



Ново Училище



ГОДИНА I. ❀ КНИЖКА 3.

▣ Мартъ, 1910 година ▣

ВАРНА.

Съдържание

на книжка трета.

стр.

стр.

1. Ц. Калянджиевъ.

Школата и живота.

Естествознанието въ днешното училище 145

2. А. Пабстъ.

Практическо възпитание

1. Възпитание до школата и пръвъ първитъ школски години. 156

3. Д. Негенцовъ.

Бъдещето идеално у-ще. 164

4. Д-ръ У. Левенсонъ.

По методиката на четенето. 172

5. Д-ръ П. Цоневъ.

Краткъ критиченъ погледъ на нашата учебна практика по рисуване. 177

6. А. Г.

Възпитаване на бодри и смѣли хора 181

7. Г. Негенцовъ.

Погледъ върху дѣтската ни поезия пръвъ изтек-лата година 184

8. Х. С. Н.

Ото Антесъ. Книжниятъ драконъ 193

9. Х. С. Н. Стереоскопски картини. България въ стереоскопа* 196

10. И. П.

Училищна практика. Бесѣди по отечествознание. 196
За старитъ траки 197

11. Значението на кинематографа за обучението 200

12. Ив. Стояновъ.

Педагогична хроника и книжнина.

1. Съврѣменната школа не познава питомцитъ си 201

2. Литература по новото възпитание у насъ. 205

Молимъ настоятелитъ ни да побързатъ и събератъ абонамента. Събранитъ суми да ни се изпратятъ.

Молимъ сжщо всички, които сж се абонирали направо въ редакцията, да ни сж издѣлжатъ.

Ц. Калянджиевъ.

Школата и живота.

Статия трета.

Естествознанието въ днешното училище ¹⁾.

Третиятъ много важенъ учебенъ циклъ въ днешната школа е естествознанието, което почва да си пробива пътъ въ най-новитѣ врѣмена, въ връзка съ развитието на природнитѣ науки и съ откриването на онѣзи основни закони, по които ставатъ промѣнитѣ въ мъртвата и живата материя. Развитието на търговията, въ края на срѣднитѣ и въ началото на новитѣ врѣмена, даде тласкъ за разнитѣ географически открития, които прѣдставиха прѣдъ културния чловѣкъ земното кълбо въ всичкото разнообразие на неговия климатъ и естествени богатства. Запознаването съ минералнитѣ богатства на новия свѣтъ и съ флората и фауната на тая богата половина на земното кълбо даде новъ тласкъ на човѣшкия умъ, откри нови полета за неспокойния и вѣчно търсящия духъ на изслѣдованието. Силното развитие на индустрията въ връзка съ търговията издигна между двата брѣга на Атлантическия океанъ нови културни държави, които, въ противоположность на затворенитѣ и малки италиански республики, израстнали въ едно затворено море, почватъ да творятъ чловѣческата история въ много по-широка територия, каквато прѣдставляваха просторнитѣ и свободни брѣгове на новия океанъ. Европейската култура все повече и повече излиза отъ своя затворенъ стопански кръгъ и става култура на редица народи, тѣсно свързани помежду си съ своитѣ материални интереси, зависящи отъ експлоатирането и изучаването на новитѣ земи; а това, при липса на съврѣмения ученъ, е ставало отъ прѣдприемчивия морякъ и търговецъ.

Разработването на новооткрититѣ индустриални растения, като индигото, памука, захарната трѣстика и пр., които ставатъ необходими за растещата индустрия, дава още по-силенъ тласкъ на по-

¹⁾ Въ настоящата статия, за по-голяма краткостъ, ние ще се постараемъ да разгледаме само принципалната страна на въпроса по прѣподаването на естественитѣ науки. Въ редъ други статии, както и въ статитѣ по теорията на рѣчната работа, изтъкнатитѣ тука основни мисли ще бждатъ разработени по-конкретно.

слѣдната. Тая отъ своя страна създава конкретнитѣ условия за развитието на съврѣмнената научна техника и на реалното знание, които, наредъ съ изучаването на природата, почватъ да упражняватъ силно влияние върху развитието на индустрията и да индустриализиратъ земледѣлието. Тѣзи сж накратко условията, върху които израства реалната наука, която почва по-сетнѣ да прониква и въ сферата на учебното дѣло — изпърво въ университета, а прѣзъ послѣдното столѣтие и въ по-долнитѣ етапи на школата.

Докато срѣдновековната наука и школа сж почивали на теологията и класицизмъ, подхранвани съ частични познания отъ реалния миръ, школата на новитѣ врѣмена се стреми да се освободи отъ тоя баластъ на миналото и да се приспособи къмъ новитѣ исторически условия — къмъ нарастналитѣ нужди на новото стопанство и, отъ школа на тѣсенъ и ограниченъ кръгъ обществени служители, да стане школа на всички производителни съсловия на обществото, отъ школа на духовенството и джентлиментството, да стане школа на политически израстналия „бюргеръ“ и на освобождения селски „гражданинъ.“ Подъ влиянието на тая историческа тенденция школата се стареа все повече и повече да абсорбира резултатитѣ на реалната наука и чрѣзъ подходяще обучение да ги приспособи и въплоти въ развитието на стопанството, което повече и повече се освобождава отъ условията на прѣжнитѣ естествени, стихийни условия и се поставя въ зависимостъ отъ новитѣ обществени условия и отъ развитието на съврѣмнената наука. Това, което прѣди 50 години Либихъ откриваше въ своята лаборатория, днесъ е достояние на всѣки интелигентенъ земледѣлецъ; а научнитѣ открития на Лавуазие, Гей Люсака и пр. прѣобърнаха скромната лаборатория на химика въ десетки хиляди фабрики, които днесъ движатъ цѣлото човѣчество и му диктуватъ материалнитѣ, политически и умствени интереси. Откритията на Аркрайта, Вата, Бриндли и на цѣлъ редъ английски механици въ края на XVIII ст. прѣобразиха металическата и механическата индустрия, създадоха съврѣмненото съобщително дѣло, което постави въ тѣсна зависимостъ всички културни народи. Изучаването на най-важнитѣ процеси въ животното и растително царство и откриването на микроорганизмитѣ и тѣхната изкуствена култура даде новъ тласкъ на развитието на селското стопанство и на свързанитѣ съ него индустрии.

По тоя начинъ израстватъ новитѣ форми на стопанството — индустрията и търговията, които заематъ ржководещо мѣсто въ общественото развитие и поставятъ новитѣ производителни съсловия на чело на това развитие. Въ връзка съ това свое положение модерниятъ индустриалецъ и търговецъ почва да се стреми къмъ източника на науката и изкуството и да влияе върху тѣхното прѣобразуване. Така изниква реалната школа, която постепенно почва да заема въ обществото сжщото почтено положение, както и класическата, а напослѣдъкъ и да прониква въ послѣдната и да суспендира всемогщото възпитателно значение на античния миръ и на класическитѣ езици. Както е извѣстно, въ днешната германска

класическа гимназия старитѣ езици се стараятъ да живѣятъ въ миръ и съгласие съ физиката и съ частъ отъ естественитѣ науки, а абитуриентитѣ на Oberrealschule, въ която не се изучаватъ никакви стари езици, а особно онѣзи отъ Realgymnasium, гдѣто се изучава само латински езикъ, *иматъ честта* да се прѣобшатъ въ висшето капище на науката.

Едва ли има нужда да обясняваме, че подобно на другитѣ знания и естествознанието израства въ значителна степенъ въ стѣнитѣ на стария университетъ, който, благодарение на редъ условия, е можалъ да запази извѣстна автономия, необходима за свободното развитие на науката. Подобно на всички дисциплини и естественитѣ знания, сетѣ, въ връзка съ тѣхното по-широко развитие, прѣминаватъ въ стѣнитѣ на по-долнитѣ стадии на школата — въ срѣдната, а по-сетѣ и въ основната.

По тоя начинъ научнитѣ открития на цѣлъ редъ натуралисти, физици и химици, които прѣди 50—100 години сж ставали въ тѣснитѣ рамки на университета и сж били достояние на ограниченъ кръгъ учени и на непосредственитѣ тѣхни ученици, днесъ сж прѣдметъ на школно изучаване почти въ 1-вия класъ на гимназията. Една голѣма частъ отъ резултатитѣ на научнитѣ открития, направени въ редъ вѣкове, днесъ се регистрира въ школната учебникарска литература и се изучава отъ малкитѣ дѣца. Това, което човѣшкиятъ гений е откривалъ съ мъжки и борба срѣщу освѣтенитѣ традиции, това, което се е сѣтало достойно за вниманието на инквизицията, днесъ се прѣдписва отъ официалната школа въ името на прогреса и развитието на нацията.

Но какъ се е развивало това реално знание и какъ то се развива и донесъ при своя първоизточникъ, въ ржцѣтъ на учения? Кои сж тѣзи мощни срѣдства, съ помощта на които човѣкътъ проникна въ земята, водитѣ и небесата и ги прѣобърна въ отворена книга, достойна и за малкитѣ дѣца? Всѣки отъ насъ знае, че това е *наблюдението, опита и експеримента*, ржководени отъ нашитѣ основни чувства и отъ онѣзи технически допълнения, които правятъ човѣшкото око да вижда хиляди пжти по-далечъ отъ орела и да открива такива дребни прѣдмети, които никое въображение не може да си прѣдстави. Благодарение на развитието на техниката, ние днесъ, наредъ съ грамаднитѣ телескопи и силнитѣ микроскопи, които увеличаватъ по нѣколко хиляди пжти, разполагаме съ толкова много научни апарати, щото можемъ да възпроизведемъ въ училищната стая всички чудеса, които твори природата въ широкия и необятенъ ширъ на своитѣ разнообразни срѣди и пространства. Природнитѣ сили и явления сж станали играчка на човѣшката ржка и изкуство и кой ще се осмѣли да отрича, че това е силата на човѣшкия гений и основата на днешната цивилизация? Достатъчно е човѣкъ да си затвори очитѣ и да се постарее да извика въ своето въображение Европа прѣди 100—200 години, лишена отъ всичкитѣ блага на днешната култура, отъ парни машини, желѣзници, параходи, телеграфи, отъ благоустроени градове, училища, дневна преса,

отъ бурнитъ вълни и чувствителнитъ струни на днешния политически животъ, отъ днешния Лондонъ, Парижъ, Берлинъ, и пр., които държатъ въ ржцѣтъ си всички всемирни пазари и финансови операции, за да разбере, какви промѣни е направило развитието на техниката и на реалната наука въ условията на човѣшкия животъ. Постарайте се да се прѣнесете въ тихия и спокоенъ животъ на тъмнитъ и тѣсни улици на стария Парижъ и Лондонъ, гдѣто се е движело малочислено и спокойно население отъ покорни бюргери и го сравнете съ днешнитъ живи и чувствителни къмъ всички политически промѣни милионни маси, за да разберете, поне отчасти, онѣзи промѣни и онзи новъ животъ, който ни е донесълъ въкътъ на научнитъ открития и на техниката. Тѣзи промѣни сж видоизмѣнили до такава степенъ темпа на живота, на търговията и на цѣлото стопанство, щото човѣшкиятъ умъ и човѣшката нервна система още не могатъ да се приспособятъ и да издържатъ тѣхното мощно налѣганіе. Само една широка и рационално организирана школа, очистена отъ всички завѣщания и зестри на миналото — отъ сѣнката на умрѣлата култура — може да приспособи нашия умъ и нашитъ духовни сили къмъ темпа и формитъ на днешното стопанство и къмъ ежедневнитъ изисквания на днешния животъ. Въ противенъ случай, школата, вмѣсто да прѣдводителствува, ще продължава да върви „на буксиръ“ подиръ колесницата на човѣшката цивилизация. А какви нови сфери за човѣшката култура открива електричеството и въздухоплаването!

Но на въпроса. Ние казахме че като огнище на съврѣменната наука, съ рѣдки изключения, се явява висшата школа и че всички нови научни открития въ късо врѣме се регистриратъ въ пространнитъ ръководства и учебници и скоро ставатъ материалъ за училищното обучение. Това, което единъ Дарвинъ, Хекелъ, Пастъръ откриватъ въ течението на цѣлъ животъ и което е вълнувало ежедневно единъ великъ умъ, движило е неговитъ надежди и разочорования и най-високата форма на човѣшката душа — интелектуалното чувство, духа на изслѣдванието, — това ние днесъ намѣрваме регистрирано въ суха и сбита форма въ всички училищни учебници. Въ тая именно форма науката се поднася на нашитъ дѣца, за да обогатяватъ своитъ познания и да се плѣнятъ отъ величествената форма на единъ Кювие, Линей, Хекелъ тѣй, както тѣ дохаждатъ въ вѣсторгъ отъ геройската фигура и подвизи на Александра Велики, Вашингтона, Робеспьера, Крума, Асѣня и пр. Обаче всѣки учителъ знае, че дѣтето дѣйствително се възхищава и даже се старее да имитира историческитъ герои, а е мъртво прѣдъ величествената фигура на единъ Нютонъ, Коперникъ, Дарвинъ и пр. освѣнъ въ случаи, когато тѣ, като Галилей, сж станали жертва въ трагическата борба между истината и господстващитъ вѣрвания и, тѣй да се каже, сж станали единъ видъ декоративна историческа личностъ. Защо обаче чувствителната и необузdana фантазия на дѣтето мълчи прѣдъ образа и дѣянията на прѣдставителитъ на науката и съ нищо не се старее да имъ подражава, да се стреми да изслѣдва, да желае да стане

ученъ? Защото, при всичките знания, които му поднасяме въ нашата школа, ние педантически го държимъ на страна отъ източника на науката. Ние криемъ отъ неговия взоръ и отъ неговитѣ ржцѣ онѣзи сръдства и оная обстановка, въ която работи и се движи учениятъ. Ние криемъ отъ него сръдствата за търсението на истината по сжщия начинъ, както фокусникътъ крие отъ публиката задкулиския механизъмъ на своитѣ чудеса и се старае да увѣри, че всичкото му изкуство се крие въ неговата вълшебна пръчка.

Прѣдставете си, читателю, сръднѣвѣковия монахъ, прѣди той още да се осмѣли да се занимава тайно съ алхимията и да върши редъ открития въ връзка съ търсението на философския камъкъ и на жизнения еликсиръ. Прѣдставете си го седящъ надъ книгитѣ на стария и новия завѣтъ, написани на староеврейски, гръцки или латински езикъ, въ които той се старае да отгатне значението на всѣка дума, на всѣко алегорично изрѣчение; да дълби и тълкува философията на Платона и еретическитѣ учения на Аристотеля и да се старае да ги помири съ догмитѣ на черквата; прѣдставете си тоя дълбокъ сръднѣвѣковенъ схоластикъ и вне ще имате що годъ ясно прѣдставление за тѣзи сръдства и начини, съ които ние се стараемъ да прѣобщимъ нашия ученикъ съ „догмитѣ“ на днешната реална наука. Но сръднѣвѣковниятъ монахъ и неговитѣ ученици сж били длъжни да работятъ така, понеже за тѣхъ не е имало други сръдства. Тогава сръдствата на учителя сж били и сръдства на ученика. Тогава е билъ невъзможенъ тоя абсурдъ, при който, наредъ съ най-богатитѣ научни институти, снабдени съ всички приспособления, съ които работи днесъ единъ великъ ученъ, на ученицитѣ да се поднасятъ евтини картини или модели, прѣдставляващи устройството на окото, сърдцето, кръвообращението, дишанието и пр. и пр.; щото наредъ съ микроскопи, които се продаватъ вече по 30—40 лева, да се изучава анатомията и физиологията на растенията по букварни чертежи; щото въ единъ градъ, гдѣто има по нѣколко сръдни учебни заведения, помѣстени въ милионни палати, да нѣма поне единъ телескопъ за 300—400 лева, съ който да се покаже на ученицитѣ такова небесно чудо, каквото е една случайна комета, която се явява единъ пѣтъ въ човѣшкия животъ.

И така, намѣсто да прѣподаваме истинската наука съ всичкитѣ сръдства за нейното развитие, намѣсто да вкараме дѣтето въ нейния свещенъ храмъ, ние му поднасяме книжнитѣ резултати на сухата учебникарска литѣратура, които по никакъвъ начинъ не могатъ да вълнуватъ една млада душа, жадна за движение и творчество. Дайте на дѣтето една малка часть отъ онѣзи сръдства, съ които се ползува учения; снабдете го съ най-проститѣ физически и химически апарати, или му дайте възможность да си ги направи само, дайте му най-обикновенитѣ ланцети и ножа, съ които се ползува всѣки натуралистъ, снабдете го съ най-евтиния микроскопъ и вне ще видите, какъ въ късо врѣме сухиятъ учебникъ ще се оживи прѣдъ него, ще заговори съ всѣка своя дума и съ всѣко свое прѣдложение. И колко енергия, стремления и сили ще изтрѣгните отъ младата душа,

която днесъ спи и гледа съ отвръщение на учебника по ботаника и зоология, и не реагира даже прѣдъ житритѣ и сложни апарати по физика и химия, които се управляватъ съ вѣлшество отъ учителя.

Ученицитѣ учатъ въ училището латински и гръцки езикъ, изучаватъ история и литература — това е цикъла на тѣй нареченото хуманитарно образование. И ако искаме да бъдемъ справедливи, хуманитарнитѣ науки, като се абстрахираме отъ въпроса за тѣхното образователно и възпитателно значение, се прѣподаватъ много по-рационално, отколкото естествена история и даже физика или химия. По своето сжщество хуманитарнитѣ науки трѣбва да опериратъ надъ словесна материя и въ тоя свой по-тѣсенъ кръгъ тѣ прѣдставляватъ по-малко педагогически трудности. Ученикътъ трѣбва да черпи формитѣ на латински езикъ отъ богатата рѣчь на Цицерона, Тита Ливия и пр.; тукъ това е единствения източникъ на знанието. Обаче, когато естественикътъ, намѣсто богатия материалъ на природата, поднася на ученика единъ ботанически или зоологически катихизисъ и ги взема за краежгъленъ камъкъ на обучението, тогава не се внася никакъвъ реализъмъ въ школата; тукъ ние имаме новъ латински и гръцки езикъ съ нови думи и термини, съ тая разлика, че старитѣ езици се изучаватъ по своята естествена метода, а ботаниката, зоологията и минерологията по съвсѣмъ неестествена метода. Обстоятелството, че ученицитѣ влизатъ нѣколко пѣти прѣзъ годината въ училищнитѣ кабинети, или ще погледнатъ нѣколко пѣти въ микроскопа прибавя твърдъ малко къмъ сжщността на работата. По тая причина ученицитѣ се интересуватъ отъ физика, химия или естествена история толкова много, колкото и отъ латински езикъ. Школата е въвела въ своята програма реалнитѣ прѣдмети, безъ да се замисли сериозно надъ срѣдствата за тѣхното прѣподаване; затова тѣ и доднесъ фигуриратъ тържествено въ старото догматическо и схоластическо „одѣяние," въ което се явяватъ и хуманитарнитѣ прѣдмети.

Още Беконъ, философътъ на растещето морско и търговско могъщество на Англия, прѣди три вѣка изтъкна съ най-силни логичеки доводи, че „физиката“ *) е майка на всички науки, и така отдѣли положителната наука отъ теологията и метафизиката. Съ теоритическото обосноваване на индуктивния методъ той завърши дѣлото на редъ английски мислители и особно на Роджера Бекона, който сжщо защищаваше значението на опита за придобиване на човѣшкитѣ знания и даваше голѣмо прѣдимство на опитнитѣ науки като такива, които откриватъ истината и служатъ за нейното провѣряване. Обаче, Беконъ Веруламски отиде толкова далечъ, че създаде цѣла философска система на положителното знание, като опрѣдѣли границитѣ на отдѣлнитѣ позитивни науки. Неговата философия, която подкопа издѣлно основитѣ на всесилната дотогава метафизика, почива на

*) Подъ думата „физика“ въ случая читателя трѣбва да подразбира съвокупността на всички естествени науки заедно съ днешната физика и химия.

слѣднитѣ основни принципи: 1) човѣкътъ може да господствува надъ природата дотолкова, доколкото той може да познава нейнитѣ закони, 2) главната причина за неправилното развитие на науката лежи въ това, че ние погрѣшно прѣвзнасяме силата на ума и не търсимъ оня дѣйствителенъ пътъ (индукцията), по който трѣбва да върви неговото развитие, 3) има два способа за откриване на истината: *първиятъ* е тоя, по който ние отъ случайни осѣщания и частични наблюдения прѣминаваме изведнѣжъ къмъ най широки положения, отъ които сетнѣ вадимъ заключения, съ които спекулираме; това е най-разпространения способъ, съ който се ползоватъ хората, а *вториятъ* е оня, по който отъ осѣщането и частнитѣ случаи се вадятъ *чрѣзъ непрѣкъсната и постепенно възходяща линия* положения, на които и трѣбва да се спираме, 4) прѣдоставенъ на себе си, умътъ избира първия отъ горнитѣ способности, понеже винаги е приятно да се издигнемъ изведнѣжъ въ височинитѣ на общитѣ положения и да се успокоимъ на тѣхъ; тука именно скоро умътъ прѣнебрѣгва опита, заради външния блѣсъкъ на диспутитѣ, *при което злото се усилва благодарение силата на логиката*, 5) всѣко човѣшко мислене върви прѣдъ фактитѣ и прѣдупрѣждава природата, а истинска работа на ума е тая, която оперира върху прѣдметитѣ и тълкува природата, 6) не е вѣрно, че човѣшкото чувство е мѣрка на нѣщата, понеже и *чувствениитѣ възприятия се намѣрватъ въ съотношение съ челоуѣка*, но не и въ съотношение съ вселенната; човѣшкиятъ умъ прилича на криво огледало, което намѣсва своитѣ свойства къмъ свойството на прѣдметитѣ и така окарикатурва тѣхнитѣ образи. Така е „гласѣлъ“ основателтъ на позитивната философия, носителтъ на индуктивния методъ, прѣдвѣстникътъ на величието на днешната наука цѣли 300 години прѣди вѣка на електричеството и на въздухопознаването. И кой съврѣменъ ученъ не би се подписалъ и сега подъ горнитѣ принципи?

Казахме по-горѣ, че реалното знание се поднася въ днешната школа въ формата на готови научни резултати, изложени въ учебникарската литература въ сжщия костюмъ, въ който се явява и класическото знание. Но способно ли е дѣтето да се увлича отъ сжщитѣ методи и начини на изучаване природнитѣ явления, съ които разполага днесъ не само учениятъ, но и всѣки студентъ отъ университета? Мисля, че по тоя въпросъ едва ли ще има нѣкакъвъ споръ. И ежедневнитѣ наблюдения надъ дѣтето, и психологичната наука ни показватъ, че до 15—16 год. възраст дѣтето търси движение и работа; цѣлото негово сжщество до тая възраст, до зараждането на половото чувство, е прѣпълнено съ удивително изобилие отъ излишна енергия, която търси своето външно изливане и чрѣзъ която дѣтето дожда въ съприкосновение съ всичко окржаващо. И просто противъ натурата на дѣтето, противъ неговото правилно физическо и духовно развитие е днешното словесно и книжно обучение, което прѣсича неговото внимание и прѣтѣпява неговитѣ чувства и наблюдателностъ къмъ природата и къмъ окржаващитѣ условия. И най-способнитѣ ученици при тая система ставатъ охотливи фразьори,

лишени отъ всѣка скромность на мисълта и неспособни да виждатъ задъ фразата дѣйствителността. Голата учебникарска фразеология възпитава повърхностно отношение къмъ явленията на природата и живота, раздѣление между теорията и практиката, между написаното и извършеното. Тая двойнственостъ между вътрѣшната психология и дѣйствителния миръ си остава за винаги въ душата на младия чловѣкъ и често бива причина на цѣли лични драми. А между това школата, наредъ съ другото, трѣбва да се старае да внесе извѣстно равновѣсие между полета на мисълта на дѣтето и реалния животъ, като възпитае у дѣтето чувство, което ржководи откриването на идеитъ въ фактитъ и наблюдението, но което заедно съ това движи волята къмъ реализирането на идеитъ въ жива дѣйствителность. Само при подобна обстановка на обучението младежътъ ще се научи да прави строга граница между фантастичното, идейното и дѣйствителното, между риализуемото и нереализуемото.

Ако натурата на дѣтето тежиће къмъ подобно изучаване на реалнитъ науки и ако, отъ друга страна, такова прѣподаване може да служи като важно срѣдство не само основателно да се изучатъ тѣзи науки, но и да се възпита дѣтската психология, то коя друга причина може да припятствува да се въведе подобно прѣподаване? Ние мислимъ, че освѣнъ въпроса за срѣдствата тука има много по-важенъ въпросъ, защото срѣдствата могатъ да влияятъ върху размѣра на прилагането на тая система, но не и да припятствуватъ на онѣзи цѣнни опити, които впоследствие могатъ да послужатъ за по-широкото ѣ разпространение. И главната причина за тая рутинерна система на прѣподаването на реалнитъ прѣдмети въ срѣдната и долната школа лежи въ самия учителъ, който нѣма надлежната подготовка за подобно прѣподаване. Дѣйствително гимназиалниятъ прѣподавателъ по естественитъ науки, физика и химия има нуждния опитъ за подобно прѣподаване отъ практическитъ занятия, които той прѣкарва въ университета, обаче той нѣма смѣлостъта да ги използва въ подобно направление, макаръ и да знае много добрѣ, че ако е станалъ естественикъ, физикъ или химикъ и е обикналъ нѣкоя отъ тѣзи научни области, той длъжи това не на красивитъ лекции на своя професоръ, а на добрѣ и методически уреденитъ практически занятия и на богатитъ лаборатории. Това единствено е развило у него любовь къмъ науката и го е тласнало въ пжтя на изслѣдването на природнитъ явления. Въпрѣки това обстоятелство, казваме, младиятъ прѣподавателъ, щомъ влѣзе въ гимназията, има единствената грижа да приготи своя урокъ по ботаника или зоология възможно по-добрѣ, да изсипе въ него колкото се може повече нови знания — изобщо да го облече въ красива лекционна форма и, ако той може да стори това, той е на върха на своята слава. Обаче ученицитъ ще слушатъ красивитъ лекции 1—2 мѣсеца и отначало интересътъ имъ може да бжде голѣмъ, обаче той скоро ще почне да спада и най-сетнѣ съвсѣмъ ще изчезне. А учителътъ въ туй врѣме продължава да се вслушва съ умиление въ своитъ хубави фрази; слѣдъ извѣстно врѣме той почва да се пита съ недоу-

мѣние, защо ученицитѣ не се интересуватъ отъ неговитѣ уроци: той разказва така ясно и картинно, а тѣ даже и не реагиратъ при неговата хубава и изкустна рѣчь! Така учителѣтъ ще прочете много красиви лекции за природнитѣ науки, и при все това тѣ ще бждатъ мъртвило въ сравнение съ най-бѣдния кабинетъ по микроскопуване.

Дѣйствително, въ Европа и у насъ въ послѣдне врѣме почватъ да се уреждатъ практически занятия по химия и, за жалость, това става въ VII кл. на гимназията, гдѣто ученицитѣ вече сж успѣли да възненавидятъ химията, както и всѣки другъ прѣдметъ и гдѣто, поради на-прѣднатата възраст, ученикѣтъ вече не реагира така интензивно къмъ ржчното обучение и гдѣто, най-сетнѣ, неговитѣ външни чувства сж успѣли да затжпѣятъ или да излѣзатъ отъ периода на тѣхното интензивно развитие. Въвеждането на тѣзи практически занятия чакъ въ най-горния класъ на гимназията почива на тоя невъзможенъ абсурдъ, че, за да могатъ ученицитѣ да опериратъ надъ химическитѣ тѣла и реакции, тѣ трѣбва прѣди всичко да владѣятъ самата химия, или поне да познаватъ свойствата на разнитѣ тѣла. Дѣйствително по-голѣмъ абсурдъ отъ тоя не може да има. За да можешъ да плавашъ, трѣбва прѣди всичко да знаешъ законитѣ на плаването! За да можешъ да дѣлашъ съ брадва, трѣбва да знаешъ теорията на наклонната плоскостъ и на клина! и пр. Ако ученика се вкара въ лабораторията още първия день, когато му се дава въ ржката учебника по химията, по сжщия начинъ, както дѣтето влиза безъ книга въ градината и наблюдава нейнитѣ прѣлести, и, при едно слабо ржководство на учителя, се остави да работи въ тая лаборатория, той ще изучи и разбере съ удивителна бързина всичко оноа, което струва толкова сили и нерви на учителя прѣзъ 4-годишното прѣподаване на тоя прѣдметъ. Наредъ съ това интересѣтъ, живиятъ интересъ къмъ прѣдмета и науката ще господствува отъ първия до послѣдния день на училищното обучение. Сжщото трѣбва да се каже и за прѣподаването на ботаниката, зоологията, минералогията и физиката. Всички знания и обобщения въ областта на тѣзи прѣдмети трѣбва, прѣди всичко, да почиватъ на опита, експеримента, наблюдението. Прѣди всичко ученикѣтъ трѣбва да чуе великия гласъ на природата; само слѣдъ това рѣчта на неговия учителъ ще бжде постѣяна на здрава почва и ще даде изобилна жетва.

Не е ли чудно нѣщо, когато ние разбираме много добрѣ, че единъ музикантъ, единъ пѣвецъ трѣбва да развива своя талантъ отъ 6—7-годишна възраст и не можемъ да разберемъ, че сжщото условие трѣбва да сжществува и за единъ бждещъ натуралистъ; за единъ добъръ физикъ или химикъ? Но оковитѣ на нашата устарѣла учебна система сж дотолкова силни, че ние не можемъ да схванемъ, какво това, което дава чудни резултати въ университета, трѣбва да бжде сжщо така плодотворно и въ IV и V класъ на гимназията, и въ III и IV отдѣление.

Ако въ случая може да се прави разлика, то е само въ по-тѣсния или по-широкия кръгъ на изучаваната материя и въ тѣнкостиѣ и

детайлитъ на научното изслѣждане; обаче, основниятъ методъ на изучаването и на обученето навѣкждѣ трѣбва да бѣде сѣщия. Силата на естественитѣ науки е въ опита, наблюдението и експеримента, и тѣ трѣбва да бждатъ при всѣка стадия на обучението — първата крачка, първата дума на училището. Само по тоя начинъ ние ще дадемъ гражданственостъ на индуктивния методъ на Бекона, благодарение на който днесъ разполагаме съ богатство отъ научни знания. А словесното обучение, силата на спекулацията и дедукцията иматъ достатъчно широко поле въ хуманитарнитѣ науки и въ горния курсъ на математическитѣ дисциплини. Даже нѣщо-повече: при подобно ясно раздѣление областитѣ на тѣзи два учебни цикла солидното култивиране на единия методъ — индукцията — ще спомага за обосноваването и здравата постановка на другия — дедукцията и спекулацията.

Най-сетнѣ, иде въпросъ за материалнитѣ сръдства, които се изискватъ при подобна експериментална система на прѣподаването. Моето убѣждение е, че тѣ не сѣ толкова много, както на първъ погледъ си ги прѣдставяме; освѣнъ това, тѣ никога не могатъ да спратъ единъ съзнателенъ и упоритъ учителъ: достатъчно е, щото, той да се проникне съ значението на метода. Ако въ Германия, гдѣто условията за училищната реформа сѣ много по-мѣчни, отколкото у насъ и гдѣто училищата сѣщо не разполагатъ съ Богъ знай какви голѣми сръдства, ставатъ успѣшни опити въ това направление, сѣщото може да стане съ не по-голѣми мѣчнотии и у насъ. Достатъчно е да споменемъ, че въ една хамбургска гимназия учителътъ по физика съ 500 марки е успѣлъ да накара ученицитѣ да направятъ цѣлъ редъ физически апарати, заедно съ атвудовата машина.

Ние мислимъ, че при наличността на горнитѣ скромни сръдства въпросниятъ учителъ не само е далъ възможностъ на ученицитѣ да манипулиратъ съ самостоятелно направени апарати и дѣйствително да овладѣятъ голѣма материя по физиката, но е и рѣшилъ единъ принципаленъ въпросъ за прѣподаването на тоя прѣдметъ. А неговиятъ примѣръ не ще закъснѣе да намѣри своитѣ подражатели и така постепенно да се реформира и официалното мнѣние въ смисълъ, че и гимназията е достойна за методитѣ на „университетското“ прѣподаване на физиката.

Сѣщо така неголѣми сръдства ще сѣ нуждни и за подобно прѣподаване на зоологията, гдѣто сѣ достатъчно обикновенитѣ инструменти за рѣзване на животни отъ главнитѣ сѣмейства. Евте-нията на днешнитѣ микроскопи облегчава и въпроса по ботаниката. Що се касае до химията, то благословената епруветка въ повечето случаи може да замѣсти колбата и ретортата, съ което ще се даде и твърдѣ експедитивенъ характеръ на всички опити.

Въ заключение за материалнитѣ сръдства трѣбва да прибавя и това, че ние даже въ областта на учебното дѣло и до днесъ хвърляме толкова много пари на вѣтъра, като напр. за построяване на разкошни здания, каквито рѣдко ще намѣрите и въ Европа, че въ случая материалната страна ни се прѣдставлява повече като приви-

денъ претекстъ, сравнително съ оная установена рутина, срѣщу която има да воюва съзнателниятъ учитель.

Да кажемъ на край и нѣколко думи за метода на прѣподаването на естествознанието въ основното училище и въ прогимназията. По принципъ характерътъ на обучението и тука не трѣбва да отстъпва отъ онова, което е прѣпоръчително за гимназията и за висшето училище. Въ която и възраст да се намѣрва дѣтето, нему е присищъ духътъ на изслѣдоване и търсене истината, което въ областта на естественитѣ науки може да стане само при непосредствено наблюдение на природнитѣ тѣла и на свързанитѣ съ тѣхъ явления. Обаче, понеже въ ненапрѣднатата възраст дѣтето има по-малка наклонностъ къмъ аналитическо разглеждане и изучаване на природата въ нейното статическо състояние, което отъ своя страна прѣдполага извѣстна сила на абстракцията и умѣне да се прѣоборѣща наблюдението въ изкуственъ експериментъ, то при тая възраст трѣбва да се дава прѣдимство на външнитѣ наблюдения на природнитѣ индивиди и явления. Изучаването живота, правитѣ и обичаитѣ на отдѣлнитѣ животни, въ връзка съ тѣхната обстановка и условия, които сж влияли на анатомическото устройство на тѣхното тѣло, на образа на тѣхния животъ и на тѣхнитѣ прави по сѣшии начинъ, както ни излагатъ това нѣкои велики натуралисти, като Бремъ и др.; наблюдаването развитието на насѣкомитѣ и на тѣхната метаморфоза и особно на гѣсеницитѣ; съставяне сбирки отъ яйца и гнѣзда на разнитѣ птици и изучаване живота на послѣднитѣ; култивиране на важнитѣ прѣдставители на растителното царство въ градината или въ саксии и наблюдаване развитието на тѣхния зародишъ, осладяване на нишестето, образуване на коренчетата и на листата; влиянието на топлината, слънцето, влагата и тора за едни и сѣщи и за разни растения; наблюдаване на разнитѣ паразити и болести на растенията и борбата съ послѣднитѣ чрѣзъ произведени опити и пр. и пр. всичко това е богата конкретна материя, която може да се комбинира по най-разнообразенъ начинъ и да замѣсти съ по-голтмъ интересъ и полза сегашното мъртво естествознание и прѣдметно учение въ основнитѣ училища и прогимназиятѣ. Наредъ съ изостряние наблюдателнитѣ способности, то ще развие и сръчностъ и инициатива у дѣцата и ще внесе дълбока любовъ къмъ природата и къмъ нейнитѣ науки. Тука още по-малко може да става въпросъ за материални сръдства, понеже всѣко училище има поне нѣколко стотини квадратни метра дворъ, а природата винаги ни дава богатъ материалъ за наблюдения. Туи, което прѣзъ зимата не може да стане въ двора, може да се извърши въ училищната стая въ саксийки и санджчета.

Въ заключение, нека повторимъ съ други думи изказаната по-рано мисль. Ако искаме да възпитаваме въ младото поколѣние духъ на изслѣждане и да откриваме въ неговата срѣда бждещи таланти на науката, ние трѣбва, колкото се може по-рано, да му дадемъ достъпъ до сѣшитѣ сръдства за изслѣждане на природата, съ които се ползува истинскиятъ ученъ. Независимо отъ това, манипулирането надъ

природнитѣ тѣла и извършването на експериментитѣ прѣдполага голѣма сръчностъ, развита наблюдателностъ и тънкость въ пипането и само благодарение на тѣзи индивидуални качества единъ ученъ открива това, което изплъзва отъ неловката ржка и неизострената наблюдателностъ на другия. Всѣки, който се занимава съ изслѣждането на природата, знае много добръ, че у единъ Дарвинъ, наредъ съ силата на ума, е било развито извънредно силно и чувството на наблюдателностъ, което го е постоянно въздържало отъ широкитѣ заключения и отъ категоричното формулиране на извѣстна истина. Но чувството на наблюдателностъ е цѣнно даже за единъ интелигентенъ овощаръ, земледѣлецъ и пр., които сж сжщо единъ видъ натуралисти, дѣйствуващи въ единъ по-тѣсенъ кръгъ отъ природни прѣдмети и явления. А ние знаемъ, колко много Дарвинъ дължи на опитнитѣ свѣдѣния отъ наблюдението на тѣзи „прости хора“ и на методитѣ на тѣхната практическа дѣйностъ въ растителното и животинското царство.



А. Пабстъ.

Практическо възпитание.

I.

Възпитание до школата и прѣзъ първитѣ школски години.

Игра на малкото дѣте.

Додѣ настѣпни школскитѣ гнетѣ, играта съставя главното съдържание на дѣтския животъ. Дѣтето играе, за да играе, а не за друга нѣкоя външна цѣль. Психологътъ Вундтъ нарече играта дъщеря на работата, ала по-правилно ще бжде, обратно, да се нарече работата дъщеря на играта, защото играта е първото сериозно занятие на дѣтето, което ѝ се отдава съ най-голѣмо усърдие. Кога играе, цѣлата жизнена енергия на дѣтето, която се стреми да дѣйствува, се излива въ удобна за себе форма.

За възрастния играта е почивка, за дѣтето тя е сжщински трудъ, на който то се прѣдава до пълна умора. Още Х. Спенсеръ е забѣлѣзвалъ, какво съдържанието на играта се състои главно да се подражаватъ дѣйствиата на голѣмитѣ, чиито постѣпки до извѣстна степенъ се драматизиратъ при това подражаване. Общо взето, това е вѣрно и се доказва макаръ и съ туй, че момчетата подражаватъ прѣдимно на мжжетѣ, а момичетата — на женитѣ.

Нѣма съмнѣние, тая нееднакъвостъ показва, че има разлика въ вжтрѣшната сжщностъ на половеѣ и опжтва, какво трѣбва да бж-

де възпитанието дори прѣзъ първитѣ степени на дѣтското развитие. Не може малкото дѣте да се принуди да играе и не може да му се натрапи игра, несъотвѣтствуваща на желанията му. Момичетата обичатъ да бавятъ куклата, да подражаватъ въ пране, готвене и други занятия на майката. А момчетата интересуватъ съвсѣмъ друго.

Голямо внимание заслужава склонността на малкитѣ дѣца да прѣдпочитатъ при играта прѣдмети, които се явяватъ като символи на туй, съ което е заета фантазията имъ. Защото дѣтето, като играе, проявява самодѣйностъ и творчество, развива фантазия и поетиченъ даръ въ по-голяма степенъ, отколкото би могълъ да направи това възрастниятъ; то твори като художникъ. Въ купчината пѣськъ момченцето вижда гордъ замъкъ съ стѣни и збци; прѣчкитѣ маршируватъ у него, като войска отъ разни родове оржия; себе си то изобразява като параходъ или локомотивъ, споредъ това, кое по-живо се е запазило въ паметта му. Момиченцето повива клечката въ парцали и вижда въ нея кукла, въ която внася собствената си душа, собственитѣ си чувства и желания; тая кукла то прѣвръща ту въ просекиня, ту въ княгиня и не би дало тоя плодъ на своята фантазия за никакви блага на свѣта.

Не ще и дума, такава фантазия надминава фантазията на поета или скулптура, които сж много повече свързани съ законитѣ на врѣмето, пространството, формитѣ и веществото.

Отъ казаното дотукъ става ясно, какви играчки трѣбва да се даватъ въ ржцѣтѣ на дѣцата. Най-добри ще бждатъ най-проститѣ; колкото по-изкусно е направена играчката, колкото по-прилича тя на прѣдмета, който изобразява, толкова по-не струва, защото, колкото по-добре играчката изобразява извѣстенъ прѣдметъ, толкова по-малко просторъ остава за творческата фантазия на дѣтето.

И така, трѣбва да се избѣгватъ скжпнитѣ и натруфени играчки, които, особено срѣщу извѣстни празници, така щедро ни се прѣдлагатъ въ магазинитѣ. Напротивъ, съврѣменнитѣ опити да се правятъ прости и все пакъ художествено-издържани играчки сж доста цѣнни за възпитателя.

Лесно може да се забѣлжи, какво напoхабени въ туй отношение дѣца ще прѣдпочитатъ грубитѣ играчки прѣдъ изящнитѣ кукли, животни и желѣзници, които, поради туй, че сж скжпи и лесно се чупятъ, искатъ, отгорѣ на всичко, и страховито да се пазятъ.

На дѣтето трѣбва да се даде възможность да чупи играчкитѣ си, — не за пакость, разбира се, а за любознателно изслѣждане на нѣкой непонятенъ нему въпросъ.

Въ играта и въ дѣтската дѣйность, що произтича отъ нея, личатъ първитѣ проблѣски на духъ на изслѣждане и изобретателность. Поегътъ е билъ съвършено правъ, когато е казалъ, че въ дѣтскитѣ игри се крие често дълбока смисълъ. Разправятъ, какво Джемсъ Уатъ билъ мечтателно момче и съ часове могълъ да гледа, какъ паритѣ отъ кипяща вода правѣли да хлопа похлупката на чайника; сжщия тоя духъ на изслѣждане често можемъ да съзрѣмъ и въ дѣй-

ствията на нашите деца, макаръ, разбира се, не отъ всѣко мечтателно момче ще излѣзе Джемсъ Уатъ.

Ако играта има голѣмо значение за тѣлесното, тя е дваждъ по-важна за духовното развитие на дѣтето. Тя упражнява всички дѣтски органи, особено очите и ржцѣтъ, и помага да се развие силата и ловкостта на цѣлото тѣло. Тя дава на децата много важни за предметите отъ външния свѣтъ познания, придобивани почти безъ трудъ и всѣкога съ ново удоволствие. Напримѣръ, каква грамадна опитност дава на децата една отъ тѣхните най-любими играчки, която ги забавлява съ часове и дни, която никога не имъ дотегва и която е достъпна и за най-бѣдните, — водата! Сжщото може да се каже и за пѣсъка, незамѣнимъ като играчка за малките деца, че дори и за по-голѣмките, — за пѣсъка, чието разнообразно приложение не е оцѣнила, както подобава, нашата педагогика. Сѣ тѣй цѣни въ възпитателно отношение сж разнитѣ тухлички, куклените кжщички, сждини за кухня и др. т.

Ние не сме стигнали още дотамъ, че да можемъ да опредѣлимъ точно възпитателния характеръ на играта и нейното влияние върху развоа на тѣлото и душата, а особено на въображението. Вредъ вече признаватъ, че обществените игри иматъ голѣмо значение за образуването на характера. Ние ги цѣнимъ, че чрѣзъ тѣхъ се развиватъ чувства на честь, отговорност и вѣрност, понятие за правда и неправда, за туй, че чрѣзъ тѣхъ се възпитава, отъ една страна, смѣлостъ и издръжливостъ, отъ друга — състрадание къмъ немощните. Ала психично изслѣждане за значението на отдѣлните игри още никакъ нѣма въ нѣмската педагогична литература; въ всѣки случай, ние нѣмаме такова произведение, като американската книга на Джонсона „възпитание съ помощта на игрите.“ А туй произведение е опитъ да се подхвърлятъ всички извѣстни игри на точенъ психиченъ разборъ, като се приведатъ при това сравнителни изслѣждания на антрополози и историци; защото, забѣлжително е, че историята на най-главните игри отива до дълбока старостъ и много игри въ сходни форми сж разпространени не само въ Европа и Америка, ами и въ Китай, Япония и Индия.

Всички тия изслѣждания могатъ само да затвърдятъ у насъ мнѣнието, че прѣзъ годините, когато дѣтето играе, то придобива повече свѣдѣния, отколкото прѣзъ всѣки другъ периодъ отъ живота си; и затова играта трѣбва да се запази и слѣдъ като се почнатъ школските занятия.

Вжтрѣшните сили на дѣтето, най-важните за развоа на личността, много по-вѣрно ще се развиятъ съ игрите, нежели съ планомѣрно школско преподаване.

Игра и работа.

За ранното дѣтство играта и работата сж еднакви, тѣй като дѣтето гледа на игрите съвършено сериозно и влага въ тѣхъ всичката енергия, каквато само е способно да развие. Обаче, има малка

разлика: играта е доброволна, а работа се върши обикновено по заповѣдь.

Истинското възпитателно изкуство трѣбва да се отнася къмъ играта съ оная сериозностъ, каквато подобава на значението, що тя има, като най-важенъ изразъ на дѣтски стремежъ къмъ дѣйностъ.

Кога се прѣминава отъ играта къмъ необходимата за възпитанието работа, трѣбва да се постигне така, че работата да се изпълнява съ не по-малка любовъ и усърдие, отколкото играта.

Явява се, по тоя начинъ, въпросъ, какви занятия най-много подхождатъ на разнитѣ дѣтски възрасти и по кой начинъ за тѣхното изпълнение би могла да се използва дѣтската склонностъ къмъ игра?

Моделиране, като дѣтско занятие.

Такова занятие, прѣди всичко, ще бѣде моделирането отъ мека глина или пластелинъ. Пластелинътъ, който прѣдставлява изкуствено съставена разноцвѣтна маса, прилична на восъкъ, е прѣвзходенъ за работа въ дѣтската стая, тъй като не дава прахъ и лесно се обработва.

Обаче добра гърнчарска глина тоже си има прѣдимствата; тя е по-евтина и, при акуратностъ (примѣсь съ лиолинъ), тоже не прави нечистота и не е опасна за здравето.

Инструменти за тия работи почти не трѣбватъ, тъй като най-добри инструменти сж прѣститѣ на дѣтето.

Ако ние чуваме отъ сжщински скулптори, какво за главни инструменти тѣ смѣтатъ ржцѣтъ си, то лесно е да допуснемъ, че за по-проститѣ дѣтски работи тия инструменти сж напълно достатъчни. Впрочемъ, гдѣто потрѣбва, тамъ може да се вземе протичка штека, която въ всѣки случай може собственоръчно да се приготви.

Иде слѣдъ туй редъ да се попита: какво трѣбва да се моделира?

Най-добрѣ на тоя въпросъ ще ни отговори самата природа. Дѣца, оставени безъ стѣснение на собственитѣ си желания, сами моделиратъ ония прѣдмети, които най-много ги интересуватъ. Яйца, ябълки, вишни и др. плодове тѣ си правятъ отъ прѣстъ или пѣкъ ги отпечатватъ на пѣськъ.

Отъ непринудената игра до цървитѣ уроци по моделиране подъ ръководството на възпитателя има само една крачка. И тукъ най-добрѣ отъ всѣкждѣ другадъ се потвърждава изрѣчението на татко Песталоци, че „всѣко прѣподаване трѣбва да бѣде само изкуство да се помага на природата въ стремежа ѝ къмъ саморазвитие.“

То се знае, работата отначало ще бѣде трудна и малко ученици ще могатъ да откопиратъ точно дори и най-простъ прѣдметъ. Като знаемъ, че всѣка работа въ началото си е трудна и за голѣмитѣ, не бива да изискваме много отъ дѣтето. Напротивъ, трѣбва по-скоро да се задоволяваме отъ несвършенитѣ резултати, отколкото съ прѣкалена вискателностъ да обезкуражаваме ученика. Ученикътъ трѣбва прѣди всичко да съзнава, че е извършилъ работата

самъ; несъвършена, но самостоятелна работа е много по-цѣнна, отколкото по-съвършена, ала наполовина изпълнена отъ възрастнитѣ.

Като казваме това, не бива да се мисли, че не трѣбва да се показва на дѣцата, какъ могатъ да прѣодоляватъ всѣка трудностъ и какъ могатъ да се приучатъ правилно да виждатъ, т. е. точно да възприематъ всички многочислени подробности и особености, свойствени дори и на най-простия прѣдметъ въ природата.

Правилно зрѣние.

Въ тая областъ възрастнитѣ не надминаватъ дѣцата, както обикновено се прѣдполага. Общо взето, дѣцата виждатъ много по-добрѣ, отколкото ние мислимъ, особено маничкитѣ дѣца, чието зрѣние не се е още притяпило отъ привычката механично да четатъ и хаоса отъ печатни букви. Напротивъ, тѣхнитѣ, понѣкога поразителни, въпроси за причината и цѣлитѣ на явленията ни доказватъ, че тѣ размишляватъ за видѣното и търсятъ свръзката между фактитѣ.

Възпитателтъ е длъженъ да забѣлжи и използва тоя стремежъ. За жалостъ, у насъ често забравятъ, че дѣцата трѣбва да се приучаватъ на точно зрѣние. „Отъ сто души ще се намѣри само единъ, който умѣе да мисли, но да умѣе да вижда, ще се намѣри само единъ на хилядата,“ — такъвъ е единъ отъ бѣлжититѣ изрази на Джона Ръскина, по миѣнieto на когото „висшата задача на човѣка въ свѣта е да вижда и слѣдъ това да прѣдава туй, що е възприелъ чрѣзъ зрѣнието.“

Важность на осѣзанието.

Само зрѣнието не стига да се възприеме правилно външността на окръжаващото. Зрѣнието трѣбва да бѣде подпомогнато отъ осѣзанието. Наблюдения надъ дѣца прѣзъ врѣмето, когато въ душата на дѣтето захващатъ да възникватъ прѣдстави за пространство, направо потвърждаватъ това. Но то става толкова рано, че не може да се съзнае отъ самото дѣте. Ясни и правилни прѣдстави за прѣдметитѣ отъ външния свѣтъ може да се добиятъ само съ помощта на осѣзанието.

Наблюдения надъ слѣпородени или рано ослѣпѣли показватъ, че слѣпитѣ сжшо тѣй отчетливо си прѣдставятъ пространство, както и тия, които виждатъ. А пъкъ всѣко духовно развитие зависи най-вече отъ наличността на ясни и отчетливи прѣдстави. Думата е само символъ на прѣдставата; тя нѣма никаква цѣна за развитието, ако не е свързана съ нѣкоя прѣдстава. Ето защо намъ се пада да повтаряме постоянно, че е нужно да се употребяватъ по-малко думи при възпитанието както у дома, така и въ училището.

Нагледно обучение.

Занятие съ прѣдметитѣ отъ външния свѣтъ, т. е. всѣкакъвъ родъ истински-нагледно прѣподаване и практична дѣйностъ сж не-

сравнимо по-цѣнни за умствения развой, отколкото да се заучава по книга. Ако дѣтето стои продължително надъ книгата, то се отвиква да мисли, тогава, когато даже най-прости ржчни работи го каратъ всѣка минута да внимава и го заставятъ цѣлото врѣме да мисли.

Сврѣхъ туй, всѣка ржчна работа е свързана съ физическо движение, тъй потребно за дѣтето и важно за тѣлесното му развитие и здраве.

Отъ всички обвинения, противъ съврѣмненната школа най-тежко е обвинението, че тя е прѣдимно учебна, че въ нея има чинове да се седи, а нѣма никакъ маси и просторъ за разни работи, съ които би трѣбвало да сж заети дѣцата.

Чистото учебно прѣподаване е толкова по-врѣдно, колкото порано то се захваща, защото колкото по-малко е развитъ мозъкътъ, толкова е по-тежка загубата, която му причинява едностранчивата умствена дѣйность.

Ржчната работа и развитието на мозъка.

Свързката между работата на ржцѣтъ и развитието на мозъка въ дѣтската възраст далечъ още не е подробно изяснена; и въ рамкитѣ на статията ни е невъзможно да обяснимъ сложнитѣ въпроси по физиологията на мозъка. Въ всѣки случай, може да се спомене факта, че всѣко отдѣлно упражнение на ржцѣтъ влияе на мозъка, че то оставя подирѣ си, сѣкашъ, нѣкакъвъ отпечатъкъ върху мозъчната обвивка и че затова, да се прѣподаватъ ржчни работи, значи, безъ съмнѣние, да се възпитава ума. Ржката е като шесто чувство и ржчната дѣйность е пжтъ, шо води право къмъ мозъка.

Разпространеното мнѣние, какво умствениятъ и ржченъ трудъ се различаватъ, е основано на заблуждение, тъй като нѣма такава изкусна ржчна работа, която би могла да се извърши безъ да се напряга ума. Който иска изкусно и дѣятелно да работи съ ржцѣ, той трѣбва да има сѣ тъй добръ развитъ мозъкъ, какъвто трѣбва да има и кога иска проникателно да мисли.

Слабоумието влияе върху движението на мускулитѣ сжщо тъй, както върху мисленето и рѣчта и ако ржката на идиота не е способна да придобие достатъчно ловкостъ, то зависи не отъ туй, че тя е хилаво направена, а че нейниятъ стопанинъ има лошо развити мозъчни клетки.

Тия факти, установени отъ най-новитѣ изслѣдвания върху физиологията на мозъка, най-убѣдително се потвърдяватъ на практика при възпитанието на слабоумни и умствено закѣснѣли дѣца. И именно въ тая областъ систематичното прѣподаване на ржчната работа е имало извънредно голѣми, почти чудесни успѣхи.

Не бива при това да се забравя за свързката между лѣйностьта на ржцѣтъ и развой на рѣчта.

По теорията на Балдина развойтъ на звуковата рѣчь е свързанъ съ развой на дѣсната ржка, която се управлява отъ лѣвото мозъчно полушарие; а послѣдното, както е извѣстно, е мѣстото, гдѣто се намира центърътъ на рѣчта. Всички умствени работи, свър-

зани съ звуковата рѣчь, като: четене, писане, смѣтане и др. т., се извършватъ главно съ помощта на лѣвото мозъчно полушарие.

Нецѣлесъобразно разпрѣдѣление на уроцитѣ.

Ето защо обикновеното школско прѣподаване, което гледа главно да упражнява рѣчта, влияе прѣдимно на лѣвото мозъчно полушарие. Отъ туй едностранчиво упражняване на мозъка, зависи, може би, въ значителна степенъ прѣумората на учещитѣ се, която би могла да се избѣгне, ако се употребяватъ занятия, които ще каратъ да работи дѣзното мозъчно полушарие. Такива ще бѣдатъ прѣди всичко рѣчнитѣ работи, особено тия, които ставатъ съ помощта на лѣвата рѣчка, която зависи отъ дѣзното мозъчно полушарие. Нагледни уроци, естествознание, гимнастика тоже влияятъ върху дѣзната половина на мозъка.

По тоя начинъ, физиологията на мозъка опѣтва доста добри практична педагогика да си изработи по-другъ учебенъ планъ, нежели общеприетия досега, при който досущъ нецѣлесъобразно слѣдъ четене или смѣтане иди писане, като се заставятъ така да работятъ все едни и сѣщи отдѣли на мозъка.

При лѣкуване на заекващитѣ и въобще такива дѣца, у които болезнено сѣ измѣнени центърътъ на рѣчта или проводещитѣ нерви, лѣчебната педагогика често е достигала прѣкрасни резултати съ съотвѣтнѣ упражнения на лѣвата рѣчка.

Тия факти, въ връзка съ други най-нови изслѣдвания, ни даватъ достатъчно мотиви да погледнемъ съвсѣмъ инакъ на рѣчната работа (особено въ първитѣ школски години), отколкото съврѣмѣната възпитателна система.

Първоначално прѣподаване.

Всички педагози признаватъ сега, че сремежътъ у дѣцата къмъ дѣйность е важенъ, ала не всички еднакво сѣ готови да приематъ изводитѣ, произтичащи оттукъ за възпитанието. Особено, кога е работата да се изработятъ начини за прѣподаване въ долнитѣ класове на школата, мнозина идватъ до удивително умозаключение, какво развоятъ на тоя стремежъ трѣбва да се прѣдостави само на сѣмейството, дѣто дѣтето срѣща достатъчно мотиви да прояви дѣйността си. Безъ да се говори, че съврѣмѣнитѣ житейски условия, доста различни отъ миналитѣ, сѣ извѣмѣрно стѣснили полето за дѣйность на дѣтето въ сѣмейството, не бива още да се забравя, че щомъ постѣпни въ училище, дѣтето се поглѣща изцѣло въ него, въ неговата класна и домашна работа и нему остава малко врѣме за свободни игри.

Много педагози напълно признаватъ, че прѣподаването въ първитѣ школски години е неправилно, има недостатѣци, но възразяватъ, че при нашитѣ грамадни училища и голѣмото число ученици въ всѣки класъ е невъзможно да се изнамѣрятъ такива форми, при които би се прѣдоставило по-голѣма свобода за дѣйността на дѣтето. Та-

кова възражение, то се знае, е важно, но възможно е да се намали многолюдното въ класоветѣ, като се раздѣлятъ послѣднитѣ; числото на уроцитѣ, особено въ долнитѣ класове, сжшо може силно да се съкрати. Това би принесло полза за здравето на дѣцата и въ нищо не би поврѣдило на умственото имъ развитие, защото прѣподаването би могло да стане по-интенсивно.

Ако се освободимъ отъ многото прѣдвзети мнѣния, що дълголѣтна традиция здраво е вгнѣздила у насъ, и слѣдъ туй разгледаме безпристрастно школскитѣ условия, то ще ни стане съвсѣмъ ясно, че е необходимо да се реформира напълно нашето първоначално прѣподаване, като за негови основи се взематъ здравитѣ идеи на Фребеля.

Френски матерински школи (*Écoles maternelles*).

За примѣръ нека вземемъ прѣди всичко френската народна школа, въ която, спорѣдъ съврѣменното френско училищно законодателство, „материнскитѣ школи“ сж пълноправни членове въ системата на народнитѣ училища; тѣ сж за дѣцата отъ двата пола прѣходъ отъ сѣмейството къмъ сжщинската школа.

„Материнскитѣ школи“ иматъ за цѣль не толкова прѣподаването, колкото възпитанието, което тѣ гледатъ да водятъ съ похватитѣ на образована майка, потънала въ грижи за дѣцата си. Развитието на дѣтето става въ тѣхъ безъ принуда и прѣжумора, съ помощта на игри и двигателни упражнения, придружени съ пѣние и допълвани съ леко ржководѣние; въ сжщото врѣме на дѣцата се дава понятие за най-често срѣшанитѣ прѣдмети и условия на окржжаващия животъ и за първитѣ правила по моралъ. Значителна частъ отъ врѣмето се посветява да се упражняватъ въ разговори и разкази, докато дѣцата усвоятъ първоосновитѣ по рисуване, четене, писане, и смѣтане.

Тамъ, дѣто нѣма „матерински школи“, замѣстятъ ги „дѣтски класове“ (*classes enfantines*). Послѣднитѣ сж свързани съ народнитѣ училища и въ тѣхъ се приематъ дѣца отъ пета година нагорѣ. Въ голѣмитѣ градове, особено въ Парижъ, „дѣтскитѣ класове“ сж частъ отъ „материнската школа“ и тѣ именно съединяватъ послѣдната съ сжщинскитѣ народни училища. Въ всѣки случай, тия класове се приближаватъ или до материнската, или до народната школа.

По своя животъ и дѣйность „материнскитѣ школи“ напомнятъ „дѣтскитѣ градини.“ Устроени сж така, че дѣцата по цѣли дни могатъ да прѣкаратъ весело въ тѣхъ; занятията сж сжщитѣ, като въ дѣтскитѣ градини, съ тая само разлика, че тѣ отиватъ малко подалечъ отъ послѣднитѣ.

Въпрѣки слабитѣ имъ страни, френскитѣ „матерински школи“ сж несъмнѣно полезни за народното възпитание и значително прѣвъзхождатъ нашитѣ ясли и дѣтски градини.

Уредба на английскитѣ школи (*Infant departament*).

Английската народна школа въ *Infant departement* има учрѣждение, което отговаря на „дѣтскитѣ класове“ на френската школа

и се явява като прѣходъ къмъ сжщинското училище. Знае се, че дѣтската градина, прѣнесена тукъ отъ Германия, дори и съ нѣмското си име, играе много по-значителна роль, отколкото въ Германия. Но тая роль все пакъ не е тъй важна като въ Америка.

Дѣтска градина въ Америка.

Съединенитѣ Щати могатъ съ право да се нарекатъ страна на дѣтскитѣ градини, които тамъ сж станали извънредно популярни. Тѣ сж сжществена часть на тамшната школска система. Почти всѣко американско народно училище, въ краенъ случай поне въ крупнитѣ градове, е свързано съ дѣтска градина. Всѣка семинария и педагогическо училище иматъ сжщо дѣтски градини, дѣто се упражняватъ учещитѣ се. Има още и много частни дѣтски градини.

За нашата цѣль стига да обяснимъ значението на начина, по който се прѣподава въ американската дѣтска градина, тъй като тоя начинъ характеризира цѣлото прѣподаване въ американскитѣ училища.

Особено достойни за внимание въ него сж двѣ черти: съобразяватъ се прѣди всичко съ душевното съдържание и богатство на ученика, съ които той иде въ дѣтската градина; пушатъ се послѣ въ ходъ всѣкакви родове дѣйность, съотвѣтстващи на дѣтското развитие и способни да пробудятъ у дѣтето живъ интересъ къмъ прѣподаването, като го подтикватъ да развива собствениѣ си сили.

Освѣтън игритѣ, въ които дѣцата подражаватъ на разни страни отъ живота на възрастнитѣ, игри, допълвани съ музика и разказване на приказки, много се работи и съ ржка. Тукъ спадатъ: рисуване, боядисване, изрѣзване, залѣпване, сгъване, шиене, плетене, тъкане и постройки. Тѣй че дѣтската градина въ сжщностъ става центъръ на дѣтския животъ; тя възпроизвежда отъ всевъзможни страни живота на възрастнитѣ, като дава съ туй основа да се придобиватъ знания съ помощта на опита и да се укрѣпва волята съ помощта на повтарящи се упражнения.



Д. Негенцовъ.

Бждещето идеално училище.

I.

Да се чертае контурата на бждещето идеално училище, да се излагатъ ония образователни и възпитателни цѣли, които то ще прѣслѣдва, да се рисуватъ формитѣ, идеалнитѣ очертания, въ които то ще се излѣе, ще рече не само да се подкопава образователната и възпитателна система, която царува въ днешното училище,

но и да се спомага, да се съдѣйствува за рационална постановка, за разумна творческа работа въ него, като по тоя начинъ се насочатъ всичкитѣ сили, за да се достигне идеала на бъдещето училище. Да се говори за бъдещето идеално училище, това ще рече да се разработватъ идеалитѣ, които, въ връзка съ реалнитѣ условия на нашата дѣйствителностъ, ще трѣбва да съставляватъ солидна база, върху която ще трѣбва да се съзида ново училище, нова възпитателно-образователна сръда, която може да осигури на индивидуума пълно и всестранно развитие на неговитѣ душевни и физични сили. Въпросътъ, слѣдовно, не е толкова до възможността да бъде реализирано едно напълно абсолютно идеално училище, отколкото до едно практическо приложение идеалитѣ за едно ново възпитание, за едно ново обучение, — до едно стремление: да се доближимъ до това идеално училище по пътя на постепеннитѣ реформи и подобрения на днешното училище, което не отговаря повече на изискванията на новото врѣме.

Ето защо, твърдѣ обяснимо ще бъде, гдѣто ние, не игнорирайки съврѣмената дѣйствителностъ, се възползуваме отъ прѣкъснатата статия на *К. Н. Венциеля* подъ заглавие „*Идеалното училище на бъдещето и начинитѣ за осъществяването му*“, печатана въ „*Свободное воспитаніе*“ № № 8 и 9 отъ 1908—1909 г., за да изнесемъ единъ идеаленъ образъ на едно училище на бъдещето, тъй както го схваща самиятъ авторъ. Самата статия е доста голѣма и абсолютно невъзможно е да я дадемъ цѣла, въпрѣки голѣмия интересъ, който възбужда тя. Ние ще се задоволимъ само да я резюмираме съвсѣмъ накратко, като прѣдадемъ най-важнитѣ мисли на автора.

* * *

Авторътъ, като си задава прѣди всичко въпроса, какво трѣбва да бъде „училището на бъдещето“, което ще служи за истинско възпитание и образуване на младото поколѣние, прибавя, че ако обективно и безпристрастно се отговори на него, не можемъ да не дойдемъ до заключението, че цѣлиятъ прогресъ въ развитието на училището може да се съдържа само въ прогресивното освобождение на дѣтето отъ външно и вътрѣшно насилие, като му се дава възможностъ свободно и хармонично да развива цѣлата си индивидуалностъ. Освобождаването на дѣтето и доставянето му всички положителни данни да развива своеобразната си индивидуалностъ, за развиване на една свободна личностъ, за най-пълно развитие на всички дремещи у него творчески жизнени сили, — това е идеалната цѣль, за осъществяването на която ще трѣбва да се стреми училището. Идеалното училище на бъдещето ще бъде това на свободното дѣте и въ това отношение то дълбоко ще се отличава отъ училището и на миналото, и на сегашното врѣме.

Своето идеално училище на бъдещето авторътъ нарича „Домъ на свободното дѣте.“ Тоя „домъ“ ще се различава отъ съществуващитѣ училища, както по метода на своето създаване, тъй и по

принципите, които сж положени въ основата му. Бъдещето училище ще се създава при участието на самите дѣца, а не както сега, и колкото по-широко е тяхното участие, толкова и по-голяма ще бъде тяхната активна творческа роль, толкова и училището ще бъде по-свободно и по-съвършено. Същото е и по отношение на основните принципи. Съвременното училище има за изходна точка развитието на интелекта, когато бъдещето училище, или по-право идеалното възпитателно и образователно учрѣждение, което авторътъ нарича „Домъ на свободното дѣте“ и което ще замѣни съвременното училище, за своя изходна точка, ще има развитието на волята чрѣзъ свободно дѣйствие и самостоятелно творчество, понеже волята се явява централенъ фактъ на душевния животъ, благодарение на който цѣлятъ тоя животъ получава единство и хармонично развитие, а заедно съ това се явява вънецъ и висша точка въ развитието на душевния животъ. По такъвъ начинъ „Домътъ на свободното дѣте“, както самъ авторътъ го характеризира, не е учебно заведение, а е възпитателно-образователно учрѣждение. „Въ Дома на свободното дѣте“ на пръвъ планъ стои възпитанието, което има прѣдвидъ създаването отъ човѣка цѣлна личностъ; интелектуалното образование, или учението слѣдва като второстепененъ или подчиненъ елементъ. Тукъ може да става дума не за учебенъ планъ, а за *планъ на живота*.

Слѣдъ тия общи сжждения, които ние прѣдаваме накратко, авторътъ по-нататъкъ се опитва да даде *примѣрна* картина на начините, чрѣзъ които би могли да бждатъ прокарани въ живота ония идеи, които трѣбва да бждатъ положени въ основата на „Дома на свободното дѣте.“

* * *

На „Дома на свободното дѣте“, споредъ автора, трѣбва да се гледа като на малка *педагогическа община*, която се състои отъ дѣца, ръководители и родители, — община, която въ своя строежъ се стреми, колкото е възможно повече да се приближи до типа на идеалното общество, която се стреми, колкото е възможно по-пълно да осжществи въ своя животъ идеите на свободата, братството и справедливостта, понеже, колкото по-пълно бждатъ осжществени тия идеи, толкова по-благоприятна срѣда въ възпитателно и образователно отношение ще се яви тая община, която авторътъ нарича „Домъ на свободното дѣте.“ Тоя „домъ“ той нарича педагогическа община, т. е. такава община, която се явява свободно съединение на членовете ѝ за тържеството на едно общо, на всичките, педагогическо дѣло, т. е. за дѣлото на възпитанието и образованието. Колкото неясно всѣкой членъ съзнава, въ що се заключава това дѣло, толкова и по-дѣятелно той ще работи за създаването, поддържането и по-нататъшното развитие на общината и толкова по-благоприятно влияние тя ще има върху своите членове. Трѣбва работата да се нареди по такъвъ начинъ, щото най-малкото дѣте да се чувствува членъ на общината и да чувствува още, че отъ неговата дѣятелност зависи прѣуспѣването и развитието на общината. Всѣко дѣте трѣб-

ва ясно да разбира цѣлитѣ на „Дома на свободното дѣте.“ Трѣбва да му се даде да разбере, че то е дошло тукъ да живѣе пълненъ животъ, свободно да се труди, свободно да играе, свободно да се държи съ своитѣ другари и съ ония възрастни, които могатъ да сподѣлятъ съ него своитѣ знания и въобще ония духовни съкровища, съ които тѣ разполагатъ, свободно да дири истината чрѣзъ самостоятелно научно занятие, свободно да въплощава красотата, чрѣзъ самостоятелна работа въ областта на художественото творчество и свободно да работи надъ себе си и надъ малката община, въ състава на която то е влѣзло, за да могатъ и то, и общината да ставатъ все по-нравствени и по-съвършени. Трѣбва да му спомогнемъ още то да разбере, че това учрѣждение, въ което сме го довели, е домъ на щастие, радостъ, свобода, но, заедно съ това, и на сериозно, тържествено отнасяне къмъ живота и неговитѣ задачи така, че работейки смислено и внимателно надъ тия житейски задачи, които изтъкватъ въ тая малка община, то да се приучи да работи на по-широко поприще и въ увеличенъ мащабъ.

Колкото по-ясно и по-дълбоко се разбере това и отъ дѣцата, а, разбира се, и отъ родителитѣ и ръководителитѣ, колкото въ по-голямъ степенъ е прокаранъ въ живота общинния принципъ, толкова по-благоприятна срѣда се явява „Дома на свободното дѣте“, въ смисълъ на обществено възпитаване на дѣцата, въ смисълъ да се развива у тѣхъ уважение къмъ правата на друго и способностъ къмъ обща творческа работа. Въ това отношение голъма роль ще играятъ *дѣтскитѣ събрания*, а така сжщо и общитѣ събрания на всичкитѣ членове на „Дома на свободното дѣте.“

Що се отнася до характера на тая педагогическа община, авторътъ мисли, че „Домътъ на свободното дѣте“ трѣбва, по възможностъ, да обхваща всички страни отъ живота на човѣка. Той трѣбва да бжде не само мѣсто за учение, но и мѣсто на животъ, той трѣбва да бжде не само училище, но и работилница, мѣсто на производителенъ физически трудъ и мѣсто за пълно удовлетворяване на всички обществени, естетически, нравствени и други нужди на дѣтето. „Домътъ на свободното дѣте“ трѣбва да прѣдставлява малка *стопанска единица* и дѣцата трѣбва да взематъ дѣятелно участие въ завеждането на стопанството въ него. Той трѣбва, така сжщо, да прѣдставлява и малка *трудова асоциация*, въ която, както дѣцата, тъй и възрастнитѣ да извършватъ тая или оная работа, за въ полза на цѣлата община и въ това отношение физическиятъ трудъ, толкозъ необходимъ наредъ съ умствения за пълното и хармонично развитие на дѣтето, заема значително мѣсто. Въ тоя обществено-необходимъ производителенъ трудъ, извършванъ за цѣлата община, всѣкой взема участие, споредъ силитѣ, способноститѣ и умѣннето си. Тоя трудъ трѣбва да играе първостепенна и основна роль и само тогава, когато на това обстоятелство бжде обърнато най-голѣмо внимание, „Домътъ на свободното дѣте“ ще стане идеална срѣда въ образователно и възпитателно отношение.

Тръбва да се употребят всички усилия, щото животът въ „Дома“ да носи, по възможност, характеръ на цялостъ, единство и хармония. Къмъ това тръбва да се стремятъ всички участници, но особено неговитѣ ръководители, които играятъ най-важна роль. Ръководителитѣ тръбва да дѣйствуватъ солидарно и колкото е възможно солидарността и единството въ дѣйствиата имъ, толкова по-успѣшно ще отива работата въ „Дома на свободното дѣте.“ Между възрастнитѣ членове на тоя „Домъ“ тръбва да царува взаименъ контролъ и свободна искрена критика единъ на другъ. Само такава взаимна самокритика може да спомага да се създаватъ по-тѣсни и дружески отношения между възрастнитѣ членове на „Дома на свободното дѣте.“ Не да се боятъ отъ критиката, а да я желаятъ — ето кое тръбва да бже девиза на хората, които работятъ въ него.

Въ „Дома на свободното дѣте“ момчетата се възпитаватъ съ момичетата, като при това и еднитѣ и другитѣ взематъ еднакво участие въ всичкитѣ работи и занятия на дома. Само чрезъ съвмѣстно възпитание, започнато отъ най-ранна възраст и продължено до пълна физическа и духовна възраст, може да се достигне да се установятъ между двата пола здрави, нормални и естествени отношения. Тръбва да се обърне особено внимание на правилното сексуално възпитание на дѣцата. Колкото повече се изпълня живота на дѣцата съ сериозни и овладяващи интереси, колкото повече се сполуча да се привлѣкатъ дѣцата къмъ интензивенъ физически трудъ, толкова по-добре се прѣдупрѣждава и прѣждеврѣмненото имъ полово развитие.



Врѣмето, което дѣцата прѣкарватъ въ „Дома на свободното дѣте,“ авторътъ разпрѣдѣля на 5 части: 1) частъ отъ врѣмето ще се посвещава на обществено-необходимъ трудъ; 2) друга частъ — да се удовлетворява дѣтската любознателностъ, или да имъ се съдѣйствува за удовлетворяване на научнитѣ имъ интереси; 3) третя частъ ще бже посвѣтена на систематическо, но свободно занятие съ производителенъ трудъ въ смисълъ да се дойде до способността съ най-малки усилия да се достигнатъ най-големии резултати, като се спомага за здравето и хармонично развитие на тѣлото; 4) четвърта частъ отъ врѣмето ще бже посветена на свободно занятие съ изкуството и 5) най-сетитѣ, останалата частъ отъ врѣмето ще бже посветена на почивка, обѣдъ и свободни физически упражнения (по-движни игри).

Обществено-необходимиятъ трудъ тръбва да бже правилно организиранъ. Въ него тръбва да взематъ участие дори най-малкитѣ дѣца. Тоя трудъ, споредъ автора, ако „Домътъ на свободното дѣте“ е въ града, се заключава: 1). Въ поддържане на помѣщението и вещитѣ въ него, чистота и пр. 2). Приготвяне на обѣда (купуване на провизии, завеждане на разходитѣ по кухнята и пр.); 3) Приготвяне за „Дома“ тия или ония необходими прѣдмети (столове, закачалки, чинове и пр.); 4) приготвяне на необходимитѣ орж-

дия за работа; 5) приготвяне играчки за дѣца; 6) приготвяне на най-проститѣ, но необходими учебни принадлежности и пособия; 7) приготвяне на прѣдмети за окрасяване на „Дома“; 8) шиене на разни дрѣхи, плетене на чорапи; 9) събиране научни колекции, грижа по аквариуми и пр.; 10) подвързване книгитѣ на библиотеката на „Дома“ и поддържането ѝ въ редъ. Ако ли пъкъ „Домътъ на свободното дѣте“ се урежда далечъ отъ града, въ нѣкоя идеална естествена обстановка, посрѣдъ природата, посрѣдъ гори и ливади, освѣтнѣ споменатитѣ видове общественно-необходимъ трудъ, могатъ да бждатъ организирани всички видове земеделѣчески работи, ще бжде уредена ферма, ще се отглежда домашенъ добитѣкъ, птици, ще се нареди ковачница и т. н.

Изучването на тия или ония научни прѣдмети въ „Дома на свободното дѣте“ ще бжде поставено по такъвъ начинъ, че то да се намира въ пълна връзка съ живота на дѣцата, съ приложното знание, съ производителния трудъ. Така, *математиката* ще се изрази въ двѣ форми: аритметика и геометрия. *Аритметиката* ще се изучава не въ особени уроци, а въ свръзка съ всичкитѣ видове производителенъ трудъ, които се практикуватъ въ „Дома.“ Съ една дума, тя ще се изучава практически, като винаги си служимъ съ нея при съставянето, напримѣръ, на инвентаря на „Дома“, при купуването на разни материали, провизии, при послѣдовнитѣ антропометрични измѣрвания на дѣцата и т. н. *Геометрията* ще се изучава по сѣщия начинъ, като: 1) се чертаятъ планове на квартирата и околнитѣ мѣстности; 2) чертане планове на прѣдполагаеми работи; 3) като се прави сравнително геометрическо изобразяване резултатитѣ отъ разнитѣ изчисления и, 4) като се правятъ отъ картонъ разни геометрически фигури и т. н.

Физиката и химията ще се изучаватъ, като се водятъ съ дѣцата бесѣди за различнитѣ физически и химически явления, които привличатъ тѣхното внимание. Произвеждатъ се съотвѣтни опити, извършватъ се и разни метеорологични наблюдения: измѣрване на температурата, влажността, направлението на вѣтъра и т. н.

Естествознанието ще се изучава въ свръзка съ кухнята, съ грижата върху растенията, които има въ „Дома“, съ животнитѣ, аквариума, въ свръзка съ екскурзитѣ, въ свръзка съ събранитѣ отъ дѣцата прѣзъ лѣтото колекции на разни прѣдмети изъ областта на тритѣ природни царства, въ свръзка съ работитѣ въ градината и въ свръзка съ ония физиологични явления, които дѣцата наблюдаватъ върху си, или върху другитѣ дѣца, или върху възрастнитѣ. Дѣцата отрано се запознаватъ съ хигиената, съ грижата по болни, съ прѣвързване на рана, да даватъ помощъ въ несчастни случаи и пр. Заедно съ ржководителитѣ си съставятъ *природенъ календаръ*, въ който за всѣка година отбѣлѣзватъ всичко, което имъ се е случило да наблюдаватъ изъ живота на природата.

Географията ще се изучава, чрѣзъ екскурзии. Това живо изучване дава възможность за конкретното усвояване на различнитѣ

географически понятия. Разказитѣ за разнитѣ пътешествия ще усилят интереса у дѣцата.

Технологията ще се изучава, като се запознават дѣцата съ техническитѣ производства на тия прѣдмети, които постоянно трѣбват въ обикновения животъ. За тая цѣль се посѣщават съ дѣцата разни работилници и фабрики и имъ се показват нѣща, които сж достъпни на разбирането имъ.

Матерниятъ езикъ се изучава не като особенъ прѣдметъ, а въ свръзка съ текущия животъ въ „Дома на свободното дѣте“ и въ домашния животъ на дѣцата. Занятията на дѣцата по матерния езикъ се свеждатъ къмъ устно и писмено изложение на *своитѣ* наблюдения и опити, на *своитѣ* мисли и съображения по тоя или она въпросъ, на *своята* свободна фантазия. Въ това отношение може много да послужи при участието и на възрастнитѣ завеждането на единъ журналъ: Послѣ, прѣписката между дѣцата на единъ „Домъ“ съ другъ и т. н.

Чуждестраннитѣ езици ще се изучаватъ, слѣдъ като дѣцата свободно могатъ да се ползватъ отъ родния си езикъ. И тукъ е възможна прѣписка съ дѣца, които живѣятъ задъ граница.

Обществознанието или гражданското учение ще се изучава сжщо съ бесѣди върху ония обществени явления, по поводъ на които тѣ задаватъ въпроси. Животътъ въ „Дома на свободното дѣте“, като малка община, може да даде ясень и нагледень материалъ за изяснение на разни социологически понятия, като „общество“, „стопанство“, „трудъ“, „право“ и т. н.

Изучването на *историята* може да стане при помощта на знанията и изкуството, както и на производителния трудъ, които натрупватъ изобилень материалъ за изработване у дѣтето способността да разбира и изучава историята. По-нататкъ, за естествена изходна точка могатъ да послужатъ възпоминанията на възрастнитѣ за ония исторически събития, които имъ се е случило да прѣживѣятъ, разказитѣ имъ за миналото врѣме и характеристиката на послѣдното. Четене на художествени разкази изъ живота на човѣчеството, приказкитѣ и пр. ще засилватъ историческия интересъ.

Авторътъ заявява, че не си поставя за цѣль да даде подробни програми по всѣки прѣдметъ, а само иска да направи бѣгли бѣлѣжки. Въ „Дома на свободното дѣте“, прибавя той, ще се създадатъ *естествени програми*, доближени до природата и живота на дѣцата.

Нека тукъ прибавимъ, че въ „Дома на свободното дѣте“ не трѣбва да има учебници. Книги при изучването на тая или оная наука ще има, но тѣ не ще иматъ характеръ на учебници, а ще бждатъ просто научни книги, къмъ които дѣцата ще прибѣгватъ за разни справки. На дѣтето трѣбва да се гледа не като на ученикъ, а като на малкъ издирвачъ на истината. Нека дѣцата сами си създадатъ учебникъ, т. е. да напишатъ и съставятъ такава книга, която да съдържа това, що сж добили въ извѣстна научна областъ. При прѣпрочитането на тая книга, сърдцето на дѣтето ще затупка отъ

живото съзнание на своята творческа роль въ областта на знанието и ще прѣдизвика въ него желанието да прибави къмъ тая книга още нови и по-нови страници, които ще говорятъ за още по-нови издирвания и побѣди.

* * *

Цѣлиятъ процесъ на обучението, споредъ автора, трѣбва да бжде поставенъ тъй, че дѣтето да се стреми да достига ония цѣли, които то само си е поставило. Само тогава тоя процесъ ще има благотворно влияние върху цѣлото духовно развитие на дѣтето, а особено за развитието на волята му, за изработването отъ това дѣте на свободенъ човѣкъ. При сегашното обучение на дѣтето се поставятъ такива цѣли, каквито учителятъ намѣри за добръ и ученицитѣ сж принудени волею и неволею да го слушатъ. Такъвъ начинъ на дѣйствиe не може да бжде одобренъ. Учителятъ, заедно съ своитѣ ученици, трѣбва да изработва плана на прѣподаването; тоя планъ трѣбва да бжде колективно дѣло и само въ такъвъ случай прокарването му се явява не само удовлетворение на учителската воля, но и удовлетворение волята на самитѣ ученици.

За да се пробуди у дѣцата съзнателно отнасяне къмъ дѣлото на своето образование, авторътъ намира въ висша степенъ полезно, щото всѣкой учитель по-често да имъ задава въпроса: „Е, дѣца, съ какво да се занимаваме сега? Какво да изучаваме? Що ви интересува въ тая областъ на знанието, въ която азъ, като специалистъ, мога да ви бжда полезенъ?“ Въпросътъ, разбира се, може да не бжде поставенъ точно въ такава форма и даже не тъй прямо — всичко това зависи отъ педагогическия тактъ на самия учитель. Послѣ, възможно е и отговоритѣ на дѣцата отначало да бждатъ неопрѣдѣлени. Но той трѣбва да бжде все повече и повече задаванъ и само тогава между учитель и ученици ще се създадатъ нормални отношения, само тогава цѣлиятъ процесъ на прѣподаването и обучението ще получи онова развиваеще и образователно значение, което той може да има. Ролята на учителя е да даде на дѣтето постоянно нагледенъ примѣръ, за да се стреми по самостоятеленъ пжтъ то да дойде до разрѣшаването на тия или ония въпроси. Учителятъ трѣбва по-често да казва на дѣтето: „Опитай се да направишъ това и вижъ, какво ще излѣзе отъ него; послѣ помисли самъ, какви изводи могатъ да се направятъ отъ тия явления, които ти се случи да наблюдавашъ; намисли нѣкоя нова комбинация за опитъ, може би, по-подходяща и ти ще намѣришъ отговоритѣ на ония въпроси, които те интересуватъ. Азъ бихъ могълъ да ти отговоря на тия въпроси, но много по-полезно ще бжде, ако ти самъ самостоятелно се доберешъ до тѣхния отговоръ; тогава ще се научишъ самъ да намирашъ отговора и на други много по-сложни въпроси, на които азъ, може би, ще бжда безсиленъ да отговоря.“ Нимá така говори въ сегашно врѣме нѣкой учитель на своя ученикъ? Той прѣдпочита да отговори на въпроса незабавно, отколкото да му помогне въ самостоятелното дирене. Какъ биха могли да се раз-

виятъ духовнитѣ сили на дѣтето, ако тѣ не бждатъ упражнени? А най-добрия начинъ за това е не да го запознаваме догматически съ тия резултати, до които е достигнало човѣчеството по трудния и мжно прѣминатъ пжтъ, а да му дадемъ възможность да повтори въ най-съкратенъ видъ тоя пжтъ, да го прѣживѣе, тъй да се каже. Както човѣчеството е дирило, творило, създавало, откривало, дайте възможность така сжщо и на дѣцата да дирятъ, творятъ, създаватъ и откриватъ. Въ педагогическо — възпитателно и образователно — отношение неуморниятъ и безпокоенъ издирвачъ на истината е по-важенъ отъ спокойния и самодоволенъ ученъ, гордъ съ своята наука. И нашитѣ дѣца ние трѣбва да заобиколимъ не толкова съ учени, отколкото съ издирвачи на истината, ако искаме да имъ помогнеме въ тѣхното образование. За съжаление, прибавя авторътъ, такива издирвачи на истината, между съврѣменнитѣ педагози, сж голѣма рѣдкость.

Като заключение на тия общи мисли, авторътъ формулира сжщността на тоя методъ, о който трѣбва да се придържа учителятъ въ своята дѣйность: тоя методъ трѣбва да бжде *методъ на освобождаване творческитѣ сили у дѣтето*, методъ на пробуждане и подържане у него духъ на търсенето, изслѣдването, творчеството, методъ за довеждане дѣтето въ състояние на най-голѣма активностъ.

Ние се помжчихме да прѣдадемъ съвсѣмъ накратко сжществнитѣ мисли на автора, които той застпя въ първата половина на своята статия. Втората часть отъ послѣдната ще прѣдадемъ въ слѣдната книжка.



У. Левенсонъ.

По методиката на четенето.

Статия първа.

Веднѣжъ по-малкиятъ ми синъ влѣзе въ стаята ми и съ сериозностьта на петгодишно момче ме запита, защо уча само по-голѣмия му братъ, а него не.

— Добрѣ, но на какво искашъ да те уча?

— Научи ме да чета! Азъ искамъ самъ да чета приказки, както ги чете Н. (По-голѣмия му братъ).

Отъ тоя разговоръ разбрахъ, че най-важното условие, за да започнемъ занятията — желанието на дѣтето да научи нѣщо — бѣще на лице. Защото не е достатъчно само родителитѣ да искатъ да научи дѣтето имъ нѣщо, но е необходимо и самото дѣте да иска това. При обучението не се прѣливатъ знания отъ главата

на учителя въ тая на ученика, а винаги се прѣдизвикватъ у ученика такива умствени процеси, чрѣзъ които той ще придобие знания или — споредъ прѣдмета, който се изучава — умѣние да върши нѣщо, напр. да чете. Въ тая смисълъ успѣшното учене винаги е активно отъ страна на ученика, и той — при други равни условия — ще бжде толкова по-активенъ, значи, и занятията му толкова по-успѣшни, колкото по-силно е желанието му да научи това, което изучава.

„Първото нѣщо въ прѣподаването на четенето, казва James L. Hughes, е да опжтишъ дѣтето да открие, че собствената му устна рѣчь може да бжде прѣдставена въ видима форма и послѣ пакъ прѣведена въ устна рѣчь. То знае, че баща му и майка му, когато гледатъ нѣкакви си знаци въ книгата, могатъ да му разкажатъ приказката, която намиратъ тамъ, но важна крачка напредъ въ опита му ще бжде, ако му покажемъ, че собственитѣ му думи могатъ да бждатъ направени видими и послѣ узнати и повторени отъ други хора. Единъ отъ най-добритѣ начини, за да се направи това е да накараме дѣтето да каже нѣщо за кучето си, или за братчето си, или за нѣкое отъ многото интересни нѣща, свързани съ собствения му животъ и опитъ, при което думитѣ му трѣбва точно да се запишатъ на таблата. Ако има нѣколко ученика, които трѣбва да започнатъ тайнствения процесъ на четенето, всѣки трѣбва да даде едно кжсо изречение за написване. Слѣдъ като се напишатъ всички изречения, учительтъ повиква единъ ученикъ отъ нѣкое по-горно отдѣление и го кара да каже на всѣко дѣте, какво е казано на учителя . . .

Това упражнение ще прѣдизвика дълбокъ личенъ интересъ къмъ четенето и ще пробуди у дѣцата силно желание да могатъ и тѣ да правятъ устната рѣчь видима и да прѣвеждатъ видимия езикъ въ устенъ!).“

Разбира се, указаниятъ по-горѣ начинъ да се прѣдизвиква у дѣцата интересъ къмъ прѣдстоящата работа не е единичия възможенъ; сжщата цѣль може да се постигне и другояче. Но тъй или инѣкъ, тя трѣбва да се постигне, и само слѣдъ това учительтъ ще може да пристъпи къмъ иначе мжчната и отегчителна работа.

Но да се повърнемъ къмъ моя синъ.

Собствениятъ му жизненъ опитъ бѣше прѣдизвикалъ у него силно желание да се научи да чете. Не трѣбваше да търся начини да прѣдизвикамъ това желание, и оставаше само въпросътъ, какъ, по коя метода, да го уча.

Въ цѣла Европа господствуваше тогава, както и сега още господствува, звуковата метода за прѣподаване на четенето. Нѣколко години по-рано имяхъ случай да я изуча практически, защото по нея учихъ по-голѣмия си синъ.

Тогава азъ бѣхъ си купилъ отдѣлни подвижни букви. Започнахме съ гласнитѣ. На день учихме само по една гласна, т. е. азъ

1) Teaching Children to Read by J. L. Hughes, Teachers Magazine, September 1908.

показвахъ буквата, напр. *а*, и казвахъ съответния звукъ, слѣдъ което дѣтето рисувахе буквата и я търсеше въ нѣкой печатенъ текстъ. По тоя начинъ то можа лесно да изучи въ кжсо врѣме всичкитѣ гласни и по форма и по звукъ.

Но прѣди още до бѣхме научили всичкитѣ, ний започнахме да четемъ различни комбинации отъ тѣхъ, напр. *уа*, *ое*, *ау*, *ео*, *ая* и т. н.

И всичко това вървѣше много лесно. Едничката мжнотия, която срѣсинахъ тука, бѣше да науча сина си да чете отъ лѣво на дѣсно, а не наопаки, т. е. да чете *ау* като *ау*, а не като *уа*. Но слѣдъ малко упражненія той придоби и тоя навикъ и се научи и да чете и самостоятелно да съставлява (или рисува) всичкитѣ комбинации отъ гласни, като *уа*, *ау*, *иа* и т. н.

Сега трѣбваше да пристѣпимъ къмъ съгласнитѣ; и тукъ започнаха мжнотиитѣ. Докато работихме само съ гласни, въ обучението нѣмаше никаква лѣжа: за дѣтето бѣше напълно естествено, че *у-а* ще се чете *уа*, *а-я* — *ая*. Но не бѣше така съ комбинациитѣ отъ съгласни и гласни.

Азъ запознавахъ дѣтето съ съгласнитѣ много по-бавно, отколкото съ гласнитѣ: първо, поради мжнотиитѣ, които се появяватъ при изговарянето на отдѣлнитѣ съгласни и, второ, поради все по-голѣмото и по-голѣмо число на възможнитѣ тукъ комбинации, напр. *ба*, *бе*, *би*, ... *аб*, *еб*, *иб*, ... *баба*, *бебе*, *бабо* ...

А мжнотиитѣ се състояха въ слѣдното. Когато запознавахъ дѣтето напр. съ буквата и звука *б*, азъ се мжчихъ да го произнеса, колкото е възможно, по-чисто, т. е. азъ се стараяхъ да го изговарямъ не като *бе*, а като чисто *б* и, разбира се, не сполучвахъ: освѣнъ съгласния звукъ *б* чуваше се и единъ неясенъ гласенъ звукъ, нѣщо като *бж*. А послѣ искахъ отъ дѣтето да изговаря *б а*, *б о* ... не като *бжа*, *бжо* ..., а като *ба*, *бо* и, разбира се, мжно сполучвахъ въ това. Тука за пръвъ пѣтъ се появи лѣжата въ прѣподаването, и вслѣдствие на това, възникнаха и сериозни мжнотии.

Лѣжата се състои въ слѣдното.

Нито въ единъ езикъ не се срѣщатъ отдѣлни, изолирани съгласни, напр. *б* или *в*, защото никой човѣкъ не е способенъ да произнесе *б* или *в* отдѣлно отъ нѣкоя гласна. А при все това искахъ отъ дѣтето да ми върва, че *бж-а* е *ба*, а не *бжа* и естествено е, че му бѣше мжно така да „слива“ звуковетѣ.

Тукъ имаше сериозни мжнотии, които срѣща всѣки учителъ, който работи по „звуковата или буквосьбирателна метода:“ имаше сериозна грѣшка въ прѣподаването, но не моя лична, а грѣшка въ самата метода.

Когато започнахъ занятията съ втория си синъ, азъ знаяхъ вече отъ личенъ опитъ, че при звуковата метода се появяватъ голѣми мжнотии при комбинирането на съгласнитѣ съ гласнитѣ, при тѣй нареченото „сливане.“

Но може да ми каже нѣкой, че при първия си опитъ погрѣшно съмъ започналъ съ комбинациитѣ, въ които съгласната стои прѣдъ гласната, като *бо, ко, ве*, вмѣсто да започна съ такива, гдѣто гласната прѣдшествува съгласната, като *об, ок, ев*. Може би, това наистина да е грѣшка отъ моя страна; може би, за дѣцата да е малко по-лесно да се научатъ да четатъ *об, ок, ев*, отколкото *бо, ко, ве*, но, ако е така, мжнотиитѣ, които посочихъ по-горѣ, не щѣха да бждатъ отстранени, а щѣха само да се появяватъ малко по-късно. Или съ други думи, мжнотиитѣ, които срѣзнахъ, не бѣха плодъ на лична моя грѣшка, а резултатъ на органическия недостатъкъ на самата метода.

Тоя недостатъкъ, както видѣхме, се състои въ слѣдното. Съгласнитѣ звукове не съществуватъ самостоятелно въ езика; при каквито и да било усилия ний не можемъ да ги произнасяме отдѣлно; въ езика тѣ се срѣщатъ само въ комбинации, въ съединения съ гласни звукове; и само чрѣзъ изкуствена анализа ний ги отдѣляме — и то само мислено — отъ гласнитѣ. А при все това при прѣподаването ний ги третираме като самостоятелни звукове, опитваме се да ги произнасяме отдѣлно, караме дѣцата да правятъ сжщото и, разбира се, нито ний, нито тѣ, не сполучватъ това.

И не е чудно, че съ подобно прѣподаване сами си създаваме мжнотии, съ които послѣ трѣбва да се боримъ въ течение на продължително врѣме.

Зная, че има педагози, които нѣма да се съгласятъ съ тая мисль. Ето какво казва, напр. г. И. Ахутинъ.

... „Трѣбва внимателно да слѣдиме, да навикнатъ ученицитѣ още отъ първия урокъ да произнасятъ звуцитѣ високо, ясно и отчетливо, особено съгласнитѣ звуци: не бива да ги оставяме да присъединяватъ при отдѣлното произнасяне на нѣкой съгласенъ звукъ и нѣкой гласенъ, въ което често грѣшатъ и самитѣ учители и учителки. Разбира се, да се произнесе съгласния звукъ отдѣлно е мжно и дѣцата сж склонни, да си улеснятъ работата съ присъединяването на нѣкой гласна: намѣсто *к* тѣ казватъ *кж*, на мѣсто *п* — *пж* и т. н.¹⁾

И тъй г-нъ Ахутинъ намира, че е възможно, да се произнасятъ съгласнитѣ ясно и чисто, т. е. съвсѣмъ безъ гласни, но че дѣцата сж „склонни да си улесняватъ“ произнасянето чрѣзъ присъединението на нѣкой гласенъ звукъ. Мжнотиитѣ, за които говорихъ, споредъ г-на Ахутина произлизатъ само отъ казаната „склонность“ на дѣцата и тѣ се отстраняватъ отъ учителя, ако той внимателно слѣди.

По тоя въпросъ не може да се полемизира. Всѣки читателъ самъ чрѣзъ непосредственъ опитъ и собствено наблюдение, трѣбва да рѣши, може ли той да произнесе *б, в* или *г*, като самостоятеленъ чистъ звукъ. Азъ не мога да сторя това и мисля, че г-нъ Ахутинъ, както и всички, които сж на еднакво мнѣние съ него, сж въведени въ заблуждение отъ нашия начинъ на писане: при писането всѣки съгласенъ звукъ дѣйствително се отбѣлѣзва съ отдѣленъ знакъ и

¹⁾ И. Ахутинъ, Изъ бесѣдъ по методикѣ рускаго языка. Русская школа, 1908 г. № 1 стр. 74.

като че ли получава самостоятелно съществуване, но оттука никакъ не слѣдва, че той съществува самостоятелно и въ езика.

И тъй, както казахъ и по-рано, споредъ мене, мжнотиитѣ въ моето прѣподаване произлизаха отъ една лъжа, и естествено е, че азъ потърсихъ начинъ за прѣмахването на тия мжнотиити, като прѣмахна лъжата, която ги е породила.

Съгласнитѣ звукове не съществуватъ самостоятелно въ езика, тѣ, слѣдователно, не трѣбва да иматъ самостоятелно съществуване и въ прѣподаването.

Затова, слѣдъ като минахъ съ втория си синъ гласнитѣ и комбинацитѣ имъ, сжщо така, както и съ първия, съвсѣмъ промѣнихъ начина на прѣподаването, когато стигнахме до съгласнитѣ.

Взимахъ напр. буквата *ш*.

— Тате, какъ се казва тая буква? пита дѣтето.

— Не зная, отговарямъ азъ, тая буква нѣма име, тя е безимена.

Малко мжчно му става отъ факта, че буквата нѣма име, но азъ го утѣшавамъ, като му казвамъ:

— Незная, какъ се казва тая буква, но знамъ, че това е *ша*, туй е *ше*, това *ши*, *шу* и т. н.

Дѣтето лесно научи това и произнасяше тия срички безъ да „слива“ елементарнитѣ звукове *ш* и *а*, или *ш* и *е* и т. н.

А когато прѣминахме къмъ втората съгласна *л* (ако не се лъжа) и пакъ казахъ, че буквата нѣма име, стигаше да кажа, че това е *мо*, за да ми прочете то самостоятелно всичкитѣ комбинации, които му показвахъ: *ма*, *ме*, *ми*, *мо*, *му*.

По тоя простъ начинъ лъжата бѣше избѣгната, и мжнотиитѣ изчезнаха сами по себе си.

Но може ли скицираната тука метода да се нарича все още „звукова“ или „буквосъбирателна“ метода? Надали.

При звуковата метода се излиза отъ елементарни бѣлѣзи, (букви) и елементарни звукове (гласни и съгласни), а азъ, слѣдъ изучаването на гласнитѣ, започнахъ изучаването на цѣли срички, и дѣтето по-напрѣдъ се научи да чете цѣли срички и думи, а най-послѣ узна названията на съгласнитѣ букви.

При тоя начинъ нѣма никакво „сливане“, дѣтето чете *са*, *се*, *си*, *со*, *су* и т. н., безъ да знае, че тукъ има мѣсто за „сливане“, но слѣдъ като четенето на цѣли срички и думи е напълно постигнато, нѣма вече никаква опасностъ, да му се съобщи не само „чистото“ произношение на съгласнитѣ — въ което нѣма вече нужда — но даже и названията на съгласнитѣ букви: *бе*, *ве*, *ге* и т. н.

Въ тая статия не влѣзохъ въ всичкитѣ подробности на звуковата метода, защото недоизказаното тукъ ще го изкажа въ втората си статия, въ която ще разгледамъ господстващата у насъ метода — една отъ вариациитѣ на звуковата.

Методата, по която учихъ втория си синъ, не е, тъй да кажа, „чиста:“ тя не започва се елементитѣ — буквитѣ или елементарнитѣ

звукове, както звуковата; но не излиза и отъ цѣлото — думата или изречението, както правятъ това американскитѣ методи, които ще разгледамъ по-сетнѣ. Тя е като че ли крачка напредъ отъ звуковата къмъ американскитѣ методи, а достоинствата и недостатъцитѣ ѝ ще станатъ ясни слѣдъ разглеждането на послѣднитѣ.

Съ тия свои статии бихъ искалъ да помогна на начинаещия учителъ, да се ориентира въ разнитѣ методи, за да си изработи своя собствена.

Но прѣди да свърша първата статия, искамъ да напомня, че по която метода и да прѣподава учителътъ четенето, той трѣбва да се съобразява съ общитѣ принципи на всѣко рационално обучение.

„Основнитѣ принципи, по които трѣбва да се прѣподава четенето, сж сжщитѣ, които трѣбва да ръководятъ учителя при изучаването на който и да е другъ прѣдметъ.

Най-важниятъ отъ тѣхъ е принципътъ на самодѣйността (self-activity), което значи активностъ на ученика при самостоятелна работа, а не при подражаване на учителя или при слѣждане на опѣтванията или даже намѣститѣ му. Самодѣйностъ означава активностъ на ученика при изпълнение на собственитѣ му планове, при рѣшение на задачи, които той самъ си е поставилъ.

Учителътъ си изработва по-добра метода, когато дава на дѣцата все по-самостоятелна и по-самостоятелна работа при откритието и рѣшението на проблемитѣ. Всѣкога, когато учителътъ сполучи да постигне извѣстенъ резултатъ при по-малко работа отъ своя страна и по-жизнена (vital) отъ страна на ученицитѣ, той е направилъ крачка напредъ въ пѣтя на истинския прогресъ. Истинскиятъ ръстъ на дѣтето трѣбва да бжде резултатъ на самодѣйността му, т. е. на самостоятелнитѣ му усилия да разрѣши собственитѣ си задачи“ ¹⁾.



Д-ръ П. Цоневъ.

Кратъкъ критиченъ погледъ на нашата учебна практика по рисуване.

Послѣднитѣ реформени стремежи въ областта на специалната методика накарала да се прѣобразува обучението и по рисуване. Когато доскоро въ основното училище рисуваха линийки, квадратчета и разни орнаменти по стигми и безъ тѣхъ, а реалниятъ миръ съвършено не бѣ прѣдметъ на рисуване отъ дѣцата, сега вече геометрическото рисуване е съвършено захвърлено и на дѣцата се дава

¹⁾ J. L. Hughes, Teaching Children to Read, Teachers Magazine, 1908, № 3.

да рисуватъ прѣдмети, сцени изъ живота, пейзажи и пр. Прѣдметъ на рисуването е живата природа и човѣшкия животъ.

Това е добръ, но какъ се разбира и извършва това ново рисуване?

Както въ методиката на обучението по другитѣ прѣдмети, така и тукъ реформитѣ не се разбиратъ добръ.

Говори се за геометрическо, свободно, свободноръчно и прѣдметно рисуване, рисуване отъ паметъ и копиране отъ натура и по прѣдложка, контурно, перспективно, силуетно и пейзажно рисуване, но отъ приложението имъ на практика се разбира, че голѣма частъ отъ учителството ги разбира твърдѣ слабо и повърхностно, а отъ това и обучението страда чувствително. Но отъ всички видове рисуване изглежда, че най-много си е пробило пѣтъ тъй нареченото свободно рисуване.

Какъ се извършва то?

Учителтъ разказва на дѣцата приказка и слѣдъ това ги кара да я илюстриратъ. Дѣцата рисуватъ, както могатъ. И разбира се, ако погледнете една такава дѣтска рисунка, вие не можете да познаете, що е рисувано. Наистина, учителтъ ходи между чиноветѣ и поправя: „Ржцѣтъ сж много кжси; я вижъ, виждатъ ли се двѣтъ уши на Иванча, та си ги нарисувалъ едно до друго! и пр.“ Тази поправка, обаче, е ненаврѣмenna, защото на дѣцата не се казва, какъ да рисуватъ, тѣ се оставятъ да правятъ голѣми грѣшки и послѣ се поправятъ. Прѣдмети обикновено не се рисуватъ. Пъкъ и ако се рисуватъ, то все пакъ така „свободно“ както става илюстрирането на приказкитѣ. И въ единия, и въ другия случай на учителя не е ясно, *учи* ли той дѣцата да рисуватъ, или послѣднитѣ сж оставени сами на себе свободно да рисуватъ, да се учатъ сами и, ако става послѣдното, какъ се научаватъ тѣ.

Този начинъ на рисуване има голѣма прилика съ така нареченитѣ свободни съчинения. И тукъ, и тамъ учителтъ мисли, че дѣцата могатъ да се научатъ сами повече, отколкото той може да ги научи.

Но, за да бждемъ по-прѣгледни, нека накъсо разгледаме, каква е цѣльта на обучението по рисуване и какъ се постига тя чрезъ горѣизброенитѣ видове рисувания.

Обучението по рисуване има за цѣль да развие наблюдателната способностъ у дѣцата, за да могатъ да схващатъ закономерността въ формения миръ — формитѣ, симетрията, отношенията на величинитѣ, хармонията, далечинитѣ, боитѣ и освѣтлението на прѣдметитѣ. Значи, рисуването учи дѣцата съзнателно да наблюдаватъ прѣдметитѣ. Освѣнъ това, рисуването развива фантазията, чувството на хубавото, упражнява ржката въ графическо възпроизвеждане на външния свѣтъ и подготвя дѣцата за изкуствата и художественитѣ индустрии.

За постигането на тѣзи цѣли сж се развили горѣизброенитѣ видове рисуване, които можемъ да ги раздѣлимъ на двѣ категории. Единитѣ се отнасятъ до *прѣдмета* на рисуването; тѣ сж: геометрическо и прѣдметно рисуване, т. е. *какво* да се рисува: орнаменти

или прѣдмети; когато другитѣ засѣгатъ *начина* на рисуването, т. е. какъ да се рисува, и тѣ сж всички останали видове. Заслугата на послѣднитѣ реформи въ нашето рисуване се състои главно въ това, че почнаха да рисуватъ прѣдмети, било отъ паметъ, натура или прѣдложка, било свободно или несвободно, съ контури или чрѣзъ изпълване на съдържанието (силуетно), било отдѣлни прѣдмети, или въ пространството (пейзажно) и въ съотношение (илистриране разкази).

Ще изтъкна накратко значението на другитѣ видове рисуване, за да мога послѣ по-обстойно да засѣгна свободното и несвободно рисуване, прѣдметъ на настоящитѣ редове, защото именно съ тѣхъ, както се вижда, се злоупотрѣбвява твърдѣ много въ основнитѣ училища.

Рисуване отъ паметъ. Дѣцата обичатъ да рисуватъ отъ паметъ. Тѣ рисуватъ така даже и тогава, когато имъ е даденъ прѣдметъ за рисуване отъ натура. Когато рисува отъ паметъ, дѣтето рисува своята отъ по-рано образувана прѣдстава за прѣдмета, защото тя е по-силна отъ възприятието въ момента ¹⁾. Това обстоятелство, обаче, не трѣбва да лъже учителя и да го кара да прѣдпочита паметното рисуване прѣдъ онова отъ натура. При паметното рисуване дѣтето изображава само символично своитѣ невѣрни прѣдстави за прѣдмета и не се подтиква да го наблюдава. Съ рисуването отъ паметъ учительтъ само може да узнае, какви прѣдстави има дѣтето за формитѣ на прѣдметитѣ и въ каква степенъ сж развити неговитѣ рисувателни способности, та да знае, какъ да ги доразвие и усъвършенствува. Наблюдателната способностъ, прѣдставитѣ и сръжността на дѣцата учительтъ може да развие само чрѣзъ рисуването отъ натура.

Рисуването отъ натура е въ сжщностъ паметно рисуване, при което дѣтето отъ врѣме на врѣме опрѣсняява, подновява, допълва своята прѣдстава за формата на прѣдмета. То приучва дѣтето да наблюдава *аналитично*, да се вглежда въ частитѣ на прѣдмета, тѣхнитѣ размѣри и форми, за да може правилно да ги нарисува. Опитнитѣ изслѣдвания на проф. Мойманъ, Д-ръ Албинъ, Кершенщейнеръ и др. сж доказали, че дѣца, които не могатъ да наблюдаватъ аналитично, не могатъ и да рисуватъ добрѣ. Ядката на обучението по рисуване се състои именно въ това: наблюдаване и рисуване, рисуване и наблюдаване непрѣкъснато да се редуватъ.

Рисуване отъ прѣдложка Прѣдложката, или рисунката може да служи за образецъ при рисуването само въ случай, когато учительтъ има за цѣль да покаже на дѣцата, какъ други хора сж изобразили прѣдмета, който тѣ рисуватъ, но тя не трѣбва да се употрѣбвява за рисуване. Съ нея дѣтето само може да сравни своята рисунка отъ натура. Ако дѣтето се научи да рисува отъ прѣдложка, то всѣкога, когато му се даде да рисува прѣдметъ отъ натура, ще иска да види, какъ други сж го нарисували и не ще може да започне.

¹⁾ Проф. Д-ръ Е. Мойманъ, опитни изслѣдвания въ методиката на рисуването, „Учит. Библиотека“ год. V Кн. 3. Шуменъ 1909 год.

Копирането трѣбва да се употребява въ долнитѣ отдѣления, като подготвително къмъ сѣщинското рисуване срѣдство. То образува тесомоторни прѣдстави за формата на прѣдмета и съ това подпомага да се нарисува. Опити, които азъ самъ правихъ въ Кюстендилскитѣ основни училища, доказватъ това по най-недвусмисленъ начинъ.“¹⁾ Значи, първо се копира прѣдмета и послѣ се рисува.

Силуетно или контурно рисуване. Най-първото дѣтско рисуване трѣбва да бѣде силуетно, защото то е истинското и пълно изображение на прѣдмета. Наблюденията и опититѣ показватъ, че малкитѣ, когато най-първо започнатъ да изобразяватъ прѣдмети, рисуватъ прѣдмета контурно и послѣ го изпълватъ, за да покажатъ, че тамъ вжтрѣ, между контуритѣ, се заключава прѣдмета. Дѣтето вижда, че когато легне на снѣга, то се отпечатва цѣло, че навсѣкждѣ, дѣто е било сложено тѣлото му, снѣга е смачканъ, а не само по краищата. Едва подъ влиянието на възрастнитѣ, дѣтето почва илюзорно да вижда между контурата прѣдмета. Ето защо силуетното рисуване трѣбва да прѣдхожда контурното и то само като прѣходъ, а послѣ контурното веднага да прѣминава къмъ *перспективно* рисуване. Прѣдметитѣ трѣбва да се изобразяватъ не само съ контури и не само силуетно, а чрѣзъ щрихи (чертички), тѣ трѣбва да се прѣдставятъ въ истинското имъ освѣтление и засѣняване, чрѣзъ които нашето око може да различава най-разновидния форменъ миръ.

Пейзажното рисуване трѣбва да се прѣдхожда отъ рисуване на единични прѣдмети. Не трѣбва да се бърза да се прѣминава къмъ рисуването на пейзажи, прѣди дѣцата да сж свикнали и да сж се упражнили да рисуватъ прѣдмети, които се срѣщатъ въ пейзажитѣ.

Илюстриране на приказки. И за него може да се каже сѣщото, което се каза за пейзажитѣ. За да може дѣтето да илюстрира приказка, то трѣбва да е упражнено вече въ рисуването на ония прѣдмети, които се срѣщатъ въ нея. Но приказкитѣ иматъ друга цѣль, заради която се употребяватъ твърдѣ много: тѣ възбуждатъ твърдѣ голѣмъ интересъ у дѣцата къмъ прѣдметитѣ, които се рисуватъ. Прѣдметитѣ се явяватъ за дѣцата единъ видъ исторически, съ минало, за които току що дѣцата сж узнали нѣщо важно. Непослушенъ билъ Иванчо, та отишелъ да краде ябълки въ дѣдовата петрова градина, като се промъкналъ прѣзъ една дупка на стобора. Напълнилъ си джебоветѣ съ ябълки, та не можалъ да се провере прѣзъ дупката, за да избѣга. Настигналъ го дѣдо Петъръ и съ тоягата си изтупалъ ябълкитѣ изъ джебоветѣ на крадеца. Разбира се, че това е твърдѣ интересенъ сюжетъ за рисуване, но дѣцата трѣбва по-рано да сж рисували човѣкъ, дърво, стоборъ. Но приказката може да се употреби като изходна точка и при обикно-

¹⁾ Д-ръ П. Цоневъ, Методика на формознанието, „Учителска библиотека“ год. IV 1907 г. Кюстендилъ.

веното рисуване на прѣдмета. Напр., като се разкаже горния приказка, може да се нарисува само стобора, който е заловилъ Иванча.

Свободно и несвободно рисуване. Свободното рисуване твърдѣ често се смѣсва съ свободно — ржчното рисуване. Рисуването е свободно-ржчно, когато то не е копирно, и не е подпомагано отъ стигми (точки), линийки и др. помагала, а е свободно, когато дѣцата се оставятъ да рисуватъ, както знаятъ и могатъ, безъ да сж упжтвани отъ учители. Такова рисуване има само една цѣль: да се види, какъ могатъ дѣцата да рисуватъ и затова трѣбва да се употрѣбява сегисъ-тогизъ само като контролно срѣдство. Отъ него дѣцата не могатъ да се научатъ да рисуватъ, не се учатъ да наблюдаватъ, защото не наблюдаватъ. Дѣцата се учатъ да рисуватъ само, когато учителятъ ги ржководи въ наблюдението и рисуването, когато показва и поправя грѣшките имъ.

И тъй, ето накъсо реда, който трѣбва да се спазва при работката на лекции по рисуване на прѣдмети.

Разказва се интересна приказка за нѣкой прѣдметъ. Показва се самия прѣдметъ и се упжтватъ дѣцата да го наблюдаватъ аналитично: форма и размѣри на частитѣ му, сравнението имъ по голѣмина и форма, опрѣдѣляне реда и начина на рисуването имъ.

Слѣдъ това дѣцата нарисуватъ прѣдмета на блокчетата, като го наблюдаватъ. Учителятъ провѣрва рисункитѣ и самъ нарисува прѣдмета на черната дъска или показва прѣдложки, за да сравнятъ дѣцата и поправятъ рисункитѣ. Слѣдъ това дѣцата рисуватъ наново прѣдмета отъ натура безъ да гледатъ прѣдложката. респ. учителявата рисунка, която се изтрива отъ черната дъска. Прѣди всичко това, обаче, прѣдметътъ трѣбва да се моделира, защото, както опитно е доказано, моделирането улеснява въ висша степенъ рисуването на прѣдметитѣ.



А. Г.

Възпитаване на бодри и смѣли хора.

Прѣсмѣтнато е, че отъ два милиона английски момчета, които свършватъ училището, само 270,000 получаватъ по-високо образование и влизатъ въ добра срѣда, която влияе благотворно на тѣхния характеръ. Що става съ другитѣ момчета? — Отговоръ на това ни дава постоянно растещето число на скитници и бездѣлници, въ което число влиза и голѣмъ процентъ момчета.

Английското общество още отдавна съзнава нуждата да се бори съ разпуснатостѣта на младежѣта, оставена сама на себе, безъ ржководители, които да я отвлекатъ отъ безцѣлния и безреденъ

животъ, да ѝ помогнатъ да си изработи характеръ, стойкостъ и, заедно съ това, да оздравятъ физически и морално слабѣещето младо поколѣние въ градоветъ.

За тая цѣль сж образувани въ Англия нѣколко дружества, които се мчатъ да сгруппиратъ младежта въ дружинки, които да способуватъ за нейното физическо развитие. Такива сж „The boy's Brigade“ (Юношеска Бригада), „Church lad's Brigade“ (Черковна момчешка Бригада), „lounge men's Christian association“ (Младежки Християнски Съюзъ) и много други по-дребни организации, които се образуватъ при всѣко училище. Веднажъ организирани, тѣзи дружини почватъ да живѣятъ съ свой собственъ животъ; възрастнитъ се отдѣлятъ на страна и се бъркатъ само въ онѣзи случаи, когато младежта, съ общо съгласие, помоли нѣкого отъ тѣхъ да се заеме съ ръководството на нѣкои работи. Дружинкитъ се организиратъ по образецъ на голѣмитъ дружества: правилникъ и настоятелства, при което всички длъжностни лица се избиратъ отъ всички членове. Всѣка дружинка издава свое списание, въ което пишатъ нейни членове; а това сж момчета отъ 12—16 год. възраст.

Слѣдъ като английскитъ първъ министръ заяви въ парламента, че опасността за Англия иде отъ Германия, слѣдъ като популярниятъ писателъ Харисонъ, извика: „Граждани, насъ ни заплашва голѣма опасностъ; въпроса се касае за съществуването на Британия; въ случай, че тя бжде поразена, нейното падане ще бжде безпримѣрно въ съвършенната история...! и най-сетнѣ, слѣдъ като Хербертъ Уелсъ издаде своя сензационенъ романъ „Войната въ въздуха“, цѣлото общество биде обзето отъ паника. Отвсѣкъждѣ се чува единъ викъ: „трѣбва да напръгнемъ всичкитъ си сили и да не се спираме прѣдъ нищо за спасението на страната“!

Това обществено възмущение не можеше да не се отрази и на младежкитъ организации. Мирнитъ екскурзии, които се уреждатъ по нѣколко пжти въ годината отъ разнитъ училища, пролѣтнитъ „Pageant“ т. е. голѣмитъ прѣдставления на исторически пиеси и шедствия въ исторически костюми, които се организиратъ отъ момчетата всѣка пролѣтъ, — всичко това отстѣпи прѣдъ стремлението да станатъ милиционери съ цѣль да защитятъ територията на Англия въ случай на неприятелско нахлуване.

Такова стремление на младото поколѣние намѣри за свой ръководител генерала Баденъ-Поцеля. Къмъ неговата организация, наречена „момчета разузнавачи“ се присъединиха много училищни и неучилищни юношески дружества.

Ето и какъ самъ Баденъ-Поцель разказва историята за образуването на тая организация. Книгата, която написахъ за войницитъ отъ моя полкъ, подъ название „ръководство за разузнавачитъ“, заинтересува младежта, понеже ѝ указваше ново приложение на нейнитъ сили. Това ме доведе до мисълта, че въпроса за „възпитаването на характера“ може да бжде разрѣшенъ безъ всѣкава „военщина.“ По такъвъ начинъ, възникна идеята за „разузнавателната

служба на момчетата,“ която и азъ изложихъ, като имахъ прѣдвидъ слѣдното :

1. Организацията да привлѣче момчетата отъ всички съсловия и да изработи у тѣхъ при една привлѣкателна обстановка най-добритѣ страни на „характера.“

2. Да може тя да дава възможность на всѣки младъ човѣкъ да работи съ интересъ и достойнство за благото на своята страна и на хората.

3. Да може организацията да привлѣче при себе си всички съществуващи дружества и да стане връзка между тѣхъ.

А за да постигне това, организацията трѣбва да научи младежъта на слѣдното :

1. На самообладание и на подчиняване на нейнитѣ закони и правила.

2. На модеренъ животъ, т. е. развиване способността да прѣнасятъ затруднителни обстоятелства и да се приспособяватъ къмъ нова мѣстность, като : да постронинъ колиба, мостъ, лодка, да накладеиъ огнь, да наготвинъ гозба, да измѣринъ височина или разстояние; да карашъ лодка, да плаванъ и пр.

3. На наблюдателность, т. е. да забѣлѣзваиъ и запомниоваиъ подробноститѣ отблизо и отдалечъ; да прослѣдинъ и да прѣцѣпинъ слѣдитѣ на противника.

4. На изкуство въ стрѣлба и ловъ, заедно си изучаването живота на птицитѣ и растенията; елементарни свѣдѣния по астрономия.

5. На рицарски чувства, т. е. стремление да бждеиъ полезенъ, храбъръ, милосърдъ, икономиченъ, а главно готовъ да помогнеиъ на другитѣ.

6. На умѣние да спасяваиъ живота при пожаръ, при удавяне, задушаване съ газъ; да можешъ да спреиъ прѣпускаиъ конъ, да даваиъ първа помощъ на улицата и т. н.

7. На износливость, т. е. физическо развитие, хигиена, умѣренность, чистота, не пушене и пр.

8. На патриотизъмъ, т. е. познанство съ народната история, съ отечеството и колониитѣ, съ задълженията на гражданина, на лояльность и честно отношение и пр.

Десетъ мѣсеца слѣдъ като изказахъ прѣдъ обществото моитѣ горни съображения, тѣ бѣха възприѣти почти отъ всички организации, като напр. отъ „младежката бригада“ и отъ многото училищни организации. Очевидно, подробноститѣ на моя планъ увлѣкоха младото поколѣние дотолкова, че то само се зае да реализира моята идея и почна да търси офицери, които биха пожелали да ръководятъ организацията въ такова направление, което не се съгласуваше съ обикновената и избита система. А такива ръководители се намѣрватъ мжно, понеже горниятъ планъ е твърдъ еластиченъ и дава широкъ просторъ на личната инициатива и на личната отговорность и при това не изисква слѣпо подчиня-

ване на веднажъ за винаги поставени правила. По тоя начинъ „момчетата разузнавачи“ се отдѣлиха въ самостоятелна организация, — не само въ Англия, но и въ Австралия, Нова Зеландия и Южна Африка, дѣто се организираха подобни дружества. Съ тѣзи дружества се интересува и Германия и Америка.

Накрай Боденъ Пацель завършва излагането на своята система, като се обръща къмъ правителството, което би трѣбвало да използва това настроение на обществото за рѣшаването на важния въпросъ за възпитанието на бъдещето поколение. Ако правителството, казва той, не се рѣшава да въведе задължителната военна тежба за младежи отъ 16 до 20 год. възраст, то би могло да поддържа подобни организации и така да тикне напредъ нравственото и физическо усъвършенствуване на цѣлото растеще поколение.

Събранията на „момчетата разузнавачи“ ставатъ пролѣтно врѣме и прѣзъ ваканциитѣ. Тѣ отиватъ нѣйдѣ задъ града или на морския брѣгъ и тамъ съ собствени сили си правятъ лагеръ; построяватъ колиби отъ дървета и изобщо се стремятъ да придобиятъ всички знания, които фигуриратъ въ програмата на организацията, като при това прѣкарватъ приятно и весело всичкото врѣме. Наредъ съ това, тукъ владѣе и строга дисциплина: цѣлата бригада се дѣли на взводове, които иматъ свои „капитани“, а за такива се избиратъ момчета, надарени съ спокойствие, благоразумие и смѣлостъ; за отличие отъ другитѣ тѣ носятъ специални значки. Едно отъ най-общинитѣ занятия на младежитѣ тукъ е прѣслѣдването на нѣкого отъ своитѣ другари, който се е скрилъ нѣйдѣ въ гжстата гора.

А вечерно врѣме цѣлиятъ полкъ се събира около накладенитѣ огньове. Тукъ се пѣятъ пѣсни и се слушатъ разкази за това, какво е станало прѣзъ деня въ гората.

Прѣвелъ отъ руски Ц. К.



Г. Негенцовъ.

Погледъ върху дѣтската ни поезия прѣзъ изтеклата година.

Засилениятъ напоследъкъ свѣжъ западнякъ въ областта на художествено-педагогичната мисль и практика, да се даде по-широко мѣсто на естетичната култура въ дѣлото на възпитанието, се сили вече да проникне и у насъ. Говори се вече за по-широка и планомерна намѣса на изкуството въ живота на дѣтето. На поезията — тая дивна чародѣйка въ храма на изкуството, у която сж гостували и гостуватъ толкова дѣтски сърдца, се пада, безспорно, значителенъ дѣлъ отъ тая колкото завидна, толкова трудна и деликатна работа.

Годна ли е нашата дѣтска поезия за подобна работа? Ще спремъ погледъ върху даденото прѣзъ изтеклата година на българското дѣте като четиво въ вѣзана рѣчь, за да проличи, доколко въобще всичко, носеще претенциозния етикетъ „дѣтска поезия,“ е близо или далечъ отъ оная жизнена поезия, която, ведно съ всички други прояви на изкуството, ще води въ бѣдше нашето дѣте низъ пѣтя къмъ художествена наслада и естетична култура.

*
*
*

За нашата дѣтска литература и частно за нашата дѣтска поезия лоша година нѣма. Литературнитѣ ни списания могатъ да мратъ едно подиръ друго, или да влачатъ насила едно анемично съществуване поради литературна сиромашия у писатели и читатели, ала дѣтската жажда за четиво никога не намалява и понеже нѣма талантили майстори, които биха я задоволили съ чиста, здрава, непосредствена и жизнерада душевна храна, всѣкога сж въ изобилие несклопоснитѣ посрѣдственици, които скжпо и прѣскжпо чиракуватъ и удовлетворяватъ литературна амбиция за смѣтка на естетично чувство и вкусъ у младитѣ читатели. И ето, и прѣзъ изтеклата година цѣла върволица стари и млади майстори-чираци и чираци-майстори самонадѣено крачатъ друмищата на дѣтската ни поезия, които, съ посока къмъ Парнасъ, извеждатъ до една прѣкрасна покрайнина, отчигарена отъ погледа на що-годѣ сериозна критика, гдѣто по-старитѣ и прѣдвидливи водачи поженватъ богата жетва отъ дѣтски левове и двулески, а идеалиститѣ-чирачета се нагълтватъ до насита съ евтина и отъ никого не оспорвана парнаска хава. И тая дружина отъ година на година расте, не намалява. Може ли иначе, когато и водачитѣ не правятъ никакви прѣчки: стига само да подпомогнешъ съ нѣщичко да се стигне до покрайнината съ богата жетва, като не си съ претенция да бѣдешъ отъ първитѣ жетвари, и ти си добръ дошълъ за тѣхъ и за всички други. Така поставена работата, не е никакъ чудно, че за тия бѣлѣжки трѣбваше 8 дѣтски списания, излизаци редовно миналата година, да кръстосваме, двѣ отдѣлни стихотворни сборки за дѣца да прѣглеждаме и съ повече отъ 25 познати и непознати български дѣтски поети и поетчета да се здрависваме.

И мжчно би се справиль човѣкъ въ рамкитѣ на бѣгълъ очеркъ съ това почетно число дѣтски стихотворци, ако тѣ, подобно на списанията, въ които сътрудничатъ, не бѣха всички лика-прилика. Не се различаватъ тѣ нито по изборъ на сюжети, нито пѣкъ по обработката имъ. Подъ всѣко дѣтско стихотворение вне прѣкрасно можете да напишете името на който искате отъ тия „дѣтски поети“ и отъ това нито „поетътъ,“ нито „поетичното произведение“ и най-малко ще спечели или изгуби. Напраздно ще дирите у тѣхъ нѣкаква оригиналностъ, нѣкакви слѣди отъ индивидуаленъ отпечатъкъ. Разглеждайки кой и да е отъ тия мнозина, ние можемъ да говоримъ общо за българския дѣтски поетъ и, обратно, общата характери-

стика на дѣтската ни поезия изчерпва напълно характеристиката на всѣки отдѣленъ стихотворецъ.

Първото нѣщо, което очебийно отсѣня сжизната на нашата дѣтска поезия прѣзъ изтеклата година, както и прѣди, е липсата на най-сжщественото въ нея — на поезия. Роденъ прѣждеврѣменно отъ нужда, нашиятъ дѣтски поетъ се нуждае отъ много работи, но прѣди всичко отъ онова, безъ което поетътъ се прѣвръща на безинтересенъ, сухъ разказвачъ; то е непосредствената сила на поетичното чувство и заразителната мощъ на издържано настроение. И, наистина, разглеждайки миналогодишната ни дѣтска поезия, вие до насита ще сѣ насрѣщате на неуморилия се още педагогъ-морализаторъ, на прѣсторения сантименталенъ „будителъ“ на социални и граждански чувства, на кухия, безсмисленъ и бѣбривъ стихоплетецъ, но вие петимни ще останите за срѣщата на поета, на истинския поетъ, който владѣе чародѣйната способностъ да заробва сърдцата на млади и стари. Вижете, напр., има ли и капчица нѣщо повече отъ фалшива сантименталностъ въ слѣднѣото стихотворение, стѣкмено да буди любовъ къмъ трудещитѣ се:

Обичамъ азъ небето
И птичката крилата,
Обичамъ азъ полето
Простора и цвѣтята.
И морнитѣ орачи,
Надъ ралото прѣвити,

И потнитѣ копачи
Отъ тежкъ трудъ убити.
Ахъ, колчемъ тѣхъ азъ зърна,
Желане ме обзема
Съ ржцѣ да ги прѣгърна
Отъ обичъ прѣголѣма!

(С. Д. „Свѣтулка,“ 9).

И ето съ какъвъ разсѣдъчно-прозатенъ, не засѣгащъ дѣтското сърдце тонъ е възпѣто едно отъ най-силнитѣ чувства — майчината любовъ въ I. книжка отъ най-новото дѣтско списание „Дѣтска почивка“:

Кой, дѣца, ви тѣй милува,
Кой ви сладко тѣй цѣлува?
Кой се грижи тѣй за васъ
И бди нѣжно всѣки часъ?
— „Мама мила!“

Кой ви въ люлчица люлѣе,
Кой ви сладки пѣсни пѣе?
Кой игри ви нагласява,
Съ приказки ви забавлява?
— „Тя, добрата!“

А кога сте мързеливи,
Непослушни, зачекливи,
Скрѣбъ кому се въ сърдце влива?
Кой сълзи тогасъ пролива?
— „Тя, горката!“

Така не лошо може да говори и пише единъ учителъ, единъ възпитателъ, но така не реди натопеното въ истинско дълбоко чувство поетско перо.

Въ V. и VI. кн. пакъ въ сжщото списание е помѣстенъ слѣдния „химнъ“ на пролѣтѣта („пролѣтна пѣсень“) — тая дивна хубавица, що носи толкова смѣхъ, игри и радости на своитѣ малки любимицѣта:

Да се хванемъ за ржцѣ
 Да излѣземъ край селце
 По широкитѣ морави,
 Изъ красивитѣ джбрави,
 Да накжсаме цвѣта,
 Да възпѣемъ пролѣтъта.

Изъ шумаци нѣгдѣ скритъ
 Славей кръшно-гласовитъ
 И поточето бѣбриво,
 И овчарчето игриво
 Пѣсенъта *ще* подкрѣпятъ,
 Ваш'та радостъ сподѣлятъ.

Още първиятъ стихъ минава пжтъ на съотвѣтното въ случая буйно жизнерадо чувство, далечъ непобираше се въ цѣлата тая официална, смирено-школска възпѣвка. Своето безсилие да напои съ избликъ отъ радостно чувство първитѣ редове, самъ авторътъ издава въ послѣднитѣ, гдѣто кара и славея, и потока, и овчарчето да подкрѣпятъ дѣтската радостъ. А чувството на немощъ, на безсилие и радостното поетично чувство сж два заклети врага. Присжтствието на единия е най-сигурното доказателство за отсжтствието на другия.

Да, разсжждения у мислителя, строй и разпоредя у художника! Тѣхъ поетътъ може да ги има или не, ала това, което бездруго трѣбва да има, за да бжде поетъ, то е силното чувство, то е настроението, дѣха на цвѣтето, смѣха на устнитѣ. Самото често тѣй неясно, то прави ясна всѣка мрачина, то има магичната сила да спознава и сближава душитъ. А това именно е врата съ деветъ куфаря за нашия дѣтски стихотворецъ.

Лишена отъ чувства и настроение, нашата дѣтска поезия, е по-бѣдна и отъ сиромаша отъ къмъ съдържание. Кржгътъ, въ който се движи, е съвсѣмъ сжщия, съ оня, що сж начѣртали първитѣ „учители“ въ тая областъ. Никакво вдълбочаване и разнообразие. Пѣе се отъ начало и досега по единъ и сжщи калѣпъ за едни и сжщи изтъркани нѣща. Четиретѣхъ годишни врѣмена съ тѣхнитѣ най-обикновени, станали вече тривиални отъ постоянно еднообразно третиране, атрибути. Училището, гдѣто умъ и знание и нищо друго трѣбва да се получава; дома, дѣто сж „милый татко“ и „сладка мама“, гдѣто има още братчета, сестричета, кученца, котенца и най-често куклички — ето тѣснитѣ рамки, въ които се е движилъ и движи нашиятъ дѣтски поетъ. По-нататкъ той не отива. Защо? — Защото е прости занаятчия, който върши само туй, което другитѣ до него сж правили и което самъ е вършилъ редъ години вече. А колко свѣтъ, незасегнатъ, самъ по себе поетиченъ животъ, блика въ всѣка гнѣнка на дѣтската душа, въ всичко, що заобикаля и дѣйствува на малкия човѣкъ! Ала тоя широкъ просторъ чака смѣлия полетъ и прозорливъ погледъ на таланта; тая небутната богата материя за дълго, може би, ще очига духотворната велика ржка на поета-художникъ.

Неспособенъ е нашиятъ стихотворецъ да проникне въ дѣтската душа и да ни разкрие нейнитѣ тайни. Той е безсиленъ да гледа съ очитѣ на дѣтето и да чувствува съ неговото сърдце. Това е, безъ съмнѣние, една прѣкомѣрна трудна работа, която изисква необикновена способностъ да се живѣешъ въ чуждъ душевенъ миръ и художествено да го възпроизведешъ. То не е лѣжича за устата на нашия специалистъ по дѣтската поезия. У него най-често прѣзъ уста-

та на дѣтето говори и мисли самиятъ авторъ. Ето, напр., каква декларация дава едно дѣте на една птичка:

Нѣма, птичко, да залагамъ	На свобода ти живѣи си,
Примки по полето;	Хвъркай си на воля;
Пѣсни пѣй си, колко искашъ,	Ненавиждамъ и азъ, птичко,
Волно подъ небето.	Черната неволя:
	(Л. Бобевски, „Млад.“ 7).

Друго пъкъ момченце дава слѣдния отчетъ за своя веселъ животъ:

Съ радостъ живѣя	Безгрижно по цѣль день
Веселъ легамъ-ставамъ,	Припкамъ си, играя
Смѣя се и пѣя,	И вечеръ уморенъ
Не се излежавамъ.	Сладко, сладко си спя.
	(Цв. Парашкевовъ. „Звѣздица.“ 4).

Дѣте въ пролѣтно настроение ето що философствува за тѣхенъ Шарка:

Ей и Шарко е съ назѣ, —	Свободата кой ли мрази . . .
Тѣсенъ вече е нему двора,	Хайде, Шарко, изъ простора!
	(„Дѣтска почивка“ 4).

А ето и другъ малтъкъ приятелъ, който, въ ролята на евтинъ рекламаджия, реди слѣдния „поетиченъ“ куриозъ:

Азъ редовно си чета	Съ картинки
„Младина,“	Всѣкаквинки!
Хубаво списание	Мѣсечно излиза тазъ
<i>За образование</i>	„Младина.“
На дѣца,	<i>Книжка евтена за два</i>
Съ картинки	<i>Се продава лева тя</i>
Всѣкаквинки.	На дѣца.
Колко зная азъ нѣща	Съ картинки
Отъ „Младина!“	Всѣкаквинки.
Салъ к'ви има приказки	Купете си, ей дѣца,
И хубави пѣснички	Тазъ книжчица „Младина!“
За дѣца,	(Ив. Поневъ. „Младина.“ 1).

Несполучливи опити да разбира и мисли по дѣтски маниеръ прави В. Ив. Стояновъ, отъ когото българскитѣ дѣца сж чели порано сравнително по-издържани подобни работи. Надминали сж го само по притенциозностъ на по-голѣми майстори Г. Стояновъ и Цв. Парашкевовъ. Но затуй пъкъ Елинъ-Пелинъ далечъ ги е отредилъ въ тая насока съ двѣ свои палави засмѣни-рожби. („Първи снѣгъ“ и „дѣдо, сѣчко, не сѣчи . . .“), които нѣматъ още другарчета не само въ нашата дѣтска поезия, но и измежду другитѣ поетични работи за дѣца отъ автора, помѣстени въ стихотворната сбирчица „Златни люлки.“ Не лишени отъ художествени недостатѣци, тия двѣ стихотворения иматъ въ себе си палавата, наивна, весела дѣтска душа, съдържатъ много отъ прѣлеститѣ на първитѣ пролѣтни цвѣтя

и затова съ такава наслада се четатъ, прѣпрочитатъ и научаватъ отъ малкитѣ читатели, на които тѣй близко допалатъ до сърдце.

Отъ груба морализаторска тенденция, задушаваша толкова врѣме вече нашата дѣтска поезия, нашитѣ стихотворци и прѣзъ изтеклата година, въпрѣки усилията си, не сж се отърсили още. Тѣ не се и мжчатъ да разбератъ онова влияние, което може да окаже едно истинско поетическо произведение, макаръ че то не си поставя никакви морални цѣли. Всѣко велико произведение на изкуството е само по себе нравствено, въ най-благородната смисълъ на тая дума, независимо отъ своето съдържание. Такова е то по своята искреностъ и глѣбина. Ала това не е по силитѣ на нашитѣ „специалисти“ и тѣ продължаватъ да гошаватъ малкитѣ си читатели съ стихове, като тия :

Въ тая сграда
Съ награда
Получава

Умъ и знание
Възпитание
И забава.

(Л. Бобевски „Младина“ 7).

Или :

Самó като не искашъ
Тебъ зло да споleti,

Пази се да притискашъ,
другиму не врѣди.

(Цв. Парашк. „Звѣзд.“ 2).

Или :

А дѣцата на школото
Съ книжки бързатъ да отидатъ ;

По лица имъ радость свѣти :
Тамъ наука ще добиватъ .

(Д. Гешановъ „Свѣтлина“, 8).

Подобни стихотворения, не малко въ дѣтската ни поезия прѣзъ миналата година, пропити съ сухъ наставнически духъ, всѣкога отблъскватъ съ своята изкуственостъ и прѣсиленостъ, като издаватъ безсилието на автора да изрази правдиво чувствата и мислитѣ на малкия човѣкъ, безъ да имъ натрапва чужди елементи.

Лишенъ отъ що-годѣ широкъ, дълбокъ и правдивъ погледъ, у нашия „специалистъ“ и дума не може да става за слѣди отъ художествена замисълъ, наредъ и пластика. И да има нѣкога нѣщичко хубаво и цѣнно у нашия дѣтски поетъ, той е безсиленъ да го възсздаде, да го нареди, да го прѣмѣни и за прѣдъ най-непретенциозни очи. Вмѣсто туй създава хилави недоносчета, мжчейки се да прикрие тѣхната некадърностъ съ безсмислени външни труфила. Тия творби най-често не надминаватъ ученишкитѣ съчинения по даленъ планъ. Вмѣсто красива наредъ, образностъ, споеностъ на отдѣлното съ нѣкакво настроение, ние имаме бърканина при разпоредата на ситуации и картини, ако можемъ да говоримъ за такива въ случая, а не рѣдко всичко туй се замѣстя съ просто нижене на рими.

Прочетете, напр., слѣдното стихотворение :

Дойде есенъ. Пѣе пѣсенъ
Вътъръ по поля, —
И отъ листи, жълти, чисти
Тихъ дъждъ заваля.

Малки птички лястовички
Бъгатъ вече къмъ югъ,
А орачи, доръ се сдрачи
Каратъ тежкий плугъ.

и дохождатъ и отхождатъ
Есеннитъ дни —
это бѣга, зима стѣга,
Нѣма марани.

(Драго, „Дѣтска поч.“ 5 и 6).

Задъ скърпената отъ надути рими покривка съзирате ли поне една смислена и намѣсто сложена линия въ есенната картинка, каквато искатъ авторътъ да прѣдстави? Гдѣ я оная прибраностъ, сила и яркостъ, съ която художникътъ майсторски съчетава отдѣлното въ нѣщо цѣло, красиво, завършено? Срѣдъ полето. Вътрѣтъ пѣсенъ пѣе и изведнажъ *тихъ дѣждъ* . . . отъ жълти, чисти листи. Срѣдъ него се виждатъ лястовички да бѣгатъ къмъ югъ (красиво нали, читателю!) И като вънецъ на всичко туй, чува се авторътъ да обобщава, че *тъй* (какъ?) дохождали и отхождали есеннитъ дни, а послѣ и да добавя забравено нѣщо, че прѣзъ есенъта нѣма марани. Побоялъ се е, да не би малкитъ четци, унесени въ пѣсенъта на вътрѣта и въ листния дѣждъ, да помислятъ, че прѣзъ есенъта има такива.

А ето и друга „прѣдпролѣтна картинка,“ както биха я нарекли любителитъ на подобни картинки, въ която липсва даже съобразителността на 10-годишенъ школьникъ:

Пролѣтъ иде миризлива,
Нѣма вече студове;
Ясно слънце топло грѣе
И разтапя снѣгове.
Никнатъ билки и трѣвици,
Никне златенъ минзухаръ,

Дървесата се развиватъ
Пѣятъ птички съ чуденъ жаръ.
А пчелици златокрили
Бързо *сбиратъ сладкъ медъ*;
Всичко, всичко се събужда
И животъ захваща вредъ.
(Д. Гешановъ. „Свѣтулка“ 3).

Пролѣтъта още иде, снѣгътъ се още топи, но това не бърка птичкитъ да пѣятъ съ чуденъ жаръ, а пчелицитъ златокрили да събиратъ сладкъ медъ.

Д. Цвѣткинъ пѣкъ, нова „сила“ въ нашата дѣтска поезия, за нови работи ни заговорва, за чудновата птичка, която може тихо и унило засмѣни пѣсни да пѣе. Четете:

Въвъ градинка осланена
Пѣе птиче мило,

Пѣсенчица пѣй засмѣна
Тихо и унило . . .

(„Младина“ 9).

Друга „Картинка,“ озаглавена „Прѣдпролѣтни дни“ (С. Д. „Звѣздица“ 3).

Изгрѣло топло слънчице
На връхъ небесни синини,
Трепнало златно зрънчице
Наврѣдъ по полски ширини.

Да оставимъ слънчицето, *изгрѣло* на връхъ небесния сводъ, но какво дири това златно зрънчице, що вижда авторътъ наврѣдъ по полски ширини?

По-нататъкъ въ сжщото стихотворение:

И тъй е чистъ небесний сводъ!

Мирише вече на полски цвѣтъ.

Лишенъ почти отъ всичко поетско, младиятъ дѣтски стихотворецъ е надаренъ, вижда се, въ замѣна на туй, съ необикновено обоняние, което смогва врѣме и пространство и усѣща мириза на полския цвѣтъ още въ прѣдпролѣтни дни.

Прочетете най-послѣ „Въ лѣтна нощъ“ („Дѣтска почивка“ 5 и 6.) И вижте какъ безмилостно е смачкана и най-малката частица животъ; движение, замахъ, каквито тъй много съдържа сюжета самъ по себе! Върху разкошенъ фонъ, напомнящъ лѣтно ношно небе, какъ дивно биха трепкали, като звѣздици, изподъ ржката на даровитъ поетъ-художникъ милитъ и бликащи съ животъ образи на младитъ селски коняри!

Особно ясно проличава прѣзъ изтеклата година тенденцията въ дѣтската ни поезия да се подражава и прѣдава народната пѣсенъ. На тоя въпросъ смѣтамъ отдѣлно другъ пътъ да се спра, а сега само ще забѣлжа, че и тукъ дѣтскиятъ стихотворецъ не е надминалъ себе си. Нему и за смислено съдържание сили не достигатъ. А рече ли да избере нѣщо отъ народната съкровищница, той често отива противъ силитъ и вкуса на малкия читателъ, а ако направи добъръ изборъ, не рѣдко при прѣдаването той осакаща оригинала, отъ което послѣдниятъ губи голѣма частъ, ако не всичката своя цѣна. Въ всѣки случай, каквато и да е, тая проява на усилено сношение между народната пѣсенъ и дѣтската поезия може само да ни радва. Народната поезия, ако не може нищо допринеси за дѣтскитъ ни стихоплетци, тя ще направи много за дѣтската ни поезия, въ чийто основи непрѣменно трѣбва да легне здравиятъ и наивенъ, чистиятъ и непосредственъ духъ на народната пѣсенъ, тъй присжщъ на дѣтската душа. Нѣщо повече. На народната поезия прѣдстои великата роля на обновителка въ областта на дѣтската ни поезия. Тя въ недалечно бждеше ще трѣбва да изпълни ролята на буенъ потокъ, който ще очисти всичката смѣтъ отъ литературни недомислия на „специалиститъ дѣтски поети,“ за да пои послѣ и отхранва дивнитъ цвѣтенца на истинска поезия, отъ която трѣбва само да черпятъ поетична храна малкитъ читатели.

Отъ приведенитъ, макаръ и съ друга цѣль, примѣри личи и външната прѣмѣна, съ която скопосватъ неспособнитъ си рожби дѣтскитъ стихотворци. Тя е стара, еднообразна и изтъркана, както е старо, еднообразно и изтъркано онова, що тя покрива. Скроена е прѣдимно по стария калѣпъ на три или четиристепенъ хорей — версификация, съ която свободно манипулиратъ и ученицитъ отъ IV. класъ, а често е съшита отъ лошъ литературенъ или отъ изкуственъ дѣтски езикъ. А едва ли другадѣ гиздавата, напета, привлечеца прѣмѣна има по-голѣмо значение, отколкото при онова, що се прѣд-назначава за дѣца, оловящи се прѣди всичко о вънкашността. И както волната дѣтска душа и подвижното дѣтско тѣло не могатъ

да търпятъ тѣсната, дългата и натруфена дреха, а всѣко се чувствувать отлично въ кжсичка, но свободна и гиздава прѣмѣна, така сжщо и истинската дѣтска поезия, която има дѣха на дѣтската душа и подвижността на дѣтското тѣло, никога не може се побра и търпѣ въ тѣсния калѣпъ на сегашнитѣ стихоплетци. Кжсичекъ, свободенъ, подвиженъ стихъ, майсторски кроенъ спроти онова, що ще изразява — ето най-подходното и красиво нейно облѣкло. Създаването на такава форма, която, независимо отъ съдържанието, има самостоятелна естетична прѣлестъ, е работа толкова трудна, колкото и творбата на истинско поетично произведение. Затуй тѣй много се зарадвахме, когато отведнажъ забѣлѣзахме въ малката сбирчица на Елинъ-Пелинъ, като щастливо изключение, успѣшенъ стремежъ да се смогне тая мжнотия. Общо, отъ тая малка сбирка, която, дѣйствително, не особно много дава на малкитѣ си читатели, и която не е прѣчистена напълно отъ недостатѣцитѣ на своитѣ посестрими, — ще трѣбва множо да се поучать дѣтскитѣ ни стихоплетци.

Всичката звучностъ и сладостъ на родния езикъ трѣбва да лѣха отъ всѣко речче, написано за дѣца. Дѣтската пѣсень трѣбва да бжде изпѣта на езикъ, който наподобява въ много отношения лястовичи гориликане, крѣшна славейкова пѣсень. Не е нужно да спомнуваме, колко далечъ е и тука дѣтскитѣ ни стихотворецъ отъ това съвършенство.

* * *

Слѣдъ тая кжса визита у нашата дѣтска поезия прѣзъ изтеклата година — а почти такава тя е и прѣди — ние оставаме съ нерадостно впечатление, че тя сега за сега е безсилна, негодна да допринесе шо-годѣ въ онова културно движение, което се мжчи да проникне и у насъ и което, при отъ малко-малко благоприятни условия, би донесло по-вече красота, по-вече радостъ, повече полетъ и, просторъ въ живота на дѣтето. И може ли да бжде иначе, когато по силата на едно прѣстѣпно недоразумѣние, у насъ се оставятъ тѣй безприпятствено да сѣятъ и отгледватъ въ дѣтската душа първо запознанство и любовъ къмъ поезията ония, които сжщата тая поезия би изгонила съ камшикъ въ ржка и като базергани, отъ храма? Художествената и педагогична мисль и практика у насъ, доколкото ги имаме, трѣбва о време да се справятъ съ тая аномалия. Дано вѣтърътъ на новото време, напоенъ съ повече уважение и любовъ къмъ хубавото, чась по-скоро види работата на всичко посрѣдствено, бездарно, тривиално въ дѣтската ни поезия за да стори нжтъ на истинска дѣтска поезия, която — наивна и чиста като дѣтската душа, жизнерада и плѣнителна като блѣсъка на дѣтскитѣ очи, гьвакава и подвижна като дѣтското тѣло — ще кѣпи въ красота и радостъ млади и стари.

Ото Антесъ. Книжниятъ драконъ.

(Свободнитъ съчинения до степенъ на художествено творчество).

Това съчинение на Антесъ е единъ отъ пионеритъ на тъй нареченото художествено възпитание въ Германия. То носи въ себе си всичкитъ специфични бълъзи на това движение: рѣзкостъ, младежки ентусиазмъ, обожателство на човѣка-творецъ, грозна ненавистъ къмъ старото, рѣдка смѣлость и охота за борба съ това „старо,“ но сжщеврѣменно и прѣкомѣрна самомнителность и прѣувеличение на силитъ си, напълно отдаване на настроението и чувството, надмоуцие на фразата надъ мисълта. Както цѣлото ново брожение, и това съчинение е силно главно въ своята критика срѣщу сжществуващето. И тукъ то остава вѣрно на ония психологически моменти отъ настоящето, антиподи на които се явява и цѣлото съврѣменно „художествено възпитание“ — стремежъ на личността къмъ освобождение и пълно свободно изживѣване.

Цѣлата брошура третира въпроса за съчиненията въ училището. Основната мисль е: да се даде пълень просторъ на ученика, да се прояви като трудеца личностъ, като се изхожда винаги отъ личнитъ му прѣживявания. Тая мисль не е нова за педагогията. Нѣма ново и въ детайлното ѳ разработване, защото и тукъ спокойниятъ и дълбокъ погледъ на методика-психологъ е отстѣпилъ мѣсто на общата фраза, неопрѣдѣлеността и противоречието. Новото е само въ начина, по който е изказана тая мисль: рѣзкостъ и безогледна неприимирность спрѣмо всичко настояще въ това отношение, голѣма самоувѣреность и прѣоцѣняване на „новото.“ Дали авторътъ е уллучилъ наистина „чудовището право въ главата,“ ние се съмняваме.

Споредъ Антеса, сегашнитъ училищни съчинения поощряватъ у нашитъ съврѣмenniци покварена наклонность да говорятъ върху всѣкакво и всичко, като пробуждатъ у тѣхъ мнѣнието, че характерниятъ признакъ на образоваността е възможность да се изказватъ върху всичко и създаватъ навикъ да се упражнява тая професия. Тѣ убиватъ систематично между съврѣмenniцитъ ни вроденитъ и донесени въ училището: живость, сила, картинность и ясность на израза и на тѣхно мѣсто поставятъ мършевъ, безсочень и слабосдържателень езикъ. Ние сжщо сме съгласни съ автора, че писменитъ упражнения сж злѣ поставени въ училището, но да държимъ тѣхъ отговорни за всичко горѣизложено, ни се вижда доста прѣсилено. Нѣщо повече, ние се страхуваме, че методътъ на „свободното творчество,“ който авторътъ прѣпорѣчва, приложенъ въ духа на неговото изложение, ще доведе дотамъ, че всѣки да се смѣта годень всичко да „твори.“ Изглежда, че авторътъ има особена слабость къмъ прибързани обобщения.

Защо тая безцеремонность спрѣмо употребата на цитатитъ? Че се злоупотрѣбвява съ тѣхъ, е вѣрно; че често употребата на много цитати е признакъ на страхъ, на душевна пустота, и туй се случва. Но само по себе служенето съ цитати не е и не може да

бжде пустота или липса на куражъ да се застъпи собствено гледище. Употрѣбяването на цитати не значи въ никой случай и липса на лични прѣживявания. Въ съчиненията на повечето отъ великитѣ водачи на човѣчеството ние срѣщаме сжщо малко или много цитати, но кой би посмѣлъ да ги обвини, че тѣ сж проявили по-малко продуктивно творчество отъ приятелитѣ на „свободнитѣ съчинения.“ Цитатътъ, ни се казва, не може да служи за украса на рѣчта, защото му липсва непосредствено схващане, картинност, живостъ, прѣснота и дълбочина. Тукъ се прави важна психологична грѣшка. Туй, що ние прѣживяваме въ форма на чувства или нагледни, туй, що създаваме въ нашата душа, диримъ да прѣдадемъ чрѣзъ формитѣ на езика. Тия форми не сж индивидуална творба. Това сж продукти на безброй поколѣния. Цѣльта на езиковото обучение е, да направи ученика годенъ да си служи свободно и вѣщо съ тия форми, кога прѣдава свои лични прѣживявания и да разбира чуждитѣ. Нима ще бждемъ по-малко творци, ако, когато диримъ срѣдства, за да изразимъ посрѣдствомъ езика своитѣ лични прѣживявания, си послужимъ съ нѣкой класически изразъ, който, споредъ насъ, въ дадения моментъ най-добрѣ изразява прѣживяването. Или сжщността на продуктивното творчество изисква да отхвърляме тия изрази, термини или фигури, защото тѣ сж били изказани отъ друго и си послужимъ съ такива, които се отличаватъ отъ първитѣ само по туй, че, може би, въ дадения моментъ не си спомняме отъ кого сме ги чули или прочели. По-силна отъ нашитѣ желаня и увлѣчения е психологичната необходимостъ.

Между многото правдиви думи въ главитѣ „Еlegantно видение“ и „Сказчикътъ“ не липсва сжщо изнасилване на дѣйствителността. Па и „Моя рожденъ день“ авторътъ е тѣй изострилъ, та изглежда, че за него е билъ по-важенъ ефекта, който ще произведе фразата, отколкото проникване въ сжщността на работата. Далечъ сме отъ мисълта да защищаваме сегашния прѣобладаващъ начинъ на водене съчиненията. Но въ тукъ приведения примѣръ още не личи, че самиятъ начинъ на постъпване е лошъ. Нима темичката „Моя рожденъ день“ не може да послужи за едно добро свободно съчинение. И защо авторътъ се е уловилъ о едно възможно недоразумѣние съ ученика?

Антесъ бѣлѣжи иронически: „Научната педагогия“ учи, че дѣтето не било въ състояние да формува дадена материя безъ подвеждане, и веднага заключава: въ класа трѣбва да се разработватъ и съдържанието, и формата на съчинението.“ И по-нататъкъ: „Дѣтето не е въ състояние да ладе на извѣстна материя такава форма, каквато ѝ би далъ възрастниятъ. Но такова нѣщо не е желателно. Дѣтето, обаче, е напълно способно да прѣдаде извѣстна материя, която е възприело чрѣзъ сѣтивата си, въ дѣтска форма. И тъкмо това е, което ние трѣбва да поощряваме, а всичко друго да избѣгваме.“ Че дѣтето има нужда отъ подвеждане, въ тая своя работа, това по начало не отрича и самиятъ авторъ. Па и неговото „Пжътъ ми за училище“ го издава въ това. Ала важното е, какъ да

подвеждаме дѣтето. Ние сѣщо сме на мнѣние, че дѣтето може да изложи „нѣщо“ и че трѣбва и тукъ да изхождаме отъ личнитѣ дѣтски прѣживявания, отъ дѣтскитѣ форми на изложение, но, подчеркваме, трѣбва само отъ тамъ да изхождаме; да поущряваме само ония дѣтски форми на изложение, които въ своето постепенно развитие ще ни доведатъ до съвършени изразни форми. Ние ще използваме именно тия дѣтски правилни изразни форми срѣщу ония, които забъркватъ само дѣтската рѣчь. Антесъ казва: „Ние не трѣбва да подготвяме формата на съчинението, а да оставяме дѣтето да си я развие свободно.“ Нима въ неговото „Пѣтьтъ ми къмъ училище“ липсва всѣка подготовка на формата? Че трѣбва да се оставя изразната форма у дѣтето да се развива свободна, като продуктъ отъ неговата активностъ въ туй отношение, е вѣрно, но нима туй „свободно развитие“ изключва всѣкакво подпомагане, упътване? А и туй „подпомагане“ не всѣкога е и може да бжде „натѣпкване въ дѣтската глава своитѣ форми.“ Защо и тука такова изнасилване на дѣтската психика? А самиятъ авторъ на стр. 34 иде да потвърди нашата мисль.

Отъ сѣщата едностранчивость страда и главата „обогатяването.“ Случайно, може би, изказанитѣ изрази „срѣдата е най-дебелъ день“ не сѣ признакъ още за никаква творческа работа. Психологията на дѣтския езикъ обяснява тия явления малко по-инѣче. Съ хубави мисли е изпѣстрена и главата „Червеното мастило,“ но ние и тукъ ще кажемъ, какво лошото не е, че сѣществува червеното мастило, а въ туй, че то неумѣло се цапа. И „Тайното учение“ не е тѣй черно, както искатъ да го прѣдставятъ. Самъ авторътъ бѣлѣжи, че онова, което е добро отъ учението за съчиненията, трѣбва да се приеме за такова. Па и какъ ще изпѣлнимъ изискваното изложение да бжде ясно и прѣгледно, ако се игнорира опита на цѣли генирации въ това направление, фиксиранъ въ учението за стила.

Сѣщото би могло да се каже и за останалитѣ глави.

Отъ нахвърленото дотукъ се вижда, че ако до сега въ тая областъ сѣ се прѣувеличавали силитѣ на дѣтето, като се е смѣтало, че то е въ състояние още отъ началото да схване по отношение на езика туй, което *трѣбва да бжде*; ако при избора, наредбата и разработката на материала се е изхождало само отъ тая гледна точка — отъ гледна точка на учението за сила, горниятъ и редица автори въ настоящето се хвърлятъ въ противна крайностъ. За тѣхъ единствено рѣшаваще е субектътъ, туй, *що намиратъ у самиятъ субектъ на възпитанието — дѣтето*, като съвсѣмъ игнориратъ това, *що трѣбва да бжде*. Дали тия автори иматъ правото да запазватъ дѣтското творчество само за себе си и дали туй, *що тѣ вѣрватъ да виждатъ въ дѣтската душа*, напълно хармонира съ това, *що ни дава съврѣменната дѣтска психология*, ще имаме случай другъ пѣтъ да се изкажемъ. Ясно е, обаче, че нито еднитѣ, нито другитѣ сѣ на правъ друмъ. Правиятъ пѣтъ е нѣкъдѣ на срѣдата — и двѣтъ гледни точки трѣбва да бждатъ опрѣдѣляващи при избора, наредбата и разработката на материала по съчинение.

Стереоскопски картини „България въ стереоскопа.“

Издателъ Т. Ангеловъ. София.

Приятна изненада по своя сполучливъ изборъ и добра художествена изработка прави серията стереоскопски картини, които ни прѣдлага г. Т. Ангеловъ. Съ вкусъ сж подобрани чудно прѣлѣстни кѣтчета изъ нашата родина, които доставятъ наслада на всѣки любителъ на природнитѣ хубости. Като че по особено настойчивъ начинъ иска да ни се каже, че и изъ диплитѣ на нашата природа има нѣщо, което заслужва да се види, да се обходи, да се изучи. Прѣдъ насъ се редятъ дивни панорами изъ околността на Търново, Рила, Искърското дефиле и пр., на които окоето се любува безъ насита. Напоследъкъ и у насъ се заговори за приложението на стереоскопа при обучението. Съ тия картини се дава случай да се опита изпозването му и въ тая посока. Не се съмняваме, че резултатитѣ ще бждатъ задоволителни.

Ние отъ сърдце желаемъ, щото тая тѣй систематична инициатива на г. Ангелова, който не е пожалилъ нищо, за да ни даде нѣщо истинско художествено, да бжде подкрѣпена, за да имаме удоволствието въ близко бждеще да се любуваме и на останалитѣ му картини.



Училищна практика.

Бесѣди по отечествознание.

Вмѣсто общи разсждения върху методитѣ за прѣподаване на отечествена история въ основното училище, ще се опитаме да дадемъ нѣколко бесѣди по този прѣдметъ. Защото ни се вижда, че на нашитѣ учители липсватъ не толкова познания по методиката на прѣдмета, колкото по-вѣщо разработване на учебната материя въ духа на тѣзи методи. Да подпомогнемъ това разработване, ще бжде главната цѣль на нашитѣ бесѣди.

Въ тѣхъ ще се ржководимъ главно отъ слѣдното:

1. Ще се стремимъ да дадемъ матеріалъ за прѣподаване на отечествена история, какъвто се иска отъ историческата наука. Защото обикновено съ изучване отечествена история се гонятъ цѣли съвсѣмъ по-други отъ ония, които прѣслѣдва тази наука. Цѣльта на послѣдната е да прѣдстави цѣлокупния животъ на миналото въ дѣйствителния му видъ, да прѣдстави научната истина въ това отношение, не примѣсена съ никакви други тенденции. Училищната история, като подбира само една страна отъ миналия животъ, я прѣдставя, въ форма, която съвсѣмъ е далечъ, може би, отъ истината, но която иде да задоволи извѣстни прѣдварително поставени задачи:

да възбуди шовинистично настроение у дѣтето, да прѣдизвика възторгъ отъ дѣлата на миналитѣ царе и пр. Между историчната наука и школската история, поради този начинъ на прѣподаване, нѣма нищо общо. Да подпомогнемъ съгласуването на втората съ първата, ще бже първата цѣль на нашитѣ бесѣди.

2. Обикновено историчния материалъ се дава на дѣтето въ такава форма, че то мжно може да добие истинска прѣдстава за миналото. Послѣдното се излага повече описателно, често пжти съ думи, тъй не сполучливо подбрани, че въ дѣтскитѣ прѣдстави се рисува съвсѣмъ по-друга картина отъ онази, която се стремимъ да му опишемъ. Миналото трѣбва да се конктретизира и, по този начинъ, да оставимъ да дѣйствуватъ на ума на ученика не думитѣ, а образитѣ. Единъ пиръ, напр., на тракийски царъ или боляръ, една сцена отъ погребалнитѣ обичаи на тракийцитѣ и пр., говорятъ много повече на дѣтския умъ и му даватъ много по-ясна прѣдстава за тѣзи страни отъ живота на тракийцитѣ, отколкото хиляди голи описания за това, какъ живѣли тракийскитѣ царе, или какви били погребалнитѣ обичаи на тракийцитѣ. Затова, дѣто имаме възможность, чрѣзъ такива живи образи да прѣдставимъ чърти отъ миналото, ще ги дадемъ.

3. У дѣтето далечното минало буди интересъ, когато му попадне нѣкой прѣдметъ отъ тогава. Необходимо е, слѣдов., прѣди всичко да възбудимъ дѣтското любопитство върху урока, който ще му прѣподадемъ, чрѣзъ нѣкой таквъ прѣдметъ. Ако нѣма прѣдметъ, може да послужи картина, надписъ, старъ обичай, запазенъ като прѣживѣлица и досега, повѣрие нѣкакво и пр. При бесѣдата за старитѣ траки, ние си послужихме съ могила, защото такива се срѣщатъ въ нашата околность; но цѣльта се постига, ако вземемъ изображение на трак. конникъ, т. н. ех voto, които се срѣщатъ много изъ нашенско и които отъ населението се смѣтатъ за образи на Св. Георги или Св. Димитъръ; може да се вземе тракийска монета, сѣчиво или най-сетнѣ тракийски изображения, отпечатани особено много въ Сборника за нар. Умотворения.

4. Ние излагаме учебния материалъ въ видъ на бесѣди. „Образцовъ урокъ“ не даваме. Защото образцовиятъ урокъ прѣдизвиква шаблонизиране на прѣподаването. Бесѣдата оставя учителя свободенъ да прѣподаде материала си, както случая му позволява. А да се махне шаблона, да се подбира и нагажда урока споредъ случая, ще рече да доближишъ прѣподаването най-много до разбирането на дѣтето, да го направишъ за него най-интересно.

За старитѣ траки.

Опжтихме се къмъ могилитѣ, които красятъ нашата околность. Въ една отъ тѣхъ копаяха работници и бѣха изкопали доста голѣмъ трапъ. Заобиколихме трапа и що да видимъ! Въ дъното му гробъ, изграденъ отъ камъне и въ гроба човѣшки кости, златенъ вѣнецъ, желѣзни стрѣли и много още други нѣща. Значи, тази могила е натрупана върху гроба на нѣкой мъртвецъ. Кой ли е билъ той, кога

ли е умрѣлъ, колко ли е живѣлъ? — се питаха всички. Въ това врѣме единъ работникъ извади една плоча съ картинки и писмо. Писмото бѣ на грѣцки езикъ, но ясно личеше името на човѣка. Прочетохъ го и казахъ на всичкигѣ: по името се познава, че тоя човѣкъ е билъ тракиецъ. Тракиецъ! извикаха всички и ме запитаха, кои сж тѣзи тракийци, да не би дѣто живѣятъ въ Тракия, задъ Балкана? — Не, имъ казахъ. Това сж стари хора, живѣли прѣди насъ 2—3000 години. Прѣди това ги нѣмало по нашитѣ мѣста. Тука било диво, гористо. Живѣли много дивячи, имало и лѣвоове даже. Тукъ-тамъ изъ дупкитѣ по канаритѣ се свирали хора, облѣчени съ звѣрски кожи. Тѣ не знаяли да оратъ, нито пѣкъ добитѣкъ да гледатъ. Нѣмали бравди, нито пѣкъ чукове и ножове. За такива имъ служили камънетѣ, главно кремъчнитѣ. Изостряли ги, туряли ги на прѣчки и съ тѣхъ гонили дивяча да го убиятъ; съ кремъци му дерѣли кожата, и суровъ или печенъ го ядели. Отъ коститѣ си правѣли игли, а отъ жилитѣ — конци. Сега отъ тѣзи камъне и игли въ земята и скалиститѣ дупки се срѣщатъ твърдѣ много. — Задаватъ се тогава откъмъ Дунава други хора. То било много отдавна, много години прѣди да се роди Христосъ. Тѣзи хора ездѣли коне, търсѣли дивечъ и като го намѣрили по сегашнитѣ български и влашки земи, настанили се по тѣхъ съ женитѣ и дѣцата си и останали тамъ да живѣятъ. Това били тракитѣ. Тѣ вече търсѣли съвсѣмъ малко скалиститѣ дупки. Знаели да си правятъ кѣщи, макаръ и прости. Изкопавали изкопъ (хендекъ) около мѣстото, дѣто ще се заселятъ, нахвърлѣли прѣстѣта отвжтрѣ изкопа; набивали коли и камъне върху прѣстѣта и по този начинъ издигали стѣна. Въ оградено така мѣсто сж правѣли кѣщи отъ камъне. Правѣли още кѣщи и като изби — за себе си и добитѣка си. Тѣхъ пѣкъ ограждали съ плетища отъ коли и прѣти.

Въ послѣднитѣ кѣщи живѣли тракийскитѣ селяни. Тѣ сж орали, сѣели жито и ечемикъ, обработвали лози и конопъ, отглеждали коне и добитѣкъ.

Въ каменнитѣ кѣщи и ограденитѣ съ трапища и стѣни мѣста сж живѣли тракийскитѣ голѣмци. Тѣ сж ходили цѣль денъ по ловъ. Облѣчени съ калчишна риза, наметнати съ кожано палто, наложили лѣсичи калпакъ, съ кожани гащи и обувки отъ козя кожа, като качвали коня си, въоръжени съ торба стрѣли, съ лѣкъ и мечъ, тѣзи голѣмци, заедно съ кучетата си, се скитали по гори и баири и биели мечки, вълци, лѣвоове и др. дивечъ. Когато се уморѣли, завръщали се у дома, събирали се съсѣди и почвали да се веселятъ. Настѣдвали кржгомъ. Слагали прѣдъ всѣкиго триножна дървена трапеза. Донасяли варено месо и хлѣбъ. Ступанингѣтъ разчупвалъ хлѣба, нажсвалъ месото и хвърлялъ на всѣкиго по едно парче. Слѣдъ това слугитѣ внинали вино, наливали въ рогове и черпѣли гоститѣ. Като се нахранѣли и напиели, дохождали свирачи и зевзеци. Нагласяли свирки отъ волски кожи и рогове; започвали се хора и смѣхорин, докато се прѣсѣятъ.

Личели тѣзи голѣмци прѣдъ другитѣ тракийци не само по празния си животъ. Тѣ и женитѣ имъ си дупчали лицето съ игли,

боядисвали си кожата разноцветно, за да се познават от другите. Стъгали си челата с платна. Една тракийка, за да си напъстри кожата, взела игла, вдънала въ нея конецъ, боядисанъ съ сажди и прокарвала конца прътъ кожата си, тъй че саждитъ боядисвали кожата на ободенитъ мѣста. Имали и по много жени — 3, 4 и повече. Женитъ се купували. Ако не слушатъ мжжа си, той ги е изпъждалъ и е получавалъ часть отъ откупа си назадъ. Ако мжжътъ умре, женитъ му почвали да се каратъ, коя да бжде заровена съ него, защото само най-върната му жена трѣбвало да бжде съ него въ гроба. Намѣсвали се въ разпрята и близкитъ хора. Като се опрѣдѣли, коя жена мжжътъ е обичалъ най-много, всички почвали да я хвалятъ, а най-близкиятъ на мжжа роднина убивалъ надъ горба и спускалъ вътрѣ. Останалитъ живи жени почвали да плачатъ и тжжатъ отъ срамъ, че мжжъ имъ ги не обичалъ, та не ги заровили съ него. Въ гроба туряли и окрашенията, оржжията и пр. на мъртвенецъ; слѣдъ това натрупвали прѣстъ толкова много, че ставало могила като тѣзи, които гледаме. Край гроба се устройвали игри и пирове — всички се весѣли, понеже мъртвецътъ се отървалъ отъ свѣтовнитъ тегла. Плачели само, когато се роди дѣте, защото щѣло прѣтъ живота си да тегли.

Но тѣзи ловджии-голѣмци не били еднакви помежду си. Който билъ по-силенъ, събиралъ си войска, направлялъ си по-голѣма крѣпость и накарвалъ другитъ да му се подчиняватъ. Като се засилялъ много, почвалъ да се казва царь. Натрапвалъ се на другитъ и почвалъ да ги управлява. Твърдѣ жестоки имало между тѣзи царе. Единъ напр. разпралъ утробата на жена си, скопилъ единъ свой подчиненъ князь, и силно измжчвалъ слугитъ си. За него разказвалъ единъ тогавашенъ гръцки ученъ, че съ жестокость държалъ народа си въ подчиненость и, защото народътъ много възставалъ, той съ жестокость потѣпквалъ възстанията. Народътъ и по-слабитъ голѣмци е трѣбало да даватъ на царя си постоянно подаръци. Когато единъ царь свикалъ гости, на трапезата, единъ му донесълъ конь, други момче, трети дрехи, а други, който ималъ войска, му далъ себе си и войската си, като му обѣщавалъ, че съ нея ще спечели много жени, коне, дарове и голѣма земя. Често царьтъ не се задоволявалъ съ подаръци, а е почвалъ и насилствено да граби. Единъ царь се хвалилъ, че се издържалъ, като ограбвалъ народа си. Като насѣбѣрялъ срдства, царьтъ е можалъ да въоръжи много войска и да подчини по-слабитъ отъ себе си тракийски царе, броятъ на които билъ голѣмъ. Единъ напр. събралъ 50 хиляди конника и 100,000 пѣхотинци. Когато тръгвалъ на война, той питалъ боговетъ ще сполучи ли.

А богове тракийцитъ имали много. На едного направили въ Роднитъ голѣмъ храмъ отъ камъне. Тамъ се поселили и попове да му служатъ. Нѣкои отъ поповетъ се обличали въ бѣли дрехи и свирили на боговетъ съ китари. Въ храма имало голѣмъ камъкъ, дѣто горѣлъ огънь. Единъ царь като тръгвалъ на походъ, излѣлъ вино въ огъня и понеже димътъ отишълъ нагорѣ, той се зарадвалъ, че ще побѣди.

И дѣйствително, ако ималъ много войска, царьтъ побѣждавалъ и подчинявалъ по-слабитѣ царе подъ себе си. Държавата му ставала голѣма, но не трайна. Защото щомъ умиралъ, близкитѣ му се скарвали и държавата пропадала. Това направило, дѣто тракийцитѣ, макаръ и много на брой, макаръ и силни войници, по да се разслабятъ и да ги подчини единъ вѣншенъ народъ наскоро слѣдъ като се родилъ Христосъ. Този народъ вмѣкналъ тракийскитѣ земи въ своята държава и оттогава прѣстанало да има тракийски царе.

И. П.

Значението на кинематографа за обучението.

Въпросътъ за възпитанието на младежта изобщо и частно на училищното прѣподаване е толкова важенъ, че всѣко насочване, което повече или по-малко ни приближава къмъ неговото благоприятно разрѣшение, трѣбва да бѣде взето подъ внимание въ интереса на това дѣло.

Неоцѣними услуги за обучението може да укаже и кинематографътъ. Достѣпенъ за разбиране отъ всѣкого, даже отъ безграмотния човѣкъ, той въ живи, пълни съ илюзии картини запознава зрителя съ земята, морето и тѣхнитѣ обитатели, съ хора отъ различни степени на култура и промишленостъ. Различнитѣ видове трудъ, борбата на човѣка съ природата, прѣминаватъ прѣдъ зрителя въ живи, реални образи и завинаги се запечатватъ въ неговата паметъ. Никакво описание не дава такова ярко и живо прѣдставление, както картината на кинематографа. Въ тази смисълъ неговитѣ заслуги сѣ неоцѣними.

За дѣцата отъ училищната възраст кинематографътъ е положително необходимъ за съзнателното изучаване на зоологията, ботаниката, географията, етнографията и даже историята. Слѣдъ съзерцаване картинитѣ на сѣвера съ неговото море и китоловна и рибна промишленостъ, Китай съ неговитѣ чайни и копринени производства, американскитѣ рѣки съ водопадитѣ, пѣтешествия по Алпитѣ съ тѣхнитѣ гледчери и пр. и пр., — четенето на уроцитѣ въ книгата не ще бѣде сухо зубрене, напротивъ, то ще напомни на ученика видѣното. Въ този случай кинематографътъ се явява изобретение въ виша степенъ полезно, улесняваще дѣцата да разбиратъ науката и обогатяваще тѣхнитѣ познания. Различнитѣ епизоди изъ историята сѣ сжщо прѣнесени на лентитѣ на кинематографа. Картини изъ вѣхтия и новия завѣтъ тоже се намиратъ.

Въ бѣдеше кинематографътъ ще бѣде несъмнено принадлежностъ на всѣко училище, а колкото засега трѣбва да използваме сжществуещитѣ кинематографи и направимъ отъ тѣхъ разумно развѣчение.

Изъ в. Воспитанія.



Ив. Стояновъ.

Педагогична хроника и книжнина.

1.

Съврѣмнената школа не познава питомцитѣ си.

Всѣки, който е миналъ прѣзъ съврѣмнената школа, особено прѣзъ срѣдната, знае по личенъ опитъ, колко грамадни грѣшки прави тя при оцѣнката способноститѣ на питомцитѣ си, доколко, изобщо, тя не знае обекта на работата си.

За нея сж били непознати елементарнитѣ психични закони, че човѣшката психика варира между безконечно множество отенѣци, че физическата и нравствена възбудимостъ има сума степени, се проявява по всевъзможни начини, че темпераментътъ и характерътъ сж различни, като цвѣтата въ полската ливада. Тя не подозира, че всѣки иде въ нея съ особито свое, което не може да се подаде на общи правила, не може да се нивелира и механизира, както тя иска, че това количествено и качествено разнообразие не може да се постави въ опрѣдѣлени рамки на педагогиченъ шаблонъ. Има люди малко възбудими, пасивни, сѣдливи, има и пламенни, стремителни, буйни, неудържими. Между тия два крайни полюса лежатъ маса индивидуални отлики, свойствени на даденъ умъ. Щастие ще бжде за умственото възпитанне, ако то се окаже въ хармония съ вродената индивидуалностъ на своя живъ обектъ, зло —, ако между неговото поучение и природата на питомца му възникне стихийно противоречие. Въ първия случай то ще съумѣе до извѣстна степенъ да усилн и развие вложенитѣ у възпитаника дарби, въ втория — то не ще успѣе и ще ги убие.

За жалость, поради сжществуваще масово обучение, нашата школа не познава индивидуалноститѣ на питомцитѣ си. За нея всички дѣца се сливатъ въ едно и тя за всички има единъ прѣподавателски методъ, единъ възпитателенъ похватъ, единъ, дори, наказателенъ кодексъ. И какъ леко тя се справя съ „грѣшкитѣ“ на питомцитѣ си, какъ повърхностно тя гледа на простѣпкитѣ имъ, какъ небрѣжно оцѣнява успѣха имъ! Всѣки, който е ималъ нещастieto, да, нещастieto, да присѣтствува въ нѣкой учителски съвѣтъ, кога има да се опрѣдѣля „поведението“ и „прилежанието“ на ученицитѣ, навѣрно, е изпитвалъ онуй отчаяно тежко впечатление, що навѣва работата на такъвъ съвѣтъ. Прилежанието на ученицитѣ се цѣни съ нѣкакви си цифри, а поведението имъ се подвежда подъ нѣкакви си параграфи съ точки и алинеи. Поведението и прилежанието, обноската и труда, чувството, темперамента и ума, — психиката на дѣцата, тѣй сложна и разнообразна, се квалифицира съ цифри и параграфи! И всичко това тѣй спокойно, тѣй леко, сѣкашъ,

не се касае работата да се дава смѣтка за редица индивидуални отенѣци, що пѣстрятъ всѣки класъ, съ неговата палавостъ или заспалостъ, съ неговата възприемчивостъ и будностъ, или вѣлостъ и неподвижностъ, а да се цѣни кола съ днини.

Да, тукъ се само цѣни съ цифри, наказва се по параграфи и се бѣлѣжи въ протоколи. Нѣма психиченъ разборъ на простѣжкитѣ, нѣма анализъ, да речемъ, на „своеволията;“ никой не пита, защо Иванъ е палавъ, а Петко не обича да мирува. Даровититѣ не се изтѣкватъ, способнитѣ не се отбѣлѣзватъ, за посрѣдственитѣ не се говори, а съ негоднитѣ се шегуватъ, вмѣсто да дирятъ причинитѣ за тѣхния назадъкъ и некадѣрностъ.

Такава е сѣществувашката школска практика. Школата не мисли и затова животътъ въ много случаи я изобличава, че тя не познава обектитѣ на работата си. Бивали сж, у насъ и другадѣ, случаи, кога школата е изгонвала нѣкои, като „негодници“, изъ оградата си и тѣ по други пѣтища сж ставали хора и сж се прославяли, като примѣрни обществени дѣйци. Имало е пѣкъ и случаи, кога школата е атестирала нѣкои съ „слабъ“, а тѣ сж ставали блѣстящи дѣйци по разни поприща на науката, литературата и живота.

Американскитѣ педагогъ Едгардъ Свифтъ, който чрѣзъ анкета е доказалъ грѣшкитѣ на школата при оцѣнката способноститѣ на питомцитѣ си, е събралъ сума материалъ, досѣжно школскитѣ успѣхи на бѣлѣжити люди. Ще дадемъ откъси отъ тоя материалъ, за да потвърдимъ казаното и докажемъ, че не само сега, но и по-рано школата е прѣстѣпно грѣшила въ туй отношение.

Гимназиялнитѣ учители на *Линей* съобщили на баща му, че синъ му нѣма да стане ученъ и затова по-добрѣ ще бжде да го даде на занаятъ. За да постѣпи въ университета, директорътъ на гимназията му далъ такова свидѣтелство: „Младежъта въ училището може да бжде сравнена съ дръвчетата въ градината. Понѣкога, макаръ и рѣдко, тѣ не се подаватъ на старанията на градинаря, но ако се извадятъ и посадятъ на друга почва, тѣ могатъ да станатъ плодови-ти дървета. По тия и само по тия съображения прѣдѣвителътъ на настоящето се праща въ университета, дѣто, може би, той ще намѣри почва, благоприятна за развитие.“ И едничкото право на директора да бжде помненъ отъ потомството е именнѣо тая забѣлѣжка.

„Прѣзъ цѣлия си животъ, казва въ автобиографията си *Чарлзъ Дарвинъ*, азъ бѣхъ крайно неспособенъ да усвоя кой-да-било езикъ... Когато напустнахъ школата, бѣхъ за възрастъта си ни особено добъръ, ни особено лошъ и мисля, че всички мои учители и баща ми гледаха на мене като на най-обикновено момче съ дарби, ако не по-горѣ отъ срѣдни, то по-скоро по-долу. За голѣмо мое огорчение баща ми веднѣжъ ми каза: „ти едно само знаешъ: да ходишъ на ловъ и се плаешъ съ ловджийски кучета и мишолови. Ти ще бждешъ позоръ за себе си и за цѣлото си сѣмѣйство.“

На дванадесетгодишна възраст *Исаакъ Нютонъ*, по собствено негово съобщение, билъ между послѣднитѣ въ класа и не проя-

вявалъ никакви способности. И даже на университетския экзаменъ по геометрия той съ лошия си отговоръ възбудилъ неудоволствие у экзаменатора.

Прѣзъ цѣлото си прѣбивание въ коледжа *Свифтъ* не възбуждалъ никакви надежди. На послѣдния экзаменъ отъ всичкитѣ три прѣдмета, на които го изпитвали, пропадналъ на два. Отказали да му дадатъ степенъ „по тѣпостъ и неспособностъ.“ Накрай прѣдъ видъ на „особено снисхождение“ му дали.

Когато билъ въ университета *Вордсвортъ* страшно огорчавалъ другаритѣ си съ видимата си неспособностъ за редовна и правилна работа. Въ училището нѣмалъ успѣхъ, защото цѣлото си врѣме губѣлъ да чете книги, като пѣтешествията на Гуливера, Донъ-Кихотъ, Жиль-Блазъ, съчиненията на Филдинга и д. т. И той счита за главна заслуга на школата си, че тя не му прѣчила да чете такива книги.

Шериданъ не билъ разбранъ отъ училището, а Роберта *Фултона* считали за голѣмъ тѣпакъ, защото мислитѣ му били заети не съ училищни работи, а съвсѣмъ съ други нѣща. Учителитѣ му не го разбирали и често, за да му внушатъ нѣщо, си служили съ прѣчка.

Като дѣте, Александръ *Хумболдтъ* малко обѣщавалъ. Той билъ слабо дѣте и учението по-трудно му се удавало, отколкото на повечето други дѣца. „До 16-та година, казва той, азъ бѣхъ малко наклоненъ къмъ научни занятия. Имахъ спривавъ характеръ и искахъ да стана сълдатинъ. Сѣмейството ми не се съгласи и настоя да почна да изучавамъ финансиитѣ. Така менъ се не падна да прослушамъ курсъ по ботаника и химия. Азъ съмъ самоукъ почти по всички науки, съ които се занимавамъ сега, и много късно придобихъ знания по тѣхъ.“ До 19-та година Хумболдтъ не билъ даже слушалъ за ботаника.

Въ училището Хенрихъ *Хайне* се училъ много лошо. Датитѣ по история му дотегвали, а грѣцкиятъ езикъ го просто отчайвалъ. Ненавиждалъ размѣра въ френскитѣ стихове и не можалъ да ги пише. Учителтъ му се кълнѣлъ, че Хайне нѣма никакъвъ поетиченъ усѣтъ и го наричалъ „варваринъ отъ германскитѣ гори“.

Джорджъ Елиотъ на ранни години нѣмала голѣми успѣхи. Трудно тя се научила да чете и братъ ѝ Исаакъ ѝ казвалъ, че тя много играела и затова не успѣвала.

Нансена учителитѣ считали за „неуравновѣсенъ“ ученикъ.

Валтеръ Скотъ не проявявалъ голѣма любовъ къмъ школскитѣ занятия; затова пѣкъ четѣлъ доста много стихове и белетристични произведения.

Знаменитиятъ анатомъ Джонъ *Хънтеръ* тѣй се отвращавалъ отъ школата, че до 17-та година не можалъ да се научи ни да чете, ни да пише. Нѣщо постоянно го влѣчало на воля и въ училището го считали за непоносимъ лѣнтий. Выпроситѣ му вземали за глупави. „Когато бѣхъ малъкъ, разправя самъ той, искаше ми се да зная всичко за облацитѣ и растенията, да зная, защо есенъ листата мѣнятъ цвѣта си;

азъ наблюдавахъ мравките, пчелитѣ, птицитѣ, поповитѣ лъжички, червеитѣ; постоянно задѣвахъ хората съ въпроси, които не ги интересуваха и за които тѣ нищо не знаеха.“

По собственитѣ думи на *Ляйслея*, кога билъ малтъкъ, той се отвърщавалъ отъ занятията и работилъ само по принуда.

Способноститѣ на *Кювие* спали дотогава, докато не ги пробудила книгата на швейцарския натуралистъ Геснеръ, която съдържала окрасени съ бои картини. Останалото извършили съчиненията на Бюфона.

Въ срѣднето училище *Хегелъ* се училъ слабо. Въ университетското му свидѣтелство било отбѣлзано, че при изобщо срѣденъ успѣхъ, той е съвсѣмъ слабъ по философия.

Девии считали въ школата за непоправимъ лѣнтяй, негоденъ за сериозенъ трудъ. На него махнали съ ржка, и по-послѣ той считалъ за голѣмо щастие, че, като го признали за непоправимъ, оставили го самъ на себе.

Знае се, какво въ абердинската школа *Байронъ* билъ послѣденъ ученикъ въ класа, а въ Кембриджъ — посрѣдственъ студентъ.

Хексли самъ се оплаква, че въ школата, дѣто попадналъ между най-лошо общество, той малко слѣдвалъ и че „ония, които бѣха поставени надъ насъ, не полагаха никакви грижи за нашето умствено и нравствено развитие.“

Шилеръ, по отзыва на школскитѣ му прѣподаватели, билъ доста старателенъ, но малко съобразителенъ и неспособенъ ученикъ.

Къмъ тая редица отъ несхванати и неопѣнени блѣстящи дарби, ние можемъ да прибавемъ, какво *Белински* билъ изключенъ отъ университета по неспособностъ, *Жуковски* по сжщата причина — отъ тулското училище, а *Пушкинъ* и *Гоголь* се слабо учили въ училището. Нека си припомнимъ и палавитѣ школски години на нашия *Ботевъ*.

Справедливо забѣлзва Свифтъ, по поводъ на всички тия факти, че задачата на развитието не е тѣй проста, както мислятъ педагозитѣ, които безусловно вѣрватъ въ спасителността на своя универсаленъ „методъ.“ Тоя методъ почива на извѣстни догми, досѣжно необходимитѣ основи на умственото развитие, — догми, дошли отъ разни епохи, почни отъ срѣднитѣ вѣкове, че свърши съ днешно врѣме. Въ името на тия догми каратъ дѣтето да върви по извѣстенъ традиционенъ, противенъ на дѣтската природа пътъ. Общеприетиятъ въ школата „методъ“ развива често всичко, само не здравъ смисълъ. И затова нѣма нищо чудно, ако най-блѣстящитѣ ученици, ония, които най-добрѣ успѣватъ да усвоятъ „метода“, се оказватъ тѣпаци въ живота и, обратно, които малко сж се подали на въздѣйствието на „метода“ и сж си запазили индивидуалността, ставатъ често въ живота доста умни люди, макаръ въ школата да сж се славили като тѣпаци.

Школата обръща малко внимание на индивидуалнитѣ особености на учещитѣ се; тя не държи смѣтка дори за такива крупни

различия, каквито сж различията между двигателната, зрителна и звукова паметъ и възприемчивостъ въобще. Дѣца съ двигателна възприемчивостъ само тогава ще схванатъ нѣкоя форма, напримѣръ, когато само я нарисуватъ или пъкъ я възпроизведатъ съ едно или друго движение. Безъ такива спомагателни движения тѣ много оставатъ назадъ, въ сравнение съ дѣца, надарени съ зрителна паметъ. Има случаи пъкъ, когато дѣца съ силно развита зрителна паметъ, иматъ слабо развита слухова. — Единъ училищенъ инспекторъ разправилъ на Свифта такъвъ случай. Послѣдниятъ ученикъ отъ една школа станалъ първи, кога се прѣмѣстилъ въ друга: въ първата се практикувалъ само фонетичния методъ, въ втората тоя методъ билъ комбиниранъ съ зрителния.

Голѣмъ грѣхъ прави школата и тогава, когато тя кара веднага най-малки ученици, на които умътъ е склоненъ на постронителна работа и неспособенъ на анализъ, да анализиратъ. Ще дойде врѣме и тѣ сами ще поискатъ да знаятъ, какъ и защо става дадено явление, какъ се е появила дадена форма и пр.

Често пъкъ умътъ на дѣтето е много по-широкъ отъ тѣснитѣ училищни програми. Въ такъвъ случай дѣтето напуца сухитѣ и безплодни пасбища на училищната схоластика и само си намира зелени и сочни ливади. Прѣстанало да се подчинява на школскитѣ разпоредби, то трѣгва по свой пътъ, захваща да мисли съ свой собственъ умъ, да се занимава съ туй, къмъ което има природна склонность. Тѣй е било съ ония тѣпи школници, но велики люди, за които говорихме.

На учителитѣ прѣдстои да се простятъ вече съ съществуващата практика и прѣстанатъ да хаятъ дѣцата съ догмитѣ на своя методъ. Полезно дѣло тѣ ще извършатъ, ако, вмѣсто това, помогнатъ на дѣцата да познаятъ себе си и силитѣ си и имъ съдѣйствуватъ да развиятъ природнитѣ си способности.

2.

Литература по новото възпитание у насъ.

(Е. Демолень Новото възпитание. София, 1906 год. — К. Н. Вентцель. — Освобождение на дѣтето. — К. Н. Вентцель. Къмъ родителитѣ. Какъ да създадемъ свободното училище. — К. Тиандеръ. Мисли за бъдещето училище и Ж. Есландеръ. Новото училище. Плѣвень, Обществ. педаг. библиотека „Въ защита на дѣтето,“ 1909 г.).

„Свърѣмненното обучение, казалъ Д-ръ Реди, директорътъ на новото училище въ Абостхолмъ, на Демолена, неговъ френски колега и послѣдователъ, не отговаря вече на условията на новия животъ: то формира хора за миналото, а не за настоящето.“ Тоя упрѣкъ по адресъ на съществуващата школа е и една отъ причинитѣ да се породилъ ново педагогично движение въ Америка и Западна Европа, силата и размѣритѣ на което имаме вече случай да изтъкнемъ върху страницитѣ на това списание.

Въпроситѣ да се реформира коренно традиционното възпитание сж тѣй назрѣли, че можемъ да се надяваме, какво близко ще бжде

денятъ, когато реформата ще бжде реализирана, не единично, както вече е направено, а като се видоизмѣни изцяло днешната официална школа. Съврѣменната школа, неотговоряща на най-елементарнитѣ искания на най-новата педагогична теория, трѣбва да се разруши и на нейно мѣсто да се създаде новъ типъ школа, която да се постави на висотата на всички ония искания, що съврѣменната педагогика прѣдвява, като условие за рационално възпитание.

Критиката на господстващия типъ школа, може да се каже, е вече изчерпана отъ най-новата педагогична литература. Изтъкнати сж вече най-релиефно неджзитѣ на тая школа: противоречие между теорията и практиката ѝ, липса на истинско физическо, умствено и нравствено възпитание; съ поразителна нагледностъ сж посочени грѣховетѣ ѝ: дегенерация на младежтѣта, прѣумора, инертностъ, притжпаване на умственитѣ способности, обезличаване и пр. и пр.

Слѣдъ критиката дойде творчеството. Въ послѣдне врѣме се забѣлѣзватъ въ педагогичната областъ оригинални опити да се реформира коренно възпитанието върху новитѣ начала. Педагогичното дѣло наново, слѣдъ толкова години, си спомня за проповѣдитѣ на Русо, Песталоци и Коменски и се спуща да прави методични експерименти, които подготвятъ почва за гредущата реформа.

Наченки отъ това ново движение има вече и у насъ. Истина, у насъ то се проявява още въ първичната си форма, — въ форма на книжна проповѣдь, но все пѣкъ то е захванато. Развоятъ на всѣка идея има тая форма: почва съ пропаганда и свършва съ движение, което донася осжществяването на идеята.

Ми се струва, прѣвъ сериозенъ трудъ по новото училище у насъ, е книгата на Демолена, единъ отъ най-добритѣ теоритици на на това училище, — *Новото възпитание*.

Книгата на *Демолена* критикува неджзитѣ на старата школа и дава теоритичнитѣ основи на новата. — Особено остро напада Демоленъ официалната школа на Франция и Германия, защото първата е нагодена да култивира безразборно, искусствено и усилено трупане на знания, — тая „варварщина“, която влѣче подирѣ си и друго зло — зубренето, и защото се стреми да отгледа само кандидати за чиновници, хора безъ инициатива, навикнали пасивно да се подчиняватъ, съ еднообразни чувства и идеи, съ една дума, съ всичко, що отнема личността у човѣка, а втората се стреми да посади казарменъ духъ и тѣсногрудъ шовинизъмъ у питомцитѣ си.

Много по-горѣ стои английското възпитание, което е много по-добрѣ приспособено къмъ новитѣ искания на живота, което дава хора съ инициатива, привикнали да се осланятъ сами на себе и което все пакъ англичанитѣ не харесватъ и сж заняти съ реформата му. Отишли далечъ по пѣтя на живота, тѣ по-силно чувствуватъ необходимостта да прѣвъзмогнатъ всички жизнени изисквания. Англичанитѣ искатъ да получатъ резултатъ, най-много отговарящъ на условията на съврѣмения социаленъ животъ — да получатъ истински дѣйци. Какъ?

Нашата цѣль, казва Д-ръ Реди, е да достигнемъ хармонично развитие на всички човѣшки способности. Дѣтето трѣбва да се направи съвършенъ човѣкъ, за да бжде въ състояние да изпълни всичкитѣ задачи на живота. За да се достигне това, училището не трѣбва да бжде изкуствена срѣда, въ която възпитаницитѣ да се съобщаватъ съ живота чрѣзъ книгитѣ; то трѣбва да съставя малкъ реаленъ миръ, въ който дѣтето да бжде поставено, колкото се може по-близо до живота и дѣйствителността. Потрѣбно е да се изучава не само теорията на явленията, но и практичното ѣ приложение, и тѣзи два елемента трѣбва да бждатъ свързани най-тѣсно въ училището, така тѣсно, както тѣ сж свързани около насъ.

Слѣдъ това Демоленъ бърза да даде програмата и методитѣ на новото училище и да опише практичното приложение на новата педагогична теория — новитѣ училища въ Бедалъ и Абостхолмъ. Въ тия училища учители и ученици образуватъ весело сѣмейство, усиѣло да съедини приятното съ полезното, дѣто всичко се прѣподава практично, въ свръзка съ живота и живата дѣйствителност, дѣто дѣцата се третиратъ като възрастни и съ благи, другарски обноски се възпитаватъ.

Хубавитѣ мисли и здравитѣ педагогични идеи на Демолена, Плѣвенската библиотека „Въ защита на дѣтето“ допълни съ идеитѣ на *Вентцеля*, *Тиандера* и *Есландера*, — три нови ратници за тържеството на новата педагогична теория.

За ултра-радикалнитѣ идеи на Вентцеля по новото възпитание, което той нарича „свободно“, имаме случай да говоримъ въ втората книжка на списанието, говори въ тая — и колегата Негенцовъ.

Ето защо, като отминаваме Вентцеля, ще се спремъ накратко върху идеитѣ на Тиандера и Есландера.

Остъръ въ критиката си на съврѣмненната школа, *Тиандеръ* е поумѣренъ въ постройката на новата. Собствено, той не строи планъ за нова школа, а само реформира сѣществуващата, за да я приближи до идеалната школа на бждешето. За тая цѣль той прѣдлага да се облекчи програмата ѣ, като се съкрати матернала по извѣстни прѣдмети — математика, напр., като се изхвърлятъ други, — старитѣ езици, и като се слѣятъ трети, — история съ география, която трѣбва да се прѣобърне въ антропогеография; да се промѣнятъ сжщо така и прѣподавателскитѣ ѣ методи, като се направятъ по-практични; да се прѣобразуватъ сжщо и възпитателскитѣ ѣ похвати, като се обърне сериозно внимание върху разпространяващитѣ се между младежта пороци на прѣждеврѣмenna полова пробуда, пиянство, пушене и др.

Главно прѣстѣпление на сегашното училище е, че то тормози физическото развитие на дѣцата, като ги кара да живѣятъ повече затворенъ и седещъ животъ тъкмо тогава, когато се формира организмъ имъ, че то измжчва душевно дѣцата, като ги кара подъ страхъ на наказания да напрѣгатъ вниманието си цѣли 50 минути, когато психофизични опити сж доказали, че нормално напрѣжение на вниманието може да продължи най-много 20 минути. Тѣй шко-

лата се явява една отъ причинитѣ за израждането на човѣчеството, отдѣто води началото си и училищния въпросъ.

Новото училище, ако то дѣйствително иска да бжде ново, трѣбва да се рѣши на коренни прѣобразуваня. То трѣбва да прѣгърне слѣднитѣ принципи:

1. Умствената работа въ училището трѣбва да бжде, по възможность, лишена отъ своя затворнически характеръ.

2. Голѣма часть отъ врѣмето трѣбва да бжде опрѣдѣлена за занятия, които даватъ възможность на ученицитѣ да се движатъ и да бждатъ на чистъ въздухъ. За седещитѣ занятия трѣбва да се отдѣли, колкото е възможно, по-малко врѣме.

3. Физическитѣ упражнения трѣбва да бждатъ органично свързани съ материята на научнитѣ прѣдмети.

Обучението трѣбва да се почне съ разходки на чистъ въздухъ, разнообразни спортове по суша и вода, далечни и по-продължителни научни екскурзии, пътуваня по разнообразни мѣстности и по разни начини: съ велосипеди, пѣша, лодки, канки и пр. и слѣдъ туй селскостопанска работа на полето, или пѣкъ работа въ работилницата.

Слѣдъ като се натрупатъ чрѣзъ непосредни наблюдения при тия упражнения и работа достатъчно факти и опити, ученицитѣ сами ще почнатъ да правятъ по-широки обобщения. Тогава именно трѣбва да дойде учителятъ съ своя наученъ и философски курсъ, като споило и обяснение на прѣживѣнитѣ факти.

Додѣто Тиандеръ е умѣренъ, *Есландеръ* е по-краенъ и по-съкрушителенъ въ критиката си на свърѣмнената школа. И затова той не иска постепенното ѣ реформиране въ кръга на възможното при днешнитѣ условия, а иска пълното ѣ прѣмахване. Ето защо той дава дори и своя програма, която нарича „Схема на рационална програма“ и по която трѣбва да се води бждещото обучение.

Като изтъква, че дѣтето въ своето ембрионално и душевно развитие повтаря биологията на човѣка и историята на човѣчеството, той вади изъ тоя принципъ простата истина, че *училището* трѣбва да бжде яйцето на човѣшкия животъ. Въ него дѣтето трѣбва да намѣри всичко необходимо за пълното сформираване на своя физически, умственъ и нравственъ организъмъ. Нему тукъ трѣбва да бжде прѣдоставена пълна свобода да се самоопрѣдѣли, тукъ пакъ трѣбва да бждатъ узнати потребноститѣ му и се даватъ подходни за развитието имъ материали.

И Есландеръ почва обучението съ разнообразни видове производителенъ трудъ на полето или въ работилницата. Само, че у него трудътъ се явява, като методъ на обучението, който трѣбва да съпровожда прѣподаването на повечето прѣдмети. За него всички знания произтичатъ отъ рѣчния трудъ, тъкмо тѣй, както е било въ човѣчеството. Източникъ на всички знания е човѣшкиятъ трудъ въ борбата съ природнитѣ сили. Трѣбва да се възстанови историята на развитието на наукитѣ, за да се използва за възпитанието на дѣцата.

