врѣме да се вдълбочи въ тѣхъ, што по-късно съвсѣмъ да изостави тия прѣдмети. Постоянниятъ повратъ, раздробяване, повторение, крайната цѣль на които е изпитътъ, ще изчезнатъ заедно съ изпититѣ.

Отъ опитъ се знае, че малкитѣ подробности на всички прѣдмети се изпаряватъ изъ паметѣта мѣсець или два слѣдъ изпитътъ, че повечето високообразовани хора нѣматъ ни най-малка прѣдстава за тия детайли, които тѣ сж знаели въ училището, че

тѣхната душа, сърдце, воля, характеръ сж създадени отъ впечатлението на цѣлото. Тая истина, добита чрѣзъ опитъ, кога и да е ще почнатъ да прилагатъ въ училищната работа.

*

Въ школата на моята мечта, напр., она, който се интересува отъ историята, ще употребява зимнитѣ мѣсеци за четене на исторически трудове. Въ сжщото врѣме другитѣ ученици ще се вдълбочаватъ въ математиката или географията. Пролѣтъ тия „историчи“ и „географи“ ще взематъ участие въ екскурзиитѣ, макаръ като слушатели, ала въ сжщото врѣме като „естественици“ ще се готвятъ да рисуватъ, да работятъ съ микроскопъ.

Друга група ученици напр. прѣзъ врѣме на занятията по география ще отбѣлжватъ връзката между живота на природата отъ една страна и живота на човѣка отъ друга; тая свѣрзка ще я подбуди въ една отъ слѣднитѣ зими да вземе участие въ занятията по история, а прѣзъ пролѣтъта и есенъта — ще се посвети на изучаването на естествениитѣ науки.

*

Само тукъ могатъ да се отбѣлжватъ тия разнообразни комбинации, които могатъ да бждатъ измислени отъ родителитѣ, учителитѣ и ученицитѣ. Ала крайниятъ резултатъ ще бжде все пакъ едноврѣменното занимание съ два прѣдмета. Слѣдъ като ученикътъ е взелъ отъ тия прѣдмети всичкото образование, което тѣ могатъ да му дадатъ на тая степенъ отъ неговото развитие, той ще ги остави настрана, за да се заеме съ тѣхъ по-късно, въ случай, че той ги избере за своя специалностъ.

*

Въ общото образование историята ще заеме своето мѣсто и ще стане това, що е длѣжна да бжде: история на човѣшкото развитие. За това историята на войнитѣ хората ще смѣкнатъ на това мѣсто, на което сега стои културната история — и обратно.

Историята говори въ общи черти за етнографията, социологията и политичната економия, за живота на великитѣ човѣци, историята на религията, изкуствата и литературата; а на уроцитѣ по естествознание и математика ще разкажатъ за бѣлѣжититѣ хора на науката и за изобрѣтателитѣ. Географията води къмъ всички клонове на знанието, и поради това, споредъ направенитѣ вече опити, има основание да се постави тя въ центъра на цѣлото обучение.

*

Въ що се състои резултата на днешното училище? — Изморенъ мозъкъ, слаби нерви, потисната самобитностъ, приспана инициатива, притѣнено разбиране на околната дѣйствителностъ, задушенъ идеализмъ. Или това сж идеалитѣ на трѣскавъ стремежъ „да се вкара между хората“, „да се направи човѣкъ“, който обхваща родителитѣ и ги кара да виждатъ въ загубената учебна година страшно нещастие?

Когато изпитътъ се е миналъ, когато сж се изминали година-два отъ него, само тогава, при най-добъръ случай, се събужда потребността да се подновятъ занятията. Започва се съвсѣмъ изново, отначало и методътъ на занятие става по-другъ, по-жизненъ. Сега за болшинството човѣци резултатътъ е тоя, че тѣ дори не могатъ въстникъ да прочетатъ съ дѣйствителна полза за тѣхъ. Отъ свършилиятъ нашата гимназия рѣдко изключение сж тия, които могатъ напълно да разбиратъ каква да е книга, написана на чуждъ езикъ, ако въ сѣмейството не имъ е било помагано за училищното обучение. А колко безбройни часове сж загубени за тия езици!

Неспособността да се наблюдаватъ явленията, да се обособяватъ и прокарва свръзка между тѣхъ — всичко това се усилва отъ днешното училище и поддържа отъ привычката на майката да изпитва уроцитѣ въ дома. Бившиятъ професоръ отъ медицинското училище Кей отъ свой опитъ е заключилъ, че ученицитѣ ставатъ неспособни да виждатъ, мислятъ и работятъ въ училището. Това сжщо наблюдение азъ слушахъ недавна отъ единъ стокхолмски чиновникъ, който ми казваше: „младитѣ хора не могатъ да приложатъ своя умъ къмъ такива задачи на живота, къмъ които тѣ трѣбвало да покажатъ своитѣ знания, недълго врѣме слѣдъ блѣскаво издържания изпитъ.“ И тъй, системата даже не постига своята собствена второстепенна цѣль и въ сжщото врѣме противодѣйствува на всички висши цѣли на човѣшкото сжществуване.

Въ края на краищата опита ще докара до смъртъ тая система.

Тогава ще изникнатъ нови, желани училища, въ които младежта прѣди всичко ще се научи да наблюдава и обича живота и гдѣто нейнитѣ сили съзнателно ще се пазятъ, като зѣницата на око-то. Въ тия школи на бъдещето момчетата и момичетата ще се възползуватъ отъ всички прѣимущества, що дава съвмѣстното възпитание.

Тогава възпитанието ще излѣе свети, самобитни сили въ духовната и материална култура, въ науката и изобрѣтенията, въ художественото творчество и въ практиката, вмѣсто да създава, както е сега, рабски души, които обоготворяватъ външността, или мятешни души, които мразятъ всички форми. То ще развие мжжество и способностъ да се намиратъ нови научни методи, ще измисля нови, млади мисли, ще лѣлѣе смѣли открития. Хора, които сж прѣкарвали такова училище, ще вложатъ въ житейскитѣ си обноски привычка, която въ тѣхъ вече сж вложили и сѣмейство и училище — привычка, която всѣки самъ по себе избира, по своему провѣрява, посвоему дѣйствува и по своему се труди.

Изъ училището свършено ще изчезне страхливото безпокойствие на нашето врѣме, относно желанието „да се добератъ до що да е.“ Спокойното и възвишено настроение на училището ще уякчи въ юношеството увѣреностъ, че най-важното въ човѣка е не успѣха — а сжщността, — не сжществуването — а живѣнието.

Тогава въ областта на житейскитѣ работи, може би, ще се достигне дотамъ, че ще се прѣдостави на машинитѣ и електриче-

ството тая работа, която ни носи радостта на творчеството, ще се заемат пакъ за оня занаятъ, който носи своя пай отъ щастие на човѣка. Тогава ще се прѣживѣе второ възраждане: подновяване на радостта, която човѣкъ е прѣживѣвалъ по-рано, когато изъ негови-тъ рѣцѣ излизали художественитѣ изработки, богатата съ краски тъканъ, прѣкрасната рѣзба. И въ това отношение съврѣмнената училищна система води къмъ масово производство на безполезни работи, а не къмъ настояща любовъ и не къмъ истинско разбиране на кое да е занятие, отъ които въ всичкитѣ врѣмена на изкуството органически е израствало художественото творчество.

*

Само тогава, когато се съгласятъ, че въ всички области съврѣмненото училище стѣснява природнитѣ способности на дѣтето къмъ усвояване на знания, къмъ съчетаването имъ, къмъ развитие на своитѣ сили, — само тогава, когато разбератъ, че и при най-щастливия случай при послѣдния экзаменъ училището изкарва дѣца, които сж прѣобърнати въ джебни енциклопедии на знания, каквито човѣчеството притежава — само тогава, когато подобна енциклопедичностъ прѣстане да се нарича „хармонично развитие,“ — само тогава ще се съгласятъ, че училището не може и не трѣбва да означава нищо друго, освѣнъ подготовка на младежта къмъ самообразование, което ще се продължава цѣль животъ. Тогава само училището ще стане учрѣждение, гдѣто се учатъ за живота; сега, обаче, въ него човѣкъ се прави несрѣтникъ за цѣль животъ. Само тогава всѣки въ училището ще има свои права: и прилежниятъ, и мързеливиятъ, и тоя, който се учи само отъ учебницитѣ, и оня — който се нуждае отъ дѣйността на очитѣ и рѣцѣтъ, като срѣдство за образование; и теоретикътъ, и практично надарениятъ, както реалистичниятъ, тъй и идеалистичниятъ. Когато всѣки ще има възможностъ свободно да прави това, що той най-добръ умѣе, тогава юношѣтъ често ще бжде съблазняванъ отъ желанието да опита силитѣ си въ това, що могатъ да направятъ и другитѣ. По такъвъ естественъ пжтъ ще се поправи едностранчивостта, а не чрѣзъ днешния безжало-стенъ ваякъ на „хармонично развитие,“ който приравнява всичко.

*

За училището на бждешето сж необходими съвршено други педагогически училища. Патентованата педагогика ще отстъпи мѣсто на индивидуалистичната, и само тоя, който по природа и чрѣзъ самовъзпитание може да играе съ дѣцата, да живѣе съ дѣцата, учи се отъ дѣцата, стреми се къмъ дѣцата — само той ще добие достѣпъ до училището, за да си изработи тамъ собственъ методъ.

Подобни учители ще иматъ отдѣленъ слѣдъ като прѣкарать една година въ практика, слѣдъ което не само експерти, които сж слѣдили цѣла година тѣхното обучение, но и дѣцата ще си изкажатъ мнѣнието. На дѣтската прѣцѣпка не трѣбва да се дава рѣша-

още значение, но тя ще има голѣма стойностъ, тъй като дѣтскиятъ инстинктъ съ безпогрѣшимостъ избира най-хубавото.

А що за дѣтето е най-хубаво?

Гете отговаря:

Das höchste Glück der Menschenkinder
Ist nur die Persönlichkeit.
(Висшето щастие на човѣшкитѣ дѣца
Е въ владението на личността).

*

Сега цѣнятъ обективността на обучението, когато, наопаки, всѣкой великъ педагогъ влияе въ висша степенъ съ своята субективностъ. Учителътъ трѣбва да скъпи истината и да не подчинява подъ своето гледище противоречивитѣ нему факти. А, като се изключи това, колкото той е по-субективенъ, толкова по-добръ, толкова по-пълно и щедро той ще напоява дѣцата съ сока и силата на своя опитъ, съ своето мировѣзрѣние, съ особеността на своята личностъ, толкова повече той ще подпомага тѣхното дѣйствително развитие, — разбира се, при условия, че той не ще налага на дѣцата своитѣ мнѣния, като непостижими, и въ тоя случай, както въ всички други, ще прѣдоставя на младежитѣ свобода на избора.

*

Моето училище — мечта, дотогава не ще се реализира, до когато държавата дава своитѣ най-голѣми жертви на милитаризма. Само тогава, когато човѣчеството надвие милитаризма, ще напрѣдне въ своето развитие толкова, че ще разбере, какво най-скъпата училищна система е въ сѣщото врѣме и най-ефтина. Понеже само тогава ще вижда въ умнитѣ и съ сърдце хора най-висшето благо на обществото.



А. Пабетъ.

Практическо възпитание.

I.

Разширение задачитѣ на училището.

Въ ново врѣме културниятъ животъ се развива много бързо и изисква отъ младитѣ генерации, които се готвятъ да взематъ участие въ него, по-солодна и многостранна подготовка; става вече необходимо да се даде на възпитанието и практически характеръ, та съ това да се добие хармония между работата въ училището и исканията на живота. Ако се стремимъ въ училището само за добиване повече знания, съ това ние занемаряме развитието на самостоятелността и творческитѣ сили у дѣцата; а развитието на тѣзи сили е отъ голѣмо значение за тѣхъ, като бъдещи участници въ културния животъ.

„Едничка силата може да се използва във живота, а знанието само тогава, когато служи на силата“. Обаче волевата сила на човъка би отслабнала и даже съвсѣмъ се би намалила, ако той не развива, а занемарява най-главнитѣ органи за дѣйствуване, съ които го е надарила природата. Затова е много необходимо да обърнемъ по-голямо внимание на онѣзи учебни прѣдмети, които спомагатъ за развитието на дѣтскитѣ творчески сили, като даватъ на дѣцата възможностъ за самодѣятелностъ.

На първо мѣсто трѣбва да назовемъ рѣчната работа, която трѣбва да бѣде въведена както въ основнитѣ училища, така също и въ прогимназиитѣ и срѣднитѣ училища. Досега не е било съзнавано нейното голѣмо възпитателно и образователно значение, вслѣдствие досегашното криво схващане цѣлитѣ на възпитанието и образованието. Въ по-първитѣ врѣмена, когато влиянието на училището не бѣше тъй голѣмо, както въ днешно врѣме, домашниятъ животъ даваше на дѣцата възможностъ чрезъ работа да развиватъ душевнитѣ си и тѣлесни сили и да си набавятъ за развитието и това, което училището не имъ е давало. Оттогава станаха вече голѣми промѣни въ економическата структура на обществото и въ фамилияния животъ на хората; домашниятъ рѣченъ трудъ се изостави като малко производителенъ и се разви за негова смѣтка фабричниятъ масовъ трудъ. И задачитѣ на училището се много промѣниха оттогава: послѣдното почна да се стреми да дава колкото се може повече знания на своитѣ питомци. Дѣтето сега работи прѣимуществено въ училището и за училището. Свободното отъ училище врѣме на дѣцата, често едва имъ достига да си изпълнятъ съвѣстно домашнитѣ работи; тъй че, рѣдко имъ остава достатъчно врѣме за душевна и тѣлесна почивка. Нѣкои родители, а най-вече лѣкаритѣ, протестиратъ противъ това прѣтрूपване дѣцата съ училищна работа и вслѣдствие на това голѣмо умствено изморяване; но болшинството родители, заети всецѣло въ борбата за животъ, нѣматъ нуждното врѣме да се грижатъ у дома си за тѣлесното и душевно развитие на дѣцата си и затова мълкомъ удобряватъ прѣтрूपването на дѣцата съ училищна работа, та да нѣматъ свободно врѣме да правятъ пакости. Голѣма частъ отъ родителитѣ сж всецѣло погълнати отъ грижи за насжания и не имъ става врѣме, нито пъкъ иматъ възможностъ, да мислятъ и се грижатъ за възпитанието и образованието на своитѣ дѣца и затова тѣ сж благодарни на училището, ако то поне видимо ги отгърва отъ грижитѣ за възпитанието на тѣхнитѣ дѣца. Мнозина се явиха като теоретици на това желание на мнозинството родители и почнаха да оправдаватъ прѣтрूपанитѣ програми съ учебна материя и учебни часове, като не искатъ и да знаятъ, колко сж вредни въ хигиеническо отношение тѣзи нѣща.

Ясно е, че съ своитѣ смѣтни познания за задачитѣ на възпитанието и обучението, болшинството родители не би се никакъ противили, ако се даде практиченъ характеръ на възпитанието, защото така ще се удовлетвори тъкмо тѣхното искане, да се освободятъ тѣ отъ грижи за възпитанието на дѣцата си и да се остави послѣд-

нето изцѣло на училището. Слѣдователно, ще трѣбва училището да се нагърби и съ удовлетворението на нѣкои задачи, които по-прѣди сж били оставени за сѣмейството. Училището трѣбва вече да почне да се грижи и за тѣлесното развитие на дѣцата, а сжщо така да ги слобие съ сръжности, нуждни за практическия животъ. Съ това ще се увеличатъ длѣжноститѣ на училището спрѣмо развитието на младитѣ генерации, но ще се увеличатъ и неговитѣ права, осигурени чрѣзъ задължителността на училищното образование.

Училищни бани.

Като на едно разширение грижитѣ на училището за тѣлесното развитие на дѣцата, може да се посочи на училищнитѣ бани, единъ совсѣмъ новъ институтъ, който въ кжсо врѣме доби гражданство. Разбира се, има още мнозина родители, които сж противъ задължителното училищно кжпане. Мнозина се страхуватъ отъ изстудяване и заболяване на дѣцата имъ. Има и нѣкои учители, които се изказватъ противъ училищнитѣ бани, тѣ смѣтатъ, че съ задължителното училищно кжпане се спжва училищната работа и се губи много врѣме. Най-сетиѣ и властитѣ на много мѣста сж противъ, защото сж необходими голѣмички суми за модерни училищни бани. Мнозина казватъ, че съ тѣзи бани се облагодѣтелствува само работническия класъ, който нѣма удобства и срѣдства да се грижи самъ за кжпане на дѣцата си, когато господарскиятъ класъ си има домашни бани и не му сж нуждни задължителни училищни. Въ-прѣки всички тѣзи възражения движението за училищни бани се развива, като наддѣлява схващането, че училищнитѣ бани сж необходимо срѣдство за тѣлесното развитие на дѣцата. Защото никакво провѣтряне и прѣчистване на училищнитѣ стаи не може тѣй да прѣчисти въздуха въ училището, както честото кжпане на дѣцата. При честото кжпане се опрѣснява изморената отъ обучението нервна система, духътъ става добъръ, тѣлото живо, явява се приятно самочувство у дѣцата, закалява се тѣлото имъ и се намаляватъ заболяванията, най-сетиѣ се дѣйствува чрѣзъ кжпането и за моралното развитие на дѣцата — привикватъ се къмъ тѣлесна чистота. Нѣма значи никакво съмнѣние, че училищната баня е едно прѣвъзходно възпитателно срѣдство и малкото опити въ нейното кжсо сжществуване доказаха нейното голѣмо значение. Отъ отчетитѣ на онѣзи училища, които иматъ училищни бани и редовно си кжпятъ дѣцата, се вижда, че чистотата у дѣцата се е удивително развила въ тѣзи училища и че здравословното състояние на дѣцата се е значително подобрило, като сж намалѣли заболяванията отъ простуда между ученицитѣ. Сжщо така се е забѣлѣзало, че дѣцата почнали да носятъ по-добри долни дрехи, защото при кжпането има взаименъ контролъ въ това отношение. Въ свръзка съ това стои и развитието у дѣцата на тѣзи училища чувство за чистота, а сжщо така и по-голѣма грижа за своето здраве. Тѣзи факти се видѣха и схванаха не само отъ лѣкаритѣ, ами и отъ множество родители, затова напоследъ-

дъкъ се увеличаватъ все повече гласоветъ за училищни бани, а намаляватъ тѣзи, които сж противъ; затова почнаха почти всѣждѣ въ Германия при постройката на нѣкое голѣмо ново училище да строятъ и училищна баня.¹⁾

Ръчна работа.

Едно отъ главнитѣ възпитателни срѣдства, съ които новото училище се стреми да развие творческитѣ сили у дѣцата и да ги привикне къмъ самостоятелностъ, е *ръчната работа*. Ако се основаваме на влѣчението къмъ дѣйностъ, като единъ отъ най-главнитѣ инстинкти у дѣцата, който се проявява силно почти при всички степени на тѣхното развитие, трѣбва да въведемъ ръчната работа още отъ първата училищна година. Съ това обучение ние ще задоволимъ най-живия и непосредственъ интересъ на дѣцата. Затова пъкъ ще трѣбва да имъ задаваме да правятъ такива прѣдмети, които сж въ най-тѣсна връзка съ игритѣ имъ и досегашнитѣ имъ занимания. Значи, тука можемъ да работиме само съ лекъ за работене материалъ, отъ който могатъ да се възпроизведатъ прѣдмети съ най-прости и безопасни инструменти и срѣдства и който струва ефтино, за да може да се използва изобилно въ народното училище. Техническитѣ мжнотии трѣбва да се отбѣгватъ при първото ръчно обучение, а сжщо така да нѣма условия и поводи при него за повръждане здравето. За щастие, имаме такива срѣдства, съ които може да се спазятъ горнитѣ искания. На първо мѣсто трѣбва да споме-
неме тука моделирането съ пластелинъ или глина. Слѣдъ това идатъ изрѣзвания пѣвтни книжки, картончета, нареждане цвѣтни пръчици и пр., които трѣбва да се свържатъ и съ първитѣ упражнения по рисуване. Тѣзи упражнения могатъ да се водятъ прѣвѣзходно класно и нуждитѣ материали струватъ сравнително много ефтино, тъй че, иска се само добра воля и прѣданостъ къмъ възпитателното дѣло, за да се въведатъ въ всѣко училище. На много мѣста напоследъкъ учителитѣ на първо отдѣление правятъ опити да свържатъ нагледното обучение, а така сжщо и началното писане, четене и смѣтане съ ръчни упражнения отъ горния видъ, та едноврѣменно да се наблюдава и възпроизвежда, да се пише, чете, смѣта и работи въ едно и сжщо врѣме.

Реформа на обучението въ първо отдѣление.

Опититѣ, направени въ това отношение, потвърдяватъ, че е възможно да се реформира по този пжтъ обучението прѣзъ първа-

¹⁾ Напоследъкъ пазникна п единъ много по-лекъ за разрѣшаване въпросъ—за мпене ръчѣтъ въ училището. Въ всички нови Лондонски училища има пжъ коридоритѣ прѣкарани водни кранове за мпене п всѣко дѣте е длъжно да си пазмѣ ръчѣтъ прѣди да влѣзе сутринъ п после обѣдъ въ училищната стая, а сжщо така п прѣди да си отиде у дома си по обѣдъ п вечеръ. Това се въвежда напоследъкъ п въ Германия.

та учебна година. Всѣки учителъ добръ знае, че сегашното обучение въ първо отдѣление не отговаря на дѣтската природа и въ много отношения спъва дѣтското развитие. Реформата, която трѣбва да се прѣдприеме тука, трѣбва да се базира на Фребелевитѣ идеи. При това реформиране трѣбва да се обърне внимание и на нѣкои странични, вѣнъж отъ самото обучение фактори, които прѣчатъ на дѣтското правилно развитие, като искането да стоятъ дѣцата въ училището сѣднали като заковани. Така сѣщо трѣбва да се обърне внимание и на трудноститѣ при едноврѣмненото заучване на печатното и рѣкописно писмо, полегато или отвѣсно писмо да се упражнява, държането на тетрадкитѣ при писането и пр. Макаръ че нѣма пълно единомислие при разрѣшението на тѣзи въпроси, все пакъ, всички сж съгласни, че въ училището трѣбва да отмахватъ всички условия, които поврѣждатъ здравето на ученицитѣ, които ги правятъ кжсогледни и ставатъ причина за рано прѣгърбяне у ученицитѣ. Ние сме на мнѣние, че прѣзъ първитѣ учебни години се поврѣжда много дѣтското здраве съ сегашното обучение. „Въ днешното училище дѣтето се занимава прѣзъ първитѣ учебни години изключително съ четене и писане, вмѣсто съ наблюдение, изучване и възпроизвеждане на прѣдметитѣ.“ (Д-ръ В. Лай). Днешното училище има само чинове за сѣдане и заковано стоене, за неговото обучение не сж необходими работни маси и работилници. Днешното училище не упражнява никакъ мускулитѣ, занемарява и потушава влѣченията на дѣтската природа, свързва дѣтскитѣ рѣци нищо да не пипатъ. Съ това то създава условия за развитието на тѣй нареченитѣ „училищни болести.“ Щомъ веднажъ признаваме лошитѣ послѣдствия отъ сегашното първоначално обучение — а не можемъ да ги не признаемъ, щомъ се запознаемъ съ изслѣдванията на училищнитѣ лѣкари — намъ не остава нищо друго, освѣнъ да работимъ за прѣмахване на злото. Всѣка разумна и основна реформа на обучението и възпитанието трѣбва да почне отъ първата учебна година и да върви послѣдователно по-нагорѣ. Не трѣбва да се почва съ механични и сухи работи още отъ първата недѣля на дѣтското ученичество; четенето, писането и смѣтането трѣбва да се поставятъ за прѣзъ второто полугодие, когато се подготвятъ дѣцата съ други, по-близки на тѣхната природа упражнения и могатъ вече леко да ги възприематъ. Нѣма никаква повелителна необходимостъ, която да иска, щото непременно 7—8 годишнитѣ дѣца да знаятъ да четатъ и пишатъ като възрастнитѣ. При това много 7 год. дѣца не сж достигнали още това душевно развитие, щото да почнатъ да заучватъ гласове, букви и думи, да пишатъ, четатъ и смѣтатъ, безъ това да се отрази вѣдно на тѣхното понататѣшно развитие. Когато се прибиратъ новобранци въ армията, прѣгледватъ ги старателно нѣколко пѣти лѣкари, да опрѣдѣлятъ, дали тѣ сж способни да понесатъ тежеститѣ на военщината и тогава ги обличатъ въ шинелъ, а дѣцата се приематъ направо въ училище, щомъ достигнатъ опрѣдѣлена възраст, безъ да се гледа, дали и душевно всички сж развити за това, съ което ще ги занимава училището. А поврѣдитѣ,

които ще се отразят върху понататъшното развитие на едно тъй нѣжно сѣщество, добити отъ ненавръменно и неразумно възпитанче, не сѣ по малки отъ онѣзи, които ще добие единъ недоразвитъ младежъ, неправилно облѣченъ въ шинелъ. Врѣме е вече да се замислимъ върху този фактъ и да не поставяме на карта най-цѣнното за нашата младежъ, нейното здраве, което е изложено на голѣми опасности при сегашното начално обучение. Защото щомъ постѣпи въ училище, на дѣтето се гледа вече като на сѣщество безъ всѣкакво минало. Училището го откъсва всецѣло отъ онзи богатъ свѣтъ, въ който то си е живѣло досега и го поставя въ други новъ свѣтъ, съвсѣмъ чуждъ нему. Досега то свободно се е движило изъ кѣщи, изъ двора, градината, изъ улицитѣ, изъ полето, а сега го затварятъ въ една стая, поставятъ го да седи съ часове заковано на чинъ. Намѣсто пѣсъкъ, калъ, колца, играчки, нему даватъ сега плоча, перо и книга въ рѣцѣтъ; намѣсто свободното приказване и игране сега дохожда сериозно мълчане и работене по заповѣдъ; свободното занимаване, правене опити и открития се замѣня съ слушане и подражаване. Не би ли било цѣло чудо, ако дѣцата не се чувствуваха като чужденци въ тази нова обстановка, дѣто прѣдъ тѣхъ стои чужденецъ? Нѣкои дѣца се опитватъ нѣкога да се избавятъ отъ това неловко положение, като казватъ на учителя си, че не е хубаво въ училището и че тѣ искатъ да си отидатъ у дома си, обаче и тѣ скоро привикватъ заедно съ по-слабодушнитѣ и несамостоятелнитѣ да мълчатъ и се покоряватъ и съ това изгубватъ своето упование и куражъ и се обръщатъ въ кукли, които учителятъ наглася както обича. Полека-лека дѣцата привикватъ съ този новъ режимъ и почватъ да вършатъ това, което се иска отъ тѣхъ. Да, повечето дѣца даже почватъ да обикватъ училището като привикнатъ на неговия строгъ порядѣкъ и неговитѣ сериозни изисквания, на които, разбира се, не може да се откаже, че указватъ и извѣстно възпитателно въздѣйствиe. Но възпитателното въздѣйствиe на училището ще се прояви много по-сигурно и по-силно, ако то се прѣвърне въ трудово училище, въ което практическа работа, сродна на дѣтската игра, образува срѣдището на обучението и по този начинъ се махне онава противоречие, което сега дѣли живота на дѣтето прѣди училището отъ този въ училището. Училищната работа не трѣбва да бѣде само умствена работа, както е сега, ами тя трѣбва да е сродна съ досегашнитѣ занятия на дѣтето у дома и да се съобразява съ прѣставитѣ и душевнитѣ сили, които донася дѣтето въ у-щето.

Фридрихъ Фребелъ е начѣрталъ пѣтя, по който трѣбва да върви реформирането на елементарното образование по посочения горѣ начинъ и въ много дѣтски забавачници и възпитателни заведения, които не искатъ да знаятъ за традициитѣ на сегашното школко обучение, се върви вече съ успѣхъ по този пѣтъ. Опититѣ въ Берлинското Песталоци-Фребелево възпитателно заведение, въ Шьонебергското реално училище и на други мѣста показватъ, какъ може да се нагоди обучението прѣзъ пѣрвата учебна година съобразно исканията на дѣтската природа. Колкото повече се удаде на въз-

питанието да създаде на дѣцата една приятна и весела обстановка и да имъ даде възможность да участвуватъ въ онѣзи страни на живота, които тѣ разбиратъ и отъ които се интересуватъ, толкова повече ще спомогне то за свободното развитие на тѣхнитѣ сили. Тогава ще почне да се развива у дѣцата жизнерадостъ, самонадѣяность, прѣдприемчивость, творчество — нѣща, които дѣцата донасятъ въ зародишъ отъ дома си и които правилно развити, съставятъ неоцѣнимо богатство за тѣхното бъдеще.

На едно мѣсто въ съчиненията си Фребелъ казва, че той е научилъ отъ самитѣ дѣца най-добритѣ нѣща отъ своята теория и практика и че дѣцата му показвали пжтя, който той трѣбвало да слѣдва при възпитанието имъ. Значи, добриятъ възпитателъ, когато избира занятия за своитѣ ученици, трѣбва да има винаги прѣдвидъ тѣхната психика и тѣхния всѣкидневенъ дѣтски животъ. Както вече споменахме, най-пригодни упражнения за дѣцата отъ първо отделение, особено въ началото на учебната година, сж: моделиране съ пластелинъ или глина, нареждане прѣчици, изрѣзване цвѣтни книжки, рисуване и пр., като се свързватъ съ прѣдметното обучение. Тѣзи упражнения сж сродни съ главното занимание на дѣцата прѣди да дойдатъ въ училище — съ дѣтската игра. Тѣ привикватъ дѣцата да виждатъ, да наблюдаватъ и да схващатъ разнитѣ качества и части на прѣдметитѣ като едно цѣло. Че въ това отношение дѣцата често могатъ да достигнатъ много повече, отколкото обикновено си мислятъ възрастнитѣ, показва тѣхното вѣчно питане „защо така?“ И тѣхната училищна работа трѣбва да се състои въ постоянно търсене и изнамиране. На мѣстото на книжното знание трѣбва да дойде опитното знание; не едно прѣдъвкване и заустяване думитѣ на учебника и учителя, ами знание, добито при творческа работа, при наблюдаване и проучване околността, особно на природния и човѣшки животъ, трѣбва да бже срѣдището на училищната дѣйность. Въ сжщность искането да се въведе практическата работа въ училището става почти равнозначуще съ изработване съвсѣмъ новъ учебенъ методъ отъ сегашния. Изглежда, че не е далечъ врѣмето, когато ще се смѣта за „истински учителъ онзи, който въвежда дѣцата въ тайната на самоучението чрѣзъ работа.“



Д. Георчевъ

Дѣтскиятъ смѣхъ.

Американскиятъ лѣкаръ Хемфри, като билъ назначенъ за училищенъ лѣкаръ въ единъ отъ приютитѣ — училища за сираци въ Филаделфия, останалъ поразенъ отъ слѣдущия фактъ: ученицитѣ въ паралелка А били здрави, бодри, весели и пѣргави, когато ученицитѣ въ паралелка Б били мелахолични, тѣжни и съ увѣхнали

лица, въпрѣки че и двѣтъ паралелки били поставени при едни и сѣщи условия. „Ученицитѣ въ паралелка Б бѣха сериозни, но тази сериозностъ се загулаваше отъ рѣзко личещи тѣжи, които дълбоко-дълбоко бѣха впили своитѣ нокти въ тия млади гърди. Това бѣха прѣждеврѣменно остарѣли хора, които и въ най-идеално хубавото и доброто сѣзираха отрицания“, пише той. Ученицитѣ въ паралелка А рѣдко боледували и всѣка болестъ я минавали бързо и легко. Напротивъ, ученицитѣ въ паралелка Б постоянно боледували и при това продължително. Дълго врѣме Д-ръ Хемфри не е могълъ да отгадай причината на тая чудна разлика, докѣ най-послѣ не се рѣшилъ да вникне въ самата система на възпитанието въ едното и другото отдѣление на приюта. Програмата е била една и сѣща и никакво излизане вънъ отъ нейнитѣ рамки не е било позволено. Наблюдателното око на лѣкаря най-послѣ е могло да схване само разлика въ характеритѣ на самитѣ възпитатели. Учителътъ на паралелка А, въ която ученицитѣ сѣ били съ отлични здраве и бодростъ, е билъ по природа веселъ, който винаги съ всевъзможни весели развлѣчения, комизъмъ и игри подслаждалъ обучението. А учителката на втората паралелка, любознателна и доста сериозна, не е допускала дѣтската палавостъ и смѣхъ. Д-ръ Хемфри си задалъ въпроса: сериозността на учителката и царуещата вслѣдствие тая сериозностъ скука, не влияе ли за развитието на болеститѣ въ ученицитѣ отъ нейното отдѣление? Съ цѣлъ да провери това си прѣдположение, Хемфри прѣмѣстилъ нѣколко ученици отъ едного отдѣление въ другото и обратното. Резултатътъ почналъ да си личи не слѣдъ продължително врѣме: здравитѣ, веселитѣ, жизнерадостнитѣ дѣца отъ паралелка А, които били прѣмѣстени въ паралелка Б, станали меланхолични, увѣхнали, съ една дума, старци; тѣ изгубили всѣкаквъ апетитъ къмъ училищнитѣ занятия, чувствувайки се отъ тѣхъ като подъ тягостно брѣме. Нищо не е било въ състояние да убие това отвращение къмъ училищнитѣ занятия. Здравето, и то почнало да се влошава. Тѣкмо обратното е станало съ ученицитѣ прѣмѣстени отъ паралелка Б въ А. Тѣ всрѣдъ веселитѣ, вѣчносмѣщитѣ се си съученици станали по-будни, по-весели, оптимисти, здрави и на тегло чувствително по-тежки. Тоя фактъ далъ на Д-ръ Хемфри поводъ за цѣлъ редъ нови наблюдения, чийто резултати сѣ сложили въ почетния лѣкаръ твърдото убѣждение, че смѣхътъ благотворно влияе върху здравето на дѣтето.

Въ послѣдствие тѣзи наблюдения на американския лѣкаръ, прѣдизвикали редъ наблюдения и на други лѣкари. Но всичко това е капки въ морето. Върху тоя въпросъ е много малко работено. Тѣкмо това подчертава и извѣстниятъ французски училищень лѣкаръ-писателъ Fleuri, който въ едно отъ съчиненията си по тоя въпросъ обръща вниманието на училищнитѣ лѣкари и педагози за по-внимателно и сериозно отнасяне къмъ дѣтския смѣхъ. „Изучете, по-скоро изучете физиологическото и хигиеническото влияние на смѣха надъ дѣтето, — говори Fleuri — едно по-дълбоко и сериозно изучаване може съвършено да измѣни днешната система на възпитание, може

да постави основата на нови възглагове и принципи при възпитанието и обучението“.

Твърдѣ цѣнни изслѣдвания върху влиянието на веселия характеръ на майката или възпитателя за здравето на дѣтето е направилъ английскитѣ училищень лѣкаръ Уелсъ. Въз основа на наблюденията си, правени въ безброй богати и бѣдни сѣмейства, кждѣто той е ималъ достъпъ като домашень лѣкаръ, е дошелъ до заключение: отъ майки, които сж весели и тая веселостъ по единъ или другъ начинъ я постоянно проявяватъ надъ дѣцата си, послѣднитѣ винаги били здрави. Изъ всички случаи на весели майки не е имало нито едно поне нервно болно. Тѣкмо обратното е било съ майки груби, меланхолични, сериозни — дѣцата имъ сж били винаги нервни, каприциозни и раздражителни. Това заключение му дало интусаизъмъ за нови изслѣдвания, специално въ сѣмействата на интеллигентнитѣ съсловия. Но все сжщия резултатъ: всѣкждѣ, кждѣто майката е била весела и тази веселостъ често проявявала прѣдъ дѣцата си, тѣ винаги се радвали на добро здраве, рѣдко сж боледували и обикновено тежкитѣ инфекциозни болести легко прѣкарвали. Дѣца на родители съ високо обществено положение, недостѣпни не само за вънкашни хора, но даже прѣстѣпно недостѣпни и за своитѣ дѣца, повѣрвани на гувернантки, въ чийто гърди не тупѣла естествена майчина любовъ или грижи, и въ отношенията къмъ повѣренитѣ имъ дѣца сж били сурови, по-сурови даже и отъ живота, който ги е довелъ до такова незавидно положение, такива дѣца сж били винаги нервни, сухи, блѣди, силно раздражителни и прѣдрасположени къмъ различни болести. Слѣдъ това Д-ръ Уелсъ прѣнесълъ своитѣ наблюдения надъ възпитаници въ различни интернаги и приюти и намѣрилъ, че на учители весели, които при обучението влагали голѣмо количество смѣхъ, ученицитѣ имъ винаги били здрави. Нито единъ случай отъ слабокрѣвностъ той не е срѣщалъ въ такива отдѣления. „Темпераментътъ и характерътъ добиватъ формата си, порасватъ или умиратъ отъ обстановката, въ която е поставено да живѣе дѣтето, отъ темперамента и характера на хората, съ които е въ сѣотношение дѣтето, слѣдователно отъ темперамента или характера на своята майка или възпитателъ, пише Уелсъ. Ако съ майката можемъ да направимъ изключение — да бжде такава, каквато си ще, то поне възпитателътъ не трѣбва да бжде такъвъ. За възпитанието на поколѣнието ни трѣбватъ весели учители и добри, свѣтли училища.“ Резултатитѣ отъ тия експерименти сж заставили Д-ръ Уелса да се обърне съ специалень позивъ къмъ всички майки и възпитатели, който може да се сведе само въ тия двѣ думи: „бждете весели!“ Единъ руски лѣкаръ, като развива тия двѣ думи на Уелса пише:*) „Не само да бждете весели прѣдъ повѣренитѣ ви дѣца, но мждете се и да се смѣете, възможностъ, повече, смѣйте се ведно съ тѣхъ; измислювайте разни остроумни шегѣ и забави, посрѣдствомъ които да разсмѣете и даже въчюна-

*) Руская школа, 1907 год., кн. VIII.

чумеренитѣ дѣца. Тѣй есенѣта винаги ще се обръща въ животворна пролѣтъ. Повѣрвайте: смѣхътъ е здраве“.

Миѣнието за благотворното влияние на смѣха върху организма на дѣтето научно и твърдѣ умѣло е обосновано отъ Лангражъ. Значението на смѣха, казва Лангражъ, инстинктивно доста добръ се разбира и отъ всѣка майка: винаги майкага, когато кърми рожбата си, употребява хиляди сръдства, само и само за да я засмѣй — тѣй малката рожба по-бързо заспива, по-сладко спи и кога се събуди, е нѣкакъ си по-свѣжна, по-пъргава. Когато дѣтето порасте, въ него естествено нѣкакъ си се развива потребностъ къмъ смѣхъ, която то проявява въ много случаи, които при по-друга възраст нищо не би прѣдизвикали. Малко снѣгъ или нѣколко капки вода, прѣснати на лицето му, нѣкакво почукване, даже и падане—всичко това възбужда у дѣтето неволень и продължителень смѣхъ. Радостѣта, смѣхътъ е необходимо сръдство за възбуждане нервния импулъс. Тѣ сж по-необходими за дѣтето, отколкото за възрастния, защото въ послѣдния сжществуватъ и други редъ сръдства (ентузиазмътъ, възхищението, негодуването и пр.) за възбуждане нервний импулъс, които дѣтето не може да има. На дѣтето е тѣй необходимъ смѣхътъ, както на растенията — слънчевитѣ лжчи. Дѣте, лишено отъ възможностъ да се смѣе, гасне и увѣхва. Наопаки, скръбѣта спира жизненитѣ процеси и дѣятелностъ на сърдцето, стѣга нѣкакъ си гърдитѣ, на които като че ли хиляди килограми тежатъ. Скрѣбѣта, тжгата, скуката спиратъ даже дѣятелността и на други органи, като напр. на храносмилателнитѣ, като убиватъ апетита. Тѣ приковаватъ дѣтето къмъ неподвижностъ и съ това закъснява цѣлото развитие на дѣтския организъмъ. Ако радостѣта дава моментно да се почувствува благотѣлното послѣдствие отъ изобилното разпространение на нервний импулъс между всички жизнени функции, то скуката задържа само въ мозъчнитѣ клѣтки тази благотѣлна енергия, тѣй необходима за всички органи. Противнитѣ на смѣха чувства прѣдизвикватъ непрѣстани мозъчни възбуждания, резултатъ на които е винаги умствениятъ и физическиятъ застои. Тѣзи е причината за неподвижността на дѣтето и за неговата анемичностъ. Слабокрѣвното дѣте, което употребява желѣзни хапове или малага, за да подкрѣпи здравето си, дълго още ще си бжде такова. Нему е необходима душевна реакция, която само едничка е способна да раздвижи жизненитѣ процеси. А тази душевна реакция може да се появи само слѣдъ жизнерадостно разположение на духа, на който едничкия прѣдставителъ е искрениетъ и отъ все сърдце смѣхъ.

За значението на жизнерадостното настроенне на духа върху живота на дѣтето, намираме твърдѣ цѣнни мисли отъ Гюйо въ неговия трудъ „Възпитанието и наслѣдственостѣта.“ „Лошото разположение на духа е едно угнетяваще душевно състояние.¹⁾ Това състояние е твърдѣ сложно, упорито и колкото по-рано дѣтето се научи да го побѣждава, толкозъ по-добрь. Злобата, ядѣтъ, тжгата и други

¹⁾ Стр 86 Възпитанието и наслѣдственостѣта. Гюйо.

подобни стрѣкове отъ болезненото разположение на духа могатъ лесно да се побѣдятъ, но при честото имъ повтаряние оставатъ слѣдъ себе си една особена мрачна атмосфера, която като че ли те долавя съ хиляди ржцѣ и твърдѣ трудно би могълъ да се изплъзнешъ отъ нея. Тази атмосфера е лошото разположение на духа, което създава неуравновѣсени и посрѣдствени натури, съ каквито е прѣпълнено съврѣмненното общество. Доброто разположение на духа кара индивидуума нищо да не таи въ сърдцето си, въ нищо да не упрѣкава себе си или пъкъ другитѣ. Дѣте, което често се е кжпало въ радостъ, лицето му е живо, кржгло, засмѣно, очитѣ му свѣтятъ и играятъ, кожата му се зачервява и пламва, вслѣдствие на това, че при радостта функцията на двигателния апаратъ се усилюва и кръвоноснитѣ сждове се разширяватъ. Дѣте, което е пораснало въ една атмосфера на обичъ и радостъ, въ него се набира такъвъ запасъ отъ послѣднитѣ, който ще заслужи за прѣзъ цѣлия му животъ. Такова дѣте е красиво, любезно и искрено съ всички. Пъкъ и неговата усмивка ни радва тѣй, като че ли сме открили нова истина.

Потрѣбность къмъ радостъ и смѣхъ несъмнѣно сжществува въ дѣтето и тѣзи потрѣбность е естествена и при това необходима. Но при все това днесъ нѣкои нѣмски педагози, излизайки отъ нѣкакъвъ салоненъ моралъ, се противопоставятъ противъ дѣтския смѣхъ, защото „честиятъ и празенъ смѣхъ е билъ знакъ на невъзпитаностъ.“ Здравиятъ дѣтски смѣхъ и искрената непринудена веселостъ при все това е естествена и затова необходима. Смѣхътъ е по-полезенъ за здравето, отколко всевъзможнитѣ питателни екстрати, съминително укрѣпващи силата пептони, да не говоря и за други препарати на латинската кухня. Огъ душа и искрениятъ смѣхъ за дѣтето е тѣй необходимъ, както е необходимо то да яде или спи, защото той всѣва бодростъ въ духа, подържа нормалната функция на двигателния апаратъ, способствува на правилното храносмилане и пр.

Болшинството отъ нашата училищна младежъ почва извънкласното си образование съ съчинения на автори, които отъ първи редъ до послѣдната страница сж пропити съ свѣтовна скръбъ, тжга и безподобенъ песимизмъ.

Тия съчинения отъ ранна възраст посаждатъ въ младежката душа само злоба и ненавистъ къмъ всичко окржжаващо, а често и къмъ себе си. Четенето страницитѣ на такива песимистично настроени автори попарва още отъ рано, както ранната есенна слана — листята, всички благородни пориви въ дѣтската душа: любовта му къмъ себе си, любовта му къмъ живота, къмъ своето бждеще или бждещото на всички. Песимистично настроенитѣ членове на едно общество сж безполезни за него. Тѣ никога не могатъ да бждатъ сериозни борци срѣщу неправдитѣ въ живота, отъ сламка се прѣпжватъ, а паднатъ ли веднажъ, тамъ за винаги оставатъ. Тѣ винаги могатъ да негодуватъ, но не и да се борятъ. Каква паразителна разлика между нашия момъкъ, прѣждеврѣменно остарѣлъ и веселия, жизнерадостенъ френски момъкъ, въ когото може да се чете шас-

тие отъ собственото му сществуване, у когото винаги кипятъ сили и надежди за добро бждеще на себе си и за своето общество.

Запитайте когото щете на Западъ за характера на английската душа. Ще ви отговорятъ: „много скучна душа!“ И англичанитѣ схванаха тоя свой недостатъкъ. Днесъ тѣ измислюватъ най-разнообразни развлечения, най-весели игри и при всѣка възможностъ тѣ даватъ въ ржцѣтъ на своята учеща се младежъ книги съ най-весело съдържание и картинки и пр. Съ всевъзможни срѣдства се мжчатъ да поддържатъ и развиятъ въ дѣцата си потребността къмъ смѣха. И тамъ, както и на всѣкъдѣ, има не малко родители и педагози, които искатъ да внушатъ сериозностъ отъ най-малка възраст въ своитѣ дѣца или възпитаници. Но това сж вече изключения отъ оная голѣма маса разумни възпитатели и родители, които дълбоко съзнаватъ голѣмото значение на здравия дѣтски смѣхъ.

Начумереността и разочарованието ни въвеждатъ къмъ уединение, а уединението къмъ тайни пороци, които разрушаватъ и организъмъ, и мозъкъ, и воля. Отъ тѣхъ едвамъ бихме се избавили чрѣзъ всевъзможни игри, падагогическо-медицински обяснения, умственъ или физически трудъ и пр. Въ много случаи и най-силнитѣ отъ тия лѣкарства даже не помагатъ. Днешната възпитателна система, която иска фелдфебелска дисциплина, която въ много случаи не само прѣнебрѣзва, но даже и се противопоставя противъ здравя смѣхъ, прави дѣцата нервни, слабокрѣвни, меланхолични и болезнени. Не за самитѣ знания трѣбва да се обучаватъ дѣцата, а за обществото, което има нужда отъ здрави, смѣли и рѣшителни членове, които да върватъ въ силитѣ или идеалитѣ си, които обществото или класата на която принадлежатъ прѣждевременно имъ ги прѣдначертава.

Помня, какъ единъ нашъ педагогъ-критикъ въ страницитѣ на едно педагогическо списание въставаше противъ карикатуритѣ, противъ оная картина, която прѣдставя зайцитѣ съ чаша въ ржка на банкетъ всрѣдъ поляната. Подобни съ невѣроятно съдържание картинки даватъ на дѣтето лъжливо понятие за живота на животнитѣ; създаватъ въ дѣтето прѣдстави, какво, че дѣйствително зайчетата могатъ да гуляятъ и при това при такава обстановка, пишеше той. На сжщото основание би трѣбвало да изгонимъ отъ училището всички ония приказки, четива и стихотворения, въ които чуваме думи отъ животнитѣ, но при все това една голѣма частъ отъ неговитѣ читанки сж напълнени съ такъвъ невѣроятенъ материялъ.

Между малкото срѣдства, които могатъ да поддържатъ или изкуствено да възбудятъ у дѣцата веселостъ и смѣхъ, сж дѣтскитѣ забавления. За съжаление, въ послѣдне врѣме мнозина възпитатели обръщатъ внимание на това, щото тия забавления обязательно да бждатъ полезни само на ума на дѣтето, чрѣзъ разширяване тѣхния кръгъ на знание, развиване художественъ вкусъ и пр., При това такива дѣтски забавления и игри, които биха могли да възбудятъ весело настроение, въобще, не сж много. А пъкъ колко е необходимо да се развесели дѣтето, да го заставимъ непринудено

да се смѣе? Погледнете дѣцата, когато играятъ „топи яре“ или „слѣпа баба“, каква веселостъ се чете по тѣхнитѣ личица, когато единъ или другъ отъ играещитѣ съ нищо никакви навеждания, падания или обикновени движения, имъ дава поводъ за невъздържанъ смѣхъ! Съ каква искреностъ тѣ се заливатъ отъ неволния смѣхъ! Излишно е лѣкарътъ или психологътъ да ни доказватъ значението за дѣтето отъ здравия смѣхъ: това се вижда въ личицата имъ, вижда се въ въодушевлението, настроението и влѣчението имъ само къмъ подобни игри, въ които тѣ нѣматъ насита и отъ които не тѣй лесно се раздѣлятъ.

Въ числото на срѣдствата, които могатъ, да прѣдизвикатъ и подържатъ дѣтския смѣхъ, е и четенето на дѣтска хумористична литература. Но кждѣ е тя? Съ исключение само на нѣколко народни приказки, разпрѣстнати по разни дѣтски списания, друго нищо нѣмаме. Прѣзъ миналата година сп. „Веселушка“ донѣгдѣ попълваше тази празнина. При липса на подкрѣпа отъ страна на българския учителъ и то изгасна. „Ние живѣемъ въ начумеренъ край, кждѣто и небесата сж мрачни, и природата е бѣдна. Никому не е тѣй необходима радостъта и смѣхътъ, както на насъ“¹⁾.



Г. Голѣмановъ.

Учебната и административна учил. работа.

Двойственостъта въ функциитѣ на днешното училище ясно се очертава. Било е нѣкога, кога училището, съставено волно отъ родители и учители, имало само една задача — възпитание и обучение на младежъта, една функция — учебната работа. Съ развитие на общественитѣ институти, правѣше своя развой и училището като таквъ институтъ. Общественото развитие докара всички социални институти въ служба на съврѣменната държава. Последната обсеби за свои цѣли и училището. Тя му наложи свои задачи и го постави въ своитѣ нѣдра, зароби неговитѣ прѣдставители-учителитѣ и пое ръководството на младитѣ поколения за свои бѣдни намѣрения. Училището стана държавно. Покрай възпитанието и обучението — негови прѣми задачи, то доби нова функция — да работи върху начинитѣ и условията въ отношенията си съ държавата. Като държавно-правовъ институтъ съ публична служба, то трѣбваше да се справя съ всички основани и крѣпени отъ държавата, общината и поитѣ църквата институти. По този начинъ за него се създаде нова работа, която при днешнитѣ условия е вече доста обикновена, нова функция — административната училищна работа, цѣльта и задачитѣ на която прѣслѣдватъ, колкото се може по-хармонични да бждатъ отношенията му съ държавата, т. е. училището да не

¹⁾ Каятъ.

прѣчи съ своята вътрѣшна и външна дѣйность на държавнитѣ аспирации, на нейнитѣ социални задачи. Бившиятъ чисто възпитателенъ институтъ днесъ става и държавно-правовъ. Спрѣмо държавата училището става юридическо учрѣждение. Тази втора негова служба създава и редъ задължения. Слѣдователно, днешната двойственостъ на училището, като възпитателенъ и юридически институтъ, създава и двойна работа — учебно-възпитателна и административна. По-долу ще разгледаме, кой и защо върши тия работи и коя работа е по-важна въ формално и фактическо отношение.

Единствени работници въ училището, безспорно, сж само учителитѣ. Тѣ сж и единственитѣ негови истински прѣдставители. Защото безъ тѣхъ училището е немислимо. Щомъ е тъй двойната работа въ училището извършватъ само учителитѣ. Други сътрудници не могатъ да взематъ участие. Въ това погрѣчва не само естеството на работата, но и социалното положение на прѣжитѣ работници. Учителитѣ не могатъ да иматъ други сътрудници въ изпълване възложената имъ отъ обществото деликатна работа, освѣнъ себе си. Явно е, че двойната училищна работа лежи върху плѣщитѣ на учителството. Отъ една страна то обучава, дава познания елементарни, възпитава, доколкото му е възможно, проучва срдѣствата и методитѣ при обучението, усвоява новитѣ вѣяния въ областта на школната наука и методика, работи надъ редъ опити, създава практика въ тази областъ, — въобще полага грижи, трудъ, енергия, напрѣга умствени сили, за да направи обучението по-леко, по-достъпно, усвоимо безъ особени мжнотии отъ младитѣ поколения; отъ друга страна то (учителството) реголира отношенията на училището, като правово учрѣждение, съ държавата и нейнитѣ институти, дава тонъ и форма на сношенията съ обществото, опрѣдѣля мѣстото му по-срдѣдъ мрѣжата свърѣмненни социални институти; бори се за учебна свобода, за въздухъ, издига лозунги въ борбата си противъ държавата и другитѣ школни врагове отъ името и за смѣтка на училището, попълва редоветѣ на борцитѣ за реформи въ училищния животъ, стои на чело на тия борби, става жертва въ тѣхъ и т. н., — въобще учителството единствено се бори отъ името и за смѣтка на училището за правово освобождение на послѣдното, за негова, тъй да се изразимъ, административна свобода; ала щомъ се бори за него, то защитава и себе, свои интереси, материални и морални, своето сществуване като професия. „А всѣка борба за сществуване, за хлѣбъ, за свобода, казва проф. Райснеръ, е борба прѣди всичко за права.“ И двѣтѣ тия дѣйности учителството извършва на школния столъ. Итъкъ, то прѣстава да бжде такова и, слѣдователно, неговата борба не ще бжде ограничено учителска, а широко гражданска. Дѣйността, борбитѣ, които води учителството за подобряване начинитѣ и срдѣствата на обучението, се изливатъ въ обща борба за учебна свобода, а борбитѣ за училищна самостоятельность, за училищна автономия, за свои учителски права — въ борба за административна свобода.

Цѣлокупниятъ училищенъ животъ, който е една важна областъ

отъ социалния животъ, се регулира отъ създадени по обществена воля правила — училищнитъ закони, правилници и наредби. Това регулиране става чрезъ ума и ржцѣтъ пакъ на учителството, защото, казахме, другъ освѣнъ него не може да бжде нито прѣкъ работникъ, нито сътрудникъ въ учебното дѣло. Щомъ е тъй, не само чисто педагогичната, учебната работа, но административната, социално-правовата работа лежи върху плѣщитъ на учителството. Но тия двѣ учителеви функции не сж равносилни; тѣ сж зависими една отъ друга. При днешния социално-училищенъ развой учебната работа, срѣдствата, начинитъ и условията за нейното по-леко извършване, зависи ако не напълно, то поне въ най-важнитъ пунктове отъ естеството и качеството на административната. Да се обяснимъ. Успѣшността въ учебната работа зависи прѣди всичко отъ добро училищно помѣщение, пособия, книги, покжщина и др. п. — веществени срѣдства; изпълване строги правила по посѣщения на ученицитъ и учителитъ, учебното врѣме, санитарната помощ и др. т. — юридически срѣдства; сносно материално възнаграждение за служащитъ по учебното дѣло — материални срѣдства и т. н., — въобще условията, които биха осигурили добъръ успѣхъ и утѣшителни резултати въ учебната работа, се добиватъ не на педагогична, но на юридична почва. Въ послѣдния случай голѣмо значение има учителевата административна работа, покрай ония политически срѣдства, които приятелитъ на учебното дѣло употребяватъ за правилния развой на учебно, частно, и училищното изобщо, дѣло. За тѣсно учебната работа учителството се подготвя специално въ наредени за тая цѣль отъ държавата училища — педагогическитъ, като му се прави слѣдъ първата пробна учителска година и провѣрка чрезъ държавенъ изпитъ. Обаче за административната работа, въ тѣсенъ и широкъ смисълъ, то не се подготвя; понѣкога дори му се прѣчи на стремежа въ това отношение. Нашето учителство не е подготвено за административната си работа. Безъ да привеждаме аргументи, защото всѣки се е убѣдилъ въ това, съ високъ тонъ бихме потвърдили изтърканото обвинение противъ учителството, излѣзло изъ устата на изпечени реакционери-политици: „учителтъ свѣсенъ рапортъ не може да напише, а се мжи да политиканствува!“ ако за днесъ поне това не би било прѣсилено, тъй като, макаръ политиканитъ като управници да не допускаха подобна подготовка на учителството и слѣдъ това ехидно да му се надсмиватъ, неотдавна то (учителството) начена само да дири срѣдства за административната си подготовка. Тенденция да проучва училищната политика, законодателство и администрация се забѣлѣзва вече въ заинтригуваното съ „политиканство“ учителство. И това става доста бързо въ противовѣсъ на държавната замисълъ, да не доближава изобщо учителството до светилището на политиката и законодателството. Учителството по своя инициатива, чрезъ своя подготовка и съ собствени сили навлиза въ това светилище съ рискъ дори на неговата чисто педагогична, учебна работа. Нека обяснимъ, защо това е тъй.

Мислими ли сж успѣхъ въ педагогичната, въ учебната работа

на учителя безъ съотвѣтни на школския развой закони и правилници, безъ доставка на необходими материални и веществени срѣдства, въобще мислима ли е нѣкаква педагогика безъ нужната обстановка, морална и материална, за нейното развитие? Безспорно, не. Защото социалната обстановка е, която дава подхрана на педагогиката. Инѣкъ, послѣдната добива силата на метафизика; съ нея и чрѣзъ нея може да се умува и прѣкалено философствува, но да се реализира, да се приложи — не. Доста нови вѣяния има днесъ, както изобщо въ научната педагогика, тъй и въ методиката. Особно въ послѣдната сж, както и вѣянията на есеннитѣ и пролѣтни вѣтрове. Днесъ за трудово училище се говори, за художествено обучение, за опитно обучение и пр. Обаче всички тия вѣяния ще трѣбва да се прилагатъ въ обстановка, която не по педагогиченъ, а по социално-политиченъ пѣтъ се придобива и създава. Въ този пѣтъ учителството допринася съ своята административна работа. Обстановка, условията на обучението сж социаленъ въпросъ. И като таквъ, неговото сносно разрѣшаване става само чрѣзъ политиката и нейната приложба — законодателството и администрацията. А каква обстановка има днешното училище и каква трѣбва да бжде тя, ще може да научимъ само отъ прѣжитѣ и единствени работници въ училището — учителитѣ. Тѣ ще ни съобщатъ опититѣ си, мнѣнията си, резултатитѣ отъ анкетитѣ си само чрѣзъ административната училищна работа за нуждитѣ на обучението, на учителитѣ, на разнитѣ институти и пр. И, наистина, прѣди дори да се отвори нѣкакво училище, прѣди да се заговори за педагогика, методи, обучение, необходимо е да се създаде обстановка. Значи, послѣдната прѣдшества първитѣ. Пѣкъ социалната школска обстановка е и си остава дѣло на училищната политика, законодателство и администрация. Учителството взема участие въ тѣхъ по различни начини и срѣдства.¹⁾

И тъй административната училищна работа е по-важна отъ учебната. Слѣдъ това вече двѣтѣ ставатъ зависими една отъ друга. Учителството трѣбва да бжде подготвено за административната си работа. Въ това ще му помогне организацията му и училищно-административната литература.



А. Улянова.

Самоубийствата на дѣцата.

Извѣстниятъ италиански криминалистъ, който е билъ много години прокуроръ въ Комо — Лино, Ферияни, е публикувалъ цѣль редъ трудове по криминалната психология, много отъ които сж прѣведени на нѣмски и английски. Особено се занимава Лино Ферияни съ дѣтската психология, на която е посветилъ много журнални ста-

¹⁾ Какъ става това ще се покажемъ другъ пѣтъ. Г. Г.

тии. Тѣзи статии се отличаватъ съ дълбоко отнасяне къмъ изслѣдвания прѣдметъ, съ вѣрно изслѣдване причинитѣ на прѣстѣпността и сж трогателни по хуманността и нѣжността на Ферияни, съ които той се отнася къмъ дѣцата и тѣхната психология, — най-главно къмъ бѣднитѣ дѣца, които сж склонни къмъ меланхолия, поради недостатъчно хранене или поради сифилисъ и алкохолизъмъ, които смукватъ отъ майчната си утроба; които растатъ безъ всѣко възпитание, виждатъ само лоши примѣри, слабитѣ сили на които безбожно експлоатиратъ, и които даже „продаватъ въ други страни, сжщо като пилета“!

Върху този възмутителенъ фактъ, — продаването на бѣднитѣ италиански дѣца — продаване, замаскирано твърдѣ грубо съ други цѣли, Лино Ферияни посвещава специална статия въ книгата си — „J. Drami dei fanciulli“ (Драмата въ дѣтския животъ).

Ние сега ще запознаемъ читателя съ друга една статия на симпатичния изслѣдователъ — съ статията му за самоубийствата на дѣцата.

Въпросътъ за самоубийството на дѣцата е единъ отъ най-болнитѣ и жизнени въпроси, защото, ако зачестилитѣ самоубийства въ наше врѣме прѣдизвикватъ тажко настроение, то колко по-тежко е, когато тѣзи факти ставатъ между дѣца, които стоятъ на прага на живота, който трѣбва да имъ даде най-свѣтли усмивки, които трѣбва да въплотаватъ квинтесенцията на живота, — ако такава въобще има въ нашия мраченъ животъ.

Заради това къмъ тѣзи драми, — най-тежкитѣ, които се случаватъ въ живота, — ние трѣбва да се отнесемъ съ най-сериозно внимание и да се помжчимъ да разберемъ причинитѣ, които ги пораждатъ.

Прѣди всичко на този пжтъ ние се срѣщаме съ твърдѣ разпространения шаблоненъ възгледъ, че всички самоубийци сж луди и ненормални хора.

Разбира се, че нервна ненормалност и нарушено нервно равновѣсие играятъ голѣма роля при много самоубийства. Нѣмскиятъ писателъ Беръ отбѣлѣзва тѣй наречения „психозъ на самоубийството“, който обхваща понѣкога цѣли сѣмейства и се прѣдава по наследство.

Другъ нѣмски ученъ, — Сандеръ, — вижда истериченъ характеръ у дѣцата, които прибѣгватъ до самоубийства.

Въ тѣзи разсждения има голѣма доза истина, както ще видимъ отъ цифритѣ, които Ферияни е събралъ за малкитѣ самоубийци; но, 1-во, психическата ненормалност не се явява първична причина, а, 2-ро, не трѣбва, разбира се, да се смѣта за едно и сжщо нарушеното душевно равновѣсие и лудостъта. И, ако Беръ, както и Сандеръ смѣтатъ, че при остѣтствието на опрѣдѣлена причина, покушението за самоубийство се обяснява съ нарушеното душевно равновѣсие, то Лино Ферияни посочва съвършено вѣрно, че поня-

тието „опредѣлена причина“ е субективно и това, което за едни е безъ значение, за други е рѣшаващо.

Възрастнитѣ твърдѣ мжно се проникватъ отъ дѣтската психология, — тѣ не могатъ да разбератъ, че дѣцата могатъ сериозно да страдатъ, да прѣживяватъ тежки драми, ако причинитѣ на тѣзи драми за възрастнитѣ се видятъ дребни и безъ значение. А въ дѣйствителностъ работата не е въ сериозността на причинитѣ, а въ сериозността на прѣживяванията, прѣдизвикани отъ тѣзи причини.

Несъмнно е, че психопатичната наслѣдственостъ, на която ни сочи Беръ, има голѣмо значение, но къмъ нея се присѣдиняватъ сѣмейни, училищни и обществени влияния и често, както ще се види по-нататкъ, тѣ се усложняватъ съ непосилния трудъ, който се слага върху слабитѣ дѣтски плѣщи.

Тѣй като бѣднитѣ дѣца отъ малки сж принудени да си изкарватъ сами прѣхраната, тѣй като тѣ сж слаби отъ недостатъчно хранене и отъ наслѣдственостъ, която носи алкохолизмъ и сифилисъ, — затова всичко туй ние считаме за главна причина на дѣтскитѣ самоубийства.

Впрочемъ, нека видимъ, къмъ какви заключения и изводи ще ни доведатъ цифритѣ на Лино Ферияни, събрани по този въпросъ.

Статистиката за самоубийствата и покушенията въ дѣтската и юношеската възраст се посочва отъ вѣстникъ „Lombardia“ и др. органи, но Лино Ферияни избира само случаи съ дѣца, които му сж лично познати, и които сж на възраст отъ 9—13 години.

Той събралъ данни за 34 случая. Три отъ дѣцата слѣдъ самоубийството си оставили записки, въ които обяснявали причинитѣ, които сж ги заставили на такава стѣпка, другитѣ устно сж заявявали прѣди смъртта си.

Въ тѣзи писмени и устни заявления ние слушаме плача на страдащи души, които, макаръ и млади, сж узнали скръбта на живота, видѣли сж живота откъмъ мрачната страна, безъ всѣко освѣтление, безъ всѣка надежда за напредъ. Тѣ сж се родили нещастни, развили се прѣждевременно и сж схванали живота въ неговата отрицателна страна.

Хвърляне въ рѣка или кладенецъ (двѣ най-разпространени форми на самоубийство) или ударъ съ ножъ, — ето епилога на кратката и безпросвѣтна драма.

За съжаление, изъ тѣзи 34 случаи, най-подробни данни за които е събралъ Лино Ферияни, само три малки самоубийци сж оставили слѣдъ себе си записки, въ които подробно сж обяснявали постѣпката и нейнитѣ мотиви; за 16 случаи има устни заявления прѣди смъртта, върху които родителитѣ, възпитателитѣ и другаритѣ не сж се отнесли съ нуждната сериозностъ, а, напротивъ, усмихвали сж се.

Болшинството рѣдко се справя съ дѣтската психология; не вѣрва, че и въ малкитѣ хора могатъ силно да вилнѣятъ страститѣ, че и тѣ могатъ да изпитватъ силни чувства и да дохождатъ до сжщитѣ непоколебими рѣшения, както и възрастнитѣ. Трѣбва да се помни,

че непознаването дѣтската психология поражда голѣми врѣди, които понѣкога причиняватъ смъртта на дѣтето. По такъв начинъ повечето самоубийства сж косвени самоубийства, а виновниците имъ сж ония, които не сж разбрали своя дългъ. Разкаянието идва слѣдъ това твърдѣ късно.

Да видимъ сега, какво казватъ посоченитѣ прѣдсмъртни записки на тритѣ малки самоубийци:

I. (Момиче на 13 години). „Татко вече не ме обича, а мама не може да ме търпи; азъ съмъ тѣй нещастна, затова по-добрѣ е да умра“.

„И азъ ще умра скоро и ще спя до моята скъпа майчица, която ме чака въ рая. Прощавайте! Прощавамъ на всички.“

Бащата на това момиче се е женилъ втори пжтъ за жена, която е била безжалостно-сурова мащеха по отношение на слабото и кротко момиче. Когато то видѣло, че подъ влиянието на мащехата, бащата е почналъ да охлаждава къмъ него, мисълта за самоубийството се е зародила и нищо не могло да я спре. И една нощъ, когато всички спѣли, то се хвърлило въ кладенеца.

II. (Момче на 11 години). „Азъ много страдамъ, — всички се грижатъ за моя братъ, а за мене никой не мисли; затова се и убивамъ.“

Впрочемъ, у насъ нѣма данни, отъ които да се види, че съ момчето лошо сж се отнасяли. Майката е обичала братчето му, но, може би, защото е било по-малко. Въ порива на ревността си момчето се е хвърлило отъ прозореца, високъ 5 метра.

III. (Момче на 10 години). „Вмѣсто да ходя на училище, азъ ще се самоубия. Утрѣ азъ ще умра, и тогава всички ще се разкаятъ“.

Това момче е било дѣйствително лѣново. Но, обърнали ли сж внимание на неговото здравие, — казва. Лино Ферияни, и посочва, че въ много подобни случаи той съ успѣхъ е опжтвалъ родителитѣ да се обръщатъ къмъ лѣкарь. Между туй, общо-разпространеното мнѣние е, че щомъ дѣтето е лѣново, трѣбва по-скоро да се прати на училище и да се наведе надъ книгата. А нашето училище, както се знае, съвсѣмъ не може да излѣкува лѣнливитѣ.

Изъ 16 устни заявления ние виждаме, че въ единъ случай подражателността е играла роля, — тѣй напримѣръ, едно момче казва: „Не искамъ такъвъ животъ, — по-добрѣ ще се убия, както братовчедъ си.“

Има случаи, кждѣто обстановката помага на дѣцата да извършатъ прѣдстѣпленieto; така морето, кладенецътъ, голѣмата височина и др. помагатъ въ това отношение.

Нѣкои самоубийци направо заявяватъ избрания си начинъ за самоубийство: азъ ще се хвърля въ морето, кладенеца, ще скоча отъ прозореца и т. н.

Едно момче е казало: „Азъ вече рѣшихъ, азъ искамъ да умра“. Дѣтето въ течение на нѣколко мѣсеца е било печално, не се хранило, спѣло неспокойно. Родителитѣ сж мислили, че се прѣструва, за да не ходи на училище, затова сж го наказвали.

Друго дѣте е заявило: „Що за животъ? Азъ постоянно умирамъ отъ гладъ. По добръ край“.

Нѣколко дѣца казватъ: „Азъ твърдѣ много страдамъ“, „Азъ се съсипахъ да плача“ и т. н.

Едно момиче заявява: „Защо всички въ кѣщи все мене гълчатъ? Азъ се съсипахъ. И въ училището учителтъ постоянно ми се кара, защото мама му е казала, че азъ съмъ дяволче, и че отъ мене нищо не ще стане.“

Едно момче, бащата на което го мразѣлъ, защото се съмнявалъ, че не е отъ него, заявило: „Азъ ще се убия утрѣ и дяволъ ги взелъ всички, които останатъ.“

То се хвърлило въ езерото, но майка му, която го обожавала, го извадила и послѣ двамата напуснали бащата.

Отъ тѣзи прѣдварителни заявления ние виждаме, колко неправилна с обикновената поговорка за самоубийцитѣ: „който говори за това, той не го върши“. Особено е неправилна тя по отношение на дѣцата, които сж винаги откровени.

Дѣтето е непосредствено въ всичко. Лесно прѣминава то отъ рѣшението къмъ дѣйствието. Особено се забѣлѣзва това въ сѣмейства, гдѣто е силна невропатичната наслѣдственостъ. Мисълта за самоубийство се заражда въ дѣцата, мозъкътъ на които е отслабналъ отъ болезнена наслѣдственостъ, отъ такива причини, които се струватъ съвършено нищожни. А слѣдъ това родителитѣ плачатъ: „кой би могълъ да очаква това“?

Между туй, такива печални факти могатъ да се прѣдупрѣдятъ, чрѣзъ съзнателно и внимателно отношение къмъ дѣтето и къмъ неговото физическо и умствено възпитание. Ако дѣтето има силна нервна наслѣдственостъ, би трѣбвало да се вика лѣкаръ.

Всичко това се отнася за сѣмейства и родители, обезпечени материално, които могатъ и трѣбва да направятъ това. Тамъ обаче, гдѣто дѣцата и възрастнитѣ страдатъ отъ мизерия и нищета, борбата трѣбва да се почне отъ тѣзи основни причини.

Тѣзи 34 случая, които е наблюдавалъ Л. Ферияни, се разпрѣдѣлятъ така:

Момчета	26		
Момичета	8		
По социално положение	}	Сѣст. класи	4
		Срѣдни	15
		Бѣдни	15
Безграмотни			14
Не напълно нормални			17

Вижда се, че половината отъ тѣзи малки самоубийци не сж напълно нормални, половината принадлежатъ къмъ бѣднитѣ класи; половината сж безграмотни.

Понеже безграмотнитѣ принадлежатъ къмъ бѣднитѣ класи, то цифритѣ ни посочватъ на двѣ главни причини на дѣтскитѣ самоубийства: на физическа или психическа ненормалностъ и на мизерна

домашна обстановка, гдѣто дѣцата гладуватъ и търпятъ всевъзможни лишения. Постоянниятъ лишения и непосилниятъ трудъ убиватъ у дѣцата жизнерадостъта, която и при възрастнитѣ е главната прѣграда на смъртъта.

Ние казахме, че причинитѣ за дѣтскитѣ самоубийства сж двѣ. Но, неуспоримо е, че първата — физическата или психическата ненормалностъ, — се явява второстепенна, понеже тя се явява отъ мизерията и дѣтската експлоатация. Затова трѣбва най-напрѣдъ да се боримъ съ мизерията, която държи въ животинско състояние възрастния, а съвършено убива крѣхкитѣ дѣца. И не е току-тъй това, че отъ 34 самоубили се дѣца, само 4 се падатъ на състоятелни класи. Но, самиятъ фактъ, че дѣца самоубийци се срѣщатъ и въ заможнитѣ класи, показва, че има и други причини за това. А тѣзи причини сж: недоброто възпитание, лошото отношение отъ страна на родителитѣ и т. н.

Изъ 15 случая, които привежда Л. Ферияни, само въ 3 случая дѣцата сж здрави, а въ останалитѣ 12 случая ние виждаме слаби, или съвършено болни дѣца:—двѣ дѣца слабоумни (на едното дѣте бащата сифилитикъ, а на другото — пиеница); едно дѣте нагледъ здраво, съвсѣмъ не обичало да играе и странѣло отъ другаритѣ си.

Но и въ 3-тъ случая, при които дѣцата сж били здрави, забѣлѣждали се редъ психически дефекти, добити наслѣдствено, или вслѣдствие на лошо възпитание.

Изъ 34 случая въ 25 или 26 дѣцата сж слаби, малокръвни, съ лоша наслѣдственостъ (родители — истерици, алкохолици, сифилистици, душевно болни), дѣца съ меланхоличенъ темпераментъ, лесно възбудими, склонни къмъ тѣжа и сълзи.

Между причинитѣ за дѣтскитѣ самоубийства виждаме: майка машеха, вторъ баща, баща, съмняващъ се въ законностьта на дѣтето си, каране на родителитѣ, тѣлесно наказание отъ страна на майката, сурово наказание, въ седемъ случая—страхъ отъ наказание въ три случая — изнасилване на дѣтето, въ два — нещастна любовъ, въ три — домашни свадн и несправедливости, въ четири — мания за прѣсѣждане, въ единъ случай—училищно наказание и сурова забѣлѣжка на свещеника, че Богъ обича само добритѣ дѣца: дѣтето почнало да си въобразява, че ще отиде въ ада и почнало лошо да спи. Едно момиче се е самоубило, защото не получило очакваната награда отъ училището, по поводъ на което силно го докачили въ кѣши; въ два случая сж разглезени дѣца изъ състоятелнитѣ класи, навикнали да имъ се задоволяватъ всички капризи.

Съ една рѣчь, въ 17 случая дѣцата се самоубиватъ, вслѣдствие лошо обръщане, наказание или заплашване, слѣдователно, може да се каже, че една отъ главнитѣ причини за дѣтскитѣ самоубийства, е суровото и несправедливо отнасяне отъ страна на възрастнитѣ.

14 малки самоубийци сж безграмотни; 20—ходятъ на училище. Ние видѣхме, че училищнитѣ условия сж причина за 2—3 случая, а на останалитѣ —причината е въ сѣмейния животъ. Лино Ферияни

посочва, че при 34 случая възпитанието е отсъствувало, или е било съвсѣмъ недостатъчно.

Възпитателниятъ термометръ стои по-долу отъ нулата въ ония сѣмейства, гдѣто възпитанието е твърдѣ сурово, или непослѣдователно. Тѣзи сѣмейства даватъ най-голѣмъ процентъ на дѣтски самоубийства.

Въ десетъ случая, шестъ отъ дѣцата лошо се учили, двѣ — твърдѣ добрѣ, двѣ — удовлетворително.

Ненормалноститѣ сж се проявявали: 1) въ извънредна нервностъ: дѣтето не е могло да стои спокойно ни една минута, постоянно е махало ржцѣ и крака, вслѣдствие на което е прѣдизвиквало общъ смѣхъ; 2) въ неестествена мрачностъ: дѣтето никога не се е засмивало, или твърдѣ рѣдко: било е твърдѣ раздражително и мнително: едно лошо поглеждане отъ страна на другаря му, го е възбуждало извънредно. Въ други случаи виждаме склонностъ къмъ мжжъ, шпионство, кражба, ненормално полово влѣчение. Въ два случая дѣцата сж се хранѣли недостатъчно.

За съжаление, — казва Лино Ферияни, — че отъ 34 случая само за десетъ имаме отзиви на учители. Но затова пъкъ ние при тежаваме свѣдѣния за други 50 дѣца, които сж проявили разни ненормалности, — 39 момчета и 11 момичета. Отъ тѣхъ $\frac{3}{5}$ — 30 дѣца сж бѣдни, 15 — срѣдни, 5 — богати. При това положение ние виждаме слѣдната прогресия: 10% отъ ненормалнитѣ дѣца принадлежатъ къмъ богатитѣ класи, 30% — къмъ срѣднитѣ и 60% — къмъ бѣднитѣ.

Тѣзи цифри показватъ, че главната причина за лошия успѣхъ, болезнеността и ненормалността е бѣдността. Лошото и недостатъчно хранене, вслѣдствие мизерията, както и сифилистичната и алкохолна наслѣдственостъ, убиватъ най-главно бѣднитѣ дѣца.

Цифритѣ високо заявяватъ, че колкото сж по-бѣдни дѣцата, толкова болезнеността и аномалността имъ е по-голѣма.

Успѣхътъ на $\frac{1}{5}$ е добъръ, на толкова — срѣденъ, а на останалитѣ — лошъ.

Ненормалността на успѣващитѣ се изразява въ крайна нервностъ, тщестлавие, егоизъмъ, завистъ и т. н.

Безъ да се спираме на обстоятелството, че даннитѣ не сж много, върху които се основава Ферияни, ще трѣбва да се съгласиме, че тѣ говорятъ красноречиво не само на психолога и социолога, но и на всѣки здравомислещъ човѣкъ. Тѣ ни казватъ, че прѣди всичко, ние трѣбва да се боримъ съ общественитѣ условия, които създаватъ слаби, болни и прѣуморени дѣца; послѣ — съ наслѣдственитѣ болести и резултатитѣ имъ, и най-послѣ — съ антипедагогичната постановка на възпитанието въ дома и училището, съ всички ненормалности на възпитанието, които отслабватъ нервната система на дѣцата и ги тласкатъ къмъ самоубийство.

Трѣбва да отбѣлѣжимъ, че твърдѣ е лошо възпитанието у буржуазнитѣ сѣмейства, кждѣто то се извършва отъ наемници. Тука

дѣцата виждатъ още отъ първитѣ дни на живота си, че всичко се свежда къмъ смѣтката и парата, въ тѣхъ се задушаватъ всички алтруистични и великодушни чувства, а се култивиратъ само парични стремежи.

Когато у дѣтето е задушена, или е криво насочена благотворителната енергия, тогава то става нравствено слабо и не може да противостои на врѣднитѣ жизнени влияния.

Господстващиятъ навредъ егоизъмъ, отчаяната борба за съществуване, стремлението къмъ разкошъ и вънкашностъ, — всичко това се явява разслабляещъ факторъ и създава слабо потомство. Къмъ него се прибавя влиянието на сѣмейството и училището, което въ повечето случаи не отговаря на прѣдначалението си.

Затога, за да може училището да дѣйствува правилно, трѣбва да се извадятъ отъ него ненормалнитѣ дѣца и да се турятъ въ специални заведения. Тѣхнитѣ успѣхи въ училището сж крайно слаби или съвсѣмъ нищожни, така че училището не може имъ да нищо съществено, когато пъкъ тѣ се явяватъ прѣчка за развитието на другитѣ дѣца; а тѣй като нервнитѣ болести сж твърдѣ заразителни, то училището може да стане разсадникъ на нервни заболявания.

По отношение на пола ние виждаме, че отъ 34 самоубийщидѣца 8 сж момичета; а отъ 50 ненормални дѣца 11 сж момичета. Явно е, че $\frac{1}{10}$ на момичетата е много по-малкъ. Лино Ферияни отбѣлѣзва този фактъ и го обяснява съ по-малката психическа чувствителностъ на жената, а особено на момичето. Въ жената и момичето чувството на егоизма и самопазването говорятъ много повече, отколкото у мъжа и момчето и така успокояватъ нервната система, притѣпватъ психичната възбудимостъ и спиратъ мисълта за самоубийство.

Трѣбва да прибавимъ още, че момчетата излизатъ рано отъ къщи и се срѣщатъ съ лошитѣ влияния на живота. По такъвъ начинъ причинитѣ, които пораждатъ нервността въ наше врѣме, влияятъ повече на мъжетѣ и момчетата, отколкото на женитѣ и момичетата, а послѣ тази нервностъ се прѣдава и на синоветѣ.

Въ заключение Л. Ферияни изказва пожелание, щото, който може да се занимава съ науката за възпитанието, да се отнася сериозно къмъ ненормалнитѣ дѣца и главно къмъ дѣцата на бѣдни тѣ класи.

„Съ това вие ще съкратите числото на самоубийствата между дѣцата“, — казва Лино Ферияни. Спомнете си думитѣ на Байрона за Каина: „Що е щастieto, ако не радостно съзнание, че вие давате щастие на другитѣ?“

„А колко слъзи вие можете да изсушите, колко усмивки можете да прѣдизвикате на дѣтскитѣ лица!“

Пр.: А. Христовъ.



Училищна практика.

I.

J. Röhr.

Идея и ржчна работа.

(Изъ училищната практика въ чужбина).

Ржчната дѣйность е въведена въ народното училище. Сега се обсъжда дали съ хартия, картонъ, пластининъ, глина и дърво да се работи и какъ да се разпрѣдѣли работата въ отдѣлнитѣ класове: ще се изработятъ учебни планове за отдѣлнитѣ начини на работа и най-сетнѣ обучението може да стане тъй вяло, пусто и отегчително, че ще трѣбва да се търси начинъ, какъ да се освободимъ отъ еднообразието, безсѣдържателността и стоическото спокойствие на школната физиономия. Ако по-рано бездушно дрънкаше въ училището въпросно-отговоряща воденица, то сега може тъй сжщо бездушно да се сгѣва, рѣже, лѣпи, прѣгѣва, чъртае, омѣсва, оформява, или, стърже и пробива.

Но горнитѣ въпроси сж отъ второстепенно значение за трудовото обучение. Сжщността на въпроса лежи по-дълбоко. Касае се до *отношението* на ржчната работа къмъ цѣлокупното обучение. Това отношение може да бѣде външно, а сжщо и вътрѣшно. Ако ржчната работа се просто прилѣпи, като ново срѣдство за обучение къмъ непромѣнения образъ на остарѣлия учебенъ планъ, то съ това нѣма да се спечели нищо; тъй като, както по-рано главно се грижеха да се прѣдадатъ твърдо установени положения за нѣщо напрѣходно, постоянно, сега пъкъ за най-сжществено се счита да се направи отъ извѣстна материя нѣкой опрѣдѣленъ прѣдметъ. Стойността на изработеното при това се мѣри съ точността, педантичната подробностъ и чистота. Естествено е, че по този начинъ ржчната работа скоро се прѣвръща въ механизъмъ и става частъ отъ схемата на обучението. Работи се за това, защото въ едно точно опрѣдѣлено мѣсто на учебната програма е прѣдписано да има ржчна работа. При това може да се случи, щото дѣцата чрѣзъ ржчната работа вмѣсто да станатъ будни, практични, съобразителни хора, да затѣпятъ, хоризонтътъ имъ да се стѣсни, да се пристрастятъ къмъ дребнавото, ако не пропаднатъ съвършено въ него и да чакатъ команда за всѣко свое движение. Тѣй поставено обучението по ржчна работа, въ него господствува казаното „*външно отношение*“.

Ако трѣбва ржчната работа да дѣйствува плодотворно въ духа на новата „педагогика“, ако тя трѣбва слѣдователно да създаде сила и да засѣгне дѣтето въ неговата обща култура и да го издигне по-високо, то тя трѣбва да бѣде поставена въ *вътрѣшна* връзка съ цѣлата работа на обучението. Тя не трѣба отъ нищо друго да зависи, освѣнъ отъ *духа* на прѣподаването. Въ таквъ случай ржчната работа винаги ще остане подвижна и способна къмъ приспособяване, а сжщо ще бѣде въ състояние да прѣдизвика най-живо

участие и вътрѣшно прѣживяване. Но духътъ на обучението произтича отъ идеитѣ, които господствуватъ въ даденъ моментъ въ него. Слѣдователно, обучението се грижи най-напрѣдъ да оживи идеитѣ. *Ако тѣзи идеи сѣ достатъчно живи, тогава тѣхната сила прѣдизвиква, щото да бѣдатъ прѣдставени чрѣзъ материята.* Това е на всѣки случай онова „богато съ идеи обучение на ржчна ловкостъ“, което прѣпоръчва Гансбергъ.

Когато по този начинъ се работи съ ржка, обучението не може да се скове въ рамкитѣ на програмнитѣ часове. Още по-малко може прѣдварително да се опрѣдѣли въ учебния планъ, какво ще се работи. Учителътъ не знае нищо коя мисль ще изпъкне при обучението, той сжщо не знае, дали пъкъ извѣстна мисль, която овладѣе ученицитѣ, ще може да се прѣдстави чрѣзъ нѣкаква материя. Най-важното е, господстващата мисль, идеята да има такава подбудителна сила, че дѣтето само да потърси материята. Не е нужна никаква команда, не е потребенъ и голѣмъ словесенъ апаратъ, за да се прѣдизвѣсти, че е настѣпилъ часътъ за ржчна работа; дѣцата забѣлѣзватъ и чувствуватъ сами: сега повече не трѣбва да се говори, сега трѣбва само да се изброява. Ако това не става, ржчната работа е натрапена, липсватъ ѝ необходимитѣ прѣдпоставки. Тя става тогава безцѣтна, спокойно крачи напредъ и се свършва безъ всѣко вътрѣшно участие.

Слѣдва отъ казаното, че ржчната работа има за цѣль да реализира идеи. А всѣко реализиране на идеи е изкуство. При това дѣтето става творецъ, художникъ, тъй като то създава свободно своитѣ форми и образи отъ маса мисли, отъ идеи. Ето защо само тогава трѣбва да се опрѣдѣли отъ каква материя трѣбва да се правятъ прѣдметитѣ, когато идеята е наложила необходимостта тѣ да бѣдатъ направени. А ако малкитѣ художници не сѣ упражнени съ съответния маниеръ за работа? Още по добръ, понеже подходниятъ случай ще ги подбуди да си извършатъ щуднитѣ. И дѣцата тогава разбиратъ цѣлата работа и се радватъ, когато почувствуватъ, че сѣ въ състояние да реализиратъ своитѣ идеи. Впрочемъ, ние не искаме отъ дѣцата никакво художествено творение, дѣцата трѣбва да изразятъ само идеята си чрѣзъ вещество. Ако това се постигне, ако слѣдователно продуктътъ отъ работата: фигурата, образътъ, тѣлото, прѣдметътъ, апаратътъ, машината ни даде възможность да познаемъ идеята, която е легнала въ основата на творението, ние ще сме доволни. Всички случайности и странични нѣща, които не се отнасятъ до сжщността на дѣлото и могатъ да затруднятъ само техниката на работата, могатъ да се прѣмахнатъ.

Слѣдователно, ржчната дѣйность има основата си въ една идея, мотивътъ за ржчната дѣйность лежи въ областта на психиката. Ако липсва тази духовна необходимость, ржчната дѣятелность се прѣвърща въ пустъ механизъмъ, който нѣма нищо общо, може би, съ образованието, съ облагородяването, съ едно подигане културното ниво на единъ човѣкъ. Този видъ „работа“, споредъ моето разбиране, не принадлежи на училището.

Максимата: „въ основата на всѣка работа лежи една подбудителна идея“, важи за всички видове дѣйности и за всички степени на образованието. Но не трудно този принцип се реализира въ първитѣ години. Нашитѣ общеразпространени педагогични възгледи не сж въ състояние да дадат описания, пъленъ съ духовно съдържание, методъ на работа. Ето защо рѣчното обучение въ първитѣ отдѣления трѣбва да получи дѣйствителното си съдържание: идеитѣ. Тѣзи произлизатъ отъ три области на *дѣтския животъ*:

I. Дѣтскитѣ игри.

II. Дѣтскитѣ наблюдения.

III. Създадения идеенъ животъ при обучението.

Слѣдователно, едно прѣживяване (външно или вътрѣшно), което се съдържа въ нашата човѣшка култура, която заобикаля дѣцата (какъ ще може да се създаде настроение за работа у малкитѣ дѣца чрѣзъ онази вербална естествена история, която дава нацѣто нагледно обучение!), ни доставя една идея. Тази идея трѣбва да се слѣдва съ всички сили, докато ние искаме да видимъ, какъ „това“ (мисленото) сега „ще стане“ (т. е. ще се покаже въ прѣдмета). По този начинъ се създава група отъ нѣща, които изразяватъ всѣко по отдѣлно извѣстна идея. Тѣй се оживява въ дѣцата „духътъ на оржидето“ (Werkzeug). При това дѣтето намира прѣдварително „принципа на продукта“ (лопатка, чукче, сждина) въ своето тѣло и трѣбва само откритото да възпроизведе чрѣзъ нѣкоя материя. При таквъ начинъ на обучение дѣтето, работейки само, създавайки, *прѣживява* прѣхода на духовното творение въ материаленъ прѣдметъ. Това обучение създава инициатива въ дѣтето, било когато е въ кѣщи, било когато е навънъ.

Ако школното обучение създава идеи и ги въплотява, тѣй че дѣцата да дѣйствуватъ прѣдимно като художници, тогава тѣ ще бждатъ повече изслѣдователи въ кѣщи, на двора, изъ улицата, гдѣто тѣ, като творятъ, нѣма да се задоволятъ да схванатъ прѣдмета повърхностно (въ неговата външностъ) но ще се стремятъ да откриятъ „духовното съдържание на оформяваната материя.“ Въ таквъ случай изкуството и живата наука си подаватъ ръка.

Авторътъ на тѣзи редове въ разстояние на нѣколко години практикува въ долнитѣ отдѣления рѣчната работа въ изложения смисълъ. Работниятъ материалъ бѣше главно пластилинъ. Повечето като спомагателни срдства се употребяваха: дърво, картонъ, пѣстра хартия, тель и прежда.

Скица на единъ урокъ по рѣчна работа.

Сега е междучасие. Ние сме въ училищния дворъ. Насрѣща ни е една пощенска кутия. Сега дохожда пощенскиятъ раздавачъ да изпраздни кутията. Ние наблюдаваме, какъ раздавачътъ дига капака, изпразнюва кутията въ пощенската си чанта и си заминава. Прѣживното ни занимава и въ училищната стая. Изгкватъ въпроси. Какво

стана съ писмата? Дѣ ги отнесе раздавачътъ? Защо туряме ние писмата въ кутията?—Защото иначе трѣбва всѣки да отива на пощата. А мнозина живѣятъ тѣй далеко. Затова и въ много улици сж поставени пощенски кутии. Но ако писмата останатъ вътрѣ, тѣ нѣма да пристигнатъ на своя адресъ. Тѣ трѣбва да се взематъ и слѣдъ това да се изпратятъ отъ пощата. Въ пощенската кутия писмата се само събиратъ. Това е твърдѣ практично. Дали не сжществуватъ и други подобни кутии?... Сега вече идеята е оживена. Тѣ се наричатъ „мѣста за събиране“.

Дѣцата съобщаватъ за своята спестовна книжка, тѣ разказватъ за книжнитѣ кутии въ градската градина съ надписъ—книги. Други си спомнятъ за пепелничката на бацината си маса за пушене. Нѣколко малки кжшовници си спомнятъ за мелничарскитѣ сандѣци въ двора, съдържанието които се изпразва редовно всѣка седмица въ голѣмитѣ мелничарски кола. Слѣдъ като у дѣцата се създаде интересъ къмъ нѣколко прѣживѣни епизода, почнаха по-отблизо да ги изучаватъ, хвалѣха се, че изпразването на пощенската кутия е тѣй бързо, както и на мелничарския сандѣкъ. (При това ржцѣтъ имъ вече живо почватъ да се движатъ). Азъ подхвърлихъ, че тѣзи нѣща могатъ и практически да се направятъ. „Да, да . . . искаше едно да обясни . . . Г-нѣ учителю, азъ искамъ да направя едно“. Другитѣ сжщо искаха да работятъ. Азъ тайно се радвахъ; тѣй като си постигнахъ цѣлта. Движението е твърдѣ силно при ржчната работа. Мълчаливо раздвижванието на духа се изрази въ материята. Създадохъ се:

1. *Пощенски кутии*. Дѣцата правятъ съ палеца и показалеца си отъ пластелинъ малки плочици и образуватъ едно сандѣче. Покривътъ е изпъкналъ. Основата се заключва, като за това се приспособява малко трѣва. На всѣка страна съ дръвце или гвоздей правятъ вглѣбнатина и я покриватъ съ малѣкъ покривъ . . . Тѣй лека полека се образуватъ цѣла група прѣдмети, въ които се изразява идеята „мѣсто за събиране“. Тази групова работа дава възможностъ да се използватъ разнообразнитѣ качества за работа на дѣцата. По-ловкитѣ дѣца извършватъ по-подходни къмъ идеята нѣща, по-несръчните изработватъ по-незначителни нѣща. Идеята никакъ не страда (кжшна и др. пощенски кутии!).

2. *Спестовна касичка* Могатъ да се направятъ всевъзможни сандѣчета. Дѣцата трѣбва само да изразятъ идеята. Формата е тѣхно собствено изобретение и дѣло.

3. *Кошничка за книги*. Тази се прави въ обла, четирежгълна и трижгълна форма, нѣкога плетена, а нѣкждѣ съ гладки стѣни.

Тѣй се привличатъ дѣцата къмъ обектитѣ и къмъ тѣхната многообразна направа. Ако прѣдметитѣ сж лесно приспособими (знамена, саби и др.), то дѣцата правятъ отъ тѣхъ фигури и ги измѣнятъ споредъ вкуса си. Особено е забѣлжително обстоятелството, че дѣцата, когато правятъ прѣдмети за работа, могатъ собственитѣ си мисли да приложатъ въ работата, тѣй като формата на единъ и сжщи

предметъ има често пжти многообразни вариации. За това и той е по-близък до дѣтето, отколкото единъ естественъ предметъ, който поради суровата опредѣленостъ на своята форма не прави никакви концесии на малкия художникъ. Авторътъ на тѣзи редове въ продължение на своето обучение по ржчна работа е ималъ случай да изработи по този начинъ двадесетъ групи предмети отъ прости дѣтски идеи.

Прѣв. отъ нѣмски.

Г. Дочевъ.

II.

Пролѣтъ въ нашата цвѣтна градинка.

(Темп по предметно обучение, разработени въ II отдѣл.).

1. На работа въ цвѣтната градинка.

Минаха първитѣ дни на баба Марта. Почна да се стопля. Почувствува се, че иде пролѣтъ.

Отдавна се канимъ да разчистимъ нашата цвѣтна градинка. Но все ни е страхъ, да не би слѣдъ едно прѣбързано разчистване да се разсърди баба Марта и прѣсуши съ лютия си студъ връхчетата на току-що наболитѣ цвѣтя.

Заредиха се нѣколко все топлички дни. Врѣме дойде вече. Дѣцата почнаха да подканятъ: „Учителе, кога ще излѣземъ да почистимъ и разкопаемъ нашата градинка?“

Топла пладня. Още не е врѣме за влизане въ частъ, но всички ученици почти сж се вече събрали.

— Дѣца, елате да си оставите книгитѣ въ стаята, та ще отидемъ да почистимъ нашата градинка.

Неописуема е дѣтската радостъ. За минута всички сж вече на коридора при мене. Отиваме до килеря да си вземемъ градинарскитѣ сѣчива. Отваря ни бай Стоянъ и изважда сѣчивата. Всѣки се втурва да вземе нѣщо. Но нѣма толкова много сѣчива, колкото сж всичкитѣ ученици. Разпрѣдѣлямъ по едно сѣчиво на двама или трима ученика: на по-силнитѣ давамъ мотики и търнокопи, на по-слабитѣ метли и тармѣци, четирма души взематъ двѣтѣ носила за шумата, трима души взематъ лопати, останалитѣ пъкъ безъ сѣчива опрѣдѣлихъ да чистятъ камъни и да трошатъ буцитѣ.

Нарамваме сѣчивата и слѣдъ минута сме вече въ градинката. Опрѣдѣляме си първата работа: да прѣмахнемъ отъ лѣхичкитѣ шумата, прѣчкитѣ, камънитѣ и разнитѣ боклуци. Веднага се залавяме на работа. Тѣзи, които нѣматъ сѣчива, или сж съ мотики, навеждатъ си и почватъ да чистятъ камънитѣ и прѣчкитѣ отъ лѣхичкитѣ. Метачитѣ слѣдъ тѣхъ омитатъ шумата и боклукитѣ. Тѣзи, които иматъ мотики и лопати, събиратъ на купчини боклукитѣ и ги качватъ на носилкитѣ. Носачитѣ носятъ боклука вънъ отъ градината и

го трупатъ на голѣмъ купъ на опрѣдѣленото му мѣсто въ училищния дворъ.

Работата върви много оживѣно. Всички се надпрѣварятъ. Скоро почнаха нѣкои да обаждатъ, че намѣрили нѣкои цвѣтя да се подаватъ изъ земята. Това ми даде поводъ да имъ напомня, че трѣбва да бждатъ много прѣдпазливи при почистването, да не би да поврѣдятъ нѣкои крѣпки издѣнки.

Въ скоро врѣме изчистихме лѣхичкитѣ отъ боклуци. Веднага тѣ почнаха да свѣтятъ — тукъ-тамъ изъ тѣхъ почнаха да се забѣлзватъ млади стебълца, които до сега не се забѣлзваха отъ боклуцитѣ. Голѣма бѣше радостта на дѣцата отъ достигнатия успѣхъ: дѣто сж могли да освободятъ тѣзи нѣжни издѣнки отъ натиска на боклуцитѣ.

Слѣдъ това си опрѣдѣлихме и почнахме втората работа: да разкопаемъ градинката.

Съ мотичкитѣ и търнокопитѣ опрѣдѣлихме по-силнитѣ да прѣкопаятъ подъ редъ онѣзи лѣхички, въ които нѣма сега цвѣтя, а сетнѣ ще сѣемъ сѣмена и зеленчуци. Слѣдъ тѣхъ тѣзи съ търмъцитѣ и тѣзи безъ инструменти ще трошатъ буцитѣ и ще сбиратъ камънитѣ. Други групи пъкъ съ малки теслички и много внимателно се заеха да разкопаятъ цвѣтното квадратче. Носачитѣ пъкъ наредихме да донасятъ прѣстъ (такава има докарана една кола отъ Ормана) да посипятъ изъ градинката около цвѣтята.

Въ работа, закачки, често пжти и размирства, съ поскарзения, неусѣтно минаха $2\frac{1}{2}$ часа.

Изчистихме и занесохме инструментитѣ. Измихме се на чешмата и отидохме да си вземемъ нѣщата и си отидемъ.

2. Въ училището.

Дѣца, сега ще си поговоримъ за работитѣ, които вършихме тѣзи дни въ нашата цвѣтна градинка.

Кажете, кой день отидохме въ градинката? Защо чакъ на 18 мартъ? — Защото по-прѣди бѣше врѣмето студено и можехме да изстинемъ. — Защото по-прѣди бѣше студено и опасно да се бутатъ цвѣтята: тѣ могатъ да изстинатъ и изсѣхнатъ.

Значи, откога почватъ хората да си почистватъ цвѣтнитѣ градинки? — Отъ втората половина на м. мартъ, когато се постопли хубаво врѣмето. Който много прѣбързва, може да остане безъ хубава градинка. Какво направихме прѣди да отидемъ въ градинката? — Вземъ си мотики, лопати, тармъци. Тѣзи нѣща се наричатъ *градинарски сѣчива*, защото градинаритѣ разработватъ градинитѣ си съ тѣхъ. Значи, и ние на 18 мартъ бѣхме градинари.

Разкажете, какъ заварихме градинката, когато влѣзохме въ нея? тя едва личеше: цѣла затрупана съ шума, прѣчки, камъни и разни боклуци. Най-много шума имаше въ нея. Тази шума е паднала отъ околнитѣ овощни дръвчета. Прѣзъ лютата зима тази шума е извър-

шила голѣма добрина на градинката ни: тя ѝ служила като топла завивка и я пазила отъ грозния студъ. Ако не е била тази шума, много отъ луковичкитѣ и коренчетата на цвѣтията въ градинката сж щѣли да измръзнатъ.

Но ние измѣтохме и изхвърлихме като непотрѣбна тази шума; защо направихме така? — Защото мина вече лютата зима. Нѣма вече грозни судове. Градинката се събужда вече отъ *зимния си сънъ* и трѣбва да ѝ се махне тази завивка. Ако я държимъ още, тя ще почне да причинява пакости на градинката; ще почне да заглушава крѣхкитѣ цвѣтни издѣнки и не ще имъ дава свободно да се развиватъ.

Разкажете, какъ почистихме градинката! — Едни другарчета изхвърляха камънетѣ и прѣчкитѣ. Други метѣха шумата съ метлитѣ. Трѣти ринѣха съ лопатитѣ. Чет ърти носѣха боклукитѣ съ носилата. Всичкия боклукъ занесоха на купището. То стана много голѣмо. Отъ тамъ ще го изхвърлятъ на градскитѣ кола.

Каква работа почнахме слѣдъ това? — Слѣдъ като изчистихме боклукитѣ на градинката, почнахме да я прѣкопаваме. Празднитѣ лѣхи прѣкопахме съ мотики и търнокопи, а цвѣтното квадратче съ малки теслички. Нѣкои другарчета чистиха камъчета и трошаха буцитѣ. Други другарчета съ тармѣцитѣ изравнях лѣхичкитѣ. Когато копаяхме цвѣтното квадратче, внимавахме да не поврѣдимъ нѣкоя издѣнка.

Защо прѣкопахме градинката? — За да ѝ се обрне прѣстѣта, да я напече слънцето, да я намокри дъжда и да стане по-хранителна та по-бързо да израстнатъ цвѣтията.

Коя ни бѣше послѣдната работа? — Послѣдната ни работа бѣше да туримъ нова прѣстѣ. Докарали я отъ Ормана. Въ Ормана имало много черна прѣстѣ, станала като изгнили много листа и дървета. Тази прѣстѣ има много храна и като се тури въ градинката, захранва я, та цвѣтията растатъ по-бързо и ставатъ по-хубави.

Общо схващане. Кажете, какви работи извършихме тази пролѣтъ въ нашата цвѣтна градинка! Да разкаже единъ, какъ почистихме и защо почистихме нашата цвѣтна градинка! Да разкаже единъ, какъ прѣкопахме и защо прѣкопахме нашата цвѣтна градинка! Да разкаже единъ, какъ наторихме и защо наторихме нашата цвѣтна градинка! Да разкаже единъ всичко, що извършихме тази пролѣтъ въ нашата цвѣтна градинка.

3. Какъ наблюдавахме зюмбюля.

Нашата градинка има нужда отъ още цвѣтя. Поржчахъ да донесатъ отъ дома си да посѣемъ. Тѣ донесоха множество сѣмена отъ разноцвѣтни шибор, кокиченца, кученца, момини сърдца, зюмбюли, лалета, кошнички, букети и пр.

Всички сѣмена и цвѣтя посѣхме въ нашата градинка. Дѣцата раздѣлихъ на групи и всѣка група си имаше опрѣдѣлено мѣсто, кждѣто да сѣе своитѣ цвѣтя.

Но ние искаме да научиме, какъ никнатъ цвѣтята.

Това научихме, като наблюдавахме зюмбюля.

Дѣцата бѣха донесли много зюмбюлеви луковичи. Повечето посяхме въ градината, а четири оставихме да посямъ въ саксия въ училището и да наблюдаваме развитието на цвѣтето.

— Дѣца, кой отъ васъ бѣше донесълъ това цвѣте? Какво е това цвѣте? — Зюмбюль. Какво е това на зюмбюля. — Луковичката съ коренчета. Излѣзте покажете луковичката! Покажете коренчетата! Начъртайте ги на дъската! На какво прилича тази луковичка? — Тя прилича на луковичката на кокичето, на лалето, на лука. Защото прилича много на лука, затова се нарича *луковичка*.

Разгледайте горнята обвивка на луковичката на зюмбюля! Каква е тази обвивка? Защо е суха и жилава? — Да не пропуска студа прѣзъ зимата да замръзти луковичката.

Азъ ще разрѣжа прѣзъ срѣдата тази луковичка. Вижте и кажете какво има въ нея! — Въ нея има много листа. Пипайте тѣзи листа и кажете какви сж! — Тѣ не сж сухи като горнята обвивка, а сж *месести, сочни*.

Разгледайте долнята частъ на луковичката! — Тази частъ е дебела и корава. Отдолу по нея има коренчета. Защото се намира на дъното на луковичката, ще я наречемъ *дънце*.

Разгледайте, какво има въ срѣдата на луковичката! Въ срѣдата на луковичката има двѣ жълтозеленикави пжпчици. Това трѣбва да сж пжпчицитѣ, отъ които ще израстне младото стебълце на зюмбюля.

Какъ е прѣкарало лютата зима малкото зюмбюлче? — Не много злѣ, защото е добрѣ запазено. То си има една много топла кжщичка—луковичката. Тази кжщичка има много дебели стѣни — месеститѣ листа на луковичката. Най-отгорѣ има една жилава суха обвивка, която не пропуска ни влага, ни студъ. И отдолу е много запазено зюмбюлчето съ дебелия и топло дънце. Прѣзъ лютата зима малкото зюмбюлче не е яло и не е расло, а е сапло дълбокъ зименъ сънь. То не е могло да расте, защото земята е била вкоченена и не е могло да я пробие и излѣзе. Па и да може да я пробие и излѣзе, то веднага ще бжде изсушено отъ студа.

Какъ започва да расте малката пжпчица на зюмбюлчето. Разрѣзваме втора луковичка, отъ която се е подало вече стебълцето.

Какво заблѣзвате тука? — Намѣсто пжпчица виждаме вече малко стебълце. Вижда се, това зюмбюлче е било на по-топло мѣсто, та по-скоро порасло. Щомъ грѣйне пролѣтното слънце и постопли земята, пжпчицата на зюмбюлчето се събужда отъ дълбокия зименъ сънь. Веднага се залавя на работа — да расте. За да расте трѣбва да ее храни и да усѣща, че е топло. Майка му — луковичката — е приготвила още миналото лѣто много храна за сега. Миналата година, слѣдъ като сж прѣцвѣтели цвѣтоветѣ на зюмбюля и слѣдъ като сж окапали листата му, луковичката е почнала да смуче съ коренчетата си изъ земята сокъ и да пълни листата си. Така тя се е цѣла изпълнила и надула отъ сокъ. Както хората си пълнятъ лѣтно врѣме хамбаритѣ съ жито за цѣла година, така и

луковичката си е приготвила сокъ за младото стебълце, да има съ какво да се храни, щомъ се събуди на пролѣтъ.

И тъй, отъ този приготвенъ сокъ почва да смучи малката пжпчица и да расте и става на малко стебълце.

Какъ стебълцето пробива луковичката и земята и си показва главичката. Стебълцето има много остро връхче. Съ него то най-напрѣдъ разтваря мукавичката и излиза. Слѣдъ това иде помжно — да пробие земята и се покаже. Затова му трѣбватъ повече сили. Досега то смучеше само отъ листата на луковицата, но тази храна се вече попривърши, и то почна да смуче и отъ стоплената вече земя съ брадеститѣ си коренчета. Оттука то получава по-голяма сила и пробива земята. Ние виждаме въ градината, какъ нѣкои стебълца сж пробили земята — разпукали сж наоколо и голѣми бучки сж откъртили. Не малко напжни е имало!

Какъ расте зюмбюлчето. За да расте бързо, зюмбюлчето иска топлина и повечко храна. Топлина му дава слънцето. А баба марта влоши врѣмето и зюмбюлчето по-бавно расте. А като искаме да расте по-бързо, ние го посѣваме въ саксия и го поставяме въ нашата стая на прозореца. То трѣбва да бжде на прозореца, защото много обича слънчевата топлина и свѣглина. Ако го туримъ до печката скоро ще изсъхне. Въ саксията трѣбва да има хубава прѣстъ, отъ която коренчетата да смучатъ много сокъ. Трѣбва отъ врѣме на врѣме да поливаме зюмбюлчето, защото неговата храна е водна, то не може да се храни съ твърда прѣсгъ, а съ малки частички, които смучи съ водата. Ние видѣхме вече, какъ смучатъ сокъ цвѣтята, когато си правихме червени кокиченца. Разкажете това! — Взехме нѣколко цвѣнали кокиченца съ дълги опашки и ги потопихме една вечеръ въ червено мастило. Сутринтъ видѣхме, че бѣлитѣ цвѣтчета на кокиченцата станали червени. Значи по стебълцето и листцата на цвѣтчето на кокиченцето трѣбва да има малки тржбички, по които да е влѣзло червеното мастило. Както е отишло червеното мастило, така върви и сокътъ на зюмбюлчето и го храни да расте.

Въ една саксия засѣхме двѣ зюмбюлеви лукововички и оставихме саксията на училищния прозорецъ. Отсега ще слѣдимъ развитието на зюмбюлчето до края на годината.

Въ часа по моделиране ще си моделираме луковичката на зюмбюлчето. Въ часа по рисуване ще нарисуваме луковичката изцѣло, сетнѣ въ разрѣзъ, ще я нарисуваме, въ земята както е прѣзъ зимата, най-сетнѣ ще я нарисуваме съ малко стебълце на пролѣтъ, както пробива земята.

Въ часа по писане ще си направиме разказчета: Какъ изчистихме нашата градинка. Какъ си посѣхме нови цвѣта. Какво видѣхме въ луковичката на зюмбюлчето и ще си ги напишемъ въ тетрадитѣ.



Педагогична и училищна хроника.

Ив. Стояновъ.

Какъ да бжде уредено допълнителното народно образование у насъ.

Поводъ да подигнемъ тоя въпросъ ни даде „проекто-правилникътъ и програма за допълнителнитъ курсове при първоначалнитъ училища въ царство България“, който прѣди нѣколко мѣсеца биде изработенъ отъ Министерството на Просвѣтата и който ще има да се узаконява отъ Висшия Учебенъ Съвѣтъ. Съ тоя проекто-правилникъ и програма, както се види, се мѣри да се урегулира една съвсѣмъ нова за нашия животъ материя, — да се създадатъ съвършено новъ типъ училища. Самиятъ начинъ, по който се създаватъ тия нови за насъ училища, ни кара да се боимъ, да не би тѣ още при появата си да бждатъ компрометирани и да провлѣкатъ понататѣкъ бездушно своето сществуване. Защото, знае се, много наши, инѣкъ добри, начинания се израждатъ само затуй, че имъ се пада да ги прилагатъ люди, неподготвени за това, или пъкъ че прѣдварително се регламентиратъ отгорѣ и че се бърза съ тѣхната приложба.

Ще забѣлжимъ още отъ сега, че едва ли би се намѣрилъ нѣкой да оспорва нуждата отъ допълнително народно образование у насъ. Сжщитѣ причини, които извикаха на животъ тоя видъ образование на Западъ, сществуваатъ и у насъ, и сществуваатъ въ несравнимо по-голѣмъ размѣръ, та правятъ още по-повелителна нуждата отъ него. Бѣгълъ погледъ върху училищната ни статистика въ послѣдне врѣме ни показва, че голѣмъ процентъ дѣца, подлежащи на задължително учение, не вижда вратата на училището, а другъ още по-голѣмъ остава само съ първоначалното си учение или съ частъ отъ него, получава елементарна грамотностъ, за да я изгуби малко слѣдъ като се прости съ училището. Първитѣ иматъ нужда отъ ограмотяване, грамотността на вторитѣ трѣбва да се закрѣпи и, ако може, елементарнитѣ свѣдѣния, що сж добили въ основното училище, да се попълнятъ и доразвиятъ.

Сществуваще случайно, откъслечно и прѣснато, въ форма на вечерни и недѣлни училища, тоя видъ образование вече се узаконява (чл. 54 отъ закона за просвѣтата), възвежда се въ единъ видъ система, която се прилѣпя непосредно до първоначалното образование и се прави задължителна като послѣдното.

Извѣстно е, че въ стопанския си животъ ние прѣживяваме периодъ на обнова, економически ние сега се формираме. Вслѣствие на това и на село и въ града се чувствава нужда отъ поинтелигентни работници, съ по-широкъ духъ и инициатива, които да ускорятъ процеса на модернизацията. Тия работници първоначалната школа не ги дава. На допълнителната ли трѣбва да вмѣ-

нимъ въ задача да ги даде? Не! Отъ нея най-много трѣбва да искаме само да помогне за тѣхната поява.

На западъ, у напредналитѣ страни и народи ние виждаме, че силно разклонилиятъ се и развитъ животъ създава школата, че послѣдната върви подиръ живота и му служи, и го подпомага; у насъ сме свидѣтели на обратно явление — ние искаме школата да създаде нови форми на живота. При неразвитъ животъ ние възлагаме на школата широки културъ-творчески задачи, като забравяме, че тя като обществено учрѣждение не може да се издигне дотамъ, че да стане творецъ на нови жизнени условия. На Западъ животътъ е създалъ редъ професионални организации — цехи, сдружения, корпорации, които сами сж се интересували за своитѣ професии и сами сж създали школи, които да ги обслужватъ. Ние нѣмаме още такива обществени сили, които да се интересиватъ и ангажиратъ съ поддръжката и уредбата на допълнителната школа само за това, че тя ще обслужва тѣхнитѣ интереси. А при липса на такива именно обществени сили, тия школи, тѣхната организация, поддръжка, управа дори ще легне прѣдимно на Министерството. Повелителенъ дългъ се налага на послѣдното да бжде прѣдпазливо, да не бърза, за да не увеличи апатията, която заобикаля тоя новъ родъ образование у насъ, и одуши рожбата си тѣкмо, когато тя заживява.

Успѣхътъ на новитѣ допълнителни училища у насъ ще зависи до голѣма степенъ отъ характера на образованието и обучението въ тѣхъ. Намъ се струва, че тѣ би могли да увлѣкатъ и задържатъ слушателитѣ си, ако на образованието, що ще даватъ, се даде *практиченъ* характеръ. Като казваме „практиченъ“, ние не искаме да се схваща тая дума въ обикновеното ѝ тѣсно значение, което заключава въ себе непрѣменно прѣдстава за парична печалба, напр., гешевтецъ нѣкакъвъ, топло мѣстце и т. н. — въ смисълъ „интересътъ прѣди всичко“. Думата „практиченъ“ се взема въ дадения случай въ широкъ смисълъ и означава по-скоро *приспособенъ* къмъ живота. А негли това качество е необходимо за всѣки човѣкъ, не само въ неговитѣ лични дѣла, ала и въ общественитѣ, не само, кога прѣслѣдва тѣсни материални цѣли, ами и най-високи, алтруистични. Въ школи съ такъвъ характеръ на образованието животътъ се взема въ цѣлата му пълнота, но се разглежда отъ оня пунктъ, гдѣто ще се падне на всѣки ученикъ да стои. Такова концентриране и ограничение на материала увеличава неговата сила, неговата релефностъ и, слѣдователно, влияние. Обучението въ такива школи се свързва изпѣло съ живота, съ интереситѣ и опита на ученицитѣ. Послѣднитѣ намиратъ въ тѣхъ отговори тѣкмо на ония въпроси и искания, що възбужда у тѣхъ тѣхнитѣ дълниченъ животъ и работа. Отъ тука вече само по себе слѣдва, че допълнителната школа трѣбва да има не общъ, а специаленъ характеръ, като при това задачата ѝ не бива да се ограничава да дава само технична подготовка; напротивъ, тя трѣбва да обхване дадена професия отъредъ, въ всичката ѝ ширина, въ всичкитѣ ѝ свръзки (економична, политична, нравствена) съ другитѣ професии и да подготви всестранно ученика изобщо за

оня животъ, който му прѣдстои, като му освѣти отъ вси страни настоящето и бждеще положение.

Явява се въпросъ, дали въ школи съ такъвъ специаленъ характеръ нѣма да пострада общото образование? Ни най-малко; защото работата нѣма да се отнася да се добиятъ много и всестранни знания, до количеството на послѣднитѣ, а до качеството имъ, до близостта имъ къмъ интереситѣ на учещитѣ се, до начина на прѣподаването и пр. Не бива да се забравя, че ученици, заловили се вече на частна работа, каквито ще бждатъ прѣдимно слушателитѣ на допълнителнитѣ училища, иматъ своитѣ интереси съвсѣмъ въ друга областъ — тѣ се интересуватъ само отъ новата си специалностъ, новата си дѣйностъ, новото си положение; а и на друго мѣсто казахме, и сега ще повторимъ, че *изпълнението на възпитателната задача става възможно само отъ момента, когато „типични“ ученика за най-жизнениитѣ му интереси, които егизмътъ му диктува и получимъ по тоя начинъ влияние надъ него.* А тъкмо че не се ржководи, че не може да се ржководи отъ тоя принципъ, общата допълнителна школа страда. Въ нея поради пѣстротата на ученицитѣ, не може да се намѣри она материалъ, она чувствителна струнка, която тя, като затрогне, би могла съ това да привлѣче къмъ себе ученицитѣ, да ги задържи и да имъ влияе и ржководи. Обучението въ такава школа рискува винаги да се изроди въ книжно, а стане ли такава, то ще захване да крета и нѣма да липсватъ уроци, на които уморенитѣ отъ дневната работа ученици ще се прозяватъ и ще спатъ. Нѣщо повече, на Западъ, въ Мюнхенъ напр., дѣто наредъ съ общитѣ допълнителни школи съществуватъ и специални такива, се е видѣло, какво първитѣ, макаръ въ тѣхъ да нѣма никаква специализация, сж се оказали по-слаби отъ професионалнитѣ дори въ прѣслѣдването на общи задачи, т. е. въ възпитателно отношение и по отношение да се пробуди интересъ къмъ знанията.

Изхождайки изъ тия общи положения за цѣлитѣ и характера на допълнителното образование, не е мжно да прѣдречемъ не красиво бждеще на нашитѣ допълнителни училища въ она форма, въ каквато законътъ и проекто-програмата ги прѣдвиждатъ. Прѣди всичко, и законодатель, и проектосъставителъ, който, впрочемъ, не е могълъ да измѣни волята на законодателя, опрѣдѣлятъ общеобразователна цѣль на бждещитѣ наши допълнителни училища. Друга една грѣшка, направена когато се е озаконявало съществуването на новитѣ училища у насъ, която силно ще спѣва тѣхната работа и развитие, е, че за тѣхъ се е прѣдвидѣло голѣма учебна материя, а съвсѣмъ кжсо врѣме за обучение прѣзъ годината и съвсѣмъ кжсъ курсъ. Двѣгодишенъ курсъ съ по четиремѣсечно обучение е нищо въ сравнение съ широкитѣ задачи, които се възлагатъ на тия школи. Ако у изпрѣдилитѣ ни въ образователно отношение народи, гдѣто задължителното основно образование има 6 и 8-годишенъ курсъ, като обема и нашето прогимназиално, допълнителнитѣ училища иматъ 3 и 4-годишенъ курсъ съ 8 или 10-мѣсечно обучение и съ по

8—10 учебни часа прѣз седмицата, то у насъ при съвѣтъ елементарния характеръ на основното образование, какъвъ трѣбва да бѣде курсътъ на допълнителнитѣ училища? На всѣки случай не двѣгодишенъ, съ 4-мѣсечно обучение и съ по 6 и 4 седмични часа.

Изхождайки изъ положението, че допълнителнитѣ училища трѣбва да иматъ професионаленъ, а не общеобразователенъ характеръ, не е трудно да разберемъ, че и проекто-програмата, въ такъвъ видъ, въ какъвто ни се прѣдставя, нѣма да уреди въпроса. Отъ прѣвъ погледъ прави силно впечатление, че тая проекто-програмата мѣри да урегулира изведнѣжъ съвѣтъ нова за живота ни материя при липсата на налични условия, които би дали животъ на тая материя, би я вдъхновили. Прѣди всичко тя и по прѣдмети и по материалъ има повече, ако не чисто, общеобразователенъ характеръ, а туй непрѣменно ще се отрази върху хода на самото обучение. Широка и прѣтрупана за малкото врѣме, прѣзъ което ще трае обучението, тя, за да бѣде прѣмината, непрѣменно ще принуди прѣподавателя да бърза, а бърза ли се въ прѣподаването, то става сухо книжно обучение, което лесно додѣйва. Вънъ отъ това, по нѣкои прѣдмети материалътъ е толкова много, че даже и като се бърза, не би могълъ да се мине. Какъ, напр., ще се мине история, когато за нея сж отредени по 16 часа отъ 40 и 30 минути, а материя има прѣдвидена толкова, че ако се иска да се мине поне относително добръ, ще сж необходими минимумъ 20 пълни учебни часа? И естествознанието ще куца по липса на врѣме. За I курсъ, земледѣлческа секция, е прѣдвидѣнъ материалъ огроменъ за 16-тѣхъ часа, които му се отреждатъ; още по-трудно ще се прѣмине материалътъ по сжщия прѣдметъ въ I курсъ, търговска секция, защото не само че прѣзъ цѣлия курсъ на обучението е отдѣлено пакъ толкова врѣме — 16 учебни часа, но и самитѣ часове сж намалени — 40 минути.

Ние не сме партизани на подробни програми, въ които материалътъ е изложенъ пунктоално до най-малкитѣ подробности: такива програми спжватъ, вмѣсто да подпомагатъ добрия прѣподавателъ. Проектно-програмата страда тъкмо въ туй отношение: тя е прѣтрупана съ подробности, въ нея материята е прѣдварително регламентирана. Въ такава начална, зародишна фаза, въ каквато се намиратъ нашитѣ допълнителни училища, нѣма нужда отъ подробности, има нужда само отъ общи упжтвания; програмата трѣбва да има характеръ повече на дидактично и методично ръководство, отколкото на суха, прецизирана програма. Съвѣтъ ново ще се създава, ново и за учителитѣ, които ще работятъ въ тия школи, ново и за самия животъ. И затова нужно е по-обстойно да се опрѣдѣли пѣтя, начинитѣ на работа, духа на обучението, а не да се вързватъ ръцѣтъ на и така неопитнитѣ още работници съ прѣдварителенъ регламентъ.

Другъ недостатъкъ на проекто-програмата е, че въ нея не се забѣлѣзва изтъкнатиятъ отъ насъ принципъ — да подхване ученика отъ неговитѣ жизнени интереси, отъ негова житейски егоизъмъ.

За да върви работата успешно, вие трѣбва да имате ученика, а ще го имате, когато го подхваните отъ негова личенъ интересъ, отъ работата му въ живота. Защото у насъ допълнителнитѣ училища ще дограждатъ и закрѣпаватъ основното образование, затова и програмата имъ има повече общообразователенъ характеръ. Но намъ се струва, че и като се даде по-практиченъ, по-специаленъ характеръ на програмата, ще може да се постигне, покрай специалното и общо образование. Вие имате, напримѣръ, земледѣлци за слушатели, каквито ще бждатъ поради стопанския характеръ на страната ни повечето отъ посѣтителитѣ на тия училища. Вие почвате работата си отъ земледѣлието и, ако може практично, на полето, още по-добъръ. Тия занятия и бесѣди върху земледѣлието ще докаратъ сами останалото — историята, като културно освѣтление на занятието, смѣтането и мѣреното съ геометрията, естествознанието, като теоритично обяснение на материята, съ която се бори. Връзкитѣ на земледѣлеца пѣкъ, като продавачъ на произведенията си, ще ви отведе въ гражданската наука, за да освѣтли неговитѣ граждански връзки и неговото отношение къмъ държавата. Но, ще ми се възрази, това е повече методъ на прѣподаване, отколкото програма, че програмата не отрича това, че то е повече дѣло на учителя. Да, но програмата, както се поднася на учителя, ако не отрича негова по-нататъшенъ тактъ, ще го сплва въ работата му, защото още отъ самото начало го задължава да мине купъ регламентирана материя. Колкото програмата бжде по-кратка, толкова ще бжде по-гѣвкава и по-пригодна за мѣнливитѣ условия на работа, толкова и учителътъ ще бжде по-свободенъ въ методичнитѣ пѣтища, съ които той ще увлѣче ученицитѣ, ще ги привърже къмъ себе и ще ги води къмъ своята цѣль — да ги направи добри граждани и добри работници. Занятието трѣбва да бжде въ срѣдата, другитѣ прѣдмети трѣбва да се групиратъ около него. Не е достатъчно само да се каже, че естествознанието ще се прѣподава практично, за да се придаде практиченъ характеръ на цѣлото обучение.

На край, нашето мнѣние е да не се бърза съ прилагането на закона. Да се откриятъ прѣдварително нѣколко пробни школи въ нѣкои по-развити земледѣлски центрове, въ София, дѣто модернитѣ занаяти сж по-развити, че тогава да се направи останалото. Прѣдварително пѣкъ ще трѣбва да се подготвятъ и учители за новата работа. Какъ?—Г-нъ Хр. Ганевъ въ рапорта си до М-вото казва, какъ да стане това. Най-послѣ, иде ни на умъ, че по тоя въпросъ едно сътрудничество между нашето м-во и м-вото на земледѣлието и търговията ще бжде много на мѣсто и много полезно. Нѣма ли да бжде хубаво напр., ако врѣменнитѣ курсове, които м-вото на З. и Т. отваря се направятъ постоянни и нашитѣ да се прилѣпятъ до тѣхъ.



КНИЖНИНА.

Г. Пешевъ.

Смѣтането въ „художнишка форма.“

Нашата педагогично-методична теория и практика прѣдставлява лабиринтъ, като тоя на извѣстния критски царь Минось, дѣто учителитѣ се лутатъ изъ безкрайно лъжливитѣ му пжтеки, стаи и входе, безъ да могатъ да намѣрятъ спасителната нишка и излѣзатъ на свѣтлина. Едно кжтче отъ този безизходенъ лабиринтъ е и дѣйствителната ни практика при обучението по смѣтане. Доста се писа и говори у насъ по методиката на този учебенъ прѣдметъ, но бѣдата е, че „товарътъ си е и до сега тамъ.“

Поводъ да пиша тѣзи редове ми даде „Омагьосаното селце“ на г. Violino Primo („Весели часове“ — сп. „Педагог. Прѣгледъ“, год. V, кн. 1. стр. 56—66). Г-нъ Violino Primo е единъ отъ нашитѣ диакто-художници. Тукъ той разправя, какъ и материята по смѣтане може да бжде „плѣнително и мило облѣчена въ художнишка форма.“ Единъ сжботенъ день посѣтилъ прѣзъ врѣме на обучение по смѣтане братовчедката си, учителка въ съсѣдно на неговото селѣ. Тамъ видѣлъ, чулъ, харесалъ и ни прѣпоржчва весели часове по смѣтане, обличане сухата материя по този учебенъ прѣдметъ въ художнишка форма. Прѣдстави за числата отъ 1 до 10, картинкитѣ и цифритѣ имъ били прѣдадени на дѣцата чрѣзъ цѣлѣсообразно илюстрирана приказка за „Омагьосаното селце.“ Г-нъ Primo присжтствувалъ при изпитване тази прѣдадена по-рано материя. Приказката била заучена отъ ученицитѣ. Учителката карала дѣцата да разказватъ. Почнала Пенка: „Едно врѣме . . . въ старо врѣме имало въ едно далечно мѣсто голѣма и чудна гора. Дърветата раждали портокали, фурми, нарчета, бадеми и още много други сладки плодове . . . Въ тази горичка имало едно мѣсто, дѣто растатъ най-хубави шапчици, сетнѣ . . . роклички и напети обувки . . . Всичкитѣ баярчета били направени отъ захаръ и бѣлъ хлѣбъ. Сега . . . въ тази гора на срѣдата имало едно малко селце отъ десетъ кжщички. Въ това малко селце живѣли само дѣца — момченца и момиченца. Кжщичкитѣ били наредени на колелца, а въ срѣдата имало една чешма . . . Отъ нея течало медъ и масло.“ — Учителката развила картата съ десетѣтъ на колелца построени кжщички и Пенка продължила разказа си по картината. „Ето първата кжщичка. Тя е малка.“ Дѣтето изредило всичкитѣ кжщички и за всѣка казало по нѣщо — въ една имало едно дѣте, въ друга — двѣ, въ трета — три, въ нѣкоя — петъ, въ най-голѣмата — десетъ: петъ момченца и петъ момиченца. Момченцата живѣли въ едната стая, а въ другата — момиченцата. „Живѣли си самички дѣцата, играли си, събирали се въ горичкитѣ наедно, но щомъ мръкне, всички се прибирали въ селцето, затваряли се, защото въ гората имало магьосници и змейове. Тѣ денѣ не могли да излизатъ, а само нощно врѣме. Въ малкото

селце се влизало само прѣзъ една желѣзна врата. Всѣка нощъ дѣцата се изреждали да пазятъ да не влѣзе нѣкой магьосникъ.“ Учителката спрѣла Пенка. Продължилъ Василчо. „Въ това селце било хубаво като рай! Дѣцата се обичали и се слушали; за нищо не се карали и не си думали лоши хорати . . . Тѣ не искали нищо друго; всичко имъ било натаманъ . . . Единъ пжтъ, като си играли въ захарната горичка, намѣрили една златна пара. Взели я, гледали я и . . . не можали да се нарадватъ. Върнали се дѣцата въ селцето си и се замислили . . . „Какво ще е хубаво да текатъ златни пари отъ нашата чешма!“ рекло едното момченце. Всички поискали да иматъ златни свѣтливи пари. Дѣдо Господъ много обичалъ дѣцата и ги послушалъ. На другия день потекли златни пари! . . . Наскачали дѣцата, напълнили джебовеѣ и хоро заиграли отъ радость. Научили се дѣцата, че за златнитѣ пари могатъ да си купуватъ отъ града, каквото искатъ. Тогава тѣ почнали да гледатъ, кой повече пари да награби и да ги натрупа въ кѣщи. Отъ когато почнали да текатъ паритѣ, отъ тогава гората станала като другитѣ гори, дърветата като дървета — всичко станало друго вече. Започнали се кавги въ селцето. Ставали нощно врѣме и скришомъ едно отъ друго вземали пари отъ чушмата. Не си живѣли вече мирно и съгласно . . .“ Продължила Гинка. „Една нощъ момченцето, което пазѣло желѣзната врата, рекло: „Чакай да си напълня кѣщичката, додѣ спятъ другитѣ.“ Отишло при чешмата и почнало да прѣнася пари. Въ това врѣме ето че дошла една магьосница, отворила вратата и влѣзла въ селцето. Полека-лека вмѣкнала се прѣзъ клучовата дупка въ първата кѣщичка. Гледа — едно заспало момченце. Духнала го, и то станало на бѣла мряморна топка. Излѣзла магьосницата, духнала кѣщичката, и тя станала черна като вжгленъ.“ Учителката развила друга картина — 10 черни кѣщички съ по отъ 1 до 10 бѣли топки. Ученичката продължила разказа — магьосницата направила и съ др. кѣщички и дѣца, както съ първата. — Продължилъ Иванчо. „Най-сетнѣ цѣлото селце станало омагьосано. Всички кѣщички се обърнали на вжгленъ, а вжтрѣ само бѣли каменни топчета. Една нощъ влѣзла една стара магьосница, турнала при първата кѣщичка едно нѣщо отъ желѣзо. Ето го! (уч. показва цифрата 1 прѣдъ I. кѣщичка). При втората кѣщичка турила този бѣлѣгъ (2); при третата кѣщичка бѣлѣга 3 и т. н. Каго натурияла тия нѣща прѣдъ кѣщичитѣ, магьосницата извикала: „Омагьосанитѣ дѣца ще оживѣятъ тогава, когато и малкитѣ дѣца отъ I. отдѣление се научатъ да познаватъ тѣзи бѣлѣзи . . .“ — Друго дѣте разказва. „Минало много врѣме. Кѣщичкитѣ се съборили, та останали само едни котийки на земята, а вжтрѣ каменнитѣ топчета.“ — Учителката развила III. карта съ числовитѣ картинки; послѣ питала, кой ще отгатне тайнитѣ знаци на старата магьосница. Прѣвъ заговорилъ Митко. „Първиятъ знакъ на магьосницата показва, че въ кѣщичката има едно бѣло каменно топче. Този бѣлѣгъ се казва едно“. Учителката питала Митка, какво ще си спомни, като види негдѣ написанъ този бѣлѣгъ. Митко отговорилъ, че ще си помисли

за вкамененото момченце . . . за едно каменно момче. Той изредилъ всички цифри, като ги тълкувалъ. — Послѣ дѣцата изпѣли пѣсень съ съдържание на казаната приказка. Г-нъ Primo не можалъ да се нарадва на това весело и приятно обучение. Продължила се приказката. Едно момиченце разказало, че като минало много врѣме . . . най-сетнѣ прѣзъ това омагьосано селце минало едно момченце. То гледало знацитѣ и самичко и чело: едноо . . . двѣ . . . трии . . . и пр. Щомъ казало едноо — отъ кжщичката изкочило момченцето; като казало двѣ — отъ другата кжщичка изкочили двѣ момченца . . . И тъй отъ всички кжщички изкочили дѣца . . . Магията се развалила. Събрали се всички дѣца и отишли въ близкото училище. А отъ „омагьосаното селце“ останало само това — 10 котийки съ цифритѣ отъ 1 до 10 (четвърта картина). Всичко това било изучено за 1 мѣсець.

Въ този художественъ маниеръ на братовчедката си Г-нъ Primo видѣлъ нѣща, за които жадувалъ, чулъ и сѣтиль прѣдъ себе си „учителскитѣ си блѣнове“, въплотени и изправени като чиста дѣйствителность; нему се поискало скоро-скоро да генерализира едничкия случай, да начертае още сега съ нѣколко черти смѣтния образъ на *блдещето училище* (к. м.); и твърди, че е *готовъ* (к. м.) да докаже, че въ тѣя начинъ — *психологически най-издържанъ — има наука* (сп. „Пед. прѣгледъ“ год. V кн. II стр. 121).

Като чета тѣзи „Весели часове“ по смѣтане на г. Primo, въ съзнанието ми изпжкватъ долуизложенитѣ мисли, които възбуждатъ у мене едно съмнѣние, че този художественъ маниеръ е именно смѣтниятъ образъ на блдещето училище.

При смѣтането работимъ съ числа. Числовиятъ кржгъ отъ 1 до 10 е основата на обучението по този учебенъ прѣдметъ. Числото е брой отъ реални, конкретни прѣдмети, схванати въ съзнанието като цѣло. Смѣтането всѣкога трѣбва да блде конкретно, прѣдметно. Броенето да не е просто нумериране, а реално; първо трѣбва да идатъ дѣйствителнитѣ прѣдмети, а сетнѣ — думитѣ, първитѣ да бждатъ основата, къмъ която се прикачатъ вторитѣ. — Въ основата на числовата прѣдстава трѣбва да се базира на единъ дѣйствителенъ реалитетъ, а не на нѣкакви си фантазийни „Омагьосни селца“. Трѣба да се учи отъ дѣйствителния животъ и дѣйствителната природа, дѣто дѣцата да работятъ, сами всичко да разбираатъ, да експериментиратъ сами разнитѣ истини и да се убѣждаватъ въ тѣхъ. Тукъ трѣбва да се спазва най-важниятъ принципъ на експерименталната педагогика—да се схваща всичко чрѣзъ непосредствено наблюдение, да се върви отъ наблюдението къмъ схващането и възпроизвеждането,—това е пѣтътъ на усвояването, откритъ отъ модерната физиологична психология. Малкитѣ дѣца трѣбва всички свои прѣдстави да спечелятъ изъ самия животъ, изъ дѣйствителната природа.—Колкото повече сѣтвива взематъ участие при снабдяването ни съ дадена прѣдстава, толкова по-ясна и по-пълна е послѣдната и толкова за по-дълго врѣме се запазва въ съзнанието ни. Въ най-първобитната епоха на школното дѣло слухътъ се е считалъ за единственъ проводникъ на

знанията — учителят разказва, учениците слушат и повтарят. Всички други сътивя са били осъдени на бездействие. Нашите дидакто-художници като че възкресяват това достойнство на историята. Със течение на времето настъпва едно разширение на принципите на нагледността и самостоятелността. По край слуха иска се знанията да преминават и чрез зрението, а то ще рече да се види всичко онова, за което се говори във време на обучението. Днес се иска да вземе участие и *мускулното* сътивно — да се попира, да се обективира пластично (моделиране, изрязване) или графично (чрез калемъ, четка). Л. Съдовъ казва: „Ние само тогава можем да се запознаемъ всеотрасно съ какво да е, когато пристъпимъ до помощта на непосредственото мускулно чувство. Едни само слухови или и зрителни впечатления не са още достатъчни. Зрителните и слуховите впечатления са само допълнителни къмъ тях основни, каквито се добиватъ отъ непосредственото допиране“. — Приказката за „Омагьосаното село“ е, може би, (защото е скроена, не е народна) интересна за децата, но не развива интересъ, а непосредствена цел на всяко обучение е развиване интересъ у учениците, който ги заставя, когато отидатъ въ домовете си, доброволно да се занимаватъ съ онѣзи интересни работи, които имъ са съобщени въ училището. Има разлика между интересно обучение и обучение, което развива интересъ. Второто са недълими, но второто трябва да доминира; при първото имаме минутно *опиянение* (идеалъ на нашите дидакто-художници), което много скоро се *изпарява*; а при второто — зародилъ се интересъ, който е вѣчниятъ двигателъ къмъ прогресъ. А това е наша целъ при обучението.

Прочее, трябва да се дадатъ на децата ясни и точни представи за числата. А тези числови представи е невъзможно да се докаратъ въ детското съзнание чрезъ никакви приказки за „Омагьосани села“, макаръ г-нъ Рино да е „готовъ да докаже, че тукъ има наука“. — Ясни и точни числови представи могатъ да се дадатъ само „чрезъ едно добъръ организирано наблюдение (опознаване по възможностъ съ всички сътивя — зрение, осъзание, слухъ, мускулно чувство — пластично и графично възпроизвеждане) броя на толкова предмети, колкото единици има числото, за което искаме да дадемъ представа на децата“. Друго. Ние всекидневно говоримъ, че една отъ многото задачи на училището е и тази — да изкоренява суеверieto у децата, което систематично култивира у тях семейството, а г-нъ Рино разправя фантастичности и при смѣтането. Не думи трябва тукъ (па и другаде), а предмети, не фантастичности, а действителностъ. — Г-нъ Рино не е намерилъ спасителната нишка на лабиринта, маме се, че чертае смѣтния образъ на бъдещето училище.



„НОВО УЧИЛИЩЕ“

ПЕДАГОГИЧЕСКО СПИСАНИЕ, ГОДИНА ВТОРА.

урежда редакционен комитетъ.

Въ списването му прѣзъ втората година ще участвуватъ:

Д-ръ Ив. А. Георговъ, Д-ръ Н. Алексиевъ, Д. Кацаровъ,
Д-ръ С. Каблешковъ, Д-ръ У. Левенсонъ, Д-ръ Хр. Негенцовъ,
Д-ръ П. Цоневъ, Н. Ив. Ванковъ, Хр. Ганевъ, Ем. Анастасовъ,
Ал. Радославовъ, Ив. Стояновъ, Д. Лазовъ, Д. Негенцовъ.
Илия Добревъ, Никола Стойновъ, К. П. Домусчиевъ, Ц. Калянджиевъ,
М. Катранова, Г. Дочевъ, Д. Ив. Коюмджиевъ, Ж. Чанковъ,
Ив. Пастуховъ, Ан. Христовъ, М. Д. Николовъ, Г. Негенцовъ,
Хр. Хаджиевъ, Ив. Тодоровъ, П. Българановъ, Иор. Савовъ,
Г. Голѣмановъ, Г. Пенчевъ и др.

НОВО УЧИЛИЩЕ запазва напълно досегашното си направление — да осветлява новото въ педагогичната мисль и училищния животъ.

То ще излиза прѣзъ втората си година съ по-разширена програма.

НОВО УЧИЛИЩЕ излиза всѣки мѣсецъ, освѣтъ прѣзъ юлий и августъ, въ разпрѣзъ четири коли голѣмъ форматъ.

Абонаментътъ е годишенъ и прѣдплатенъ:

За България 6 лв.

За странство 8 лв.

Абонирането става направо въ редакцията, чрезъ Т. П. станции, или чрезъ нашитѣ настоятели.

За настоятелъ на списанието може да бѣде всѣки, който би желалъ да се погрижи за разпространението му.

Настоятелитъ се ползуватъ съ 10% отстъпка.

Цѣли течения отъ първата година струватъ 6 лева.

Всичко, що се изпраща до списанието, се адресира:

сп. „НОВО УЧИЛИЩЕ“ — Варна.

„Естествознание“

ГОДИНА ВТОРА

Подъ редакцията на Ив. Площакъ и Никола Пушкировъ.

Списанието ще дава научнопопулярни статии изъ областта на физика, химия, астрономия, зоология, ботаника, обща биология, минералогия, геология, антропология и география, като избѣгва статии съ тѣсно специаленъ характеръ.

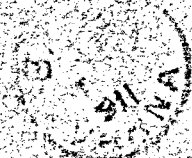
Абонаментъ 6 лева, за ученици и войници 5 л. год. въ прѣдплата.

Адресъ: Сп. „ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ“ — София.

Списанието е одобрено за учил. библиотеки отъ Министерството на Народ. Просвѣта съ окрѣжно № 6 отъ 2 януари 1910 г.

Печатница на Гиньо & Батарей Гезевъ — Варна.

763 г-жа Бешкова Варна



ПЕДАГОГИЧЕСКО СПИСАНИЕ