

XIV 21447

1-70
1011

Жово Училище



ГОДИНА II — КНИЖКА I
с Јануарий, 1911 година
— ВАРНА —

Съдържание

на книжка първа

	стр.		стр.
1. Ц. Калянджиевъ.		II.	
Л. Н. Толстой като педагогъ	1	7. Г. Дочевъ.	
2. Йв. Стояновъ.		Една лекция по рисуване за	
Индивидуално или социално		IV отделение.	48
възпитание	10	Педагогич. и училищна	
3. П. Съдовъ.		хроника:	
Психология и педагогика на		I.	
юношката	18	Х. С. Н.	
4. К. П. Домучиевъ.		8. Нашата педагогична ми-	
Съчиненията въ основното		сль прѣзъ изтеклата го-	
училище	26	дина	53
5. E. Boeckemühl.		II.	
Самодѣйностъ въ обучение-		9. Г. Пенчевъ.	
то по естествознание	35	По въпроса за измѣнение	
Училищна практика:		законъ по народната про-	
I.		свѣта.	56
6. Бесѣди по отечествознание:	40	III.	
Произходъ на старо-българ-		10. Правата на дѣтето въ	
ското писмо и разпростра-		новото швейцарско зако-	
нение на писмеността меж-		нодателство	63
ду старитѣ българи. И. Г.	43		

Първата книжка отъ настоящата година изпращаме на всички изплатили се миналогодишни абонати.

Тя отъ тѣхъ, които не желаятъ да получаватъ списанието, умоляватъ се непрѣмче да повърнатъ първата книжка въ редакцията.

Всички, които не я повърнатъ ще се считатъ за абонати.

Списанието е одобрено за учил. библиотеки отъ Министерството на Народ. Просвѣта съ окрѣжно № 6 отъ 1 януари 1910 г.

НОВО УЧИЛИЩЕ

ГОДИНА II.

КН. I.

1911 год.

Ц. Калянджиевъ.

Л. Н. Толстой като педагогъ.

На нашата четеща публика Толстой е извъстенъ само като художникъ и мислителъ. Помня, прѣди 10 години, пишущиятъ тѣзи редове, при единъ случаенъ разговоръ за Толстой съ единъ редакторъ на едно отъ нашитѣ педагогически списания, имѣ случай да се убѣди, че на нашитѣ педагози е неизвѣстна педагогическата дѣйностъ на Толстой. А между това той се явява едва ли не като прѣдшественникъ на новитѣ течения въ днешната школа и особено на принципа на свободното възпитание.

Още въ началото на 60-тѣ години, тозъ чась слѣдъ освобождението на рускитѣ селяни, Толстой, движимъ отчасти отъ общата вълна на тогавашнитѣ литературни и идейни течения у руската интелигенция, които сж били устремени къмъ материалното и умствено издигане на унижения братъ, крѣпостния селенинъ, а отчасти намирайки се и подъ влиянието на Ж. Ж. Русо, който е билъ единъ отъ неговитѣ любими писатели, почва сериозно да се интересува отъ учебното дѣло. За тая цѣль Толстой прѣдприема едно пътешествие по Европа, като посѣщава главно разнитѣ училища въ Германия, Швейцария, Англия и др. държави. Като резултатъ отъ тѣзи наблюдения и отъ сериозното изучаване на тогавашнитѣ педагогически авторитети Толстой почва, наредъ съ художествено-литературната си дѣятелностъ, да издава и своя педагогически журналъ „Ясная Поляна“, въ който развива своятѣ рѣзко критически отношения къмъ съврѣменното образование, — отъ народната школа до университета. Наредъ съ това той основава на свои сръдства една народна школа въ Ясная Поляна, въ която почва да прави опити за прилагане на своятѣ педагогически възгледи.

Когато чете човѣкъ горнитѣ статии на Толстой, писани още въ 1862 год., очудва се на яснотата на неговата педагогическа мисль, която не е изгубила своята прѣснота и за нашитѣ дни, дни на осилна и всеобща критика на училищната организация. Махнете отъ тѣзи статии датата и случайнитѣ обстоятелства на врѣмето и вие ще имате прѣкрасни педагогически студии, достойни за първитѣ страници на всѣки съврѣмененъ реформенъ педагогически журналъ. Сжщото рѣзко критическо отношение къмъ днешната училищна дисциплина и къмъ принудителното обучение, сжщото отрицание

къмъ наредбата на училищната програма, сжщата безпощадностъ къмъ начинитѣ на обучението и къмъ набиване способноститѣ на дѣтето съ словесни знания и пр. А най-главното, което изпъква въ тѣзи статии, то е несътвѣтствието на школата съ нуждитѣ на живота и съ онази частъ на населението, която съставлява $\frac{9}{10}$ отъ нацията.

Ние ще разгледаме най-важнитѣ точки, около които се централизиратъ педагогическитѣ възгледи на Толстой, като ще си служимъ главно съ цитати, взети отъ неговитѣ статии. Въ случая собственитѣ думи на великия писателъ ще бждатъ много по-красноречиви отъ всѣкакви наши коментарии.

Въ своята статия „О народномъ образованіи“ (1862 г.), Толстой като указва на всеобщата ненормалностъ въ културнитѣ държави да се насажда образованието въ народа „отъ горѣ,“ насилствено, поставя си въпроса: имаме ли онзи критерий, който ни дава такава голѣма увѣреностъ въ правотата и полезността на нашата наука и образование, за да отбѣгваме насилствено да ги разпространяваме. Това насилие споредъ него е законно само при китайската школа, която съ помощта на тоягата забива въ главата на мандарина всѣка дума и фраза или за срѣдновековната школа, която обучава на вѣрата и грѣцкия езикъ съ помощта на фалангата. За Толстой насилието въ такива школи е понятно и законно, понеже тамъ господствува фанатизъмътъ на кристализирания обичай и вѣра, вънъ отъ които нѣма животъ и държава. „Вземете какъвто искате школа, до или слѣдъ Лютера, вземете цѣлата литература въ срѣднитѣ вѣкове; каква сила на вѣрата и твърдо и несъмнѣно знание на истината и лъжливото виждаме у тѣзи хора? За тѣхъ е било лесно да знаятъ, че грѣцкиятъ езикъ е единичкото необходимо условие за образованието, понеже на тоя езикъ е писалъ Аристотель, въ вѣрността на положенията, на който никой не се е съмнявалъ нѣколко вѣка слѣдъ него. Какъ можаха да не изискватъ монаситѣ изучаването на свещеното писание, което тогава стоеше на незгнѣлени основи! Лесно бѣше на Лютера да изисква непременно да се знае грѣцкия езикъ, когато той знаеше, че на този езикъ самъ Богъ е открилъ истината на хората. Понятно е, че до пробуждането на критическата мисль на човѣчеството, школата трѣбваше да бжде догматическа, че естествено бѣше за ученицитѣ да изучаватъ наизустъ истинитѣ, открити отъ Бога и отъ Аристотеля и поетическитѣ красоти на Вергилия и Цицерона. Нито по-вѣрна истина, нито по-красива красота никой нѣколко вѣка слѣдъ това не можеше да си прѣдстави. Но какво е положението на нашето врѣме, което е останало при сжщитѣ догматически принципи, когато наредъ съ класа, въ който се учи на изустъ за безсмъртието на душата, стараятъ се да даватъ на ученика да разбере, че нервитѣ, които сж общи за челоувѣка и жабата, сж онова, което по-рано сж наричали душа; когато слѣдъ историята за Исуса Навина, прѣдадена безъ обяснения, ученикътъ узнава, че слънцето никога не се е въртѣло около земята; когато слѣдъ обясненията красотитѣ на Вергилия той намѣрва по-голѣми красоти въ Александра Дюма, които се продаватъ за 5 стотинки; когато

единствената вѣра на учителя се състои въ това, че нѣма нищо истинно, че всичко съществуващо е разумно, че прогресътъ е добро, а назадничествота — зло; когато никой не знае, въ що се състои тая обща вѣра въ прогреса? ¹⁾.

Като сравнява по тоя начинъ старата школа, догматическия характеръ на която произтича отъ догматизираното учение за неизблвеността на вѣрата, съ днешната научна школа, въ която се прѣподаватъ маса науки, съ тѣхнитѣ всевъзможни разклонения, въ които всѣко научно положение е облѣчено въ формата на условността и които всички се прѣподаватъ отъ отдѣлни лица, Толстой указва и на безрезультатността на днешната школа при нейната принудителна система. Наредъ съ това, че тая система внушава у родителитѣ умраза къмъ школата, която умраза се прѣдава и на самитѣ дѣца, но тя фабрикува въ характера на дѣцата цѣлъ редъ лоши качества, като лъжа, лицемерие, вѣчна вражда между учители и ученици, и не дава нищо съществено за умственото развитие на младото поколѣние и даже за разпространението на грамотността, която при липса на народна литература скоро изчезва. Въ връзка съ това, той се отнася безпоощадно къмъ свършенната педагогия, която се стреми да приспособи дѣтето къмъ школата и къмъ учителя безъ да държи смѣтка за неговата „непорочна“ природа. Школата се старае да обучава на това, което най-малко интересува дѣтето, като напр. на това: „що е било прѣди 2000 години, каква земя е Азия; каква форма има земята, какъ да се помножатъ стотици на хилеци и пр. А на въпроситѣ, които животътъ възбужда у дѣтето, школата не може и не смѣе да отговаря, „толкова повече, че споредъ полицейското устройство на училището, дѣтето нѣма право да си отвори устата, даже за да поиска да излѣзе навънъ, а трѣбва да прави това съ знакове, за да не наруши тишината и да не попрѣчи на учителя. А школата се урежда по тоя начинъ, понеже цѣльта на държавата не е да образова народа, а да го образова по свой методъ и главно да има много школи. „Нѣма учители — ще ги създадемъ; но и слѣдъ това не достигатъ учители! Тогава да направимъ така, че единъ учителъ да може да обучава 500 дѣца, *mecaniser l'instruction* . . . не пастира за стадото, а стадото за пастира. Школата се урежда не тъй, че на дѣцата да е удобно да се учатъ, а така, че на учителя да е удобно да ги учи. На учителя не е удобно говорението, движението и веселостта на дѣцата, които сж необходимо условие за тѣхното учение и затова въ училищата, които се строятъ подобно на затворитѣ, се запрѣщаватъ въпроситѣ, разговоритѣ и движенията. Намѣсто да се убѣдятъ, че за да дѣйствуватъ успѣшно на нѣкой прѣдметъ, трѣбва да го изучатъ, (а въ възпитанието този прѣдметъ е свободното дѣте), тѣ искатъ да обучаватъ така, както умѣятъ и както имъ дойде, и въ случай на неуспѣхъ искатъ да измѣнятъ не начина на обу-

¹⁾ Сочиненія Гр. Л. Н. Толстой т. IV. стр. 4 и 5.

чението, а самата природа на дѣтето.¹⁾ Отъ това понятие и произтичатъ сега такива системи (Песталоци), съ които би могло *messaniser l'instruction* — онова вѣчно стремление на педагогиката да се нареди работата така, щото при всѣки учителъ и ученикъ методата да бѣде една и сѣща.²⁾

Слѣдъ горнитѣ разсждения за ненормалността на днешното обучение Толстой, психологъ-педагогъ, който е чудно описалъ душата на дѣтето въ своето първо произведение „Дѣтство, отрочество и юность“, указва на това, което природата на дѣтето диктува на всѣки педагогъ. „Стига да погледнете на едно и сѣщо дѣте у дома, на улицата или въ школата, и вие ще видите въ единъ случай жизнерадостно, любознателно сѣщество, съ усмивка на очитѣ и на устата, търсеще въ всичко поучение, както търси радостта, което изразява мислитѣ си ясно, а често и силно и то на свой езикъ, а въ другия — измъчено и сгушено сѣщество, съ изразъ на умора, страхъ и скука, повтаряще съ устнитѣ си чужди думи на чуждъ езикъ — сѣщество, душата на което се е скрила като охлювъ въ своята кжжица. Стига да погледнете на тия двѣ състояния, за да рѣшите, кое отъ тѣхъ по-подхожда за развитието на дѣтето. Онова страшно психологично състояние, което азъ ще нарека училищно състояние на душата, което ние всички за нещастие най-добрѣ знаемъ, се състои въ това, че при него всички висши способности, като въображението, творчеството и съображението, отстъпватъ мѣсто на нѣкакви си други полуживотински способности да произнася звукове, независимо отъ въображенето, да чете 1, 2, 3, 4, 5, да възприема думи безъ да допусне въображението да внася въ тѣхъ нѣкакви си образи; съ една дума, способностъ да притиска въ себе си всички висши способности, за да развива само онѣзи, които се съвпадатъ съ училищното състояние — страха, напрѣгане на паметта и на вниманието. Всѣки школьникъ съставлява диспаратъ въ школата дотогава, догдѣто не е влѣзълъ въ пѣтя на това полуживотинско състояние. Щомъ дѣтето е дошло до това положение, че е изгубило всичката си независимостъ и самостоятелностъ, щомъ се появяватъ въ него разни симптоми на болестта — лицемѣрието, безцѣлната лъжа, тѣпостта и пр., то тогава вече не съставлява диспаратъ въ школата, то вече е влѣзло въ пѣтя и учителътъ почва да бѣде доволенъ отъ него.

Струва ми се, че само тоя фактъ служи като явно доказателство за лъжливата основа на принудителната школа.³⁾

Друго зло въ днешното училище Толстой съглежда въ обстоителството, че то откъсва дѣтето отъ естествената сръда на неговото развитие, отъ условията на неговото дѣтинство, онѣзи, въ които дѣйствуватъ неговитѣ родители, които единствено трѣбва да бж-

¹⁾ Читателътъ не трѣбва да се смущава отъ нескладността на прѣвода, понеже Толстой при своята гениалностъ, е лопъ стѣпленгъ. Въ неговитѣ педагогически статии се срѣщатъ парченца и периоди, които не се съгласуватъ съ никакъвъ синтаксисъ,

²⁾ Стр. 15.

³⁾ Стр. 15.

да дава база за всяко нормално възпитание. Благодарение на това, дѣтето се отклонява отъ своето *безсъзнателно* образование, диктувано отъ неговитѣ вътрѣшни емоции. И най-добрата днешна школа, споредъ него съ своята еднообразна и изкуствена система дѣйства разрушително за развитието на тѣлото и на душата. „За земледѣлецъ не е възможно да се замѣнятъ онѣзи условия на работата, жигота въ полето, разговора съ по-възрастнитѣ и пр., които го окръжаватъ; сѣщото е и за занаятчията и изобщо за градския учител. Не случайно, а цѣлесъобразно е окръжила природата земледѣлца съ земледѣлческитѣ условия, а гражданина — съ градскитѣ. Тѣзи условия сѣ въ висока степенъ поучителни и само въ тѣхъ може да се образова единъ и другия; а школата съ първото условие на своето образование отчуждава отъ тѣзи условия. Освѣтъ че школата откъсва по шестъ часа на день отъ най-добритѣ години на дѣтето, тя иска да откъсне тригодишнитѣ дѣца отъ влиянието на майката, за което сѣ изнамятѣни специални за това заведения — забавачници (*klein kinderbewahr anshallten*). Остава да се изнамятъ парни машини, които да замѣстятъ кърменieto на майката.“¹⁾

Най-сетнѣ въ горния редъ на мисли Толстой дохожда до идеята, че школата трѣбва да се откаже отъ сегашната си замръзнала организация и отъ остарѣлото си догматическо обучение, завѣщано отъ вѣковетѣ, и се прѣобърне въ експериментално учрѣждение, както за учители, така и за ученици.

„Струва ми се, че школата трѣбва да бжде орждие за образованието, а заедно съ това и опитъ надъ младото поколение, като дава постоянно нови изводи. *Само когато опитътъ ще стане основа на школата, само тогава, когато всяка школа ще стане тъй да се каже, педагогическа лаборатория — само тогава школата ще да възприема отъ всеобщия прогресъ, а опитътъ ще бжде въ състояние да положи твърди основи на науката за образованието* (курсивъ нашъ).“²⁾

Отъ казаното читателятъ вижда, че Толстой съ своя силенъ психологически анализъ, който му дава възможность да проникне въ душата на дѣтето, още прѣди 40 години прѣдвѣзшицава най-новата и единствено научната форма на педагогическата наука — опитната педагогика, която едвамъ сега почва да открива нови мирогледи за учебното дѣло.

По-нататкъ, като прави прѣгледъ на европейскитѣ училища, възъ основа на своитѣ лични наблюдения, и като прицѣпява тѣхнитѣ резултати за разпространението на образованието въ народа, Толстой дохожда до заключението, че съвременната школа въ това отношение стои много по-долу отъ срднѣвѣковната. Благодарение на това, че послѣдната се е развивала при отсъствието на печат-

¹⁾ Стр. 17. Очевидно е, че въ случаи Толстой не иска да прави разграничение между педагогическитѣ и социалнитѣ фактори, които разрушаватъ семейството и заедно съ това създаватъ въпроснитѣ дѣтски учрѣждения.

²⁾ Стр. 18.

ното слово тя е имала грамадно значение за своитѣ питомци и се е явявала като единствено срѣдство за разпространяване на грамотността и на образованието. Нейнитѣ учители сж били единственитѣ носители на тогавашното учение и единствени просвѣтители на своето съсловие, за което тѣ тогава изключително сж работили. Напротивъ, днешната школа, сравнително съ онзи напрѣдъкъ, който е направила науката, се явява не само като съвсѣмъ второстепененъ факторъ, но и като рутинно учрѣждение. За Толстой свѣтскитѣ и доховнитѣ училища на гр. Марсилия се явяватъ като жалки просвѣтителни заведения сравнително съ разнитѣ театри, публични библиотеки, популярни книжки, белетристични произведения и даже кафе-шантанитѣ, които даватъ възможностъ на тѣхния народъ да чува литературенъ езикъ, да чете произведенията на великитѣ писатели. Видѣхъ азъ слѣдъ свѣтскитѣ училища катадневнитѣ поуczenia въ курсовѣтъ, видѣхъ Salles d'asile, въ които четворогодишнитѣ дѣца при подсвиркването като войници се движатъ около маситѣ, по команда си издигатъ и допиратъ ржцѣтъ и съ треперящи и странни гласове пѣятъ хвалебни химни на Бога и на своитѣ благодѣтели и се убѣдихъ че учебнитѣ заведения на гр. Марсилия сж твърдѣ лоши. Ако нѣкой по нѣкакво си чудо би видѣлъ тѣзи заведения безъ да види народа на улицата, въ работилницитѣ, кафенетата, въ домашния животъ, то какво мнѣние той би си съставилъ за тоя народъ, който се възпитава по такъвъ начинъ? Той сигурно би помислилъ, че това е народъ невѣжественъ, лицемѣренъ, пыленъ съ прѣдразсѣдъци и почти дивъ. Но стига да влѣзешъ въ сношение и да поговоришъ съ нѣкой простъ человекъ, за да се убѣдишъ, че напротивъ, френскитѣ народъ е почти такъвъ, за какъвто той и смѣта себе си: разбранъ, уменъ, общителенъ, волнодуменъ и дѣйствително цивилизованъ. Погледнете на 30 годишния работникъ: той ще ви напише писмо не съ такава грѣшка както въ училището; понѣкога той има и твърдѣ правилно понятие за политиката, а слѣдователно и за най-новата история и за географията; той знае частъ отъ историята по романитѣ; той има нѣкои свѣдѣния и по естествениѣ науки; той рисува твърдѣ често и прилага математически формули къмъ своя занаятъ. Отъ гдѣ е взелъ той тия знания?

Азъ неволно намѣрихъ отговоръ на това въ Марсилия, когато почнахъ, слѣдъ училищата да се скитамъ по улицитѣ, гингенитѣ, кафе-шантанитѣ, музеитѣ, работилницитѣ, пристанищата и книжарницитѣ. Сжщото момче, което ми отговаряше, че Хенрихъ IV е убитъ отъ Юлия Цезаря¹⁾, знаеше много добръ историята за „четеритѣхъ мускатери“ и за „Монтѣ Кристо“. Въ Марсилия азъ намѣрихъ 28 евтими издания по 5—10 сантима и при това илюстрирани. При 250 х. жители тѣ се харчатъ по 30,000, слѣдователно ако допустимъ че 10 души четатъ и слушатъ единъ номеръ, то тѣ се четатъ отъ цѣлото население. Освѣнтъ това има много музеи, об-

¹⁾ Такъвъ отговоръ получихъ Толстой отъ единъ ученикъ, макаръ и говя да е знаелъ наизустъ цѣлата история.

ществени библиотеки, театри, кафенета, кафе-шантани, въ които всѣки може да влѣзе за 50 сантима и въ които влизатъ катадневно до 25000 души, безъ да смѣтаме малкитѣ кафенета, които побиратъ сжщо толкова посѣтители; въ всѣко отъ тѣзи кафенета се даватъ комедии, сцени, декламирайтъ се стихове. И при най-строгата смѣтка излиза, че $\frac{1}{5}$ отъ населението се поучава устно всѣки день сжщо така, както се е поучавалъ гърка и римлянина въ своитѣ амфитеатри. Добро ли е, лошо ли е, това е другъ въпросъ, обаче това безсѣзнателно образование е много пѣти по-силно отъ принудителното; това е то безсѣзнателната школа, която подкопава принудителната школа и е прѣобърнала въ нищо нейното съдържание. Останала е само една деспотическа форма почти безъ съдържание¹⁾.

Сжщото нѣщо азъ видѣхъ и въ всички други страни: *на всѣкъ-дѣ народътъ си получава образованието не отъ школата а главно отъ живота*. Тамъ, гдѣто животътъ е поучителенъ, като въ Лондонъ, Парижъ и изобщо въ главнитѣ градове, тамъ народътъ е образованъ; а тамъ, гдѣто животътъ не е поучителенъ, макаръ и школата да е еднаква, тамъ народътъ е необразованъ. Знанията, които се получаватъ въ градоветъ, като че се задържатъ, а знанията, придобити въ селата, се изгубватъ. А направлението и духътъ на образованието на народа въ градоветъ и селата сж съвършено независими и повечето сж противоположни на онзи духъ, който искатъ да вдѣхнатъ въ народнитѣ училища. Образованието си върви по свой пѣтъ, независимъ отъ школата²⁾.

Всички неучилищни образователни фактори, които Толстой формулира съ общата дума *безсѣзнателно* образование, споредъ него упражняватъ много по голѣмо влияние за умственото развитие на обществото, отъ колкото изкуствената организация на школата, която се налага отъ горѣ на родители и дѣца и въпрѣки на това или по-скоро благодарение на това оставя много слаби слѣди въ народа.

Единствено нормално школно образование, споредъ Толстая, иматъ китайцитѣ и изобщо закѣснѣлитѣ народи благодарение на това, че у тѣхъ науката и литературата не сж развити и за това не сж станали още важенъ факторъ на „безсѣзнателното“ образование. Разбира се въ случая подъ думата „нормална школа“ се има прѣдъ видъ съотвѣтствието между школата и състоянието на дадена култура, което съотвѣтствие въ цивилизованитѣ държави е отдавна нарушено въ ущърбъ на школата. Погледнете, казва Толстой, какво нѣщо върши образованието вънъ отъ школата, когато момчето отивайки въ училището, освѣтънъ своитѣ тетрадки носи скришно и евинния илюстриранъ романъ; когато у насъ продаватъ двѣ азбуки за 3 копейки и полския мужикъ на всѣка крачка купува азбуката и помолва минаващия солдатинъ да му е покаже и да го научи на тая наука, която той по-рано е училъ отъ дякона съ цѣли години;

¹⁾ Стр. 22 и 23.

²⁾ Стр. 24.

когато гимназистътъ напуска гимназията и самъ по книгитѣ се готви и издържа изпитъ за университетъ; когато млади хора напускатъ университета и намѣсто да се готвятъ по запискитѣ на професора, направо работятъ надъ източникитѣ; когато, говорейки искрено, всѣко сериозно образование се получава само огъ живота, но не и отъ школата“¹⁾).

Като отказва по тоя начинъ ползата отъ днешната школа, Толстой ни най-малко не се явява противникъ на системата на училищното образование. Напротивъ като признава по принципъ неговата полза, той се старее да намѣри тая училищна организация, която се явява като най-разумна при неудовлетворителното състояние на педагогията. Най-разуменъ педагогически принципъ се явява тоя: „за да може образователътъ да знае кое е лошо и кое е добро, образующий се трѣбва да има пълна властъ да изразява своето недоволство или поне да се отклонява отъ онова образование, което по инстинктъ не го удовлетворява“²⁾. Съ други думи и критериумътъ на педагогиката е само единъ — *свободата*“ (к. н.) Този главенъ принципъ почива и въ организацията на Яснополянската школа, която е една отъ най-свѣтлитѣ точки на съврѣмения педагогически хоризонтъ и може би първъ въ цѣлия свѣтъ опитъ за създаване на свободна школа.

По тоя начинъ Толстой прѣдоставя не на педагогиката, а на народа и на *свободата* на ученика да дадатъ главнитѣ указания на възпитателя. Като основа на нашата дѣйностъ ще ни служи убѣждението, че ние не само не знаемъ, но и не можемъ да знаемъ онова, въ що трѣбва да се състои образованието на народа; че не само не съществува никаква наука за образованието и възпитанието, — педагогиката, но и че първата ѣ основа още не е положена; че опрѣдѣленето на педагогиката и нейнитѣ цѣли въ *философски смисълъ* (к. н.) е невъзможно, безполезно и вредно“³⁾. Отказвайки по тоя начинъ съществуването на *философската, абстрактната педагогика*, той, както указахме по горѣ, се явява като защитникъ на свободния училищенъ опитъ, базиранъ на образователното и възпитателно взаимодѣйствие между ученика и учителя. Трѣбва човѣкъ да си прѣдстави, че това е писано прѣди 40 години, за да разбере дълбокия му смисълъ.

За Толстой — педагогъ не съществуватъ никакви педагогически *норми* и *догми*. За него образованието е „история и затова нѣма конечни цѣли“⁴⁾. Стояйки на тая еволюционна почва той дава слѣдния дефиниция на образованието и възпитанието:

„Споредъ нашето убѣждение образованието, което обхваща и възпитанието, въ най-общата си смисълъ е оная дѣйностъ на чо-

¹⁾ Стр. 25.

²⁾ Страница 29.

³⁾ Страница 29.

⁴⁾ Страница 30.

иѣка, която има за основа потребността къмъ равенството и неизмѣнния законъ на движението на образованието напредъ“. ¹⁾

Въ тая нескладна дефинция Толстой влага *динамическия* и еволюционния характеръ на образованието и възпитанието и за да го обясни прибавя слѣдното:

„Майката учи своето дѣте да говори само за това, за да се разбиратъ единъ други; майката се старае *инстинктивно* (н. к.) да се спусне до неговия възгледъ на нѣщата, до неговия езикъ; обаче законътъ на движението напредъ не ѝ позволява да се спусти до него, а кара него да се издигне до нейното знание. Сжщото отношение сжществува между писателя и читателя, сжщото между школата и ученика, сжщото между правителството и обществото и народа. Дѣйността на образованието има една и сжща цѣль. Задачата на науката за образованието се състои само да изучи условията за съвпадението на тѣзи двѣ стремления къмъ една и сжща цѣль и да укаже на онѣзи условия, които припятствуватъ на това съвпадение. Порали това науката за образованието за насъ става отъ една страна по-лека, като не ни прѣдставлява повече въпроситѣ: коя е конечната цѣль на образованието, за какво трѣбва да готвимъ младото поколѣние и т. н., отъ друга страна, тя остава неизмѣримо по-мжчна. Ние трѣбва да изучаваме всички тѣзи условия, които сж способствували за съвпадението на стремленията на образователя и образуемыйя; ние трѣбва да опрѣдѣлимъ какво нѣщо е свобода, липсата на която прѣчи да съвпаднатъ тѣзи двѣ стремления и която едничка ни служи като критерий за цѣлата наука за образованието; ние трѣбва крачка по крачка, отъ безбройното число фактове, да се доближимъ до разрѣшението на въпроса за науката за образованието“. ²⁾

И въ тѣзи думи ясно личи, какво значение дава Толстой на училищнитѣ експерименти и на постоянната бистра наблюдателность на учителя. Обаче трѣбаше човѣкъ да бжде Толстой, съ неговата богата ерудиция, силенъ умъ, художествена наблюдателность и познание на човѣшката душа, за да дойде прѣди половина вѣкъ до идеята, че училището не се нуждае отъ никакви програми, дисциплина и обстрактни педагогически норми, а трѣбва да прѣдставлява педагогическа лаборатория еднакво за учителя и за ученика. Това, което Толстой е прѣдвзхитилъ прѣди толкова години, благодарение на новото направление въ педагогическата наука, въоръжено съ експерименти, обѣщава да стане достояние и за насъ общественитѣ учители.

Въ друга една статия ще се помжчимъ да илюстрираме практическата дѣйность на Толстой педагогъ въ неговата Ясно-полянска школа, въ която той така успѣшно е реализиралъ своитѣ напълно *еретически* педагогически възглядове, еднакво еретически за тогавашната руска и европейска школи.

¹⁾ Стр. 30.

²⁾ Стр. 31.

Ив. Стояновъ

Индивидуално или социално възпитание.

Социална или индивидуална педагогика, Наторпъ или Хербартъ, — това е въпросъ, който още продължава да тревожи съвременната педагогична мисълъ. Не зная, дали защото той се подхваща чисто педагогично, безъ огледъ къмъ сложнитъ житейски условия, при които възпитанието има да борава, или защото самъ по себе въпросътъ е доста сложенъ, но фактъ е, че разрѣшението му още се чака. А той е кардиналенъ педагогиченъ въпросъ, чието разрѣшение ще опрѣдѣли по-точно и по-здраво цѣльта на съвременното възпитание.

Социалната педагогика, споредъ Т. Циглера, не е нѣщо ново. На практика нейнитъ идеи сж прилагани много отдавна; теоретично, обаче, тѣ бѣха формулирани едва въ послѣднитъ години на миналия вѣкъ, когато новото врѣме направи да се пропийтъ старитъ идеи съ новъ, социаленъ духъ. Историята на педагогиката познава епохи, когато при възпитанието интереситъ на личността сж се прѣнебрѣгвали и човѣкъ се е възпитавалъ прѣдимно за държавата, както е било у гърцитъ и римлянитъ, или пъкъ за църквата и нейнитъ задачи, както това ставало прѣзъ срѣднитъ вѣкове.

Едва въ епохата на хуманизма се напраща стѣпка да се освободи индивида, ала по-здравъ основа на индивидуалната педагогика се туря въ епохата на Просвѣщенiето. Индивидуализмътъ на философията него врѣме се отразява и върху педагогиката и въ школата личността на ученика се издига на пръвъ планъ. Образованието на индивида става самостоятелна цѣль, а не срѣдство да се постигатъ държавни или национални цѣли. И отъ старата, да я наречемъ, държавна и религиозна крайностъ педагогиката пада въ друга — индивидуална.

Новата педагогична крайностъ не можа, обаче, да се задържи дълго. Още идеализмътъ на *Канта* нанася значителенъ ударъ на индивидуалната педагогика, а *Песталоци*, чиито „Изслѣдвания“¹⁾ одухотворяватъ старитъ идеи за социално възпитание, я отвежда на още по-нови пѣтища. Тия „Изслѣдвания“ провъзгласяватъ социалния духъ, тѣ сж въ сжщото врѣме позивъ да се революционизиратъ умоветъ и реформиратъ отношенията, и ето зареждатъ се педагози и социал-философи, като *Хердера* и *Шлайермахера*, които разглеждатъ личността като частъ отъ народа и отъ които едни искатъ, щото всѣки да бжде възпитанъ така, че да стои на уровена на историческитъ искания на народния животъ, други — щото школата да дава общо възпитание, отговаряеще на нуждитъ на живота. Сжщински социалъ-педагогъ, не толкова на теория, колкото на практика, е *Дистервегъ* съ неговия любимъ девизъ: „живѣй въ цѣлото.“

Напротивъ, *Хербарт* си остава краенъ индивидуалистъ въ педагогиката, който въ възгледитѣ си не отива по-далечъ отъ индивидуализма на епохата на просвѣщението. Сжщо такива индивидуалисти сж и неговитѣ ученици, въпрѣки че у нѣкон отъ тѣхъ се забѣлзва слабъ отенѣкъ отъ социалъ-педагогични тенденции.

Свършена противоположностъ на хербартианцитѣ по ширината на своя възгледъ върху обществото прѣдставя най-видниятъ отъ теоритичитѣ на социалната педагогика — *Наморн*. Дошълъ до социалъ-педагогичнитѣ си възгледи отъ философията на Канта, неговото понятие за обществото обгръща всички форми на общественния животъ и се разширява до понятие за цѣлото човѣчество. На възпитанието, както на отдѣлния човѣкъ, така и на всички люди, той поставя социални цѣли и въ сжщото врѣме подчертава социалния характеръ на факторитѣ на възпитанието: човѣкъ трѣбва да се възпитава за обществото съ помощта на обществената срѣда. „Прѣдметъ на социалната педагогика, като наука, казва той, сж социалнитѣ условия на възпитанието, а сжщо тѣй и възпитателнитѣ условия на социалния животъ.“

Малко по-особенъ е другиятъ прѣдставителъ на социалната педагогика — *Бергман*, който, за да обоснове идеитѣ си, отива чакъ въ областта на биологията. Реаленъ, споредъ него, е не индивида, а цѣлото — родътъ; затова и възпитанието трѣбва да се води въ духа на рода.

Нека забѣлжимъ, че наредъ съ теченията на теоритичната социална педагогика се развива и окръгва *практическо направление*, за прѣдставителитѣ на което е важно не толкова теоритично да се обосноватъ социалъ-педагогичнитѣ теории, колкото да се осмислени социалното възпитание на практика. Къмъ това направление спада кръжокътъ около „*Deutsche Schule*“ начело съ редактора му *Робертъ Рисманъ*. Тукъ пакъ спадатъ *Тевсъ*, познатиятъ вече намъ *Кершенщайнеръ*, а особено изпква между тѣхъ стразбургскиятъ професоръ *Т. Циглеръ*. На чисто школското възпитание Рисманъ противопоставя „възпитанието за живота,“ т. е. отъ възпитанието той иска да създаде люди, които да разбиратъ задачитѣ на свършенното културно развитие и да сж способни и готови да отдадатъ на неговото дѣло своитѣ сили.¹⁾



Отъ тоя кратъкъ историченъ прѣгледъ на теоритѣ и възгледитѣ върху възпитанието ние виждаме, че послѣдното е исторична категория и като такова то не може да избѣгне дѣйствиата на общия историченъ законъ и се прѣобразува и мѣни ведно съ прѣобразуването на цѣлия материаленъ и духовенъ животъ. Промѣнитѣ въ живота влѣкатъ подирѣ си и нови потребности, които отъ своя страна искатъ и нови форми на възпитание, умѣло и въ хармония нагодени съ тѣхъ, Само такова съзнателно отнасяне къмъ тия по-

търбности ускорява хода на историята и подготвя разуменъ и нормаленъ животъ за новото общество, когато стремежътъ изкуствено да се задържатъ възпитателни принципи, станали вече несъответствуващи съ новитъ потребности, води къмъ извратяване на човѣшката природа.

А промѣнитъ въ живота и неговитъ потребности отбѣлзва социологията. Ето защо въ нея ние ще подиримъ задачитъ на съврѣмненното възпитание; въ тенденцитъ на развиващия се съврѣмненъ животъ ние ще се помжчимъ да откриемъ тенденцитъ на съврѣмненното възпитание.

Генезисътъ на човѣшкия родъ отива въ областта на органичния свѣтъ, дѣто чрѣзъ бавна и постепенна метаморфоза се е редило най-свършеното творение на биологичната еволюция — човѣкътъ. Съ появата на човѣка еволюцията въ областта на органичния свѣтъ се завършва и оттогава се захваща новъ, по-висшъ родъ еволюция — еволюцията на обществото или човѣшкиятъ прогресъ. И както най-висшата задача и истинско назначение на органичната еволюция е била да създаде човѣка, така и истинското значение и висша задача на обществото и социалния прогресъ е да създаде *идеаленъ човѣкъ*. И обществената еволюция отъ стадното състояние до днешното дифиринцирано класово общество сочи именно това — едно постепенно издигане на човѣка чрѣзъ и въ обществото.

Човѣкътъ на миналото — това е човѣка, въ душевното развитие на който се забѣлзва единъ характеренъ процесъ — обективирание на съзнанието. Своитъ прѣдстави, мислитъ си, чувствата си той е обективиралъ, изнасялъ ги е вънъ отъ себе, оформялъ ги е въ стройни, величави, страшни образи, за да имъ се кланя, за да ги боготвори. Прѣдъ величието и мощта на образитъ, що самъ си е създалъ чрѣзъ несъзнателенъ процесъ на психична обективизация, творецътъ е издрѣбнѣлъ, станалъ е нищоженъ, дотолкова нищоженъ, че е захваналъ да се моли на собственитъ си творения. Ала не само прѣдъ творенията на духовната си култура човѣкътъ е издрѣбнѣлъ. Той се е загубилъ и прѣдъ материалнитъ си творения. Вие сте посѣщавали нѣкоя фабрика, нали? Е, добръ, първото нѣщо, което поражда вниманието ви тукъ, сж машинитъ, които непрѣстанно почти се движатъ, а не човѣцитъ, които седатъ задъ тѣхъ. Да, машината тукъ е всичко, човѣкътъ е нейнъ придатъкъ, творението е на лице, творецътъ се губи.

И не е чудно, ако дори и между видни съврѣмненни педагози се поражда мисль за протестъ противъ това потисване, това обезличаване на човѣка. Нѣма нищо необяснимо, че се захваща ново движение за правата на човѣка като личност, като индивидъ.

Индивидуализмътъ не е ново явление. Поклонници на човѣшката личностъ е имало всѣкога, има ги и днесъ. Изабощо, въ еволюцията на възгледитъ върху човѣка, неговото социално прѣдназначение и отношенията на индивида къмъ обществото сжществуватъ двѣ мнѣния. Едното мнѣние дава прѣдимство на социалнитъ интереси прѣдъ личнитъ, жертвува послѣднитъ за първитъ и на отдѣлния човѣкъ

отдава значение дотолкова, доколкото той се явява като членъ на обществения организъмъ. Вториятъ възгледъ, така наречениятъ изключителенъ индивидуализъмъ, пада въ противоположна крайностъ. Той възвеличава до безконечностъ значението на личността, значението на безсмъртната човѣшка душа, като умалява съответно значението на обществото, като учрѣждение земно, врѣменно. Наредъ съ тоя идеаленъ индивидуализъмъ, който длѣжи произхода си на християнството, съществува и другъ, — егоистиченъ, материаленъ, който мисли, че обществото съществува за личността и нейнитѣ прищевки. По тоя начинъ той се явява обществено зло и като противовесъ нему сега е на лице нова тенденция — да се върнатъ пакъ на другата, т. е. пакъ на социалната крайностъ.

При наличността на тия два крайно противоположни възгледа задача на свършенната социална философия е да ги примири. Трѣбна да се забѣлжи, че хипотезата, какво обществото и личността сж враждебни единъ на другъ и че, кога се опрѣдѣля цѣльта на живота, трѣбва да се жертвуватъ интереситѣ на едина за другия е научно несъстоятелна: принципаленъ антагонизъмъ между интереситѣ на обществото и тия на личността нѣма. Туй показватъ вече многочислени комбинации, при които, благодарение на солидарността, която съществува между интереситѣ на съчленоветѣ на известна обществена група, никакъвъ антагонизъмъ между всѣки отъ съчленоветѣ и групата нѣма. А възможното въ границитѣ на известна социална група е възможно, то се знае, и въ границитѣ на цѣлото общество.

И ето, ние виждаме, какъ моралната доктрина за необходимостта отъ идоли и жертвени алтари е чужда на най-новитѣ моралисти, между които първо мѣсто заема проф. Мюрхедъ. Той мисли ¹⁾, че личностъ въ смисълъ на нѣщо такова, което може да се отдѣли отъ обществото, не съществува. Всѣки човѣкъ се явява рожба и неразривна частъ на онуй социално цѣло, къмъ което принадлежи. Отъ друга страна, животътъ на обществото се проявява само въ живота на съставляващитѣ го люди. Ако се съгласимъ, че обществото и личността, доколкото тѣ съществуватъ въ реалния животъ, сж неотдѣлими единъ отъ другъ, то намъ ще стане ясно, че тѣ могатъ и да не бждатъ — и не трѣбва да бждатъ — прирождени врагове. Ако тѣ сж нераздѣлими, то е нераздѣлимо, разбира се, и тѣхното благо. И не е тъй трудно да се намѣри почва, върху която да стане възможно хармонично да сж свърже благо на обществото съ това на личността. Като същество социално, казва Мюрхедъ, човѣкъ може да осъществява своя животъ само дотолкова, доколкото осъществява живота на обществото, въ което той е членъ. Вънъ отъ обществото, отъ тая „обществена фабрика“, както Мюрхедъ нарича обществото, отъ която човѣкъ е само частъ и гдѣто се фабрицира въ широки размѣри негова собственъ животъ, индивидуалниятъ животъ едва би се движилъ, билъ би, както казва Хобсъ,

¹⁾ Вижъ: Проф. Мюрхедъ. Основныя начала морали, кн. IV.

уединенъ, бѣденъ, грубъ, тѣсенъ и кратъкъ, когато въ свръзка съ обществото той се разширява до пълния обемъ на своитѣ познавателни способности. Хармонията между обществото и личността прѣдполага такова общество-кооперация, която да работи съ съвмѣстни сили да се осъществяватъ цѣли важни и насъщни, както за цѣлата кооперация, така и за всѣки отъ членоветѣ ѝ. Рѣвностно и умѣло участие въ тая съвмѣстна работа дава на живота на отдѣлния човѣкъ мораленъ смисълъ, прави го нравствено цѣненъ и го изпълня съ съдържание, при което той става за личността благо.

И така, личността и обществото не сж и не могатъ да бждатъ противници. Личното право никога не трѣбва да противоречи на общественото. Ако обществото, казва Осипъ Лурие, не може да съществува безъ личността, която е негова съставна частъ, то личността пъкъ е направо заинтересувана да се запази обществото. Личността, споредъ Емилъ Бутру, е конкретната дѣйствителност на човѣчеството, а обществото е неговата естествена и необходима форма. Извѣстна е старата и не добръ още оцѣнена мисълъ на Аристотеля, че човѣкъ е *обществено животно*. А то значи, че той съществува и може да съществува и се развива въ общество отъ себеподобни, въ общение съ други, бидейки неизбѣжно членъ на една или друга обществена група или на цѣлъ редъ такива групи. Цѣлото умствено развитие на личността е въ най-силна степенъ плодъ на умствено общение съ други и много естествено е, че личността се явява толкова по-развита и при това разностранно развита, колкото въ по-голъмо число обществени групи тя участва. Взаимното общение на людитѣ съ цѣлъ да удовлетворятъ най-различни жизнени потребности съставя главната основа на обществения животъ. Колкото по-развити и по-сложни сж формитѣ на общение между дадени люди, толкова по-развито и по-сложно е обществото, чиито членове тѣ сж. Върху почвата на удовлетворение своитѣ жизнени потребности людитѣ образуватъ най-различни обществени групи, отъ които всѣка влияе върху развитието на участващия въ живота ѝ човѣкъ. Пакъ върху сжщата жизнена почва човѣкъ влиза въ най-разнообразни общения: трудово или сътрудничество, полово, умствено, политическо. Между тия *основни форми на общение* стои цѣла безконечностъ отъ други форми, създадени, за да се удовлетворятъ безконечно разнообразнитѣ потребности на човѣка като обществено животно.

* * *

Такива сж възгледитѣ досѣжно отношенията на личността и обществото и тѣхното прѣдназначение, тѣхната цѣлъ на живота. Отъ една страна краенъ индивидуализмъ, отъ друга — тъкмо противоположна нему крайна социална теория, отъ трета — съврѣмнената примирителна социална философия, наречете я, ако щете, социална етика. При първитѣ два ние виждаме откъснатъ отъ обществото човѣкъ, който молейки се на извѣстенъ идолъ — обществото или личността — принася му въ жертва или обществото или личността.

Третият възглед ни чертае общество отъ солидарни люди, които съ съвмѣстни сили и въ нераздѣлна свръзка единъ съ другъ работятъ надъ необходимото за цѣлото общество дѣло, отдаватъ силитѣ си въ творческа работа надъ великитѣ културни задачи на новото общество. Новото общество се състои отъ образовани, свободни, нравствени люди, способни макаръ и въ най-сложни обществени групи да запазятъ и развиятъ своя индивидуалитетъ, да разгърнатъ своитѣ лични качества и сили, за да ги принесатъ послѣ въ полза на обществото.

Туй е впрочемъ и сжщността на новия индивидуализмъ. Подквасенъ съ новата социална доктрина, съ новия социаленъ духъ, той не е вече реакционно, грубо-материалистично учение и за него ние би извикали заедно съ Вине: „Въ интереса на обществото азъ защитавамъ личността. Азъ искамъ човѣкъ пълень, самоволенъ, индивидуаленъ, за да се подчини, като човѣкъ, на общия интересъ. Азъ го искамъ да бжде господаръ на себе, за да бжде по-добъръ служител на всички“. Такъвъ е, по думитѣ на Осипъ Лурие, нравствения и общественъ законъ на човѣшката дѣйностъ: всѣки човѣкъ трѣбва първомъ да се владѣе, за да се пожертвува.

Новиятъ индивидуализмъ е рожба на XIX вѣкъ. Тоя вѣкъ бѣ епоха, когато човѣкътъ успѣ по-пълно да се самосъзнае, когато побързо се развиха и разпространиха силитѣ, които създадоха най-благоприятни условия да се прояви вродената у човѣка страсть къмъ свобода и знание. Хората съзнаха, че имъ е възможно да приложатъ силитѣ, които иматъ. Въ областта на техниката тѣ изнамериха цѣлъ редъ приспособи, които увеличиха безконечно властта имъ надъ природата. Съ непобѣдима енергия човѣшкиятъ умъ се устреми да познае вселената. Нищо не можѣ да избѣгне любознателността му. Той измѣри бързината на свѣтлината, прѣтегли слънцето и опрѣдѣли съставляващитѣ го елементи; той дешифрира историята на земята и посочи нейния развой отъ мъгляво петно до сегашното ѣ състояние; той установи непоколебимо теорията на органичното развитие, теорията за съхранението на енергията и единството на природата. Деветнадесетиятъ вѣкъ бѣ вѣка, когато самодѣйността се пробуждаше вече не у отдѣлни умове, а у цѣли народи. Удивителнитѣ успѣхи въ областта на знанието и изкуството, въ властта надъ силитѣ на природата разшириха умствениитѣ хоризонти и очакванията на човѣчеството, накараха го да вѣрва въ себе и въ туй, че достигнатото е само слаба гаранция за онова, що може да бжде направено, ако маситѣ получатъ дѣйствителна възможность да осжществятъ стремежитѣ си къмъ свобода и истина.

Друга характерна особеность на XIX вѣкъ въ всички отрасли на човѣшката дѣйностъ Хедли, американски професоръ и педагогъ, вижда въ издигането на пръвъ планъ правата и силитѣ на индивида. Ние видѣхме, казва той, какъ порастна свободата на личността въ политиката и економиката, ние бѣхме свидѣтели на развоя на индивидуалнитѣ методи въ науката и изкуството. Въ най-различни сфери на човѣшката дѣйностъ ние се старяхме да дадемъ на всѣки човѣкъ

възможност да добива по собственъ пътъ щастие и успѣхъ тъй, както той ги разбира.

И така, новиятъ индивидуализъмъ и новата социална доктрина не си противоречатъ. Напротивъ, тѣ откриватъ широка, идеална хармония между правата на индивида и тия на обществото и върху почвата на тая хармония чертаятъ пътя на новото възпитание.

*
* *

Нѣма съмнѣние, тенденцията да се издигнатъ правата и силитѣ на индивида, проявени въ XIX в. въ всички области на човѣшката дѣйностъ, трѣбваше да се отрази и върху идеалитѣ и методитѣ на възпитанието. Тогава, когато, по думитѣ на Хедли, въ миналитѣ столѣтия гледаха да установятъ типове на характеръ, на мисль и поведение и да подведатъ всѣко момче и момиче подъ установенъ типъ, ние искаме да видимъ дѣйствителни момчета и момичета, дѣйствителни мъже и жени и да ги развиваме на по шаблонъ, а съгласно тѣхнитѣ индивидуални дарби. Съ тоя основенъ принципъ върху теорията на възпитанието сж съгласни всички психолози, макаръ и методитѣ имъ да сж тъй противоположни, като методитѣ на Фребеля, отъ една страна, и Спенсера, отъ друга. Изхождайки отъ взаимоотношенията между личността и обществото, отъ сложнитѣ потребности на съврѣмения животъ, отъ великитѣ задачи, които се разкриватъ прѣдъ бждещото, всички захванаха да виждатъ цѣлѣта на възпитанието въ развитието на индивида. Школата на миналото се грижеше само за общото теоритично развитие на питомцитѣ си, създаваше само потребители на прѣподаванитѣ знания, безъ да ги привикне на собствени изслѣдвания; тя култивираше у питомцитѣ си способностъ и умѣние да търпятъ, да се подчиняватъ, да изпълняватъ казано, да възприематъ и запомнятъ като истина чужди мисли. Днесъ вече мина врѣмето, когато тия пасивни прѣдимства на характера се считаха за добродѣтели. Гредущето врѣме на обществена самодѣйностъ ще поиска, казва Жуль Фавъръ, да се развиятъ широко и качества на общественно-активенъ типъ, къмъ числото на които, между другитѣ, принадлежи и способността да се мисли надъ общественитѣ въпроси и, главно, да се мисли съ своя глава.

Стремежътъ къмъ самоосвършенствуване, къмъ самовъзвеличаване е законенъ мотивъ на волевата дѣйностъ. И тоя стремежъ трѣбва да бжде насоченъ да се създаде *цѣленъ, пълненъ човѣкъ*. Вмѣсто съврѣмения човѣкъ съ много желания, съ прѣсната, тъй да се каже, душа бждещото трѣбва да създаде човѣкъ съ едно желание, единъ стремежъ, въ краенъ случай, съ единъ висшъ стремежъ, който да господствува надъ всички други. И тоя висшъ стремежъ трѣбва да бжде общъ, което ще стане само тогава, когато всички почнатъ да виждатъ въ себе само частъ отъ цѣлото, — частъ отъ обединеното човѣшко общество. Бждещото ще принадлежи на общество, състояще се отъ цѣлни личности, отъ силни, съзнателни, закалени индивиди. Работа на школата е да помогне да станатъ та-

кива личности отъ изключение правило, отъ рѣдка щастлива случайность въ обикновенъ фактъ. Но такива индивидуалности могатъ да се издигнатъ и да бждатъ полезни само въ и чрѣзъ обществото. Индивидуалность, откъсната отъ колектива, като клонка, откъсната отъ лозата, не принася плодъ и изсъхва.

Отъ казаното до тукъ ние виждаме, какво трѣбва да бжде възпитанието. Ние виждаме, че то не прѣслѣдва и не може да прѣслѣдва само лична цѣль, че то се занимава съ индивида въ интереситѣ на обществото, че задъ индивидуалния животъ нему се рисува социалния, който прѣдимно го интересува. Възпитанието трѣбва да подготви индивида, щото въ постѣпкитѣ и дѣйствиата си да изхожда не само изъ личнитѣ си интереси, ала и отъ потребноститѣ на социалния животъ; то трѣбва да направи човѣка „обществено животно“. Само така то ще бжде не само социаленъ фактъ, но и условие за съществуването на обществото. Само така то ще стане срдство да се подобри несъвършената още природа на човѣка и неудовлетворителната структура на обществото¹⁾.

Така погледнато на въпроса, се вижда, че сега не може да се избира между исканията на индивидуалното и социално възпитание. Съвършенността иска да бждатъ удовлетворени и еднитѣ и другитѣ. Индивидуалната педагогика иска на първо мѣсто да се възпита всестранно развита личностъ. Социалната педагогика признава тая цѣль, ала не като крайна, а само като начална степенъ да осъществи своята цѣль. Цѣльта на индивидуалната педагогика става срдство за социалната. Въ своята практична наредба социалната педагогика се опира на елементитѣ на индивидуалната както въ дѣлото на възпитанието, така и въ това на обучението, но тя особено подчертава обществения елементъ. Всѣки гражданинъ, твърди тя, трѣбва да стане съзнателенъ общественъ дѣецъ, а за това той трѣбва по съответенъ начинъ да развие ума си, да разшири хоризонта си, да се запознае не само съ отдѣлнитѣ най-важни въпроси отъ естествентѣ и хуманитарнитѣ науки, но и да си състави общъ социално-философски мирогледъ.

А такова възпитание се дава не само отъ школата, а отъ всички учрѣждения, които развиватъ у човѣка обществени привычки, и отъ всички люди — писатели, учени, оратори, които дирятъ истината, мислятъ, пишатъ, говорятъ, като иматъ прѣдъ видъ обществени цѣли. Възпитанието е само единъ отъ факторитѣ, които водятъ къмъ разрѣшенето на социалния въпросъ. Ето защо, ние виждаме, какъ у сегашното общество се заражда сѣ по-голямъ интересъ къмъ него, какъ се изтъква нуждата дори и отъ възпитание на възпитателитѣ и какъ и въ самата школа вече се слага възгледътъ, какво личността на възпитателя не е единичния възпитателенъ факторъ, съ който само се въздѣйствува на възпитаемитѣ, а цѣлата школска атмосфера, и не само тя, ала и срдата изобщо, която е най-могъщъ такъвъ факторъ. Но ако възпитанието не може да разрѣши само

¹⁾ Jules Delvaille. La vie sociale et l'éducation. Paris. 1907.

социалната проблема, то може да помогне за нейното разрешение, ако школата възпитава у човѣка съзнание, че той зависи отъ обществото, ако го довежда до убѣждение, че коренитѣ на всѣко отдѣлно сѣществувание отиватъ въ обществото, че всѣки въ своитѣ сѣждения се намира подъ влияние на срѣдата, въ която се върти, че той трѣбва да живѣе за цѣлото, като съдѣйствува да се осѣществятъ цѣлитѣ му.

Ето, това е новия социаленъ духъ, новия позивъ да се революционализиратъ умоветѣ и реформиратъ отношенията, — нѣща, провъзгласени още въ „изслѣдванята“ на Песталоци. Но туй, що нѣкога е било гласъ на отдѣленъ човѣкъ, днесъ звучи като хоръ отъ вси страни. Отвредъ все по-громко и по-пълно се разнасятъ съзвучни гласове: „Проникнете се отъ социаленъ духъ, помогнете коренно да се реформира съврѣмнената култура, въ много отношения и не здрава, и безнравствена. Я, далечъ не всичко тѣй струва, че да се остави и пази въ такъвъ видъ, въ какъвто сѣществва.“

И бждещето отива по пѣтя на новото социално възпитание. То ще ни стане още по-ясно, когато разгледаме методитѣ както на индивидуалното, така и на социално възпитание.



II. Съдовъ.

Психология и педагогика на юността.*)

Юността — това е пролѣтътъ на живота съ нейнитѣ ярки кра-
соти и нѣженъ ароматъ, съ нейнитѣ свѣткавици и бури. Юността
е висшия стремежъ къмъ великото и свещеното, първия опитъ за
радикалното, непризнаваще никакви външни съображения, стрем-
ление за разрѣшаване основнитѣ въпроси на живота. Но въ сѣ-
щото врѣме тя е лишена отъ всѣка цѣлность и стойкостъ и е пълна
съ постоянни колебания и съмнѣния, които я довеждатъ по нѣкога
до отчаяние, до самоубийство Удивителна сложна прѣплете-
ность на разнородни чувства, стремежи и настроения, пълни съ по-
езия и красотата.

Огромната важность на юношеския периодъ заслужава най-
детално и дълбоко изучаване — задача за сега по-лесна за поета —
психологъ отъ колкото за учения. Единствени научни опити въ това
отношение ни прѣдставляватъ съчиненията на Stanley Hall и на
Mendousse¹⁾. Книгата на послѣдния е резултатъ отъ основателно
изучаване на литературата на всички европейски езици и богатия
материалъ на ученицитѣ отъ горнитѣ класове въ френскитѣ срѣдни
учебни заведения. Като учителъ той можалъ да се сближи съ учи-
лищната младежъ и да изучи нейнитѣ душевни прѣживявания, било
по разговоръ, било по доставенитѣ нему дневници.

*) Прѣводъ отъ руски съ нѣкои съкращения и допълнения отъ прѣводача.

¹⁾ Stanley Hall adolescence its psychology Principles of the adolescent.

Въ развитието на човъка до настъпването на неговия „критически“ периодъ се забѣлѣзватъ моменти на прѣкъсвания, въ които той набира сили за прѣдстояща работа. Подобенъ моментъ за концентриране на сили се забѣлѣзва и прѣди настъпването на юността. Това е периода между 8 и 13 години, въ който сѣществва най-голѣма хармония между вътрѣшния и външния животъ. Въ този периодъ тѣлото расте бавно и мозъкътъ достига своя максимумъ по обемъ и по тегло; здравие то се подобрява, а тѣлото реагира на всички външни въздѣйствия съ бързината и ясността на добръ координирания рефлексъ и при това е най-вече запазено отъ всички поврѣди. Никога момчетата не се катерятъ съ такава увѣреностъ по дърветата и стрѣхитѣ и никога не падатъ съ най-малка врѣда, както въ тая възраст. Обаче това здраво тѣло е лишено отъ сложенъ вътрѣшенъ животъ; всичкитѣ му духовни сили отиватъ за възприемане на външни впечатления и за извършване на прости дѣйствия. Момчето обича рѣзкитѣ и ярки цвѣтове, силнитѣ звукове и проститѣ ритми, които отговарятъ на неговата мускулатура, пълна съ *потенциална енергия*. Оставено на свобода, то съ страсть се занимава съ ловъ, риболовство, плаване, крадене на плодове отъ чуждитѣ градини и пр., съ една рѣчь *то прѣкарва дивашкия периодъ*. То се сдружава съ по-възрастнитѣ, ако тѣ сж надарени съ физическа сила, която импонира на неговото мускулно състояние или съ ловкостъ и прѣдприемчивостъ; обаче то не уважава интелектуалното и моралното съвършенство.

Цѣлиятъ животъ на момчето прѣдставлява нѣщо трайно уравнивено и просто. Всичкото му внимание е съсредоточено на външния миръ; то не може да дохваща гжнкитѣ на вътрѣшния животъ — даже и на своя. Ако то мжчи животнитѣ, хората, майка си, то прави това, защото не си прѣдставлява тѣхнитѣ страдания и понеже това задоволява неговата страсть къмъ движение и дѣйствие. Нему сж недостъпни още естетичнитѣ наслади и прѣлестята на логичнитѣ разсждения и на научнитѣ търсения. Обаче неговата гжвкава паметъ събира чувствени дани, надъ които сетнѣ ще дѣйствуватъ логическитѣ способности. Асимилативната способностъ въ 10—12—13 години става чудно лесно. И понеже това е възраст прѣдимно на чувствениитѣ и двигателни възприятия, то ясно е, че при нея трѣбва да се работи да се създаватъ навици и външна механическа тренировка, въ която авторитетътъ на догматическото твърдение и машинално повторение играятъ по-голѣма роль, отъ колкото свободата, убѣЖДЕНИЕТО и разглеждането. Въ тая възраст човѣкъ показва най-голѣма пластичностъ да усвоява всички тънкости въ писането, четенето, рисуването, музиката, ржчната работа, произношението въ езицитѣ, манипуляцията съ числата и съ геометричнитѣ величини. За това и въ тѣзи години трѣбва да се усвояватъ автоматичнитѣ навици, нуждни за живота. На това помага и по-голѣмата податливостъ и пасивностъ у момчето, която само наврѣмена се прѣкъсва отъ избухване на независимостъ и инициатива.

Но блещуканията на зората на юността нарушаватъ прѣди-

дуцето равновесие. На сцената изпъкват нови потребности, които не могат да се съгласят с установившият се навици и затова дават чуден характер на всички чувства и проявления на индивида. Физиологическите измѣнения създават въ надвечерното на юността безпредметни желаня, които нарушават онзи вътрѣшен миръ и самодоволство, свойствени на току-що завършения периодъ. На мѣсто тѣхъ настѣпватъ вълни отъ меланхолия, признаци на вътрѣшно прѣчупване, които се проявяватъ въ видъ на безпричинни съзли и несправедливи оплаквания и дѣйствия противъ родителитѣ и учителитѣ. Настроението става твърдѣ раздражително; най-мирнитѣ субекти ставатъ придирчиви и закачки; никога момчетата не си на-насятъ толкова удари, както въ 13 година, и не е рѣдко, че се борятъ много именно онѣзи, които сетнѣ ще станатъ твърдѣ спокойни юноши. Индиферентното покорство въ прѣдидеция периодъ се замѣства не съ духъ на инициатива, а съ капризни своеволия, смѣсени съ прѣходно упорство. Още Руссо е казалъ, че „промѣнитѣ въ настроението, честитѣ прояви на гнѣвъ, постоянното раздражение и възбудено състояние каратъ момчето да не се подава на никаква дисциплина“. Физиологическите измѣнения въ организма, които ставатъ въ връзка съ половитѣ пробуждания, изкарватъ на сцената чувствата на тѣлото, като: грижа за неговата чистота, срамъ отъ голотата, а заедно съ нея и умственъ срамъ, особно въ присѣствие на момичета. Нетрайнитѣ другарски чувства на прѣдидущата възраст почватъ да отстѣпватъ мѣсто на интимната взаимность, която подготвя чувство на юношеска дружба. Обаче трайната дружба е още далечъ; съгласията и караницитѣ сж още капризни и напуцанията ставатъ по нищожни мотиви. Всичко това зависи отъ колебанията на мислитѣ и чувствата, извикани отъ постоянната надежда за нѣщо неопрѣдѣлено, за което момчето още само не си дава смѣтка.

* * *

Това сж родилнитѣ мжки на юността, на второто раждане на човѣка. Руссо говори, че „човѣкъ се ражда именно сега, защото само слѣдъ това нищо човѣшко не му е чуждо“. Сега почва да се формулира оная личностъ, която ще влѣзе въ живота като самостоенъ дѣецъ.

Началото на юношеската възраст зависи отъ климатическитѣ условия и расата, обаче нейниятъ естественъ признакъ, споредъ Mendousse, е образуването и отдѣлянето (волно или неволно) на сперматозоидитѣ.

Оздрѣлятъ въ полово отношение юноша чувствува първитѣ 2—3 години извѣстно отвръщение къмъ новитѣ прояви на своето тѣло; неговитѣ нови осѣщания го повече изумляватъ, отъ колкото да го привличатъ. Mendousse е констатиралъ отъ разговори съ ученици и отъ тѣхни дневници, че тѣ питаятъ явно прѣзрѣние къмъ градскитѣ съблазни и къмъ разпуснатостта на нѣкои тѣхни другари. Даже най-горещитѣ отъ тѣхъ, тѣзи, които живѣятъ съ об-разитѣ и желанята на Венера, отстѣпватъ въ момента на дѣйст-

вието. Единъ 17 годишенъ лицеистъ пише: „азъ мечтая трепетно въ безсъннитѣ нощи, измислювамъ всѣкакъвъ видъ съблзани и строя неизпълними планове, обаче когато настѣпва часа на дѣйствието, азъ съмъ безсилентъ, азъ не изкамъ, азъ отстѣпвамъ“. А първото плътско удовлетворение често се съпровожда съ силно отвращение и разкаяние. За да се избави отъ пристѣплъ на желанія, юношѣтъ почва да се измѣчва съ силни и уморителни физически упражнения, слѣдъ които слѣдва дълбокъ сънъ. „Струваше ми се — разказва Р. Грелу — че моитѣ уста бѣха омацани съ калъ, която не може да се омие съ никаква вода. Но това отвъръщение трая нѣколко дена, слѣдъ които констатирахъ съ ужасъ и наслаждение, че желанието пакъ малко по малко прониква въ мене.“

Дълго врѣме „желанието“ си остава безлично и се пробужда само въ присѣтствието на красива жена или дѣвойка. Обаче у нормалнитѣ юноши първитѣ 3—4 години това желание се пробужда рѣдко и родителитѣ и учителитѣ биха могли да ги опазятъ въ пълна чистота, ако не срѣщаха припятствие въ разни външни изкуствени възбуди, които именно прѣчатъ на правилното развитие на юношеската душа.

За съжаление възпитанието рѣдко се докосва до тия въпроси и юношитѣ сж оставени сами на себе. Освѣтнъ отъ новитѣ желанія тѣ се вълнуватъ и отъ новия фактъ — нощнитѣ полюции, които сж толкова чести, колкото и менструациитѣ у момичетата. У момчетата, които сж лишени отъ лоши навици и сж запознати съ значението на тоя фактъ, тѣзи нови прояви на организма прѣдизвикватъ гордо съзнание за нова сила. Ако обаче това събитие настигне юношата неочаквано, той почва да мисли, че е поразенъ отъ нѣкаква си лоша болестъ.

Събужданието на плътскитѣ желанія докарва много юноши до „тайния“ порокъ, който, споредъ Монтегаца се характеризира съ слѣднитѣ външни признаци: очитѣ хлѣтватъ и ставатъ мжтни, зрѣнието отслабва, дишанието става тихо; устнитѣ губятъ своята прѣснота, лицето получава глупавъ и меланхоличентъ изразъ; манеритѣ ставатъ боязни и непохватни; тѣлото слабѣе и се прѣгъва, като че е поразено отъ нѣкоя умора. Паметѣта отслабва и става нетрайна. Сжщитѣ промѣни ставатъ и въ емоционалната областъ: „ако юношѣтъ става безразличентъ и раздраженъ, печалентъ, апатичентъ, егоистичентъ и капризентъ, недоволенъ отъ себе си и отъ другитѣ, небрѣженъ, даже въ най обикновената за него работа; ако той е изгубилъ интересъ къмъ игритѣ, които до това врѣме сж го интересували, то родителитѣ и възпитателитѣ иматъ пълно основание да се безпокоятъ; ако болестѣта сжществува и се проточи, то подхвъргатъ се на опасностъ, въ повечето случаи, и всички висши способности на момчето и на неговото човѣшко достойнство“. Малко по малко изчезва вкусътъ къмъ тънкитѣ удоволствия, къмъ висшитѣ радости и възторженото отношение къмъ прѣкрастнитѣ дѣла и къмъ благороднитѣ мисли.

Но опаснитѣ възбудителни състояния се смѣняватъ съ такива

на приниженостъ, които каратъ момчето да се чувствува непоправимо осквернено, да прѣувеличава всички дребни промѣни въ себе си и да очаква нѣкаква си неизбежна катастрофа. Въ всички прояви — въ крайната раздразнителностъ и непостоянно внимание и въ липсата на контролъ — се вижда разрушението на волята. Изобщо, става понижаване на личността. Може би, казва Мандусъ, въ това лежи главната причина на прѣумората. Заедно съ падането на енергията върви емоционалната бѣднота: алтруистичнитѣ емоции се замѣстятъ съ вулгарностъ и егоизъмъ, а понѣкога и съ разни разрушителни инстинкти. Съзнанието се подчинява на разни ниски емоции и особно на страха. Всичко това унищожава юношеската прѣснота и замѣстя увѣреностъта съ безпокойство, циничната смѣлость съ болезнена плашливостъ. Мозѣчнитѣ възбуждания и халюцинациитѣ довеждатъ не само до силно изтощение но и до особенъ видъ извратеностъ и умопобърканостъ. „Може би, казва Мандусъ, недостатъкътъ на собствено достоинство и на гражданско мжжество, който наблюдаваме съвсѣмъ неочаквано у възрастнитѣ, отчасти произтича отъ този източникъ.“

Всички горни прѣврати, които половото чувство причинява въ настроенито на младостъта, правятъ особно наложително половото възпитание, което, споредъ Mendousse, прави голѣми успѣхи само въ Германия. Въ 1905 год. директоритѣ на гимназиитѣ на Oberrealschule въ Дюселдорфъ рѣшили да направятъ първъ опитъ — да дадатъ редъ съвѣти на онѣзи абитуриенти, родителитѣ на които нѣматъ нищо противъ това. Бесѣдитѣ сж ставали въ врѣме на зрѣлостния изпитъ въ паузата между писменитѣ и устни изпити. Въ писмото си до родителитѣ горнитѣ директори писали: „И въ тоя моментъ, когато нашитѣ ученици ставатъ зрѣли хора, особно е нужно да ги запознаемъ съ тѣзи нѣща, които сж изходенъ пунктъ и основа на цѣлия ни общественъ животъ и за които въ школата и дома не се е говорило, за да не се унищожатъ онака лъжлива привлѣкателностъ, която винаги се внушава на юношеството отъ запрещения плодъ, отъ скриваната тайна.“

Скоро това движение се разпространява и въ другитѣ градове на Германия, като заразява не само научната но и художествената литература. Драмата на Ведекинда „Пробужданието на пролѣтътъ“ прѣдизвика цѣль редъ подобни драми и романи за „Gymnasienragödien“. Въ всички се рисува кризиса на възмжжаването у момчетата и момичетата.

Споредъ мнѣнието на Мандуса, въ Франция на половия въпросъ повечето гледатъ отъ тѣсно хигиенична гледна точка и въ връзка съ опасността отъ венерическитѣ болести. Обаче и най-азумнитѣ хигиенически съвѣти се явяватъ като слабъ палиативъ прѣдъ разпаденото юношеско въображение, което заглушава всѣки разумъ. По тоя причина най-радикалната борба трѣбва да се стреми да измѣни умственото настроение на юношата досежно половия въпросъ. Ако идейниятъ юноша има добра научна подготовка по половия въпросъ, то това ще намали въ значителна степенъ бѣлезне

настроение към половитѣ функции. А тѣзи свѣдѣния могат да се даватъ въ естествената история или съ специални бесѣди. Най-удобно може да направи това бащата, или майката, ако тѣ иматъ достатѣчна подготовка и чувство на деликатностъ, което е твърдѣ важно въ случая. Женското бщество, особно ако то е сериозно, може да укаже грамадно влияние за облагородяванието и смегчаванието на половото чувство. И тая е главната причина, по която американскитѣ педагози се така рѣзко изказватъ въ полза на съвмѣстното обучение (Coeducation). Въ Съединенитѣ Щати обичатъ да повтарятъ думитѣ на Жанъ Поля: „най-добра гаранция за поведението е съвмѣстното обучение; двѣ момчета въ училището опазватъ 12 момичета и обратно; обаче азъ не гарантирамъ за училище, въ което има само момичета; още по малко за такова, гдѣто има само момчета.“ Отъ тая гледна точка нашето българско учителство трѣбва съ особна настойчивостъ да воюва за смѣсената школа, толкова повече, че тя наполовина съществува въ нашитѣ основни училища и въ нѣкои прогимназии. Това ще бѣде едно отъ най-радикалнитѣ срѣдства за култивиране на човѣшки чувства между нашитѣ момчета и момичета и за изкореняване на тая болезнена психология, която съществува сега благодарение на раздѣлното обучение и която е главната причина за ранното развитие на половото чувство и за разрушаещия онанизъмъ.

При липса на подходящи родители, бесѣдитѣ могат да се водятъ отъ директора или отъ учителитѣ, които трѣбва да говорятъ като лѣкари, моралисти и особно като хора съ умъ и сърдце; само при тѣзи условия тѣхното дѣйствие ще даде резултати. Незамѣнима роль въ случая може да играе личното влияние и природната дарба, която се състои въ умѣнието да изберешъ подходящъ тонъ и дѣйствуещи на сърдцето думи. Трѣбва да помнимъ, че юношеската възраст е пълна съ мечти за великото и възвишеното въ всичкитѣ му области, и за това страхътъ за изгубването на тѣзи цѣнни качества може да служи като добра възпитателна основа въ горното направление. „Щомъ юношгътъ почва да разбира, до колко въ историята на човѣчеството е трѣбвало да се облагороди и обогати инстинкта на възпроизвеждане, прѣди той да стане високо чувство, възпѣвано отъ поетитѣ; щомъ той разбере, че свеждането на чувството къмъ грубата чувственостъ се явява като израждане и регресъ, у него почва да се пробужда чувството на мъжското достоинство. Колкото той се повече опрѣдѣля, благодарение задълбочаването на работата на мисълта и на по-голѣмото запознанство съ въпроситѣ на морала, науката и пр., толкова повече у него се образува една отъ най-якитѣ основи, върху която възпитателътъ може да строи своята работа.“ Споредъ мнѣнието на Мандуса, нѣма момче, на което не би произвела дълбоко впечатление идеята, че човѣшкиятъ животъ, който се явява като най-свършенна форма на живота, налага сериозна отговорностъ върху оногози, върху когото лежи дългътъ за продължението на рода. Изоставени на себе си, момчетата лесно се увѣряватъ, че изкушението е непрѣодолимо, а между това съ примѣри може да се унищожи у тѣхъ това лъжли-

во прѣдставление. Най-важното въ случая е да се даде надлеженъ изходъ на юношеската активностъ, да се създаде интересъ къмъ такива занятия, които разгонватъ болезненитѣ блѣнове. Твърдѣ полезни за цѣльта сж: физически упражнения, игри, рѣчна работа разходки, ѣздене на велосипедъ — съ една рѣчь всичко, което дава здрава умора и дълбокъ сънъ.

* * *

Наблюденията сж показали, че мускулната сила се развива бързо между 14 и 16 години, слѣдъ което тя вече бавно расте до 19 година. Зелениятъ 14—15 годишенъ юноша съзнава пробуждането на силата си и търси всѣкакви, даже и най-неподходящи случаи, за да я прояви; стареа се да подига все по-тежки и по-тежки тежести, бори се съ другаритѣ си, подига стола съ едната рѣка, надирѣварва се на скачане и пр. Това бързо порастване на мускулната сила, заедно съ пробуждането на трѣвожнитѣ желанія, ни обяснява, защо и най-послушнитѣ дѣца изведнажъ ставатъ нетърпими. Срѣдната възраст (около 14 г.) достави много грижи и мѣчения за учителитѣ, особно въ затворенитѣ учебни заведения; тѣ не могатъ да говорятъ безъ ужасъ за манията на разрушението, за жестокоститѣ и за дивитѣ, нелогични и тѣпи прѣстѣпни дѣяния, свойствени само на тая възраст. Училищната и домашната дисциплина ставатъ почти нетърпими за момчетата. Родителитѣ често ставатъ жертва на момченикитѣ капризи, като имъ се подчиняватъ и съ това губятъ послѣдния си авторитетъ. Силниятъ запасъ отъ енергия търси дѣйностъ и ако ние не ѣ дадемъ здравъ изходъ и стремление къмъ високи цѣли, тя ще се прѣдаде съ сжщата енергия на най-долни развлѣчения. Както рѣзкото нарастване на мускулната сила, така и пробуждането на половото чувство съсрѣдоточаватъ мисълта на юношата върху него и го каратъ за пръвъ пѣтъ да се почувствува като *личностъ*. Това неизвѣстно до сега чувство на личностъ понѣкога се развива до непозната сила и къмъ 16—20 год. достига своята крайностъ. Въ тѣзи години юношѣтъ много лесно възприема индивидуалистичнитѣ идеи и се отнася съ ентузиазъмъ къмъ идеитѣ на Ницше, Штирнера и др., безъ да има нужда ясно да ги разбира.

Слѣдъ пробуждането на чувството на личността, поведението на юношитѣ почва да се опрѣдѣля отъ цѣлъ редъ нови чувства. На първо мѣсто тукъ се явява *самолюбието*, най-разпространената форма на което е *тщеславието*. Въ комбинация съ половия и социалния инстинктъ, това чувство е присжщо на всички юноши отъ цѣлия свѣтъ. Споредъ Мандуса, това тщеславно чувство е най-развито у французитѣ. „До като въ Америка студентитѣ и ученицитѣ често сами си печелятъ срѣдства съ физически трудъ, нашитѣ студенти или лиценсти ще се червятъ даже прѣдъ тѣхнитѣ роднини, ако ги видятъ да носятъ сами своя чемаданъ или да се намѣрватъ въ общество отъ бѣдно облѣчени хора.“ Споредъ Мандуса, френскитѣ дѣца обичатъ да се хвалятъ съ своето произхождение, а къмъ 14—15 год. възраст почватъ да цѣнятъ економическия факторъ въ живота

и да се гордѣятъ съ богатството и положението на своитѣ родители. Безъ съмнѣние, за това влияе и общественото мнѣние.

Макаръ и тщеславието да е доста ниско чувство, все пакъ то може да се използва за възпитателни цѣли, като му се даде форма на *сърѣвнование*, което се явява като важенъ стимулъ за юношеската дѣйностъ. Лабораторнитѣ наблюдения сж показали, че *прѣдъ очитѣ на своитѣ другари* юношата въ 16-20 год. възраст развива два пжти по-голямъ сила отъ нормалната. Разбира се, че това сърѣвнование понѣкога се придружава отъ много ниски чувства, като завистъ, злоба и пр., но при възпитанието между другари то е неизбежно, а като факторъ, „който умножава силата на човѣка, когато той чувствува, че неговиятъ съперникъ го догонва,“ то не е лишено и отъ положителни страни.

Съперничеството изчезва само когато е изключена възможността за сравнение, обаче споредъ Мандуса най-голямото тщеславие на юноша между 15 и 20 год. е това, че той не е въ състояние да сравнява себе си съ другитѣ, понеже цѣлото му въображение е сърѣдоточено върху него лично; най-малката похвала може да го опие, а най-малкиятъ укоръ да го отчае. Понѣкога за такъвъ юноша, който е прѣхвърлилъ мѣрката на своята самооценка, е полезно едно силно „раздрусване.“ Обаче къмъ такива въздѣйствия може да се прибѣгва само въ рѣдки случаи, понеже и подъ най-грубитѣ външни проявления може да се крие болезнено чувствителна душа. Трѣбва да се обръща внимание не само на характера на юношата, но и на това, какво мисли той за себе си и за своето поведение, и особно на онѣзи бързи асоциации, които се образуватъ въ онова врѣме, когато вие говорите съ него и съ които трѣбва да свържете желателнитѣ за васъ идеи.

По нѣкога самолюбнето получава форма на *гордостъ*, т. е. прѣцѣняване на своитѣ дѣйствителни или въображаеми високи достоинства. До като тщеславието се приспособява къмъ мнѣнията на разнитѣ хора и слѣдов. е нелогично, въ своитѣ проявления гордостъта, съединена съ ума, води къмъ най-великата логичностъ на постѣпатитѣ, понеже тя има за центъръ неизмѣнното чувство на личното достоинство. Пробуждането на това чувство понѣкога довежда къмъ такива прѣбраждания, които изумяватъ възпитателя. Изгубването на своитѣ родители или покровители и нуждата да се грижи самъ за себе си; желанието да се прояви като истински мъжъ прѣдъ симпатична дѣвойка, чиято любовъ иска да заслужи — всичко това изведнажъ прави отъ момчето възрастенъ човѣкъ, пълненъ съ вътрѣшно достоинство. Чувствата на вътрѣшното достоинство е най-яката база, върху която може да се възпитава юношеството. Стига по нѣкога да получите обѣщание отъ възрастния ученикъ, че той ще направи върху себе си усилия, за които по-рано е билъ неспособенъ, и вие ще видите, че той показва проявление на *дѣятеленъ характеръ*. Когато въ единъ лицей е отсъствувалъ надзирателтъ, единъ възрастенъ ученикъ изразилъ желание прѣдъ директора да го замѣсти, обаче директорътъ отговорилъ: „азъ не вѣрвамъ на уче-

ниците.“ Очевидно е, казва Мандусъ, че тоя директоръ е постъпилъ безъ всѣкакъв педагогически тактъ. „Колко по-добри психолози сж онѣзи американски университетски професори, които за да избѣгнатъ лъжата на изпита (на мѣсто надзоръ) изискватъ да се отбѣлѣжи на писмената работа: „удостовѣрявамъ съ честта си, че не съмъ получавалъ и не съмъ указвалъ никаква помощъ въ врѣмето на тоя изпитъ.“ Нарушителътъ на тая „клѣтва“ се дава на „судъ чести“ и се изключва:



К. П. Домусчиевъ.

Съчиненията въ основното училище.

(Бѣгли критически бѣлѣжки).

Общеизвестно е, какъ широката публика гледа на цѣлитъ, които си поставя народното училище днесъ. „Върви, синко, съ врѣме да се научишъ да четешъ и пишешъ“ — сж типични подканяния, които не могатъ да се припишатъ само на старитъ поколѣния, добили възпитанието си отъ епохата на килийнитъ и взаимни училища, гдѣто наистина сж се учили *само да четатъ и пишатъ*: поновитъ поколѣния, които иматъ претенцитъ на повече интелигентностъ и съврѣменностъ, сжщо не сж се освободили отъ тия ограничени задачи на народното училище — *да учи на четмо и писмо*. Тѣмъ още за дълго врѣме ще е чудно, защо се прѣчи на *главната работа* — четене и писане съ гимнастика, напр., на която не даватъ никакъвъ резонъ, защото смѣтатъ, че дѣцата сж се наиграли прѣди да трѣгнатъ на училище а тамъ трѣбва да се прѣдадатъ на „сериозенъ“ трудъ; или лѣкъ да се изучаватъ разни гущери и гадини, което наричатъ „губи врѣме“ и т. н. Оттукъ произлиза и онзи викъ, че днешното училище изкарва полуграмотни хора, които, за да си подпишатъ името само, не може да не отядатъ нѣкоя буква. Понеже педагогътъ поставя по-други цѣли на народ. училище и познава неговата модерна организация, затова и по-други сж неговитъ изисквания и по-другояче цѣни резултатитъ отъ поставенитъ цѣли. Напротивъ, филистерътъ се ограничава въ четмо и писмо, това, което е нужно за ежедневиия му животъ, затова и често сравнява сегашното ужъ модерно училище съ нѣкогашното и крѣстосва тѣхнитъ резултати, безъ да държи смѣтка за нуждитъ на тогавашния свѣтъ, на който наистина четмо и писмо е било достатъчно, когато днешнитъ разрастнали житейски нужди не могатъ да бждатъ удовлетворени само отъ училището. Ето отгдѣ произтича конфликтътъ между двата свѣта — старъ и новъ — прѣдставляванъ отъ двѣ групи, учени и прости. Ние искаме да се спремъ на едно заблуждение, въ което попадатъ дори педагозитъ — може би, повлияни отъ духа на врѣ-

мето, което иска да се утилитаризира до вулгаренъ практицизъмъ основ. училище — като цѣнятъ питомцитѣ на народното училище не по тѣхното общо развитие, а по онова, което сж научили за дѣйствител. животъ, отъ който тѣ сж тѣй далечъ. „Накарайте единъ отъ вашитѣ ученици да ви напише не нѣкакво заявление, а една разписка, за да се увѣрите въ правотата на нашето твърдение, че народ. училище изкарва неграмотници“¹⁾). Вижте, ние мислимъ, че е заблуждение и недоглеждане да се цѣнятъ успѣхитѣ на едно дѣте отъ основното училище по заявления, разписки и не знамъ още какво: това сж нужди на единъ възрастенъ, който се е стласкалъ въ живота съ тѣхъ, и послѣдниятъ го е научилъ да ги пише. А кога дѣтето е живѣло съ тия нужди? И вие мислите, че ако му дадете 2—3 форми отъ разписки, заявления и призовки, сте постигнали много нѣщо? Даже образцово да сте изпълнили своята работа, дѣтето ще живѣе съ тоя интересъ само въ училището: вънъ отъ училище то не живѣе още въ онзи недостигаемъ за него миръ отъ призовки, заявления, разписки, полици и т. н. Възрастнитѣ даже, и при това учени, които знаятъ да пишатъ заявления, при особени случаи пакъ търсятъ адвокатъ. Често обвиняватъ дѣтето въ неразвитъ говоръ. Я вмѣсто „видове сждилища“ му разкажете нѣкоя интересна приказчица, та да видите съ каква услада и подобрани, даже скроени думи ще ви я повтори! Не бива да се цѣни успѣха на дѣцата отъ основ. училище по нуждитѣ на възрастнитѣ. Оставете дѣцата да си живѣятъ по дѣтински. Не ги изнасилвайте да живѣятъ бързо. Разписки, заявления, полици, тжжби, призовки — това сж работи, които животътъ ще ги застави да научатъ и безъ вашитѣ училищни форми, когато изживѣятъ своето дѣтинство, когато порастнатъ.²⁾

Отъ казаното, обаче, ние не оправдаваме народното училище, че то дава задоволителна грамотность: вѣрно е, че свършилиятъ основ. училище не могатъ да напишатъ два реда самостоятелно — не полици и заявления, разбира се, а да умѣятъ да напишатъ онова, което сж видѣли и прѣживѣли въ даденъ моментъ. Но причина за това сж маса условия, отъ които най-важнитѣ споредъ насъ сж: първо, недостатъчно врѣме — кжсата селска учебна година³⁾ и второ, безсистемната и не планомѣрна работа на учителя. Подържниците на миѣнието, че курсътъ на основ. училище е недостатъченъ, печелятъ ежедневно привърженици. Особено за селското училище се отнася това: на книга той е 4-годишенъ, фактически, обаче, не се учи повече отъ двѣ години. Селската учебна година е отъ 6 мѣсеци, а отъ изученото прѣзъ това врѣме и слѣда не остава прѣзъ 5-мѣ-

¹⁾ Др. Чакъровъ и Господиновъ — Методика на езикознанието, ч. I, стр. 3.

²⁾ Ине въ скоро врѣме ще се спремъ на другъ единъ абсуртъ — „гражданско учение“ — което безрезультатно се шири въ нашата училищна програма и отнема толкова скъпо врѣме.

³⁾ Това не се отнася за град. училища, които разполагатъ почти съ пълна учебна година, на п съ ученици отъ по-подигнати срѣди и разнообразни външни условия. Независимо отъ това, тѣ повечето продължаватъ образованието си, та резултатитѣ се прикриватъ.

сечната лѣтна ваканция. На селския учителъ сж нужни най-малко 1 $\frac{1}{2}$ мѣсеци, за да извика на повърхностенъ животъ знания, дадени изтеклата година. Е добръ, колко писмени упражнения ще има възможность да направи прѣзъ това врѣме? Нали писането се учи чрѣзъ писане? Тогава какъвъ ще е резултатътъ слѣдъ четвъртата година? Отъ естествознание, напр., може да остане нѣщо въ главата на ученика и то все ще има цѣна, но откъсличнитѣ знания по езика нѣматъ никаква стойность. *При обучението по езикознание трѣбва да се създаде троенъ навикъ въз основа на послѣдователна, планомерна и неотклонно-систематична работа, за която е нужно врѣме и разбиране.* Само по тоя начинъ знанията по езика ще влѣзатъ не само въ главата, но и въ ржката, т. е. знанието да се пише ще се обърне въ умѣние да се пише.

Ето това ще бжде прѣдметъ на настоящитѣ бѣлѣжки, като се помжчимъ да очертаемъ онзи омагьосанъ методически водовъртежъ, който сполучи да постави нашето учителство въ една забърканость, на кръстопжтъ.



Обучението по езикознание въ основното училище си поставя за цѣль:

а) да научи дѣцата да разбиратъ чуждитѣ мисли, чувства и щения;

б) да ги приучи да могатъ и тѣ да изказватъ своитѣ писмено и устно;

в) да разумѣятъ поне най-добритѣ литературни народни произведения. Така поне се опрѣдѣля цѣльта на езика въ официал. методики и програми. Втората точка отъ така формулираната цѣль по езика обхваща писменитѣ упражнения въ всичкитѣ имъ разклонения. Отъ своя страна тѣ си поставятъ второстепенната цѣль да приучатъ дѣцата да разказватъ самостоятелно съ свои думи всичко онова, което сж могли да наблюдаватъ прѣзъ даденъ моментъ. Това сж самостоятелнитѣ упражнения, наречени по-послѣ съ модното име *свободни съчинения*. Другитѣ двѣ точки отъ общата цѣль по езика обхващатъ обучението по четене и граматика, които подпомагатъ цѣльта на писменитѣ упражнения — прѣко или косвено — било като обясняватъ строежа на рѣчта, било като подпомагатъ развоя на дѣтския говоръ. Свободнитѣ съчинения сж по-послѣшенъ етапъ отъ упражненията, наречени писмени. Тѣ се прѣдшествоватъ отъ *прѣписъ* и *диктовка* — упражнения планомерно и систематично подредени, които иматъ за цѣль да обогатятъ съзнанието на дѣтето съ езиковни форми и изрази, съ които то би си послужило по-послѣ да изказва онова, което иска да прѣдаде. Съ прѣписъ и диктовка — какъ трѣбва да се извършватъ тия прѣдшествоващи свободнитѣ съчинения работи, не ще се занимаваме тукъ. Нашитѣ бѣлѣжки се отнасятъ само до теорията и практиката на свободнитѣ съчинения. Отъ 5—6 години тѣ сж ново явление въ нашата училищна практика, пробиха си пжтъ тѣй, както г. г. Чакжровъ и Господиновъ ги

популяризираха за смѣтка на начинитѣ, прокарани въ учебници, методики и чрѣзъ педагогични училища. Ние искаме да прѣцѣнимъ резултатитѣ отъ практикувания методъ, защото ни се струва, че учителството, вслѣдствие на настѣпилото разочарование, стои на кръстопѣжъ. Българското учителство съ безподобна възприемчивостъ и увлѣчение посрѣща всѣка педагогическа новостъ. Но трѣбва да признаемъ, че тая черта има и своята лоша страна: бързо възприетитѣ новости никога не се явяватъ въ чистъ видъ. Тѣ всѣкога прѣтърпяватъ дори смѣшни метаморфози, не лишени отъ грѣшки, затова и разочарованието бързо настѣпва. Това се дължи до извѣстна степенъ на обстоятелството, че нашето учителство не е още улегнало като професия. Ние нѣмаме още болшинство въ учителската срѣда съ по 10—15 годишна практика, което като живѣе съ пълненъ интересъ къмъ педагог. въпроси, да не се подава тѣй лесно на громкитѣ реклами на педагог. новости. Малцина сж още, които сж се помирили съ у-ството. Голѣма частъ сж поели тѣжкия кръстъ врѣменно — за 2—3 години, като че отбива пѣтна повинностъ. Та кой чиновникъ по другитѣ вѣдомства не е билъ учителъ? Ще видите учителъ съ 7—8 годишна практика, редовенъ, и още не е избита изъ главата му мисълта да слѣдва — най-малко да търси друга работа. Тогава що му трѣбва да се задълбава въ педагог. въпроси? Затова и новитѣ вѣдения се възприематъ безъ резерва. Маса примѣри можемъ да изброимъ изъ историята на нашата училищна практика, но мислимъ, че е достатъченъ само единъ: свободното рисуване. Като рекоха свободно, та свободно! и кой чулъ и кой не чулъ — току свободно рисуване. И затова днесъ е достатъчно да надзърнемъ въ училищната работа, за да се увѣримъ въ печалнитѣ послѣдици отъ бързо възприетия и криво прилаганъ методъ. Не отказвамъ, че има учители, които работятъ добръ, или поне се стремятъ да работятъ така, но тѣ сж малцинство. А не бива да се мисли, че принципътъ — да се даде свобода — е достатъченъ. Именно въ тая свобода е нужно ръководство отъ страна на учителя, иначе ще оправдаемъ думитѣ на Мойманъ, че вѣчното рисуване на паметъ отъ I до IV-отдѣление е проституция. А нашата практика е печална: единъ влиза, раздава блокчета и пастели и . . . „Дѣца, всѣки да ми нарисува каквото обича.“ (Нали е свободно!) Другъ нарисува нѣщо на дѣската и ги измѣчва цѣлъ часъ да го прѣкопирватъ и т. н.

Такава забърканостъ цари и при свободнитѣ съчинения. Г. г. Чакжровъ и Господиновъ, чийто заслуги сж най-голѣми въ тая областъ (това никой не може да имъ отрече), не могатъ да не понесатъ отговорността за тая забърканостъ: наистина тѣ сполучиха да сринатъ рутината — до тукъ всички сме съгласни! — по-нататкъ, обаче, върху развалинитѣ не съградиха нѣщо *системно*, здраво и достѣпно за разбиране и ориентировка, а само съ поетични думи прѣувилчиха способността на дѣтето при пълна свобода да твори по *настроение и фантазия* и . . . оставиха учителството на кръстопѣжъ. Учителството напусна, наистина, старото, но се забърка въ новото. Интересна би била една анкета, какво е вписано въ нѣкол-

ко материални книги: единъ прѣписвалъ и диктувалъ до забравата отъ I до IV отдѣление, другъ започналъ свободнитѣ съчинения отъ II отдѣление, па видѣлъ, че не върви, зарѣзалъ ги и почналъ правописни упражнения. Трети безцѣлно прѣписва повече отъ 10 пжти статийка за есенята. На четвърти свободнитѣ съчинения се състоятъ въ това, да извлече есенцията отъ проучено четиво въ изречение и дѣцата да го записватъ въ тетрадкитѣ си и т. н. На послѣдъкъ се заговори за формалното гледище въ граматиката. Боя се да го не сполети сжщата участъ. Опасно е сжщо американскитъ методъ да не се яви на българска почва въ китайски видъ, защото не сж достатъчни двѣ-три парадни статии да напустнемъ току тъй стария методъ, съ който сме се срастнали.

По въпроса за свобод. съчинения ни се прѣпоръчва новъ методъ на послѣдъкъ — съчинения по картини. Ние по-надолу ще се помжчимъ да характеризираме тия три метода — стариятъ, методътъ на свобод. съчинения и онзи по картинкитѣ.

*
*
*

Ако се справимъ съ всички наши официални методич. ръководства, които иматъ своя изворъ въ едничкото системно ръководство по педагогия на български, по което сж се школували толкова ласкалски поколѣния, ще видимъ, че нийдѣ не се довърватъ на дѣтскитѣ способности по отношение на самостоятелното писмено излагане. Въ методиката Беневъ се отричатъ даже самостоятелнитѣ писмени упражнения за основ. училище. Всички стари ръководства редятъ на ученика цѣла стълба отъ несамостоялни и полусамостоялни упражнения, които трѣбва да прѣдшествоватъ самостоятелнитѣ. Съ тия прѣдварителни упражнения, които смѣтаме за излишно да излагаме тукъ въ подробностъ, на ученика се поставятъ рамки, въ които само му е позволено да се движи. Тия упражнения ни наподобяватъ древнитѣ лабиринти, изъ които човѣкъ е можелъ да набути главнитѣ входи по опънатъ извжтрѣ конецъ. Така, ученицитѣ пишатъ по планъ упражнения, често пжти състоящи се само въ приложба на поучената граматика. И това прѣзъ цѣлия курсъ на основното училище. Когато дѣцата завършатъ основното си образование, не могатъ да напишатъ два реда смислено, — по-право, не смѣятъ да се отпуснатъ, защото прѣзъ продължение на 4 години сж се опирали на чужда помощъ, водѣли сж се по планове и образци. Полетътъ на тѣхната мисль систематически е билъ възпиранъ. У тѣхъ е атрофирана всѣка наченка на самостоятелностъ, благодарение на обстоятелството, че тѣхната способностъ да пишатъ безъ планъ е малощиявана.

Като реакция на тоя официаленъ възгледъ, дойде реформата въ писменитѣ упражнения, популяризирана чрѣзъ методиката по езикознание на г-нъ Чакжровъ — прѣдставителя на така нареченитѣ дидактико-художници. Г. Чакжровъ съ силни думи отрече психологич. основа на стария възгледъ за свобод. съчинения, съ единъ замахъ сринна рутината и построи теорията за абсолютно свободнитѣ

съчинения. Собствено г. Ч. конкретизира само правопис. упражнения — прѣписъ и диктовка, като даде подробенъ планъ на правописни упражнения, който и до днесъ не ни излиза изъ ржцѣтъ, а щомъ дойдѣ до свобод. съчинения, възторжено ги възхвали и прокламира и . . . нахвърля общи думи. Отъ една крайностъ отиде въ друга, като осигури най-широка свобода на дѣтето въ самостоянитѣ писмени упражнения. „По-голѣмо довѣрие въ дѣтскитѣ сили и способности“, каза Д-ръ Чакжровъ. „Трѣбва да се изхвърлятъ безмилостно изъ основното училище разнитѣ подготвителни упражнения и всевъзможнитѣ полусвободни съчинения. Позвовете на дѣцата да пишатъ така, както знаятъ, както Господъ далъ и вие ще се увѣрите, колко умѣятъ да пишатъ вашитѣ чорлявчета“.¹⁾

Че дѣтето трѣбва да се окуражава въ самостоятелно писане, чрѣзъ раширение на личната му свобода, върху това никой нищо не може да има противъ — до тукъ се състои и заслугата на дидактико-художницитѣ, както поменахъ по-горѣ, но да се прѣоцѣнява способността на дѣтето, значи, да се отрече ролята на учителя и училището изобщо; то значи да научимъ дѣтето на азбуката и да го напустнемъ, защото то нали знае да пише, както Господъ далъ . . . Да, Господъ е далъ, но той не е *додалъ*, мислимъ ние, и дидактико-художницитѣ именно тукъ трѣбва да се притекатъ учителю на помощъ, като го научатъ, какъ да доразвие тая заложба у дѣтето (да пише както Г. далъ), придържайки се о принципа на свободата при самостоятелното писане. Ясно е, че дидактико-художницитѣ само на единъ вѣренъ принципъ попаднаха въ реформата си, която искаха да прокаратъ въ писменитѣ упражнения — принципа: повече свобода за ученика при съчиненията! По-нататъкъ всичкитѣ имъ построения сж изградени на фалшива почва и ние ще се помжчимъ да докажемъ това.

Дидактико-художницитѣ мислятъ, че е достатъчно само да дадемъ свобода на дѣтето, да възбудимъ мислитѣ му чрѣзъ нѣкаква недоразвита интрижка въ форма на разказъ, т. е. да създадемъ настрояние у него и да му повелимъ: пиши! Понататъкъ то ще съумѣе, какъ да нареди мислитѣ си и какво да пише. Ще вземемъ една тема, разработена по прѣпорѣчения начинъ. Напр., искаме дѣцата да напишатъ нѣщо за „пожаръ“. Старитѣ методики биха опрѣдѣлили планъ по точки, по които ученицитѣ трѣбва да напишатъ нѣщо на горната тема. Дидактико-художницитѣ пъкъ биха постѣпили така: влиза учителтъ, ангажира вниманнето на ученицитѣ и започва: „Срѣдъ нощъ. Въ селото всички сж заспали. Гробна тишина. Изведнѣжъ църковната камбана тревожно заблъска! Чуха се два-три гърмежи къмъ долния край на селото. Разнесоха се викове. Горѣше кжщата на дѣдо Стою, който бѣше заключилъ двѣтъ си дѣца въ кжщи и бѣ отишелъ снощи на воденица“ . . .

Всѣки да разкаже, какво е станало по-нататъкъ! Пишете! . . .

Всички почватъ да пишатъ, като доразвиватъ събитieto. Необ-

¹⁾ „Методика на езикознанието“, ч. I, стр. 98.

ходимо условие въ случая е, чрезъ недовършенъ разказъ дѣцата да се поставятъ въ съответственъ кръгъ отъ мисли, т. е. да се създаде *настроение* у тѣхъ. По нататкъ тѣ съ помощта на *фантазията* си ще доизградятъ картината. Така прѣпоръчватъ дидактико-художниците да се постѣпва при разработката на всѣка тема¹⁾. Отъ една страна тѣ казватъ: „ученицитѣ трѣбва да привикватъ да излагатъ своитѣ *наблюдения и опити изъ ежедневиия животъ*“, „да не имъ се *натрапва темата*“, а отъ друга натрапватъ тема, която нѣма нищо общо съ „личнитѣ наблюдения и опити“ на дѣцата! „Кому не е извѣстно, казва г. Ч. на стр. 97 отъ цитираната методика, че ние просто натрапваме темата на ученицитѣ и искаме всички да пишатъ по нея, безъ да искаме да знаемъ, дали въпросната тема е отъ естество да възбуди мисли и чувства въ дѣтскитѣ глави.“ Тогава, кое е вѣрното? Споредъ насъ всичко, което дѣтето не е възприело съ своитѣ сѣтива, е чуждо за него, то му се натрапва само съ думи. И такива противоречия има на много мѣста въ цитираното рѣководство. Защото прѣпоръчва се горната тема и тогава, когато въ селото не е имало въ момента никакъвъ пожаръ. Тогава гдѣ сж „личнитѣ наблюдения“ на дѣцата? Но ще ни се възрази, че тѣ и другъ пжтъ сж виждали пожаръ и сега е достатъчно само да се извикатъ старитѣ прѣстави у тѣхъ. Ученицитѣ подъ напѣна на възбуденото въображение отъ недоизказанія разказъ на учителя доразвиватъ разказа, кой както му хрумни и често изцапватъ тетрадитѣ съ глупости и невѣроятни работи. Ясно е, че дидактико-художниците разчитатъ прѣимуществено на *дѣтската фантазия*. Ние не ще изтъкваме резултата отъ привикката да се пишатъ работи по прѣдположение: педагогичната страна всѣки я догажда. Ще кажемъ само, че *фантазията е най-несигурната основа, върху която не бива да се гради никое обучение изцѣло*. Дѣцата често пишатъ за нѣща не непосредствено наблюдавани отъ тѣхъ, а подъ впечатление на разказъ, като се мжчатъ да си припомнятъ отъ разказа работи такива, видѣни нѣкога. Не малко значение въ такъвъ случай има способността на учителя да разказва картинно и да подбира само ефектни теми. Такова постоянно насилие надъ дѣтската фантазия е вѣдно за самитѣ дѣца. То води къмъ недобъръ край: *създава манияци, фантазбори — хора съ не прѣдметни, а словесни знания, а такива знания бързо се изпаряватъ*. „Дѣтето трѣбва да чувствува нужда да се изкаже по единъ въпросъ, за да се накара да пише по него! А то ще чувствуватъ тая нужда, само когато е наблюдавало самия прѣдметъ или събитие, за което има да пише, защото всичко ще му бжде ясно като на картина. Отъ това събиране дѣтето е добило сума частични прѣстави — зрителни, слухови, мускулни и др., които сж му дали пълна обща прѣдстава за него. Какъ вие често само по миримата (частич. прѣдстава), която ви е донесълъ случайно подухналиятъ топълъ вѣтрецъ прѣзъ зимата, извиквате купъ прѣстави за про-

¹⁾ Учыл. практика, г. II, кд. X.

лѣтъта? Сжщо тъй една частична прѣдстава за едно събитие — слухова, зрителна или мускулна, извиква общия комплектъ за цѣлото събитие, ако тая прѣдстава е добила непосредствено отъ нагледъ: нищо не е въ съзнанието, прѣди да е било въ сѣтивата, за да бжде въ послѣдствие материалъ за фантазийни построения. Въ такъвъ случай дѣтето нѣма да се позовава на фантазията си и да се напѣва да строи въ въздуха. Това го казватъ и самитѣ автори на цитираното вече ръководство, но тая правдива мисль я забравятъ въ послѣдущитѣ на ръководството страници. „*Нашето учителство, казватъ тамъ тѣ, даже и не подозира пужда отъ нагледностъ при свободнитѣ съчинения.*“ (к. м.) Независимо отъ това, има индивидуално различие въ въображението на дѣцата. „Едни имагъ жива фантазия, та затова, кога имъ се разказва нѣщо, тѣ могатъ да си съставятъ ясна картина за мѣсността и дѣйствиата на участвуещитѣ лица. Други ученици губятъ връзката на разказа и не могатъ да си прѣдставятъ това, що имъ се разказва. *При обучението съ таква ученици трѣбва да си служимъ повече съ нагледни помагала.*“¹⁾ (к. м.) Ясно е, психологията ни е подсказала, че принципъ на нагледността трѣбва да бжде достояние за всѣко обучение. Нагледността не може да бжде привилегия за отдѣлни учебни прѣдмѣти. Дидактико-художницитѣ, които разчитатъ на добрия разказъ отъ страна на учителя, прѣпоръчватъ и теми, които дѣцата нито сж сънували даже; напримѣръ: „Какво казва вѣстникътъ за Русия,“ „Писмо отъ бати,“ „Хр. Мариновъ се давилъ въ океана“ и т. н.²⁾

Дидактико-художницитѣ не сж ни показали, какъ трѣбва да се постъпва при различнитѣ степени на обучението. Тѣ даже не правятъ разлика при избора на темитѣ въ разнитѣ отдѣления. Тѣ държатъ само на едно: *настроение и фантазийно построение.*

Поплакътъ, който се чува и отъ учени и отъ прости противъ съврѣменното училище, че то създава *кухи* хора: днешното обучение не е такова на непосредствено участие на всички сѣтива, което би обгръщало цѣлокупния душевенъ миръ на дѣтето. *Вербализмътъ* още се шири изъ съврѣменното училище, макаръ да е провъзгласено неговото изгонване вѣнъ отъ училищ. сгради прѣди три вѣка. Въ свободнитѣ съчинения трѣбва да настане обратъ. Обучението и тукъ трѣбва да се постави върху принципа на нагледността. Всичко онова, което искаме дѣцата да прѣдадатъ на книга, трѣбва непосредствено да сж го наблюдавали. Въ околността ставатъ маса случки, върху които учителътъ трѣбва да спре дѣтската наблюдателностъ, за да нѣма нужда да го караме да се напѣва и да догражда картини („Хр. Мариновъ се давилъ въ океана“), които въ повечето случаи съдържатъ измислици. И не е достатъчно ученицитѣ да сж наблюдавали скоро или отдавна събитието, което ще опи-

¹⁾ Белевъ, Педагогика, ч. I, стр. 46.

²⁾ Билъ въ Америка, та се разчуло пѣз селото, че се давилъ въ океана. Дѣцата не могатъ да имагъ въ никой случай прѣдстава за море, камо ли за океанъ.

сватъ, но то да е наблюдавано подъ ръководството на учителя. Защото — добръ да се забѣлжи — *има ли система въ наблюдението, има и система въ писменото изложение!* При писането мислитъ текатъ по реда, по който ся постъпвали прѣдставитѣ въ съзвнанието. Това поне по себе си (възрастнитѣ) можемъ да разберемъ. Затова се срѣщатъ толкова глупости и невѣроятни работи при дѣтскитѣ съчинения, водени по реформата на г. Ч. Само ако за съчинение се избере събитие, систематически наблюдавано подъ ръководството на учителя, може да се спази онова, което наричатъ *единство въ темата*, т. е. да привикнатъ да прѣдаватъ същественото. Наистина дѣцата трѣбва да се привикватъ още отъ I отдѣл. въ свободни съчинения, но не въ онзи видъ и безредие, какъвто ни прѣпоръча г. Ч. Въ I и II, даже въ III отдѣления, като се подбиратъ теми съобразно душев. ръстъ на дѣцата, всѣко съчинение трѣбва да става подъ ръковод. на учителя. Тѣзи съчинения ние наричаме *подготвителни свободни съчинения*, които иматъ за цѣль да създадатъ у дѣцата *езиковенъ усѣтъ*, т. е. да свикнатъ тѣ да чувствуватъ, дѣ завършва една мисль, дѣ почва нова; практически да се създаде у тѣхъ езиковно чувствуване да догаждатъ разположението на едно сложно изречение. Чакъ въ IV отдѣление, когато сме имъ дали, „патерици“ да се подпиратъ,, можемъ да разграничимъ свободата имъ въ изложението. Да вземемъ единъ примѣръ отъ подготвителни свобод. съчинения: „Петко пише писмо на бате си.“

— Петко, гдѣ е бате ти? — войникъ.

— Пише ли ви той? — Вие пишете ли му?

— Излѣзь, Петко! Петко става отъ чина, отива до масата, сѣда на стола, взима писалката, почва да пише — всичко това подъ ръковод. на учителя. Като си сѣдне Петко, учителятъ се обръща къмъ ученицитѣ: Разкажете какво направи Петко! — П. ни показва, какъ пише писмо на бате си. Това ще напишете на тетрадкитѣ си. Но азъ изкамъ да видя, какъ ще го наредите по изречения. Какво направи най-първо Петко? П. стана отъ чина. Какво изрече той? — Изречение. Съ каква буква ще го почнемъ и накрая какво ще поставимъ? — Послѣ какво направи П.? — П. отиде до масата — Ти изказа ново изречение. Съ каква буква ще започнемъ новото изречение и накрая що туряме? Ами я изговорете двѣтъ изречения на едно! — Коя дума се повтаря? — Петко. Не е хубаво да се повтаря често една дума. Съ каква дума да замѣнимъ думата П: втория пжтъ? — Той. Изговорете тогава двѣтъ изречения! „Петко стана отъ чина. Той отиде до масата.“

Така се доразработва останалата частъ въ изречения. Единъ-двама изказватъ цѣлото тѣй, както ще го напишатъ, а другъ ученикъ го написва на дъската, за да добиятъ ученицитѣ зрит. прѣдстава за формитѣ на думитѣ и формата на статийката изобщо.

Петко стана отъ чина. Той отиде до масата. Седна на стола. Взе писалката. Той почна да пише. Така пише Петко писмо на бате си“.

По тоя начинъ като се подбиратъ теми за свобод. съчинения въ I, II и III отдѣления, дѣцата привикватъ да се изказватъ въ от-ривиста рѣчь, да поставятъ прѣпинател. знакове, добиватъ понятие за глаткостъ на рѣчъта, защото се приучватъ да избѣгватъ повторение на еднаквитѣ думи. Особено сж важни тия упражненія да ги привикнатъ, гдѣ завършва изречение, гдѣ почва ново.¹⁾ Видѣхме отъ взетия примѣръ, *че всѣки моментъ отъ Петко — става, отива, сѣда, пише — се обобщава въ изречение.* (А това може да се използва отъ учителя при обучението по граматика: става, отива, сѣда и т. н. сж глаголи. Всѣки образува изречение. Безъ глагола нѣма изречение).

По тоя начинъ прѣдварител. свобод. съчинения мѣрятъ да създадатъ *навикъ къмъ писмено излагане* у дѣцата, прѣди да се разграничи тѣхната свобода. А това не е нито „планъ“, нито „система.“

Ясно е отъ горѣизложеното, че ние искаме, щото дѣцата не да пишатъ по настроение и фантазия, а свободнитѣ съчинения да легнатъ върху прѣдметни прѣдстави, т. е. и тукъ да бжде спасенъ принципа на нагледността. Послѣ, не е достатъчно да се прокламира само свобод. съчинения, а да се подреди една по-системна работа при писането: *само послѣдователната и планомерна работа може да бжде резултатна.*



E. Boeckemühl.

Самодѣйностъ въ обучението по естествознание.

Боевиятъ викъ на съврѣмненното прѣподаване на естествознание-то е изискването за „биологическо“ прѣподаване. Биологическитѣ моменти: изучаване животѣ сжщества въ тѣхнитѣ отношения единъ къмъ другъ и къмъ човѣка, изучаване взаимнитѣ отношения между отдѣлнитѣ имъ органи — ето какво би трѣбвало да съставлява съдържание на училищната работа въ това отношение. При това морфологичнитѣ особености съвсѣмъ не трѣбва да бждатъ изпуснати изъ прѣдъ видъ, но тѣхното значение да се изясна главно по косвенъ пжтъ, посредствомъ основнитѣ положения въ биологията. Но само въ много малко училища това дѣйствително се осжществява на практика, защото въ повечето случаи забравятъ за главния моментъ, безъ който биологическо прѣподаване не може да сжществува — *за наблюдението.* „Само при помощта на усърдно наблюдение, самостоятелно разглеждане и самостоятелно изслѣждане ще ни се

¹⁾ Тукъ дѣцата най-много грѣшатъ. Особено, ако се пуснатъ въ оная хаосъ — дареченъ абсолютно свобод. съчинения, безъ да познаватъ елементарнитѣ правописни правила — точка и главна буква. Безъ послѣднитѣ нищо не може да се разбере отъ написаното.

удале да изгонимъ изъ училищата най-големия врагъ на всѣко умствено развитие: буквоедството. Ако учителятъ (както това често става) просто на просто вземе да съобщава на ученицитѣ биологически дани, отъ това неговото прѣподаване никакъ не ще стане по-добро. Това би значило да изгонваме дявола съ помощта на Велзевула (Шнайлъ). Че Велзевулъ здраво се е намѣстилъ въ нашия училища, противъ това никой не ще вземе сериозно да възразява. Той и до сега си остава въ тѣхъ, като нанася ущърбъ на умственото развитие, до като окончателно не встъпи въ своитѣ права главниятъ факторъ на биологическото прѣподаване, който се изразява въ самостоятелно дѣйствуване, разглеждане и изслѣждане. На кжсо казано: самодѣятелность въ прѣподаване на естествознанието — ето нашето първо и единствено изискване. Ако то бжде съблюдувано отъ насъ, съ него ние ще изпълнимъ и всички други изисквания, защото само съ неговата помощъ ние можемъ да достигнемъ цѣльта на самостоятелността — възбуждане интересъ.

Това положение трѣбва да бжде доказано. Да припомнимъ прѣди всичко мисълта на Песталоци: „нагледното запознаване — това е фундамента на всѣко познаване. Нагледното запознаване — това е всѣки фактъ, прѣживѣлъ въ окръжаващата дѣтето срѣда, всѣко дѣйствие, което затрогва неговото чувство или е достъпно за неговото възприемане.“ А отъ това ясно и несъмнено произтича слѣдното: ако желаемъ плодотворно развитие на умствената дѣятелность у ученика, ние трѣбва да искаме прѣди всичко ясно и точно запознаване съ нѣщата и второ, нашето прѣподаване, както то е поставено сега, е неспособно да даде такова нагледно запознаване — за това е необходимъ методъ, който изисква отъ ученика дѣла, които се облѣгатъ на дѣйствиия, на общение съ нѣщата. Дѣтето трѣбва да се учи не декурсивно, а интуитивно, както се учи до постъпването си въ училище, когато негови учители сж били нѣщата и когато то е узнало, може би, много позече, отъ колкото това ще му се удаде по-късно. Защо селското дѣте може да различи рѣжъта и пшеницата, макаръ никой да не му е направилъ изкуствени катехизации? Затова, защото то е имало работа съ тѣхъ, работило е надъ тѣхъ. Подобно прѣподаване се основава на „нагледното запознаване и дѣйствие,“ то води къмъ „умѣние,“ къмъ единственото „знание,“ което обладава истинска сила (О. Ернстъ). Макаръ това правило да се отнася къмъ всѣко прѣподаване, ни въ една област неговото приложение не се явява толкова важно и тъй лесно осъществимо, както въ прѣподаване на естествознанаето, защото тукъ обектитѣ сж всѣкога подъ ржцѣтъ ни и ние ги намираме *in natura* навсѣкждѣ, каждѣто погледнемъ и защото тѣ, благодарение жизненитѣ привички на дѣтето, стоятъ повече или по-малко въ тѣсно отношение съ него. Биология значи учение за „живота.“ И затова въ биологическото прѣподаване работата е за отношенаята, зависимостта, връзката между устройството, мѣстопрѣбиванието и начина на живота, за физиологията на нѣщата. Но живота никога не ще узнаешъ отъ книгитѣ, „да живѣешъ“ се научава по пътя на прѣживяванията и да ви-

дишъ живота може само, като се намѣришъ срѣдъ него. А единъ пжтъ въ прѣподаването става дума за причинната свръзка на нѣщата, очевидно, че трѣбва да се изучатъ тия нѣща прѣди да се оперира съ тѣхъ. Прѣди да разяснимъ функцията на какъвъ да е органъ, трѣбва да покажемъ на ученика самия органъ; за изслѣждане причинната свръзка, необходимо е прѣдварително запознаване съ морфологията на тѣзи обекти. И ако въ училището могатъ да се развиватъ сжщо и понятия, знанието на нѣщата и жизненитѣ привычки се придобиватъ само по пжтя на непрѣстаното наблюдение и непрѣкъснато изслѣждане. Въ това се и заключава голѣмото зло на нашето училище, неговата смъртоносна болестъ, отъ която, нека се надяваме, по-скоро ще умре и ще разчисти мѣсто за ново, добро училище, че въ него само се *говори* за нѣщата, че въ него на дѣтето се прѣдлагатъ полуцѣнности и на сила се влага въ главата му това, що би могло да бжде добито въ несравнено по-цѣненъ видъ отъ недрата на неговия духъ. Нагледно запознаване съ нѣщата, което се опира на дѣйствие — ето какво желаемъ ние. И ако съврѣмениятъ младъ човѣкъ отъ шестгодишната си възраст се разучва да гледа на свѣта съ мислецъ погледъ, ние сме длъжни да му покажемъ пжтъ и го възпитае отново за самодѣятелность. Ако дѣтето не е заето физически, то остава пасивно и въ умствено отношение; само когато прѣдметътъ за изучаване съсрѣдоточава върху си всички чувства, лжчитъ на познанието могатъ да проникнатъ въ поглѣщаещата ги душа. Нека приучваме нашитѣ ученици да събиратъ и садятъ цвѣтя, да отглеждатъ животни, да правятъ опити и ние съ радость ще видимъ, че случантѣ отъ самостоятелни наблюдения ставатъ по-чести, че тѣхнитѣ нагледни прѣдставления придобиватъ голѣма ясность и обемътъ на тѣхнитѣ знания се увеличава. И ние трѣбва да се съгласимъ съ това, че всѣко прѣподаване може да постигне своитѣ цѣли само при такава постановка, защото тогава има на лице цѣненъ материалъ за аперцепция.

Нека освѣтлимъ ползата отъ самодѣйность и отъ друга страна. Ако крайната цѣль на нашата работа се състои въ това, щото ученикътъ и слѣдъ излизане отъ училището да продължава да гледа на природата съ виране и разбирање, щото той самъ да може нѣкога, макаръ и за минута, да поповдигне покривалото, подъ което се крие отъ нашия изпитателенъ погледъ и се помжчи да измъкне отъ нея поне една отъ тайнитѣ ѝ — тогава безусловно необходимо е, щото ние още прѣзъ врѣме на прѣбиването му въ училище дадемъ въ ржцѣтъ му нужнитѣ за това срѣдства, като го научимъ да гледа и изслѣдва. А и най-малкиятъ резултатъ, достигнатъ самостоятелно, е тласкъ за нова, радостна работа. Ако ние съумѣемъ да пробудимъ тази радость въ душата на ученика, тя вече сама ще го подбужда къмъ нови и нови наблюдения; тогава той ще се научи да гледа на обикалещия го свѣтъ съ мислецъ погледъ, а това пжкъ би било полезно за прѣподавателя. Но благодарение на тази самодѣятелность развива се сжщо самостоятелность и заедно съ нея и емоционалната страна на интереса, уважение, любовь къмъ

природата. Тогава ученикътъ ще съумѣе да почувствува и разбере нашитѣ душевни, посветени на природата пѣсни, той ще ги пѣе съ въодушевление, защото той самъ е прѣживѣлъ вложенитѣ въ тѣхъ чувства. По тоя пѣтъ се извършватъ цѣлни етични придобивки.

Като казахме нѣколко думи въ защита на самодѣятелността при прѣподаване на естественитѣ науки, ние ще демонстрираме и въ редъ примѣри тѣзи способности, по които, споредъ насъ, би могла да се достигне тая цѣль.

Естествено-исторически екскурзии, уроци на открито и опити въ класната стая, които сега все повече влизатъ въ употрѣбление, въ голѣмата си частъ само косвено способствуватъ за развитие на самодѣйността и то само въ тия случаи, ако ученицитѣ сами взематъ участие въ експериментитѣ. Но обикновено дѣйствуеще лице е само учителятъ, а ученицитѣ научватъ най-главното, що е прѣдметъ на наблюденията и какъ то се произвежда.

Аквариуми и терариуми би трѣбвало да има въ всѣко училище — тѣхното устройство не прѣдставлява особени затруднения даже въ финансово отношение. Ползата отъ тѣхъ е голѣма и не е нужно да се доказва тя.

Този прѣкъ способъ, съ който се стреми да приуча ученицитѣ къмъ самостоятелно наблюдение, се заключава въ това, щото нѣколко дена до близкия урокъ по естествена история казвамъ темата на урока, или давамъ да я избератъ самитѣ ученици, слѣдъ това имъ ирѣдлагамъ да разгледатъ по-рано растението или животното, да обърнатъ внимание на една или друга тѣхна особеностъ, и да произведатъ съотвѣтния опитъ. Когато настѣпи слѣдуещиятъ урокъ, дѣцата съ трудъ могатъ да дочакатъ редъ, за да ми съобщатъ своитѣ наблюдения. Още въ туй врѣме, когато отдѣлни ученици разказватъ, останалитѣ ме запитватъ и скоро цѣлиятъ класъ ме обсипва съ въпроси. Азъ отговарямъ всѣкому и при това ползувамъ се отъ случая, за да отстраня тия неясности, които още господствуватъ въ сложилитѣ се у ученицитѣ понятия. По такъвъ начинъ прѣди да почне самиятъ урокъ, знанието на морфологическитѣ свойства и жизнени явления е почти придобито. Слѣдъ това прѣзъ врѣме на поподирнитѣ бесѣди става разяснение на специфично-физиологическитѣ страни.

Послѣ въ съотвѣтно мѣсто на урока учителятъ повтаря опититѣ прѣдъ очитѣ на цѣлия класъ, които вече сж направени по-рано отъ дѣцата и прибѣгва до чѣртание на лѣската, като често застава и самитѣ дѣца да чѣртаятъ на нея.

Освѣтъ това азъ посочвамъ на дѣцата обекти, които трѣбва да се наблюдаватъ въ течение на цѣла година (въ различни периоди) и за развитието на които тѣ сж длѣжни по редъ да ми даватъ отчетъ; къмъ такива обекти принадлежатъ плодовититѣ дървета, жабата и т. н.

На всѣки урокъ по естествена история всѣко дѣте е длѣжно да донесе неизвѣстно растение.

Особено азъ настоявамъ на това, щото дѣцата да държатъ у тѣхъ животни и сами да ги отглеждатъ, напр. да вждятъ зайци, канарчета, риби, гълъби и др., щото тѣ сами да отглеждатъ цвѣтя въ градината или въ саксии, щото на есень да събиратъ сѣмена отъ жиловникъ и други растения, щото зимѣ да кърмятъ съ тѣхъ птицитѣ; все по сжщата причина азъ оказвамъ поддръжка на тия цѣли, които се прѣслѣдватъ отъ дружествата за защита на животни. Всѣкога дѣцата проявяватъ голѣмъ интересъ и често по собствена инициатива пишатъ съчинения върху тия прѣдмети.

Освѣтъ това почти ежедневно азъ прѣдлагамъ още особени отдѣлни задачи, чиято трудностъ се увеличава съ рѣста на дѣтското развитие.

Азъ ще приведа тукъ за ориентиране нѣкон отъ тия специални задачи за наблюдение.

На есень всѣко дѣте е длъжно да посади единъ екземпляръ теменужка въ гжста трѣва и другъ на открито мѣсто. На пролѣтъ се сравнява дължината на опашкитѣ и цвѣтчетата у двата екземпляра. Цвѣтята всѣкога стоятъ на открито. (Свѣтлината е жизнено условие). Градскитѣ дѣца могатъ да се накаратъ за достигане сжщия резултатъ да прѣдставятъ растения въ саксии: цвѣтята се обръщатъ къмъ свѣтлината. Може да имъ се прѣдложи да забѣлжватъ, гдѣ стоятъ цвѣтоветѣ у кестена.

За да разбератъ дѣйствието на слънчевата свѣтлина върху растенията, дѣцата трѣбва да разгледатъ кълнитѣ на картофела въ избата. Картофелъ, който лежи на слънце, става зеленъ. Поставете тежкъ камъкъ на трѣвата и вижте подиръ нѣкое врѣме: трѣвата подъ камъка се оказва бѣла.

Откъснете цвѣтналия класъ на ръжъта и отръскайте прашинкитѣ! (образуването на нови прашинки. Топлота и влажностъ — жизнено условие).

Кога опадватъ листата отъ дърветата на нашата улица? Кога опадватъ въ гората? (свѣжъ въздухъ, кислородъ—жизнено условие).

Поставете на слънце очистенъ картофелъ и разрѣзанъ неочистенъ; кой отъ двата ще изсъхне по-рано?

Притегли очистения и неочистенъ картофелъ! (Изпарение, значението на горнята кожица, съдържаща вода и т. н.).

Постави сгнать и разперенъ листъ отъ теменуга на слънце!

Намѣри растения съ много голѣми листа! Гдѣ растатъ тѣ? Намѣри растения съ мънички листа! Гдѣ израстватъ тѣ? (Поглъщане на вода. Устица—изпарение).

Обърни внимание на пчелитѣ, летещи около липитѣ и салкъмитѣ на улицата!

Изстискай нектаръ отъ цвѣтоветѣ на изсъхнала коприва, дѣтелина!

Намѣри цвѣтя съ нектарни бѣлѣзи!

Прослѣди пчелитѣ, които излѣзватъ изъ кошера и тия, които се връщатъ въ него! Обърни внимание на заднитѣ имъ крачка и на тѣхното хвърчене! (Пчела—опрашване).

Постави охлюви въ стъкленъ съдъ, дай имъ листи отъ салата и забудки! Каква храна ядатъ тѣ? По що познаваме, отъ гдѣ сж припгълзели животнитѣ?

Налей вода върху листата на зелето!

Ископай мѣхъ! Изсуши мѣха и послѣ изново го посади!

Обърни внимание върху движението на мухитѣ!

Вземи доста дълго парче хартия, сгъни го по дължина и го прѣвържи съ сгънатото къмъ върха около плодовито дърво! Погледни на хартията на есень! (Пръстенчета отъ вжсеници — врѣдителни за дърветата).

Какви птици виждашъ ти на улицата прѣзъ октомврий? какви прѣзъ ноември? какви въ течение на цѣла зима?

Очисти гжсеницитѣ отъ листата на зелето, отъ шубръцитѣ на татарското грозде, отъ плодовититѣ дървета, въ гората! Намѣри гжсеници, които се катерятъ по стѣнитѣ! Намѣри какавида!

Вижъ, какъ пасатъ кравата и коньтъ! Забѣлжжи, за какво малкото конче употребява своята опашка! и т. н.

Ако водимъ въ течение на нѣколко врѣме по такъвъ начинъ своето прѣподаване, ние ще изпитваме чувства на удовлетворение и радостъ при вида на тоя интересъ, който показватъ дѣцата и тѣхното самодѣятелно усърдие; защото най-важното тукъ е — азъ още веднажъ подчертавамъ това — че самостоятелнитѣ наблюдения служатъ на дѣтето за неизчерпаемъ източникъ на удоволствия.



Училищна практика.

Бесѣди по отечествознание.

(Методични бѣлѣжки).

Прѣдполагаме да продължимъ нашитѣ бесѣди и прѣзъ II-та годишнина на „Ново Училище.“ Както до сега даденитѣ, тѣй и тѣзи бесѣди, които ще дадемъ за напрѣдъ, ще иматъ за задача прѣди всичко да освѣжатъ материала, който се прѣподава въ основ. училище и да го съгласуватъ съ исканията на историчната наука. За това ние ще даваме прѣди всичко материали за прѣподаване. Не ще рече обаче, че въ този видъ, въ който ги даваме, ние нѣмаме прѣдъ видъ и извѣстни съображения по методиката на прѣдмета. Въ това отношение ние считаме, че най-силното сръдство, съ помощта на което може да се възбуди интересъ у дѣцата къмъ прѣподавания материалъ и слѣдов. той да имъ се вътли въ главитѣ, това е конкретизирането на материала, прѣдставянето на историчното минало въ картини, образи, въ сцени, взети изъ разнообразнитѣ чрти на историчния животъ.

Такава картина, дадена на дѣцата чрѣзъ майсторския разказъ на учителя, увлича и не се губи отъ паметта.

Затова и ние, въ досегашните бесѣди главно гледахме да дадемъ материалъ за такова образно прѣподаване. Естествено, че бѣдното отъ исторични паметници българско минало, твърдѣ мъчно се поддава на такова конкретизиране, но дотолкова, доколкото е възможно, това трѣбва да се стори. Дадена веднажъ въ тази форма, материята сама подсѣща за начини, по които трѣбва да се прѣподаде. На учителя остава само да се съобрази съ условията, при които работи, за да може прѣподаването му да даде най-изобилни плодове.

Важното въ случая е, да се изхожда отъ исторически даденото и около него да се съсредоточи прѣподаването. На фантазията трѣбва съвършено да се отсѣкатъ крилата. Историческото минало трѣбва да се прѣдстави въ дѣйствителния му видъ, а не въ желаниия за прѣподавателя, не съ намѣрение да се всажда моралъ или патриотизъмъ. А истината се постига, когато само се изхожда отъ факта и само той се прѣподава.

Доколко отклонението отъ това положение може да изопачи историчната истина, могатъ да послужатъ за примѣръ материалитѣ по Б. история, които даватъ нѣкои отъ нашитѣ педагог. списания. По тѣхъ ние ще се повърнемъ и другъ пжтъ, но сега за илюстриране на масълта си ще посочимъ на нѣкои примѣри само. Напослѣдъкъ въ Нѣмско се разпространява особна метода по прѣподаване на история, на която поклонници почнаха да се явяватъ и у насъ. Повидимому тази метода въ основата си е сжщата, която изложихъ по-горѣ и на която ученъ защитникъ е руския проф. Виперъ. Въ дѣйствителность, обаче, помежду имъ има дълбока разлика. Докато проф. Виперъ се стреми да даде историчното минало въ живи образи, зети непосредствено отъ това минало, новото нѣмско направление измисля образитѣ, сценитѣ. Проф. Виперъ напр. ще прѣдстави народното събрание у старитѣ атиняне чрѣзъ сцена, взета отъ Тукидида. Той дава значи картина, взета непосредр. отъ историчния източникъ и безъ всѣкаква прѣкраса я оставя да дѣйствува на ума на ученика. И тя дѣйствително постига своето. Въ нашитѣ бесѣди, доколкото историчния материалъ по Б. история позволява това, и ние се стремимъ да дадемъ сжщото: вмѣсто умувания върху характера напр. на тракийскитѣ царе, погребални обичаи, религия и пр. или върху извѣстни битови чѣрти на славянитѣ, ние гледаме да дадемъ нѣкои сцени, взети отъ достовѣрнитѣ историч. паметници: трапезата у трак. Севтесъ, прѣдставена у Ксенофона, погребалнитѣ обичаи у нѣкои славяни, прѣдставени у арабския пжтешественикъ Ибнъ Фѣцлана, видѣтъ на аспаруховия багатуръ, изобразенъ у Маркарта, въоръжаванията и военнитѣ приеми на аспаруховитѣ българи споредъ императоръ Маврикия и фигурата на войника споредъ нѣкои вѣществени находки въ Маджарско и др.

Историчниятъ паметникъ даже трѣбва да послужи и като срѣдство за възбуда на интересъ у дѣцата къмъ миналото. За това и въ първитѣ си бесѣди ние почвахме отъ нѣкоя исторична старина, запазена подъ видъ на вещественъ паметникъ — тракийска могила,

шосеенъ римски камъкъ, или пъкъ запазена въ нѣкой обичай и до сега у насъ — общински земи, езични повѣрїя.

Съвсѣмъ други сж сценитѣ, съ които си служи поменатото нѣмско направление. Тѣ сж измислени. Спомнямъ си напр. разказътъ за бита на старитѣ германци, даденъ въ едно нѣмско списание. Като не намѣриль, отъ дѣ да почне и кого да повика да засвидѣтелствува прѣдъ дѣцата историчното минало на тѣхнитѣ най-стари прадѣди, учителътъ повиква най напрѣдъ бабата. Но тя макаръ и стара, обаче за толкова далечно минало не помни. Тогава той повиква мѣсеца, старииятъ образъ на който помни за свѣта отъ прѣди да сж сжществували даже хората и го кара да погледне въ колибата на старитѣ германци; той (мѣсеца) си стърчва челото, замисля се и найсетнѣ почва разказа си, като обрисова дѣкови битови черти у старитѣ германци, напр. лова имъ: въ колибата сж майката и дѣцата. Стоятъ край огъня и играятъ. При вечеръ се завръща бащата, носи ловъ. Заобикалятъ го дѣцата. Зематъ лова, пекатъ го и пр. Дѣйствително разказътъ е живъ, увлѣкателенъ, твърдѣ съгласуванъ съ историчнитѣ факти, но все пакъ той не е самата история. Той си остава разказъ, започнатъ по твърдѣ неестественъ начинъ — мѣсецътъ викашъ да ти разправа за миналото, когато имашъ на прѣдъ си толкова живи неговни останки — и свършишъ като романъ или повѣсть. А отъ историчнитѣ романи и повѣсти, колкото и съотвѣтни съ историчната дѣйствителность да сж, история се не учи; както се изразяваше покойниятъ бѣлѣжитѣ професоръ на наша университетъ Драгомановъ, тѣ сж най-лошата история. — Тѣзи разкази дѣйствително увличатъ, но сжщеврѣменно и заблуждаватъ и трѣбва слѣдъ това учителътъ да употреби много усилия, за да извлече отъ тѣхъ историчната истина. — Това направление искатъ да слѣдватъ разказитѣ по бита на славянитѣ, които ни дава г. Антбо въ „Педаг. прѣгледъ“. Освѣнъ, дѣто имъ е свойственъ обаче общия недостатокъ, който посочихъ за оригинала имъ, но тѣ го допълватъ и съ други. Г. Антбо не търси и мѣсеца за свидѣтель на миналото. Той самъ се явява очевидецъ и разправа. Той прѣвръща напълно истор. разказъ въ историч. повѣсть. Но докато нѣмскииятъ учителъ гледа да съгласува разказа си съ историчния фактъ, като се задоволява да даде ходъ на фантазията си само при комбиниране на фактитѣ, българскииятъ разказвачъ, макаръ, че има напрѣдъ си авторитети като Крашевски, Иречекъ и пр., може да ти прѣдстави, че прѣди 1400 г. значи въ VI в. сл. Хр. славянитѣ сж поразявали въоръженитѣ съ исничкитѣ срѣдства на тогавашното военно искусство византийски войски съ каменнитѣ си сѣчива. — На всѣки случай въ разказитѣ на г. Антбо сѣ има едно стремление да се слѣдва едно по модерно направление, на което като отменимъ коренния недостатокъ, поне подбужда къмъ описание на нар. битъ.

Съвсѣмъ друго впечатление правятъ историчнитѣ материали на г. Чакъровъ и неговия сътрудникъ въ „Училищна практика“. Като ги четете, като че ли се повръщате прѣди 150 год. къмъ врѣмето на Отца Паисия, когато трѣбаше на „неразумния“ българинъ да се

доказва, че и той е имал славни царе и патриарси, на които данъ сж давали визант. императори, съ тази, разбира се, разлика, че „историческата“ на Отца Паисия те сгрѣва съ огнения си патриотизъм и буди у тебе топли чувства къмъ автора ѝ, защото знаешъ, че тогава нѣкъ не е могло история да се пише, а историческитѣ материали на г. Чакъровъ сѣятъ само недоумѣние. Въ тѣхъ нѣма история, а само „патриотиченъ“ блѣнъ и за това въ тѣхъ Вие ще видите застъпена само оная материя, която насища патриотичната жажда на автора, съ свойственитѣ въ случая излияния на чувствата; славословия къмъ едни, проклятия къмъ други. Даже и поетитѣ сж повикани да помогнатъ тамъ, дѣто авторътъ се вижда безсиленъ да създаде желанното настроение. Не липсва нѣкъдѣ и драматизъмъ. Често остава авторътъ своя герой да размишлява, разбира се, както на него (на автора) се иска. Напр. Императорътъ Василий е въ постоянно безпокойство: „легне ли да спи, той мисли за избиването на войската му при Трояновата врата; събуди ли се сутринъ — пакъ сжщата мисль му е въ главата“ (уч. практ. кн. 10 год. V, 580 стр.). Разбира се, че тази мисль не напуска не Василия, а автора на статията, защото се знае, че тъкмо, когато авторътъ прѣдстави Василия за най занахъ съ мисльта за избиване на войската му, той води най-голѣмитѣ си войски на изтокъ и постига най-голѣмото разширение тамъ на Византия.

На друго мѣсто Виз. императоръ се прѣдставя, какъ „се зарадва до уши“, или какъ сѣдналь и „мислиль, мислиль и рѣшилъ да ожени“ и пр. (педаг. практика е за худож. обучение. Тѣзи примѣри сж между прочемъ и перли отъ художественъ разказъ). Разбира се, че тука ние нѣмаме за цѣль да критикуваме историческата достовѣрностъ на онова, което се дава тука като „историченъ“ материалъ, а само да илюстрираме мисльта си, колко е погрѣшна онази метода, която напуска историчния фактъ и която въ историчното прѣподаване търси да задоволи извѣстни чувства на прѣподавателя. Даже и патриотизъмъ да се сѣше чрѣзъ историчното прѣподаване, нима славословията къмъ единъ царъ и укоритѣ къмъ други, съвсѣмъ произволно комбинувани, ще насадятъ желаното чувство? Истината, и то истината за положението на народа въ разнитѣ епохи на негова животъ могатъ да привържатъ дѣтето много по-здраво къмъ неговата родина, отъ колкото измислицата, която като рухне, събаря се и цѣлото здание на нея съградено. Нима воинственността на Симеона е дала „величието“ на България, а миролюбие и набожността на Петра сж го разрушили? (гл. пед. практ. кн. 9 г. 1910).

Произходъ на старо-българекото писмо и разпространение на писмеността между старитѣ българи.

Това писмо, на което сега пишемъ, е намѣрено около 860 години слѣдъ рождество Христово. Дотогава нашитѣ прадѣди не сж имали свое писмо. Още старитѣ траки, когато сж искали нѣщо да

напишатъ, сж го пишели съ гръцко писмо и на гръцки езикъ. У тѣхъ нѣмало учени, които да се занимаватъ съ науки, както у тогавашнитѣ гърци, затова и отъ тѣхъ не сж ни останали книги. Тѣмъ е трѣбало писмо само за надгробенъ надписъ или за надписъ на тѣхенъ Богъ изсѣченъ въ камъкъ и тѣзи надписи тѣ пишели съ гръцки букви и на гръцки езикъ. Ето защо, колкото такива надписи сж останали отъ старитѣ траки, тѣ не сж на тѣхния езикъ, нито съ тѣхно писмо. Когато 5—600 години слѣдъ Христа Балк.-полуостровъ се изпълнилъ съ славяни, то и тѣ не донесли своя писменостъ и свое писмо. Ако нѣкой славянинъ се е вмѣквалъ въ голѣмитѣ гръцки (Византийски) градове и е постъпвалъ на византийска служба или ставалъ свещеникъ, той е изучавалъ гръцки езикъ и гръцкитѣ науки и не се нуждаелъ отъ славянско писмо. И Аспаруховитѣ българи, груби и полудиви войници, съвсѣмъ не се нуждаели отъ свое писмо. Хановетѣ и бондитѣ или болѣритѣ имъ, когато искали на камъкъ да запишатъ за свое бѣлѣжито дѣло, накарвали нѣкой майсторъ-каменодѣлецъ, който знаелъ гръцки езикъ и гръцко писмо, да стори това. Тѣй ни сж останали нѣкои каменни надписи на гръцки езикъ отъ старитѣ български ханове и царе — Крума, Омортага, па даже да се научи на нѣщо, той повиквалъ гръцки ученъ при себе си, или изпращалъ дѣцата си на учене въ Цариградъ. Крумъ напр. като разбилъ гърцитѣ, довелъ въ Плиска като роби гръцки учени, а Борисъ пратилъ чакъ въ Цариградъ сина си Симеона да се изучи на гръцко писмо и наука. Когато сжция този ханъ, или както зель да се нарича Князь Борисъ, се покрѣстилъ, викалъ гръцки и латински попове, да служатъ служба изъ новитѣ църкви на гръцки и на латински. Царетѣ ни и болѣритѣ ни взели да се гърчечатъ. Народътъ се стремятъ къмъ учене. А тогава още по-малко. Ако нѣкой е трѣбало нѣщо да запише, той го изрѣзвалъ на рабошъ, четела, както и до сега на много мѣста го правятъ българитѣ. Единъ старъ ученъ писалъ, че до това врѣме „славянитѣ нѣмаха книги, но съ чърти и слѣдитѣ на тѣзи рѣзки и чърти по камънитѣ и тухлитѣ, останали отъ развалинитѣ на старата столица Плиска. По тѣхъ каменодѣлцитѣ и тухларитѣ сж бѣлѣзали или нѣкакви смѣтки или пѣкъ знаци, които да личи майстора или господаря, отъ когото се доставялъ материалъ за градиво. Такива знаци сж останали съ стотини. Но това изнамѣрише славянското писмо и да не се продължило така още, да не се старъ славяно-български езикъ книги, нашитѣ прадѣди полека-лека се прѣтопятъ въ Гърци. Но случаятъ въ това врѣме имъ помага. Освѣнъ славянитѣ на Балкан. п-овъ, славяни още тогава имало на много други мѣста. Едни отъ тѣхъ живѣли на Сѣв.-западъ отъ насъ. Тѣ се казвали моравци и панонски славяни (въ сегашна Унгария). Тѣ били на

Западъ съсѣди съ нѣмцитѣ, на югъ — съ българитѣ. Нѣмцитѣ били по-образовани и по-силни. Чрѣзъ нѣмцитѣ моравцитѣ се покрѣстили и въ страната имъ на дошли много нѣмски попове. Чрѣзъ послѣднитѣ нѣмцитѣ полека-лека се подготвяли да покорятъ моравцитѣ и да унищожатъ държавицата имъ. Въ плана си да нападнатъ Моравия, нѣмцитѣ се обърнали за помощъ къмъ българския ханъ Бориса, когото сжщеврѣменно сж подтиквали да приеме християнството отъ папата. Нѣмци и българи сключили съюзъ за обща борба срѣщу моравцитѣ, на които князь билъ *Ростиславъ*, който управлявалъ съ братовчеда си *Святополкъ*. Понежѣ българитѣ сж били и противници на Византия, Ростиславъ и Святополкъ се обърнали къмъ послѣдната за помощъ срѣщу общия имъ врагъ. Въ това врѣме Ростиславъ подирилъ отъ Византийския императоръ и срѣдство да се избави отъ нѣмското духовенство — именно да му изпрати хора, които да замѣнятъ латинската църковна служба на нѣмскитѣ попове съ славянска и чрѣзъ това нѣмското духовенство да стане излишно въ страната му. До това врѣме въ Европа християнската служба се изпълнявала на латински и на грѣцки езикъ. Между западно-европейското духовенство е билъ разпространенъ латинскиятъ езикъ и то недопускало църковна служба на другъ. Въ юго-източна Европа, дѣто сж били владѣнията на Византия, покрай грѣцкия езикъ църковната служба се извършвала и на много други езици. Когато Византийскиятъ императоръ е получилъ покана отъ Ростислава за хора, които да му донесатъ въ страната свещени книги на славянски езикъ, императорътъ, нито пъкъ патриархътъ, не счели това искане за грѣховно и тѣ сж рѣшили да изпълнятъ молбата на Ростислава. При тѣхъ е имало учени хора, които сж знаели добръ езика на македонскитѣ славяни, знаели хубаво и черковното писание и къмъ тѣхъ сж рѣшили императорътъ и патриархътъ да се обърнатъ за цѣлта. Между тѣзи учени най-вече се издигалъ *Константинъ, наричанъ философъ*, който е билъ отъ по-рано познатъ на императора и патриарха и който вече ходилъ на нѣколко други мѣста — между араби, турци-хазари, евреи да разпространява и защитава православното християнство. Той е знаелъ езицитѣ и религиитѣ на всичкитѣ тѣзи народи; той е знаелъ добръ и македонския славянски езикъ, защото е билъ родомъ отъ Солунъ, въ който още по онова врѣме много се е говорило славянски и Константинъ отъ дѣте е знаелъ, може би, вече този езикъ; той е билъ много ученъ и знаелъ главнитѣ тогавашни седемъ науки, частъ отъ които въ младинитѣ си е училъ отъ самия патриархъ; билъ е извѣстенъ отъ друга страна и съ годѣмата си привързаностъ къмъ императора и патриарха и тѣ сж знаели, че той най-добръ ще съумѣе да извърши работата, за която сж молѣли Ростиславъ и Святополкъ. Ето защо тѣ сж го поканили и сега, както по-рано вършилъ това между черноморскитѣ турци-хазари и др., да се приготи и да даде на моравцитѣ славянски книги за църковната имъ служба. Въ това врѣме Константинъ е билъ при брата си Калугерина Методи въ мало-азийски манастиръ. Приема поканата и се подготвя за работа. Сега той извършва онова бѣлѣжито дѣло, което

прославило името му за винаги между славяните и което причинило дълбоката им признателност и привързаност към него и към помощника му братъ Методия за вѣчни вѣремена. Славяно-българи ли сж двамата братя или гърци, за признателнитъ славяни не е важно; още по-велико става тѣхното дѣло и по се усилюва почитьта ни къмъ тѣхъ, ако биха били тѣ гърци, защото хора отъ гръцка народност сж били тѣзи, които подпомогнаха за запазването на славянитъ отъ гръцко прѣтопяване.

Въ какво се състояло това бѣлѣжито дѣло на Константина?

Това е изнамирането на *славянската азбука*. Константинъ е познавалъ хубаво славянския езикъ. Той знаелъ, че въ него има звуци, които на гръцки не сжществуватъ и за които въ гръцката азбука е нѣмало бѣлѣзи. Такива сж напримѣръ *б, ж, ч, ц, ш*; сетитъ въ старобългарския езикъ имало тъмни и сложни звуци, които сжшо тѣй не могатъ да се образятъ съ гръцки бѣлѣзи — като *ят, он, ен* и др. И за това той е схваналъ, че прѣди да се извърши прѣвода отъ гръцки на славянски, трѣбва да се изнамери пълна азбука, съ която да могатъ да се дадатъ всичкитъ звуци на старо-славянския говоръ. И понеже той много ходилъ и много знаелъ, познавалъ много езици и „азъ буки“, познавалъ и чъртитъ и рѣзкитъ, познавалъ много езици и славяно-български дѣлгери, той можалъ да допълни и видоизмѣни гръцката азбука и да образува старата славянска, на която и сж написани първитъ славянски книги. Той не измислялъ буквени знаци, а подбиралъ отъ разни мѣста най-подходнитъ и образувалъ азбуката. Т. напр. въ азбуката на египтянитъ — *копти*, която е видоизмѣнена и допълнена гръцка, се срѣща бѣлѣга *ш*, зетъ по всѣка вѣроятността отъ най старото египетско писмо. Бѣлѣзитъ *ж, ч*, се срѣщатъ въ името *руи*, очертанятия на т. нареченитъ юсове *ж* и *ж*, както и на ероветъ — *ъ* и *ъ* и *Б* се срѣщатъ пѣкъ въ каменодѣлскитъ бѣлѣзи тѣзи на строителитъ на дворцитъ и зградитъ въ ст. бѣлг. столица Плиска.

Вижда се, че Константинъ е познавалъ всичитъ тѣзи бѣлѣзи и отъ тѣхъ и гръцката азбука образувалъ старославянската или старобългарската. Съ брата си тогава започватъ прѣвода на церковнитъ книги и по-всѣка вѣроятностъ, както казва животописецътъ на Константина, първитъ дѣли, които били написани съ новата азбука Йоана: „Въ началѣ бѣ слово“ и пр. — Снабдени съ най-нужнитъ църковни книги, двамата братя заминаватъ за Моравия и Панония, дѣто особено Методи е продължилъ прѣводната работа. Следъ едно пж-покалугерилъ прѣди смъртьта си и получилъ името *Кирилъ* (869 г.) дането на славянската църковна служба и писменостъ още 15 години. Въ това вѣре около него отъ Моравия, Панония и Македония се събрали около 200 ученика — свещеници, дякони, пѣвци и др. Бла-

гоприятното време за славянска проповѣдь обаче минало въ Велико-Моравската държава, когато станалъ плененъ князь Светополкъ. Той се примирилъ съ нѣмското духовенство и почналъ да прѣслѣдва славянското. Прѣслѣдванието на послѣдното се увеличило слѣдъ смъртта на Методия. Тежко време настало тогава за методиевитѣ ученици. Най-виднитѣ отъ тѣхъ — Гораздъ, Климентъ, Лаврентий, Сава, Наумъ и близкитѣ имъ „били оковани въ желѣзо, поставени въ тъмница и затворени, като имъ била забранена всѣка утѣха, тъй като нито роднини, нито познати можали да дойдатъ подъ каквѣто и да било прѣдлогъ при тѣхъ“. Освѣтъ това тѣ бивали извождани на вѣнъ и подхвърлени на тежкъ побой, слѣдъ което гладни и голи, поставени подъ стража били изгонени отъ държавата отгатицъ Дунава, а други продадени въ робство на евреи и откарани къмъ Венеция, отъ кждѣто само нѣконъ сж успѣли да се спасятъ къмъ Цариградъ.

Това обстоятелство, обаче, има за българитѣ както, изобщо, за славянитѣ голѣмо значение. Защото Кирило-Методиевитѣ ученици, изгонени отъ Моравия, можли да намѣрятъ убѣжище въ противната ѣ държава — България. Тѣ това знаели, макаръ че Дунава билъ голѣмъ и нѣмали кораби за прѣвозъ, но, както казва житописецътъ имъ, свързватъ три дървета съ липово лико и на тѣхъ прѣплуватъ въ българския градъ Бѣлградъ. — Управителътъ на града, или хана Борита, ги приема и прѣпраща при княза Бориса. Въ това време той се примирилъ съ Византия, приелъ отъ нея кръщенето, отказалъ се отъ папата и прибралъ гръцко духовенство въ държавата си. Идването на Кирило-Методиевитѣ ученици съ славянскитѣ книги и славянското богослужение било тъкмо на време за Бориса. Той искалъ да смаже опозицията противъ християнството на своето турско-българско болѣрство, а сжщо тъй да си създаде църква независима отъ Византия. Славянското духовенство и славянското богослужение били за това най-пригодни, защото тѣ отъ една страна го обличавали съ болшинството отъ населението въ държавата му, славянитѣ, противъ недоволното българско болѣрство, отъ друга му давали възможность да се освободи отъ гръцкитѣ полове и влияние. Ето защо той приелъ изпратенитѣ отъ Борита-Ханъ свещеници съ готовность. „Далъ имъ почести и свещенически дрехи, опрѣдѣлилъ имъ жилища, назначени за неговитѣ първи другари, и имъ прѣдоставилъ въ голѣмо изобилие всичко, за да не чувствуватъ ни най-малка тѣлесна потрѣбность отъ нищо.“ — Приети така отъ Бориса, Кирило-Методиевитѣ ученици се залавятъ отъ сега за разпространението на славяно-българската писменность между народа. Сега е настъпило времето; когато тази писменность се запазва, закрѣпва и разпространява. Най-видна роля въ това е игралъ родения по всѣка вѣроятность въ Македония Климентъ. Ангеларий на скоро умира, Наумъ и единъ по-младъ, Константинъ, оставатъ въ бѣлг. столица, а Климентъ билъ пратенъ въ Кутмичевца, Македония, за учителъ, съ заповѣдь до населението да му дава всичко въ изобилие и най-хубаво, да го поздравява съ дарове и любовь; а за да му достави още повече уважение, Борисъ му по-

дарилъ три двораца въ Дѣволъ, прѣвзходни по великолѣпие и принадлежани на графски родъ. Освѣтъ това, около Охридъ и Главиница му подарилъ мѣсто за почивка.“ — Поставенъ при такова благоприятно положение, той събира около си около 3050 ученика, които подготвялъ да разбиратъ черковните книги. Той „училъ и дѣцата — на едни показвалъ какъ се пише писмото, на други обяснявалъ смисълъта на написаното“ — той е, значи, първия български учител. Тука обаче той не само училъ. Той прѣвождалъ отъ гръцки и книги за черковно богослужение и съ това увеличилъ славяно-българските книги. Отъ сега тѣзи книги при Климента и слѣдъ него се умножаватъ много. Това е възбуждало голѣмъ възторгъ у съврѣмениците и единъ отъ тѣхъ, казанитъ Константинъ, написалъ стихове, въ които е изливалъ своето възхищение отъ новата българска писменостъ, „която ще направи славянския родъ да прогледне, „която кърми човѣшката душа и укрѣпва сърцето и ума. Тя учи цѣлия народъ да вижда, люби и да се радва, защото безъ свѣтлина радостъ не бива, защото безъ книги не можемъ да се боримъ съ противниците на душитъ наши.“ — Когато Климентъ станалъ Велешки епископъ, учителското му дѣло продължилъ другарятъ му Наумъ, който за тази цѣль напусналъ столицата и се прѣселилъ къмъ Охридъ, дѣто и починалъ.

И. П.

Г. Дочевъ.

Една лекция по рисуване за IV отдѣление.

У насъ доби гражданство терминътъ „свободно рисуване“. Този терминъ е много неточенъ и дава поводъ за много своеобразни разбирания и тълкувания. Мнозина разбиратъ, че въ часа по рисуване трѣбва просто да се наведатъ ученицитъ съ нѣколко въпроса или съ нѣколко фрази на нѣкоя тема и да имъ се даде слѣдъ това заповѣдъ: рисувайте!

Разбира се, при такава подготовка, дѣцата въ повечето случаи само ще драската и цапатъ и въ края на краищата ще изкаратъ рисунки, отъ които едва ли би разбралъ нѣкой нѣщо. За това мнозина почнаха да се оплакватъ, че „свободното рисуване“ било само дѣтинщина и че съ него не се постигало нищо сериозно.

Въ сжщностъ, новото рисуване е една сериозна работа отъ голѣмо възпитателно и образователно значение, но трѣбва добръ да се разбира неговитъ цѣли и методиката му. Въ часа по рисуване не трѣбва да даваме само заповѣди на ученицитъ да рисуватъ, какъ да рисуватъ. Необходимо е, прѣди всичко, да отворимъ очитъ имъ да схвататъ красивото въ природата и прѣдметитъ и да ги напжтимъ, какъ се възпроизвеждатъ най-добръ извѣстни форми, линии и краски. За да могатъ пкъ да схванатъ добръ формитъ на обек-

титѣ, трѣбва да имъ прѣдставимъ да наблюдаватъ тѣзи обекти; нѣщо повече даже, трѣбва да имъ дадемъ чрѣзъ моделиране и рѣчна работа възможностъ да направятъ прѣдварително модели отъ прѣдметитѣ и по този начинъ да схванатъ по-добрѣ тѣхнитѣ форми. За да схващатъ и възпроизвеждатъ добрѣ боитѣ на прѣдметитѣ, трѣбва да се правятъ упражненія и въ това отношение, като се изрѣзватъ и лѣпятъ цвѣтни книги и като се правятъ изобщо упражненія въ разпознаване боитѣ.

За това е необходимо рисуването да се свързва непременно съ моделирането и рѣчната работа да слѣдва слѣдъ тѣхъ. Въ часа по рисуване ученицитѣ ще трѣбва да изобразятъ подъ рѣководството на учителя си своитѣ собствени наблюдения и прѣживѣвания.

За иллюстрация на горнитѣ мисли ще приведа тука една лекция, стѣкмена по исканията на Проф. А. Кунцфелдъ.

Х В Ъ Р Ч И Л О .

1. Въведение и паметно изобразяване.

Единъ хубавъ есененъ день. Топло слънце ни праща милосивиднитѣ си лъчи прѣзъ прозорцитѣ на училищната стая. Мислитѣ на малкитѣ школници бързо залетяватъ съ тѣхъ наедно далечъ нѣкъдѣ изъ полето, кждѣто кѣсната есенъ е покрила съ златна мантия полята и долините.

И менъ заразяватъ дѣтскитѣ мисли, онисамъ се и азъ нѣкъдѣ изъ полето, но скоро се сепвамъ и се обръщамъ къмъ дѣцата.

„Виждамъ, дѣца, вамъ се иска да бждете пакъ въ полето. Но понеже не ни е възможно да излѣземъ този часъ, то мислено ще си походимъ изъ него и ще си припомнимъ за прѣкараното вчера слѣдъ обѣдъ.

Кждѣ бѣхте вчера слѣдъ обѣдъ? Какво правихте тамъ? Разкажете! — Вчера слѣдъ обѣдъ прѣкарахме на „Тюлбето“. Врѣмето бѣше чудесно. Топло слънце грѣеше. Нахвърляхме си на камара дрехитѣ и се заловихме да играемъ. Момиченцата играха хоро, а момчетата пущаха хвърчило. Трима души си бѣха донесли хвърчилата и ги пущаха отъ високата могила. . . .

Сега, дѣца, искамъ да ми нарисувате съ бои това, що гледахте и запомнихте при пуцането на хвърчилата. Какъ ще направите това?

— Най-напрѣдъ ще нарисуваме синьото небе съ бѣли облачета тукъ-тамъ.

Съ каква боя ще нарисувате небето?

— Съ синя боя, защото небето изглеждаше синьо.

Ще си размиете въ чинийкитѣ синя боя, но съ много вода, защото небето трѣбва да изглежда тъй свѣтло и ясно, както изглеждаше вчера, кога играхме по „Тюлбето“ и както изглежда днесъ изъ прозорцитѣ. Ами какъ ще си нарисувате бѣлитѣ облачета.

— Тѣхъ ще си нарисуваме съ бѣла боя. *Учит.* Не, така не ще стане хубаво; по добрѣ изглежда, ако още при рисуването на

небето се остави бѣло мѣстото на облацитѣ. Това ще направите така! (Учителѣтъ показва върху бѣлия листъ, закрѣпенъ на черната дѣска).
Учен. Ами колко голѣмо ще трѣбва да изрисуваме небето? *Учит.* Добрѣще изглежда, ако малко повече отъ половината на изправения листъ нарисувате съ небе.

Като гледахте отъ Тюлбето на Сѣверъ, кждѣ пада хоризонтѣтъ.
Учен. Хоризонтѣтъ пада по Стара-Планина, защото ни се струва, че небето се прилѣпя до нейнитѣ върхове. *Учит.* Какъ изглеждаше Стара-Планина отдалечъ? — Тя имаше синъ цвѣтъ. *Учит.* Дали е тѣй синъ, както и небето? — Не, по нея се забѣлѣзваше и малко червенина, отъ червения цвѣтъ на есеннитѣ листа на дърветата. *Учит.* Какъ ще си получимъ боя за Стара-Планина? — Въ тази боя, която ще ни остане като нарисуваме небето ще разтворимъ и малко червена боя. *Учит.* Веднага ли слѣдъ рисуването на небето ще почнете да рисувате и Стара-Планина. — Не, ще почакаете да изсъхне небето, та тогава; иначе ще се слѣятъ двѣтъ бои и ще се зацапа рисунката.

Учит. Какво ще си нарисувате слѣдъ това прѣдъ Стара-Планина? — Прѣдъ Стара-Планина ще си нарисуваме жълто-зеленикавото поле между града и Стара-Планина, тукъ-тамъ малки корийки и Старата рѣка съ зеленикави кичести брѣгове. До самата Стара-Планина ще означимъ селото Шипка и Руския манастиръ. Най-отдолу ще нарисуваме частъ отъ града — нѣколко къщи съ кумини. *Учит.* Ами кое е най-важното, което трѣбва да нарисувате? — Какъ момчета пушатъ хвърчило. *Учит.* Вие видѣхте вчера всички, какъ гордо се издигаше хвърчилото надъ града и полето; сега, вѣрвамъ, всички лесно ще го нарисувате. Започнете!

По-сполучливитѣ работи се показватъ прѣдъ цѣлия класъ и се похваляватъ.

II. Наблюдение и разглеждане дѣйствителния прѣдметъ.

Учителѣтъ донася едно или нѣколко различни хвърчила. *Учит.* Каква форма има хвърчилото? *Учен.* Обикновено хвърчилата иматъ четирежгълна форма; но има още шестожгълни и осможгълни. *Учит.* Дали всички хвърчила иматъ форма на правилни многожгълници? — Не, има и четирежгълни хвърчила съ двѣ по-дълги и двѣ по-къси страни. *Учит.* Ето едно отъ послѣднитѣ; разгледайте го! — Това хвърчило е направено отъ двѣ дѣсчици, свързани по срѣдата на кръстъ; едната отъ тѣзи дѣсчици е по-дълга, другата — по-къса. *Учит.* Съ каква книга е облѣчено това хвърчило? — Съ здрава синя книга. *Учит.* Защо? Съ какви други книги могатъ да бждатъ облѣчени хвърчилата? — Съ жълти, червеникави, бѣли и пр. *Учит.* Какъ обичате да си окрасявате вие хвърчилата? — Като ги правимъ въ форма на звѣзда, на круша, на човѣшка глава; като изрисуваме по тѣхъ или мѣсець, или слънце, или звѣзди, или човѣшки образъ и пр. *Учит.* Разгледайте и разкажете, съ какво е окрасено това хвърчило! — То има изрисуванъ образъ на човѣшка глава; има из-

рисувани вѣжди, очи, мустаци, уста, брада. Отъ двѣтъ му страни сж поставени да висятъ двѣ пюскюлчета за уши. *Учит.* Защо сж поставени тѣзи уши още? — Да пазятъ равновѣсие при хвърченето. *Учит.* Отъ какво сж направени и какъ сж направени ушитѣ на това хвърчило? — Отъ клѣсчета книга, завързани съ канапъ и овѣсени о напрѣчната дъсчица. *Учит.* Необходима ли е опашката на хвърчилото? — Разбира се; тя му помага да се одържа свободно срѣщу вѣтъра. *Учит.* Какъ се прави опашката на хвърчилото? Колко дълга трѣбва да бжде тя? — Тя се прави отъ разноцвѣтни книги и парчета. Дължината ѝ се опрѣдѣля кога се пуца хвърчилото. *Учит.* О какво се държи хвърчилото? Какъ се правятъ денковете? Разкажете за направата на хвърчилото!

III. Пригответе на предмета отъ ученицитѣ.

а) Кждѣто позволяватъ условията, въ часа по рѣчна работа ученицитѣ си приготвятъ дѣйствителни хвърчила. Приготвятъ си най-напрѣдъ двѣ дъсчици отъ съотвѣтни дължини (напр. 36 см. на 24 см.), врѣзватъ ги по срѣдата да могатъ да прилѣгатъ и ги свързватъ съ канапъ въ форма на кръстъ. Обличатъ го отгорѣ съ бѣла здрава хартия, върху която се лѣпи цвѣтна хартия, или пъкъ се оставятъ ученицитѣ да си го окрасятъ съ бои. Изработва се и врѣзва опашката. Поставятъ се ушитѣ, врѣзватъ се канапитѣ и хвърчилото е готово.

Ако условията не позволяватъ да си изработятъ ученицитѣ класно въ училището хвърчила, то имъ се задава домашна задача, да си изработятъ по едно у дома си и да го донесатъ въ училището. По този начинъ ще имаме най-разнообразни модели за наблюдение и рисуване.

в) *Приготвяне хвърчила отъ цвѣтна книга.*

Всѣки ученикъ взема отъ папката си тъмносинъ, зеленъ, червенъ или моравъ листъ и изрѣзва отъ него единъ правоъгълникъ съ 12 см. дължина и 8 см. ширина. Прѣгъва надвѣ този правоъгълникъ, за да получи двоенъ, два пжти по-тѣсенъ. Отъ така полученото си изрѣзва формата на хвърчилото.

Това направя най-напрѣдъ учителятъ прѣдъ ученицитѣ съ двойно голѣма книга, за да видятъ и схванатъ всички добрѣ. Слѣдъ това работятъ ученицитѣ. Който сбърка, повтаря съ по-голѣмо внимание.

Получениитѣ цвѣтни хвърчила се намазватъ съ лѣпило по гърба и се залѣпватъ на единъ листъ въ рисуващия блокъ.

Слѣдъ като се извърши тази главна работа, оставятъ се ученицитѣ свободни да си го окрасятъ, както обичатъ. Всички окраски ще трѣбва да си изрѣзватъ отъ разноцвѣтни листове и да ги залепятъ върху хвърчилото. Така се получаватъ най-различно окрасени хвърчила, изрѣзани само отъ цвѣтна хартия.

с). *Рисуване съ бои пригответо отъ книга хвърчило.*

До самото пригответо отъ цвѣтна книга и залѣпено на блока

хвърчило ще трѣбва ученицитѣ да си изрисуватъ друго, което по възможностъ да има сжщата голѣмина и сжитѣ цвѣтове, както първото. Ученицитѣ трѣбва да сж привикнали да употрѣбаватъ свободно четката и да даватъ форма на прѣдмети съ нея, та не ще бжде необходимо прѣдварително показване отъ учителя. Ученицитѣ си получаватъ сами необходимата боя, като опитватъ върху опитна хартия и сравняватъ. Слѣдъ това веднага почватъ съ свободна четка да рисуватъ фигурата на хвърчилото. При работата трѣбва да имъ се напомни, че не трѣбва да рисуватъ най-напрѣдъ краищата на хвърчилото, ами ще трѣбва да рисуватъ направо цѣлата му форма, защото иначе ще се образуватъ петна и не ще бжде красива рисунката. Опашката, ушитѣ и другитѣ окрашения ще трѣбва да се поставятъ чакъ когато изсъхне главната фигура; при това тѣ трѣбва да се поставятъ старателно, да не би да се зацапа и загрози всичко. И тука трѣбва ученицитѣ да си направятъ сами свободно окрашенията.

d). *Рисуване само съ линии фигурата, рисуване отъ паметъ и упражнение на ръката.*

Слѣдъ като се научиха да схващатъ ученицитѣ хвърчилото като плоскостъ, сега ги привикватъ да виждатъ и възпроизвеждатъ само неговитѣ крайни очертания, неговитѣ линии. Извикватъ се нѣколко ученика да нарисуватъ на дѣската съ тебеширъ фигурата на хвърчилото. Полученитѣ чертежи се разглеждатъ и сравняватъ съ дѣйствителнитѣ хвърчила; направенитѣ грѣшки се поправятъ отъ самитѣ ученици. Слѣдъ това се закриватъ чертежитѣ, махvatъ се и хвърчилата и се оставятъ ученицитѣ да си нарисуватъ сами такива фигури въ блоковетѣ си. Слѣдватъ упражнения за бързо и свободно рисуване такива фигури отъ разни величини по блокчетата и училищнитѣ мушамы.

IV. Декоративно рисуване.

Основната форма на хвърчилото прѣдставлява единъ много подходящъ елементъ, който може да се използва за декоративно рисуване, да се правятъ околорѣстни шарки на нѣкои прѣдмети, розети за други и пр. За да се развие вкусъ у ученицитѣ къмъ декориране и да се научатъ, какъ се прави то, могатъ въ случая да се взематъ слѣднитѣ упражнения:

1. Ученицитѣ си изрѣзватъ отъ цвѣтна хартия много фигурки на хвърчило 3 см. дълги и 2 см. широки. Тѣзи фигурки трѣбва да бждатъ отъ единъ или най-много отъ два вида цвѣтна хартия, за да се добие хармония при нареждането; не е хубаво да се работи съ много цвѣтове, защото въ такъвъ случай дѣцата мжно достигатъ хармония и ритъмъ. Изрѣзанитѣ фигурки се нареждатъ по една отвѣсна линия въ блока, като се допиратъ съ върхчетата си. Нареждатъ се други въ хоризонтална линия. Нареждатъ се сити въ видъ на правоъгълникъ, тригълникъ, квадратъ и пр. Ученицитѣ

сами ще познаятъ, че по този начинъ сж декорирани много кутии, джебни кърпички и пр..

2. Сжщитѣ упражнения се повтарятъ съ четка и боя.

3. Дѣцата рисуватъ разни прѣдмети и ги окрасяватъ съ малки фигурки на хвърчило. Напр., нарисуватъ си една джебна кърпичка и по краищата я декориратъ съ тѣзи фигурки. Особно добръ могатъ да се декориратъ съ такива фигурки разни видове чинии. Дѣцата си нарисуватъ нѣколко чинии; по края имъ нарисуватъ съ една боя такива фигурки; въ срѣдата пъкъ на чинията рисуватъ съ друга боя една розета отъ по-малки и по-голѣми подобни фигурки и пр..



Педагогическа и училищна хроника.

I.

Нашата педагогична мисль прѣзъ изтеклата година.

Добъръ обичай е, гдѣто встѣпването въ новата година се съпровожда съ погледъ къмъ туй, що ни е оставила старата. Въ тоя моментъ на общо балансиране, на мѣсто си е, мислимъ, една малка и бѣгла равномѣтка и върху нашата педагогическа мисль прѣзъ изтеклата година. Върху какви проблеми имаше да работи, въ какви направления бѣше насочена, съ каква интензивность и екстензивность работѣше, какви перспективи ни дава за своето близко и далечно бждеще. Това сж въпроси, които ние, колкото по-често си задаваме, колкото повечко се замисляме върху тѣхъ, толкова повече ще допринесемъ за издигането на педагогическата ни мисль, защото тѣ все по-упорито ни изпрѣчватъ другъ по-важенъ въпросъ: „Какво да се прави?“ А тѣй много, тѣй много има да се прави у насъ въ тая насока!

Изтеклата година за педагогическата мисль бѣше достойно чедо на своята прѣдшественица — една дрипава, пустала и изнемошѣла подъ тежестъта на своето безсилie и нѣмотия несрѣтница, която провлъча своето сжществуване съ угрѣзки отъ чужди трапези и отгдѣто, когато и колкото намѣри. Ако вие я запитате, кой я е докаралъ до това положение, тя нѣма другъ отговоръ освѣнъ тоя: — нейнитѣ благодѣтели. Което по-печално, е, че сжщитѣ нейни благодѣтели не се стѣсняватъ и сега да използватъ нейната изпадналость и се облагодѣтелствуватъ.

Въоржени съ твърдѣ силна лупа, ние се мчимъ да откриемъ нѣкъдѣ изъ диплитъ на изтеклата година нѣкоя проблема, на която да се е натъкнала нашата педагогия прѣзъ тая година, да е работила за нейното разрѣшение, да е посочвала нови пѣтища и срѣдства; ние дирихме да доловимъ схватки, сблъсквания на мисли и идеи, онова състояние на напѣгнатость, на активность, което дава физиономия на творящия и борящия се духъ, ала напраздно. На всѣкъдѣ сънлива равнодушность и прозявки.

На научната педагогия прѣдстои да се справя съ още много кардинални общо теоретически въпроси. Другадѣ ние виждаме всѣка година да допринася нѣщо за тѣхното по-сполучливо разрѣшеніе. Достатъчно е да споменемъ за излѣзлитѣ прѣзъ послѣднитѣ години съчинения по обща педагогия отъ Meumann, Dür, Messmer, на спора въ послѣдне врѣме между Meumann и Wundt върху отношението между експерименталната педагогия и научната психология и др., за да се види, какъ несдържима е живата педагогическа мисль. У насъ всичко е тихо и мирно. Теоретично педагогически въпроси прѣзъ изтеклата година твърдѣ малко и то твърдѣ случайно сж занимавали педагогическата ни литература, а още по-малко тѣ сж будили нѣкакъвъ интересъ около себе си.

Въпросътъ за тѣй наречената трудова школа и прѣзъ тая година продължава да държи любопитството на любителитѣ на новото, но за едно дълбоко, достойно теоритично освѣтление все още остава да се чака, а то е тѣй необходимо, за да можемъ да бждемъ сигурни, че едни, иначе толкова симпатични принципи, не ще бждатъ извратени и окарикатурени. Прѣводътъ на една хубава книга по прѣдмета и рефератътъ върху съчинението на Rabst, както и нѣколкото компилативни работи, дадени въ нѣкои отъ педагогическитѣ ни списания, сж недостатъчни. А какъ да си обяснимъ това, че и тѣй малко даденото мина и замина незабѣлѣзано, когато за привърженици на „трудова“ школа толкова много наши педагози побързаха да си извадятъ патентъ, както до сега сж си вадили и за толкова други нови работи. Ето на, г. Чакъровъ, най-голѣмиятъ педагогически „модистъ“ у насъ, и той стана трудовистъ, както е и шарелманистъ, хербартиенистъ и много още. Вземете, която искате книжка отъ „Уч. практика“, отминете уводната ѣ статия, която най-често е непростено и нескоспоно използуване на чуждъ трудъ, взрете се въ неговата практика и ако откриете поне слѣда отъ приложение принципитѣ на трудовата школа, азъ се обзалагамъ. При това, „практиката“ на тоя господинъ не минава „незабѣлѣзана“ за мнозина наши учители. Какво говори тоя фактъ за педагогическата ни мисль и прѣзъ тая година, оставяме всѣки самъ да сжди.

„Дидактическото художество“ не бѣ по щастливо прѣзъ изтеклата година. Като изключимъ опита на г. Моновъ, да изкара Хербартъ за неговъ баща, то все още си остава по книга запазенъ периметъръ на хората около „Учил. практика“. Обаче и прѣзъ тая година то все ни напомня баснята „орелъ и жаба“. Колкото и да се иска на редактора на „Уч. практика“ да се издигне надъ себе сжщиятъ педагогически кърпачъ, какъвто го познаваме като прѣводчикъ на чужди работи въ страницитѣ на „Учил. прѣгледъ“ и първата годишнина отъ „Уч. практика“. Прѣдъ мене е послѣдната книжка на това списание. Махнете прѣводната шарелманова статия, не диша ли всичко друго най-старомоденъ хербартианизъмъ? И прѣзъ тая година привърженицитѣ на тази нова „педагогия“ не ни дадоха по-сериозно теоретично освѣтление и обосновка. Пар-

донъ, азъ забравихъ, че г. Чакъровъ отдавна афореса и научна педагогия, и психология, и логика и... цѣлата наука. Съ задоволство трѣбва да отбѣлѣжимъ прѣвода на двѣтъ Шарелманави съчинения: „Възбудително обучение“ и „Пътътъ къмъ силата“. Прѣводачътъ е направилъ добра услуга на приятелитъ и противниците на това течение, защото само чрѣзъ първоизточниците може да се получи леко и пълно освѣтление. Това олеснява въ голѣма степенъ работата на смислената, на основната критика и защото, за жалость, тѣ се посрѣщнаха тѣй, както се посрѣщатъ всички ръководства съ готово разработени лекции, които носятъ нови раздражения въ „монотонната училищна практика“.

И сѣдбата на експерименталната педагогия не бѣ по-щастлива. Другъ пътъ все ни се даваха поне нѣкои прѣводни монографии било чрѣзъ „Учителска библиотека“ или др., а сега и това нѣма. Даже експериментаторитъ на българска почва изъ страницитъ на „Опитна педагогия“ прѣстанаха да се обаждатъ. Като активъ може да се отбѣлѣжи появата на нѣколко прѣводни статии и реферати въ „Опитна педагогия“, „Ново Училище“ и „Учителъ.“ Твърдѣ печаленъ фактъ. У насъ има вече мнозина, които сж прѣкарали достатъчно врѣме изъ психологич. лаборатории на Западъ, кждѣто сж дали осѣзателни доказателства, че могатъ да бждатъ добри работници въ тая областъ, а още по-голѣмо е числото на тия, които високо цѣнятъ педагог. експериментъ, и все пакъ почти нищо сериозно не е направено до сега. Може би, една отъ причинитъ за това е, че пътътъ прѣзъ научния педагогически експериментъ не води тѣй бързо къмъ свѣтина слава и добъръ гешевтъ. Ние признаваме, че у насъ условията за такава работа сж твърдѣ неблагоприятни. Но не би ли могло да се направи нѣщо за подобряние на тия условия? Хората около педагогическо-психологическата лаборатория при нашия университетъ биха сторили голѣма услуга на експерименталната педагогия, ако вземѣха инициатива за организиране на искрено желаещитъ да работятъ около тая лаборатория.

Въпросътъ за половото възпитание на младежъта, който занимава за сега почти цѣлата свѣтска педагогическа литература, прѣфуча и прѣзъ насъ. Освѣнъ прѣвода на цѣнното научно съчинение на Moll „Половиятъ животъ на дѣтето“ у насъ се появиха прѣводи още на нѣколко брошури на сжщата тема. Но само се появиха. Каква слѣда оставиха тѣ, каквъ интересъ възбудиха между заинтересованитъ учители и родители, какво раздвижване на мисли прѣдизвикаха, какви опити за приложение, каква критика?

Но ако прѣзъ тая година ние бѣхме тѣй бѣдни по отношение на теория и критика, не сжщото може да се каже за методиката. По нея имаме много повече, отъ колкото може да се очаква. Като че тя е сега продукта, който най-много се дири и най-добро пазарище намира. Но не за детайлно и дълбоко обоснование на извѣстни методи по нѣкой прѣдметъ е думата, а за готови, развити лекции по опрѣдѣленъ калѣпъ. Направете единъ малкъ сондажъ между кои да е учители и вие ще се убѣдите, че

това е, което най-вече се дири и цѣни въ всѣко списание. Ние имаме вече развити лекциитѣ почти по материала на всички прѣдмети, които се изучаватъ въ основното училище. Какво ли ще правятъ нашитѣ „педагогически творци“ слѣдъ това? А голѣма частъ отъ нашето учителство изглежда да е доста доволна отъ това положение на работата. То е гарантирано както по отношение на инспектора, тъй и по отношение на научната педагогия. На неговата маса се мждрятъ не вече психологии, общи педагогии и т. н., а по 1 — 2 методики по всѣки прѣдметъ. Съ това се и обѣснява, защо безвкусности, съ които се пълни „Учил. практика“, се поглъщатъ съ голѣмъ апетитъ. Па и малкото учителски курсове, които бѣха устроени прѣзъ тая година, носятъ сѣщия характеръ. Мнозина виждатъ въ това крачка напредъ. „Най-сетнѣ нашето учителство налучка правиия пътъ,“ ни се казва. Ние сме тъкмо на противното мнѣние. Ние съзираме въ всичко това твърдѣ опасни симптоми за неговото бъдеще. То издава пасивностъ, липса на вдълбочаване въ работата си, отсъствие на широко и дълбоко педагогическо разбиране, въ голѣма степенъ обърканостъ. Какво освѣнъ това показва фактътъ, че много учители нѣматъ по-силенъ аргументъ за да защитятъ употребявания отъ тѣхъ начинъ на постъпване освѣнъ: „Тѣй прѣпоръчва Х,“ или „тъй е развита въ сп. „У . . .“?

Това е наслѣдството, що ни остави изтеклата година. Дано прѣзъ новата бждемъ малко по-честити.

Х. С. Н.

II.

Г. Пенчевъ.

По въпроса за измѣнение закона по народната просвѣта.

Вѣстниците съобщаватъ, че министерството на просвѣтата проектира да прави нови измѣнения въ закона за народната просвѣта. Ще се отварятъ новъ типъ дѣвически гимназии, ще се озакони окол. уч. инспектори да бждатъ прогимназиални учители. Нѣщо обикновено е станало да се промѣня закона. Нѣма министъръ на просвѣщенiето, който да не е внасялъ измѣнения или допълнения въ него. Сегашниятъ законъ, коренно проученъ и прѣработенъ въ министерствуването на Мушановъ, бѣ приетъ прѣди двѣ години и още на слѣдната година трѣбваше да се измѣни и допълни. Въпрѣки новитѣ промѣни, той не задоволи заинтересуванитѣ. Недоволно е отъ него и обществото, и учителството.

Отъ училището се иска да готви хора за съврѣмения животъ. Отъ него трѣбва да излизатъ здрави хора, снабдени съ нужнитѣ положителни знания и съ потрѣба да ги разширяватъ, вѣрващи въ свойтѣ собствени сили; хора съ инициатива, смѣли и енергични, на които трудътъ е удоволствие. Въ училището трѣбва да се проявятъ

наклонностите да се развият и разцъвнат способностите на всеки бъдещ член на обществото. Съ напушането на училището бъдещият гражданин да се не лута, а според проявените си наклонности и способности, да се прѣдаде на съответна работа въ живота, която ще му бѣде и удоволствие и сръдство за прѣхрана.

Това се иска отъ училището. Навѣрно министерството ще иска отчасти да го постигне съ новите си гимназии.

Какви ще бѣдатъ тия гимназии, това не се знае. У насъ всичко тайно се върши, не може да се надникне даже въ стаята на изборното учрѣждение — учебния съвѣтъ. Догдѣ се узнае, какво се проектира, то става вече законъ. Всичко бърже се рѣшава, а сжщността се не промѣня. Можемъ да бждемъ спокойни, че работите ще си вървятъ по старому. Невѣруещите да прилистятъ закона и надникнатъ въ нашите училища, за да се увѣрятъ.

Спомнямъ си, прѣди двѣ години посѣтихъ горния курсъ на основното училище въ Ансееу (Франция). Обърна ми вниманието рѣчната работа. Бѣше часъ по рисуване. „Ние си имаме добри желѣзари, дърводѣлци, технически инженери, търговски служаци и пр.“, ми каза директорътъ. Посочи двѣ момчета: „ето двама добри желѣзари“. По покана момчетата ни отвориха своите шкафове, пълни съ разни желѣзни прѣдмети, изработени отъ тѣхъ. Изработката би правила честь на всеки добъръ майсторъ. По моя молба сжщо сториха дърводѣлците, бждещите инженери, търговски служаци и пр. Единъ „инженеръ“ бѣ начърталъ планъ на една много сложна гължбарница. „Дърводѣлецъ“, неговъ другаръ, го бѣ изпълнилъ съ най голѣма точностъ.

Курсътъ е тригодишенъ. Прѣзъ първата година е отдѣлено по единъ часъ за дърводѣлство, желѣзарство, чѣртане планове, държане търговски книги и пишуща машина. Часовете се посѣщаватъ отъ всички ученици. Прѣзъ годината се слѣдятъ наклонностите на дѣцата, а до края на годината се констатира тѣхните способности. На слѣдната година въ часа по рѣчна работа, учениците се раздѣлятъ и всѣкой отъ тѣхъ работи само тоя клонъ, дѣто е проявилъ наклонност и способностъ. Слѣдъ свършването на училището, една частъ отъ учениците се залавятъ за работа, която сж вече работили въ училището, а друга постѣпва въ други училища, за да добие по-голѣма подготовка, да разшири своите знания или да добие по-голѣма сръчностъ.

Образователните прѣдмети сж застъпени по-добре отколкото у насъ.

Още по-далечъ отиватъ общинските съвѣтници на едно отъ прѣдградията на Брюкселъ, а особено учителите на едно отъ тѣхните основни училища—*четвъртокурсно-основно училище*.¹⁾

Макаръ че се изминаха вече 5 мѣсеца, не ми излизатъ отъ ума

¹⁾ Въ Белгия основните училища иматъ 4 курса. Всѣки курсъ се дѣли на двѣ години. Четвъртиятъ курсъ съответствува на нашите III и IV прогимназични класове.

думитъ на единъ отъ тия учители, казани на група учители, които посѣтихме това училище:

„Нашитѣ учители до сега се грижиха за часть отъ народа. Ней тѣ даваха всичко. Свършившитѣ юристи, медици, класни учители, академисти и пр. се залавятъ веднага за работа, за която см се готвили и добиватъ нуждитѣ сръдства за прѣхрана. Съвсѣмъ не е тъй съ дѣцата на другата, голѣмата часть отъ народа. Тѣ напущаха училището неподготвени; не знаеха, що да заловятъ, лутаха се, случайно се залавяха за нѣщо, често, което съвсѣмъ не е споредъ тѣхнитѣ способности, губѣха врѣме въ чиракуване и пр. Училището трѣбва да даде на бждещия гражданинъ освѣнъ солидни знания, добри навици, но и сръдство за прѣхрана. Всѣкой, който напуща училището, трѣбва веднага да може да се залавя на работа“.

И наистина, тъй става съ ученицитѣ, които напущатъ учението си, слѣдъ свършването на това основно училище.

У насъ завършено основно образование е прогимназиалното, а сръдне—гимназиалното. По-голѣмата часть отъ свършившитѣ прогимназия напущатъ и се залавятъ на работа; по-малката продължава своето образование. Напусналитѣ се залавятъ за каквато работа имъ се падне, често промѣнятъ нѣколко работи. Прогимназията не е проучила тѣхнитѣ наклонности, а още по-малко ги е опжтила за въ живота.

При проучени способности, още една година при прогимназията, посветена на специалность, е достатѣчна да се улесни дѣтето, да се избави отъ двоумѣние, скитосване и губене врѣме.

Сжщото е и съ сръднето образование. Слѣдъ свършването му, по-голѣмата часть отъ ученицитѣ напущатъ, залавятъ се за работа, а по-малката постѣпва въ висши училища.

Въ гимназията на редъ съ солиднитѣ знания, които трѣбва да се дадатъ на ученицитѣ, трѣбва да става проучване, нѣщо повече развѣтъ на тѣхнитѣ способности. Послѣдната година да се посвети изключително на специалности. Ученицитѣ се раздѣлятъ прѣзъ тая година на групи, отъ които всѣка добива сръдне специално образование: педагогично, търговско, научно, споредъ вида на факултета, въ който послѣ ще се слѣдва и пр. Тия, които напущатъ гимназиитѣ, споредъ своята специалность, се залавятъ веднага на работа и иматъ осигурена своята прѣхрана.

Нѣма нужда отъ отдѣлни педагогически, търговски и пр. училища. Подраздѣлението става само въ послѣдната година на гимназията. На единъ младежъ съ сръдне образование е достатѣчна една година да се подготви за специалната си работа, която прѣгръща по наклонность.

Проектиранитѣ дѣвически гимназии нѣма да разрѣшатъ въпроса.

* * *

Нищо не ще донесе и допушането на окол. инспектори за прогимназиални учители. Да се допуснатъ окол. инспектори въ прогимназиитѣ е необходимо и справедливо. Но съ десетина учители, учи-

телският въпрос се не разрѣшава. Достатъчно е да се види, що ни даде изтеклата година.

Въпросътъ за училищнитѣ помѣщения, въпрѣки силнитѣ протести отъ всѣкъдѣ, а особено отъ сдруженото учителство, си остава все откритъ. На много мѣста, по нѣмане на училищни здания, подлежащи на задължително обучение дѣца стоятъ вънъ отъ училището. Управляещитѣ, които намиратъ срѣдства за много други работи, не намѣриха и тази година срѣдства за постройка на училищни здания.

Още по-злѣ стои въпроса съ учителския персоналъ. Измѣненята на закона и наредбитѣ за народната просвѣта, станали прѣзъ изтеклата година, показватъ само едно, че министерството или не разбира учителския въпросъ, или не иска да го разрѣши. То иска да уреди въпроса, но вмѣсто туй, то наниса пагубенъ ударъ на училищната работа.

Работата на учителя е трудна и деликатна. Тя изисква, щото той, вънъ отъ голѣмия кръгъ отъ знания, които трѣбва да притежава, да познава добръ условията, при които работи, да си е създалъ нуждната опитностъ, да обикне своята работа и всецѣло да се прѣдаде само ней.

Учителътъ се цѣни по кръга на знанията, които има, опитността, която е добилъ въ работата си и личнитѣ качества, които притежава.

Обучението и възпитанието е изкуство.

Свидѣтелството не е още гаранция, че притежателятъ му е добъръ учителъ. Знанията и опитността се добиватъ и безъ свидѣтелство. Личнитѣ качества сж резултатъ на много условия.

Всичко това нашето министерство, като че не знае. За него е важенъ документъ за слѣдване въ извѣстно училище. Трудътъ, усъвършенствуването, опитността и личнитѣ качества нѣматъ за него цѣна.

Съ новитѣ измѣнения се спрѣ повишението на учители, степенувани по разни причини, почнали да учителствуватъ прѣди закона онъ 1891 година, защото нѣматъ нуждния цензъ.

Съ тия измѣнения се каза на всички основни и класни учители, които нѣматъ завършено образование, степенувани, учителствували повече отъ 20 години, че ако бждатъ уволнени по каквато и да било причина, — болестъ, висши съображения и пр., могатъ да бждатъ назначени, но само за година, като надничари съ малка заплата.

Министерството онеправда, нѣщо повече, то се подигра съ тия учители. То ги застави да се считатъ врѣмenni гости на училището, макаръ въ продължение на 20 години да му сж дали всичко, което сж имали. Като сковава тѣхната мисль и дѣйность съ страха за уволнение, то парализирва всѣка тѣхна работа.

Отъ онеправдани, обидени и подиграни хора, не може да се очаква добра работа.

Държатъ се неповишени волнонаемнитѣ основни и класни учители, почнали да учителствуватъ прѣди 1892 год. 20 години

усъвършенствуване и практика сж малко да бждат степенувани — нѣматъ завършено образование.

Спомнямъ си думитѣ на г. L. Leplat, директоръ на гимназията „Ecole de l'Il de France въ Liancourt (Франция), — най-добрия директоръ, който съмъ срѣщалъ въ живота си. При двудневното ми посѣщение на неговата гимназия, стана дума за учителския персоналъ. „Мжно се намиратъ добри учители. *Мене не ми трѣбватъ тѣхнитѣ свидѣтелства.* Нека прѣстон, като учителъ въ училището ми, тогава ще опрѣдѣля, да го взема за винаги или да му кажа да си отиде“.

Въ тази гимназия има много добъръ учителски персоналъ. Нѣма нито една наша гимназия съ такива учители. Тамъ е достатъчно една година да се прѣцѣни учителя, а у насъ м-то не може да стори това за 20 години.

Учителитѣ или сж способни и трѣбва да стоятъ, да се повишаватъ на общо основание, или сж негодни и трѣбва да се уволнятъ.

И всичко това се прави, когато има нужда отъ учители, когато не могатъ да се попълнятъ всичкитѣ учителски мѣста.

Броятъ на основнитѣ учители надминава 8000. Учителитѣ учителствуватъ срѣдно 20 години. Слѣдъ 20 години тия 8000 учители ще се замѣстятъ съ други. Годишно трѣбватъ 400. Задължителното образование не е приложено. Ако се приложи, ще постѣпятъ въ училището не по-малко отъ 700,000 дѣца, които ще се обучаватъ най-малко отъ 14,000 учители, като се смѣта максимума, 50 дѣца на учителъ, слѣд., ще трѣбватъ още 6,000 учители. Ако законътъ се, приложи въ 20 години, ще трѣбва едно годишно увеличение на учителитѣ съ 300. Заплатата на основнитѣ учители е малка. Мнозина учители напушатъ и минаватъ на друга работа; сжщо напуска частъ отъ учителскитѣ, когато се омжжатъ. Населението расте годишно съ 50,000., ще трѣбва да расте съотвѣтно и числото на учителитѣ. Трѣбватъ още 200. Или всичко годишно ще трѣбватъ най-малко 900 учители.

Отдѣ ще се вземе напълно нуждното число учители? Педагогическитѣ училища сж недостатъчни. Министерството разрѣши въпроса: остави сжщитѣ малки заплати на учителитѣ, въведи писмени изпитъ за учителска правоспособностъ, не повиши на врѣме полагащитѣ на повишение учители, озакони да се отнема степенъта при ново назначение на всички степенувани безъ завършено образование. Тѣкмо наопаки.

Още по-злѣ стоятъ прогимназитѣ.

Образованието, което дава първоначалното училище, е недостатъчно. Това се съзнава на всѣкъдѣ. Стремекътъ за откриване на прогимназии е повсемѣстенъ. Исканията не могатъ да се задоволятъ.

Прогимназитѣ трѣбва да готвятъ хора за живота. Трѣбватъ учители, всецѣло прѣдадени на работата си. Това е възможно, когато учителътъ бжде спокоенъ, неговото мѣсто заздравено, мѣстенето произволно и въпрѣки желанието му прѣмахнато, положението му осигурено, да получава сносно възнаграждение, редовно и достатъчно

повишавано. Съ една дума, да се прѣмахне всичко, което може да отвлича неговото внимание.

Прогимназиалниятъ учителски персоналъ е раздѣленъ на разни категории, взетъ е въ гимназиитъ по разни начини и има различно възнаграждение. Неговото положение е нестабилизирано. Той е най-подвижния въ нашитъ училища персоналъ и най-малко осигуренъ за своето мѣсто.

Броятъ на учителитъ въ прогимназиитъ достига 2,000. Отъ тѣхъ най-големата група, третината, сж учители на часъ. Това сж надничаритъ, уволнявани до единъ всѣка година и назначавани на ново, ако има мѣсто.

Втората по голѣмина група сж учителитъ безъ висше образование, почнали да учителствуватъ прѣди закона отъ 1891 г. Тѣ иматъ разнo положение: степенувани гимназиални учители за прослужени петъ години прѣди 1892 г., като инспектори и пр., степенувани прогимназиални учители или волнонаемни. На едни повишението е спрѣно на 3960 л., на други, дѣто ги е сварило новото измѣнение, а други още не степенувани. Мнозина отъ тѣхъ сж били директори, окръжни инспектори. Сега всички тѣ сж развѣнчани. За награда на 20 годишната имъ учителска дѣйность, новитъ измѣнения имъ казватъ, веднажъ уволнени, ще имъ се отнема степенъта, ще се назначаватъ, споредъ нуждата, волнонаемни на часъ и то за по година.

Трета група сж волнонаемнитъ съ годишна заплата, почнали да учителствуватъ слѣдъ 1892 г. Тѣхната заплата е недостатъчна. Тѣ иматъ различно възнаграждение и се повишаватъ безъ опрѣдѣленъ редъ.

Не малцина сж и учителитъ съ висше образование. По нѣмане мѣсто въ гимназиитъ, тѣ сж настанени въ прогимназиитъ, отдѣто се взематъ и пращатъ въ гимназиитъ въ всѣко врѣме, щомъ се яви нужда. Мнозинството имъ гледа на себе като врѣменно стояще въ прогимназиитъ.

Единствени редоени и постоянни прогимназиални учители сж държелитъ изпитъ за такива: основни учители и учителитъ по езикитъ и техническитъ прѣдмети. Тѣхното число не надминава 200. Заплатата имъ е малка. Това застави частъ отъ тѣхъ да напуснатъ или си останатъ въ първонач. училища. Тя е и различна, споредъ прѣдметитъ, които прѣподаватъ, на едни е по-малка, а на други по-голяма. Напомня срѣднитъ вѣкове, когато физическата работа се считаше за унижение. Забравя се, че нѣма долни, ниски прѣдмети. Всички тѣ сж еднакво важни, изискватъ еднакво умѣние, подготовка и сръчностъ.

Такова е положението на учителитъ, които работятъ въ прогимназиитъ. Трѣбва да се притури още, какво нито единъ отъ тѣхъ не е сигуренъ, че слѣдната година ще остане на сжщото си мѣсто. Тѣхъ ги мѣстятъ въ края на годината, тѣхъ ги мѣстятъ и въ всѣко врѣме прѣзъ годината. Мѣстенето имъ става безъ всѣкаквъ редъ и правилникъ.

При това положение прогимназиите не могат да дадат очакваното.

Необходимо е да се прѣдизвика съществуещия прогимназиален учителски персонал на усилената работа, да даде всичко, което позволят силите му. Това е възможно, като се задоволи, като се заздравя на мѣстото си, като се прѣмахне всичко, което го обижда, безпокои и трѣвожи.

Налага се:

На всички степенувани учители, почнали да учителствуватъ прѣди 1892 година, да се не спира повишението и да се степенуватъ, като гимназиални, всички нестепенувани.

Да се изравни и повиши основната заплата на всички степенувани прогимназиални учители.

Да се прѣцѣнятъ всички врѣмenni и волнонаемни съ годишна заплата, като се степенуватъ всички годни за работа.

Да се прѣмахне назначаването учители на часъ.

Учителскиятъ персоналъ за прогимназиите е недостатъченъ. Всѣка година се отварятъ нови прогимназии. Има се нужда отъ повече учители. Учителскиятъ персоналъ ще се набави:

Да се допускатъ да слѣдватъ всички желаещи въ педагогическите курсове, като се разширятъ послѣдните въ пълни самостоятелни учрѣждения съ отдѣли, обслужващи всички специалности.

Като се разрѣши да ставатъ прогимназиални учители чрѣзъ изпитъ всички, които сж слѣдвали поне двѣ години въ висши училища, свършили специални курсове по езиците и пр.

Като се озакони основните учители чрѣзъ изпитъ да могатъ да ставатъ прогимназиални.

Допущането на основните учители въ прогимназиите ще намали напушането на учителските редове, ще запази за училището способните и енергичните, като имъ даде възможностъ да се усъвършенствуватъ и прогресиратъ.

Въ Франция, дѣто за едно учителско мѣсто има съ десетки кандидати, основните учители, чрѣзъ изпитъ, могатъ да станатъ учители въ горния курсъ на основното училище, па даже и въ самите гимназии. Защо да се не допуска това и у насъ?

Съ това само ще спечели училището.

Ако има недостигъ отъ учители, да се не назначаватъ на часъ, а да се взематъ и поставятъ въ прогимназиите степенувани основни учители, като имъ се даде добавочно възнаграждение. Тѣ иматъ педагогически похватъ, ще разширятъ чрѣзъ самообразование своите знания и ще станатъ добри прогимназиални учители.

Ще ми се възрази, че ще се обезлюдятъ основните училища. На всички, които тъй мислятъ, ще имъ се каже, което се каза и по-горѣ:

Да се реформира послѣдния класъ отъ гимназиите и се даде възможностъ отъ всѣка гимназия да излизатъ редовни основни учители. На единъ младежъ, съ солидно срѣдно образование, при на-

клонностъ, е достатъчна една година, послѣдния гимназиал. класъ, въ практика, за да стане добъръ учителъ.

Да се доразвиятъ непълнитѣ гимназии въ пълни.

Съ проектиранитѣ реформи и станалитѣ миналогодишни измѣнения Министерството не разрѣшава въпроса.

Училищниятъ въпросъ ще бѣде разрѣшенъ, когато на всѣкъждѣ има достатъчно годни училищни здания, снабдени съ потребнитѣ помагала и покъщнина; когато учителскиятъ персоналъ е достатъченъ, добръ подготвенъ, добръ възнаграденъ и всецѣло прѣданъ на работата си.

Това се знае. Учителството го повтѣря всѣкидневно. Държавата, трѣбва да го направи, и Министерството не трѣбва да си завира главата, като познатата птица, въ пѣска, за да не вижда нищо, и да мисли, че всичко върви благополучно.

III.

Правата на дѣтето въ новото швейцарско законодателство.

Английската пословица говори, *il the boy is the fatler of the man* (момчето е бащата на човѣка). При все това положението на момчето и на дѣтето въ сѣмейството и, изобщо, въ обществото до послѣдне врѣме не е отишло по-далечъ отъ римското законодателно гледище, споредъ което дѣтето се явява като собственостъ на родителитѣ и на първо мѣсто на бащата. Само въ най-ново врѣме отъ влиянието на педагогическата наука тоя старъ римски принципъ почва да отстъпва мѣсто на принципа за „правата на дѣтето“. Покрай признатитѣ права на човѣка — „мжжа“ новото врѣме изпѣква сжитѣ права и за жената, узаконяванието на които е въпросъ на деня. Наредъ съ това новата педагогия и науката за дѣтето набѣлзватъ вече доста ясно и „декларацията на правата на дѣтето“.

Най-новото законодателство въ Англия и Съед. Щати разглежда дѣтето не само като членъ на сѣмейството, подчиненъ на властѣта на бащата, но и като членъ на обществото, който ще способствова за развитието на държавата, и вслѣдствие на това, като на „субектъ на правото“. Въ новото швейцарско законодателство дѣтето се явява като формируеща се личностъ, която има свои права и като членъ на обществото, срѣщу който държавата стои съ известни широки задължения.

Членъ 275 отъ новото гражданско уложение на Швейцария подчерква често правата на дѣтето на образование и възпитание, и това се поставя въ дългъ на родителитѣ, които трѣбва да възпитаватъ духовно и житейски дѣтето *сзотвѣтно съ тѣхнитѣ материални срѣдства*. Наредъ съ това сжителствуватъ редъ постановления, които задължаватъ родителитѣ да даватъ съотвѣтно възпитание и лѣ-

куване на физически ненормалните дѣца. Въ случай че родителитѣ по материални причини не могат да постигнатъ това, на тѣхна помощ дожда общината. А за нормалните дѣца законъ изисква, щото тѣхното възпитание и образование да съотвѣтствува на тѣхните естествени наклонности и дарби. Съ тая мѣрка законодателятъ визира запазването и развитието на тѣзи елементи, които по тоя начинъ могат да станатъ сила на обществото и на държавата.

Върховния надзоръ за изпълнението на горните прѣдписания законътъ възлага на мѣстните и върховни опекунски съвѣти. Чл. 283 прѣдписва на опекунските съвѣти да взематъ всички нужни мѣрки за защитаване на дѣтето въ случай че родителитѣ нѣма да съблюдаватъ указанията на опекунския съвѣтъ“. Чл. 284 дава право на тѣзи съвѣти да отнематъ дѣтето отъ родителитѣ въ случай че има нѣкаква опасностъ за неговото физическо и духовно развитие. Обаче и въ тоя случай разноситѣ за възпитанието падатъ върху родителитѣ, освѣнъ когато тѣ сж несъстоятелни; сжщото право се дава на опекунския съвѣтъ при случай и когато дѣтето е заражено или може да се зарази отъ нѣкоя болестъ, като сифилисъ, охтика и пр., които се констатираатъ отъ опекунския лѣкаръ или въ случай, когато родителитѣ учатъ дѣцата да пиянствуватъ, развратничатъ и пр. Като агенти на опекунските съвѣти въ всички тѣзи случаи се явяватъ акушерките, докторитѣ, учителитѣ, полицейските органи, сждинитѣ — изобщо всички длъжностни лица, които така или иначе иматъ съприкосновение съ дѣцата или съ сѣмейството. Тѣ всички сж длъжни да съобщаватъ за своитѣ свѣдѣния и наблюдения подъ страхъ на штрафъ.

Въ противоположностъ на паналеоновия кодексъ, който забранява на незакороденитѣ дѣца да търсятъ своя баща, новиятъ швейцарски законъ не само дава това право на дѣтето, но и задължава бащата да го поддържа и възпитава съобразно съ своитѣ доходи, до 18 год. възраст. При това, ако до тая възраст материалното положение на бащата се промѣни, промѣнява се и размѣрътъ на помощта, давана за дѣтето. Сжщо така новиятъ законъ признава на дѣтето и права на наслѣдство, макаръ и не въ сжщия размѣръ както на законните дѣца.

Тѣзи сж основните принципи, които лежатъ въ основата на новото законодателство за дѣцата. Слѣдъ тѣхъ дѣтето отъ обектъ на бащинските права става субектъ на свои лични права, въ които обществото вижда залогъ за своето нормално развитие. Поради това и тѣзи права на дѣтето се явяватъ и като права на обществото. Не само съображения отъ хуманитаренъ характеръ, но и грижата за добро бждеще, за правилно развитие и здрава културна храна сж наложили на обществото да гледа на дѣцата като на единъ видъ негови равноправни членове и затова да се стреми да прокламира и „декларацията на дѣтските права“.

(Изъ „В. Воспитанія“)



„НОВО УЧИЛИЩЕ“

ПЕДАГОГИЧЕСКО СПИСАНИЕ, ГОДИНА ВТОРА.

урежда редакционенъ 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, Йор. Савовъ,
Г. Голъмановъ, Г. Пенчевъ и др.

НОВО УЧИЛИЩЕ запазва напълно досегашното си направление — да освѣтлява новото въ педагогичната мисль и училищния животъ. То ще излиза прѣзъ втората си година съ по-разширена програма.

НОВО УЧИЛИЩЕ ще дава принципални статии изъ областта на обществено-педагогичния животъ и изъ тоя на новото възпитание и обучение.

Ще третира въпроси, които иматъ прѣка или косвена връзка съ реформирането на нашето учебно дѣло.

Ще дава лекции изъ областта на новото обучение, както и градиво за такива лекции.

Ще отбѣлзва и освѣтлява отъ гледището си важнитѣ явления и промѣни въ чуждия и нашия училищенъ животъ.

Ще се стреми да хроникира и разглежда учителскитѣ движения въ чужбина и у насъ.

Ще гледа да държи учителя въ течение на новото въ нашата и чуждата педагогична литература.

НОВО УЧИЛИЩЕ се надява да постигне горнитѣ си цѣли главно при активното съдѣйствие на нашето учителство.

НОВО УЧИЛИЩЕ излиза всѣки мѣсець, освѣнъ прѣзъ юлий и августъ, въ размѣръ четири коли голѣмъ форматъ.

Абонаментътъ е годишенъ и предплатенъ:

За България 6 лв.

За естраство 8 лв.

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

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

Настоятелитѣ 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.

ПЕДАГОГИЧЕСКО СПИСАНИЕ.