

Ново Училище

ГОДИНА III. — КНИЖКА 5-6.

— Май, 1912 година —

— ВАРНА. —

Съдържание

на книжка пета и шеста.

	стр.		стр.
1. Ц. Калянджиевъ.		Училищна хроника.	
Общо ли, или професионално образование	257	10. И. П.	
2. Х. С. Н.		Прѣдъ конгреса на българския учителски съюзъ	360
Психология на показанията	284	Външна хроника.	
3. Currente Calamo.		11. Ат. Чешмеджиевъ.	
Психологията като учебенъ прѣдметъ въ нашитѣ сръдни училища	294	Съборътъ на художниците-учители въ Русия	365
4. М. Мирчевъ.		12. **	
Нуждни ли сж дѣтскитѣ списания	305	Учителски съюзи, присъединени къмъ международното бюро	
5. Г. Пешевъ.		Англия	369
Върху учебното робство	317	Белгия	370
Училищна практика.		Германия	371
6. Г. Дочевъ.		Дания, Люксенбургъ, Румания	374
Трудовия принципъ въ обучението по формознание	322	Франция, Холандия	375
7. Юст. Петровъ.		Чехия	377
Упражнения по геометрия въ основното училище	330	Швейцария, Швеция	379
Педагогическа хроника		13. Ат. Чешмеджиевъ.	
8. И. Илиевъ.		Рисуването въ Франция	380
Нѣмскитѣ педагози за трудовата школа	338	Книжнина.	
9. Ив. Стояновъ.		14. Д. Н-овъ.	
Изъ нашия училищенъ животъ	350	К. Малишъ. Първоначалното обучение почетене и писане съ цѣли езикови форми	382
		15. Кжси съобщения	384

Всички абонати, които не сж си изплатили абонамента, молимъ да ни го изпратятъ.

Молимъ настоятелитѣ да се погрижатъ да събератъ и ни изпратятъ абонамента.

Списанието е одобрено за учил. библиотеки отъ Министерството на Народ. Просвѣта съ окръжно № 6 отъ 4 януарий 1910 г.

VII книжка на „Ново Училище“ ще излѣзе прѣвъ мѣсець септември.

Ц. Калянджиевъ.

Общо ли, или професионално образование?

I.

Въ книжка III на „Ново Училище“ разгледахме въ общи черти недоразумѣнията, които съществуватъ у насъ по въпроса за професионалното образование въ връзка съ уредбата на общото образование и прѣувеличеното мѣстѣно за ролята и нуждата отъ професионалното, при днешната печална уредба на образователната школа, която на първо мѣсто трѣбва да готви хора за живота, а сетѣ и добри кандидати за професионалнитѣ училища, защото трѣбва да не се забравя, че успѣхътъ на едно професионално образование стои въ тѣсна връзка съ добрата уредба на общеобразователната школа, която въ края на краищата подготвя главния контингентъ младежи за живота и за професията. Даже въ Германия, Австрия и Белгия организираното професионално училище, поради своята скъпостъ, е достъпно за малко кандидати на индустрията и професията. Школуването на мнозинството работници за стопанството става въ основното училище и въ допълнителнитѣ общи и професионални училища. Тѣй че и за насъ главното внимание, енергия и финанси на държавата трѣбва да се централизиратъ върху добрата уредба на народното училище, като му се разшири курса на 7—8 годишенъ срокъ и се даде широкъ просторъ на допълнителното образование. Не е ли чудно, че ние при наличността на едно задължение на основния законъ и слѣдъ 35-годишно съществуване не можахме да уредимъ за народа си едно що годѣ прилично основно образование, или поне да му дадемъ училищни здания, за които се приказва толкова години, а между това имаме нѣщо не съществуващо въ другитѣ държави — гимназинтѣ, които служатъ за най-състоятелната частъ на населението да се издържатъ отъ държавата?. Даже въ Швейцария срѣднитѣ училища тежатъ главно върху мѣстнитѣ органи и върху самитѣ родители! Не произтича ли тая аномалия отъ това, че народното образование и неговия бюджетъ се дерижиратъ главно отъ онѣзи обществени елементи, чийто интересъ е да иматъ безплатно гимназиално учение?

Но на въпроса.

Въ прѣдидущата статия изтъкнахме тѣзи основни недодостатъци на хуманитарното и реалното образование, които го отдалечаватъ отъ живота и отъ неговитѣ нужди, а заедно съ това се поставятъ и като китайска стѣна между общото и професионалното

образование. А между това понеже 90 или 95 на сто от дѣцата въ края на краищата ще станатъ земледѣлци, занаятчии, индустриалци, търговци и пр. то естествено е, че школата и обучението трѣбва да служатъ на умственитѣ интереси на дѣтето по такъвъ начинъ, че да способствуватъ еднакво и за развитието на тѣзи интереси и да отговарятъ на нуждитѣ на бѣдация човѣкъ — гражданинъ. А ако умствения интересъ на дѣтето се съпада съ интереситѣ и характера на неговата бѣдеща дѣйностъ, то тая задача на школата става още по-належаща, а заедно съ това се облегчава и нейното разрѣшаване. Възможно ли е, обаче, щото едно дѣте на 7—10 и даже на 15 години, като влага своя дѣтински, незаинтересованъ, неутилитаренъ интересъ къмъ нѣщата, да ги възприема заедно съ това и въ връзка съ оня бѣдещъ интересъ, който е достояние само на насъ възрастнитѣ, които носимъ товара на живота?

Днешнитѣ сериозни реформатори на школата ни доказватъ, че това е не само възможно, но че и то е единствения начинъ за подготвяне на дѣтето за живота; че непосредствено непорочния дѣтски интересъ, който се проявява въ играта и изобщо въ прѣживяването на много прѣдишни човѣшки дѣйности, е неизчерпаемъ и плодотворенъ източникъ за поука, обучение и възпитание, стига школата да стане на тая почва на дѣтската психология и я използва съразмѣрно съ нейното послѣдователно проявяване и развитие, или разширява нейнитѣ добри страни, като благодатна база и ползотворна психична атмосфера за умствената и даже научна подготовка на дѣтето. Наредъ съ това сжщитѣ педагози ни показватъ, че тоя дѣтски интересъ служи и като основа за възпитаването на редъ индивидуални качества у дѣтето, които сетѣ подхранватъ неговото морално чувство въ живота и създаватъ отъ него човѣкъ съ повисоки лични качества. Най-сетѣ обучаването и възпитаването на дѣтето по тоя начинъ опазва неговата физическа и нервна сили, тъй нуждни за неговата бѣдеща кариера.

Има ли нужда да се обяснява по-нататкъ, че по тоя начинъ ние подготвяме една много нормална въ физическо, умствено и морално отношение личностъ, която ще внесе повече животъ въ *живота* и ще даде повече трудъ и сили на своята нация?

Не е ли ясно, че по тоя начинъ школата се поставя въ по-тѣсно единение съ нуждитѣ на народния трудъ и на народното стопанство, което до сега е трѣбвало да черпи умствени импулси и интеллигентни сили отъ днешната бездушна професионална школа, която е рѣзко отдѣлена отъ общеобразователната и наредъ съ това се третира като неинъ парий.

И въ това отношение на школата лежи печата на традицията и на устарѣлитѣ понятия за учението и образованието. Прѣди 100—150 години източникъ на образованието е било печатното слово, което, безразлично дали се е черпало отъ свещенитѣ или свѣтскитѣ книги, еднакво се е смѣтало за „свещено“. Още на 7-та си година дѣтето се е затваряло въ „свещената“ сграда на школата, лишено отъ въздухъ, удоволствия и игри за да заучва и гризе непо-

нятия на него текстът на богословската и академическа книга, която е реагирала твърдѣ слабо върху неговия интелектъ и не е имала нищо общо съ импулситѣ на живота и съ нуждитѣ на професията. А послѣдната, както знаемъ, се е изучавала вънъ отъ училището, при самия занаятъ.

При всичко, че отъ 100 години на самъ е станалъ плененъ прѣвратъ въ науката и живота, при всичко, че ние днесъ живѣемъ съ резултатитѣ на положителното знание и техниката, които сж прѣобразили радикално не само външния обликъ на нашата култура и на цѣлия ни животъ, но и цѣлата вътрѣшна психология на човѣка, при все това нашата школа въ своята сжщностъ се е измѣнила твърдѣ малко; тя си е останала сжщата поклонница на печатното слово и на мъртвата книга, които еднакво убиватъ живота чувство и естествения изворъ на сила и енергия у дѣтето. Съврѣмениятъ ученикъ сжщо трѣбва да гризе книги, — удобренитѣ учебници на нашитѣ министерства. Той „кѣлве“ (както вече се изразяватъ самитѣ ученици) 5—10—12 години; по нѣкога той знае, на коя страница какво се намира и за голѣмо нещастие той пакъ не е готовъ за живота, а още по-малко за една професия. Младиятъ абитуриентъ и абитуриентка свѣршватъ гимназията и дълго врѣме не могатъ да се окупятъ, защо сж се учили. Животътъ и тѣхната роль въ него продължаватъ да си оставатъ за тѣхъ неразрѣшена задача, освѣнъ ако тѣ сж нѣкои голѣми идеалисти и продължаватъ да живѣятъ съ своитѣ вътрѣшни мечти. А тѣзи натури, които сж опазили въ себе си непосредственон чувство за житейска дѣйностъ, се приспособяватъ къмъ тая дѣйностъ съ голѣми мжки, харчене на енергия и младежки сили, понеже не могатъ да намѣрятъ въ себе си оня умственъ и мораленъ капиталъ, завѣщанъ отъ школата, който да свързва по единъ естественъ начинъ училищния и дѣйствителния животъ. Вънъ отъ това, учебната материя изкуствено отклонява дѣтето отъ живия животъ и поставя прѣдъ него перде; а цѣлата вътрѣшна организация на школата, нейната дисциплина, личнитѣ отношения на ученици и учители и пр. всичко това прѣчи да се възпитава истински човѣкъ.

II.

Миналото демократическо правителство направи една добра крачка въ организацията на нашето учебно дѣло въ това отношение, че отдѣли долния курсъ на гимназията отъ горния и по тоя начинъ създаде самостоятелни прогимназии съ свои цѣли, организация и педагогически схващания. Естествено е, че въ това отношение прогимназията трѣбва да се различава много отъ гимназията, гдѣто имаме работа съ ученици отъ друга възраст, съ друга психология и съ други умствени интереси. Обаче, направеното до сега е чиста механическа работа, която между другото лиши прогимназиятъ отъ нѣкои удобства на гимназиятъ, като напр. отъ учебни пособия, отъ по-добрата подготовка на нѣкои гимназиялни учители и пр. Слѣдъ това механическо отдѣляне на прогимназията трѣбва

да послѣдва рѣшаването на много важни педагогически и организационни въпроси, които и собствено трѣбва да увѣличаятъ смисъла на тая реформа, ако въобще нейнитѣ автори сж влагали нѣкой дълбокъ смисълъ въ нея. А споредъ мене, тоя дълбокъ смисълъ се заключава въ слѣдущето.

По своята уредба, начинъ на прѣподаване и пр. прогимназията трѣбва да се явява като естествено продължение или доразвиване на основното училище. Въ прогимназията учителътъ има още работа съ дѣца и изобщо съ младежи, които не сж стѣпили въ юношеския периодъ, въ които половото чувство се намѣрва въ спящо състояние, които изобщо не прѣдставляватъ обособени индивиди. Слѣдователно положението на учителя, като прѣподавателъ и възпитателъ тука е съвсѣмъ друго, отколкото въ гимназията. Всички негови обращения и педагогически похвати трѣбва да черпятъ поука отъ основната школа. Наредъ съ това и тука прѣподаването въ класа трѣбва повъзможностъ да е сконцентрирано въ рѣцѣтъ на единъ прѣподавателъ. Учителътъ въ прогимназията трѣбва да знае всички прѣдмети и свободно да прѣподава всѣки отъ тѣхъ. Вънъ отъ това, че туй не прѣдставлява никакви мжнотии за единъ систематично подготвенъ учителъ, но и психологията на единъ ученикъ отъ прогимназията, както и на дѣтето въ основното училище, не може да се помира съ учителя специалистъ. Дѣтето иска, щото учителътъ да знае всичко и да е готовъ да отговаря на всички негови въпроси отъ книгата и урока и вънъ отъ тѣхъ. То систематически настоява на това въ всѣки моментъ, безъ да се съобразява съ врѣмето и възможността. Отъ своя страна, и учителя не трѣбва да изпуска тѣзи благотворни моменти на любознателностъ; той трѣбва да ги задоволява и поддържа въ всѣки моментъ, понеже колкото скоро избликватъ въпроситѣ у дѣтето, толкова скоро тѣ изчезватъ и се забравятъ, като отстъпватъ мѣсто на други въпроси. Тукъ учителътъ не може да бѣде педантъ на своя урокъ и прѣподаване и да казва на ученика: слѣдъ урока ще ви отговоря.

Ако по тоя начинъ учителътъ отъ прогимназията може да ангажира и завладѣе психологията и любознателността на ученика, той скоро ще стане въ неговото лице личностъ и морална фигура съ влияние и авторитетъ. Неговата дума ще бѣде винаги въ устата на ученицитѣ, тѣ ще го слушатъ, почитатъ и даже убожаватъ, както правятъ това дѣцата въ основното училище, за които учителътъ при всичкитѣ си недостатѣци, често е прѣдметъ на едно искрено почитание.

На второ мѣсто слѣдъ личността на учителя, въ прогимназията стои учебната материя и начина на обучението.

Има ли нужда да доказваме, че въ прогимназията ученикътъ почва да чувствува, че на учението коренитѣ сж горчиви, а плодетѣ сж сладки, или по-право, че и коренитѣ и плодетѣ му сж горчиви? Какво прѣдставляватъ нашитѣ учебници въ прогимназиитѣ? Въ повечето случаи редуцирани, съкратени учебници отъ гимназиитѣ при спазване сѣция начинъ на излагането. Единъ учебникъ

по всеобща история, българска история и география отъ прогимназията би могълъ да послужи само като добръ конспектъ за ученика отъ гимназията за зрѣлостенъ изпитъ,—това би могло да бжде единственото му назначение. Азъ съмъ се опитвалъ да науча една двѣ страници отъ тѣзи учебници по българска или всеобща история и увѣрявамъ ви, читателю, че и съ двѣ и три прочитания не съмъ могълъ да сторя това, чтъ толкова много имена, събития и дати. А колко струва самия начинъ на изложението! И думитѣ и изрѣченията и послѣдователността — всичко прѣспива вашето внимание и интересъ. Само дѣтската паметъ, която гълта безразборно всичко, може да погълне и материята на тѣзи наши учебници. Но трѣбва ли да спекулираме така прѣстѣпно и въ туй именно направление съ тая жива паметъ на дѣтето; трѣбва ли да изразходваме тѣй безразборно нейната сила, та да я изтощимъ за нѣколко години? А какво да правятъ тѣзи дѣца, които иматъ по-слаба паметъ и повече разсѣдкъ?

Какво нѣщо сж учебницитѣ по Геометрия въ II и III класове? Сжщитѣ теореми, разсѣждения и доказателства, както и въ горнитѣ класове, а вслѣдствие на това имаме и зубрене на теореми, доказателства и не буквени изражения, които напълно мистифициратъ реалнитѣ геометрически истини и тѣхното образователно значение.

А учебницитѣ по Катехизисъ и Богослужение сж цѣло затъпяване. Въ сегашнитѣ катехизиси има страници съ богословски фразеологии, които не се побиратъ въ ума на никой ученикъ; тѣ се зубрятъ днесъ и утрѣ се забравятъ; това е вече една банална истина и за учителя и за ученицитѣ. Колко по-високо стои едноврѣмешниятъ катихизисъ съ неговитѣ цитати отъ библията пълни съ разумъ и теория, които азъ и слѣдъ 25 години помня!

Азъ не искамъ да привеждамъ цитати отъ нашитѣ учебници за прогимназитѣ, утвърдени отъ Министерството на Народната просвѣта. Това би разточило и безъ това дългата ми статия, толкозъ повече, че много отъ българскитѣ читатели не обичатъ дългитѣ статии.

Трѣба ли да обяснявамъ какви учебници сж нужни за ученицитѣ отъ прогимназитѣ и кой видъ излагание на научната материя най-подхожда за интереса и психологията на 10—12 годишни дѣца? Всѣки ще намѣри отговоръ на тоя въпросъ, ако що годѣ прослѣди, кое четиво най-вече увеличава дѣцата и, какви книги тѣ четатъ до самозабрава. Това сж съчиненията на Майнъ Рида и Жюль Верна, гдѣто дѣтето се научава на много повече география, зоология и ботаника, отколкото въ цѣлия курсъ на прогимназията и гимназията. Подобни сж съчиненията на Фенимора Купера, Вагнера, Томсона, четивата на Толстой и на др. много писатели за дѣцата и юношеството. Ще ми се отговори, може би, че това не сж учебници, а белетристически произведения, напечатани отъ таланти, а училището иска строго разграничение на учебната материя по отдѣлни прѣдмети и специалности; че то не може да допусне едно разбъркано излагане на белетристика съ география, естествовѣдение и пр. Ако тоя аргументъ може да бжде доста силенъ за гимназията, съм-

нѣвамъ се въ неговата тежеловѣсностъ за прогимназията, гдѣто още може да се успорва значението и нуждата на учебника, освѣнъ на читанката и на добритѣ четива. Понесже не трѣбва да забравяме, че въ едно дѣте на 10—12—14 години още нѣма разграничение и класификация на интереситѣ; то е далечъ още отъ научната мисль, която работи съ силата на анализа, като разграничава и изолира въпроситѣ и ги подвежда подъ една научна рубрика. Въ противоположностъ на възрастния дѣтето възприема нѣщата въ тѣхната цѣлостъ и жизнена пълнота.

Но нека да направимъ концесия прѣдъ прѣдметната система на обучението, която се налага и отъ програмата на прогимназията. И при това условие могатъ да се създадатъ много по-добри учебници, които не само да служатъ за изучаване, но и като добро четиво. Въ това отношение американската учебникарска литература е надминала европейската. Надали друга страна има така добръ нагодени учебници за разнитѣ възрасти на ученицитѣ. Всѣки американски учебникъ за отдѣленията и за прогимназитѣ се чете и отъ дѣца и отъ възрастни съ увлѣчение. Цѣлата всеобща и отечествена история американцитѣ излагатъ въ видъ на хубави приказки за дѣцата отъ основното училище. По сѣщия начинъ е използвана гръцката, римската и германската митология. Тѣхнитѣ учебници по География и естествена история не носятъ сухия характеръ на нѣмскитѣ учебници, отъ които ние обикновено заимствуваме нашитѣ учебникарски мѣдрости. Нагледността, картинитѣ и живостъта на излагането у тѣхъ сѣ доведени до съвършенство. Въ тѣхнитѣ географии за прогимназитѣ ще срѣщнете прѣкрасни и нарочно нагодени за дѣцата диаграми, прѣдставляващи производствата и занаятията на разнитѣ народи. Така напр. за отдѣлнитѣ страни ще видите картини съ фигури отъ хора прѣдставляващи главнитѣ занятия: земледѣлецъ съ коса, индустриалецъ съ чука при наковалнята, воененъ съ военни дрѣхы и пушка. Всѣко занятие въ дадена държава е прѣдставено съ пропорционално число такива човѣшки фигури, и разбира се, че картината за Англия и Америка има най-малко военни. Както въ тия така и въ много подобни случаи американскитѣ педагогъ, като държи смѣтка за дѣтската психология и вкусъ, прави силенъ замахъ въ областъта на науката. Той не се бои да прѣнесе сравнителния принципъ на статистиката въ географията на основното училище — нѣщо странно за европейскитѣ училищни нрави. Обаче, като се вгледа човѣкъ въ формата, въ която тукъ се облича статистиката, трѣбва да се съгласи, че и университетската наука често може да слѣзе до низинитѣ на основното училище — зависи въ каква костимировка тя ще се яви тамъ. Не е ли всеобща истина, че знанието, колкото и то да е възвишено, става достъпно за всички, стига да се намѣри човѣка, който да размѣни неговитѣ напалеони на каравелчета.

Въ сѣщото направление за създаване на по-подходна учебникарска литература въ Росия работи днесъ издателската фирма Горбуновъ — Посадовъ, която заимствова много нѣща направо отъ американцитѣ.

Казаното, мисля, е ясно, за да се изтъкне мисълта, че прогимназията съ своето прѣподаване, върви по съвсѣмъ други пжтища отколкото изискватъ това натурата на дѣтето и опазването неговата личностъ. Наредъ съ това, благодарение на несъотвѣтния за дѣтската психология академизмъ въ прѣподаването, резултатитѣ отъ обучението сж много печални.

Ако присѣдинимъ къмъ това и пълната занемареностъ на физическото възпитание, липсата на физически трудъ и на ржчна работа — била тя професионална или педагогическа — лесно е да се разбере, че не е сегашната прогимназия, която ще култивира у дѣцата онѣзи умствени, морални и физически елементи, които да ги направятъ годни за съврѣмения интензивенъ и изискващъ енергия и сила животъ.

Но при днешната си организация прогимназията не може да дава и добри кандидати за професионалнитѣ училища, които черпатъ своитѣ питомци отъ нея. Благодарение на това, че прогимназията (сжщото върши и основното училище) централизира своето внимание изключително надъ книжния академизмъ и съ това притѣпява всѣ какви житейски и практически наклонности у дѣцата; благодарение на това, че тя не държи смѣтка да развива личнитѣ наклонности, които често се проявяватъ въ техническа и ржчна похватностъ; съ една, дума благодарение на това, че тя и до днесъ е глуха за трудовото обучение, тя не може да открива и развива онѣзи способности у дѣцата, които сж основата за всѣко разумно професионално образование. Вслѣдствие на това и се създава извѣстната традиция, че способнитѣ ученици, а такива се наричатъ онѣзи, които могатъ да смѣлятъ доста мжчно смилаемата книжна храна въ прогимназията, ще идатъ въ гимназията. А тѣзи, които се окажатъ негодни за чистата гимназиална наука, ще идатъ въ професионалното училище, безъ да разполагаме съ данни, че тѣ дѣйствително имагъ наклонностъ къмъ трудовия занаятъ или индустрия. Но въ сжщото врѣме не се знае, дали много отъ ученицитѣ въ гимназията не биха били по-добри кандидати за професионалното училище. Изобщо, въ случая и гимназията и професионалното училище прибиратъ своитѣ кандидати отъ прогимназията, намѣрвайки се въ тъмна мжгла.

III.

Другъ важенъ въпросъ за днешната школа, който е тѣсно свързанъ съ възпитаването и подготовката личността на младежа за живота, а слѣдователно и за професията, е възпитаването на моралното чувство, което е важенъ лосътъ въ личния и общественъ животъ и е основата за характера.

Както е извѣстно, младежтъ почва да се чувствува като морална единица слѣдъ развиването на половото чувство и чувството на любовта, което индивидуализира младия човѣкъ и поражда у него разнообразни чувства на героизмъ, обожаване на въображаеми образи, желание да излѣе своята сила и енергия за нѣкое високо и благородно дѣло и пр. Наредъ съ това въ тая възраст младежтъ

почва да се прѣдава на самоанализъ, да прослѣдява своитѣ чувства и ги прѣувеличава до безкрайностъ, да се замисля надъ въпроситѣ за своето самоусъвършенствуване и саморазвитіе и пр. Ние, учителитѣ, ежедневно наблюдаваме това прѣходно състояние на младежа и често се поразяваме отъ рѣзкитѣ промѣни на неговия характеръ, отъ промѣненитѣ отношения къмъ околнитѣ и даже отъ болезнената външностъ на неговата физиономия. Често до IV и даже V класъ момчето запазва всички свои момчешки особености, които го тѣй силно доближаватъ до дѣтинския периодъ, като игривостъ, физическа подвижностъ, ясенъ образъ и пр. и така навикнали да го третираме като дѣте, ние изведнѣжъ се поразяваме отъ нѣкоя рѣзка постѣпка, несвойствена на неговото досегашно състояние. Едно двѣ такива стѣлкновения съ другаритѣ или съ учителя откриватъ очитѣ на послѣдния за станалия или за извършващия се прѣвратъ. Това е горѣ долу зараждащата се психология на гимназиста отъ IV и V класъ, която се оформява къмъ горнитѣ класове. Прѣдъ очитѣ на прѣподавателя израства нова фигура, която реагира къмъ всичко съвсѣмъ иначе отъ колкото ученика въ I, II и III класове на прогимназията. Ако случайно учителътъ е навикналъ да работи въ прогимназията, той почва да се шокира отъ личността на ученика гимназистъ, смѣта го за грубъ, невѣзпитанъ, нетѣрпимъ и пр. Като резултатъ отъ това се явява прилагането на правилника съ всичкитѣ наказателни пунктове, призоваването на родителитѣ, отстраняване отъ училището и пр. А ученикътъ, станалъ центъръ на внимание за учители и директоръ, нахлузва върху си тогата на геронзма и на гражданската доблестъ, особно ако има нѣкой излюбенъ герой, комуто да подражава за да прѣнася съ аскетизмъ всички прѣслѣдвания и наказания.

Такава е горѣ долу сѣдбата на много ученици отъ гимназията, които въ долнитѣ класове съ нищо не сж се отличавали отъ общата маса на своитѣ другари. И характерно е, че често подобни ученици сж прѣдметъ на симпатия отъ цѣлия класъ, който и дава морална храна за тѣхнитѣ обструкционни дѣйствия срѣщу учители и училищень редъ. Съ една рѣчь, класътъ се обръща въ арена, на която се разиграва двубой между учителъ и ученикъ.

Ако учителътъ е достатъчно интелигентенъ и опитенъ и се опита да поведе разговоръ на самъ съ подобенъ ученикъ, като се постараетъ да проникне въ неговата психология и разбере нейнитѣ източници, той скоро се убѣждава, че въ сжщностъ ученикътъ дѣйствува и говори подъ влияние на много симпатични мотиви; че всичко това, което той е чель вънъ отъ училището, неговитѣ сѣмейни незгоди, материално положение и пр., които ние възрастнитѣ прѣживѣваме съ търпение и спокойствие, по единъ своеобразенъ начинъ се е стоварило върху училищния режимъ и върху личността на учителя. Послѣдниятъ, заетъ винаги съ прозаичнитѣ въпроси на своето прѣподаване, не е ималъ възможностъ да влѣзе въ по-интимни връзки съ личната психология на ученика, да се отзове на тънкитѣ струни на неговитѣ душевни, макаръ и прѣувели-

чени мъжки и поради това по неволя и безъ винѣ е станалъ изкупителъ на грѣшникѣ на училищния режимъ.

Слѣдователно и тука, въ гимназията имаме сѣщиятъ въпросъ — ролята и значението на учителя въ личната психология на ученика, съ тая разлика, че тука учителятъ има работа съ много по-сериозна материя — съ събудилия се и желаещъ да живѣе и дѣйствува по своя воля и съзнание човѣкъ.

Така мълчаливо и неусѣтно се зараждатъ въ гимназията сложнитѣ лични въпроси на моралъ, дългъ, патриотизмъ, алтруизмъ, на общественъ дългъ, на човѣшки идеалъ и пр., които оставатъ далечъ отъ наблюдението, отзивчивостта и помощта на учителя и училищния режимъ. По сѣщия начинъ и учебната материя съ нищо не се докосва до тоя сложенъ вътрѣшенъ процесъ на ученическата душа, която, колкото повече се съсредоточава надъ тѣхъ, колкото повече се обайва и хипнотизира отъ тѣхната мощна сила, толкова повече става глуха и мъртва за учението и за училищната наука.

Има ли нужда да питаме, съ какво днешното прѣподаване на редъ гимназиални прѣдмети, прѣдставляващи науката въ най-разнообразнитѣ ѝ разклонения, се стреми да отговори на насѣщнитѣ човѣшки питания, които терзаятъ така често младата съвѣсть и душа? Съ какво разнообразната учебна материя на гимназията стимулира изработвунето, ако не на едно цѣлостно миросъзерцание, поне на основнитѣ елементи, които сетѣ въ живота ще се оформятъ въ едно кристализирано гледище за човѣка, за обществото и за задачитѣ на младия човѣкъ въ живота и въ обществото? Школата съ характера на своето прѣподаване, съ начина на застѣпване научната материя, съ отношението на учителя и съ цѣлия си механически редъ просто игнорира всички жизнени, всички тревожни въпроси на младежката душа и съвѣсть. Бидейки така изоставенъ на себе си, младежтъ прѣживѣва своето психическо растене по единъ несистематиченъ начинъ, въ лишената отъ опитъ и разумни насоки срѣда на своитѣ другари, гдѣто често тѣзи тънки въпроси се прѣтупватъ набързо и по тоя начинъ той излиза отъ гимназията съ мъгляви понятия за своя бъдещъ животъ, за участието му въ обществото и за ръководящитѣ мотиви на неговата бъдеща дѣйностъ. Въ сѣщото положение се намира той и при въпроса за избирането на бъдещата професия. Школата и ролята на учителя съ нищо не се проявяватъ въ нейното опрѣдѣлене; а между това, разполагайки съ умственитѣ сили и душевни способности на ученика въ течението на редъ години, тѣ би трѣбвало да упражняватъ рѣшаваще влияние въ това направление.

Всѣки старъ учитель познава много случаи, когато неговитѣ бивши ученици сж го изненаждали съ своитѣ проявени способности въ обществото, които съвсѣмъ не хармониратъ съ съставеното отъ по-рано понятие за ученика. Много младѣжи, като ученици, изглеждатъ твърдѣ експансивни и повидимому проявяватъ наклонности къмъ политика и държавинически животъ, а между това на житейската сцена съвсѣмъ изчезватъ задъ общественитѣ кулиси и обратно: много мълчаливи, неразговорчиви и съсредоточени върху себе си ученици въ

живота ни поразяватъ съ своя общественъ и политически темпераментъ. А това недоразумѣние се дължи на обстоятелството, че за способноститѣ и наклонноститѣ на ученика при сегашнитѣ училищни нрави ние сѣдимъ по чисто външни и случайни признаци.

IV.

Четецътъ на тази ми статия, вѣроятно вече, си е задалъ въпроса и може би нееднократно: какво общо иматъ всичкитѣ тѣзи разсѣждения съ прѣдмета на вашата статия?

Общото е това, че прѣди да се рѣшаваме да даваме прѣдимство на общото или професионалното образование ние трѣбва да направимъ единъ анализъ на достоинствата и недостатѣцитѣ на това, което имаме. Ако нашитѣ общеобразователни училища отговарятъ на изискванията на живота ни и при все това остава извѣстна празнота въ него тогава ще сме принудени да търсимъ другъ типъ учебни заведения, които да допълнятъ една обществена и стопанска нужда. А ако, обратно, общото образование страда отъ редъ недостатѣци, унищожаването на които може да подигне тѣхното обществено значение, а косвено да способствува и за културното и стопанското развитие на нацията, тогава ние трѣбва прѣди всичко да се заемемъ съ практическото рѣшаване на тоя въпросъ. А неговото уреждане споредъ миѣнието на всички прогресивни хора въ училищното дѣло на първо мѣсто ще стане съ внасянето на повече практика и животъ въ общото образование, защото всѣка образователна школа, споредъ духа на днешното врѣме и стремежитѣ на сегашната педагогия, трѣбва да носи въ себе си началата на професионалното, на приложното и на техническото образование. Отъ една страна тѣзи практически начала служатъ като по-благодатна почва за първоначалното и изобщо за неакадемическото разбиране и изучаване на науката и отъ друга страна, тѣ по отговарятъ на конкретния умъ на младежта. Наредъ съ това тѣ ще послужатъ и като здрава основа за по-нататѣшното академическо и чисто научно образование, което строго казано, трѣбва да се запази само за висшата школа. По тоя начинъ общата школа ще стане образователенъ институтъ, пълненъ съ животъ и съ стопански и професионални елементи и ще се освободи отъ сегашния безпредметенъ и непостижимъ за конкретния умъ на младежа академизмъ и абстрактностъ, чието мѣсто е само въ висшето училище.

Съ една дума, общеобразователното училище трѣбва напълно да се приспособи къмъ психичнитѣ и душевни особености на младежта, споредъ разнитѣ ѣ възрасти и наредъ съ това да погълне въ себе си всичкитѣ практически и професионални прояви на днешния стопански животъ, който, въ противоположностъ на миналитѣ врѣмена- днесъ почива вече на чисто научни начала, гради своето развитие на науката и заедно съ това самъ тласка нейното развитие. Въ връзка съ това направление на училището трѣбва да се реорганизира и прѣподаването на отдѣлнитѣ прѣдмети, и се създаде по-голъма органическа връзка между тѣхъ, за което вече говорихме въ прѣдидушата си статия.

Обаче въпросът за практическия характер на общото образование не трябва да се схваща въ смисъл на изучаване чисти професии и технически специалности. Тука се има прѣдъ видъ, както нееднократно се изгъкна на страницитѣ на „Ново Училище“, литературната и чисто педагогическа практика, т. е. това конкретно и емпирическо изучаване на науката, върху което се най-ясно илюстриратъ законитѣ на природата, изучаване, почиваще на лабораторнитѣ занятия, рѣжното обучение и пр.

Ако наредъ съ това подобна школа застѣпи и историята на човѣшкия трудъ, на техниката съ главната етапи на нейното развитие, историята на географическитѣ открития и на търговията, историята на изкуството и пр. тогава ученика ще има съвсѣмъ други схващания за това, що наричаме националенъ трудъ, народно стопанство, професия. Тогава той ще гледа на тѣхъ съ сѣщата сериозностъ, съ която днесъ гледа на чиновническата кариера и на свободнитѣ професии. Слѣдъ това у него ще се яви много повече желание да стане търговецъ, индустриалецъ и даже занаятчия, отколкото при сегашното безразлично и неопрѣдѣлено училищно обучение.

Единъ голѣмъ недостатѣкъ въ днешното гимназиално образование е липсата на прѣдмета история на науката и на важнитѣ научни открития, прѣдметъ който би приковавалъ и обаявалъ пълния съ идеализмъ младежки умъ, особно ако той се свържи съ мартирологията и живота на главнитѣ учени и мислители. Като вѣнецъ на тоя прѣдметъ, може да се яви развитието на техниката съ тѣзи прѣврати, които е тя направила въ живота, въ сношенията на народитѣ и въ психологията на съврѣмения човѣкъ. Като отражение на тоя обзоръ на техниката може да се прѣдстави на ученика и еволюцията въ занаятитѣ, индустрията, търговията и земледѣлието, които днесъ почиватъ на чисто научни начала. Така той ще разбере, че съврѣмениятъ стопански трудъ въ всичкото си разнообразие се дирижира отъ високо интелигентния човѣшки умъ, по сѣщия начинъ, както е въ политиката, държавната дѣйностъ и пр. Той ще види, че едно врѣме и медицината, и правото, и инженерството и редъ други специалности, които днесъ се застѣпватъ съ разнообразни катедри въ университета и политехниката, сѣ се изучавали чисто практически подобно на занаятитѣ; че благодарение на развитието на техниката и на нейното положение въ отдѣлнитѣ индустриални области послѣднитѣ излизатъ отъ своето чисто практическо и емпирическо състояние и подпадатъ подъ върховното и непосредственото ръководство на науката и на новата академия—политехническата наука; че благодарение на това, търговията отъ чисто локална постепенно, съ развитието на съобщенията и кредита и съ обобщаванieto на националната култура въ общочовѣшка, почва да става международна и всесвѣтска и съ тава дава особно силенъ тласкъ и на индустрията, която почва да работи за всесвѣтския пазаръ; че благодарение на тоя всесвѣтски характеръ на производството на индустриални артикули и производството на земеделчески продукти, като хранитѣ, и суровитѣ материали, сѣщо става

подчинено на всемирния пазар; че изникналият по тоя начинъ по силата на стопанската еволюция процесъ днесъ прѣдставлява голѣма сложностъ и може да се дирижира отъ човѣшката властъ само при наличността на широки знания, бодъръ умъ и енергична воля, които изискватъ подходяща училищна подготовка и възпитаване на личността; че да бждешъ днесъ модеренъ търговецъ, индустриалецъ и стопанинъ е равносилно съ това да разполагашъ не само съ високи познания подобно при всѣка друга научна професия, но и да умѣешъ да господствувашъ надъ всичката сложностъ на единъ стопански процесъ, който се смущава днесъ отъ реколтата въ Аржентина, утрѣ отъ борсовитѣ игри въ Америка или Европа, слѣдъ два дена отъ нѣкоя съмнителна телеграма отъ Австралия и пр.

Щомъ младежътъ по тоя начинъ се проникне съ идеята, че схващането нишките и колебания на съврѣменното стопанство може да стане само при една солидна научна подготовка; че нашиятъ икономически животъ сжщо има своитѣ академически въпроси и научни основи; че ролята на личността въ нея изисква не по-малко интелектъ и научни познания, отколкото управлението на една канцелария въ нѣкое министерство; че подобна дѣйностъ може да дава сжщата интелектуална наслада за ума и за душата на чловѣка, както и чиститѣ умствени професии, които въ края на краищата скоро се автоматизиратъ и се обръщатъ въ еснафски занятия; ако всичко това стане ясно за ученика, тогава той нѣма да се отнася винаги съ лекомислено прѣзрѣние къмъ професионалнитѣ кариери и да бѣга необмислено отъ търговията или индустрията на своя баща.

Благодарение на това, че днешната школа е откъсната отъ въпроситѣ на народното стопанство и третира всички научни елементи въ безразлична за интереситѣ на страната форма, благодарение на това, че въ училищната младежъ сж култивира пълно игнориране интереситѣ на народния трудъ, тя излиза отъ училището съ чисто банални и отъркани понятия за трудещитѣ се съсловия, за хората на професията. Даже между много младежи е разпространено мнѣнието, че търговията е едва ли не унижително и нечисто занятие, лишено отъ всѣкакви идейни начала, че въ индустрията и занаята човѣкъ може да изгуби всички свои завѣтни младѣжки идеали и пр. Ученицитѣ често подкрѣпаватъ това съ примѣри, указващи на онѣзи избити маниери, съ които тѣхнитѣ бащи още упражняватъ своята професионална кариера. И дѣйствително нашето днешно търговско и индустриално съсловие още е далечъ отъ чистотата на онѣзи нрави, които отличаватъ напр. английския или изобщо европейския прѣдприимател. Нашето стопанство и особно индустрията често се дирижиратъ отъ личности, въ които господствуватъ повече инстинкти отколкото идея за народно стопанство и за общественостъ. Обаче, не трѣбва да изпускаме изъ прѣдъ видъ, че за послѣднитѣ години, особно въ търговията бързо вървимъ напредъ и съобразно съ това се мѣни и личната физиономия на нашия прѣдприимател, който почва да цѣни значението на научно подготвенъ персоналъ и редъ съ прилично възнаграждение да му доставя и нуждитѣ удобства и обстановка за работене.

Нѣма съмнѣние, че главната причина, която отклонява нашата младежъ и изобщо интелигенцията ни отъ професията, е слабо развитие на народното ни стопанство, което още не може да поглъща интелигентни сили; на тоя въпросъ ние ще се спрѣме при разглеждане въпроситѣ за професионалното образование. Обаче, не трѣбва да забравяме, че психологията на хората винаги остава назадъ отъ развитието на нѣщата. Споредъ моето мнѣние, нѣкои области на нашето стопанство и особно търговията отчасти сж излѣзли вече отъ тая немощна стадия и старата психология на нашия прѣдприимателъ и рутинното мнѣние на младежѣта продължаватъ по инерция да запазватъ старото положение на нѣщата.

Но днешната общообразователна школа не само обръща своя гърбъ къмъ високото научно значение на съврѣменнитѣ професии; тя не само игнорира да направи отъ тѣхъ важенъ елементъ за общото образование на младежѣта, което ще създаде по положителни и по озрѣли за нашето врѣме хора, но и забравя моралния и обществения елементъ на професията.

Ако душата на днешния младежъ се вълнува що годѣ отъ въпроситѣ на човѣшка съвѣсть, общественостъ и идеалъ, той при избирането на нѣкоя специалностъ, слѣдъ гимназията, наредъ съ материалнитѣ съображения, зема прѣдъ видъ слѣднитѣ съображения: Ако си избира за специалностъ медицината той си разсъждава така: ще слѣдвамъ по медицина, понеже съ моя трудъ ще облекчавамъ страданията на хората; ако той избира педагогията, тамъ идейния полетъ е още по-високъ — ще възпитава младото поколѣние въ духа на доброто и на културнитѣ цѣли на нацията, съгласно своето разбиране на тѣзи културни цѣли; ако отива да изучава нѣкоя техническа специалностъ, той мисли, че ще намѣри въ нея умствени импулси за въодушевление, понеже техниката почива на строго научни основи, на математически изчисления, а наредъ съ това той се чувствува и като добъръ математикъ; ако избира правото той се въодушевява отъ бжещата перспектива да защищава онѣзи клетки нещастници, които се подвеждатъ на сждейската маса, понеже сж сторили едно прѣстѣпление, което е всецѣло резултатъ на общественото зло, въ което личността играе ролята на единъ подчиненъ автоматъ; наредъ съ това юридическата кариера, особно ако той чувствова въ себе си дарбитѣ на Цицерона и на Демостена, му обѣщава блѣсъкъва политическа, а може би, държавническа кариера съ всичкитѣ ѣ почести и успѣхи въ обществото. Обаче, отгдѣ той може да почерпи сжщитѣ идейни мотиви и за професионалната кариера? Самитѣ думи: търговецъ, индустриалецъ занаятчия и земледѣлецъ му вдѣхвать понятието за нѣщо си прозачно, достойно за хора прости, не-образовани, хора на грубия интересъ и на егоизма.

А между това ако училището застѣпваше по изтѣкнатия погорѣ начинъ ролята на стопанството и на техниката въ развитието на човѣчеството и високо интелигентната роль на личността въ тоя сложенъ процесъ, тогава у младежа щѣха да се появятъ малко по-други чувства и идеи за професионалната дѣйностъ на човѣка, въ

която той се явява не само като висок интелект, но и като морална единица. Той щеше да разбере, че длъжността на доктора, юриста, инженера, учителя и пр. съ нищо не стоят по-високо от оная на търговеца, индустриалеца и пр. Че въ сжщност и единът и другите сж повикани да изпълнят една обществена нужда, която се налага от общественото раздѣление на работата; че при еднаква научна и морална подготовка и единът и другите могат да служат не само за своите лични интереси, но и за високия идеал на обществеността; че ако търговецът и индустриалецът имат нуждната техническа и широко научна подготовка и наредъ съ това носятъ въ себе си частичка отъ човѣшката съвѣсть, тѣ ще знаятъ, гдѣ да поставятъ граници на своите удовлетворени лични интереси, за да дадатъ своя данѣкъ и на обществото.

Отъ друга страна ако се вгледаме по внимателно въ живота на тъй нарѣчените интелигентни професии ние трѣбва да се съгласимъ, че съ малки изключения, днешниятъ адвокатъ, докторъ, инженеръ и даже учителъ не се въодушевяватъ отъ никакви принципи; че даже много отъ тѣхъ, които на младини сж внасяли нѣкоя идейностъ въ своята професия, въ края на краищата, като хора на професионалния трудъ, сж станали чисти еснафи. Даже имаме такива интересни и абсурдни явления, че хора, които прѣдставляватъ въ обществото и въ политическия животъ една високо обществена идея, въ своята частна работа и въ урежданieto на своята професия сж паднали по нѣкога по долу отъ много скромни и непретенциозни работници въ това общество или въ сжщата професия. А това още повече изравнява моралното и общественото равнище на днешния прѣдставителъ на интелигентните професии съ ония на стопанската дѣйностъ.

Но ако даже допустнемъ, че умствената и моралната психология въ нашите професии още стои низко въ сравнение съ психологията на интелигентните съсловия, ние не би трѣбвало да се помиримъ съ това печално положение, толкова повече като виждаме, че реалните условия на стопанството бързо се промѣнятъ. Школата въ случая трѣбва да прибѣгне съ своята организация, духъ и всички наредби, за да приближи младежта до стопанството и по тоя начинъ да влѣе въ него нови сили, носящи съ себе си повече общественостъ и идейностъ. Една индустрия търговия и земледѣлие могатъ да радватъ нацията дотолкова доколкото тѣ се развиватъ нормално подъ разумната контрола на държавата за общото благо на страната. При своето развитие тѣ трѣбва да ангажиратъ по възможностъ всички национални сили и мѣстни естествени богатства. Само така тѣ ще упражняватъ истинско културно влияние върху цѣлия народъ. Има държави, гдѣто индустрията е изтощавала десетки години държавния бюджетъ и данѣчната сила на нацията, която, най-сетне обѣднѣла, е ставала неспособна покупателна сила за тая индустрия. Естествено е, че при такива условия въ прѣдприимателското съсловие се развива особено бандитска психология, която подкопава всѣка общественостъ и държавните интереси; а задъ понятието национал-

на индустрия и народно богатство почватъ да се криятъ най-грубитѣ форми на разбогатяване.

Освѣнъ рационалната стопанска политика на държавата, отъ подобни грѣшки ще ни избави и участието на такъвъ културенъ факторъ, какъвто е училището. Доколкото то ще създава младежи, надъхвани съ професионални стрѣмежи отъ гледна точка на идейността и подигането културата на нацията, до толкова ние ще промѣняме физиономията и психологията на нашия прѣдприимателъ и ще го тласкаме по линията на съврѣменното демократическо развитие на нацията. На помощъ на това движение се явяватъ всички демократически елементи на трудещето се население, интереситѣ на което почватъ да ставатъ прѣдметъ и на нашата стопанска политика. При наличността на тоя важенъ фактъ култивирането на повече общественостъ въ професионалната ни дѣйностъ на прѣдприимателя чрѣзъ школата ще направи послѣдния по-добъръ проводникъ на демократическия принципъ на държавата, която споредъ духа на днешното врѣме все повече и повече застѣзва положението, че частното стопанство въ сѣщностъ е национално и неговото развитие го води къмъ национализацията. Още повече тона е вѣрно тамъ, гдѣто, както у насъ, индустрията се създава благодарение протекционната система, която изкуствено обира прѣдприимателската печалба отъ консуматора.

Горнитѣ недостатѣци на общообразователната школа сж още повече фатални днесъ въ периода на интензивното стопанско развитие, още и поради това, че тя е станала масова школа и отъ година на година увеличава числото на своятѣ кандидати. Всички знаемъ, какво голѣмо порастване е станало за послѣднитѣ години у насъ въ числото на нашитѣ ученици въ прогимназитѣ и гимназитѣ. И селянинъ, и занаятчия, и бакалникъ, и търговецъ, и фабрикантинъ — всичко и бѣдно и богато иска да се учи и да свърши гимназия. И цѣлата тая армия отъ гимназисти и гимназистки се учи вече не за да прѣскочи единъ день прага на университета, а за да получи образование и знание за живота и за кариерата. Естествено е, че при подобно масово прѣпълване на общообразователната школа, която става общъ каналъ за живота, и въпросътъ за нейната организация става още по-належащъ.

VI.

Слѣдъ горнитѣ общи бѣлѣжки за желателната насока на общото образование въ връзка съ интереситѣ на нацията и на нейното стопанско развитие, азъ ще се спра на нѣкои отъ мислитѣ на Г-нъ Д-ръ З. Димитровъ, началникъ на срѣдното образование при Мин. на Народната просвѣта, изказани въ неговия рефератъ, четенъ въ висшия учебенъ съвѣтъ. Рефератътъ на Г. Димитровъ е интересенъ и въ това отношение, че той зачеква и редъ въпроси по нашето професионално образование, които сж били прѣдметъ на нашето скромно внимание*).

*) Търговското образование и професионализирането на учебното дѣло въ странство и у насъ. Издание на Вар Търг. Камара 1907 г.

Ние ще се спремъ само надъ главнитѣ мѣста на реферата на г. З. Димитровъ.

Почитаемиятъ референтъ прѣди всичко настоява, че професионалното образование въ България е най-слабо засегнато сравнително съ другитѣ европейски държави и че въ това отношение ние стоимъ наравно съ Сърбия. За потвърждение на своята мисль той навежда нѣколко статистически данни отъ чуждитѣ държави, безъ да зема числата въ сравнение съ населението и главно съ степенята на стопанската култура на нациитѣ. Че Австрия, Германия, Белгия и др. напръднали държави харчатъ неизмѣримо повече и абсолютно и на глава за професионално образование, въ това не може да има никакво съмнѣние, понеже тѣхното развито стопанство изисква това и главно може да поглъща хора съ по-високо специално образование.

А че България и Сърбия стоятъ най-низко, въ туй отношение това се дължи на слабото стопанско развитие на двѣтѣ страни, които да прибавимъ и това, при сегашното гледище на професионалното образование, не би знаели, какво да правятъ съ абитуринтитѣ на професионалнитѣ училища. Обаче, числата за България при нашето още слабо стопанско развитие не сж толкова неутѣшителни, както иска да ни ги прѣстави г. З. Д. Така напр. въ бюджета за тая година сж прѣдвидѣни слѣднитѣ суми за разнитѣ видови професионални училища:

За търговско образование	136,500
За индустриално образование	92,000
За занаятчийско образование	117,590
За срѣдни и нисши земледѣлчески училища и за опитнитѣ при тѣхъ станции	293,960
За подвижни земледѣлчески катедри	351,120
За зимни училища и курсове	40,000
За дѣвически земледѣлчески училища	64,660
За техническо училище	54,820
Всичко лв.	1,150,650

Ако присъединимъ къмъ горнето и художествено — индустриалното училище, което струва 93,300 лв. и разнитѣ субсидии на държавата за частнитѣ професионални училища, които тая година възлизатъ на 100,000 лв. то ще имаме крѣгла сума държавни разходи за професионалното образование за 1912 год., повече отъ *единъ милионъ и триста хиляди лева*. Да не забравяме, че и търговскитѣ камари и окр. съвѣтъ харчатъ доста внушителна сума за издържанитѣ отъ тѣхъ училища и за степендии по професионално образование.

Не искамъ да кажа, че нашата държава не би трѣбало да харчи повече за професионалното образование, отколкото сега, а желая да отбѣлѣжа, че относително такива страни като Сърбия и даже Румания, които сжществуватъ отъ много по-рано, ние не стоимъ по-злѣ. Споредъ мене по-важенъ въпросъ е рационалното харчене на горнитѣ суми и правилното имъ разпрѣдѣление между разнитѣ видове и степени професионални училища.

Грѣшката въ политиката на нашето професионално образование е тамъ, че ние изведнѣжъ сме почнали съ насаждането на типа срѣдни земледѣлчески, търговски и занаятчийски училища, които по своя високъ цензъ не отговаряха на врѣмето си на нашата стопанска конюктурa. Тука се крие споредъ мене недоразумѣнието, отъ което произтичатъ главнитѣ спорове около уредбата на нашето професионално образование и разсжденията за тѣхната безплодность; отъ тука и честитѣ желаниа за тѣхното закриване, реформиране, разквартирувания и пр., съ което се е разнообразило краткото съществуване на нашитѣ земледѣлчески и занаятчийски училища.

Наредъ съ това не трѣбва да изпускаме изъ прѣдъ видъ, че уреждането на професионалното образование не е лесна материя, особно въ такава страна, като нашата, гдѣто държавата се стреми чрѣзъ него, тъй да се каже, да надпрѣвари реалнитѣ условия на стопанското развитие на страната. Сжщия главоломенъ опитъ има напр. и Русия, гдѣто разсжденията за постоянното уреждане на професионалнитѣ училища, като технически, търговски и пр. и до сега сж въ най-острата си фаза.

Казаното положение се усилва и съ тоя фактъ, че непосветената въ въпроса публика е навикнала, което е твърдѣ естествено, да иска, щото абитуриентитѣ на професионалнитѣ училища да ставатъ непрѣмено хора на своята училищна специалность. Това, което ние прощаваме на свършилиа гимназията ученикъ, не можемъ да го допустнемъ за онѣзи, които сж излѣзли отъ земледѣлчески, занаятчийски или търговски училища. Ние обикновено забравяме, че самостоятелното управление на една професия иска не само знание и желание, но и редъ други условия, свързани съ стопанската политика на държавата, като кредитъ и други изкуствени срѣдства за насърчаване на стопанскитѣ прѣдприятия. Отъ друга страна, и ролята на държавата въ случая е много тежка, особно, като имаме прѣдъ видъ, че самитѣ професионални училища стоятъ високо надъ реалнитѣ стопански условия. Синътъ на единъ срѣденъ земледѣлецъ или занаятчия, мжно ще иска, слѣдъ свършването на срѣдне земледѣлческо и срѣдне индустриално училище, да се върне при стопанството на баща си, понеже неговата специална подготовка и потребността за живота сж надраснали това стопанство; азъ изпускамъ изъ прѣдъ видъ въпроса за жизнеспособността на подобно стопанство, особено, ако то е занаятъ, който се намѣрва подъ удара на едрата индустрия, която и безъ това се насърчава у насъ и отъ закона за нашата индустрия. Както знаемъ, послѣдниятъ дава концесии и специални привилегии на едритѣ прѣдприятия, а дребнитѣ, макаръ и по-слаби, се ползватъ само съ общитѣ положения на митническата тарифа.

Разбира се, че професионалното образование може да запази една частъ отъ нашитѣ занаяти, като ги реформира и имъ даде всички срѣдства, които съставляватъ силата на едрата индустрия. Тѣзи срѣдства сж на първо мѣсто кредита въ връзка съ кооперацията, която ще даде възможность за евтино доставяне на сурови матери-

али и на капиталъ. Това важно условие е вече напълно съзнато и то се увѣнча съ основаването на днешната кооперативна банка. На вроро мѣсто слѣдва участието на интеллигентния факторъ—образованието.

Обаче, какво образование? Ако е въпросъ за самостоятелни занаятчий стопани, като кожари, кожухари, бояджии и др., тогава е нужно практическо училище или по-право ателие — работилница, която да се явява като надстройка надъ прогимназиалното образование и при наличността на избрана професия. Тѣй че кандидата трѣбва вече да е работилъ, като работникъ въ дадена специалностъ, а училището да усъвършенствува неговия занаятъ въ смисълъ на знание, техника и похватностъ. Такива ателиета вече имаме. Ако образованието ще има прѣдъ видъ работници и служещи въ поедри прѣдприятия, (като напр. фабрики), които посветяватъ дневното си врѣме въ тѣхъ, тогава единствения изходъ за тѣхъ е допълнително общо и специално образование въ видъ на вечерни и неделни училища, както е разрѣшенъ въпросътъ и въ чуждитѣ държави. Обаче, тамъ основното образование е силата на нацията, върху което тя гради всичко. Освѣнъ това, съграденото върху тѣхното основно образование почива на здрава основа, понеже у всички западни държави то има 7 и 8 годишенъ курсъ, а ние имаме само на книга 4 отдѣления. Щомъ единъ селянинъ, занаятчия, работникъ и пр. е прѣкаралъ 8 години въ училище, той вече иначе се отнася къмъ това, което му се прѣподава отъ единъ пжтуещъ земледѣлчески учителъ или къмъ това, което прочете въ вѣстника или книгата. Неговата психология е вече еманципирана отъ рутината на занаята и на живота; той вѣрва въ науката и опита не само като ги чете и чува, но и като ги използва за себе си.

Тѣй че, ако ние искаме, щото образованието и науката да станатъ факторъ на стопанството, трѣбва да издигнемъ народното училище до онова равнище, което дѣйствително реформира психиката на трудещото се население и което единствено ще послужи като здрава почва за всѣко професионално образование, било въ видъ на училище, било въ видъ на допълнителни професионални курсове. Това е алфата и омегата на въпроса и всички наши разсждения за характера на гимназиитѣ и за професионални отдѣли, съпоставени на редъ съ тоя важенъ въпросъ, сж праздни и прѣскжпи палиативи. Срѣдното училище свършватъ само $2\frac{1}{2}\%$ отъ всички ученици, между които, може би, ще се падне само $\frac{1}{10}$ съ професионално образование. Пита се, какво може да направи тая капка за повдигането на народното стопанство, което лежи на плѣщитѣ на 700 — 800,000. производители? Най-сетнѣ да нѣмаше държавни срѣдни училища, въ които въ края на краищата свършватъ дѣцата на състоятелнитѣ граждани, послѣднитѣ щѣха да си намѣрятъ възможността да ги създадатъ, по сжшя начинъ, както сж сторили това европейцитѣ, Обаче, не е лесно, да се създаде една широка система отъ народно образование отъ самия народъ при тая бѣднотия и невѣжество, които господствуватъ въ много

мѣста на нашата страна. Поради това и енергията, изобрѣтателността и финансовитѣ сръдства на държавата трѣбва да сж насочени именно върху подигането на нашето народно училище, до равнището на онова въ европейскитѣ държави, ако ще би това да стане за смѣтка на гимназиитѣ и на други училища и образователни институти, които всѣка година се стоварватъ по нѣколко върху държавния бюджетъ, Като че нашето конституционно задължение е, щото всѣки отъ синоветѣ на нашитѣ селски и градски тузове да свърши гимназията на смѣтка на държавата! Ние се хвалимъ прѣдъ европейцитѣ съ това, че строимъ палати — гимназии (които между прочемъ сж вжтрѣ праздни), че въ нашитѣ гимназии и въ нашия университетъ се постѣлва съ 20 лева годишна такса. Нѣкои даже наричатъ това демократизъмъ! Дѣйствително много оригиналенъ демократизъмъ — сръдното и висшето образование да е безплатно, а основното да се гнѣзди въ селски кочини и освѣнъ това повече отъ 100,000 дѣца да сж лишени отъ просвѣщение!

Достатъчно е да има човѣкъ прѣдъ видъ само тоя ужасенъ фактъ, като го съпостави съ нашата ужъ демократическа конституция, за да се проникне съ идеята, че министерството на народната просвѣта има още широко и благодатно поле за работене и за вдѣлбочаване въ неговата дѣйность. Само уреждането на тоя въпросъ, който за сега е главния въпросъ на нашата култура и стопанство (наредъ съ разгледанитѣ по-рано въпроси за нашитѣ прогимназии) е достатъченъ, за да ангажира маса амбиции и бюджетни сръдства на държавата. А между това нашето министерство на просвѣтата отъ редъ години все бѣлнува за професионално образование. Лавритѣ на министерството на търговията не му даватъ покой!

VI.

Прѣди 15 години, когато професионалното образование се прѣдставляваше отъ едно търговско училище, отъ княжевското техническо училище и отъ двѣ земледѣлчески училища, то се намѣрваше въ вѣдомството на Министерството на народната просвѣта. Създаде се министерство на търговията и земедѣлието и тогава се намѣри, че мѣстото на професионалното образование е въ новото министерство, като такова, което ще има да дирижира въпроситѣ на труда и стопанството и слѣдов. ще може да ладе на професионалнитѣ училища такава насока, каквато се налага отъ интереситѣ на земедѣлието, индустрията и търговията.

Министерството на търговията реди професионалното образование $1\frac{1}{2}$ десетилѣтия, за което врѣме похарчи масса пари за работилници, ателиета, изби и пр. По едно врѣме и то бѣше се отчаело отъ резултатитѣ на тѣзи училища. Въ 1901 година специално въпросътъ за земледѣлческитѣ училища бѣше подложенъ на обсжждане на свикания тогава отъ г. Людсканова земледѣлчески съборъ и се дойде до мисълта за отварянето на сегашнитѣ нисши земледѣлчески, овощарски и лозарски училища. Недавно г. Ляпчевъ, като министъръ на търговията, сжщо се бѣ замислилъ надъ професионал-

нитѣ училища и бѣше наклоненъ да ги подари на министерството на просвѣтата. Обаче, въ свиканата отъ г. Мушанова конференция надѣлѣ мнѣнието, че професионалното образование трѣбва да продължава да се дирижира отъ министерството на търговията и че въ министерството на просвѣтата то рискува да бѣде съвсѣмъ обезличено и да почне да дава още по-плачевни резултати.

Г. Шишмановъ сѣщо бѣше за сливането на професионалното образование съ общото и направи законодателенъ опитъ въ това направление. Неговитѣ търговски отдѣли, които имитираха баварската и белгийска гимназиална система неутраяха, макаръ и за опитъ да се отвори само единъ търговски отдѣлъ при I Софийска гимназия. Г. Д-ръ З. Димитровъ има попълзновението да критикува въ своя рефератъ сегашнитѣ професионални и търговски училища на Министерството на търговията и земледѣлието. Нима той може да мисли, че търговския отдѣлъ при I Соф. мжжка гимназия бѣше по добръ уреденъ отъ нашитѣ търговски училища? А новото техническо училище, което се реди отъ дирекцията на желѣзницитѣ и отъ Министерството на просвѣтата? Нима то има по-добра уредба отъ индустриалнитѣ училища, завеждени отъ Министерството на търговията? А защо ли бѣше това техническо училище при наличността на желѣзарското, което можеше да се прѣобърне въ техникумъ съ всички отдѣления, толкова нуждни за министерството на общественитѣ сгради?

Азъ не искамъ да твърдя, че нашитѣ професионални училища кой знай какъ цвѣтятъ подъ директивата на м-ството на търговията, а сега и на земледѣлието; не виждамъ обаче никакви осѣзателни аргументи, защо, ако тѣмъ се усмихне тежкиятъ бюрократически режимъ на министерството на просвѣтата, тѣ ще трѣгнатъ по-добрѣ. Особно печално ще бѣде тѣхното сжществуване, ако тѣ се обърнатъ въ отдѣления на общообразователнитѣ училища, за което ратува г-нъ Д-ръ З. Димитровъ. Защото, да не забравяме, че тѣ сж прѣкарвали и тоя опитъ, когато нѣкои отъ тѣхъ бѣха слѣти съ долнитѣ общообразователни класове.

Когато г. Д-ръ З. Димитровъ защитава тая своя теза, той се основава на другитѣ държави, като Австрия, Германия и Белгия. Обаче той забравя, че тамъ само търговското образование е слѣто съ гимназиитѣ и че наредъ съ тая система пакъ ежществуватъ самостоятелни търговски училища и академии. Освѣнъ това, търговскитѣ отдѣли при гимназиитѣ въ Австро-Унгария, Бавария и Белгия сж единъ сурогатъ на търговско образование въ сравнение съ търговскитѣ академии въ Австрия и специалнитѣ търговски училища въ Германия (гѣи нарѣчената саксонска система) и въ Швейцария. Истински и добрѣ подготвени търговци съ знаене езицитѣ и владѣне техниката на търговията свършватъ именно търговскитѣ академии и специалнитѣ търговски училища. Собствено, много отъ търговскитѣ отдѣли при европейскитѣ гимназии нѣматъ претенциитѣ на такива; тѣ само съ нѣколко часа даватъ слаба насока къмъ търговия и упжтватъ ученика за висшето търговско образование, отъ което ние сме още далечъ при нашата дребна търговия. А техническитѣ отдѣли

(Industrie Schule, Section industrielle) не сж нищо друго, освѣнъ нашитѣ реални гимназии. И много е естествено, че гимназията, съ нейната администрация, уредба и духъ никога не може да се приспособи така цѣлесъобразно къмъ нуждитѣ на едно професионално образование; при подобна несамостоятелна организация послѣдното винаги ще върви като опашка слѣдъ общообразователната школа.

Но г. Димитровъ като че иска да защищава гледището, какво ако търговскитѣ училища се явятъ като бифуркация отъ гимназитѣ и особно, ако послѣднитѣ два класа на тѣзи се обърнатъ въ търговски, при 18—20 специални часа, както прѣдлага той, тогава ученицитѣ щѣли да получаватъ по-салидна подготовка за търговията. И неговиятъ аргументъ въ полза на това е, че ученицитѣ ще иматъ още 16—18 общообразователни часа. Прѣди всичко, ако г. Димитровъ бѣше посвѣтенъ въ подробноститѣ на търговското образование, щѣше да знае, че на общообразователнитѣ прѣдмети въ търгов. училища отъ начало и до край се дава професионална насока; че въ български езикъ, алгебра, геометрия, химия и физика се влива малко по-друго съдържание, отколкото въ гимназията. Сега, другъ е въпросътъ, ако г-нъ Димитровъ ще нарече това несолидно подготвяне на ученицитѣ. Споредъ мене, това е солидна общообразователна подготовка на единъ бждещъ търговецъ, за когото общообразователнитѣ прѣдмети се явяватъ като спомагало въ търговията и живота. Но читателътъ, мисля, може да разбере отъ тая и отъ първата ми статия, че азъ защищавамъ гледището, че съ подобно насочване на горнитѣ прѣдмети се постигатъ изобщо и повече общообразователни цѣли.

Г. З. Д. твърди сжщо, че общото образование на сегашната гимназия не било достатѣчна основа за едно специално търговско училище. Е добръ, не ли общото образование въ търгов. училища се застъпва съ редъ общообразователни прѣдмети, макаръ и насочени къмъ специалнитѣ цѣли на училището? Най-сетнѣ, нима не е съгласенъ г. Димитровъ, че и туй търговско образование, което имаме сега, още виси високо надъ българскитѣ условия; че ние имаме нужда отъ още по-нисше търговско образование — такова за частната търговия, отъ която още бѣга абитуранта на нашитѣ срѣдни търговски училища.

Въ всѣки случай тоя въпросъ е още твърдъ споренъ, особено като имаме прѣдъ видъ днешния безличенъ и академиченъ характеръ на срѣдното образование. По тая причина и саксонската общообразователна система изключва отъ своятѣ цѣли търговското образование. Що се касае до техническото и занаятчийското образование, то и въпросъ не може да става за неговата бифуркация отъ срѣдното. На първо мѣсто тѣхниятъ инвентаренъ балансъ не допуска това. Сжщо така не можемъ да мислимъ, што директорътъ на една гимназия да бжде такъвъ и на единъ технически отдѣлъ, както и обратното.

VII.

При обсъждането на горнитѣ въпроси не трѣбва да изпущаме изъ прѣдъ видъ и това обстоятелство, че една частъ отъ професионалното образование у насъ е застъпено отъ търговско-индустриалнитѣ

камари, които работят под върховната контрола на министерството на търговията. Търговските камари издържат вече двѣ сръдни търговски училища, нѣколко занаятчийски училища и ателиета и редъ търговски и занаятчийски курсове. Тая тѣхна заслуга се дължи, въ значителна степенъ, на политиката и на съдействието на министерството на търговията, благодарение на което и софийската камара се готви да отвори сръдне търговско училище.

А това застъпване на професионалното образование отъ страна на локалните органи на нашата търговия и индустрия е много цѣнно при съществуващата практика у насъ на централизация и бюрократизация на народното образование. Мисля, че професионалното образование най-малко може и трѣбва да се направлява по единъ опрѣдѣленъ шаблонъ отгорѣ. Особно сега, когато се стремимъ да дадемъ повече самостоятелност на нашите изборни учрѣждения и когато нашето търговско и индустриално съсловие вече стѣпват на самостоятелни нозѣ, като обществено съсловие. Тѣй че, благодарение на така създаденото положение на една частъ отъ професионалните училища при министерството на търговията и благодарение на установеното съгласие и разбиране между камарите и това министерство най-естествено се явява желанието, щото тѣзи професионални училища да не измѣнятъ курса на своята политика, която може да се развие до тамъ, че много професионални училища да станатъ грижливо дѣло на търговските камари при една ефикасна субсидия на министерството на търговията. А послѣдното отъ нѣколко години показва, че има желание да слѣдва тая политика.

Благодарение на това положение и дѣйностъ на търговските камари, послѣдните винаги сж се отнасяли отрицателно къмъ желанието на министерството на просвѣтата да нахлува въ областта на професионалното образование.

VIII.

Не е вѣрно разбирането на Д-ръ З. Димитрова, че при зашищаваната отъ него система, общеобразователните прѣдмети въ професионалните училища ще се прѣподаватъ по-добре и че тѣ сега въ Минист. на Търговията сж се прѣподавали отъ *случайни лектори*. Въ случая той сигурно генерализира отдѣлни случаи. Същиятъ аргументъ ще бѣде валиденъ и за специалните прѣдмети, ако професионалните училища прѣминатъ подъ Министерството на Просвѣтата, както бѣше напр. съ софийския търговски отдѣлъ. А специалните прѣдмети сж най-важната материя на професионалните училища. Тѣй че, ако може да става изборъ между двѣ злини, по-добре е, щото общеобразователните прѣдмети да бждатъ въ ръцете на случайни лектори. Но не зная и защо да бждатъ *случайни*. До колкото азъ зная, Министерството на Търговията, тамъ гдѣто има достатъчно общеобразователни часове въ дадено професионално училище, назначава за тѣхъ хора специалисти. Така е по български езикъ, физика, математика, химия и пр., които се прѣподаватъ отъ лица даже подбрани изъ между учителския персоналъ на гимназиите. Същиятъ добъръ изборъ става и когато се ангажира лице на частъ.

IX.

Като излиза отъ факта, че имаме около 100,000 младежи, които не посѣщаватъ основното училище, Г. Димитровъ се застъпва за отварянето на допълнителни курсове, прѣзъ които да се прѣкаратъ тази армия безграмотни. Но макаръ и допълнителнитѣ училища да се прѣдвиждатъ отъ закона, вече отъ нѣколко години, при все това нищо особено не е направено за тѣхното уреждане. Що се касае до професионалнитѣ допълнителни курсове, за тѣхъ Г. Димитровъ е на мнѣние да се слѣятъ съ общитѣ, понеже „механическото дресиране за бъдещето занятие, едностранчивото професионално образование и прѣувеличеното дѣление на работата е свързано съ огрубяване на нравитѣ и слаба култура на характера“. Чудни желания има Г. Димитровъ за нашия земледѣлецъ, работникъ и занаятчия! Обаче, кой министъръ да го чуй и кое народно събрание да даде пари, та да откриемъ допълнителни училища не само за грамотностъ и за професия но и за разностранчива образованостъ, та да не огрубеятъ нашитѣ нрави! Дѣ да имаме само едното!

Правъ е Г. З. Димитровъ, че мжчно може да се дава практически характеръ на прогимназиалното образование, обаче това не изключва онзи желателенъ характеръ на обучението, за който ние говорихме по-рано и което самъ той Г. З. Д. защитава въ малко по друга форма. Обаче, не разбираме защо практическата имъ насока, която се заключвала само въ застъпването на 1—2 професионални прѣдмета, толкова да ги отдалечавала отъ гимназията. Щомъ въ тѣхъ е прѣобладавало общото образование, защо тогава абитуриентитѣ на тѣзи прогимназии да не постъпватъ съ единъ малкъ изпитъ въ гимназиитѣ, както крои Г. Димитровъ за бъдещия типъ VI класни реални училища? Доколкото азъ зная, самъ персоналитѣ въ министерството много не вѣрваше на врѣмето въ чл. 52; послѣдниятъ повече бѣше една изкуствена прѣграда за спирание на гимназиалната „мания“ въ малкитѣ градове. И това бѣше единъ отъ многото опити, които траятъ отъ день до пладнѣ. А за всѣка подобна реформа се иска малко повече врѣме и търпение, ако разбира се, само министерството е вѣрвало въ нейната полезностъ. Като членъ въ комисията по изработване демократическия законъ за народната просвѣта, азъ още тогава се отнесохъ скептически къмъ тази реформа, като защищавахъ възгледа за едно общо реформиране на нашата образователна система въ духа на изложеното въ тази и въ прѣдидущата статии, което защитава сега и Г. Димитровъ съ своитѣ VI класни реални училища.

Азъ ще кажа нѣколко думи и за тѣхъ.

X.

До идеята за VI класнитѣ реални училища г. З. Д. дохожда като зема примѣръ отъ германскитѣ Realschulen и рускитѣ реални училища, въ които образователния цензъ е по-долу отъ гимназиитѣ. Така германската реална и класическа гимназия иматъ 9 класа, а Realschule само 6 класа; слѣдов. съ 3 класа по-малко. Руската класическа гимназия има 8 класа, а реалнитѣ ѝ училища също 6 класа, слѣдъ които се държи зрѣлостенъ изпитъ. Обаче руското реално училище има една над-

стройка отъ VII класъ, който обикновено се дѣли на механически и химико-технологически отдѣлъ. Механицитѣ изучаватъ допълнителнитѣ отдѣли отъ математика, приложна механика и работятъ въ механически ателиета. Химицитѣ довършватъ сжщо математиката, изучаватъ химия, технология и прѣкарватъ практически курсъ по аналитическа химия. Само свършившитѣ VII допълнителенъ класъ иматъ правото да постѣпватъ въ висшитѣ технически училища, а сега се допускатъ, съ допълнителенъ изпитъ по латински езикъ, и въ университетитѣ. Тая уредба на рускитѣ реални училища не е лоша и тя се дължи на реформеното движение противъ класицизма въ врѣмето на Александра II и на силната пропаганда на едноврѣмешния директоръ на Императорското Висше Техническо училище въ Москва Де ла-Восъ, който се счита за основателъ на педагогическата организация на ржч. работа по дърво и металъ не само въ Россия, но и въ странство. Както е извѣстно, горнето училище се яви съ своята образцова колекция на всемирната изложба въ Филаделфия въ 1876 година и съ това спомогна за нареждането на ателиетата въ Бостонския технологически институтъ, който по-сетнѣ разпропагандира идеята за педагогическата ржчна работа и въ срѣднитѣ училища на Съед. Щати.

Обаче, до VI класъ рускитѣ реални училища иматъ чисто общеобразователенъ характеръ и слѣдъ него ученицитѣ държатъ матура. Като надстройка надъ това е VII допълнителенъ класъ, въ който слѣдватъ само желаещитѣ да постѣпятъ въ висше училище. Слѣдователно, кандидатитѣ за живота си оставатъ съ обикновено общо образование и разполагатъ съ зрѣлостно свидѣтелство, което дава облекчение по отбиване военната тегоба.

Германскитѣ VI класни реални училища въ своята зародишна форма дѣйствително сж имали професионаленъ характеръ. Такова е било частното „Mathematische und Mechanische Realschule“ на M. Ch. Semler, открито въ Halle още въ 1706 год. Наредъ съ научнитѣ си цѣли то е прѣслѣдвало и нагледното обучение въ всички области на природата и техниката (дърво, кожа, вълна, коприна, предене и тъкане, стъкло, хартия, глина и пр.). За тая цѣль създателтъ на това училище Semler е искалъ да комбинира обучението съ екскурзии по ателиетата и фабрицитѣ. Обаче реализирането на тоя планъ тогава е срѣщнало мжнотии. Подобенъ единиченъ примѣръ прѣдставлява училището на Johann J. Hecker, основано въ Берлинъ въ 1747 г. (Oekonomisch-mathematische Realschule), което по-сетнѣ се е развило въ нѣколко отдѣла, а именно: 1. математически, 2. геометриченъ, 3. архитектурно-строителенъ, 4. географически, 5. физико-естественъ, 6. търговско-индустриаленъ, 7. економически и 8. отдѣлъ за разни куриози.

Отъ тоя видъ опити за научно-професионални училища се развиватъ по-сетнѣ сегашното нѣмско VI класно реално училище, и разнитѣ професионални учебни заведения.

Въ германскитѣ реални училища постѣпватъ свършившитѣ 3 отдѣление отъ основно училище възъ основа на приеменъ изпитъ по

изучената материя. Тѣ сж общеобразователни училища (въ Прусия ги наричатъ още *Höhere Bürger Schulen*) безъ старитѣ езици, но съ два нови езика (обикновенно френски и английски), безъ рѣчна работа и безъ всѣкакви технически прѣдмети освѣнъ калиграфия, рисуване и гимнастика. Въ Прусия тѣ се сливатъ съ първитѣ 6 класса на *Oberrealschule* и желаещитѣ могатъ да свършатъ и послѣднитѣ 3 класа на послѣдното, за да получатъ право за постъпване въ Политехниката. Въ Бавария имаме сжщата организация, съ тая разлика, че V и VI класове могатъ да се специализиратъ въ търговски отдѣли.

Свършившитѣ реално училище или 6 класа на *Oberrealschule* служатъ една година въ войската, ако издържатъ нужния изпитъ.

Тѣй че абитуриентитѣ на германското *Realschule* не сж откъснати отъ общеобразователната система и могатъ да продължаватъ безъ всѣкаквъ изпитъ *Oberrealschule*, ако, разбира се, въ V и VI класъ не сж слѣдвали търговия.

Обаче, Г. Д-ръ З. Димитровъ желае да създадемъ реални училища съ съвсѣмъ другъ характеръ и насока, отколкото сегашнитѣ 6-тѣхъ класа на гимназитѣ. Споредъ него, въ тѣзи училища ще се изучаватъ научнитѣ материи въ по-съкратена форма и съ огледъ къмъ най-сжщественитѣ ѣ отдѣли, които сж достатѣчни за научното разбиране на прѣдмета. А икономисаното по тоя начинъ врѣме, ще се посветява на развиване похватности чрѣзъ рѣчна работа, технически прѣдмети и пр. И слѣдъ подобно не малко различие на тѣзи реални училища отъ 6-хъ класа на гимназията, въ които при това ще слѣдватъ по-способнитѣ за наука ученици, абитуриентитѣ на реалнитѣ училища, споредъ Г-на З. Д., лесно ще издържатъ изпитъ за VII класъ на гимназията. Ако това бѣше въ Германия и Франция, гдѣто системата на изпититѣ е станала обикновена гражданска повинность за ученицитѣ, тогава проекта на Г. З. Д. още би могълъ да се счита за реализуемъ. У насъ, обаче, гдѣто системата на изпититѣ е осждена и отъ министерство, и отъ учители, и отъ родители, подобни училища наредъ съ по „висшия наученъ“ характеръ на гимназитѣ, ще прѣтърпятъ сжщата сждба както и главнитѣ училища на г. Вачева и чл. 52 на Г. Мушанова.

Другъ е въпросътъ, ако Г. Димитровъ се съгласи, щото характерътъ и уредбата на неговитѣ VI класни реални училища да получатъ право на гражданство и въ гимназитѣ, т. е. прокараме сжщитѣ реформи въ всички срѣдни училища.

По тоя начинъ ще се даде много по-разумна насока на цѣлото общо образование и при това нѣма да се създава оная дисхармония въ него, която е избѣгната даже въ страни съ силна обществена диференциация, като напр. Германия. Още е по-естествено, че въ нашата страна, която е лишена отъ обществен. раздѣление на европейскитѣ държави и отъ ясната обособеностъ на народнитѣ слоеве, подобенъ типъ училище ще намѣри по-слаба почва.

Къмъ казаното за въпроснитѣ VI класни реални училища трѣбва прибавя и това, че тѣхната уредба, споредъ мене, е много по-сложна работа, отколкото на една сегашна гимназия, въ която

всичко е типично и установено по традиция. Работата се още повече усложнява, като се земе прѣдъ видъ, че тѣзи училища ще се откриватъ въ второстепенни и третостепенни градове, гдѣто условията за подобни реформи сж още по-мжчни, а срѣдствата по-оскъдни. Въ всѣки случай ако това ще бжде възможно въ Севлиево, Ловечъ и пр., тогава то ще бжде желателно и наложително и за гимназиитѣ въ окр. градове. Защото, споредъ мене, подобно образование, макаръ то да е по-скжпо отъ сегашното, винаги трѣбва да се поставя по-високо, понеже именно то отговаря на нуждитѣ на живота; а днешното образование не може да си поставя други цѣли. Най-сетнѣ и самъ г. З. Д., макаръ и на нѣколко мѣста въ своя рефератъ да резервира гимназиитѣ за по-способнитѣ ученици, на стр. 28 въ защита на VI класнитѣ реални училища говори, че *маловажнитѣ детали* на гимназиалното образование и неговия *баластъ* отнематъ на ученика много енергия, „отслабватъ неговата душевна способностъ за самостоятелно мислене и съ това затрудняватъ схващането на практическия животъ съ неговитѣ проблеми.“ Пита се тогава защо сж тѣзи детали и тоя баластъ за гимназиитѣ? За да отслабватъ тѣхната душевна способностъ и самостоятелно мислене ли? Че какво остава въ човѣка тогава, ако се разслабятъ тѣзи най-важни способности?

XI.

Що се касае до сждбата на нашето професионално образоване, то, както схваща въпроса и самъ Г-нъ З. Димитровъ, се намѣрва въ зависимостъ отъ нашитѣ стопански условия, които още не могатъ да поглѣщатъ хора съ по-висока училищна подготовка.

Само търговското образование за послѣднитѣ 4—5 години почна бързо да се развива. Прѣди 8 години имаме само едно срѣдне търговско училище; сега сж четири, а скоро ще станатъ и петъ. Обаче по количеството на своитѣ ученици, тѣ не могатъ да се сравняватъ съ гимназиитѣ. Съ изключение на свищовското търговско-училище всички останали търговски училища нѣматъ свои помѣщения; а това е единствената причина, която прѣчи на тѣхното разширяване. Въ всѣки случай и при достатъчно мѣсто нашитѣ срѣдни търговски училища едва ли би имали повече отъ 1000 и 1500 ученика, което е достатъчно за сегашната търговия на България.

Но и тоя ръстъ на нашето срѣдно търговско образование е повече отъ утѣшителенъ. Той се дължи на бързото развитие на нашето кредитно дѣло и на порастването на външната и вътрѣшната ни търговия.

Нѣма съмнѣние, че търговското развитие на страната ни ще създаде повече свободни капитали и за индустрията и само слѣдъ това ще се отвори поле и за индустриалното образование.

Развитието на индустрията отъ своя страна не ще закъснѣе да даде по-интенсивенъ характеръ и на земледѣлието, което ще открие дебуше и за земледѣлското образование.

Тая е приблизително схемата на нашето стопанско развитие, съ която е тѣсно свързано и нашето професионално образование.

Подобно на другитѣ държави, България почва своето стопанско развитие съ търговския капиталъ, вслѣдствие на което и търговското образование се явява като пионеръ на другитѣ форми професионално образование.

Обаче, най-важниятъ типъ на професионално образование е прѣстѣпно занемаренъ у насъ. Това сж допълнителнитѣ училища и разнитѣ професионални курсове. Въ всѣки голѣмъ градъ има съ стотини служащи по конторитѣ, частнитѣ дружества, фабриkitѣ, ателиетата и пр. Тѣзи служащи и работници иматъ достатъчно общо образование, което може да служи като богата почва за култивиране на всички видове професионални познания. При това тѣ иматъ и извѣстенъ професионаленъ опитъ, за да се отнасятъ съ живъ интересъ къмъ нуждитѣ за тѣхъ теоретически и технически познания. Азъ говоря това въз основа на личния опитъ, като участникъ въ уреждането на вечерното търговското училище въ гр. Варна, което вече има три годишни курса съ по 8—10 часа въ недѣлята. Прѣподаванията и изпитванията въ това училище обикновено сж по-приятни отколкото въ дневното. Ученицитѣ сж често неизчерпаеми съ своитѣ въпроси; тѣ даже донасятъ съ себе си и нѣкои нови нѣща отъ практиката, които ползуватъ и самия учителъ.

Обаче, трѣбва да признаемъ, че едно отъ главнитѣ препятствия за редовното посѣщение на тѣзи вечерни училища и курсове, е неуредеността на работното врѣме въ нашитѣ контори, фабрики и ателиета. По тая причина въ Германия и другадъ се настоява, щото часоветѣ за допълнителното образование да съставляватъ часть отъ работното врѣме и слѣдователно занаятията да ставатъ денемъ, прѣдъ работата или слѣдъ нея.

Къмъ горното ще прибавя и това, че допълнителното образование изисква опитни и даже талантиливи учители; това се налага и отъ труднитѣ условия на работата и отъ факта, че тука авторитетътъ на учителя не може да почива на никаква дисциплина. Поради това много опити съ разни професионални курсове сж се указали несполучливи, а на нѣкои мѣста сж дискредитирали и самата идея.

Макаръ и въпросътъ за допълнителното професионално образование да е третиранъ много пѣти и да е назрѣлъ вече за нашето министерство на търговията, послѣдното още не е взело никакви мѣрки за неговото систематическо насаждане; а между това една голѣма часть отъ бюджетнитѣ срѣдства за професионалното образование трѣбва да отива именно за допълнителни професионални училища и курсове.

За това пъкъ много отраднo впечатление прави смѣлата крачка на министерството на земледѣлието, което въ тазгодишния си бюджетъ прѣдвижда за подвижни земледѣлчески катедри 194,000 лева! Гдѣ да имаше тая щедростъ и въ министерството на търговията! А то има много по-благодарна почва и условия за това образование, понеже училищната подготовка и интелигентностъ на единъ градски работникъ или служащъ стоятъ неизмѣримо по-високо.

А общото допълнително образование да си остане въ компе-

цията на министерството на просвѣтата. Това не изключава, разбира се, възможността, щото мѣстнитѣ училищни власти да влизатъ въ споразумѣние съ търговскитѣ дружества и търговскитѣ камари, за да откриватъ смѣсени училища и курсове съ желателното засѣлване на едното и на другото образование.

Моето заключение, въ връзка съ изтъкнатитѣ мисли въ реферата на Г. Д-ръ З. Димитровъ, е да се запази сегашното раздѣлно съществуване на двата вида образование и всѣко министерство да носи отговорността за своитѣ училища. Не вѣрвамъ, че професионалното образование, което е много по трѣнливъ въпросъ отъ общото, може да намѣри по-благодатна почва подъ егидата на общото образование. При това министерството на Народ.просвѣта има толкова много свои въпроси за уреждане, какъвто е напр. она за основното образование, че боя се, като се нагърби и съ професионалнитѣ училища, то още повече ще занемари своитѣ прѣки задачи

Професионалното образование е прѣди всичко въпросъ на стопанска политика, която е далечъ отъ браздитѣ на Народната Просвѣта и отъ нейнитѣ чиновници, които колкото и да сж добри хора на своята специална работа, могатъ да правятъ голѣми грѣшки въ насокиѣ на едно професионално образование.



Х. С. Н.

Психология на показанията.

Практическиятъ животъ, а особено юридическата и педагогическата практика изобилствуватъ съ факти, които ни сочатъ, че твърдѣ често онова, което се съобщава отъ извѣстно лице при опрѣдѣлени условия за извѣстенъ прѣдметъ или случка, далечъ не отговаря на дѣйствителността, въпрѣки това, че лицето иска да каже самата истина. Психологията отдавна се занимава съ въпроса, въ какво отношение се намиратъ съдържанията на репродуктивнитѣ прѣдстави къмъ съдържанията на съотвѣтнитѣ имъ осѣщания, но до като до прѣди десетина години се задоволяваше съ изслѣждане на тия отношения само при най-елементарнитѣ прѣживѣвания, което едва ли би могло да има нѣкакво практическо значение, отъ нѣколко години имаме вече редица опити въ това отношение, които иматъ за обектъ твърдѣ сложни прѣживѣвания. Съ това тоя въпросъ придобива вече не само теоретическо, а и голѣмо практическо значение. Не само за юриста и педагога, а и за всѣки човѣкъ е отъ важностъ да знае, отъ какви условия зависи, че показанията върху веднажъ прѣживѣното въ една или друга степенъ се приближаватъ или отдалечаватъ отъ самитѣ прѣживѣвания. Тѣй че проблемата, съ

която се занимава психологията на показанията, би могла да се формулира тъй: отъ какви условия зависи, че показанията на едно лице, върху опрѣдѣлено прѣживѣване отговарятъ или се отклоняватъ отъ съдържанието на това прѣживѣване, като се прѣдполага, разбира се, желание у това лице да казва истината.

За да се ориентираме върху факторитѣ, отъ които зависи пълното и точно показание, нека видимъ, прѣди всичко, какви процеси имаме при всѣко показание. Да прѣдположимъ, че даденъ индивидуумъ има да прави показание за извѣстенъ прѣдметъ. Първо, необходимо е прѣдметътъ, върху който ще се правятъ показания, да се схване отъ съответното лице; второ, да се спомни веднажъ схванатото; трето, спомненото се възпроизвежда езиково. А знае се, че схващането е въ зависимостъ отъ условия, лежащи въ обекта и отъ такива, криещи се въ самия субектъ. Не е безразлично за доброто схващане напр. на единъ прѣдметъ, дали е голѣмъ или малкъ, по-близо или по-далечъ отъ насъ, какво съчетание на бои има, въ покой или движение ли е, и др. отъ една страна, а отъ друга — каква възраст, полъ, здраве, образование и пр. има лицето, което схваща, вниманието, емоционалното състояние, аперцепируещитѣ материали, съ които разполага, силата на анализируещитѣ наблюдения, ясността на цѣлтъ и пр.. Сжщото може да се каже и за процеса на репродукцията. Пъкъ и езиковото съвършенство на лицето е отъ голѣмо значение. Много примѣри биха могли да се наведатъ, кждѣто се вижда, какво лошотата на показанията зависи главно отъ това, че употребената езикова форма не отговаря на съдържанието, което лицето е искало да прѣдаде съ нея и пр. Ето, експерименталното изслѣждане на всички тия условия е прѣдметъ на психологията на показанията. До сега е направено доста много въ тая посока. Но за такава комплицирана проблема и това много е малко. И никакъ не трѣбва да ни очудва обстоятелството, че по много частични въпросчета не само нѣмаме до сега достигнато единство въ схващанията, а ще се натъкнемъ и на съвсѣмъ противоположни изводи, макаръ не малко отъ това да се дължи на различията въ методитѣ. Прѣди да пристѣпимъ къмъ изложение на добититѣ резултати, добръ ще е, ако нажсо се ориентираме върху методитѣ на изслѣждане по тоя въпросъ.

Binet првъ прави опитъ да подложи на експериментално изслѣждане тая проблема,*) но отначало никой не обърна внимание на тая негова работа. Слѣдъ двѣ години излиза въ Германия по сжщия въпросъ съчинението на W. Stern „Zur Psychologie der Aussage“. (Zt. f. d. ges. Strafrechtsw. 22, 902), което има много подобъръ успѣхъ. Други по-важни работници въ сжщата областъ сж: R. Sommer, H. Gross, A. Cramer, O. Lipmann, M. Lobsien, A. Wreschnert, M. Borst, H. Schneickert, Plüschke и др.. Опититѣ сж правени по слѣдния начинъ: на отдѣлни лица или на група отъ такива сж давани да наблюдаватъ въ продължение на опрѣдѣлено врѣме

*) A. Binet. La suggestibilité, Paris 1900 Chap. VI. L'interrogatoire. 244.

предмети, картини или процеси и веднага слѣд наблюдението или слѣд извѣстно време е трѣбвало устно или писмено, изцѣло чрѣзъ въпроси или по опрѣдѣлени точки да съобщятъ наблюдаваното. Опититѣ сж правени съ лица отъ различна възраст и полъ. Stern остава наблюдателитѣ да му напишатъ изцѣло всичко наблюдавано отъ тѣхъ, когато Vinet чрѣзъ въпроси извлича сжщото. Първиятъ начинъ на постъпане има тоя недостатъкъ, че не дава възможность да се узнае, дали пропуснатото въ съобщението се дължи на незнание или на бързина при писането. Вториятъ методъ пъкъ отваря широко вратата на сугестивно въздѣйствиe. За да намали сугестивността въ тоя случай Wreschner замѣня въпроситѣ съ точки, съ „теми“, като напр.: I Лица (1. мѣсто на дѣйствието, 2. число на лицата, 3. полъ, 4. възраст, 5. положението на всѣко лице, 6. взаимно положение, 7. дѣйность); II. Външността имъ: (8. покривка на главата, 9. боята, формата и материала, отъ който е направена покривката, 10. цвѣтъ и форма на косата, 11. други видими части отъ облѣклото, 12. боята и формата на всѣка отъ тѣхъ и пр.); III. Предмети (13. предмети въ ржцѣтъ на лицата. 14. други предмети и пр. и пр.) и пр..*) За сега повечето психолози комбинуватъ двата начина на постъпане, като оставятъ наблюдателитѣ отначало да съобщятъ всичко изцѣло, а слѣдъ това пъкъ извличатъ наблюдаваното чрѣзъ въпроси или точки. При разработката на полученитѣ по тоя начинъ резултати не малка трудность прѣдставлява въпросътъ за прѣцѣнката на отдѣлнитѣ показания, като се има прѣдвидъ, че не всички части на една картина или единъ прѣдметъ напр. се хвърлятъ еднакво силно на око и не всички показания иматъ еднаква степенъ на сигурность. Прѣсметането на резултатитѣ става тѣй: общиятъ обемъ на показанията ще имаме отъ отношението между полученитѣ (n) и исканитѣ (N) отговори — $n:N$. Вѣрността на показанията ще получимъ отъ отношението на вѣрнитѣ отговори (r) къмъ всички дадени отговори — $r:n$. Спонтанността на показанията се измѣрва съ отношението на отговоритѣ, получени чрѣзъ свободно изказване, къмъ отговоритѣ, получени чрѣзъ разпитване $nB:nN$. Отношението между опрѣдѣленитѣ, сигурнитѣ отговори (s) и всички други отговори ще ни даде субективната сигурность на показанията $s:n$, а отношението между опрѣдѣленитѣ и сжщевременно вѣрни отговори и всички отговори показва обективната сигурность. А отношението между невѣрнитѣ (f) отговори и всички такива ще ни даде фалшивостта на показанията $f:n$.

Предметътъ на показанието може да бѣде най-различенъ: отдѣленъ прѣдметъ или група такива, картина, случка, нѣкой разказъ и пр. и пр.. Опититѣ сж показали, че не е безъ значение за вѣрността и сигурността на показанията това, върху какво се даватъ показания. Kosog като е изслѣдвалъ сугестивността на 829^{1/2} годишни дѣца по отношение на проститѣ сѣтивни възприятия, на-

*) Wreschner A., Zur Psychologie d. Aussage. Arch. f. d. ges. Psych. 1903 s. 184.

мѣрилъ, че показанията изъ областъта на „обективнитѣ“ сѣтвива сж по-сигурни отъ ония на „субективнитѣ“. Успѣлъ е да дѣйствува сугестивно въ областъта на осѣзанието на 47% отъ дѣцата

„	„	„ зрѣнието	„ 48%	„	„
„	„	„ слуха	„ 63%	„	„
„	„	„ вкуса	„ 72%	„	„
„	„	„ мириса	„ 77%	„	„

Stern и Wreschner*) сж констатирани, че показанията за лица сж по-добри отъ тия за нѣща. Stern е правилъ опититѣ си съ момчета и момичета отъ 7 — 19 год. и съ войници. Оказало се, че при показанията за лица първитѣ и вторитѣ дали погрѣшность 2%, когато за нѣща — първитѣ 4%, а вторитѣ 3%. Сжщо и по отношение на спомнѣтаностъ ($nB:nN$) показанията за лица сж много по-добри (92%) отъ тия за нѣща (43%).

При показанията за процеси, по-вече и по-добри отговори се получаватъ за частитѣ на процеса, отколкото за дѣйстващитѣ при него лица. Lipmann направилъ за тая цѣль опити съ 5 работника и 22 юристи**) и получилъ слѣдния резултатъ:

вѣрностьта на показанията за процеса при работн.	91%
„ „ „ „ „ юриститѣ	89%
„ „ „ „ „ работн.	75%
„ „ „ „ „ юриститѣ	68%

Показанията върху обекти, които се хвърлятъ съ нѣщо по-силно на наблюдението, сж по-добри. Това потвърдяватъ опититѣ на повечето изслѣдвачи.

Сжщо тѣй отъ значение за вѣрностьта на показанията е видътъ на прѣдмета. Dichl е намѣрилъ, че

за двуцифрени числа вѣрностьта на показ.	е 65%
„ едноцифрени „ „ „ „	79%
„ положение жглитѣ „ „ „ „	85%
„ цвѣтни плочки „ „ „ „	89%
„ положение на линиитѣ „ „ „ „	91%

Winteler I., който въ опититѣ си си служи съ цвѣтни картини, е получилъ не по-малко важни резултати въ това отношение.¹⁾ Отъ всички получени отговори за нѣща се падатъ 38,4% показания

за бои се падатъ	22,7% показания
„ простран. отнош.	13,8%
„ дѣйствия	9,3%
„ качества	8,9%
„ лица	4,3%
„ числ. отношения	2,6%

Отношението между тия категории се измѣня, ако разгледаме пока-

*) Stern, Die Aussage als geistige Leistung; Wreschner A, Zur Psychol. d. Aussage.

**) Lipmann, Experimentelle Aussagen über einen Vorgang u. eine Localität. B. s. P. d. A. I.

¹⁾ Dr. J. Winteler, Experimentelle Beiträge zu einer Begabungslehre. Zeit. „Die Exp. Pädag.“ II B. H¹/2.

занятия по отношение степенята на вѣрността имъ. Тогава имаме:

вѣрността на показанията за лица	95,9%
„ „ „ „ дѣйность	91,4%
„ „ „ „ числа	89,7%
„ „ „ „ простр.отнош.	81,8%
„ „ „ „ нѣща	77,7%
„ „ „ „ качества	71,0%
„ „ „ „ бон	53,7%

Почти сжщитѣ резултати имаме при Stern, Wreschner, Oppenheim, Bernstein и др.. Що се отнася до показанията за боитѣ, и по спонтанитетѣ стоятъ по-злѣ отъ другитѣ категории.

При опрѣдѣляне на вѣрмето въ показанията Stern, Oppenheim и Rodenwald сж намѣрили, че

вѣрме отъ $\frac{3}{4}$ ' — 1'	винаги силно се прѣувеличава
„ „ 5'	„ слабо „ „
„ „ 10'	„ „ „ намалява
„ „ 75'	„ силно „ „

за пространственитѣ дистанции Stern е констатираше:

дължини по-малки отъ 1 метъръ обикновено се прѣувеличаватъ.
по-голѣми отъ 4 „ „ „ намаляватъ.

Едва ли има нужда да се споменува, че и здравословното състояние на лицето, което дава показания, е отъ значение за количеството и качеството на послѣднитѣ. Знае се, че при много болести, като при епилепсията, истерията, неврастенията и др., способността да се схваща и репродуцира се намалява до минимумъ и направенитѣ показания при такива случаи сж твърдѣ лоши. Споредъ Lobsien алкохолицитѣ твърдѣ много прѣувеличаватъ вѣрмето въ показанията си.

Отъ значение за качеството и количеството на показанията е и възрастта на лицето, което ги прави. Споредъ Stern всѣко трето показание при седемгодишнитѣ и всѣко пето при четиринадесетгодишнитѣ дѣца сж фалшиви. Сжщиятъ авторъ, възъ основа на направенитѣ отъ него експерименти, мисли, че сжществуватъ извѣстенъ паралелъ въ развитието на способността да се даватъ показания и езиковото развитие на дѣтето и човѣчеството. Споредъ него седемгодишното дѣте се задоволява най-често съ изброяване на обектитѣ; десетгодишното почва да си служи вече съ глаголи и прилагателни, а едва 14 годишнитѣ — съ нарѣчие и прѣдлози. Първата стадия на развитие нарича „Substanz-Stadium“, втората — „Aktualitäts-Stadium“ и третата — „Relations-Stadium“. По сжщия въпрос Binet пкъ е получилъ слѣднитѣ резултати: Въ отговоритѣ на малкото дѣте се съдържа не понятието на прѣдмета, а употреблението и дѣйността, която изпълнява (Що е ножъ? — Това, съ което рѣжемъ месото.) Числото на общитѣ термини, съ които си служи дѣтето, се увеличава заедно съ възрастта. (Що е портокалъ? — Една топка, която се яде). 64,13% отъ отговоритѣ на тригодишнитѣ, 50,14% на шестгодишнитѣ и 51,42% на осемгодишнитѣ дѣца оз-

начаватъ движение, дѣйствие. Въ основа на това авторътъ бѣлѣжи: „Колкото е по-малко дѣтето, толкова повече възпитанието трѣбва да се драматизира.“

Отъ опититѣ на Plüschke и Lobsien мжно може да се вадн заключение за напрѣждане на показанията паралелно съ възрастта. Такъвъ напрѣдъкъ се констатира по отношение вѣрността на показанията отъ резултатитѣ на Bernstein, който е правилъ опитъ съ геометрически фигури:

При 39	възрастни	мжже	$r:n = 84\%$
"	6 15 год.	момчета	" = 91%
"	17 14	" "	" = 89%
"	47 13	" "	" = 83%
"	41 12	" "	" = 79%
"	40 11	" "	" = 77%
"	52 10	" "	" = 73%
"	45 9	" "	" = 71%
"	34 8	" "	" = 67%
"	4 7	" "	" = 59%

Долната таблица показва достатъчно ясно, какви сж показанията прѣзъ различнитѣ възрасти по отношение на вѣрностъ, спонтанитетъ и сугестивно въздѣйствиe:

	r	$\frac{r}{n}$	Вѣрнитѣ показания получени чрѣзъ сво- бодно съоб- щаване В r	Спонта- нитетъ	Отговори на сугестивни въпроси $\frac{r}{n}$
50 солдати	70,4	79 %	33,6	48 %	47,3 %
6 18,75 год. семинар.	65,9	82 "	36,9	56 "	65 "
6 15,75 " препаран.	63,3	81 "	27,3	43 "	81 "
6 13,7 " ученици	67,7	80 "	29,7	45 "	55 "
6 11 " "	65,8	78 "	25,8	39 "	60 "
6 7,3 " "	52,8	68 "	14,3	27 "	50 "
5 14,7 " ученички	69,2	82 "	29,2	42 "	70 "
6 10,2 " "	43,6	63 "	13,6	31 "	40 "
6 7 " "	40,9	67,5 "	11,9	29 "	38 "

Отъ сжщата таблица може да се види и разликата на показанието по отношение на пола. Обаче досегашнитѣ опити не сж дали още достатъчно материалъ, за да може съ по-голяма сигурностъ да се правятъ обобщения въ тая насока. Споредъ Stern W. момчетата повече спадатъ въ втората и третата стадия на развитие (Aktualitäts Relations Stadium), но пъкъ и повече грѣшки правятъ въ тѣхъ. Момчетата даватъ повече показания за нѣща, дѣйствиитѣ — за лица. По отношение на сугестивностъ Lobsien намира:

$$f:n \text{ за момчетата} = 58\%$$

$$\text{" дѣйствиитѣ} = 67\%$$

Успѣлъ е да подѣйствува сугестивно съ едно вкусово осѣща-

ние на момчетата — 21%, на дѣвицитѣ — 32%. Показанията на шестгодишнитѣ момчета сж по-добри отъ тия на шестгодишнитѣ момчета, споредъ Lipmann. Stern е намѣрилъ, че по число показанията на възрастнитѣ мъже и жени сж почти еднакви, ако показанията се правятъ наскоро слѣдъ възприемането. Мине ли извѣстно врѣме, оказва се, че мъжетѣ забравятъ 20%, когато женитѣ само 13%. Обратното имаме по отношение вѣрността на показанията: мъжетѣ правятъ срѣдно 7,8%, а женитѣ — 10,5% грѣшки. Wreschner получилъ съвсѣмъ други резултати: мъжетѣ правятъ 18,06, а женитѣ — 15,30% срѣдно грѣшки. Сжщото се потвърждава и отъ Borst. Споредъ Stern мъжетѣ опрѣдѣлятъ по-добрѣ врѣмето отколкото женитѣ.

Общо по-добритѣ ученици даватъ и по-добри показания. Но сжщото не може да се каже по податливостъта имъ на сугестивно въздѣйствиe. Споредъ резултатитѣ на Kosag на всѣки добъръ ученикъ се падатъ срѣдно 8 успѣшни внушения, когато на срѣднитѣ — 7, а на слабитѣ само 6. Подобни на тия резултати получилъ и Stern, но само за момчетата.

И това, отъ какъвъ паметенъ типъ е лицето, което дава показания, не е безъ значение за послѣднитѣ. Meumann е получилъ тоя резултатъ:

<i>r:n</i> за акустично моторенъ типъ	=	79,93 %
„ „ визуелно „ „	=	82,6 „
„ „ акустически „ „	=	67,15 „
„ „ моторния „ „	=	68,35 „

Lobsien констатиралъ при своитѣ наблюдатели, че тия отъ визуелния типъ се подавали най-трудно на внушение, даже и когато се касаело за вкусови и мирисови такива*).

Схващането на обекта на показанието може да стане при силно или слабо, волно или неволно, фиксирующе или флукуируно внимание, а това сжщо е отъ значение за задържането, репродуцирането и езиковото възпроизвеждане на веднажъ прѣживѣното. Dichl каралъ своитѣ наблюдатели да си служатъ съ всички срѣдства само и само по-добрѣ да схванатъ обекта и получилъ слѣдния резултатъ:

<i>r:n</i> за числа възприети при напрѣгнато внимание	83 %
„ „ „ „ „ ненапрѣгнато „	50 „
„ „ линии „ „ напрѣгнато „	85 „
„ „ „ „ „ ненапрѣгнато „	78 „

Meumann отбѣлзва, че има значение, както за количеството, тѣй и за вѣрността на показанията и това, дали лицето е съ фиксирующе или флукуируно внимание. При лицата съ фиксирующе внимание *r:n* при неговитѣ опити = 80,07%, когато за лицата съ флукуируно внимание *r:n* = 64,26. Разлика е отбѣлзвалъ и по отношение количеството на показанията (*n:N*): въ първия случай *n:N* = 81,75%; въ втория — 76,50%.

Досежно значението на афектитѣ, нѣма още достатѣчно опити,

*) Lobsien, Aussage u. Wirklichkeit bei Schulkindern. Bs. P. d. A. I s. 158.

а и това, що има, не ни дава достатъчно основание за правилно обобщение. До като Taff смѣта, че силното възбуждане въ момента на възприемането дава сръдно повече грѣшки при показанията ($f:n$) при възб. състояние = 74% , при не възбудено — 58% , Weber мисли, че изненадата въ първия моментъ на схващането дѣйствува благоприятно за качеството и количеството на показанията.

Извѣстно е, че колкото повече време се е изминало между възприемането и репродуцирането, толкова по-непълни и неясни сж репродуктивните образи. Това, не ще съмнително, е отъ значение за количеството и качеството на показанията. Stern е намѣрилъ, че ако показанията се правятъ 5 дена слѣд възприемането, получава се $1,5\%$ влошаване; слѣдъ 14 дена — $4,3\%$, а слѣдъ 21 день — 6% влошаване. Wreschner констатира, че въ показания направили нѣколко минути слѣд възприемането получаваме $15,2\%$ грѣшки

19 часа	"	"	"	40,6	"	"
7 дена	"	"	"	24,4	"	"
17 дена	"	"	"	26,7	"	"
$1\frac{1}{2}$ мѣсеца	"	"	"	35,9	"	"

При Lolsien, който е правилъ опити съ 369 ученика, намираме слѣдния резултатъ:

при показанията давани непосредств. слѣд възпр. имаме 44% вѣрни отгов.

"	"	"	24 часа	"	"	"	41%	"	"
"	"	"	48 "	"	"	"	40%	"	"

Казахме, че показанията въ всички досегашни опити сж правени, или като е оставено лицето свободно да изкаже или напише прѣживѣното отъ него, или пъкъ послѣдното се извлича отъ него чрѣзъ въпроси. Не е безинтересно да се види, какви резултати дава единиятъ и другиятъ начинъ. Общо, може да се каже, по първия начинъ се получаватъ по-малко показания но по-вѣрни, когато по втория — по-малко, но съ повече грѣшки. При опититѣ на Wreschner имаме: при свободно изказване = $12,5\%$ грѣшки

при показ. чрѣзъ въпроси — $28,1$ " "

При опититѣ на Stern съ картини: своб. изказване $r=23,5$ $f:n=6\%$
чрѣзъ въпроси $r=34,5$ " $=33\%$

При показанията му върху процеси: свободно изказване: $r:n=77\%$
чрѣзъ въпроси: " $=51$ "

При Borst: свободно изказване $r=36$; $r:n=89\%$
чрѣзъ въпроси $r=54,5$ " $=83$ "

Rodenwold: свободно изказване $f:n=6\%$
чрѣзъ въпроси " $32,3$ "

Stern, като разглежда всички направени до сега опити, намира, че навсѣкждѣ показанията чрѣзъ докладъ даватъ сръдно 6% погрѣшност, когато тия чрѣзъ въпроси $20-30\%$.

Сждо тъй прѣдставлява интересъ и това, въ каква степенъ въпроситѣ, съ които си служимъ въ дадения случай, сж сугестивни и въ какво отношение се намира това къмъ вѣрността и фалшивостта на полученитѣ отговори. Binet задава върху шестъ прѣдмета въпроси;

а) които се намиратъ еднакво близо до вѣрния и фалшивия отговоръ и получили 27% фалшиви отговори;

б) които сж по-близо до фалшивия отговоръ — получили 38% фалшиви отговори.

Lobsien*) дава на своитѣ наблюдатели въ едно стъкло чиста вода и пита:

първия пжтъ: „Кой забѣлзва, че течността мирнше на розово масло?“

втори пжтъ: „На какво мирнше тази течность?“

Отъ първия въпросъ получилъ 46 на сто фалшиви отговори; когато отъ втория „ 29 „ „ „ „

Chomjakov показалъ на по 50 студента единъ листъ книга, върху която имало виолетови и червени петна и питалъ:

I група: колко червени и колко виолетови петна има върху листа?

II „ колко червени петна има между многото виолетови?

III „ колко виолетови „ „ „ „ червени?

Отговоритѣ били:

Отъ първия въпросъ = 11 червени и 8 виолетови

„ втория „ 4 „ 15 „

„ третия „ 15 „ 4 „

Сжщиятъ авторъ показалъ на 80 студенти, раздѣлени на двѣ групи, една кибритена кутийка безъ бандеролъ и попиталъ:

I група: „Имаше ли бандеролъ кутийката?“

II „ „Каква боя имаше бандеролътъ?“

При първата група $r:n$ 87%

„ втората „ „ 25%

Stern е намѣрилъ, че при отговоритѣ на норм. въпроси $r:n=66\%$

„ „ „ сугест. „ „ $=59\%$

Rodenwald „ „ „ норм. „ „ $=72,5\%$

„ „ „ сугест. „ „ $=47,3\%$

Въ своитѣ опити съ ученици Binet констатиралъ, че едни отъ тѣхъ се задоволяватъ само да опишатъ видѣното, когато други диятъ да схванатъ отдѣлнитѣ части въ едно цѣло; трети пъкъ се отнасятъ съчувствено къмъ изображеното, и написаното отъ тѣхъ има повече емоционален характеръ; четвърти, най-сетнѣ, пишатъ не това, що сж наблюдавали, а онова, що знаятъ по-рано. Първиятъ типъ ученици той означава като описващи, вториятъ — наблюдаващи, третиятъ—емоционаленъ и четвъртиятъ — ученъ. Meumann е на мнѣние, че тия четири типа могатъ да се редуциратъ на два основни: анализирующъ и синтезирующъ.

Голѣма важность има и въпросътъ—по какъвъ начинъ би могло да се подпомогне получаването на пълни и вѣрни показания. Изслѣдване по това имаме отъ Marie Dürr Borst.***) Отъ изложеното до тукъ се вижда, че пълнотата и сигурността на показанията се

*) Lobsien M., Aussage u. Wirklichkeit bei Schulkindern.

**) Marie Dürr-Borst. Die Erziehung der Aussage und Anschauung des Schulkindes. Die Experim. Pädag. B III H. 1/1.

намиратъ въ зависимостъ отъ редица обективни и субективни фактори. Горниятъ авторъ се спира главно на три субективни фактора, които иматъ рѣшающе значение за показанията въ качествено и количествено отношение, а именно: методътъ на схващането, аперцепционнитѣ маси и волята къмъ основни и съвѣстни показания. А отъ тукъ, посочва и на три различни метода, чрезъ които би могло да се достигне подобрене на показанията. Нека ги разгледаме по отдѣлно.

I. Методътъ на общото уплътване.

Той се състои въ това: даватъ се прѣдварително общи уплътвания на наблюдателитѣ върху държането имъ при схващането. Прави се опитъ да се разясни на другитѣ, че основното схващане е първото условие за екзактни показания. Обръща имъ се вниманието да се мжчатъ да схващатъ логическото отношение на наблюдаването. Да почватъ отъ една часть на картината и като схванатъ съдържанието по опрѣдѣления редъ, тогава да минаватъ къмъ друга. При това той редъ да се спазва и при даване на показанията. Самитѣ опити сж правени по слѣдния начинъ: опрѣдѣля се изпърво *status praesens* на показанията на дѣцата, съ които се правятъ опититѣ. Слѣд това се упражняватъ да наблюдаватъ по горния начинъ редица картини и като се констатира, че сж вече достатъчно упражнени въ това отношение, дава имъ се да наблюдаватъ по сжщия начинъ друга картина и показанията отъ той опитъ се сравняватъ съ той отъ първия, за да се констатира влиянието на той методъ върху показанията. Borst е намѣрила, че той методъ при ученицитѣ, съ който е работила, е далъ *отрицателни* резултати. При шестѣхъ ученика е констатирано намаление както вѣрността, тъй и обема на показанията. При другъ отъ ученицитѣ — увеличение на обема, но сжщо толкова намаление на вѣрността. А само при единъ се отбѣлзва слабо засилване на вѣрността. За обяснение на тия резултати тя прави слѣдното прѣдположение: възможно е при разглеждане на картинитѣ дѣцата да насочватъ вниманието си повече върху начина на схващането, отколкото върху съдържанието на наблюдаваното. Това се потвърждавало и отъ самонаблюдаването на нѣкои възрастни наблюдатели. Но защо и вѣрността на показанието при той начинъ на постъпване се намалява, мжно е да се каже. Авторката, за да отстрани прѣдполагаемитѣ лоши страни на горния методъ, измѣня го тъй: дѣцата се уплътватъ на всѣки прѣдметъ на картината по отдѣлно свободно или по прѣпоржчанитѣ категории да описватъ, а описанието да става споредъ отдѣлнитѣ категории, но на цѣлата картина, като напр.: лица, облѣкло, прѣдмети, положение въ пространството и др. Тъй модифицираниятъ методъ е далъ твърди чувствителни положителни резултати почти у всички ученици.

II. Методътъ на подготовката, аперцепирующъ материала.

Прѣдварително дѣцата се запознаватъ съ редица понятия, които сж необходими, за да се улесни схващането отдѣлнитѣ части на картината, като напр. понятието за бонтъ, пространствениотѣ отношения,

голъминитѣ, положението, формитѣ и пр. За запознаване съ тия понятия си служатъ съ най-различни сръдства. Тѣй напр. за изучаване на боитѣ даватъ се на дѣцата листове, на които има главнитѣ бои. Показватъ имъ се и се наричатъ отдѣлнитѣ цвѣтове, докато дѣцата съ сигурностъ могатъ да ги различаватъ. Резултатитѣ отъ тоя методъ сж твърдѣ благоприятни за качеството и количеството на показанията. При показанието чрѣзъ разпитване вѣрността при всички наблюдатели се е покачила: при три случая това качване върви ржка за ржка съ качване и на съдѣжанието, когато при останалитѣ петъ — отбѣлѣзва се малко или много намаление на обема. Когато пъкъ при показанието чрѣзъ докладъ имаме при всички случаи голѣмо увеличение на обема, въ замѣна на това — при петтѣхъ случаи вѣрността си остава сжщата, а при три се намалява.

III. Методъ на въздѣйствиѣ върху волята.

Това авторката се е помжчила да постигне, като е дѣйствувала по различни начини на дѣтското честолюбие и апелирала на чувството отговорностъ у дѣцата. Резултатитѣ отъ тоя методъ сж били неочаквано благоприятни и за самата експериментаторка. Колкото и оскѣдни да сж направенитѣ опити, все пакъ мислимъ ние, даватъ достатъчно гаранция, да се вѣрва, че чрѣзъ едно сполучливо комбиниране на тритѣ разгледани метода ще може дѣйствително да се постигне едно твърдѣ значително засилване на способността да се правятъ по-пълни и вѣрни показания. Нѣма нужда да се посочва, че и въ тая насока полученитѣ резултати, както и работата, която още прѣдстои въ тая областъ на експерименталната психология, сж отъ голѣмо значение прѣди всичко за педагогията.



Currente Calamo.

Психологията като учебен предметъ въ нашитѣ сръдни училища.

(По поводъ новитѣ измѣнения въ програмата).

Току-що привършвахъ тази статия, научихъ се и за още новитѣ промѣни въ програмата. За да не остане трудътъ ми напразно, трѣбваше да спра и да се справа съ тѣзи най-нови промѣни. Това поувеличи статията, но не я промѣни въ основата ѝ.

Изглежда, че насъ българитѣ, когато става въпросъ и за учебни програми, по ни бива да разваляме хубавото, отколкото да изправяме грѣшкитѣ на миналото. Наплодиха се у насъ много законодатели, толкозъ много, че между тѣхъ се намиратъ и такива, които сами не разбираатъ що прѣдлагатъ. Бързатъ „законодателитѣ“, бър-

затъ и „авторитъ“ на „учебнитъ програми“. Изглежда, че България е тази щастлива страна, където хората най-напредъ дѣйствуватъ, а послѣ мислятъ върху това що сж извършили. Види се, за да се придръжаме о духа на „опитнитъ науки!“ (six).

Доколко ми се простиратъ знанията, азъ незная страна въ Европа, която да слѣдва нашата практика. Всички по-културни държави иматъ всѣкога за принципъ да даватъ законодателно разрѣшение само на достатъчно назрѣлитъ въпроси, т. е. на ония, по които се е прѣмногo писало въ вѣстници и списания, по които се е спорило въ дружества и др. п., на ония, значи, които сж прѣварително разрѣшени въ единъ или другъ смисълъ отъ самото общество, отъ заинтересованитъ страни. Този принципъ още по-строго се съблюдава, когато става дума за учебни програми, т. е. за оная материя отъ разнитъ науки, която се опрѣдѣля като сръдство за обучението на подрастѣщото поколение.

Тия мисли ми навѣхватъ разнитъ „промѣни“ въ нашитъ учебни програми, а особено тѣзи по психологията. Не говоря за училищното ни законодателство, където е установена унизителната за едни държавници практика на допитване до учителитъ, безъ да се четатъ даже тѣхнитъ мнѣния. Тамъ е още по-злѣ, защото по-грубо изпъкватъ разнитъ интереси.

И по въпроса за психологията като учебенъ предметъ у насъ съвсѣмъ малко, за да не кажа никакъ, се е говорило и писало. Ето защо и всички промѣни въ програмата по този предметъ сж дѣло на отдѣлни личности, които прибързали да се заематъ за работа, която не сж достатъчно разбрали. Затова и „промѣнитъ“ имъ сж пълни съ голѣми и основни грѣшки. Тѣзи промѣни сж предметъ на настоящата статия, като въ свръзка съ тѣхъ повдигамъ и нѣколко други принципиални въпроси относно психологията като учебенъ предметъ.

Въпросътъ „дали е нужно да се прѣподава психология у нашитъ сръдни училища“, който едно врѣме си поставяше и г. Н. Бобчевъ въ статията си „За философската пропедевтика у нашитъ сръдни училища“ (печатана въ отчета на Русенската мъжка гимназия отъ 1896/97 учебна година), днесъ заралъ насъ е излишенъ. Излишенъ е, защото всѣки вече признава, че психологията има голѣмо значение за общото образование на ученика и защото липсва оня аргументъ на противникитъ ѝ — недостатъкътъ отъ специалисти прѣподаватели съ висше философско образование. При това, даже и въ онѣзи страни, въ които по-рано не е билъ застъпенъ този учебенъ предметъ, днесъ той заема доста широко мѣсто въ учебния имъ планъ. За прѣподаването на психологията въ сръднитъ училища днесъ еднакво настояватъ и гимназиални прѣподаватели и университетски професори.

Московското психологическо общество, интересувайки се за резултатитъ отъ прѣподаването на психологията въ рускитъ сръдни

училища, предприе една анкета през 1909 год.¹⁾ То искаше да види, доколко е цѣлесъобразно обучението по психология и какви желателни промѣни трѣбва да се направятъ въ него, за да се постигнатъ възможно най-добри резултати. Взели участие 52 преподаватели. Всички единодушно изтъкнали слѣдните придобивки отъ обучението по този предметъ:

1. Всички ученици станали по-сериозни, по-съзнателни и по-внимателни, както къмъ своя и чуждъ животъ, тъй и къмъ науката.

2. Въ ученицитѣ почнала да се забѣлѣзва способностъ къмъ самоанализъ и философско-критично отнасяне къмъ дѣйствителността.

3. Умствениятъ кръгъ на ученицитѣ се значително разширилъ; възникнали цѣлъ редъ въпроси; работата за създаване на собственъ мирогледъ станала по-дълбока и по-интензивна; увеличила се точността на мислитѣ и говора, пораснало „умѣнieto по-строго и свързано да се излагатъ мислитѣ при разсуждения отъ по-отвлеченъ характеръ.“

4. Изучването на психологията се отразило и въ нравствено отношение: учащитѣ почнали по-дълбоко да се вглеждатъ въ себе и по-строго да гледатъ на своя животъ, а заедно съ туй тѣ почнали да проявяватъ по-голѣмо разбиране и по-голѣмо внимание къмъ другитѣ.

5. Психологията подпомагала разбирането и на другитѣ предмети.

6. Вземайки поводъ проф. Челпановъ отъ тѣзи придобивки, въ една своя статия („Мѣсто ли психологѣи въ средней школѣ?“ въ „Вопр. филос. и психол.“, 1910 г., кн. 104, стр. 266) ето що добавя: „Като университетски преподавателъ, азъ съмъ длъженъ да изтъкна благотворното влияние отъ преподаването на психологията въ срѣдното училище. Азъ имамъ възможността да забѣлѣжа силната промѣна въ състава на университетскитѣ слушатели: между сегашнитѣ студенти и тѣзи до реформитѣ нѣма никакво сходство; по-прѣдишнитѣ усвояваха съ трудъ психологията и логиката, сегашнитѣ пъкъ — много отчетливо. И моето отношение сега къмъ аудиторията не е сжщото както прѣди 7—8 години: тогава азъ бѣхъ длъженъ да мисля за неподготвеността, бояхъ се, че аудиторията нѣма да ме разбере; сега азъ съмъ увѣренъ, че елементарната логика и психология сж изучени повече или по-малко основно и безъ страхъ прѣдлагамъ на своитѣ слушатели труднитѣ въпроси.“

Азъ нарочно избѣгнахъ учебникарското опрѣдѣление на значението на психологията, защото много по-важно е да се знае, какво въ сжщностъ на практика дава обучението по психология при една по-добра обстановка и при едно по-правилно методично постъпване, както при нареждане на учебния материалъ, тъй и при самата дидактична работа на учителя. А въ таквъ случай, подобни анкети сж отъ най-голѣмо значение за насъ.

Щомъ е тъй, щомъ наистина чрезъ обучението по психология

¹⁾ Гл. статията на П. Блонскій — „Резулт. анкеты по вопросу о постанов. преподав. психол.“ стр. 227 въ „Вопр. философ. и психол.“ 1910, кн. 104.

могат да се постигатъ съществени придобивки, пита се, *що трѣбва да се прѣподава на ученицитѣ по психология и какъ трѣдва да става туй прѣподаване*“. Съ други думи, въ този въпросъ сж включени слѣднитѣ два важни принципни въпроси:

1. За учебния материалъ по психология; и

2. За начина на прѣподаването ѝ. Този втори въпросъ се разпада на други два:

а) за редътъ на елементитѣ въ учебния материалъ; и

б) за методитѣ на обучението, въ свръзка съ който е и въпроса за учебницитѣ по психология.

Поредъ и накратко ще разгледаме всички тѣзи въпроси.

I.

За учебния материалъ по психология.

Въ много се е сложило фалшивото убѣждение, че психологията не е още положителна наука и като такава, не може да ѝ се отдѣля много мѣсто въ програмата. Никой не би ималъ нищо противъ туй твърдение, ако въпросътъ се отнасяше за метафизичната психология, а не и за днешната — *емпиричната*, или по-точно *експерименталната*. При това, макаръ че и въ днешната психология се борятъ различни течения, има основни положения, които се признаватъ отъ всички. Тѣзи именно общеприети положения трѣбва да влѣзатъ въ програмата по психология. Ето защо, ние сме рѣшителни противници на субективнитѣ възгледи при обучението по психология, тъй като тукъ не се прѣподава цялостна наука, а само елементи отъ нея и то въ една много популярна форма. Ако пъкъ се приказва за точностъ и неточностъ на науката психология, питаме тогава, коя ли наука е достигнала до абсолютно точни резултати, та тогава да се изучава въ училищата? Никоя. Защото, да се стигне до туй, значи, да се доде до края на всѣкаквъ наученъ прогресъ въобще, до пълненъ застои на човѣшката мисль.

За тѣзи, които отблизо слѣдятъ развитието на психологията, особено въ послѣдно врѣме, когато най-големо прѣдимство се дава на експерименталния методъ, е ясно до какви точни изучавания на човѣшкия душевенъ животъ сж дошли съврѣменнитѣ психолози, като Вундтъ, Ебингхаусъ, Джемсъ, Мюнстербергъ, Тичинеръ, Липсъ, Хефдингъ и мн. др. Този огроменъ запасъ отъ строго научни психологични знания може да бѣде цѣненъ и неизчерпаемъ източникъ за добъръ изборъ на учебния материалъ по психология въ срѣднитѣ ни училища. Разбира се, тукъ се изисква голѣма вѣщина, за да се подбере само основното и да се приспособи то за ученишкия умъ. Редътъ въ науката не отговаря на редътъ въ ученишката душа.

За жалостъ, най-малко на туй сж се спирали нашитѣ автори на програмитѣ въ учебната програма по психология у насъ. Нито нѣкой си е далъ трудъ да напише нѣщо по-основно по този въп-

рось, за да популяризира и възгледа си, нито пък сж пристъпя съ нуждната опитност към възложената имъ работа. Тъй е вскога, когато съ единъ замахъ се разрѣшаватъ толкова трудни важни въпроси. Друго би било, ако се чуеше мнѣнието и на всички съответни преподаватели, които редъ години преподаватъ психологията. Тогава промѣнитѣ биха били по-цѣлнини и съ по-малко грѣшки.

Наистина, старата програма (до 1910 год.) се отличаваше съ своето много общо посочване на материала, съ което даваше много голѣма свобода на преподавателя, толкозъ голѣма, че всѣки можеше съвсѣмъ свободно и съобразно съ своитѣ субективни възгледи да преподава (резултатъ на туй бѣ: колкото преподаватели по психология, толкозъ и видове психологии). И програмата отъ 1910 г. прави една малка крачка напредъ въ това отношение, като набѣлзва единъ по-ясно опрѣдѣленъ въ принципно отношение редъ, стои на почвата на най-новитѣ и точни изсѣдвания на емпиричната психология. Споредъ старата програма, единъ метафизикъ психологъ можеше спокойно да мжти мозъцитѣ на ученицитѣ, безъ да се отклонява отъ нея, при тази отъ 1910 г. — туй е почти невъзможно. При това, тази послѣдната влиза и въ повече подробности, като съдържа и много притурени нѣща. Така, притурено е за задачитѣ и значението на психологията, отношението ѣ къмъ другитѣ науки, посокитѣ въ психологията; по-подробно е развитъ отдѣла за усѣщанията, като е застъпенъ и закона за специфичната енергия; дадена е и една по-подробна систематика на усѣщанията; притурено е много и въ отдѣла за чувствата, за състоянието на душевнитѣ процеси въ съзнанието, за психичнитѣ съединения; притуренъ е и въпроса за философскитѣ възгледи върху душата, който ние преподавателитѣ по психология се принуждавахме да минаваме, макаръ и да го нѣмахме посоченъ въ старата програма. Но, съ туй сж направени и много грѣшки при самото нареждане на учебния материалъ. Старата програма имаше по-близъкъ до ученишката душа редъ, разбира се, само въ нѣкои отношения. А ако става въпросъ, напр., коя отъ двѣтѣ най-добрѣ и по-пълно обхваща необходимия материалъ, не може да се отречатъ прѣдимствата на тази отъ 1910 година, макаръ че и въ нея има още и доста празноти. Така, въпроса за отликитѣ между душевни и тѣлесни явления, който трѣбва да се земе още въ началото, въпрѣки своята голѣма важность, не е прѣдвиденъ. А безъ този въпросъ не би се прѣдалъ въ нуждната свѣтлина въпросътъ за прѣдмета и задачитѣ на психологията, не би се разбрала сжчината на емпиричната психология и отликитѣ ѣ отъ рационалната, както и несъстоятелността на разнитѣ метафизични хипотези за душата и връзката между „душа“ и „тѣло“. Ако за ученицитѣ сж ясни сжществениотѣ отлики между душевни и тѣлесни явления, много лесно биха схванали тогавъ заблудитѣ на материализма, спиритуализма, дуализма и монизма. При сътивнитѣ усѣщания трѣбва да се вмѣстятъ въпроситѣ за тѣхното интелектуално и биологично значение, а тъй сжщо да се направи една малка критика на наивния реализъмъ, за да стане още по-

ясен за учениците въпроса за качеството на нашите познания. Тъй също на въпроса за говора не е отдѣлено никакво мѣсто, както и на въпроса за душата на животните. Ако би се дало, значи, едно макаръ и малко мѣсто на генетичната психология, особено на въпроса за сравнителното изучаване на душевния животъ на животното, дивака, дѣтето и възрастния културенъ човѣкъ, би се сложила въ учениците една здрава основа за философски знания. А и по тѣзи въпросъ има толкова много натрупанъ материалъ отъ най-новите изслѣдвачи. При това, тѣ сж тъй интересни за младежкия умъ и чрѣзъ правилното имъ обяснение той би се прѣдпазилъ отъ погрѣшни метафизични мждрувания и още по-основно би се приготвилъ за занимание съ философията. Тогава само психологията като учебенъ предметъ най-добре ще постигне задачите си, като частъ отъ философската пропедевтика.

Въ промѣните пъкъ отъ 1911 год. (колко бърза промѣна! Безъ да е минала поне една учебна година по тази отъ 1910 год. и безъ да е чуто миѣнието на прѣподавателите по психология!), които новото министерство вече е разпратило по гимназиите, сж заличени много отъ придобивките въ тази отъ 1910 г. Новите автори бързатъ да унищожатъ дори въ основите програмата отъ 1910 година. Голѣма частъ отъ материала е изхвърленъ и е застъпено повече едно субективно схващане. Въ програмата отъ 1910 год. личеше, че авторите сж гледали да използватъ и Вундтъ, и Ебингхаусъ и др. психолози, а въ тази отъ 1911 год.—се придържатъ *изключително* въ субективния възгледъ на Вунда, като разбира се нѣйдѣ сж го и „побѣлгарили“. Въобще, относно избора на учеб. материалъ, авторите на най-новите промѣни се връщатъ назадъ къмъ най-старата програма, и тази отъ 1910 год. има много повече прѣдимства отъ тѣхната програма. Неможе да се отрече, че Вундтъ е главния теоретикъ на новата психология, но това не ни дава право въ всичко да слѣдваме само неговия възгледъ. При това, колкото и да го популяризираме, той не е достъпенъ изцѣло за начинаещи по психология. Освѣнъ туй, планътъ на Вундовата психология, о която сж се придържали авторите, съвсѣмъ не е за ученишките глави. Но, за това малко по-долу.

II.

За редътъ на елементите въ учебния планъ.

Тука, въ всички наши програми досега сж правени най-много грѣшки. Пъкъ и всѣки прѣподавателъ по своему е прѣдлагалъ този материалъ. Едни, които слѣпо слѣдваха старата програма, вървѣха съвсѣмъ механично по посочения официаленъ планъ, за да пишатъ накрая въ свѣдѣнията си, че „прѣдвидения споредъ програмата материалъ за VI кл. е минатъ напълно“. Блажени сж вѣрующите! Други пъкъ, за да оригиналичатъ, внасяха една такава забърканостъ, че убиваха въ края на крайцата всѣкакъвъ интересъ у учениците къмъ психологията. Нѣмаше въобще досега единъ по-ясенъ погледъ и въ авторите на учебните планове и въ много отъ прѣподавателите за ре-

дът на елементитъ въ учебния материалъ, т. е. по-грубо казано, за редътъ на уроцитъ. Това, естествено, се дължи и на тази главна причина, че всъки отъ тѣзи автори и прѣподаватели нѣматъ установенъ психологиченъ възгледъ, както и единъ дидактиченъ възгледъ въ това отношение. По-горѣ азъ казахъ вече, че „редътъ въ ученишката душа съвсѣмъ не съвпада съ този въ науката“. А това е най-главниятъ принципъ, който трѣбва да се съблюдава тукъ. Не трѣбва да страдатъ интереситъ на науката, но отъ туй не слѣдва, че трѣбва да страдатъ тѣзи на ученика. Нѣщо повече, когато ученикътъ влиза въ обучението като изслѣдвачъ и откривачъ, особено по психология, е много по-полезно за него, отколкото, ако стои пасивенъ зритель, който често нищо не проумѣва отъ това що му се разправя.

И, въ това отношение, програмитъ отъ 1910 и 1911 г. съвсѣмъ сж далечъ отъ тѣзи дидактични съображения. Така, въ програмата отъ 1910 г. прѣди още ученикътъ да познава самата психология прѣди още да е изучилъ, макаръ и въ елементарната форма, душевния животъ, той трѣбва да учи за отношението на психологията къмъ другитъ науки, посокитъ въ психологията, душа и тѣло, съзнание и пр. Питамъ: може ли ученикътъ да разбере всички тия въпроси даже въ най-популярна форма, щомъ като още не познава елементитъ на душевния животъ? Може ли, напр., ученикътъ да разбере интелектуалистичната, волунтаристичната и пр. посоки въ психологията прѣди още да знае що е туй интелектъ, воля и пр. и тѣхното значение за душевния животъ въобще? Нѣма ли обучението да е чисто механично (учителя разправя, а ученицитъ слушатъ като папагали)? Или прѣподаването трѣбва да създава само зубрачи, които нищо да не разбиратъ и обучението да е за тѣхъ само една тежестъ, каквато и е въ повечето случаи? Но, има ли смисълъ тогава прѣподаването на психология?

По-нататкъ. Законътъ за специфичната енергия е прѣвиденъ да се вземе прѣди да сж изучили въобще всички видове усѣщания. А защо ли пъкъ, слѣдъ като сж се запознали ученицитъ съ доста видове усѣщания, тогава слѣдватъ уроцитъ за свойствата на усѣщанията и останалитъ видове усѣщания? Съ други думи, отъ гледна точка на ученишката душа, тукъ въ дѣла за усѣщанията нѣма никаква система. Напримѣръ: учатъ еднажъ за сѣтивата и закона за специфичната енергия, слѣдъ туй—нѣколко урока за свойствата и други видове усѣщания, и най-послѣ — пакъ за сѣтивнитъ усѣщания.

Още по-нататкъ. Започва се изучаването на чувствата, за да се прѣкъсне скоро и се мине къмъ състоянието на душевнитъ процеси въ съзнанието, къмъ психичнитъ съединения и душевнитъ разположения. Но, това не е класификация за елементарно изучаване на психологията. По-скоро то прѣдполага другъ по-елементаренъ курсъ, чрѣзъ който ученицитъ да сж свикнали най-малко съ терминологията, да сж получили общо познание за интелекта, чувствата и волята, а че тогава да ги изучаватъ въ този редъ, въ който ги прѣд-

лага тази програма отъ 1910 г. Разбирамъ, за студентитѣ отъ I-я курсъ на университета този планъ би билъ много удобенъ, защото тѣ вече сж подготвени малко-много и по този редъ ще могатъ повече да се вдълбочаватъ въ изучването на психологията. Незная дали другитѣ колеги сж по-щастливи отъ мене въ успѣха при прѣподаването, но по тази програма менъ почти не вървя въ работата; ученицитѣ постоянно се оплаквахъ, че туй съвсѣмъ не било по силитѣ имъ, макаръ, че сега психология е застъпена съ два часа седмично и въ най-удобното за работа врѣме. Азъ не забѣлѣзахъ даже тѣзи успѣхи, които постигахъ, когато прѣподавахъ психологията само единъ часъ седмично. А употребихъ всички усилия, за да осигуря единъ по-голѣмъ успѣхъ. По едно врѣме, ученицитѣ ужъ почнаха да разбиратъ що имъ се прѣподава, но все пакъ *механично* повтаряха прѣдаденото. Правихъ най-елементарни бесѣди — пакъ безрезултатно. Питахъ ги защо тѣй мъгляво разбиратъ туй *що иначе хубаво ми избѣбрюватъ*, а отговорътъ бѣ съ единъ: „много трудно, много трудно го разбираме“. А прѣзъ миналата година *по това врѣме* азъ не чухъ ни едно подобно оплакване. Принудихъ се най-сетнѣ да почна по моя установенъ редъ, който съвсѣмъ се отличава отъ новитѣ и работата се издвнжъ промѣни. Интересътъ порасна. Забѣлѣзахъ едно по-голѣмо разбиране и една по-голѣма обичъ къмъ прѣдмета, дори и възгласи „сега разбираме колко важенъ и интересенъ за насъ прѣдметъ била психологията“.

Казаното е достатъчно доказателство въ полза на дидактичната важностъ на принципа „нареждането на учебния материалъ да става прѣдимно съ огледъ на ученишката душа“.

Най-сетнѣ, така както е сложенъ материала по психология, безъ да е направенъ нито най-малъкъ опитъ за концентрация съ другитѣ прѣдмети, особено съ изучването на литературата и разглеждането на литературнитѣ творби (не говоря за свръзката ѝ съ логиката, етиката и педагогията, защото поне за туй да се бѣха сѣтили, като най-близко) се чувствува сжщо голѣма празнина. Безъ туй свръзване, прѣподаването на психологията навсѣкждѣ почти ще е сухо и нетолкозъ интересно за ученицитѣ. Друго би било да се свърже обучението по психология съ анализа и на нѣкои произведения отъ литературата и искусствата. Това много би осѣжило обучението. При това, още по-голѣма възможностъ би се дала на ученицитѣ да закрѣпятъ своитѣ познания по разнитѣ психологични методи, ако се приучатъ и къмъ самонаблюдение, наблюдение на другитѣ и сравнително изучване на човѣшкия душевенъ животъ. Тогава ученикътъ много повече ще се интересува отъ душевния си животъ и психологията би постигнала и другата си задача — да подпомага обучението и по другитѣ прѣдмети.

Още едно. Опитътъ да се въведе напълно експерименталната психология, като учебенъ прѣдметъ, не е извършенъ добръ и съ тази програма отъ 1910 г. Така, никакъ не е застъпена и идеята за психологичнитѣ кабинети при срѣднитѣ ни училища, благодарение на които само е възможна по-голѣма нагледностъ и при обучението

по психология, а тъй също и преподаването на експерименталната психология. Интък, немога да си обясня, защо авторитѣ на тази програма не сж вмъкнали изучаването и на по-главнитѣ психологични апарати, съ които си служи експерименталната психология и които сж много ефикасни учебни помагала за изучаване на разнитѣ душевни прояви. Това мога да го потвърдя и отъ личенъ опитъ, пъкъ и отъ опита на ония руски преподаватели по психология, при гимназиитѣ на които също сж уредени психологични кабинети. Разбира се, нашето министерство не се прогив поставя на идята за психологични кабинети, но, то е дължно да ги въведе *задължително* навсѣкждѣ въ срѣднитѣ ни училища, толкозъ повече, че тѣ не коштуватъ голѣми суми — най-необходимитѣ работи коштуватъ срѣдно отъ 800—1,000 лева и то нѣма нужда изеднажъ да се набавятъ, а въ расстояние на 3—4 години, както направихъ и азъ. Тогава вѣрвамъ, че бихме имали по-голѣми резултати отъ обучението по психология. Не е безинтересно да спомена тукъ и слѣднитѣ факти: прѣзъ 1911 учебна година, м. май, или юний, не помня точно, бѣхъ дошли на екскурзия отъ единъ ближенъ градъ ученичкитѣ отъ VII класъ. Слѣдъ като разгледахъ гимназията, заведохъ ги и въ психологическия ни кабинетъ. Слѣдъ едно кратко запознаване съ този кабинетъ, тѣ схванаха интересното му и чухъ да си шушнатъ „ние сме учили психология, но на книга“, „вижъ, тъй психологията е много по-интересна“ и др. п. Макаръ и доста уморени, ученичкитѣ показаха голѣмъ интересъ къмъ разнитѣ психологични апарати. Не по-малкъ бѣ интереса и на ученичкитѣ отъ II-ра Соф. гимназия, които идваха на екскурзия прѣзъ 1910 година. Прѣзъ зимата на 1910—11 уч. година бѣхъ поканенъ като лекторъ въ единъ педагогически курсъ за основнитѣ учители, устроенъ отъ мѣстн. окол. учителско дружество. Между другото, запознахъ ги и съ нѣкои отъ по-важнитѣ апарати отъ психологичния ни кабинетъ. Интересътъ бѣ неописуемъ.

Отъ всичко туй, ясно става, че психологическия кабинетъ е една необходимостъ за обучението по психология. За тази необходимостъ по едно врѣме се спомена и въ страницитѣ на „Учителски Вѣстникъ“, отъ другъ единъ преподавателъ. Азъ самъ дадохъ на други преподаватели упътвания за нареждането на такива кабинети и при тѣхнитѣ гимназии. Този интересъ къмъ психологическитѣ кабинети на нашитѣ преподаватели може само да ни радва. Тѣ сж залога на добрия успѣхъ въ работата ни. Въ Русия, гдѣто по едно врѣме бѣ се завелъ голѣмъ споръ между професоритѣ Нечаевъ и Челпановъ за тѣзи кабинети, сѣ пакъ има психологически кабинети въ повече отъ 30 гимназии. Дори професоръ Нечаевъ написа учебникъ по психология, въ който показа, какъ да се използватъ психологическитѣ кабинети и който прѣтърпя вече четири издания. Този сжщиятъ написа една хубава методична книжка и за преподаването по неговия учебникъ. Челпановъ се противопоставяше на психологическитѣ кабинети въ Русия най-главно съ аргумента си, че повечето руски преподаватели по психология

не сж били специалисти психолози, а литератори, филолози и др. Но въпрѣки туй, течението на Нечаева въ Русия зѣ връхъ. А тука у насъ пада и този аргументъ на Челпанова, защото повече наши прѣподаватели сж специалисти по психология и философия.

Азъ нарочно се спрѣхъ повече на програмата отъ 1910 год., защото както казахъ тя стои по-горѣ отъ тази отъ 1911 година. При това, и тази последнята страда и то въ още по-голяма степенъ отъ сжщитѣ недъзи и непълнотии. Тамъ пакъ се слѣдва научната систематика на Вундтъ, което още по-трудно ще е за ученицитѣ. Турнали, напр., въ увода сжщитѣ трудни въпроси, както и въ тази отъ 1910 г. При това, слѣдвайки плана на Вундовата психология, тѣ съвсѣмъ сж забравили ученишката душа и най-главното ѝ свойство, че тя не е способна откъслечно да минава отъ единъ дѣлъ въ други, пакъ да се връща къмъ първитѣ и т. н., както прави научния изслѣдвачъ. Колкото повече се прѣска ученишкиятъ умъ и скача отъ въпросъ на въпросъ, за да се върне пакъ назадъ, толкова повече се изгубва и толкова по безрезултатна е работата му. Психологията като учебенъ предметъ има за цѣль да сложи една основа въ ученика за по-нататъшни занаятия, а не да го кара безрезултатно (поради своята неспособностъ и недоразвитостъ) да скача отъ въпросъ на въпросъ, като: усѣщания, прѣдстави, чувства, афекти, волеви процеси, теории за волята и *назадъ* съ зигъ-заги: съзнание и внимание, асоциации (и тука паметта като тѣхна подведомствена способностъ), аперцепционни съединения, илюзия и халюцинация, сънъ, хипноза, мисль, езикъ, говоръ, познание и пр. Само едно хубаво: най-послѣ сж оставени възгледитѣ за душата. Психологията на Вундта е за университетски занаятия, а не за гимназиаленъ курсъ. Защо тогава се е прибързало съ промѣнитѣ отъ 1911 год.? *Добръ щѣ е, прѣди министерството да ни дава нови промѣни, да свика* (както правятъ въ други държави) *единъ конгресъ на прѣподавателитѣ по философска пропедевтика, за да се зематъ по-правилни рѣшения по тѣзи програми.* Вѣрвамъ, че лективниятъ ни опитъ ще даде много по-цѣлесъобразни учебни програми, отколкото досегашнитѣ несполучливи опити. Този е най-добриятъ пжтъ за нареждане на добри учебни програми. Такива конгреси се свикватъ и по други специалности. Ако министерството не усвои тази идея, нека да я реализираме съ частна инициатива.

Но, ето, напр., какъвъ редъ азъ намирамъ за по-добъръ да се слѣдва при обучението:

Уводъ. — Душешни и тѣлесни явления. По-сжщественитѣ отлики между тѣхъ. Предметъ и задачи на психологията. Методи и източници на психологията. За нервната система, като носителъ на душевнитѣ явления. Локализация на душевнитѣ явления. Психофизиченъ паралелизъмъ.

За душевния животъ:

I. Усѣщания. Свойства. Условия за усѣщанията, Веберо-Фехнеровъ законъ Класификация на усѣщанията:

А. *Органични*. Видове и тяхното значение.

Б. *Сътивни*:

1. *Осезателни*. Устройство на сътивния органъ. Сжщината на тѣзи усѣщания. Видове осезателни усѣщания. Изучаването имъ. Естезиометритъ на Грисбахъ и Фрей. Поява и развитие на осезателнитѣ усѣщания. Изучаванията на Прайеръ, Кусмаулъ и др. Биологичното и интелектуалното значение на тѣзи усѣщания.

2. *Вкусови*. Устройство на сътивния органъ. Образуване на тѣзи усѣщания. Видове. Появата и развитието имъ. Изслѣдвания на вкусътъ (Прайеръ и др.). Биологичното имъ значение.

3. *Обонятелни*. По сжщия редъ.

4. *Слухови*. По сжщия редъ. Теоритъ на Хелмхолцъ и Хензенъ. Интелектуалното и биологично значение на слуховитѣ усѣщания. Поява и развитие (Генцмеръ и др.)

5. *Зрителни*. По сжщия редъ. Теоритъ на Хелмхолцъ, Херингъ и Вундтъ. Значението имъ и пр.

Общо значение на сътивнитѣ усѣщания. Законъ за специфичната енергия. Даватъ ли сътивата точно познание за външния свѣтъ? Наивенъ реализъмъ.

II. *Нагледни*. Сжщината имъ. Видове. Отлики между усѣщания и нагледъ. Изучаване на нагледитѣ. Тахистоскопъ и др. Значение на нагледитѣ.

III. *Прѣдстави*. Опрѣдѣление. Прилики и отлики между нагледъ и прѣдстава. Видове прѣдстави. Прѣдставитѣ за врѣме и пространство. Образуване на прѣдставитѣ у дѣцата. Изслѣдвания. Значението на прѣдставитѣ.

IV. *Асоциации на прѣдставитѣ*. Сжщината имъ. Видове. Асоционни закони. Физиологична основа на асоциациитѣ. Изучаването имъ. Хроноскопъ. Поява на асоциациитѣ у дѣтето. Значение на асоциациитѣ.

V. *Репродукция на прѣдставитѣ*. Сжщина. Видове. Значение.

VI. *Аперцепция*. Сжщина. Видове. Отлики между асоциация и аперцепция. Изслѣдвания. Проявата ѝ у дѣтето. Значението ѝ.

VII. *Паметъ*. Сжщина. Физиологична и психична основа на паметъта. Условия за запомнене. Свойства на паметъта. Типове паметъ. Апаратъ за измѣрване на паметъта. Проява на паметъта у дѣтето. Значение на паметъта.

VIII. *Въображение*. Сжщина. Отлики между въображение, паметъ и аперцепция. Видове. Условия за развитието на въображението. Изслѣдвания. Въображението у дѣцата. Значение на въображението.

IX. *Внимание*. Сжщина. Физиологичната му основа. Отлики между него, асоциациитѣ, аперцепциитѣ, паметъта и въображението. Видове. Колебания на вниманието. Изслѣдванието му. Сфигмографъ, кардиографъ и пноймографъ. Появата му. Значението му.

X. *Съзнание*, Сжщина. Разнитѣ дефиниции за съзнанието и тѣхната научна цѣна. Страни на съзнанието: умъ, чувства и воля (накрато обяснението имъ да се даде). Единство на съзнанието. Ус-

ловия за образуване на съзнанието: физиологични и психични. Обемъ на съзнанието. Тѣснота на съзнанието и движение на прѣдставитѣ. Видове съзнания. Съзнание и самосъзнание. Изслѣдвания. Проява на съзнанието у дѣтето. Значение на съзнанието.

XI. Мислене. Образуване на понятия, сжждения и умозаклучения. Откриване на закони. Умъ, разумъ и разсѣдѣкъ. Философско мислене, като най-висше.

XII. Аномални състояния на съзнанието. Опрѣдѣление. Видове: илюзия, халюцинация, депресия, екзалтация, хипноза, сън и съновидѣния. Влиянието имъ върху нашия животъ.

XIII. Чувства. Сжщина. Основни форми на чувствата. Класификацията имъ. Изслѣдвания. Видове. Афекти. Значението имъ.

XIV. Воля. Опрѣдѣление. Видове движения. Елементи на волевия актъ. Изслѣдвания. Значение на волята. Теории за свободата на волята.

XV. Характеръ. Опрѣдѣление. Основи на характера. Темпераменти. Образуване на характера.

XVI. Говоръ. Опрѣдѣление. Говорѣтъ ли прѣдшествува мисленето, или обратно. Видове говоръ. Недостатѣци въ говора. Глухонѣмнето и др. езиковни аномалности. Развитие на говора. Значението му.

XVII. Хипотези за душата и тѣхнитѣ недостатѣци.

XVIII. Посоки въ психологията и видове психологии.

XIX. Душевниятъ животъ у животното, дивака, дѣтето и възрастния културенъ човѣкъ.

XX. Висши прояви на душевенъ животъ: религия, нравственостъ и искусство.

XXI. Психологията и другитѣ науки.

Понеже статията стана много дълга, другитѣ въпроси ще разгледамъ въ втора статия. На края, обаче, наново повдигамъ идеята за конгресъ на прѣподавателитѣ по философска пропедевтика. Въ идната статия ще развия и въпроса, какъ да се свѣрже обучението по психология съ разглеждането на литературни произведения и др. п.



Нужни ли сж дѣтскитѣ списания.

Нужно ли е за дѣцата списание? Не е ли то излишенъ разкошъ за тѣхъ? Играе ли и може ли да играе то нѣкаква възпитателна ролъ?

Всички тѣзи въпроси доста отдавна се изнасятъ отъ нѣкои педагози и критици и нерѣдко се задаватъ отъ родители и възпитатели.

Едни намиратъ, че дѣтскитѣ списания сж нужни, както сж нужни дѣтскитѣ книги. Обаче, други намиратъ, че дѣтскитѣ спис.

като специална дѣтска литература, сж немислими, даже—чудовишно явление. Нерѣдко се изказватъ възгледи, че тѣ сж ненужни, защото изопачаватъ дѣтскитѣ мисли, не развиватъ охота къмъ четене, а слѣдователно, бъркатъ на самостоятелното и естествено развитие на дѣтето.

Има най-послѣ и такива, които като признаватъ ползата отъ четене на дѣтски книги, въ сѣщото врѣме намиратъ, че дѣтскитѣ списания сж ненужни, защото немогатъ тѣй силно да дѣйствуватъ за развитието на дѣтския интелектъ и рационалното отношение къмъ книгитѣ и четенето.

Кой отъ тѣхъ е правъ?

Да се отговори на този въпросъ, ще може тогава, когато разгледаме, макаръ и накжсо, въ какво положение се намира, въобще, сега въпросътъ за дѣтското четене. Това отклонение отъ въпроса е необходимо, защото отъ рѣшението на общия въпросъ за врѣдитѣ и ползитѣ отъ дѣтската литература изцѣло, се разрѣшава и частния въпросъ, за необходимостта отъ нейнитѣ отрасли.

I.

Както се каза по-горѣ, срѣщатъ се привърженици на възгледа, че четенето — безразлично книги или дѣтски списания—за дѣца е не само безполезно, но даже и врѣдно и затова дѣтската литература, а въ частностъ — дѣтското списание, е едно зло.

Привърженицитѣ на това мнѣние се силаятъ обикновено на знаменития авторъ на „Емилъ“, Русо, който казва, че напразно ние даваме твърдѣ голѣмо значение на *думитѣ* и на дидактическия начинъ въ обучението. Вмѣсто да заставляваме дѣтето да сѣди надъ книгата, по-добрѣ е да го заведемъ въ работилницата; тука неговитѣ ржцѣ ще работятъ за въ полза на ума му. и то ще стане философъ, като си въобразява, че то е занаятчия.

Влиянието на Русо върху по-нататъшното течение на педагогическия идеи било грамадно. То турило здраво начало на „Новото възпитание“, при което за изходенъ пунктъ на отношенията на възпитателя къмъ възпитаника, трѣбва да служи собствената природа на дѣтето, а не каква да е странична и отвлѣчена гледна точка.

„Възпитанието, казва Бѣлински, трѣбва да бжде помощникъ на природата“. Но, като естетикъ и защитникъ на хубавитѣ културни отрасли, той поставя за цѣль на възпитанието: „Приятното да бжде полезно“. Тѣй поставено възпитанието, книгитѣ и четенето се явяватъ естествена необходимостъ. По мнѣнието, обаче, на Бѣлински: „За четене трѣбватъ не дѣтски книги, а книги, писани за възрастни, книги, отъ които трѣбва да бжде изхвърлено всичко, което е прѣждеврѣменно за дѣтската възраст, което може да даде на фантазията направление, врѣдно за здравето и нравствеността. Хубаво и полезно е само това съчинение, което може да интересува възрастнитѣ хора и тѣ го харесватъ не като дѣтско съчинение, а въобще като литературно, писано за всички, т. е. книгата да удовлетворява, прѣди всичко, изискванията на художествената истина.

Другъ привърженикъ на идеитѣ на новото възпитание е Пи-

саревъ. Той бѣ готовъ всецѣло да се присѣдини къмъ Руссо, че всичкото искусство въ възпитанието се състои въ това — да не се възпитава. Сжция този възгледъ се сподѣля, до извѣстна степенъ, и отъ Л. Н. Толстой

Писаревъ направо заявява, че книжниятъ миръ, въ който дѣтето се вмѣква насила, нѣма нищо общо съ миръ на животѣ, явления, съ боитѣ, съ звуковетѣ... които му сж познати и скжпи още отъ люлката, които сж успѣли да породятъ въ неговата глава стотини сериозни и мждри въпроси. Книжната работа, далечната цѣль на която, при всичкитѣ си велики достоинства, остава непостижима за дѣтето, за дълго врѣме отвлича мислитѣ му отъ живата природа и туря край на това естествено развитие на любознателностъ, което при съврѣменното грижливо съдѣйствие на грижливия наставникъ би могло леко и свободно да въведе напредващия ученикъ въ свѣрата на научнитѣ занятия. Специално, дѣтската литература, по мнѣнието на Писаревъ, всѣкждѣ и всѣкога съставлява и ще съставлява една отъ най-жалкитѣ, отъ най-лѣжливитѣ отрасли отъ общата литература. Развитието на дѣтската литература и търсенето на дѣтски книги се обяснява просто съ разни чудовищни особености, които сж се вкоренили 1) въ господствуващитѣ системи на първоначалното възпитание и 2) въ нашитѣ нравствени привычки. Като не умѣемъ правилно да развиваме физическитѣ сили на дѣтето и като забравяме, че дѣтето трѣбва да прави колкото се може повече движения за укрѣпване на своя организъмъ, ние още отъ първитѣ дѣтски години приучваме дѣтето къмъ старчески наклонности и се радваме, като гледаме, че нашиятъ възпитаникъ не крѣщи, не тропа, не скача изъ стаята, а сѣди мирничко, разгрѣщайки нѣкоя книга, да гледа картинки или рисува разни дребулини.

Такъвъ е билъ възгледътъ на реалиста Писаревъ. За епохата на Писарева, въ този възгледъ има доста голѣма доза истина, защото тѣй наречената *дѣтска литература* прѣдставляваше въ това врѣме, въ по-голѣмата си часть, жалко зрѣлище. Талантливи писатели, които да познаватъ природата на дѣтето, които да вникуватъ въ дѣтския миръ, тогава почти нѣмало и цѣлата дѣтска литература била въ ржцѣтъ на съврѣшено бездарни хора, въ ржцѣтъ на педанти. Пouchителни историйки, въ които художествениятъ елементъ е отсжтствуваъ и се замѣняваъ съ сухъ дидактизмъ — изпълвали дѣтската литература.

Но отъ това врѣме до сега дѣтската литература направи граматна крачка напредъ. Старитѣ писатели—художници се замѣниха съ талантливи писатели — педагози, които съумѣха да се впуснатъ въ дѣтския миръ и да увлѣкатъ младитѣ сърца въ художествени, но въ сжщото врѣме достъпни за дѣтското разбиране разкази.

Вмѣсто голитѣ и нищо не говорящи формули и отвлѣчени морали, въ дѣтската литература заговориха съ живъ езикъ образцитѣ; вмѣсто отдалечаването отъ живота, дѣтската литература се доближи до него и стана такава, каквато трѣбва да бжде: художествено-правдива, взета отъ живота. Тя заговори не съ тона на ментора-

наставникъ, а съ задружнитѣ думи на малкия читателъ, като взема за оржие художествения образъ и проникването въ душата на сжщия читателъ. Тя намѣри това, което трѣбва да му се каже и намѣри способъ, какъ да му се каже. Тя рѣши задачата, обща за всички писатели, а не отдѣлна за дѣтския писателъ, като призна, че дѣтската литература не е нѣщо самостоятелно, че тя е единъ отъ художествената литература, въобще.

Но и до сега се срѣщатъ противници на дѣтската литература, противници на книги, написани специално за дѣца, считайки тази литература за излишна, ненужна, даже вѣдна. Съ какво, обаче, обясняватъ тѣзи противници своя отрицателенъ възгледъ върху дѣтската литература? Противниците казватъ, че въ нея нѣма дѣйствително художествени произведения, че тя разваля и развращава дѣтския вкусъ.

Противниците на дѣтската лит., както се вижда отъ по-горѣ-казаното, си служатъ съ остарѣли оржия. Старитѣ разказчета, които излизаха, когато дѣтскитѣ четения се отдѣлѣха отъ литературата съ непроходима пропастъ, полека-лека изчезватъ. А ако се срѣщатъ и сега подобни „поучителни“ разказчета, то сж между произведенията за най-малкитѣ дѣца, писането на които е несравнено по-трудно. Не малкъ прогресъ, обаче, е доста лесно да се забѣлжи и въ това направление. Всѣка година ние наблюдаваме все по-голъмо и по-голъмо количество на писатели-педагози, които оставатъ старитѣ навици, старитѣ методи и отиватъ при-талантливитѣ художници на словото и истинскитѣ другари на дѣтето.

Намѣрени сж други пжтища, други методи, другъ материалъ за дѣтско четене.

Така стои въпросътъ за дѣтската литература, за дѣтското четене въобще.

II.

И тъй, нужно ли е, или не дѣтско списание? Не е ли по-добрѣ да се даватъ на дѣтето само книги за прочитъ? Когато подобенъ въпросъ сж прѣдложили на извѣстния педагогъ-възпитателъ А. Е. Разинъ, т. е. когато сж го попитали: кое е за прѣдпочитане — дѣтскитѣ книги или дѣтскитѣ списания? Той отговорилъ: „Кажете ми, кое е по-необходимо за човѣка — въздуха или храната? Разбира се, вие ще ми отговорите, че и двѣтѣ сж необходими; тъй сжщо за дѣцата сж нужни и книги и списания“.

Но, разбира се, както само хубавата, въ едно или друго отношение, книга трѣбва да попада въ ржицѣтѣ на дѣцата, тъй сжщо само хубавото дѣтско списание има право да заеме мѣсто между възпитателнитѣ срѣдства.

Обаче, да се издава добро дѣтско списание, разумно натѣкмено къмъ потребноститѣ на дѣтското четене, а при това талантливото литературно перо, въ всичкитѣ отдѣли на списанието, да се попълня съ художествени рисунки, едва ли не е по-трудно отъ издаването на дебели ежемѣсечни списания за възрастнитѣ. Въ дѣтското сп. не е достатъчно да се даде занимателенъ литературенъ материалъ,

не е достатъчно да се помѣстватъ статии на видни писатели, не е достатъчно, най-сетнѣ, да се явяватъ съ отговори на всички свърѣмненни въпроси. Дѣтското сп., освѣнѣ всичко това, трѣбва още да служи, тъй да се каже, като помощникъ на училището и на родителитѣ; трѣбва наредѣ съ разумнитѣ и достѣпни статии, да извика у своитѣ малки читатели разумно отношение къмъ окръжаващия ги животъ, да развива у тѣхъ естетически вкусъ и любознателностъ, да направлява способноститѣ на дѣтето къмъ нравственостъ и полезенъ трудъ, да се развива у тѣхъ любовъ къмъ близкитѣ и къмъ цѣлото човѣчество, съ нагледни примѣри отъ историята и живота на забѣлжителни хора, да се подготвяватъ дѣцата и юношитѣ къмъ полезна дѣятелностъ и разуменъ сѣмбѣнъ животъ, а съ научно-популярни свѣдѣния да имъ се разширявава умствения кръгозоръ.

Отъ всички тия задачи трѣбва да се ръководи всѣка редакция на дѣтско списание, да се ръководи и да се старае да ги изпълни добросъвѣстно.

Но да се постигне всичко това, е доста трудно, а съ единични сили е съвсѣмъ невъзможно. Тукъ е необходимо, прѣди всичко, умѣла организация на редакционния трудъ, необходимо е да се сплотятъ редъ литературни и педагогически сили, които взаимно да допълнятъ единъ другото въ трѣдната задача — *да бждатъ ръководители на дѣцата, тѣхни другари и събесѣдници въ най-добрата смисълъ на думата.*

III.

Дѣцата биватъ на разна възраст, а всѣка възраст има свои потребности, свои интереси; затова не трѣбва да даваме едно и сѣщо четиво на петъ-шестъ годишно дѣте и 12 годишно. За първото — четенето трѣбва да замѣня и допълня играчкитѣ му, а за второто — то трѣбва да бжде умно и полезно развлѣчение; да допълня, а отчасти, даже да замѣня училището; вслѣдствие на това списанието трѣбва строго да се натъкми споредъ възрастта на дѣтето. Така че едно отъ първитѣ условия на дѣтското списание е ясното опрѣдѣление, за каква възраст е прѣдзначено то, на каква аудитория разчита. Другояче казано, подъ наименованието „дѣтско списание“ не трѣбва да се обобщаватъ всички периодически издания, прѣдзначени за дѣца и самиятъ въпросъ *„нужно ли е дѣтско списание“* би трѣбовало да се промѣни въ: *„нужни ли сж дѣтски списания“*.

Прѣди всичко необходимо е да се забѣлжи, че дѣтскитѣ сп. прѣдставляватъ съвършено самостоятеленъ и особенъ типъ списания. Тѣхъ по никакъвъ начинъ не трѣбва да сравняваме съ ония — за възрастни хора. Дѣтскитѣ сп., за каквато възраст и да сж прѣдзначени, не трѣбва да се впускатъ въ злободневности. Наистина, и дѣтскитѣ списания трѣбва да се отзоваватъ на най-важнитѣ събития въ свърѣмнения животъ, но до толкова, до колкото тия събития сж достѣпни за разбиране на малкитѣ читатели и могатъ да ги заин-

тересуватъ; трѣбва сжщо да се разясняватъ и нѣкои малко или много важни явления, наедно съ тѣхното минало или настояще, ако иматъ тѣ такова. И на малкитѣ читатели могатъ да бждатъ интересни по смисълъ и значение нѣкои важни факти и явления въ живота. Но все пакъ между многото факти въ съврѣмения животъ има такива, които трѣбва да се замълчаватъ и никакъ да се не мжчи писателътъ прѣждеврѣменно да обяснява на дѣцата това, което тѣ не сж въ състояние да разбератъ. Напр.: политика, разни злободневни въпроси, разбира се, които сж немислими въ дѣтскитѣ списания.

Но въ сжщото врѣме не трѣбва да се гледа на дѣтскитѣ сп. като на сборникъ отъ статии, или като на христоматия. Разликата между дѣтскитѣ сп., които даватъ ново четене, които отговарятъ тѣй или иначе на нуждитѣ на дѣтето и христоматията или сборника, които се състоятъ отъ образцови откъслени, несвързани съ течението на живота, е грамадна.

Въ всѣки случай, както дѣтскитѣ спис. не могатъ да замѣнятъ христоматията, тѣй и христоматията не може да замѣни дѣтскитѣ сп.

IV.

Ако дѣтето чете периодически своето списание, което освѣтлява така или инѣкъ това, което се касае или е свързано съ това, което то прѣживява, дѣтето чувства, че неговиятъ вжтрѣшенъ миръ не е единъ и не стои отдѣленъ. Затова въ дѣтското сп. сж важни не толкова фактитѣ и заключенията, колкото красотата на тѣзи факти и яркостта на образа, който тѣ рисуватъ.

„Въ противоположность на заключенията, доказателствата и логическитѣ послѣдователности, на дѣцата сж нужни образи, образи въ разни бои, звукове, а вѣмѣсто отвлѣченитѣ идеи, имъ сж нужни повѣсти, приказки и разкази“. Тѣй характеризира Бѣлински дѣтската натура, като напомнимъ, че прямото и непосредствено дѣйствието на печатния материалъ трѣбва да бжде насочено върху чувствата имъ, а не върху разсѣждка.

Това, разбира се, не изключавя образователния елементъ при дѣтското четене. То трѣбва да развива и ума на дѣтето и да го възпитава, т. е. да го обогатява съ знания и да влияе на сърдцето му. Дѣтето е — чувство, дѣтето е — желание и стремление и за да се обърнемъ къмъ ума му, можемъ само чрѣзъ сърдцето му. Въ дѣтската възраст, казва Бѣлински, чувството и разсѣдка сж враждебни единъ на другъ: „Прѣимущественото развитие на чувствата създава пълнота, хармония и поезия на живота, а прѣимущественото развитие на разсѣдка събаря блѣскавия цвѣтъ на чувствата. Дѣтски умъ, който се прѣдава на отвлѣченоститѣ на живитѣ явления на природата и живота, вижда едни мъртви форми, въ които липсва духъ, въ които липсватъ и логически опредѣления за него, слѣдователно съставляватъ черупката на гнилъ орѣхъ, о който се развалятъ само жбитѣ“. Всѣка книга може да бжде или съ възпитателно или съ образователно съдържание. Обаче, списанието не трѣбва да удовлетворява само едно отъ тѣзи двѣ назначения.

Въ ранната възраст на човѣка, паралелно съ развитието на темперамента, чувствата, постепенно започва да се образува и характерътъ, т. е. различнитѣ навици се обединяватъ въ едно цѣло. Съотвѣтно въздѣйствието и на дѣтския характеръ тъй сжщо влиза въ задачата на списанието.

Дѣтското сп. трѣбва да развива двѣтѣ цѣли.

Разбира се, двата елемента на дѣтското четене — възпитателниятъ и образователниятъ — не трѣбва строго да се отдѣлятъ единъ отъ другъ. Историческитѣ разкази иматъ образователно значение; а статии за животнитѣ, за отношенията ни къмъ тѣхъ, иматъ и възпитателенъ характеръ. Затова задачата на дѣтското списание е да спазва изтѣстно съотношение между тѣзи елементи. Да се обхващатъ чувствата на малкия читателъ е необходимо, но тъй сжщо е необходимо да се влияе и на ума му, т. е. да се развиватъ у дѣтето общественитѣ чувства — желание да знае живота на природата и цѣлия външенъ миръ. Съ една дума, списанието трѣбва да бжде *отзивчивъ другаръ* на соя читателъ, т. е. другаръ, който всѣкога ще може да отговори на всичкитѣ издирвания на младитѣ мисли и чувства. Значи, задачата не е отъ легкитѣ; тя иска голѣмо напряжение и непоколебаема любовъ къмъ дѣтето.

Затова е необходима постоянна наблюдателностъ надъ издирванията на младитѣ души. И, ако списанието е полезно, ако развива инересъ, извиква занимателностъ, ако доставява удоволствие и развлѣчение, тогава дѣцата съ нетърпение ще чакатъ получаването му и съ увлѣчение ще се прѣдаватъ на четене.

V.

Къмъ дѣтскитѣ списанія напълно можемъ да приспособимъ възгледа на Вахтеровъ, който е казалъ слѣдущето досежно успѣшния ходъ въ училищнитѣ занятия, а именно: Необходимо е да се изучаватъ дѣтскитѣ интереси и да се работи съ тѣхъ, въ противенъ случай, у дѣцата се развива безинтересностъ и отвърщение къмъ прѣподаваемитѣ прѣдмети, а безинтересността е лошъ помощникъ при обучението; безинтересното дѣте е разсѣяно, неговиятъ умъ работи бавно, неговото въображение спи, неговата паметъ задържа нищожно количество свѣдѣния и резултатитѣ отъ обучението сж почти никакви“.

Въ това отношение аналогията между неинтересното обучение и неинтересното дѣтско сп. е пълна. Списание, пълно макаръ и съ най-разумни статии, но написано неинтересно, безъ да се знаятъ потребноститѣ на дѣтската природа — нѣма да се чете отъ дѣцата, или ще се чете съвсѣмъ повърхностно и прочетеното бързо ще се забравя. Напротивъ, списание, което може да заинтересува малкитѣ читатели, да ги увлѣче, да прикове тѣхното внимание, за дълго остава въ паметта имъ.

Съ незнанието на тази азбучна истина, както се изразява Вахтеровъ, се обяснява неуспѣшното имъ разпространение между дѣцата и тѣхната кратковрѣмностъ. Даже и да искаме, ние не можемъ да

измѣнимъ исканията на природата — естественитѣ потребности на дѣтето.

Задачитѣ на дѣтското сп. трѣбва да бждатъ — да не се противодѣйствува на природата и на вкуса на дѣтето, а незабѣлъзано да се направляватъ въ най-добъръ пжтъ. Не трѣбва да се прѣчупва и да се боримъ съ дѣтската воля, която се изказва между другото и съ извѣстенъ вкусъ къмъ четене, а напротивъ, — да я направляваме и закрѣпваме; да не изличваме самобитността и оригиналността у дѣцата, а да ги подържаме и направляваме къмъ добро.

„Съобразявайте се съ дѣтската природа“ — това е, което трѣбва да разбиратъ ръководителитѣ на дѣтската литература.

Да се съобразяватъ съ дѣтската природа, значи, между другото, да се съобразяватъ съ дѣтскитѣ наклоности, симпатии и антипатии. Но да се съобразяватъ съ вкуса на дѣцата, съвсѣмъ не значи — да се подържатъ всевъзможни вредни инстинкти. Разбира се, въ ладения случай, ръководителитѣ трѣбва да иматъ прѣдъ себе вкуса и желанията на напълно здрави и нормални дѣца, а не на болни и развалени. Да различаватъ вкуса на еднигѣ отъ другитѣ, ръководителитѣ трѣбва да си помогнатъ съ педагогическата си опитност и познаването дѣтската природа. Но каквито и да бждатъ вкусоветѣ на дѣцата, ръководителитѣ на дѣтскитѣ сп. трѣбва да се отнасятъ къмъ тѣхъ съ голѣмо внимание и да се трудятъ да ги направляватъ въ най-добъръ пжтъ. Въ това се състои една отъ най-важнитѣ задачи на дѣтскитѣ сп., задача, която има огромно педагогическо значение.

VI.

Тукъ е мѣстото да се кажатъ нѣколко думи, въобще, за дѣтския литературенъ вкусъ.

Въ възрастнитѣ си години, понѣкога ние се чудимъ и не можемъ да разберемъ, какъ и съ какво ни е заинтересувала тази или оная книга, статийка или разказъ прѣзъ дѣтинството ни. Гледайки дѣцата си, ние не всѣкога можемъ напълно да си прѣдставимъ, съ какво нѣкоя книжка е дотолкова увлѣкла дѣтето, че съ трудъ можемъ да го откъснемъ отъ нея. Тѣй напр. на най-обикновената за нашия възгледъ, повѣсть, дѣцата се спиратъ доста; на най-обикновения разказъ за насъ, дѣцата всецѣло се прѣдаватъ.

Какво значи това?

Отговорътъ е много простъ. Работата не е само, какво е разказано, а и какъ е разказано. Наистина, важенъ е сюжетътъ, но още по-важно е да се намѣри способъ, да се изрази мисълта въ увлѣкателна — ясна форма, достойна за дѣцата.

Ако е вѣрно положението, че да бжде човѣкъ писателъ, е много трудна работа, че той трѣбва да се роди такъвъ, то въ отношение на писателя на дѣтско сп. това положение е още по-вѣрно, а отправено това положение къмъ ръководителя на дѣтско сп., то трѣбва да прѣвъзходствува несравнено повече. По мнѣнието на Бѣлински, човѣкъ, който пише за дѣца, трѣбва да има душа, която

умѣ да любви, възвишенъ умъ, просвѣтителенъ възгледъ къмъ всичко съществуващо, поетическа фантазия, способна да прѣдстави всичко въ живи разнообразни образи. Неговата задача е да згрѣе дѣтската душа, да развие въ нея хубави, хуманни отношения, да пробуди нѣжна впечатлителность, да възпитава въ младото сърдце живо, радостно и добро чувство, да възбуди у него чиста любовъ къмъ доброто, да го накара да обича доброто, заради самото добро, а не заради наградитѣ, които ще получи отъ него. Всичко това се отнася, въ още по-голъма степенъ до ръководителитѣ на дѣтски списания. Както се вижда, задачата имъ е много сложна, а още повече, като се добави, че тѣ носятъ възпитание на бждещитѣ поколения.

VII.

Къмъ хулавото дѣтско сп., което може да занимава, да интересува дѣцата, тѣ се прѣвързватъ къмъ него, тѣ го обичатъ, тѣ го считатъ за свой другаръ и съ нетѣрпение чакатъ появянето на слѣдущитѣ броеве.

Тази привързаность къмъ списанието приучва дѣцата да се привързватъ къмъ всѣка книга. Освѣлѣ това, като четете дѣтето нѣкаква занимателна статийка въ списанието, която го интересува съ прѣдмета си, то започва да дири и други книги, въ които да намѣри нѣщо повече за интересувалия го прѣдметъ, да намѣри отговоръ на вълнуващия го въпросъ, който е намѣрило най-напрѣдъ въ своето списание.

Занимателността е неизбѣжно условие при дѣтското четене. Любовта на дѣтето къмъ четенето докаква, че то е любознателно и се интересува даже и отъ по-отвлѣчени въпроси, затова списанието трѣбва да рисува тия въпроси съ по-голъма занимателность, съ което ще развие още повече дѣтския интересъ.

Природата, живота, игритѣ, пѣненето, музиката и пр. дълбоко интересуватъ дѣцата. Да си отпочине при шегитѣ и да се посмѣе отъ душа е естествено желание за дѣтето, както и постоянната любовъ къмъ картинкитѣ. Илюстрациитѣ сж неотмѣнима часть на дѣтското сп., тѣ сж естествено допълнение къмъ текста. Хубавата картинка, въ много случаи, увеличава цѣнността на текста, прави го по разбираемъ, а при това способствува за по-скорошното усвояване на прѣдмета или явлението.

Живиятъ смѣхъ, съ какъвто сж богати произведенията на Голя, Диккенса, Твена и др., има важно възпитателно значение: той засилва жизнерадостнитѣ чувства, възбужда смѣлость, прѣприемчивость, облагородява дѣтскитѣ постѣпки, изправява недостатъцитѣ, разполага дѣцата къмъ изкреность, къмъ правдивость.

VIII.

Не рѣдко се сочи на неудобството, че въ дѣтскитѣ сп. се помѣщаватъ дълги повѣсти или описания, па даже и такива, които се печататъ на части въ два три броя, свързани съ думата „Слѣдва“. Обаче, такова откъслечно четене има и своитѣ добри страни. То

кара дѣтето понѣколко пѣти да се поврѣща на прочетеното, за да го свѣрже съ послѣдуващата часть, въ който случай, то запомнюва цѣлото съдържание, анализира го, ясно и живо си прѣдставлява всичко въ него; а този процесъ усвѣршенствува паметѣта и самата мисль на младия читателъ. Наистина, силно заинтересуваното дѣте се измѣчва съ очакването да види края на туй, що слѣди, но наедно съ това, то се приучва съмъ търпение, умѣрено ползване отъ четене и пр. Сжщото обстоятелство засилва волята му, изработва характера му, приучва го къмъ самообладаване, къмъ издръжливостъ, т. е. изработва у него тъкмо това, което липсва у свѣрѣмненото общество.

Други пъкъ считатъ за неумѣстно да се помѣстватъ въ дѣтскитѣ сп. статии по разнитѣ отрасли на науката, които даватъ, често пѣти несвѣрзани знания, като каратъ малкия читателъ да се прѣхвърля отъ единъ прѣдметъ на другъ, отъ едно описание на друго. И тази грѣшка се дължи изключително на ржководителя. Разбира се, списанието, въ интересъ на голѣмия си кржгъ читатели, трѣбва да прави разнообразие въ научнитѣ си теми, но не по-малко то трѣбва да държи единъ систематически редъ на всичко това, да се придържа о извѣстна програма, о педагогическа наредба. Статитѣ трѣбва да сж свѣрзани помежду си и отъ една серия статии да се дава на малкия читателъ едно цѣло, завършено, макаръ статитѣ, нагледъ, да сж отдѣлни, самостоятелни. Цѣлото годишно течение, сжщо трѣбва да даде ясенъ възгледъ по всички въпроси, повдигнати въ него. И благодарение на такава система, въ главата на малкия читателъ не ще се образува каша отъ знания, научнитѣ свѣдѣния и факти не ще бждатъ откъслечни, несвѣрзани.

IX.

Колкото списанието по съдържание е по-разнообразно и по-весело, толкова то по-леко и по-бързо се чете, отколкото всѣка друга книга за прочитъ; сжщо, ако съдържанието му е по-свито, то по-леко се усвоява.

На повечето родители и педагози е извѣстенъ фактътъ, че вниманието на дѣтето се уморява и изтощава, ако то чете дългъ разказъ, макаръ и да е увлѣкателенъ, макаръ и да третира интересущъ го въпросъ, отъ коя и да е научна областъ, а е изложенъ въ една цѣла книжка. Не сж малко и такива дѣца, които се отказватъ отъ четене на книжки, въ които обширно се разгледва единъ въпросъ, напр. отъ естествена история, културна история и т. н.; забѣлѣзано е въ такива случаи, че дѣтето прѣхвърля по нѣколко страници, или листета и гледа по-скоро да иди къмъ края на книжката, за да види, съ какво се свѣршва, каква е развязката на разказа.

Обаче, умората, причинена отъ еднообразието въ съдържанието на книжката, се отстранява, ако разказътъ е помѣстенъ въ една или нѣколко книжки на спис., гдѣто читателътъ съ наредъ продължението на разказа, намира нѣкой и другъ очеркъ, при което разнообразие той несравнено съ по-голѣмо внимание слѣди мисльта на

автора, по-леко възприема и усвоява фактитѣ. Разнообразното съдържание на списанията, по такъв начинъ, въздѣйствиува почти едновременно на всички чувства на читателя, удовлетворява най-широкия му кръгъ издирвания, напълно задоволява неговия интересъ.

Ако, при това, въ списанието се добави, малко или много ялната картина на епохата и нейнитѣ явления, тогава съ увѣреностъ може да се каже, че списанието дава това, което трѣбва да даде. При по-внимателно разгледване на списанието ще се види, че всѣка статия, съ образователенъ характеръ, не ще остане сама; тя ще бѣде всестранно изчерпана и ще се изтъкне тази областъ отъ живота или знанията, която списанието дава на своя читателъ. Силата — не е въ много знания, а въ по-дълбокото разбиране. Ако това разбиране се постига отъ дѣцата съ неотслабенъ интересъ, тогава то е трайно и възпитателно; а списание, което постига тази цѣль, е добро, понеже отговаря на своето прѣдназначение.

X.

Една отъ главнитѣ длѣжности при първоначалното обучение, споредъ думитѣ на Ушински е: „Да се учи дѣтето вѣрно да наблюдава и да му се убогати душата съ пълни, ясни и вѣрни картини, които по-послѣ ставатъ елементи на мислителния му процесъ“. Слѣдъ занимателнитѣ играчки, дѣцата на нищо не се радватъ тѣй, както на картинкитѣ. Великото значение на рисуващото искусство, като че ли никждѣ не заема тѣй добръ мѣстото си, както тукъ; голѣмо влияние оказва то на дѣтската душа; дълбоко внимание и живъ интересъ възбужда то у дѣцата. Ей защо, развитието на художествения вкусъ трѣбва да бѣде поставено, като главна възпитателна задача въ дѣтскитѣ списанія.

Илюстрирани въ списанието могатъ да бѣдатъ всички прѣдмети и явления на природата. А природата, както е извѣстно, е най-добра възпитателка на дѣцата. Тѣ научаватъ отъ нея, що е красота, доброта, правда и безкористна любовъ, тѣ взиматъ отъ нея примѣри за най-добри човѣшки отношения. И всичко това може да се постигне чрѣзъ непосредствено наблюдение на художествено изпълнени илюстрации въ списанието, приложени къмъ разнитѣ статии и разкази. Затова статитѣ и очеркитѣ по естествена история, трѣбва да заематъ видно мѣсто въ списанието. Дѣцата не всѣкога сж способни да наблюдаватъ непосредствено природата и нейнитѣ явления, затова и ползата отъ дѣтскитѣ списанія, въ това отношение, е твърдѣ голѣма. Тукъ е мѣстото на всѣки естествено-наученъ очеркъ, разказъ и поетическо описание. При умѣль подборъ на този материалъ, илюстрираното дѣтско списание, слѣдъ живитѣ думи на възпитателя се явява най-добъръ и надеженъ другаръ на дѣтето.

Частниятъ и общественъ животъ още по-малко може да бѣде разбранъ непосредствено отъ дѣцата. Тука книгитѣ и списаніята всѣкога се явяватъ почти единствени изобразители на разнообразнитѣ човѣшки отношения. Разказитѣ, повѣститѣ, очеркитѣ и описанията даватъ голѣмъ просторъ да се влияе, нравствено и художествено, възпитателно и образователно, върху дѣцата.

XI.

Отъ всичко казано излиза, че само хубавото, умѣлото, създаденото съ любовъ къмъ дѣцата, съ знание на природата и съ потребноститѣ на дѣтето може да бѣде полезно, може да бѣде съ добро влияние. Но освѣнъ тази азбучна истина, колкото и да бѣде хубаво списанието, отъ гледна точка на сухия педантизъмъ, ако то не е въ състояние да заинтересува дѣцата, ако то не съумѣе да привлече тѣхното внимание, тѣхната любовъ, ако ръководителитѣ му не се придържатъ о тѣхнитѣ справедливи желания — списанието не ще се чете и неговата полза ще се сведе до нула. Ей защо, при изборъ на дѣтско сп. родителитѣ и възпитателитѣ не трѣбва сами да разрѣшаватъ този въпросъ — споредъ тѣхното лично мнѣние, а трѣбва да взематъ и мнѣнието на малкитѣ четци. „Дѣцата много повече разбиратъ, отколкото ний мислимъ за тѣхъ“, казва Достоевски. Да се наблюдава, какъ дѣцата се прѣвѣрзватъ къмъ едно или друго дѣтско сп., или какъ сж равнодушни къмъ други нѣща, това е нужно, това е необходимо за всѣкого, който изкрено обича дѣцата, който изкрено имъ желае доброто.

XII.

Всички изброени общи условия показватъ, колко е сериозна и обширна задачата на дѣтското списание; и послѣ това, да се доказва, нужно ли е за дѣцата дѣтско сп., едва ли е необходимо.

Дѣтското сп. не само има право на сжществуване, но се явява като мостъ, който води пробуждащето се самосъзнание на дѣтето къмъ обширното царство на юношеството и вѣчнитѣ красоти, които се добиватъ отъ литературата и изкуството.

Цѣльта и назначението на дѣтското списание е твърдѣ ясна и опрѣдѣлена и спорътъ може да се свежда не къмъ това — нужно ли е особено списание за дѣца, а доколко може да се осжществи практически идеята на такова сп., тѣй както за пълното ѣ осжществяване необходимо е прѣди всичко, взаимната помощ между пишущи и читаещи, необходимо е силенъ ангажиментъ между писателитѣ и редакцията, отъ една страна, и отъ друга, между младитѣ читатели и родителитѣ имъ. Затова сж нужни самостоятелни работници: писатели, художници и педагози, които, по завѣта на Бѣлински, съ всичката си душа, любовно и искрено, чрѣзъ печатното си слово, да могатъ да разговарятъ съ дѣцата, които дълбоко да разбиратъ дѣтската натура и безъ никакво нагласяване да бждатъ лесно разбираани.

Отъ година на година се разширява тая областъ на дѣтскитѣ сп. и въ нея не се внася само сериозния трудъ на педагога, а и вдъхновението на художника, излизаще изподъ перото и четката му. И днесъ вече дѣтскитѣ сп. застанаха на сигурна почва; нуждата отъ дѣтски сп. расте все повече и повече и несъмнѣно е, че тѣ си извоюваха правото на сжществуване.

Прѣвелъ: М. Мирчевъ.

Г. Пешевъ.

Върху учебничното робство.

(Бъгли бълъжки¹⁾).

По силата на общия еволюционенъ законъ станаха доста промѣни въ всички отрасли и прояви на живота. Станаха такива и въ областта на възпитанието и образованието, още по-частно — въ дидактиката и специалната методика на обучението по отдѣлнитѣ учебни прѣдмети въ първоначалното училище другадѣ и у насъ. Днесъ първоначалното училище у насъ се намира въ една особна стадия на своето развитие. Неговитѣ стари основи не могатъ вече да издържатъ напора на съврѣмениятъ културни пориви, и почватъ да се клатятъ, корегиратъ, замѣстватъ съ други. Всички, които работимъ въ него и за него, чувствуваме малко или много отживѣлостта, неумѣстността, безцѣлостта на нѣкои стари негови приеми. Често се питаме и трѣба да се питаме — каква е и какво дава нашата училищна дѣйностъ, какви сж нейнитѣ резултати и постигатъ ли се съ нея поне удовлетворително задачитѣ, които ни поставя животътъ? — Отговоритѣ, както си е и въ дѣйствителностъ, обикновено сж не твърдѣ радостни.

Съврѣмениятъ животъ съ своитѣ бързи промѣни изпрѣчи нови искания. И съврѣменията педагогика, проникната отъ изискванията и задачитѣ на новото врѣме, захвана да се освобождава отъ стѣснителнитѣ окови на срѣднѣвѣковната схоластика — да си постави други цѣли, да търси други срѣдства за реализирането имъ, като ги използва по други методи.

Въ областта на обучението най-цѣненъ е придобивътъ за замѣната на царещия досега ученишки пасивитетъ съ активитетъ — изискванията за *самодѣлно, активно, продуктивно* ученишко участие въ процеса на обучението. Кои сж тѣзи изисквания? Ученицитѣ чрѣзъ самодѣлна психофизична работа да завоюватъ прѣдавания имъ учебенъ материалъ, да наблюдаватъ и изучаватъ обектитѣ и явленията отъ забикалящия ги природенъ и човѣшки животъ — учебния материалъ, а не да ги възприематъ и заучватъ пасивно изъ устата на учителя, или да зазубряватъ казаното за тѣхъ въ разни „постни“ учебничета. Това по никой начинъ не може да стане изключително въ класната стая, както сега се практикува изобщо у насъ: дѣйствителниятъ животъ не може да се вкара и побере въ душата, тѣсна, тъмна училищна сграда и тамъ да се разгледва. А трѣба да се разгледва. — Тогава? — Тогава трѣбва да се отиде въ дѣйствителния кипещъ животъ и тамъ да се изучава — „въ градината, полето, гората, край рѣката, въ планината, изъ ливадитѣ, лозята, нивята и пр., кждѣто изобщо се намѣри подходяща материя и подходящо мѣсто“. Това изискване може да се реализира чрѣзъ съ-

¹⁾ Отнасятъ се само за практиката ни въ първоначалното училище.

отвѣтни цѣлесъобразни излети, екскурзии, наблюдения, обобщения и пр. въ дѣйствителността. Напоследѣкъ често взе да се чува по-викътъ: „Да вкараме живота въ училището! *Новото* училище ни сочи противното на този лозунгъ — „училището да отиде въ живота, тамъ да го наблюдава и изучава“. — Наистина, съ ученици отъ първоначалното училище не могатъ да се правятъ нѣкакви обширни наблюдения и проучвания на живота. Но това не е наша главна цѣль. Тукъ се цѣли главно не да се изучи живота, а да се научатъ ученицитъ да го изучаватъ. Тукъ най-първо цѣнно е не даденото знание, а — свикването ученицитъ да придобиватъ знания.

Нашата дѣйствителна практика, нашата дѣлнична работа въ първоначалното училище е почти пълно отрицание на тѣзи изисквания. А това е тѣй, между другото, защото нашето първоначално учителство, въ грамадното си болшинство, въ своята училищна работа е робъ на въведенитъ въ отдѣлението учебници и употребявани ръководства. За повечето отъ изучаванитъ въ това училище учебни прѣдмети сж въведени учебници. По учебнитъ прѣдмети, за които нѣма наредени и въведени за употрѣба учебници, учителството си служи съ съотвѣтни ръководства. Употрѣбата на учебника има слѣдната двойка цѣль: а) да послужи на ученицитъ — да повтарятъ по него и заякчатъ знанията си, които сж добили чрѣзъ непосредствено наблюдение въ дѣйствителния животъ прѣзъ врѣме на излета и по-систематичната имъ обработка, извършена слѣдъ това наблюдение и б) да послужи на учителя, като му дава учебния материалъ, който ще прѣподава на ученицитъ. Прѣдназначение на ръководството е — да послужи само на учителя — да види, какъ практикуватъ и що прѣпоръчатъ други, да изпита въ себе си прѣпоръчаното и практикуваното и да го послѣдва, доколкото то ще бжде цѣлесъобразно, споредъ мѣстнитъ индивидуални условия, и ще може да му се притече на помощъ — всичко да изпита, доброто да задържи и приложи на практика. Това е прѣдназначението на учебницитъ и ръководствата. Употрѣбата имъ за реализиране това прѣдназначение, ако не е необходимо, то поне не е врѣдно. Но злоупотрѣбата съ тѣхното използване е врѣдно, затова е и за осжждане. А въ нашата практика изобщо съ тѣхната употрѣба се злоупотрѣбвява. Почти въ всички наши първоначални училища се обучава съ учебници и ръководства и то именно като се злоупотрѣбвява съ тѣхъ, *робува на тѣхъ*. Учителтъ си доставя едно тѣло отъ въведенитъ въ отдѣлението му учебници, или ръководства за онѣзи учебни прѣдмети, за които нѣма стѣкмени и въведени учебници. Тѣзи съкровища — източници на цѣлата му работа въ училището, стоятъ на видно мѣсто въ учителската стая. Обикновено нѣколко минути прѣди да издрѣнка (а нѣйдѣ и понѣкога и слѣдъ като издрѣнка) училищниятъ звонецъ за влизане въ часъ, учителтъ ги взема, на бърза ръка *промамка* подъ носъ слѣдващето слѣдъ (подготвено сжщо по този начинъ) прѣдаденото прѣдния часъ, отива при ученицитъ въ класната стая и имъ го прѣдава догматично или евристично. Ученицитъ съ

нетърпение очакват да издрънка училищният звънец за излизане изъ част, да се свърши тази наистина „арестанска“ работа, както я наричатъ дидакто-художниците. После у домовете си по-трудлюбивитъ и по-страхливи ученици почти „папагалски“ зазубряватъ изъ учебника изцѣло или отчасти прѣдаденото, а болшинството други и това не извършватъ. Почти цѣлото наше обучение се състои отъ неинтересенъ, копиранъ отъ учебника или ръководството, разказъ на учителя и папагалско ученишко зазубряване отъ „постното“ учебниче, като нѣкъдѣ се прѣдставятъ и разгледватъ и нѣкакви картини — сухъ вербализъмъ и картиненъ реализъмъ царятъ въ нашето първоначално училище, които само обрѣмняватъ ученишката „память съ сухи знания, съ мъртви словесни прѣдстави, съ безсѣдържателни термини и номенклатури, безъ да импулсиратъ ученишкитъ наблюдателни способности“; учи се отъ думитъ на учителя или по книгитъ онова, което ученицитъ не умѣятъ нито да си прѣдставятъ, нито да изразятъ; тукъ ученото прѣзъ едното ученишко уху влиза, а прѣзъ другото излиза — ученишката психика прилича на продъненъ сѣдъ, въ който не могатъ да се задържатъ несамо дѣйно придобиванитъ (отъ учителевъ разказъ или учебникъ) знания. Само голото акустично и обзирно съчетаване на звукове не дава, потребната пълна и ясна прѣдстава. Такава прѣдстава се добива, когато се образува, формира този психиченъ образъ при участието на всички сѣтивни органи — визуелни (оптични — зрителни), акустични, осѣзателни, моторни и пр. Въ изключително *учебническото* обучение не само *художество* нѣма, но нѣма и съвѣстно *занаятчиство*. Тукъ има една суха, досадна, безцѣлна работа — губи врѣме. Такова обучение е лесно за учителя, но безрезултатно за ученицитъ. То е резултатъ, между другото, на заробването на учителя отъ ученицитъ и ръководствата. — *Лъкъ?* — Разумно и цѣлестобразно ползуване отъ единитъ и другитъ, па даже и никакъ неупотрѣбяване първитъ, като се замѣнятъ съ бѣлѣжни и системни тетрадки. Този въпросъ е подиганъ и третиранъ въ нашия педагогиченъ печатъ. Напоследѣкъ има затишие по него, но той е още неразрѣшенъ, още откритъ. Съврѣменнитъ педагогични изисквания и схващания мотивиратъ наново току-що казаното му разрѣшение — разумно ползуване отъ ръководствата и учебницитъ (споредъ назначението имъ), па даже и замѣната на последнитъ съ бѣлѣжни и системни тетрадки.

Учебничното робство сега у насъ е една отживѣла врѣмето си традиция. Нему съзнателно служатъ само тѣзи, които не искатъ „да рушатъ рахатлъка си“, който имъ даватъ учебницитъ. Другото робуване е повече несъзнателно, по традиция. Бѣше врѣме у насъ, когато нѣмаше достатъчно подготвенъ учителски персоналъ, когато болшинството учители бѣха неподготвени за своята дълнична работа. Тогава и за тѣхъ бѣха потребни учебници. Но сега не е вече тъй — нашето учителство е достатъчно подготвено, та нѣма нужда отъ скърпени за печалба и слава учебници, които го обврзватъ и му прѣчатъ да нареди обучението си съобразно мѣстнитъ индивиду-

ални условия, понеже е принуден да се придържа о наредбата на учебния материал въ въведенитъ въ отдѣлението учебници. Въ България има около 3280 училищни общини съ толкова различни мѣстни особености — окръжаваща природа, диалектъ, психофизиченъ ученишки ръстъ и пр. Това едно. — Друго. Сегашнитъ наши учебници иматъ общъ типиченъ характеръ — нагодени сж за всички мѣста, области, села, градове (за „цѣль свѣтъ“), като че животътъ (който изучава и трѣбва да изучава училището) навсѣкждѣ е еднакъвъ, като че ученицитъ въ всички тѣзи мѣста сж точно еднакви епруветки съ напълно еднакъвъ обемъ, вмѣстимостъ. А въ дѣйствителностъ не е тъй — има разлика между придунавското влахче и трънското шопче, между габровското колибарче и пордимското поленче; има разлика между добружанската и родопската, самоковската и русенската и пр. природа; има разлика между Софийския (градъ) и пустопасерелския (село) животъ и пр. Като е тъй, то питамъ — кой отъ нашитъ нагодени за „цѣль свѣтъ“ учебници ще даде за всѣко мѣсто (3280 училищни общини) съответенъ учебенъ материалъ? — Отговорътъ на този въпросъ се изказва само съ една дума — *никой*. — Тогава що ни прѣдстои? — а) Или съвсѣмъ да не употрѣбяваме учебници (съ изключение на читанката¹⁾), като ги замѣстимъ съ бѣлѣжки и системни тетрадки; б) или да ги употрѣбяваме, но разумно, споредъ прѣдзначението имъ, като *рекапитулационно* и *репродукционно* сръдство, служеще, дѣто е възможно, само на ученицитъ, а не и на учителя.

При сегашнитъ наши училищни условия — закоренѣла традиция и шокирането отъ рѣзка промѣна, между другото — първата реформа не навсѣкждѣ ще може да се осъществи сега за сега. Обаче втората е напълно осъществима, а и реализирането ѝ е належаще.

Какъ да се осъществи? Училището, учителътъ съ ученицитъ, трѣбва да отиде въ живота — да го наблюдава и изучава. Тукъ събрания суровъ материалъ — наблюдаванитъ обекти, факти, впечатления — ще се дообработи въ класната стая. Това може да стане, когато излетитъ, екскурзиитъ, цѣлесъобразнитъ наблюдения погълнатъ по-големата частъ отъ учебното врѣме и работа. Думата е за излети и екскурзии съ ясно опрѣдѣлена научна цѣль, а не за разходка и игра, както изобщо у насъ се практикува, макаръ и само по 1—2 пѣти прѣзъ цѣлата учебна година. Въ нашата практика тѣ не сж използвани достатъчно, па даже и никакъ, макаръ да нѣматъ ни единъ принципиаленъ противникъ. Много малко се правятъ истински екскурзии — пътуване съ научна цѣль. Нѣкждѣ учителитъ излизатъ съ ученицитъ си изъ класната стая на полето, но не да

¹⁾ И четенето да се не ограничава само съ и въ читанката, кайго у насъ се практикува, та читанката се чете напръсти, а въ друга книга едвамъ се срѣча. Да се четатъ дѣтски списания, четива пѣзъ други читанки, съотвѣтния интересни книжки и пр., та да не казватъ ученицитъ — „това не сме чели въ читанката“, когато въ живота нѣтъ се падне да четатъ и друга книга, а не само въ тѣхната читанка.

наблюдаватъ, а да поиграятъ. По-голѣмата частъ прѣдвидени (за изучаване) въ нашата училищна програма учебни материяли могатъ и трѣбва да наблюдаватъ и изучаватъ вънъ отъ класната стая, въ природата, живота, въ който случай обучението се освобождава отъ робуване на учебника — нашитѣ типични учебници ставатъ ненужни.

Учебниятъ материялъ по *прѣдметно учение* е (и трѣбва да е) изъ родната околностъ на ученика, та да може и трѣбва непосредствено да се наблюдава и изучава; по *естествознание* по-голѣмата частъ такъвъ е сѣщо изъ близката ученикова околностъ — и тукъ, слѣдователно, може и трѣбва да се наблюдава и изучава; при *роднознание* — да се наблюдава и изучава родната на ученика околностъ, па и цѣлата страна на изработения (въ училищната градина или въ единъ жгълъ на училищния дворъ) ѝ по ландшафти релефъ; *история* — при паметници, старини, кинематографъ, пѣсни, приказки, легенди, па и като се конкретизиратъ и драматизиратъ вънъ отъ училищната стая историчнитѣ материяли, както правятъ въ експерименталнитѣ школи на американскитѣ сетлемени (дружества¹); *пѣне* — да се възпѣва цвѣтето въ полето или градината, славенъ въ гората — есенята, зимата или пролѣтътъ въ природата и пр., а не въ душната класна стая; *гражданско учение* — като се нареди отдѣлението въ форма на община... държава, институти; *четене* — съдържанието на четивата и стихотворенията да се наблюдава въ природата, живота и изучаватъ четивнитѣ материяли; *писане* — съдържанието на писмената работа да се черпи отъ наблюдения въ живота; *граматика* — езиковното цѣло, надъ което и въ което се наблюдаватъ, забѣлѣзватъ, схващатъ, описватъ и усвояватъ граматичнитѣ особености, да е конструирано отъ добитото при наблюдаване нѣкой дѣйствиеленъ обектъ или фактъ; *смѣтане* — съдържанието на редактранитѣ отъ ученицитѣ задачи да се черпи чрѣзъ наблюдаване окржаващия животъ; *рисуване* — да се наблюдава и рисува дѣйствителността; *геометрия* — геометричнитѣ форми да се дирятъ, наблюдаватъ, забѣлѣзватъ, схващатъ, описватъ и усвояватъ върху реални прѣдмети (ниви, ливади, лозя, градини и пр.), на нагодени въ училищната градина или въ училищния дворъ лѣхи съ изучванитѣ геометрични форми и пр.

Събраниятъ по този начинъ (чрѣзъ непосредствени, подобни и контрастни наблюдения на обектитѣ и явленията — учебната материя) суровъ материялъ се вписва накратко въ нагоденитѣ за тази цѣлъ *бѣлъжни* тетрадки (за III и IV отд.), или му се прави общоустно схващане (I и II отд.); послѣ се систематизира, обобщава, нарежда и сортира въ класната стая, и полученото се вписва въ нагоденитѣ за този цѣлъ *системни* тетрадки, които ще бждатъ единъ видъ учебници — рекапитулационно и репродукционно срѣдство — но писани отъ самитѣ ученици, а не отъ жадни за слава и забогатяване автори — учебници съ локално, мѣстно съдържание и характеръ. Така „обучението се води вънъ отъ класната стая, а сами-

¹) Сп. „Ново училище“ год. I, кн. I, стр. 79.

ятъ класъ е събрание, дѣто ученицитѣ се събиратъ да формулиратъ изводитѣ си, добити отъ опита, да провѣрятъ знанията си“. По този начинъ се работи и въ новонарежданитѣ експериментални школи на американскитѣ сѣтлемени (просвѣтителни кръжоци). — Наученото по този начинъ послѣ се рекапитулира и репродуцира отъ ученицитѣ въ и отъ системнитѣ тетрадки или учебницитѣ, ако се употребяватъ такива и не сж замѣстени съ първитѣ. Така учебницитѣ се оставятъ на второ — даже послѣдно мѣсто, а наблюдението и „обучението въ дѣйствителността“ стоятъ на първо — послѣднитѣ доминиратъ въ училищната ни работа вмѣсто първитѣ, които въ днешната ни практика господствуватъ, което пъкъ е една отъ важнитѣ причини за нереализиране прѣслѣдванитѣ цѣли.

Прочее, врѣме е вече да се освободимъ поне отъ *учебничното робство*, ако не можемъ отъ друго.

Обучение безъ учебнично робство — това е едно отъ исканията на *новото училище*.



Училищна практика.

Г. Дочевъ.

Трудовия принципъ въ обучението по формознание.

(Бѣгли бѣлѣжки и скици изъ практиката ми въ III-то отдѣление.)

„Природата не дава на дѣтето линии; тя му дава само прѣдмети; линиитѣ трѣбва да му се дадатъ, за да вижда по-добрѣ прѣдметитѣ; но не би трѣбвало да му се отнематъ никога прѣдметитѣ, за да вижда само линии“.

Pestalozzi: Wie Gertrud ... Rek. 65.

Съ името „формознание“ се измѣни напослѣдъкъ въ педагогическия ни печатъ името „геометрия“. Съ пълно право. Жалко е само, че се задоволихме съ тази незначителна реформа въ методиката на този учебенъ прѣдметъ, безъ да покѣтнемъ неговата традиционна сжщностъ. Промѣни се името, но съдържанието си остана сжщо. И въ новитѣ формознания се говори прѣди всичко за точки, линии, фигури и пр., както и въ старитѣ геометрии.

И училищната практика по този учебенъ прѣдметъ не е издигната на подобающата ѝ висота. И днесъ се прѣподава въ основното училище геометрията прѣимуществено дедуктивно. И до днесъ при прѣподаването на този учебенъ прѣдметъ се слѣдва логическия, пжтъ на Евклидовата геометрия. Затова и всичко, що уче-

ницитѣ отъ основното училище могат да усвоятъ по този учебенъ прѣдметъ, усвояватъ го механично, само чрѣзъ много повторения и запомване. За интересъ, за активно участие на ученицитѣ при добиването геометричните познания, не може да става още и дума. Макаръ и отъ всички страни да се протестира високо противъ механичното заучване дефиниции, все пакъ, днешната практика по геометрия не е нищо друго, освѣнъ извеждане и запомване дефиниции за точка, права, равнина, фигура и пр. и пр.

Съ своето „Ръководство по геометрия въ основното училище“ (издание на Лѣсичковъ, Шуменъ) Ив. Георгиевъ и К. П. Домузчиевъ дадоха доста цѣнни мисли за методиката на този занемаренъ у насъ учебенъ прѣдметъ. Но на много мѣста, особно въ практическата частъ, повлияни отъ педагогическия романтизмъ, тѣ отиватъ въ опасна крайностъ: съ нѣкои свои лекции тѣ прѣпоръчватъ и посочватъ, какъ да се изучаватъ извѣстни геометрични елементи съ приказки. Воденото съ приказки обучение по геометрия може да бѣде забавно за ученицитѣ, но то не може никога да има образователна стойностъ за тѣхъ. Формитѣ на прѣдметитѣ не могатъ да се изучаватъ никога съ каквито щещъ художествени приказки за „чича Дима“, за „какъ малкото майсторче яло бой“ и тѣмъ подобни, а само чрѣзъ търсене и намиране дадени форми въ прѣдметитѣ, наблюдение и изучване на тѣзи форми върху самитѣ прѣдмети и най-сетнѣ съ възпроизвеждането на тѣзи форми.

Увѣренъ съмъ, единичкъ трудовиятъ принципъ, умѣло прокаранъ въ методиката на този за сега тѣй сухъ и тягостенъ за учители и ученици учебенъ прѣдметъ, ще бѣде въ състояние да внесе идейност и животъ въ него, както и въ всички други учебни прѣдмети.

Трудовиятъ принципъ е прѣди всичко противъ сухата, логически наредената, противъ сжщинската научна геометрия въ основното училище, защото тя е непонятна за дѣцата. Абстрактнитѣ дефиниции и формули на научната геометрия дѣцата не могатъ по никакъвъ начинъ да възприематъ активно, а само чрѣзъ насилие могатъ да заучатъ механически и да запомнятъ. А механичното и насилствено учение е най-противно на трудовия принципъ.

Трудовиятъ принципъ е за *формознанието* въ основното училище. Послѣдното има за цѣль да запознае ученицитѣ съобразно тѣхнитѣ сили съ разнообразнитѣ форми на прѣдметитѣ: 1. а) съ елементитѣ на тѣзи форми; б) съ образуването на тѣзи форми; в) съ цѣлестеобразността на тѣзи форми; г) съ естетичността на тѣзи форми; 2. а) да ги научи да възпроизвеждатъ по разни начини и съ разни срѣдства тѣзи форми; б) да ги научи да измѣрватъ лицата и съдържанието на тѣзи форми; в) да ги опжти най-сетнѣ, до колкото е възможно, да използватъ тѣзи форми въ живота си.

Трудовиятъ принципъ изисква да се изучаватъ *формитѣ на действителнитѣ прѣдмети и върху самитѣ прѣдмети*, а не както сега се изучаватъ геометричните форми абстрактно, изолирано, по нѣкакви си сухи чъртежи и мъртви геометрични тѣла. Трудо-

вият принцип иска да се замѣни абстрактната геометрия съ живо формознание. За тази цѣль той иска, щото послѣдното да бѣде въ най-тѣсна връзка съ прѣдметното обучение, естествознанието, родинознанието и рисуването. Въ часоветѣ по формознание ще се изучаватъ обстойно формиѣ на онѣзи прѣдмети, които сж били изучавани въ часоветѣ по прѣдметно учение, естествознание, родинознание, или пъкъ които ще се рисуваѣ. Трудовият принцип постави още формознанието въ най-тѣсна връзка съ смѣтането и ржчната работа. Въ часоветѣ по смѣтане ще се изчисляваѣ обиколкитѣ, лицата и обемиѣ на изученитѣ форми. Въ часоветѣ по ржчна работа ще се използватъ разнитѣ форми при направа и украса на разни играчки и уреди.

Какъв ходъ ще има обучението по формознание, щомъ слѣдва исканията на трудовия принципъ?

Първата работа на учитель и ученици при ученето на нѣкоя нова форма ще бѣде да търсятъ, намѣрятъ и наблюдаватъ всестранно тази форма изъ околнитѣ имъ прѣдмети, кждѣто тя се срѣща. При наблюдението трѣбва да изнамѣрятъ и изтъкнатъ елементитѣ, отъ които е образувана тази форма. Слѣдъ това ще изнамѣрятъ чрѣзъ опитъ начина, по който е образувана новата форма. Ако има, ще се изнамѣрятъ въ разнитѣ прѣдмети разновидноститѣ на тази форма и тѣхната характерна отлика. Ще търсятъ и намѣрятъ, дали тази форма не влиза нѣкждѣ като съставна часть въ нѣкоя по-сложна форма. Ще се търси цѣлесъобразността на тази форма при извѣстни прѣдмети: защо се срѣща най-често при извѣстни прѣдмети? Какво значение има новата форма за далени прѣдмети? Ще се търси, дали тази форма се използва много въ човѣшката дѣйность, кога, защо и какъ. Ще се прѣцѣни, дали е красива тази форма, дали се харесва и защо се харесва.

Не ще и дума, трудовият принцип иска, щото наблюдението на новитѣ форми и вникването въ тѣхъ да се извършва *самостоятелно* отъ ученицитѣ, подъ ржководството на учителя. Ученицитѣ трѣбва сами да търсятъ и откриватъ новитѣ форми по окржжаващитѣ ги или по познатитѣ имъ прѣдмети. Тѣ трѣбва сами да изслѣдватъ съставнитѣ елементи на новитѣ форми: тѣхната дължина, като мѣрятъ съ свои линийки самостоятелно; голѣмината на жгитѣ имъ, като мѣрятъ самостоятелно съ своитѣ жгломѣрчета; тѣхнитѣ обиколки, лица и обеми, пакъ като мѣрятъ и изчисляваѣт самостоятелно; тѣхната цѣлесъобразность и естетичность, като сами опитватъ и обсжждатъ.

Слѣдъ наблюдението и вникването въ новата форма, слѣдва нейното *възпроизвеждане*. Само наблюдението и обсжждането не могатъ да ни дадатъ пълни и точни познания за нѣщата; необходимо е да възпроизведемъ по нѣкакъв начинъ тѣзи нѣща и тогава ще имаме пълно познание за тѣхъ. При възпроизвеждането ние добиваме впечатления отъ нѣщата посрѣдствомъ всички наши сѣтива: зрѣнието, вкуса, пипането и мускулното чувство. При него участвува усилено освѣнъ нашиятъ разсждкъ и нашата воля. Затова възпроиз-

веждането има както високо образователно, така и високо възпитателно значение.

Възпроизвеждането на новите форми може да стане по различни начини: а) като си начъртаят учениците на тетрадките изцяло или мащабно новите форми; б) като си изрѣжатъ изцяло или мащабно тези форми отъ хартия или мукава; в) като си рисуватъ съ бои тези форми; д) като ги моделиратъ съ пластелинѣ.

И възпроизвеждането има възпитателна и образователна стойност само тогава, когато се изпълва самостоятелно отъ учениците, а не когато се демонстрира само отъ учителя, съ каквото сега се задоволяватъ мнозина. Всеки ученикъ трѣбва да си има нужните материали и прости уреди, съ помощта на които да се упражнява въ самостоятелно възпроизвеждане на учениѣ форми.

Много отъ изучените нови форми учениците могатъ и би трѣбвало да използватъ въ живота си и въ другите учебни предметѣ. Напр. въ часоветѣ по рѣчна работа могатъ да си изрѣжатъ кутийки отъ известни форми, да си облѣпятъ предметѣ съ изрѣзки отъ учени форми и пр.; въ часоветѣ по рисуване могатъ да си направятъ украшения за тетрадките, програмите, облѣклата на учениците отъ съчетания на учени форми и пр.

Още по-интересно и по-образователно ще бѣде за учениците обучението по формознанието, ако изучаването на нови форми се налага на учениците отъ работата имъ по картонажъ, рѣчна работа и отъ желанието имъ да откриватъ и използватъ въ живота си нови форми. Напр. по рѣчна работа учениците искатъ да си направятъ подложка за маслото отъ мукава. Направата на тази подложка ще ги доведе до кръговата форма и до нейното изучаване. За жалостъ, днесъ за днесъ рѣчната и изобщо практическата дѣйностъ има малко дѣсгжигъ въ училището, та съвсѣмъ малко може да се използва този ходъ на обучението: отъ нуждата да се дойде до опита и знанието. Този ходъ ще бѣде напълно възможенъ при пълното тържество на трудовия принципъ въ училището.

Слѣдъ тези бѣгли теоретични бѣлѣжки, ще дамъ скиците на дѣ лекции изъ практиката ми въ трето отделение. Нека се има прѣдвидъ, че лекциите ще прѣдамъ, както ги прѣподадохъ, а не както бихъ ги прѣподалъ въ едно истинско трудово училище.

1. Правъ жгълъ.

Дѣцата иматъ вече общо понятие за жгълъ, за неговите части, за неговото измѣрване, за неговото намаление и уголѣмение.

За часа по формознание всеки ученикъ си има особна тетрадка, или опрѣдѣлено мѣсто въ общата тетрадка, малко трижгълниче съ линийка, жгломѣрче и пергелче.

Въ училището имаме на разположение голѣмъ линеалъ, трижгълникъ, жгломѣръ, пергелъ, дървенъ и желѣзенъ правъ жгълъ.

Тѣмъ прѣди часа по формознание, въ който учихме за правия жгълъ, около 15 минути наблюдавахме прѣзъ голѣмото междучасие

въ отсрѣщната на училището ни кооперативна столарница приготвяването на рамки за прозорци. Това наблюдение ни послужи, като изходно начало за новия урокъ.

— Дѣца, разкажете, що видѣхте въ столарницата прѣди малко!

— Въ нея имаше натрупани много дъски и много изработени рамки на прозорци.

— Имаше много работници заняти съ нѣкаква работа.

— Двама души рѣжеха дъски на една толѣма машина. По-голѣмиятъ работникъ нагласяваше и пуцаше машината, а малкото чираче подаваше дъски и ги туряше да ги рѣже машината.

— Тази машина рѣже много бързо все дебели дъски. Докато видимъ че турятъ дъската, и машината я отрѣзва. Като рѣже, силно пици.

— На друга страна единъ работникъ вземаше отрѣзанитѣ парчета, мѣрѣше на тѣхъ и ги рѣжеше на по-къси.

— Други работници вземаха тѣзи по-къси парчета и ги изглаждаха.

— Майсторитѣ пкъ издѣлбаваха по краищата тѣзи парчета, изрѣзваха ги, сглобяваха ги и тѣй правѣха рамки на прозорци. Тѣ бѣха приготвили вече много рамки и още готвѣха. Щѣли да бждатъ за нѣкое селско училище.

Да разгледаме сега по-добрѣ работата на майсторитѣ. Какво правѣха тѣ?

— Майсторитѣ вземаха огладенитѣ дълги и къси парчета. Къситѣ изрѣзваха отъ двѣтъ страни. Дългитѣ пкъ врѣзваха отъ двѣтъ страни. Сетнѣ пѣхваха къситѣ въ дългитѣ, като ти залѣпваха и зачукваха съ клѣчка.

— Какъ изрѣзваха, направо ли?

— Прѣди да изрѣжатъ, тѣ мѣрѣха, чертаеха и чакъ тогава рѣжеха.

Съ какво мѣрѣха и защо мѣрѣха?

— Тѣ мѣрѣха съ единъ дървенъ жгълъ, за да стане правилна и точна рамката на прозора; да не би отъ едната страна да е по-отворена, а отъ другата по-тѣсна; тогава тя нѣма да бжде красива.

Излѣзъ начѣртай съ ржка на дъската, какъ би изглеждала една недобрѣ измѣрена, една неточна рамка! Красива ли е тази рамка? Защо?

— Тази рамка не е красива, защото горнята и долнята ѝ страни не сж еднакви, и защото жглитѣ ѝ не сж еднакви.

Значи, за да стане точна и красива рамката, на какво обръща най-голѣмо внимание столарятъ?

— Кога сглобява прозоричнитѣ рамки, майсторятъ гледа да сж еднакви по голѣмина всички къси парчета и всички дълги парчета и всичкитѣ жгли да бждатъ равни.

Съ какво мѣри той жглитѣ?

— Съ едно дървено жгълче.

Ето това жгълче; азъ го взехъ отъ столаря да го разгледаме.

— Едната отъ странитѣ на това жгълче е къса и дебела, а другата — тънка и дълга. Двѣтъ сж яко заковани една въ друга,

за да не могат да се движатъ. Ако могат да се движатъ, жгълтъ ще става по-голѣмъ и по-малкъ, нѣма да бжде винаги еднакъвъ, та столаритѣ, може би, да се измамятъ и да сбъркатъ нѣкой прозорецъ.

Какъ сж направени да стоятъ странитѣ на този жгълъ една къмъ друга?

— Тѣ стоятъ перпендикулярно; ако оставимъ едната хоризонтално на масата, другата стои отвѣсно.

Този жгълъ се нарича *правъ жгълъ*. (Записвамъ на черната лѣска). Виждали ли сте и други хора да си служатъ съ правъ жгълъ?

— Съ правъ жгълъ си служатъ и книговѣзцитѣ, когато изрѣзватъ кори да подвързватъ книги или за нѣщо друго. Тѣхниятъ правъ жгълъ е желѣзенъ.

Ето ви единъ такъвъ правъ жгълъ; разгледайте го!

— Ноговитѣ страни сж по-дълги и тѣ стоятъ перпендикулярно една къмъ друга.

Прѣмѣрете двата да видите, дали сж еднакви!

— Макарь странитѣ имъ да сж различни по голѣмина, тѣ сж еднакви.

И вие имате правъ жгълъ; можете ли се сѣти кждѣ?

— На нашитѣ трижгълничета има по единъ правъ жгълъ.

Извадете ги и ги разгледайте!

— Странитѣ на нашия праъ жгълъ сж още по-къси.

Сравнете го съ столарския и книговѣзкия!

— Макарь да имъ сж различни странитѣ, голѣмината имъ е еднаква.

Какво ще кажете за голѣмината на всички прави жгли?

— Всички прави жгли иматъ и трѣбва да иматъ еднаква голѣмина; иначе тѣ нѣма да сж прави.

Какво сж направили стѣнитѣ на правитѣ си жгли столаритѣ, за да не би да се измамятъ нѣкога?

— Тѣ сж заковали добръ стѣнитѣ на правитѣ си жгли, за да не се клатятъ и измѣнятъ голѣмината на жгъла.

Ами какъ ще познаемъ, дали нѣкой жгълъ е правъ, или не?

— Като го измѣримъ съ столарския или книговѣзки правъ жгълъ.

Ами ако нѣмате такива? Ами какъ ли опрѣдѣлятъ голѣмината на правитѣ жгли онѣзи хора, които приготвятъ столарски и книговѣзки прави жгли.

— Ние трѣбва да знаемъ колко, градуса има правия жгълъ. Всички прави жгли трѣбва да иматъ еднакво число прави градуси.

Измѣрете съ жгломѣра си!

— Всички прави жгли иматъ по 90°. Който нѣма толкова градуса, не е правъ жгълъ.

Има ли изъ нашата стая прави жгли?

— Има много, почти вредъ: по прозорцитѣ, по вратитѣ, по черната дѣска, по шкафа, по масата, по календаря, по книгитѣ и т. н.

Какъ ще провѣримъ, дали тѣзи жгли сж наистина прави?

— Като ги измѣримъ съ жгломѣра, или пъкъ съ столарския правъ жгълъ, или пъкъ съ правия жгълъ на трижгълника

Извадете си читанките и трижгълничетата. Вижте, има ли прави жгли по читанката ви! Вижте изрѣзани ли сж добръ подъ правъ жгълъ тетрадките ви! Вижте има ли прави жгли по чиноветъ ви! Начъртайте си прави жгли съ различно дълги страни и въ различни положения!

Общо схващане. Почти по всички прѣдмети изъ нашата стая се срѣщатъ прави жгли. Правитѣ жгли даватъ на прѣдметитѣ по-правилна и по-красива форма. Най-често си служатъ въ работата съ прави жгли дърводѣлцитѣ и книговѣзцитѣ. Странитѣ на правитѣ жгли могатъ да бждатъ различно дълги, но голѣмината имъ е винаги еднаква: 90°. Правъ жгълъ си чертаемъ съ трижгълника или си измѣрваме съ жгломѣра.

2. Правожгълникъ.

Сега пѣкъ да разгледаме фигуритѣ, които се срѣщатъ въ прозорцитѣ на нашата стая.

Кажете, какви части има всѣки прозорецъ!

— Всѣки прозорецъ има: 1) външна дебела рамка, закована въ стѣната; о тази рамка се крѣпи цѣлия прозорецъ; 2) двѣ крила, които се отварятъ и затварятъ; всѣко крило е раздѣлено по на три части; 3) всѣки прозорецъ има по шестъ стѣкла.

Да разгледаме най-първо външната дебела рамка на прозорцитѣ; какъ е направена тя?

— Тя е сглобена отъ четири яки, дебели дъски, за да държи здраво прозореца. Двѣтѣ парчета сж по-дълги, а двѣтѣ, горнѣто и долнѣто — по-къси.

Измѣрете ги съ линеала!

— Дължитѣ сж по 1 м. и 80 см., а къситѣ сж по 1 метъръ. Какво е всѣкъждѣ разстоянието между двѣтѣ къси парчета?

— Еднакво. Тѣ сж успоредни.

Какво е всѣкъждѣ разстоянието между двѣтѣ дълги парчета?

— Пакъ еднакво. И тѣ сж успоредни.

Измѣрете сега жглитѣ на голѣмата рамка!

— И четирѣтѣхъ сж равни, прави жгли!

Кажете сега забѣлѣзаното по голѣмата рамка.

— Голѣмата рамка на нашитѣ прозорци е направена отъ 4 дебели дъсчени парчета. Двѣтѣ сж по-къси, равни и успоредни. Другитѣ двѣ сж по-дълги, пакъ равни и успоредни. Четирѣтѣхъ ѝ жгла сж прави.

Разгледайте сега рамката на лѣвото крило.

— И тя е сглобена отъ двѣ по-дълги, равни и успоредни парчета и отъ двѣ по-къси равни и успоредни парчета. И нейнитѣ жгли сж прави. Тази рамка е раздѣлена на три по-малки стѣклени рамки, които иматъ сжщитѣ части, както и по-голѣмата, само че странитѣ имъ сж по-къси.

Разгледайте дѣсното крило.

— Неговата рамка по направата си и частитѣ си е сжща, както рамката на лѣвото.

Да си начъртаемъ сега рамкитѣ на прозореца.

Машабно чъртане: на черната дъска метъра се обръща въ половинъ метръ, а на тетрадкитѣ — въ дециметъръ.

Какво получихме?

— Получихме плана на прозореца. Той се състои отъ една голѣма фигура, раздѣлена на шестъ равни малки фигурки.

Какви части има всѣка отъ тѣзи фигури?

— Всѣка отъ тѣзи фигури е заградена съ четири страни, двѣтъ по-къси, равни и успоредни, а другитѣ двѣ — по-дълги, равни и успоредни; всѣка има и по четири прави жгла.

Защото тѣзи фигури иматъ прави жгли, сж ги нарекли *правожглиници*. И тѣй, какъ се наричатъ фигуритѣ, които се срѣщатъ по нашитѣ прозорци? По какво ще познаете, дали една фигура е *правожгълникъ*?

— Първо по странитѣ: ще гледаме, дали двѣтъ сж равни и успоредни и дали сжщо сж равни и успоредни другитѣ двѣ; второ по жлитѣ: ще гледаме, дали жлитѣ ѝ сж прави.

Вижте тогава, дали нѣма нѣкъдѣ изъ стаята ни още *правожглиници*!

— Има почти по всички прѣдмети: стѣнитѣ, пода и тавана на стаята ни сж все *правожглини*; по вратитѣ, по шкафа, по масата, по черната дъска, по учебницитѣ, по тетрадкитѣ и пр. и пр. вредъ все *правожглини* форми срѣщаме.

Ами вънъ отъ училището?

— И вънъ отъ училището срѣщаме вредъ *правожглини* форми: изъ градинитѣ, изъ нивята, изъ ливадитѣ, изъ лозята, по оградитѣ, по стѣлбитѣ, по къщата и пр. и пр.

Що е постоянно и що е промѣнливо въ *правожглинитѣ* форми?

Жлитѣ сж еднакви — прави — въ всички *правожглиници*. Странитѣ имъ сж двѣ по двѣ равни и успоредни. Само дължината на странитѣ и голѣминитѣ на *правожглиницитѣ* се мѣнятъ: има голѣми *правожглиници* съ дълги страни, като учил. стѣни; има и малки *правожглиници* съ къси страни, като стѣнитѣ на кибритната кутийка.

Защо ли се срѣща тѣй много *правожглината* форма; защо ли хората даватъ на много нѣща *правожглина* форма?

— Защото *правожглината* форма е отворена, широка, дава лице на прѣдмета и той се вижда въ нея много добръ. Още, защото *правожглината* форма е правилна и красива, та се харесва на хората. Ако видимъ единъ правилно направенъ и поставенъ *правожгленъ* прозорецъ, намъ се харесва; но ако видимъ неправиленъ прозорецъ, разкривенъ, правенъ отъ не добъръ майсторъ, намъ не ни харесва. Сжщо и съ тетрадкитѣ ни: тѣ ни харесватъ, когато сж изрѣзани правилно въ *правожглина* форма; ако сж изрѣзани разкривено, не ни харесватъ.

Домашна работа. Ученицитѣ да си начъртаятъ и да си изрѣжатъ отъ хартия различно голѣми *правожглиници*.

Упражнение. Упражнението остана за други часть. Чъртахме

машабно стѣнитѣ на учил. стая, черната дѣска, лицето на масата, учил. плоча, тетрадка, градина, нива и пр.

Съжеляваме, че нѣмаме условия за рѣчна работа да използваме и приспособимъ ученото, като си изрѣжемъ отъ цвѣтна хартия различни правоѣгълници и си направимъ украшения съ тѣхъ.



Юст. Петровъ.

Упражнения по геометрия въ основното училище.

Геометрията за сега се смята за единъ отъ най-труднитѣ учебни прѣдмети въ основното училище. Напоследѣтъкъ мнозина педагози се опитаха да дадатъ на тая отвлѣчена наука реаленъ характеръ. За тая цѣль тѣ съвѣтвахъ да се изучава геометрията чрѣзъ естествени геометрични форми, нахождящи се въ природата. Ала на практика тоя стремежъ не доби реаленъ изразъ, и геометрията си остана пакъ такъвъ скученъ, отвлѣченъ учебенъ прѣдметъ.

Въ книгата на Сундара Роу „Геометрически упражнения съ кжсче хартия“ намираме новъ родъ геометрически упражнения; тѣ сж комбинация на Фребеловитѣ принципи и тия на трудовата школа. Съ тия упражнения до извѣстна степенъ се изгубва скучността и отвлѣчеността на геометрическата материя и процесътъ на обучението се обръща въ игра.

За тия упражнения всѣки ученикъ трѣбва да има само кжсче хартия и ножче. Хартията трѣбва да е цвѣтна отъ едната страна, или отъ двѣтѣ, но съ различенъ цвѣтъ. За да схване характера на тѣзи упражнения всѣки учителъ, ние даваме за примѣръ тукъ двѣ упражнения: *съ квадратъ и триѣгълникъ*. Щомъ се схване характера на тѣзи упражнения, лесно е да се извършватъ такива и съ останалитѣ геометрически форми.

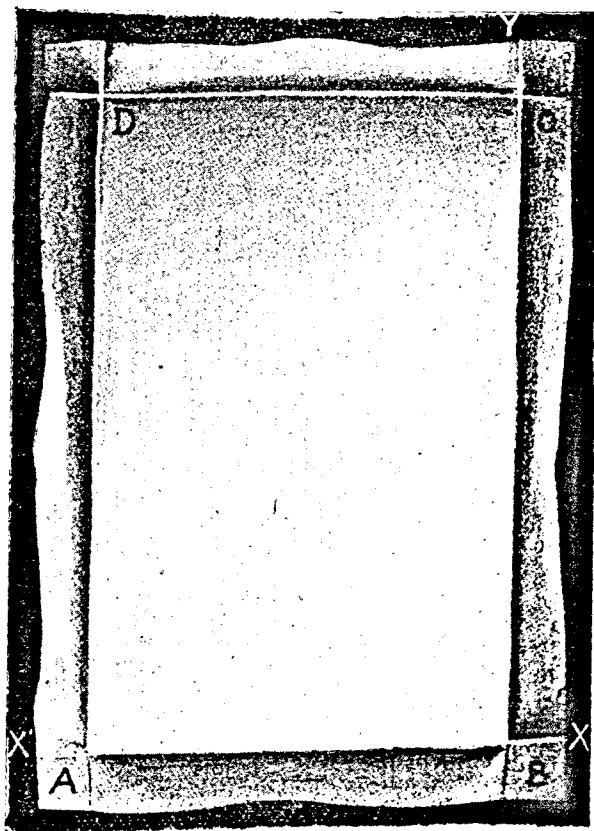
а) Квадратъ.

1. Врѣхната страна на кжсъ хартия, сложена върху равна маса, е плоска повърхнина; плоска повърхнина прѣдставлява и долната ѣ страна, която се допира о масата;

2. Тия двѣ повърхнини сж раздѣлени съ веществото на хартията. Тѣй като това вещество е доста тънко, то другитѣ страни на хартията не прѣдставляватъ забѣлѣжима повърхностъ, и практически се явяватъ линии. Тия двѣ повърхности, макаръ и различни, сж неотдѣлими една отъ друга;

3. Разгледайте кжсчето хартия съ неправилна форма (фиг. 1), да опитаме да ѝ дадемъ форма на правоъгълникъ;

4. Поставете кжсчето хартия съ неправилната форма върху масата и го прѣгънете на двѣ. Нека получената гънка да бжде $X'X$ Това е права линия. Сега отрѣжете съ ножъ малката частъ на хартията. По тоя начинъ получаваме праволинеенъ край;



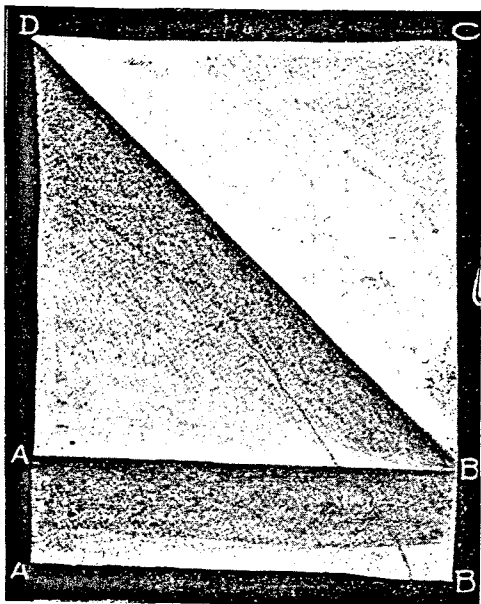
Фиг. 1.

Пакъ тѣй, прѣгънете хартията по линията $B Y$, тѣй че края $X'X$ да легне по своето направление. Като разгънемъ хартията, ще видимъ, че гънката $B Y$ иде подъ правъ ъгълъ съ края $X'X$. Чрѣзъ налагане ще се увѣримъ, че ъгълътъ $Y B X'$ е равенъ на ъгъла $X B Y$, и че всѣки отъ тия ъгли е равенъ на ъгъла на страницата. Сега, както и по-рано, отрѣжете по гънката съ ножа помалката частъ.

6. Повторете същото и съ останалитѣ два края на хартията, и образувате краищата CD и DA . Чръзъ налагане е очевидно, че жглитѣ при A, B, C, D сж прави, равни единъ на другъ, и че странитѣ BC, CD съответно равни на странитѣ DA, AB . Това кжсче хартия по форма прилича на тая страница.

8. Такава фигура се нарича правоъгълникъ. Налагането показва: 1) че четиртъ ѝ жгли сж прави и равни; 2) четиртъ ѝ страни не сж равни по между си, но 3) двѣтъ дълги страни сж равни между си, и двѣтъ кжси — между си.

9. Сега вземете правоъгълното кжсче хартия $A'B'CD$ и го прѣгънете тъй, че едната отъ кжситѣ страни CD да легне върху една отъ дългитѣ DA' (фиг. 2). Сега прѣгънете и отрѣжкете час-



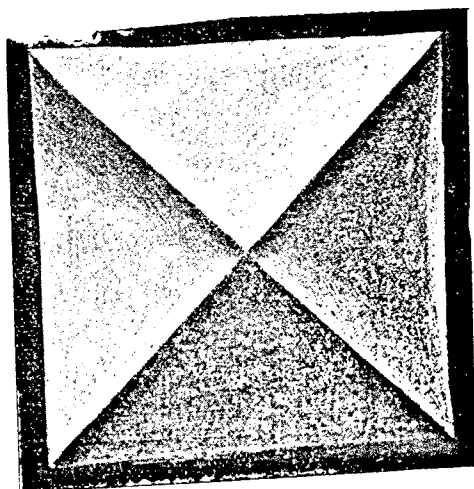
Фиг. 2.

тъта $A'B'BA$. Като разгънете хартията, ще видите, че $ABCD$ сега е квадратъ, т. е. четиртъ жгли на получената фигура сж прави и всичкитѣ ѝ страни сж равни.

10. Гънката, която минава прѣзъ двата срѣщуположни жгли B, D , е диагональ на тоя квадратъ. Другиятъ диагональ ще се получи, ако прѣгънемъ квадрата прѣзъ другитѣ жгли (фиг. 3).

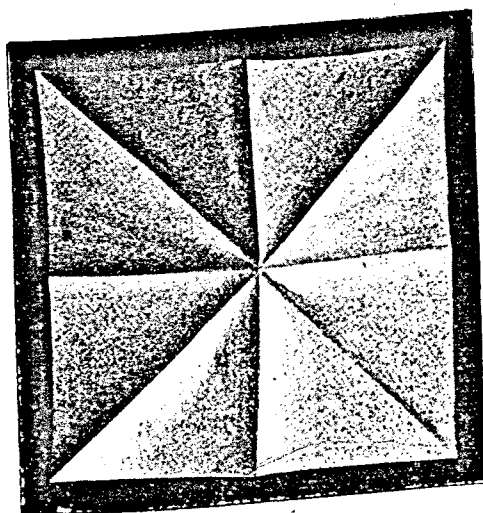
11. Виждаме, че диаголитѣ се прѣсичатъ единъ съ другъ подъ прави жгли, и че тѣ взаимно се дѣлятъ на половина.

12. Точката на диагоналното прѣсичане се нарича центръ на квадрата.



Фиг. 3.

13. Всѣки диагоналъ дѣли квадрата на два, съвпадащи се при налагане, правоъгълни, равнобѣдрени триъгълници, върховетѣ на които лежатъ въ противоположнитѣ жгли на квадрата.



Фиг. 4.

14) Двата диагонала заедно раздѣлятъ квадрата на четире съвпадащи се при налагане правоъгълни, равнобѣдрени триъгълници, съ върхове въ центра на квадрата.

15. Сега отново положете квадрата върху масата, както е на (Фиг. 4), като наложите едната му страна на противоположната. Ще получимъ гънка, която ще минава прѣзъ

центра на квадрата. Гънката е перпендикулярна къмъ другитѣ и 1) дѣли ги на половина; 2) паралелна е на другитѣ двѣ страни; 3) сама се дѣли на половина отъ центра; 4) дѣли квадрата на два съвпадащи се при налагане правоъгълници, отъ които всѣки прѣд-

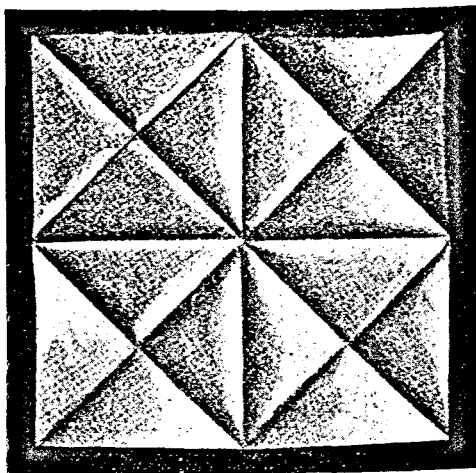
ставява половината квадратъ; 5) всѣки отъ тия правоъгълници е равно голѣмъ на едина отъ триъгълниците, на които квадрата се дѣли отъ всѣки диагоналъ.

16. Да прѣгнемъ още веднѣжъ квадрата, като наложимъ една на друга останалитѣ двѣ страни. Получената сега гънка съ оная, по точка 15 дѣлятъ квадрата на четири съпадащи се при налагане квадрати.

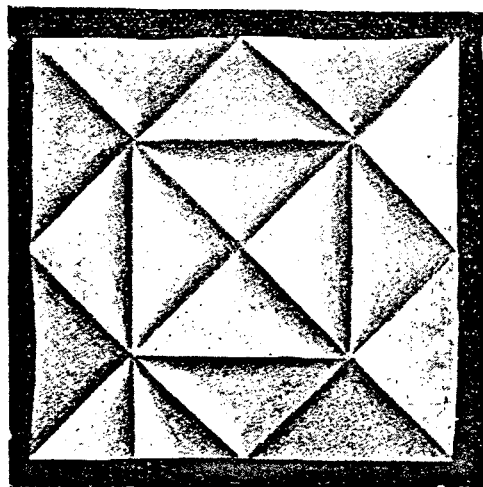
17. Отново като прѣгнемъ прѣзъ ония жгли на малкитѣ квадрати, които лежатъ въ срѣдата на странитѣ на голѣмия квадратъ, ще получимъ квадратъ вписанъ въ пѣрвия (фиг. 5)

18. Този квадратъ е равенъ на половината отъ голѣмия и има сжщия центръ.

19. Като съединимъ срѣдитѣ на странитѣ на вътрѣшния ква-



Фиг. 5.



Фиг. 6.

дратъ, ще получимъ квадратъ равенъ на четвъртината отъ пѣрвия (фиг. 6). Повтаряйки тоя начинъ, можемъ да получимъ колкото ис-

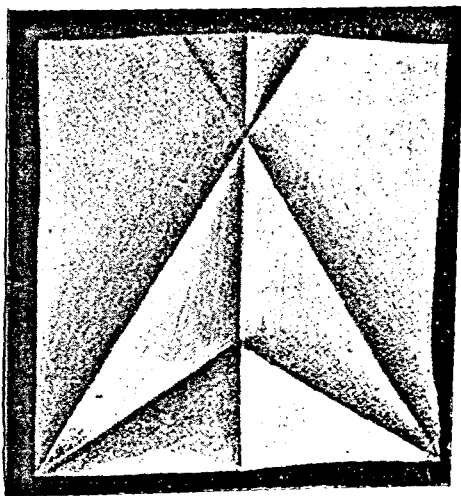
каме квадрати, които ще се отнасят единъ къмъ другъ както $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{8}$, $\frac{1}{16}$ и т. н.

20. Центърътъ на квадрата е центъръ на неговитѣ описанъ и вписанъ кръгове. Последниятъ кръгъ ще се допира до странитѣ на квадрата въ срѣдата имъ, тъй като тѣ сж по-близу до центра отъ всѣка друга точка на странитѣ.

21. Всѣка гънка прѣзъ центра на квадрата го дѣли на два съвпадащи се при налагане трапещии. Втората гънка прѣзъ центра, подъ правъ жгълъ спрѣмо първата, го дѣли на четири съвпадащи се при налагане четирежгълници, у които двата противоположни жгли сж прави. Тия четирежгълници сж конциклични т. е. върхътъ на всѣки лежи на една окръжностъ.

б) Трижгълникъ.

22. Сега вземете квадратното кжсче хартия (фиг. 7), прѣгънете го надѣл, като наложите двата противоположни краища единъ върху другъ. Получаваме гънка, която минава прѣзъ срѣдата на дру-



Фиг. 7.

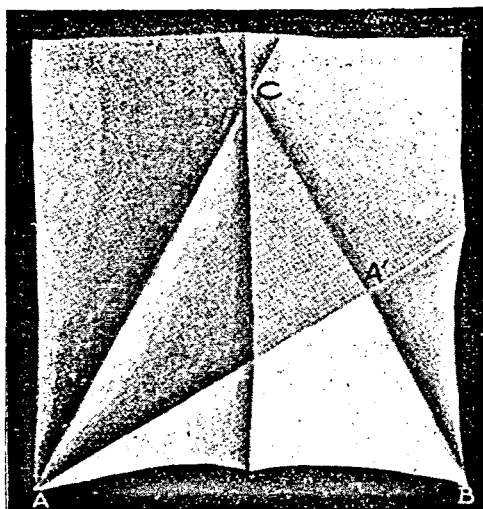
гитѣ двѣ страни и е перпендикулярна на тия страни. Като вземете нѣкоя точка на тая линия, прѣгънете двата съседни отъ двѣтѣ ѝ страни жгли на квадрата. Ще получимъ по такъвъ начинъ равнобѣдренъ трижгълникъ, въ основата на който лежи страната на квадрата.

23. Срѣдната линия раздѣля равнобѣдрения трижгълникъ на два съвпадащи се при налагане правожгълни трижгълници.

24. Върхътъ се раздѣля на половина.

25. Ако вземемъ по сръдната линия такава точка, отъ която разстоянието до двата жгъла на квадрата да е равно на странитѣ му, ще получимъ равнострaненъ трижгълникъ (фиг. 8). Тая точка лесно

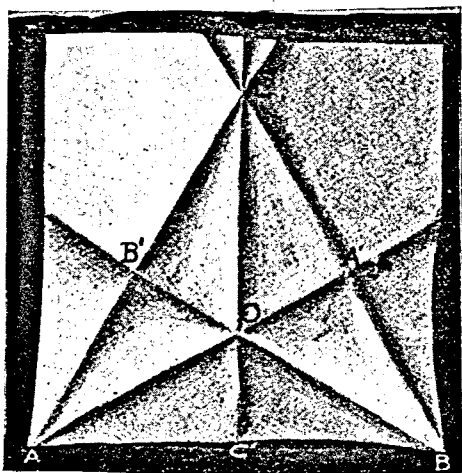
фиг. 8.



се опрѣдѣля, като прѣгнемъ $A A'$, тъй че B да дойде върху линията — точка C .

26. Прѣгнете равнострaнния трижгълникъ, като наложите всѣка отъ странитѣ му върху основата. Ще получимъ три височини на тоя трижгълникъ, именно $A A'$, $B B'$ $C C'$ (фиг. 9).

фиг. 9.



27. Всѣка отъ височинитѣ раздѣля трижгълника на два съвпадащи се при налагане правожгълни трижгълници.

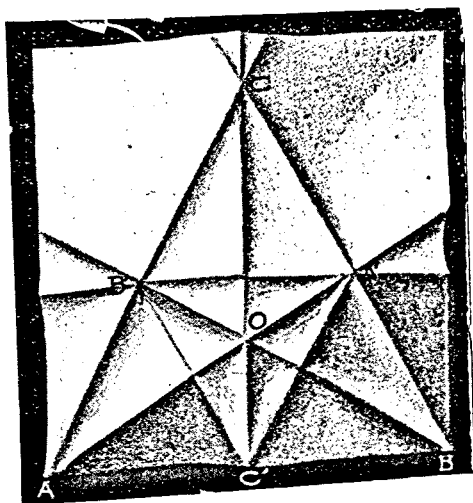
28. Тѣ дѣлятъ странитѣ наполовина и сж перпендикулярни къмъ тѣхъ.

29. Тѣ минаватъ прѣзъ една обща точка.

30. Отъ тая точка, като центъръ, могатъ да се опишатъ и впишатъ окръжности, които ще минатъ съответно прѣзъ A , B и C и чрѣзъ A' , B' и C' . Последната окръжностъ ще се допира до странитѣ на тригълника.

31. Расностранныя тригълникъ ABC се раздѣля на шестъ съвпадащи се при налагане правоъгълни тригълници, жглитѣ на които при точка O сж равни, и на три съвпадащи се при налагане, симетрични четирежгълници.

32. Прѣгнете хартията по линиитѣ $A'B'$, $B'C'$ и $C'A'$ (фиг. 10). Въ таквъ случай $A'B'$, $B'C'$ е равностраниенъ тригълникъ. Той е равенъ на четвъртъ отъ тригълника ABC .



Фиг. 10.

33. $A'B'$, $B'C'$, $C'A'$ сж успоредни на AB , BC , CA и равни на половината имъ.

34. $AC'A'B'$ е ромбъ. Сжщо и $C'BA'B'$ и $CB'C'A'$.

35. $A'B'$, $B'C'$, $C'A'$ дѣлятъ съответнитѣ височини на половина.



Педагогическа хроника.

И. Илиевъ.

Нѣмскитѣ педагози за трудовата школа.

Неотдавна редакцията на нѣмското педагогическо списание „Die deutsche Schule“ се е отнесла съ молба до най-виднитѣ съвременни нѣмски педагози да се изкажатъ върху сжщността на трудовата школа. Не е безинтересно и за насъ да чуемъ, какво мислятъ първенцитѣ на нѣмската педагогическа мисль върху тая тѣй важна за настоящето проблема.

D-r W. Münch, професоръ въ берлинския университетъ.

Общото на всички досегашни възгледи върху сжщността на трудовата школа е: чувствуване нуждата да се прѣобърне учението въ самостоятелно разработване на знанията и сръжноститѣ, които има да се придобиватъ, защото това отговаря повече на нуждитѣ, на цѣнитѣ естествени стремежи и полезнитѣ сили въ юношеската възраст, защото това прѣмахва тежкото насилване, извиква съживяване и наученото по тоя начинъ е по-трайно, а и по-цѣнно за живота. Психологията, на която се основава досегашната система на обучение, е психологията на миналитѣ врѣмена. Това, що може да се извърши въ духа на горнитѣ стремежи, не може освѣнъ да се поздрави, а по отношение на по-нататѣшното развитие не е позорно, ако се държи човѣкъ отначало очакваще (това най-малко за единъ теоретикъ на педагогията). Сега обаче, чрѣзъ единъ видъ гласуване да се иска да се установи, дали възгледътъ на Kerchensteiner или другъ нѣкой възгледъ върху трудовата школа трѣбва да се приеме или отхвърли, това смѣтамъ за погрѣшно. Насърдението за образуване на партии по тоя въпросъ и приемане на резолюции за или противъ е особено несимпатично. Възможно е основнитѣ положения на тая проблема отъ мнозина да сж разработени по нататѣкъ и много опити да сж направени. Но свързанитѣ съ новитѣ цѣли и пжтища опасности и врѣдности обикновено се проявяватъ слѣдъ извѣстенъ периодъ на практикуване. Въ дрезденския конгресъ прѣзъ октомври миналата година Kerschensteiner и Gaudig твърдѣ опрѣдѣлено сж застанали единъ срѣщу други. Първиятъ още по-прецизно опрѣдѣля становището си въ съчинението си „Begriff der Arbeitsschule“.

Отъ тоя споръ би трѣбвало всѣки да вземе бѣлѣжка, който иска да вземе участие въ него, или пъкъ самъ нека да се ориентира по въпроса. Азъ не отказвамъ, че крайнитѣ изводи на Kerschensteiner, когото азъ, иначе, като педагогически реформаторъ, твърдѣ високо поставямъ и като човѣкъ високо цѣня, изглеждатъ твърдѣ съмнителни, когато пъкъ напълно сподѣлямъ неговия възгледъ, че ржчната работа не трѣбва да носи характеръ на игра, а на сериозна съ голѣмо етическо значение работа. Но сжщо и при Gaudig наредъ съ хубавитѣ мисли, все остава извѣстна доза отъ съмнѣние, дали на всѣкъждѣ е получено вѣрното.

Dr Rudolf Lehmann, професоръ въ академията въ Posen.

Ученицитѣ отъ основното училище трѣбва да бждатъ възпитани за професията и държавата. Такова възпитание е възможно само чрезъ собствена дѣйность. Тѣй че рѣшаващиятъ бѣлѣгъ на възпитателната метода, къмъ която се стреми и училището, е *самодѣйността* на питомцитѣ му. Дѣцата трѣбва повъзможность малко да се държатъ чисто рецептивно. При никоя степенъ на развитие, въ никой учебенъ предметъ не трѣбва да се има прѣдъ видъ само вниманието и паметта, а чрезъ всичко, що възприематъ, да се буди непосредствено тѣхната дѣйность. Тѣ трѣбва не само това, що имъ се даде, да прѣработватъ, а и сами да придобиватъ онова, отъ което иматъ нужда. Да се развива способността къмъ такъвъ видъ работа, ето цѣльта на обучението и задачата на учителя. Тая мисль не е нова, тя е още на Песталоци, Фихте, Фребелъ и др.. Тѣй че принципътъ на новия начинъ на обучение не е нито революционенъ нито пѣкъ особеностъ на нашето врѣме. Все пакъ заслуга на настоящето е, дѣто сега съ по-голѣма ясность се схваща съдържанието на тоя принципъ и съ по-голѣма рѣшителность се работи за реализирането му. Въ това вдълбочаване на учебната цѣль лежи несъмнѣно значителенъ напредѣкъ. А че може да се почне отъ идеи и елементи, които въ нашето училищно дѣло вече съществува, макаръ и не напълно осъвършенствувани, е въ всѣки случай отъ полза за новото движение. Имено за това и пионеритѣ на това движение не трѣбва да дѣйствуватъ тѣй, като че ли основното училище до сега съвсѣмъ нищо не е направило. Вънкашното формулиране, което обикновено се дава „трудова школа, а не школа за учене“, не е сполучливо. Тоя изразъ поставя въ отношение на противоположность нѣща, които въ сжщность не сж такива и води, ако не къмъ заблуда, най-малко къмъ недоразбиране. Нима въ старото основно училище не е работено, а въ новото не трѣбва нищо да се учи. Обхваща ли понятието „работа“ изключително само рѣзната работа?

Иска ли се сериозно реализирането принципа на самодѣйность, то слѣдва прѣди всичко да се обърне по-голѣмо внимание, отколкото до сега е ставало върху активнитѣ фактори на дѣтската природа. Въ всѣко дѣте се крие неизчерпаемъ фондъ отъ подвижность и удоволствие къмъ дѣйность, физическа както и душевна. Касае се само да имъ се даде направление, което да отговаря както на дѣтската природа, тѣй и на образователнитѣ цѣли на училището. За тая цѣль не е достатъчно само да редимъ работата си въ уще само по принципи, като: „отъ по-лесното къмъ по-мѣжното“, и отъ по-простото къмъ по-сложното. Това може да е достатъчно само, до като се отнася до просто прѣдаване отъ една страна, и възприемане — отъ друга. Но ако дѣтето прѣди всичко трѣбва да бжде самодѣйно, ако иска да поставя въ дѣйствия живостта на фантазията си и енергичната логика на своя начинъ на мислене, трѣбва да се вслушва човѣкъ въ неговата природа, да си въобразява съ неговитѣ прѣдразположения ѿ му посочва пѣтища, които то само би желало и би могло да слѣдва. Ето защо и модерниятъ начинъ на обуче-

ние налага основно познание, наблюдаване и съобразяване на дѣтската природа. Сѣщо и това искане не е ново, но съ по-голѣма консеквентностъ и рѣшителностъ отъ всѣки другъ пѣтъ се прилага на практика.

Приложението на тия идеи е напълно възможно при началното обучение и тукъ именно до сега се отбѣлѣзва най-голѣмъ напрѣдѣкъ. Искането на новото направление цѣли да направи първоначалното обучение напълно свободно отъ книгата и отъ всичко свързано съ това, като четенето и писането, подраздѣлението на прѣдметитѣ и въобще всѣко систематическо втѣлпяване на знание се отложи за една по-висока степенъ на развитие. Едно елементарно обучение трѣбва да обгръща всички прѣдмети и отношения за околността, несистематически наредени, а както се прѣдставятъ отъ случая, но все пакъ водещи постепенно къмъ едно цѣло. Това нагледно обучение не цѣли на първо мѣсто езиковото свършенство, както до сега е ставало. Но като подтиква дѣтето наблюдаващо да дѣйствува, това обучение развързва езика му и засилва у него удоволствието и способността да се изказва. Най-малко, като еднакво цѣнно съ тая способностъ, се явява и тая на техническото възпроизвеждане съ глина и боя. Моделирането и рисуването сѣ главни занятия, не разбира се, съ претенцията да поставятъ основитѣ на художествена дѣйностъ, а да развиятъ способността точно да се гледа и виденото да се изрази. Първитѣ основи на пространственитѣ прѣдстави и смѣтането се развиватъ по сѣщия начинъ, най-проститѣ геометрически фигури се получаватъ при граденето и реденето на клечици. Всичко се води отначало въ форма на игра и постепенно се развива способността къмъ волево напрѣжение и една сериозна постоянна работа.

Но едно тѣй организирано обучение е възможно и желателно за по-горнитѣ степени на обучението само въ ограничена степенъ. Лежи въ природата на нѣщата и въ сѣщността на възпитанието, щото играта и дѣйността на фантазията, мануелната дѣйностъ съ годинитѣ трѣбва да останатъ на подирно мѣсто, прѣдъ задачитѣ на интелектуалното образование. Разбира се, и тогава тѣ образуватъ необходимо допълнение на послѣдното. Принципитѣ на трудовата школа, общо казано, образуватъ цѣрителенъ корективъ срѣщу едностранчивия интелектуализъмъ въ досегашната училищна работа. Но ако тѣ, консеквентно прокарани, се явятъ като господстващи въ всички степени на обучението, ще имаме противоположната сѣщо тѣй погрѣшна едностранчивостъ.

Това важи особено за рѣчната работа. Само при първоначалната степенъ на обучение, гдѣто тя се явява въ форма на игра и слѣдъ това при допълнителнитѣ училища, гдѣто се проявява като професионална работа, само тамъ тя образува естествения централенъ пунктъ на обучението, съотвѣтна изходна точка сѣщо за теоритическото знание и поучение. Помежду обаче има цѣла редица отъ години, когато главната цѣль трѣбва да бѣде специфично интелектуалното образование. Сѣщо и тукъ рѣчната работа може да е по-

лезна, тя може макаръ не всѣкога, но все пакъ твърдѣ често и различно да послужи като изходна точка и основа, отчасти и като контрола на теоретическото учене. Но тя не може да измѣсти послѣдното.

Понятието работа, задружна работа, не трѣбва да се ограничава само върху техническата работа. То трѣбва да обгръща въ себе си на първо мѣсто душевната работа, ако иска да бжде дѣйствително общъ принципъ на обучението.

Сжщо може да бжде прѣувеличено и значението на принципа да се съобразяваме съ дѣтската природа. Разбира се, нужно е да се съобразяваме съ дѣтскитѣ заложби и влѣчения, да поставимъ стремежитѣ му въ служба на образователната цѣль. Педагогично е да развиемъ отъ играта сериозността и отъ сериозността — енергия. Но безъ съпротивление не може да се мине въ никой случай. Защото винаги има извѣстна противоположностъ между индивидуума и общата образователна цѣль; задача на училището е да прѣудолѣе тая противоположностъ за въ полза на цѣльта на възпитанието. Въ всѣко дѣте сжществуватъ наредъ съ социалнитѣ и антисоциални инстинкти, понѣкога даже господстващи; въ всѣко дѣте сжествува наклонностъ къмъ скачаща подвижностъ на мислитѣ и то по-голяма отъ способността да се концентрира. Може ли дѣйствително да се върва, че всичко това отъ само себе си ще се промѣни и то въ направление, каквото ние желаеме, ако дѣтето се е научило само на неограничена свобода въ своята дѣйностъ? Върху дисциплиниращата сила почива несъмнѣно сжществена частъ отъ цѣнността на училищното възпитание. Обществениятъ животъ иска отъ своитѣ членове не само сръчностъ и радостъ при работата, а сжщо и самооблаждане и способностъ да се подчинява, именно тия свойства, които липсватъ на природния човѣкъ, на дѣтето. Съ мекосърдечната отстъпчивостъ на Кеу, или съ принципалната търпимостъ на Berthold Otto тая цѣль не може да се постигне.

Заслужва да се обърне внимание и върху недостатъчното цѣнене механическата работа при елементарното четене, писане и смѣтане. Наистина, заслуга на новото училище е, че наредъ съ тия работи познава и други по-високи. Но ако господството на думата, писмения бѣлѣгъ и числото не е вече крайна цѣль на елементарното обучение, все пакъ тѣ оставзгъ и ще останатъ сжществена частъ отъ учебнитѣ задачи. Цѣлниятъ духъ и цѣлата фантазия не могатъ измѣсти тая механическа работа, която веднажъ за винаги образува основитѣ на всѣко понататъшно образование.

Ernst Linde, Gotha.

Между различнитѣ схващания по сжщността на трудовата школа заслужаватъ внимание главно двѣ: 1. училището на ржчния трудъ, което отъ мануелната дѣйностъ прави основенъ принципъ на възпитанието и поставя ржчната работа, като централна точка въ обучението. Главни прѣдставители: Seidel, Pabst, Kerschensteiner, Seinig и др. 2. дѣйно училище, както азъ бихъ искалъ да го нарека, което отдавна познатия принципъ на самодѣйностъ на ученика още ве-

днажъ силно подчерква и поставя нови възможности за приложението му, между. това сжщо и на мануелната работа, като едно срѣдство между другитѣ за приложението му. Прѣдставители: Gansberg, Scharfmanu, Ernst Weber. Lay и др.

Безъ съмнѣние, ржчната работа има висока културна цѣнность и голѣмо економическо значение. Сжщо тѣй притежава цѣла редица отъ възпитателни свойства: тя образува сѣтивата, упражнява сржчността на ржката, развива практическия разсждѣкъ, обистря фантазията и вкуса — всичко това само върху извѣстни области. При всичко това сжществува извѣстна разлика между духовната и ржчната работа по отношение тѣхния рангъ въ общия животъ на човѣка. „Духътъ е, който си съзижда тѣлото“. Духътъ е, който прави отъ ржката духовтворенъ и разуменъ инструментъ. Духовното образование е много по-важно, отколкото сржчността на тѣлото и ржката. Изтиквање на духовната култура отъ ржчната работа би имало за слѣдствие обезцѣняване на цѣлата духовна култура. Ржчната работа трѣбва да се вмѣкне въ училището дотолкова, до колкото съ това не се врѣди на духовното образование. При ограниченото врѣме, съ което разполага училището, прѣпълненитѣ класове и недостатѣчнитѣ материални срѣдства, правятъ това възможно въ твърдѣ ограниченъ размѣръ. Сжщо цѣли области на обучението, назидателнитѣ учебни прѣдмети, узключаватъ ржчната работа. Би било прѣстѣпление да занимаваме ученицитѣ по нѣколко часа съ моделирането на единъ прѣдметъ и съ това да имъ отнемаме възможността да се занимаватъ съ редица по-цѣнна образователна материя (разкази, стихотворения и пр.) Напълно на мѣстото си е ржчнатата работа въ интернатитѣ, защото тамъ по тоя начинъ полезно се използва и оная частъ отъ деня, прѣзъ която дѣцата не сж въ училище. Сжщо и въ долнитѣ отдѣления е намѣстото си ржчната работа. Избщо, едно училище, което се отличава отъ досегашното само чрѣзъ „нѣщо повечко ржчна работа“, да се нарича „трудова“ и съ това да иска да се каже, че прѣдставлява нѣщо сжщественно, е неправо. Ржчната работа, споредъ менъ, не може да бжде господстващъ принципъ на обучението.

Сжщо и дѣйното училище се нарича „Трудова школа“ въ противоположность на старото, училището на простото наустяване. Но и това противопоставяне е изкуствено, защото училище въ смисълъ, че въ него нищо друго не е било вършено освѣнъ заустяване, отъ когато подготовката на учителитѣ става въ особни педагогически училища, не сжществува. Още отъ Песталоци стои написано на училищнитѣ врата „Образование на сила“ и циллеровата школа съ терминътъ „възпитателно обучение“ доказва, че за нея сжщественото е не знанието, а образуващата характера сила. Че и дондесъ наредъ съ тоя принципъ простото заустяване при нѣкои учители играе важна роль, доказва само несъвѣршенството на всичко човѣшко, но не липса на теории. При това и наустяването е необходимо; и то е сжщо работа и за повечето ученици даже много по-сериозна, по-неприятна, отколкото рисуването, моделирането и писането свободни

съчинения. Симпатичното на дѣйното училище е, че то запазва пълното господство на духа и за ржката остава онова, за което тя е опрѣдѣлена: едно орждие. Ржчната работа, прочее, не като основенъ принципъ, а като единъ принципъ между многото. Все пакъ азъ не мога да се обява напълно и за дѣйното училище. Първо, защото до сега не съмъ забѣлѣзаль у дѣтето тъй леко „художника“ и „изслѣдвача“, както съобщаватъ да сж наблюдавали привърженицитѣ на това течение, защото дѣтето изглежда за мене роденъ малолѣтникъ, когото, ако още тъй рано оставимъ свободенъ, ще бжде повече врѣдно, отколкото полезно. Само за срѣднитѣ училища, ми се струва, тоя принципъ е напълно на мѣстото си. Второ, изглежда, че всичко е насочено къмъ постигане на вънкашна дѣйностъ, азъ признавамъ, вънкашна, която сжщеврѣменно е и вътрѣшна. Но има положения, при които човѣкъ вънкашно е съвѣтъмъ недѣленъ, вътрѣшно, обаче, всички ония негови сили, които изтѣкватъ живото облѣкло на личността сж на работа. Въмѣсто на „трудо-вото“ или „дѣйното“ училище, азъ бихъ се обявилъ привърженикъ на училището на прѣживѣванията (Erlebnisschule), ако не се страхувахъ, че съ това може да се отворятъ вратитѣ на една нова слю-странчивостъ. Вѣрно е, че въ нашето училище трѣбва да се работи, ако искате, по-интензивно отколкото до сега, ако искате даже, повече да се работи и съ ржката, отколкото до сега, но всичко това не прави още училището „трудо-во“. Нѣма нужда да се скжсватъ връзкитѣ съ днешното развитие, за да се достигне всичко здраво и цѣлостно въ тия реформи, а само тихо постепено слѣждане по-натѣкъ пжтя на досегащото развитие: не революция, а еволюция!

Heinrich Scharrelmann.

Подъ трудова школа разбирамъ, оная училищна форма, въ която: 1. учителтъ и ученицитѣ образуватъ вътрѣшна задруга, основана на взаимно довѣрие и разбиране; 2. въ която въ обща работа дѣцата съ помощта на учителя се стремятъ къмъ постигане на цѣли, които сами сж си избрали и то по пжтица сжщо отъ самитѣ тѣхъ избрани; 3. въ която най-важнитѣ задачи на учителя сж да подтиква, да излага и постоянно да съединява стремещитѣ се по различни посоки дѣтски сили. 4. Въ която живиятъ дѣтски интересъ образува изходната точка на всички възпитателни и обучителни мѣрки. 5. Въ която на първо мѣсто се поставятъ задачи на продуктивнитѣ дѣтски сили, чрѣзъ което ще възбудятъ къмъ дѣйствиe и всички останали сили. 6. Въ която свободния, непринудителенъ разговоръ образува най-важната учебна форма. 7) Въ която крайнитѣ дидактически и нравствени цѣли лежатъ въ ржцѣтъ на учителя, който е длѣженъ да дава смѣтка само на родителитѣ, но грижливо да ги пазитъ отъ дѣцата. 8) Въ която, обаче, наопаки, дѣтето вѣрва, че държи всичкитѣ нишки на обучението въ ржцѣтъ си. 9) Въ която наказанията и запрѣщенията на учителя се замѣстятъ отъ закони, изработени отъ самитѣ ученици. 10) Въ която учителтъ се стреми да отстранява отъ дѣцата всички общи познания, понятия и абстракции, за да ги запази отъ твърдѣ-ранини обоб-

щавания и разширява и вдълбочава нагледния базисъ на тѣхнитѣ свѣтовни познания. 11) Въ която учительтъ залѣга въ всички дисциплини високо да държи принципа на толерантността, отъ любовъ къмъ религията да не пропагандира никаква конфесия, отъ любовъ къмъ научната истина да не взема страната на никой партиенъ мирогледъ. 12) Въ която досегашнитѣ училищни дисциплини ще прѣминатъ постепенно въ едно общо обучение. 13) Въ която всички мануелни дѣйности само дотолкова играятъ извѣстна роль, доколкото сж необходими и полезни за вдълбочаването и разрѣшението на духовни проблеми. 14) Въ която дѣцата рационално се възпитаватъ въ употреблението на съврѣменнитѣ кутлурни срѣдства. 15) Въ която случайното обучение далечъ по-голѣма роль играе, отколкото всѣко систематическо.

Wilhelm Rein.

И тоя педагогъ има прѣдъ видъ трудовата школа споредъ Kerschensteiner. „Въ своето най-ново съчинение, казва той, „Begriff der Arbeitsschule“ К. излага сжщността и задачитѣ на трудовото училище, което по съдържание почти се схожда съ това, което до сега се разбираше подъ „възпитателно училище“. Съчинението му съ пълно право би могло да носи заглавие „Begriff der Erziehungsschule“. Той е далъ на познати вече възгледи ново име и форма и ги е отъ нова страна освѣтлилъ. Неговата заслуга се заключава въ това, че той направи тази идея дѣйствуваща върху по-широкъ кръгъ, който не се въодушевяваха отъ „възпитателното училище“, като вече „остарѣло и прѣживѣно нѣщо“. На рѣка съ горѣпоменатото съчинение на К. много лесно може да се докаже, какво вѣтрѣшно сродство сжществува между старото възпитание и новото трудово училище. И двѣтъ изхождатъ отъ цѣлитѣ на държавата и тѣсно свързанитѣ съ това задачи на публичното училище. И двѣтъ иматъ прѣдъ видъ националнитѣ интереси. И двѣтъ сж въ това единни, че не сегашната държава иматъ прѣдъ видъ, а идеалната, т. е. . . . Централно мѣсто и въ двѣтъ училищни организации, заема понятието за нравствения характеръ, или за напълно характерната личностъ. Това понятие до сега господствуваше въ „възпитателното училище“; споредъ Kerschensteiner сжщо и въ трудовата школа заема то централно мѣсто. Защото споредъ него „нашето училище трѣбва да стане инструментъ за образуването на характера; цѣль, която и възпитателното училище прѣслѣдваше въ противоположностъ на училището на обикновеното заучване. Отдавна вече възпитателното училище, сжщо тъй е съзнало, че грижата за паметно знание не води къмъ онова народно и човѣшко образование, отъ което се нуждаятъ хората и държавитѣ. То винаги е искало, щото центърътъ на тежестта да бѣде не толкова натрупването на знание, отколкото върху развитието на душевнитѣ, нравственитѣ и мануелни способности, та да се доставятъ вѣрни и съвѣстни работници на продуктивната работа. „Трудовото училище, тъй пише К. (ст. 65), е организация на училище, което прѣди всичко има прѣдъ видъ образуването на характера“. А образуването на харак-

тера, както е известно, отдавна вече е лозунгъ на възпитателното училище. Но защо трѣбва да се промѣня името? — Не сочи ли думата „възпитателно училище“ много по-опредѣлено, каква трѣбва да бѣде главната задача на училището. Не прѣдаване на знание, а образуването на волята. Напротивъ, изразътъ „трудова школа“ е изложенъ на извѣстни тълкувания, затова, защото работата е сръдство въ служба на възпитанието. Ако К. на стр. 71 пише, какво чувствува, че тъй ще да подпомогне окончателното реализиране на стари и прѣстари педагогически искания, именно стремежитъ на Песталоци, то нужно ли е тогава ново име, което само забъркване може да създаде и достатъчно е създадо вече. Защото изразътъ „трудова училище“ води къмъ възгледа, че мануелната работа трѣбва да зима централно мѣсто въ училищната работа и всѣко друго трѣбва да отстъпи на заденъ планъ. Споредъ К. обаче, всѣко трѣбва да бѣде насочено къмъ етизиране на професионалното образование и правене възпитаника способенъ да вземе участие въ етизирането на общия животъ, тъй както го иска и възпитателното училище. Сѣщо и послѣдното схваща трудовото обучение веднажъ като принципъ, другъ пътъ като учебенъ прѣдметъ. Отдавна то иска, въ свръзка съ общия учебенъ планъ, работа на ученицитъ въ училищната градина, въ лабораториитъ, въ работилницата, въ рисувателната зала и пр. Но при това не се приеобрѣга хуманистическата страна, тъй като си е поставило за цѣль развитието „много-страненъ интересъ“. Възпитателното училище е трудово училище въ тая смисълъ, че самостоятелната ученикова работа е опредѣляващата форма на дѣйностъ въ всички учебни прѣдмети, отъ нишата до горнята степенъ. Ние сме убѣдени, че понятието „възпитателно училище“ включва въ себе си всички елементи, които сѣ необходими за образуването на характера и за професионалното образование.

Dr Paul Barth, Leipzig.

Всѣка дѣйностъ е или тѣлесна или душевна. Както и да се опредѣля отношението между тѣлото и душата, въ всѣки случай мускулното движение е специфично различно отъ движението на мисълта. Тѣлесната дѣйностъ е насочена или къмъ произвеждането на извѣстна вѣщь, тогава тя се казва тѣлесна работа — или пъкъ — просто къмъ упражненіе на самото тѣло. Тогава се казва гимнастика. — Душевната дѣйностъ е или възприемаща — учене въ тѣсна смисълъ на думата — или активна — мислене, сѣщо въ тѣсна смисълъ на думата. Между двѣтъ дѣйности лежи ловкостта. Тя може да бѣде тѣлесна, душевна или двѣтъ заедно. Възпитанието на класическитъ народи е било насочено къмъ гимнастиката, като подготовка за война и музиката, която обхващала главно различни сръжности. Тѣлесната работа, която е имала за цѣль създаването на извѣстенъ продуктъ, е била изключена, защото всѣка продуктивна работа, като единичко прѣдзначена за робитъ, е била прѣзирана. По-късно гимнастиката и музиката отстъпатъ на чисто душевната дѣйностъ — знанието и мисленето. Училището на сръднитъ вѣкове е било главно рецептивно, както и цѣлата духовна култура прѣзъ

това време е била възприета от църквата от миналото. Не толкова рецептивно е било и училището на стария хуманизъм, което е променило само материала — на мястото на средновековния латински език стъпват класическите езици. Натуралистичната педагогия искаше самодийност и то първо въ духовната област. Филантропистите въведоха гимнастиката. И тѣ, и Песталоци въведоха сѣщо и рѣчната работа. Първите съ професионална цѣль, а последниятъ съ цѣль да подпомогне художественото образование. Въведената съ чисто практически цѣли рѣчна работа скоро наново изчезнала изъ училището и то съ право, защото училището трѣбва да е въ служба на възпитанието, а не и на чисто професионалната работа. Вториятъ видъ рѣчна работа останала. Ако прослѣдимъ методите прѣзъ просвѣтителната епоха, изглежда, че едвали, има какво повече да се желае. Но защо все пакъ тоя викъ къмъ трудова школа, който все и все по-силенъ става? Защото програмата на натуралистичната педагогия, както особено въ нѣмската просвѣтителна епоха дълбоко и сериозно е схваната, не е била изпълнена. Училището се повърнало къмъ латинското и църковното училище, докато животътъ отивалъ напредъ. Много грѣхове на миналото училище се изправѣха чрѣзъ живота на дѣтето, което въ гората, въ полето и въ кѣщи работѣше и играеше. Съ развитието на индустрията се появиха голѣмитѣ градове, които затвориха дѣтето между кѣшните стѣни. Тѣ го отдалечиха отъ общението съ природата и различните случаи на практически опитъ. Социалистическия духъ, който характеризира края на XIX в., трѣбваше да постави въпроса, дали нѣма срѣдство и пътъ, чрѣзъ училището да се запази дѣтето отъ лошото влияние на голѣмия градъ и му се даде възпитание, което би могло да развие у него свойства необходими за бъдещия му животъ и др. Тѣй е произлѣзло понятието за трудовата школа. Тя трѣбваше първо да въведе рѣчната работа, като учебенъ прѣдметъ, за да даде възможностъ на дѣтето да „прѣработва материала“, което чрѣзъ модерната форма на живота бѣ изгубено за него. Трудовото училище трѣбва наредъ съ даване знание за нѣщата да образува и естетическото чувство и изкорени всѣко ниско цѣнене на физическата работа. Дѣто е възможно градинарството, то би било най-добрата рѣчна работа прѣзъ лѣтото и за двата пола. Наредъ съ работата, като учебенъ прѣдметъ, не по-малко важна е и работата, като принципъ. Самодийността, която се искаше отъ натуралистическата педагогия, може по-общо и по-строго да се прокара, отколкото тѣ мислѣха, а особено при прѣдмети, които въ това време бѣха слабо развити и оттогава насамъ придобиха голѣмо значение, естествено-научните. Но сѣщо и цѣлото останало обучение по-строго отъ до сега да прокара основното положение: това, що ученикътъ самъ може да придобие, не трѣбва да го получава наготово. И туй, що е спечелилъ, трѣбва чрѣзъ собствена работа да приложи. Мисленето най-сетнѣ е най-важната функция на човѣка. Ето защо трудовото училище е сѣщевременно *мислово училище*. Който, обаче, трѣбва самостоятелно да работи, той ще се стреми и по-другитѣ въпроси са-

мостойно да мисли. Освѣнъ това, взаимната помощъ при работата подпомага повече развитието на съюзното чувство у ученицитѣ, отъ колкото при ученето. Тѣзи двѣ твърдѣ естествени тенденции учителътъ трѣбва да използва; той може да ги направи свои пълномощници, като управлява конституционно; да гледа на класа, като на едно самоуправляващо и подъ неговия контролъ общество. Както „поданикътъ“ е станалъ „гражданинъ“, сѣщо тѣй трѣбва и отъ послушникъ да стане волевъ ученикъ, чиято воля дотогава трѣбва да бѣде оставена свободно да се развива, докато не е попаднала по кривъ пѣтъ. Все пакъ голѣма прѣдпазливостъ е необходима въ прѣхода отъ стария къмъ новия начинъ на училищна управа.

И тѣй трудовата школа обхваща три нѣща: училище на прѣработване на материала, училище за мислене и училище на самоуправление“.

Въ слѣдната книжка ще продължимъ.

Психология на учителя.

До сега експерименталната психология се е занимавала главно съ изслѣждане дѣтската психика. А, не ще съмнѣние, не отъ малка важностъ за възпитанието е, да се познаватъ и душевнитѣ особености на тоя, който непосредствено работи върху образованието на дѣтето — учителътъ. Едва въ най-ново врѣме се заговорва и за психология на учителя. Хубавата работа на М. Zergiebel »*Zur Psychologie des Lehrers*» въ »*Zeitschrift für Pädagogische Psychologie u. Exper. Pädagogik*» (12. Jahrg. 9. N.) посочва доста инструктивно върху онова значение, което би имало за възпитанието, изучаването учителевата психология. Той си задава въпроса: Какви отношения съществуватъ между обучението на отдѣлния учител и неговата индивидуалностъ? Почва отначало съ най-лесно познаваемитѣ различия. Като разгледаме дѣйността на отдѣлния учител, това, което първо се хвърля въ очи, е фактътъ, че ученицитѣ му по единъ прѣдметъ повече се учатъ, отколкото по други и че той самъ по-обича и съ по-голѣми успѣхъ прѣкарва едни учебни часове отъ други (авторътъ има прѣдъ видъ главно работата на основния учител). Ако това би било резултатъ отъ индивидуалността на ученицитѣ, то би трѣбвало слѣдната година при другъ учител, ефектътъ да бѣде сѣщия. А често се наблюдава противното. Ето тукъ се вижда, какъ и най-специализиранитѣ училищни програми не сж въ сила да унищожатъ особеността на учителя. Малинна е ошастливила природата съ хармоническо прѣдразположение, повечето показватъ извѣстенъ плюсъ въ една област и минусъ въ друга. Психо-физическата основа, продуктъ отъ цѣли генерации, опрѣдѣля на първо мѣсто бѣдешето на отдѣлния индивидуумъ, макаръ и възпитанието, обучението и срѣдата да не сж безъ значение. Способността въ техническитѣ прѣдмети, напримѣръ, се обуслова отъ тънкоостта на двигателнитѣ осѣщания. Трудното въ ра-

ботата на основния учител е, че трѣбва да обучава повечето отъ прѣдметитѣ, а не тия, къмъ които остиа особено разположение. Чрѣзъ прилежание и постоянство той ще постигне извѣстенъ успѣхъ и по другитѣ прѣдмети, но при любимитѣ си прѣдмети ще работи съ съвсѣмъ друго удоволствие. Тѣй напр., учителътъ А. има особена склонностъ къмъ историята и географията. Вѣрната му паметъ лесно смилва имена, числа и дати. В. издава остра наблюдателностъ и съ особна слабостъ се посвещава на естественитѣ науки. С. намира удоволствие въ смѣтането, геометрическитѣ конструкции и разнитѣ видове статистика. Д. има тънко и сигурно езиково чувство и пр. Който има мануелни способности, естествено е, че ще ги постави при всѣки случай въ служба на обучението. При разглеждане биологията на цвѣтоветѣ омагьосва съ нахвърлене най-сжществениитѣ бѣлѣзи характеристически итрихи на дѣската, а при нагледното обучение съ успѣхъ рѣководи дѣцата при рисуването. Сжщо и при геометрията му идатъ на помощъ моторнитѣ му способности; центърътъ на тежестъта за него е конструирането, когато за математика въ неуморното образуване на все нови числени отношения. Особеното прѣдразположение къмъ езицитѣ играе сжщо тѣй важна роль въ обучението. Единъ такъвъ педагогъ, естествено е, да дава нѣщо езиково образцовно въ своитѣ въпроси и разкази, а сжщото да иска и отъ ученицитѣ си. Резултатитѣ отъ всичко това сж очевидни. Не сж рѣдки случаитѣ, когато учителитѣ отъ себе си сждатъ за ученицитѣ си.

Не само старото, но и сжврѣмненното училище прѣдвява доста голѣми искания спрѣмо паметъта на ученицитѣ. Но единъ учител има моторно-слухова паметъ, другъ — зрителна и съобразно съ това всѣки излага своя прѣдметъ, като се ползува прѣимуществено или съ двигателно-слухови или зрителни образи, при което ни единътъ, ни другиятъ не се справя съ типоветѣ паметъ у болшинството свои ученици. И въ резултатъ — съвсѣмъ различни успѣхи у ученицитѣ на този и онзи учител и онова, що се приписва въ лѣнностъ на ученицитѣ, при внимателно разглеждане трѣбва да бжде отнесено къмъ умствениитѣ особености на самия учител. Сжщото може да се каже и за влиянието върху резултатитѣ отъ прѣподаването на този типъ мислене, фантазия и внимание, къмъ които се отнася даденъ учителъ.

По отношение на умствената работа авторътъ различава два типа учители: механически (пасивни) и активни работници. Първитѣ усвояватъ и се съгласяватъ съ всичко; тѣ се държатъ о възгледа, изказанъ въ послѣдната, прочетена отъ тѣхъ книга; тѣ знаятъ всичко но „нищо не умѣятъ“, защото приематъ всичко безъ критика. Пълна противоположностъ прѣдставляватъ активнитѣ работници: нищо не приематъ на вѣра, всичко провѣрватъ, всѣка нова идея срѣщатъ съ недовѣрие и осторожностъ; подхвърлятъ я на всестрани анализи и обсжждане; не се задоволяватъ само съ нейното усвояване и всѣкога се стремятъ къмъ самостоятелната ѣ прѣработка. Тѣзи учители сж, споредъ автора, онзи идеалъ, къмъ който всѣки трѣбва да се стре-

ми, тъй като най-цѣлиното въ прѣподаването е проявлението на самостоятелни личности, каквито хора отъ пасивния типъ не могат да дадатъ. Послѣднитѣ сж само прѣдавачи на знания, както чиновницитѣ или техникитѣ; но учителътъ трѣбва не само да прѣдава знания, по-важно отъ това е да научи ученицитѣ самостоятелно да работятъ, да възбуди у тѣхъ жажда къмъ знания и самостоятелно мислене.

Тукъ авторътъ прѣминава къмъ изяснение отношението между личността на учителя, като емоционаленъ и волевъ типъ и неговото прѣподаване. Какъ се отразяватъ върху успѣхитѣ на прѣподаванията силната воля и богатство отъ емоции у учителя; при което сж възможни различни съчетания; напр. при силна воля и високъ интелектъ — бѣдност на емоции; при дълбоки чувства — рѣзко безволие и т. н. Ни законъ, ни учебни планове, ни най-близкото началство не могат да прѣдвяватъ спрѣмо учителя искането: „всѣцѣло отдай себе си“. На практика сж възможни три случая: учителътъ скрива внимателно волевата и емоционална страна на душата си; или хитрува (води двоенъ животъ: една въ своето сѣмейство, другия на служба, по нѣкога и трети — съ весела компания), или въ всички положения и случаи на живота проявява строго вжтрѣшно единство. Положението на учителя авторътъ сравнява съ положението на актьора или духовното лице; ни този, ни другиятъ не могат да скриятъ себе си прѣдъ слушателитѣ, най-малкъ фалшъ, неискреност, лъжа веднага се почувствуватъ отъ послѣднитѣ. Сжщото е и въ отношенията на учителя и ученицитѣ; послѣднитѣ иматъ тънко чутие и изведнажъ познаватъ лъжеца и шарлатанина. Ето защо за порядъчния учител нѣма изборъ, какъвто си е винаги, такъвъ е и прѣдъ класа, самъ той съ всичкитѣ си интелектуални, емоционални и волеви особености. Това е толкозъ по-необходимо, защото само такава цѣлна личностъ може да окаже най-дълбоко въздѣйствиe на ученицитѣ, независимо отъ това, що прѣподава. Оттукъ става ясно, колко важно значение при прѣподаване на кой да е прѣдметъ иматъ емоционалния и волевъ животъ на учителя, т. е. неговата цѣла личностъ. Колкото благотворно е прѣподаването на учителъ съ изработени убѣждения, сложни чувства и силна воля, толкова вредно е влиянието на безволия и бѣденъ отъ чувства прѣподавателъ.

Отъ всички прѣведени съображения авторътъ прави слѣднитѣ практически изводи. Учителътъ трѣбва „да познае себе си“ и по пжтя на щателна самоанализа и самовъзпитание да изработи отъ себе си цѣлна личностъ; въ своето прѣподаване той трѣбва да вложи не само знанията си, но и цѣлото свое богатство отъ чувства и воля, защото това е най-хубавото, що той може да даде на своитѣ ученици.

* * *

Въ свързка съ горния въпросъ сж интересни и изслѣдванията на Dr med. et phil. Baur, училищенъ лѣкаръ, върху хигиената на духовния трудъ на учителя и ученицитѣ („Die Hygiene geistiger

Arbeit der Schüler u Lehrer“. Internationales Archiv für Schulhygiene. Vol. VII N-r 1). По отношение работата на учителя, авторът е можалъ да констатира отъ изслѣдваніята си слѣднитѣ работни типове учители:

1) Къмъ първата категория принадлежатъ ония, които проявяватъ максимумъ работа въ началото, но скоро се уморяватъ.

2) При втория типъ максимумътъ се достига едва слѣдъ известно врѣме, запазва се доста дълго на тая височина и слѣдъ това постепенно пада.

3) При третия типъ пъкъ максимумътъ се достига едва на края и слѣдъ това веднага слѣдва силна умора.

4) Къмъ този типъ спада най-често работата на учителскитѣ. При него имаме достигната най-високата степенъ на работата още въ началото и слѣдъ това намаляване пропорционално съ врѣмето, или

5) Веднага спада на по-ниско ниво и по-дълго врѣме се задържа на него.

Първиятъ типъ учители се приспособяватъ твърдѣ скоро къмъ работата, отстояватъ на противодѣйствието ѝ, но и скоро се уморяватъ. При втория типъ приспособяването не е тъй бързо, сжщо и умората. Все пакъ не може да се откаже издръжливостъ. Третииятъ типъ сжщо се приспособява бавно, дава си много трудъ, за да се умори веднага слѣдъ това. Учителката се приспособява или бързо, но ѝ липсва издръжливостъ, или пъкъ издръжливостъта е добра, но работата е отъ срѣдна сила. Влиянието на упражнението и привычката при всички типове е твърдѣ незначително. Особено силно влияние иматъ чувствата.



Ив. Стояновъ.

Изъ нашия училищенъ животъ.

(Мисль за реформа на възпитателната ни система. Упадъкъ на училищния мораль—„Зигмаръ“, „Черната ржка“, „Едепсизъ“).

Прѣзъ декемврий м. г. министерството съ окръжно № 30561 поиска мнѣнието на учителскитѣ съвѣти досежно промѣнитѣ, които трѣбва да станатъ въ сега дѣйствуващия правилникъ за управлението и уредбата на срѣднитѣ ни уч. заведения. Вѣроятно, то сега разполага съ исканитѣ мнѣния и наръжка съ тѣхъ е на пжтъ да ни поднесе новъ правилникъ. Дали тоя правилникъ ще донесе нова струя животъ въ срѣднитѣ ни училища, новъ възпитателенъ и мораленъ лѣхъ, не знаемъ; но туй, което ни интересва и на което искаме да обърнемъ внимание, е, че и самото министерство съ окръжното си иде официално да признае, какво сегашната училищна наредба и управа е остарѣла вече, че царещата възпитателна система въ много отношения е станала вече негодна.

И замисля се министерството, като какво ново може да се внесе въ наша училищенъ животъ, особно въ нашата училищна дисциплина, спира се върху системата на Self-government и пита, дали не е възможно тая система да се въведе и у насъ, поне за ученицитѣ отъ послѣдния гимназиаленъ класъ. Право да си кажемъ, тая мисль на министерството ни приятно изненада, толкова повече, че ние мислѣхме тая нова форма на школска дисциплина за почти неизвѣстна у насъ и, главно, за съвсѣмъ непонятна за насъ. Изненадата ни бѣше голѣма още и затуй, че окръжното, съ което се подигаше въпросътъ за Self-government, дойде тутакси слѣдъ друго окръжно, съ което се въвеждаше формено облѣкло въ мѣжкитѣ ни гимназии. И докато послѣдното окръжно бѣше извикало у насъ прѣдстава за още по-строга, казармена дисциплина въ нашитѣ сѣдни училища, първото ни хвърли въ противоположна крайностъ и прѣдизвика прѣдстава за дисциплина, почиваща на почти пълна ученишка самоуправа.

Въ какво се състои новата форма на дисциплина, съ която министерството сезира учителскитѣ съвѣти и съ която то така неочаквано прояви такъвъ широкъ демократиченъ замахъ въ областта на нашия сѣднешколски животъ?

Системата на Self-government ни иде пакъ отвѣдъ океана; тя е оная нова социална форма на школска дисциплина, която американцитѣ практикуватъ съ ентузиазъмъ и която споредъ тѣхнитѣ педагози има двойно прѣдимство: осигурява въ училищата съвършенъ класенъ редъ и образува по единъ чуденъ начинъ характера на всѣки отъ ученицитѣ въ класа. Това е една дисциплина чисто републиканска, дисциплина, която е едноврѣменно индивидуалистична и социалистична, защото тя формира индивида, като организира колективитета, дисциплина, която изисква здраво и силно общество и при все това не притѣснява индивида, а му позволява да се развива и улеснява туй развитие ¹⁾. Туй е нова възпитателна система, която не у насъ, а другадѣ си прѣдставляватъ, като панацея, способна да разрѣши трудния въпросъ за школската дисциплина.

Думата Self-government, ще се водя пакъ у мислитѣ на Cousinet, означава на английски едноврѣменно лична добродѣтель и политиченъ режимъ. Self-government е властъ върху самия себе, самообладание и самоучителство, способностъ да се водишъ и управлявашъ по свои правила, безъ да имашъ нужда отъ редъ и правила за поведение, изходещи отъ други. Той е въ сѣщото врѣме автономенъ режимъ, режимъ на пълна и истинска демокрация, въ който участвуватъ свободни граждани, подчиняващи се само на закони, които тѣ сами сж си създали. Да, s. g. е едноврѣменно съществена добродѣтель на свободенъ човѣкъ и съвършенъ режимъ за свободни човѣци; и тия двѣ сжщности сж най-тѣсно свързани: режимътъ на s. g. не може да съществува безъ добродѣтель на

¹⁾ Вижъ: La méthode du „Self-government“ dans les écoles françaises, par R. Cousinet; Revue Pédagogique, № 3, 15.III.1912.

s. g., която е необходима негова основа, ала и тя пъкъ от своя страна се развива и култивира само въ такъв режимъ. И въ туй се състои едно отъ гениалнитѣ открития на нѣкои американски педагози и възпитатели, че тѣ сж дошли до убѣждение, какво добродѣтелята на Self-government може да се развие само чрѣзъ режима, на който тя е упора; че да се образува Self-government чрѣзъ Self-government е върха на искуството.

Това може да се постигне, като се прѣобразува училището въ малко демократично общество, гдѣто ще се формира постепенно добродѣтелята да се самообладавашъ и саморжководишъ, да си бждешъ самъ на себе учителъ, гдѣто на практика ще се изучатъ длѣжноститѣ и правата, необходими за единъ добъръ гражданинъ, гдѣто, съ една дума, ще се придобие цѣлото морално и гражданско възпитание. А всичко това произтича естествено отъ самата организация на тоя чудноватъ за насъ режимъ на ученическа самоуправа.

Сжщността на режима на s. g. се състои въ слѣдното: класоветѣ, или по-добрѣ, дѣтскитѣ колективитети сж организирани въ малки демократични общества, които учителътъ не ржководи, той само бди върху тѣхъ отъ високо. Дисциплината е дѣло на самитѣ ученици и тѣ я ржководятъ, както искатъ: сами си създаватъ закони и наредби, които сж длѣжни да изпълняватъ, сами блятъ едни върху други и сами се наказватъ. Тѣ се разбиратъ, нагласяватъ, управляватъ помежду си по начинъ такъвъ, че вжтрѣ въ обществото всѣки да бжде възможно най-щастливъ, че никой да не бжде нито притѣсняванъ, нито притѣснителъ и че всички да използватъ най-добрѣ работата на учителя. Изборътъ е естествена основа на тоя новъ режимъ: чрѣзъ гласуване дѣцата избиратъ ония свои другари, които тѣ искатъ да облѣкатъ въ извѣстни длѣжности. По тоя начинъ въ американскитѣ училища, дѣто се практикува съ пълненъ успѣхъ режимътъ на s. g., дѣцата сами блятъ върху собствеността на другаритѣ си, върху реда вънъ и вжтрѣ въ училището, въ игритѣ, на улицата, завеждатъ материалната страна на училището и т. н. Единъ сждъ, избранъ сжщо отъ дѣцата, урежда конфликтитѣ и наказва виновнитѣ. „Класътъ се прѣвърща самъ по себе въ малкъ народъ, който има свой self-government, който си избира разни комитети, управителенъ, обучителенъ, класенъ, за да бди върху материалната страна на училището, и училищентъ сждъ, който ще изправя недостатѣцитѣ на тоя малкъ свѣтъ“. Държавица въ минияторъ, копие на американския политически животъ, защото самиятъ режимъ е естествена послѣдица отъ самия американски животъ. Живуци въ общество, въ което всѣки трѣбва да бжде господарь на себе, да разчита на себе, естествено американцитѣ сж поставили въ основата на своето училищно възпитание и дисциплина, добродѣтель, която изглежда, да бжде сжщественъ принципъ на тѣхния животъ, и която тѣ се стремятъ да развиятъ у своитѣ бждещи граждани. Въ извѣстни училища, тѣ нареченитѣ School-city, американцитѣ сж отишли още по-далечъ въ копирането на политическия жи-

вотъ. Тамъ ученицитъ си правятъ изборни събрания, избиратъ кметъ, събиратъ се въ парламентъ, за да обсъждатъ въпроси за изборнитъ служачи и т. н.

Нѣма съмнѣние, че живущо въ такъвъ режимъ, подчинено на него, дѣтето още отъ малко ще се научи да изпълнява добръ длъжността си, като избирателъ, да подбира най-способнитъ да изпълняватъ функцията, за която сж били избрани, да защитава своитъ нахърнени права, да разисква въ парламентъ, ако е избрано, да бже внимателно и най-вече безпристрастно, кога изгълнява длъжноститъ си (подъ страхъ да не бже бламирано или не прѣизбрано). У него ще се образуватъ сжщо по-високи добродѣтели: то ще се научи да се подчинява на закони, създадени отъ ония, които то е избрало, ще узнае още отъ малко, че за да сжществува всѣко общество, е необходимъ извѣстенъ редъ, който трѣбва да се съблюдава, ще се научи, какъ се създава тоя редъ, ще бже избирателъ или избраникъ, ще мине цѣла школа на свобода и ще се научи да цѣни послѣдната, когато излѣзе въ пълния граждански животъ. Така отъ малкия школски гражданинъ незабѣлѣзано ще се роди съзнателенъ, свободенъ гражданинъ на голѣмата държава. Още отъ училището американцитъ се ухитрили да си подготвятъ бжецитъ граждани, още на училищната скамейка тѣ вселяватъ у тѣхъ гражданско съзнание, граждански добродѣтели и понятие за гражданска и, изобщо, държавна наредба. Ясно е, при такава организация и резултати, които дава системата на self-government, защо послѣдната се явява за европейцитъ „една отъ най-оригиналнитъ възпитателни методи между ония, които американцитъ изпращатъ въ Европа, усъвършенствувана, като тѣхнитъ машини, остроумна, като цѣлата практична наредба на тѣхния дѣлниченъ животъ и, то се знае, прѣвъзходеща всѣка критика“.

Методътъ на self-government е рожба на многолюднитъ училища на голѣмитъ американски градове. Въ тия училища учителитъ сж прибѣгнали до сътрудничеството на ученицитъ въ изпълнението на една отъ най-труднитъ свои училищни задачи — подръжка на добра училищна дисциплина. Отъ Америка тоя методъ прѣскача въ Европа, гдѣто сега за сега сж го възприели, и то отскоро, само швейцарцитъ. Послѣднитъ сж възхитени отъ новата система и я намиратъ за очарователна. Сега се правятъ опити да я въведатъ и въ Парижъ, но слѣдъ прѣдварителна анкета, която, ако сжди човѣкъ по туй, що съобщава Cousinet, издава извѣстенъ страхъ у много учители прѣдъ новата система. Мнозина намиратъ, че скорътъ отъ старата система на пълно опекунство къмъ новата — на пълна свобода ще бже много голѣмъ и рискованъ, и се боятъ. Заговорва се, както споменахме, за новата система по инициатива на Министерството и у насъ. Да видимъ, дали безъ рискъ можемъ присади тая дѣйствително „очарователна“ система въ нашитъ училища. Прѣди всичко само Министерството, което първо заговори за новата система, се бои отъ нея: него планирѣзиятъ прѣходъ отъ сегашния нашъ училищенъ животъ къмъ свободното самовъзпитание,

което само по себе носи новата система. Но тая е само една от причините, които правят невъзможно въвеждането ѝ у насъ. По-край нея ние съзираме редъ други причини, които още за дълго време ще ни каратъ да гледаме на self-government, като на една очарователна . . . мечта! У насъ липсватъ ония обективни условия, които би дали животъ на тая система, които би ѝ позволили да вирѣе и се развива. На първо мѣсто у насъ липсватъ, както вжтрѣ въ училището, така и вънъ отъ него, въ политическия и гражданския ни животъ, ония елементарни, но сжществени добродѣтели на self-government, върху които американцитѣ сж изградили своя режимъ на self-government. Въ училището — безправие, вънъ отъ него, въ живота — липса на здраво гражданско съзнание, отдѣто иде политическа корупция и фактическо гражданско безправие. А отъ режимъ на пълно безправие мжно се прѣскача на режимъ на пълна свобода, защото, опасно е, послѣдната да не се изроди въ слободия и анархия, особено когато имашъ работа съ малъкъ, живъ, подвиженъ, често пжти капризенъ народъ, какъвто е училищниятъ свѣтъ.

Вънъ отъ туй, нашитѣ педагогически възгледи върху дѣтето не се се сходятъ съ тия на американцитѣ; за насъ дѣтето е слабо сжщество, неспособно да направи нищо самостоятелно, за американцитѣ то е сжщество съ особени характерни чърти, точно опрѣдѣлени, отлични отъ тия на възрастния, но цѣнни сами по себе. Ние гледаме на дѣтето, само като на възпитателенъ обектъ, като на материалъ, отъ който чрѣзъ възпитание искаме да създадемъ нѣщо, като на кукла, отъ която чрѣзъ дресировка можемъ да създадемъ, каквото искаме, американцитѣ виждатъ въ дѣтето човѣкъ съ особенъ душевенъ миръ, експериментално познатъ тѣмъ, на който тѣ се мжчатъ да създадатъ условия за развитие. Да възпитае едно дѣте, значи за насъ да го обкржжмъ съ грижи, за американеца значи да го освободи отъ грижи и да осигури за развитието му истинска свобода. Изобщо, ние не познаваме дѣтето, въпрѣки туй че сме били дѣца. И защото не го познаваме, ние сме му създали въ училището животъ, който се намира въ пълно противоречие съ живота, що води то вънъ отъ училището. Погледнете, какво правятъ дѣцата вънъ, когато сж оставени на свобода. Тѣ играятъ, помагатъ си, сътрудничатъ си и въ играта, и въ ученишкитѣ си работи, и съ всичко това сами се възпитаватъ въ солидарность — единичко условие за здравъ колективитетъ. Въ класъ дѣцата срѣщатъ тъкмо обратното: тамъ всѣки трѣбва да внимава за себе, да отговаря за себе, да не се вглежда въ тетрадката на съседа си, да не подсказва, като особено силно се прѣслѣдва послѣдното — подсказването, т. е. желанието да се помогне на другаря. А всички тия условия създаватъ индивидуализъмъ, готовъ всѣки пжтъ да се изроди въ грубъ егоизъмъ. Ето ви *par excellence* раздвоено възпитание, което вънъ отъ класа създава солидарность, вжтрѣ въ класа култивира егоизъмъ, въ резултатъ на което може да се яви само изкълченъ и двуличенъ човѣкъ съ похабенъ отъ рано моралъ, съ покварена добродѣтелъ.

Другъ фактъ, който издава, колко слабо познаваме природата

на дѣтето и който е създадъ атмосфера, въ която мжно ще може да вирѣе системата на s. g., е недовѣрието, съ което особено срѣдната ни школа гледа на питомците си. Всѣко възпитание трѣбва да почива върху вѣрата на възпитателя въ способноститѣ на дѣтето, върху вѣрата, че то може да успѣе; всѣко възпитание трѣбва да се стреми да накара възпитаницитѣ да вѣрватъ въ себе, въ собственитѣ си нравствени сили. Въ нашето училище, като че ли работата седи съвсѣмъ другояче. Въ способноститѣ на дѣцата се съмнѣватъ, наклонни сж да мислятъ, че дѣтската природа е повече лоша, на самитѣ дѣца не вѣрватъ, не имъ вѣрватъ дори въ такива обикновени случаи, каквито сж, напримѣръ, случаитѣ съ извиняване на отсъствията, при писмени упражнения и пр. Това недовѣрчиво отнасяне на срѣдната школа къмъ дѣцата, колкото прискърбно и антипедагогично да е, съществува и е създадо вече цѣла атмосфера на недовѣрие и подозрѣние между ученици и учители. А не трѣбва да се забравя, че юноша, върху когото толкова години подредъ сж се отнасяли подозрително, изгубва най-послѣ вѣра въ собственитѣ си сили; веднѣжъ пъкъ изгубилъ вѣра въ себе, той става инертенъ мекушавъ, безжизненъ и, стѣпилъ такъвъ въ живота, той захваща да се търкаля изъ него, както се търкаля всѣки единъ обикновенъ простакъ. Подозиранъ често, той захваща самъ да подозира чистотата на людскитѣ побуждения и да вижда въ всѣка работа прѣди всичко лошата страна. А всичко това не е нищо друго, освѣнъ начало на чистопрообенъ скептицизъмъ и песимизъмъ — най-опасни настроения за една страна, която тепърва има да се развива

Сжщото недовѣрие лежи и въ основата на практикуваната дисциплинарна система, осветена отъ правилника. Ние сме привикнали да наказваме често, като се мчимъ чрѣзъ отрицателни мѣрки да присадимъ у ученицитѣ наклонность къмъ добро. Ние често гледаме на дѣтето, като на субектъ съ сложили се вече у него лоши привычки, съ готови порочни наклонности, като забравяме, че съзнанието за нравственъ законъ, завѣщано нему отъ цѣлата прѣдидеща работа на човѣчеството, лежи дълбоко въ природата на човѣка и затова трѣбва да се буди; че добритѣ привычки се създаватъ съ дълга и търпелива работа, а никакъ не сж нѣщо готово, дадено на дѣтето още прѣзъ първитѣ му години. Най-послѣ, вмѣсто да привикне ученика при всѣка своя погрѣшка да се обръща къмъ разума, и нравственото си чувство, които ще му подсказватъ, какъ трѣбва да погрѣши въ всѣки отдѣленъ случай, вмѣсто да прѣдвижда и прѣдупрѣждава прѣстѣпленията, вмѣсто да се стреми да създава условия, въ които послѣднитѣ да станатъ невъзможни, школата ги чака да станатъ, за да ги подведе подъ нѣкоя отъ рубрики на своя наказателенъ кодексъ; тя замѣня живото дѣло на въздѣйствието върху ученицитѣ съ задължението да се справятъ въ таблицата на наказанията. Съ такава практика нашата съврѣмenna школа не може да възбуди у питомците си довѣрие и любовь ни къмъ себе, ни къмъ знанията и научната правда, които раздава, ни чувство, изобщо, къмъ правдата, истината и дълга. Вмѣсто това, недовѣрие и умраза,

отъ една страна, скептицизъмъ и отрицание, отъ друга, песимизъмъ, който стига до себеотрицание, а всичко това създава въ нашитѣ училища натегнала атмосфера, която е една отъ главнитѣ причини на онова печално явление, що зовемъ самоубийство у учещата се младежъ, което, както говорятъ послѣдни нѣколко случая изъ училищния ни животъ, захвана да се прѣдшествава и отъ убийство на у-ли.

Собствено, онова възпитание, което сега се култивира въз основа на правилника, не е възпитание, не е и *дисциплина*; то е единъ редъ, строго регламентиранъ, бюрократски прилаганъ и полицейски изгълняванъ; то е една система, която има качества на строгъ законъ съ силна юрисдикция и никаква психология. Прѣди всичко *поведението*, като психологиченъ сурогатъ, на правила се не подава, то не е салонна етикеция, за да се изучава въ ръководство и съ правила. Дѣтската природа не може прѣдвирително да се регламентира, тя трѣбва само точно да се познава, за да ѝ се създадатъ условия, въ които тя би могла само да се развива; и защото ние се мжчимъ да затегнемъ тая природа въ строго опрѣдѣлени рамки, затова нашиятъ дисциплинаренъ режимъ е постоянно въ конфликтъ съ нея.

Но ако режимътъ, създаденъ въз основа на тѣй дълго практикувания правилникъ, е тежкъ и пакостенъ за дѣцата, той се явява извънредно лекъ за учителитѣ. И наистина, какво по-леко отъ туй вмѣсто да *възпитаваашъ*, да се мжчишъ да доловишъ душата на дѣтето, дѣтскитѣ особености, за да имъ въздѣйствуваашъ по съответенъ педагогиченъ начинъ, да знаешъ само, кое е забранено отъ правилника и щомъ забѣлѣжишъ нѣкоя забранена простѣпка, да я подвеждашъ подъ нѣкоя отъ точкитѣ на правилника и да я наказвашъ. Нѣкой се обърналъ — забѣлѣжка, наказание! Другъ пошушналъ — забѣлѣжка, наказание! трети се изсмѣлъ — сжщото! четвърти под-казалъ — пакъ сжщото! пети кривналъ изъ непозволенни пжтеки — вѣнъ отъ училището! Шести, малко вироглавъ, възразява, обича да задава инцидентни въпроси, съ които изненадва — подвежда се подъ рубриката „упорство“ и? — само по чудо може да остане въ сжщото училище. Седми, осми и т. н. изброени сж въ правилника. а за ония, за които нѣма съответни параграфи въ него, практиката въ всѣко училище е съзидала такива. Нѣма по-леко, но въ сжщото врѣме по-жалко и по-смѣшно нѣщо отъ засѣдания на учителски съѣти, въ които се разглеждатъ ученишки простѣпки и се налагатъ наказания. Въ такива засѣдания най-ярко изпѣква, колко дълбоки корени е пустналъ формализмътъ въ нашитѣ срѣдни училища и доколко послѣднитѣ сж се скарали съ най-елементарнитѣ правила на психологията и педагогиката. Не само въ областта на дисциплината си е свилъ гнѣздо формализмътъ; почти цѣлата училищна работа, ако не е напълно формализирана, клони да стане такава. А всичко това е направило, щото учителитѣ да отвикнатъ отъ сериозна, дълбока работа. Тѣхната работа се плъзга сега по повърхността и затова е лека: за нея се иска да се помнятъ само нѣколко правила, когато първата ѝска солидни педагогични и психологични познания и, бихъ

казалъ, художнически усѣтъ. S. government ще наложи, поне на първо врѣме, такава сериозна работа на учителитѣ, за каквато, твърдо съмъ убѣденъ, нѣма да се намѣрятъ достатъчно подготвени за нея и, главно, достатъчно готови доброволно да се нагърбятъ съ нея.

Какво да се прави тогава? Да се остави сегашната система на дисциплина и възпитание, то значи да се остави злото да се развие още въ по-голъма степенъ; да се замѣни сегашната система на строгъ регламентъ и опека съ свободната система на s. g., е невъзможно: то ще бжде единъ грамаденъ скокъ, съ който училището, ако не си счупи главата, ще си счупи най-малко краката. Вънъ отъ туй, още по-опасно е дѣлата прѣзъ цѣлия си училищенъ животъ да се държатъ подъ строгъ режимъ и чакъ въ послѣдния класъ, както прѣдлага министерството, да се оставятъ въ режимъ на пълна свобода. Тогава? — Най-малкото, което може да се направи въ свършенната школа, то е дисциплината въ нея да бжде поставена, така да се каже, *генетично*. А то значи: контролътъ, който школата упражнява върху дѣлата, трѣбва постепенно съ растенето на послѣднитѣ да се намалява, опеката да отстъпва постепенно на самостоятелността, като постепенно дѣлата се въвеждатъ въ цѣлокупния животъ на училището, каратъ се да участвуватъ въ него, да завеждатъ сами извѣстни негови функции и т. н. Паралелно съ физическото и духовно развитие на дѣтето трѣбва постепенно да прѣминаваме отъ системата да се регулира поведението му къмъ системата на s. g., т. е. да даваме на дѣтето възможностъ да ходи на собственитѣ си крака, да се опира на собственитѣ си сили, както кога му се дава да усвоява знания, така и кога се възпитава. Съ прѣминаването на ученика отъ класъ въ класъ, и занятията му трѣбва да ставатъ по-самостоятелни, и работата му по-нерегламентирана, и контролътъ върху поведението му по-слабъ. Съ една дума, постепенно въвеждане на s. g. въ нашитѣ училища трѣбва да захване още отъ първитѣ прогимназиални класове, дѣто ще бждатъ сложени наченки на тая хубава възпитателна система и слѣдъ това режимътъ на пълна свобода и самоуправа трѣбва постепенно да се разширява, докато въ послѣднитѣ гимназиални класове той стане господстващъ. Инѣкъ, ние рискуваме да покваримъ принципа и да изпаднемъ въ противоположна крайностъ; това нѣжно американско цвѣте не може се присади у насъ изведнѣжъ: то иска особена почва и атмосфера, каквито сега за сега нѣма въ нашитѣ училища; трѣбва да се подготвятъ прѣдварително условията. Системата трѣбва да се въведе факултативно и да се изпробва прѣдварително само въ нѣкои училища — въ ония, дѣто ще се намѣрятъ достатъчно учители, готови да се нагърбятъ съ тоя труденъ експериментъ.

Другъ единъ фактъ, който показва, че нашата сръднешколка дисциплина е упаднала вече, че възпитателното влияние на школата се е значително понижило, сж открититѣ напослѣдъкъ въ нѣкои наши училища ученишки организации съ съвсѣмъ ниски цѣли. „Зигомаръ“ въ една отъ софийскитѣ гимназии, „Черната ржка“ въ друга, „Едепсизъ“ въ казанлъшкото педагогическо училище. На едно

мѣсто хората се обединили, за да трѣгнатъ подиръ парижкитѣ анаши, чиито подвизи тѣ видѣли на кинематографа, на друго — за да буйствуватъ и тероризиратъ учителитѣ си, да направятъ терора, като срѣдство, за да минаватъ отъ класъ въ класъ, на трето — за да крадатъ на едро и дребно, т. е. пакъ да апашествуватъ. И намѣрили подходни имена за организациитѣ си! Да бѣха само тия факти, щѣхме да се тѣшимъ поне, че злото не е още тѣй голѣмо, че то може да се излѣкува; но има и други, които говорятъ, че моралѣтъ между учещата се младежъ е крайно упадналъ, че нашата младежъ се вълнува отъ съвсѣмъ ниски помисли и живѣе съвсѣмъ дребнавъ, безпжтенъ животъ. Непосрѣдствени наблюдения на виденъ единъ софйянецъ, който се движилъ между младежѣта, за да изучи, отъ какво се тя вълнува, сж го натъкнали на скандални истории. Поразенъ отъ туй, що видѣлъ и чулъ, тоя софйянецъ се изтърсилъ единъ день въ министерството, за да сподѣли съ нѣкои отъ неговитѣ прѣдставители впечатления си. Всичко кално и ниско вълнувало младежѣта, но не и живота; младитѣ говорили за кръчми, за шантани, за любовни срѣщи, за еротични сцени, за пиянство, буйство, прѣстѣпна любовъ, и ни дума за наука, за училищна работа. Ако заговорвали понѣкога за училището, то било само, за да се изгаврятъ по адресъ на нѣкой учителъ. „Калъ и смрадъ и ни капка отъ младежки идеализъмъ! нашата младежъ се движи изъ тинята на живота, нея нищо свѣтло не интересува!“ били заключителнитѣ думи на тоя доброволенъ изслѣдвачъ на нитимния животъ на софййскитѣ ученици.

Ние все вѣрваме въ доброто и силата на нашата школа, гледаме оптимистично на нея и намъ се не иска да генерализираме откритото отъ софйянеца зло. Но, макаръ и частично, то съществува и ние трѣбва да се замислимъ върху него. Прѣди всичко, отдѣ то иде? Нѣма съмнѣние, отвѣтъ, отъ живота. Днесъ всички се оплакваме отъ покварата на живота ни, отъ деморализацията на нравитѣ ни. Въ политиката корупция, въ частнитѣ отношения фалшъ въ сѣмейството развала, въ пресата лъжа и шантажъ. Прѣстѣпниците се фаворизиратъ, бездарниците се покровителствуватъ, безхарактернитѣ се прѣдпочитатъ. Епоха, въ която прѣстѣплението е издигнато до гражданска добродѣтель, която култивира раболѣпие и безхарактерностъ, такава епоха не може да не се отрази врѣдно и върху младежѣта. Днесъ обществото и държавата сж много помощни възпитателни фактори, отколкото школата, и послѣдната, колкото и да се бори съ злото, нѣма да бжде въ състояние да го прѣмахне, тѣй като то се култивира вече въ широко размѣри вънъ отъ нея. Симптоматично е, че покварата е обхванала повече синове на охолни обществени класи, отколкото синове на бѣдни; самиятъ фактъ, че открититѣ неджзи сж повече между софййски ученици, потвърждава това и въ сжщото врѣме потвърждава и нашата мисль, че злото иде отвънъ, защото днесъ корупцията е най-голѣма между буржуазията и висшата бюрокрация, чиито синове се учатъ повече въ София; а и въ Казанлъкъ единъ вѣстникъ писа, че „депсизитѣ“

били повече синове на състоятелни сѣмейства; и убийството въ пловдивската гимназия било тоже дѣло на състоятеленъ синъ.

Ние нѣма да говоримъ за развалата, която тѣй обилно прѣска между младежѣта жълтата преса, тая преса, която дига най-голѣмъ шумъ около всѣки училищенъ инцидентъ. Ние нѣма да споменаваме, каква смрадь иде отъ подлестниците на тая преса, дѣто се печататъ най-мръстнитѣ булевардни романи, какъвъ развратъ носятъ между младежѣта сензационнитѣ романи, които тя съ логарии разпространява между младежѣта, — тая преса, съ и чрѣзъ която всѣки разбойникъ на перото може да охули всѣки честенъ и порядъченъ човѣкъ. А знае се много добръ, чия творба е тая преса, кой я поддържа и насърдчава.

Не малко виновна за упадѣка на училищния моралъ и за появата на такива гадни ученишки организации е и самата школа. И по-рано въ нашитѣ срѣдни училища сѣществуваха ученишки организации — дружества и самообразователни кржжози, но колкото тѣ имаха възвишени и чисти цѣли, толкова цѣлитѣ на сегашнитѣ сѣ мръсни. Спомнямъ си, прѣди 20 години, като членъ на ученишко дружество, каква самообразователна дѣйность се развиваше въ него, каква самодѣйность се култивираше. Припомнямъ си сѣщо работата на единъ самообразователенъ кржжокъ, образуванъ отъ софийски седмокласници. Съ какво усърдие и ревность ние развивахме тамъ ония научни въпроси, които училището не застъпаше! Единъ държеше редица реферати върху учението на Маркса, други ни обясняваше учението на Дарвина, единъ развиваше Кантъ-лапласовата теория, други ни четѣше за песимизма въ литературата, единъ ни запознаваше съ творенията на Гете, други ни говорѣше за Шопенхауера. Единъ епизодъ изъ живота на тоя кржжокъ, за да се види, какъ гледахме ние, тогавашнитѣ ученици, на . . . любовта! Единъ отъ другаритѣ говорѣше върху „метафизика на любовта“ отъ Шопенхауера; когато другаритѣ дойде на мисълта, че въ основата на всѣка любовъ лежи полово влѣчение, буря отъ протести се разнесе изъ стаята отъ идеалистично настроенитѣ другари. Ние любѣхме тогава, както Данте любилъ своята Беатриче, всички ние бѣхме срѣд-невѣкови рицари и всѣка плѣтска мисль по тоя въпросъ бѣше за насъ ужасно светотатство противъ най-възвишеното чувство — любовта. Ние бѣхме готови да разкъсѣме Шопенхауера за тая му мисль. Такова бѣше тогава; какво е сега — софиянецътъ ни каза.

Кой изгони тоя чистъ идеализмъ отъ нашата учещ се младежъ и защо го прогони. Моятъ ученишки животъ пада тъкмо въ епохата, когато ученишкитѣ дружества водѣха просто война, за да отстояватъ своето сѣществуване. Неприятелътъ бѣше Министерството и неговитѣ органи, учителитѣ; той бѣше силенъ, защото имаше властѣта въ ржцѣтъ си, той побѣди и ученишкитѣ дружества бѣха погребени. Но жакдата за самообразование между насъ бѣше силна; тя намѣри друга форма, за да се задоволи — появиха се тайни самообразователни кржжози. И тѣхъ погнаха! Хайки учителски се бѣха образували на нѣкои мѣста, които ходѣха нощемъ на ловъ за

кржжочи. Много жертви дадоха и тия кржжочи. Днесъ тѣ или съвсѣмъ не съществуватъ, или сж съвсѣмъ рѣдко явление. Днесъ ония, които най-много гонѣха, могатъ да бждатъ спокойни: ученицитѣ не се занимаватъ вече ни съ Маркса, ни съ Дарвина, ни съ Канта—тѣхъ ги вълнуватъ подвизитѣ на Зигомара! „Социализъмъ“ вече въ училищата нѣма, еротизъмъ и апашество сж на пжтъ да заематъ мѣстото му. Който е доволенъ отъ постигнатитѣ блѣстящи резултати, може да намѣри имената на ония, които най-много сж се отличили въ лова на кржжочи, и да имъ издигне паметници: тѣ успокоиха училищата, както една страна се успокоява . . . слѣдъ разорителна война! Какво да се прави? Ако слуша човѣкъ в. „Народни права“, гоненията трѣбва да се продължатъ, защото въ училищата ни още имало „социализъмъ“ и . . . декаденство (тоя вѣстникъ мѣси социализъмъ съ декаденство, както мѣси обикновено и най-проститѣ политически понятия); ако слушаме туй, що се говори отъ най-високото мѣсто на министерството, на пжтъ сме къмъ ново гонене на учителитѣ-социалисти, защото „тѣ вписали смутъ въ добритѣ редове на прѣподавателското ни тѣло“. Не знаемъ, дали ако стане това, зло-то ще се изкорени, или зигомаровци ще станатъ повече, но намъ се иска да прѣпоръчаме друга изправителна мѣрка.

Нашата срѣдна школа въ туй отношение трѣбва да се върне малко назадъ и да поправи грѣшката си. За тая цѣль тя разполага съ маса срѣдства, които трѣбва разумно да употреби и използва. Общи игри, общи и по-чести разходки и екскурзии, общи занятия, общи научни бесѣди, литературно-музикални вечери и утра, хорове, оркестри, уредба съвмѣстно съ прѣподавателитѣ на разни кабинети, общо съставяне на колекции, организация на кржжочи за четене, взаимопомощъ и самообразование, най-послѣ и основаване на ученишки дружества съ различни цѣли, ето редъ срѣдства, съ които школата ще може да увлѣче питомцитѣ си въ новъ животъ, да ги постави въ нови условия на развитие и възпитание. Не бива да се забравя, че добродѣтелята не се учи, а се създава: школата не трѣбва да се задоволява само да прѣподава моралъ на ученицитѣ, а да ги постави въ условия да го живѣятъ. Съ посоченитѣ и редъ други срѣдства школата може много да направи въ туй отношение. При това повишение на външния животъ, школата трѣбва да реформира и повиши вътрѣшния си животъ, за да импонира на туй, що иде отвънъ.



Училищна хроника.

и. п.

Прѣдѣ конгреса на българския учителски съюзъ.

Измина още една съюзна година. Животътъ на сдруженото учителство и прѣзъ нея ладе материалъ на съюзния дѣецъ за размисления относно бждещитѣ перспективи на съюза. Въ дадения мо-

ментъ насъ интересуватъ не борбитѣ, които съюзътъ води тъй неморно и смѣло съ голѣми и малки носители на властта, не успѣха, съ който отблъсваше и отблъсва насоченитѣ отъ най-разнообразни страни атаки върху неговата цѣль, тактика, единство, а онова вътрѣшно брожение, което започна между неговитѣ членове въ по-голѣми или по-малѣки размѣри отъ начало на годината и което съществува до сега. Това брожение се прояви, когато започна стремежътъ отъ една страна на частъ отъ съюзнитѣ другари да приближатъ, колкото е възможно повече, съюза не само до съюзитѣ на държавнитѣ наемници, но и до синдикалния съюзъ на работническото, като поискаха да създадатъ по-тѣсни връзки съ него и да му подпомогнатъ дори отъ съюзната каса, а отъ друга — отъ уплахата, която обхваща друга частъ отъ съюзнитѣ другари не само отъ този стремежъ, но изобщо отъ господстващата съюзна тактика. Първитѣ искатъ съюзътъ да слѣе своитѣ борби съ борбитѣ на цѣлото българско работничество, вторитѣ — въ края на крайщата се отказватъ отъ борческия характеръ на организацията, отъ досегашнитѣ срѣдства на борба, чрѣзъ които съюзътъ е постигналъ своитѣ блѣскови успѣхи и подъ фирмата „неутраленъ съюзъ“ искатъ да го обречатъ на анемия.

Прѣдстоящиятъ конгресъ по необходимостъ ще има да се справи съ тѣзи съюзни брожения; той ще трѣбва да земе по-опредѣлени позиции по тѣхъ. Това му се налага и отъ обстоятелството, дѣто на нѣждѣ вътрѣшнитѣ борби доведоха до разколичество, каквото е случая съ пловдивци. Когато вътрѣшнитѣ борби достигнатъ дотамъ, че носителитѣ на разнитѣ направления мжно могатъ да се търпятъ, когато вслѣдствие на това, единството на съюза, на борбитѣ на учителството се застрашатъ, когато това почне да парализира съюзнитѣ акции, които цѣлятъ да защитятъ професията — дългъ се налага на всички съюзни членове да си дадатъ смѣтка и да прѣмахнатъ фермента на врѣдоносното кипене.

Какво да се прави при това мжчително положение? Да се прѣмълчаватъ и отминаватъ разногласията, когато тѣ сж фактъ, който се хвърля въ очитѣ на всички, е вече невъзможно. Тѣ трѣбва да се обяснятъ и да се потърси онази съюзна политика, която би парализирала пакоститѣ, които идатъ отъ тѣхъ. На какво сж тѣ продуктъ

Споредъ нашето разбиране, тѣ произтичатъ отъ прѣкалената партийностъ, дори ще кажемъ прѣкаленото партизанство на казанитѣ двѣ направления. Лѣвичаритѣ се увеличатъ твърдѣ много отъ социалистически партийни интереси, споредъ насъ, твърдѣ криво схванати, и искатъ отъ съюза да направи единъ скокъ, който той не е въ състояние да извърши, а „неутралиститѣ“ се вдаватъ твърдѣ много на погълзновенията и атакитѣ на черната българска реакция и въ смущението си, искатъ отъ съюза да се отрече отъ себе си, отъ досегашния си животъ. И еднитѣ и другитѣ, споредъ насъ, искатъ да партизанствуватъ за смѣтка на съюза.

Може би, това искане и у еднитѣ и у другитѣ да не имъ е

така ясно, може би, тѣ сж искрени, когато твърдятъ, че тѣхната линия на поведение е най-износна и най-плодовита за интереситѣ на учебното дѣло и на учителя—работникъ въ него, но въ основата на тѣхнитѣ искания, скрито или явно за нѣкои, лежатъ тѣснитѣ партийни схващания и интереси.

За насъ политиката на „неутралиститѣ“ не е нищо друго, освѣнъ политиката на българската реакция въ областта на учебното дѣло. Задъ цѣлата фразеология на „неутралиститѣ“ ясно изпъква слѣдното положение: Съюзътъ трѣбва да се отрече отъ онази тактика, която иска чрѣзъ борба да се *принуждаватъ* управляващитѣ партии да отстъпатъ на неговитѣ искания; той трѣбва да се прѣвърне въ една *легална* организация, която да стане *свѣтътникъ* на дошлата на властъ партия, той трѣбва да търси *благоволенieto* на тази партия, когато иска да помогне на нѣкой свой членъ. Не бива да ни смуцава при това заключение за характера на „неутралистичното“ течение факта, че като негови теоретици се явяватъ едни прогресивни политици, каквито сж радикалитѣ. Струва ни се, че за всички, дори и за самитѣ радикали, е станало ясно, че подържниците на радикалната партия въ професионалнитѣ организации на държавнитѣ служаци не играятъ друга роля, освѣнъ онази, която се иска отъ българската политическа реакция. Може би, чрѣзъ това тѣ печелятъ повече подържници изъ срѣдата на тѣзи служаци, но това не опровергава заключението, което направихме за ролята имъ въ професионалнитѣ организации.

Правотата на нашето разсждение ние не искаме да доказваме съ искусствено сплетени доводи. За това е достатъчно само да се съобразимъ съ правилото, което много сигурно показва, какви ще сж крайнитѣ резултати при една обществена борба: погледни, кой се възхищава отъ тебе. Ясно е, че първи починаха да ржкоплѣскаатъ на съюзиститѣ-„неутралисти“ органитѣ на нашата политическа реакция. Ако и други партии, незацапани толкова съ реакционерство, се присъединиха къмъ тѣзи удобрения, това не показва нищо друго, освѣнъ, че и тѣ въ тази областъ възприематъ програмата на реакцията. Съвсѣмъ не говори въ полза на заключението на „неутралиститѣ“, че съюзътъ е социалистически, обстоятелството, дѣто негови ржководители отъ основаването му и досега сж социалисти-учители, както и факта, че една отъ социалистическитѣ фракции съчувствува явно на съюзната тактика. Ако социалъ-демократическата партия отъ основаването на съюза и до сега се е възхищавала и подпомагала съюзнитѣ борби, това, споредъ насъ, тя е вършила за туй, защото е виждала, че съюзътъ отваря широко пътя за демократизация и прогресивно развитие на учебното дѣло, обстоятелство, което лежи и въ нейнитѣ задачи.

И именно, грѣшката на така нареченитѣ лѣвичари-социалисти въ учителския съюзъ се състои въ това, че тѣ не се задоволяватъ да увлѣкатъ масата на българското учителство, изобщо, и, частично, на Бълг. учителски съюзъ въ една борба, която, като подсигурава материалното и правно положение на учителя, различава пътя за демо-

кратизация на учението въ страната, за вмъкване въ практиката на българското училище исканията на модерната педагогична мисъл, които не могат да не бждат и искания и на най-придирчивия социалист, а искатъ да изнасятъ пътя на развитие на съюза и да го втикатъ въ едни рамки, въ които голѣма частъ отъ учителството не може да се впрѣгне.

Най-разнообразни сж начинитѣ, по които може да се излѣе едно обществено-политическо движение, макаръ и съ еднаква цѣль, въ разнитѣ срѣди, всрѣдъ които то си пробива пътъ. Че борбитѣ на учителството носятъ обществено-политическа окраска, това никой не може да отрече. Че всичкитѣ партии у насъ се стремятъ да добиятъ теренъ всрѣдъ учителството и то главно всрѣдъ съюзеното, това пакъ никой не може да отрече — тъкмо на тѣзи аспирации на нашитѣ партии се дължатъ и голѣмитѣ търкания въ съюзнитѣ редове. За насъ главниятъ въпросъ се състои, именно, въ това — може ли да се задоволи единъ политикъ съ най-прогресивна окраска, дори социалистъ, отъ тази насока, която е слѣдвалъ и слѣдва нашиятъ съюзъ. Споредъ насъ, отговорътъ е положителенъ.

Българскиятъ уч. съюзъ почна своя животъ въ единъ периодъ, когато не бѣха оформени политическитѣ и обществени диференциации. Той влѣзе въ пътъ на независима синдикална организация много по-рано, отъ синдикалното работн. движение. И той влѣзе въ този пътъ не чрѣзъ прѣдварително обсъждане, не подъ влияние на теоретични спекулации, а инстинктивно, като слѣдваше насокитѣ, които му налагаха негласно интереситѣ на неговитѣ членове. Че социалисти застанаха начело на него, това не се дължеше на нѣкакъв прѣдварителенъ планъ, нито пъкъ на едно уяснено теоретично разбиране, а може би, на случая, че тѣ най-подхождаха на инстинктивно проявенитѣ интереси на масата на учителството. Пропадането на „капитанитѣ“ се дължи на тѣхната неспособностъ да се приспособятъ къмъ тѣзи интереси. Ржководенъ отъ социалисти, съюзътъ все повече и по-ясно се оформяваше въ една боева организация, която показваше, че може умѣло да защитава както интереситѣ на учителството, тъй и тия на учебното дѣло, като чисти отъ него слѣдитѣ на мухълъ и го издига къмъ висинитѣ на най-прогресивната педагогична мисълъ. При това си положение, съюзътъ се постави на съвсѣмъ самостоятелна отъ политическитѣ ни партии база, но не се отказа отъ политика. Едва ли има друга синдикална организация у насъ, която тъй много да е политиканствувала и да политиканствувала, колкото Бълг. уч. съюзъ.

Но въ политиканство съюзътъ се вмъкна не умишлено, не по скроенъ планъ, а пакъ така — незабѣлъзано. Него го вмъкнаха въ политиканство тъкмо ония партии, които искатъ най-много той да не политиканствува. И той стана сила, той принуди всички да го слушатъ, не само защото прибра масата и най-дѣлната частъ на учителството въ себе си, ами и защото политиканствуваше. Въ какво се състоеше това политиканство? — Въ най-свободно отношение къмъ всички политически партии. Единъ той жестоко критикуваше,

други поздравляваше най-горещо — въ съответно съ онази позиция, която тѣ заемаха къмъ него.

И това положение се указва за съюза най-изгодно. То, като го не обвързва съ никоя партия, същевременно му печели симпатии на онѣзи партии, които виждатъ въ неговото дѣло свое собствено дѣло. Не може това положение, тази съюзна тактика, да не задоволи и най-радикалния политикъ, ако той иска да жъне резултати, ако иска да води реална политика. За всѣки, който се взира въ живота на съюза, не може да не бжде ясно, че масата на учителството не може да се свърже съ една партийна групировка. Това не ще рече, обаче, че тази маса е политически тѣй неутрална, както искатъ да я прѣдставятъ така нареченитѣ „неутралисти“ — реакционери. Тя поддържа една своеобразна политика — политиката на съюза такава, каквато е била до сега и е готова да поддържа, както е поддържала до сега и най-разпаления социалистъ, като вижда, че той не отваря Съюзната каса за работническитѣ организации — обвинение, съ което най-много експлоатиратъ реакционеритѣ съюзисти. Учителството въ своята цѣлостъ е напълно откъснато отъ политическата реакция въ България; то чрѣзъ борбата си за материално и правно подобрене, води най-прогресивната училищна политика и изказва съчувствието си на най-радикалнитѣ политически партии: партията на мракобсието не могатъ да намѣрятъ неговата масова подкрѣпа.

Активитѣ на социалистичитѣ учители въ съюза именно се състои въ създаването на това настроение всрѣдъ учителството. Гнѣвътъ на реакционнитѣ партии срѣщу учителитѣ социалисти въ съюза произтича тъкмо отъ това. И социалистътъ, съюзенъ дѣецъ, не може повече да иска отъ съюза, не може повече да иска и най-крайната лѣва политическа партия.

Ние не искаме да подвеждаме тази Съюзна политика подъ никаква формула; това ще бжде напразно усилие. Защото ние я схващаме като продуктъ на специфичнитѣ условия, при които е текълъ и се развивалъ съюзниятъ животъ и не можемъ да я наречемъ нито социалистична, нито радикална, а *съюзна политика*. — Напразни сж усилията на българската политическа реакция, изразени въ съюза отъ така нар. „неутрално“ направление, да доказватъ, че тази съюзна политика води къмъ пазухата на социал-демократическата партия. Не е доказателство за това обстоятелството, че съюзътъ влѣзе въ „съюза на съюзитѣ“. Тъкмо това влизане дърпа учит. съюзъ до нѣкъдѣ отъ боевата му насока, защото той се ангажира да поддържа едни слаби съюзи на държавни служаци, отъ които най-силния — желѣзничарския, въ послѣдния си конгресъ дори рѣши, да си постави чисто просвѣтителни и благотворителни цѣли. Примѣрътъ на желѣзничаритѣ, отъ друга страна, показва най-ясно на лѣвичаритѣ социалисти въ учит. съюзъ, колко на кривъ пѣтъ сж тѣ, когато твърдятъ, че отъ „съюза на съюзитѣ“ непосредствено и още сега трѣба да се мине къмъ работническия синдикаленъ съюзъ. Напротивъ, „съюзътъ на съюзитѣ“ отдалечава твърдѣ много отъ Работ. синд. съюзъ и учит. съюзъ, като му поставя грижи да издига сла-

битъ организации на държавнитъ служащи до своето ниво и да ги увеличи въ една активна борба за стабилизиране правното и материално положение изобщо на цѣлото държавно наемничество.

Прочее, като свършваме прѣдконгреснитъ си разсуждения, ние пожелаваме съюзнитъ членове да се не увеличатъ отъ примкитъ на реакцията, подхвърляни въ форма на нѣкакъвъ „неутрализъмъ“, макаръ той да имъ се поднася и отъ едни „радикални“ политици; искаме сжщо тѣй лѣвичаритъ социалисти да се проникнатъ повече отъ съзнанието, че за разчистване плѣвелитъ на реакцията отъ полето на Народ. просвѣта е необходимо участието въ съюза на масата отъ учителството; безъ това масово участие на учителството въ съюза, не могатъ да се постигнатъ и чиститъ професионални негови искания. Въ интересъ на това е необходимо да се направи всичко, за да се запази *единството* на движението и да се затвърди онази политика, която, като е слѣдвалъ до сега съюзътъ, е успѣлъ да създаде масовото и единно учителско движение, да постигне блѣскавитъ резултати, на които всички се радваме и да откъсне учителството отъ влиянието на политическата реакция въ България.



Външна хроника.

Ап. Чешмеджиевъ.

Съборътъ на художниците-учители въ Русия.

На 27 декемврий 911 год. се е състоялъ съборътъ на всички художници-учители въ Русия. Този съборъ е билъ масово посѣтенъ. Имали сж за разглеждане слѣднитъ въпроси: 1) Въпроси по естетиката и историята на изкуствата; 2) Художественото възпитание въ сѣмейството и училището и прѣподаването на графическитъ изкуства; 3) Живописътъ и техниката; 4) Архитектурата и украсяването на градоветъ; 5) Руската старина и запазването ѝ; 6) Художествената промишленостъ; 7) Изкуството въ театъра и 8) Общи въпроси.

Най-голямъ интересъ сж възбудили общитъ въпроси и вториятъ въпросъ — за худ. възпитание въ сѣмейството и училището и прѣподаването на графическитъ изкуства. Едноврѣменно съ откриването на събора, въ залата на академията били открити и изложби по иконописътъ и художественитъ старини, художествената промишленостъ, изкуството въ книгитъ и изкуството при играчкитъ. Освѣнъ казанитъ изложби имало и друга, въ която имало изложени рисунки отъ старото геометрическо рисуване и други отъ съврѣмения натураленъ методъ на прѣподаване.

Въ събора сж били четени около 36 различни реферати и сж взели слѣднитъ рѣшения:

За прѣподаването на рисуването въ разнитѣ типове учебни заведения.

1. Изкуството трѣбва да играе важна роля при възпитанието на дѣтето въ сѣмейството и училището и, като развива естетическото чувство, да способствува за пробуждането на творческитѣ сили и способности.

2. Впечатленията отъ първата дѣтска възраст се складиратъ въ човѣка по-дълбоко отъ другитѣ, а затова е необходимо да се вмъкне въ системата на възпитанието на дѣцата въ доучилищната възраст свободното упражненіе съ изкуствата. За това, за да се приложи изкуството въ сѣмейството, трѣбва да се запознаватъ ученичкитѣ въ срѣднитѣ дѣвически училища съ методиката за прѣподаването изкуствата на дѣцата.

3. Педагогическиятъ ржченъ трудъ, като важенъ елементъ при възпитанието, необходимо е да се постави, като задължителенъ прѣдметъ, въ всички учителски институти, семинарии, двукласни начални училища, градскитѣ по положението отъ 1872 г. и срѣдно-учебнитѣ заведения.

4. Желателно е да се учреди комисия, която периодически да дава отзивъ въ специаленъ органъ за всѣка излѣзла книга съ иллюстрации.

За цѣлѣта на възпитаването у дѣцата — любовъ къмъ книгитѣ и разбирање красотата имъ, необходимо е да се устроятъ въ училищата библиотеки отъ книги, написани и илюстрирани отъ самитѣ дѣца.

6. Желателно е да се учреди дружество отъ художници-иллюстратори съ постоянно бюро за приемане поръчки и при него библиотеки съ образци отъ иллюстрации.

7. Сега съществуващитѣ програми за обучението по рисуване въ общеобразовател. учебни заведения не отговарятъ на изискванията на съврѣмнената педагогика и не съдѣйствуватъ за развиването на всички способности, затова е необходимо да се ходатайствува за промѣната на тѣзи програми.

8. Новитѣ програми трѣбва да бждатъ въ пълно съотвѣтствие съ нуждитѣ на живота; трѣбва да бждатъ освободени отъ мъртвитѣ устарѣли форми и да се прѣостави свобода за инициатива на прѣподавателитѣ.

9. Въ кръга на рисуването въ общеобразователнитѣ училища трѣбва да влѣзе не само рисуването отъ натура, но и моделирането, чертането, илюстрирането, упражнения въ съставяне на декоративни украшения и съобщение свѣдѣния по изкуството.

10. Давайки голѣмо значение на занятията по рисуване въ смисълъ за естетическото развитие на учещитѣ се, необходимо е, щото тѣзи занятия да се водятъ при надлежна обстановка, съотвѣтствуваща на цѣлѣта на прѣдмета. Рисувалнитѣ салони при учебнитѣ заведения трѣбва да бждатъ художествено декорирани.

11. Учебнитѣ заведения трѣбва всѣка година да отдѣлятъ отъ общия свой бюджетъ опрѣдѣлена сума за набавяне на пособия.

12. Желателно е да се допускатъ извънъ учил. работа по рисуване ученицитѣ.

13. Като се вземе подъ внимание, че изкуството служи на задачата на нравственото развитие, а графическата грамотностъ способствува за развитието на промишлеността въ страната, необходимо е да се ходатайствува прѣдъ надлежнитѣ учреждения за прилагане рисуването, като елементъ на изкуството, което има, освѣнъ това, голѣмо общообразователно значение, въ свръзка съ моделирането и чертанието, като задължителенъ учебенъ прѣдметъ въ програмитѣ на всички срѣдни учебни заведения, мъжки и женски.

14. Прѣдвидъ на това, че рисуването развива наблюдателността, запомване на формитѣ, способността за образното имъ прѣдставяне и се явява като графическа грамотностъ, необходимо е за всички видове производство, затова трѣбва да се въведе въ всички начални училища.

15. Да се ходатайствува за увеличението на отнетитѣ отъ уроцитѣ по рисуване часове въ горнитѣ класове на женскитѣ учебни заведения.

16. Приетиятъ отъ Думата и държавния съвѣтъ законопроектъ за штата на учителитѣ по рисуване, чертание и краснописание, служащи при мин. на Нар. Просвѣта, не може да бжде признатъ за справедливъ прѣдвидъ на това, че означенитѣ учители не сж приравнени по своитѣ служебни и материални права съ прѣподавателитѣ на наукитѣ, а затова трѣбва да се иска пълно уравнение на тѣзи права.

17. Педагогическиятъ прогресъ на училището зависи отъ подготовката на прѣподавателитѣ. Тѣзи, които подготвятъ учители и учителки по рисуване, трѣбва да се замислятъ, като се погрижатъ да се застѣпн общообразователната програма, като се включи въ нея естествознанието, логиката, и общата педагогика, общата психология и психологията на дѣтската възраст, а така сжщо методиката и история на методиката по рисуване, моделиране и чертание. При невъзможностъ да се разшири така програмата, желателно е да се прѣдвиди още 1 година за изучаване на специално-педагогическиятъ прѣдмети отъ лица, които иматъ намѣрение да се посветятъ на педагогическа дѣятелностъ.

18. Тѣзи, които свършватъ такива учебни заведения, да се командироваатъ въ странство. Желателно е да се нареди периодическо изпращане задъ граница на учители и учителки за запознаване съ постановката на педагогическото дѣло въ другитѣ напреднали държави.

19. Необходимо е да се устройватъ допълнителни курсове съ изложби при тѣхъ за желаещитѣ да се запознаятъ съ най-новитѣ методи, литература и пособия за прѣподаване, така сжщо и за желаещитѣ да се усвѣршенствуватъ по изкуството.

20. Въ централнитѣ градове на Русия е необходимо да се уреждатъ специални педагогически курсове за подготовка на прѣподаватели по графическия изкуства.

21. Желателно е да се запознаватъ учещитѣ съ историята на изкуствата, като се устройватъ периодически популярни четения.

22. За да се постигне тази цѣль, необходимо е да се образува при Императ. Академия на художествата комисия, която да издаде на държавна смѣтка съотвѣтстващитѣ систематически серии отъ стѣнни таблици и диапозитиви.

23. Устрояване съ ученицитѣ екскурзии съ научна цѣль, за да се запознаятъ съ виднитѣ паметници на изкуството.

24. Трѣбва да се признаятъ за необходими — тълкователи и указатели по галериитѣ въ музентѣ, издаването на маршрути на учебнитѣ екскурзии, описание на градове и мѣстности, интересни въ художествено — археологическо отношение.

25. Желателно е да се увеличатъ часоветѣ въ нисшиятѣ професионални училища по графическитѣ изкуства и всички художествени отрасли.

26. Желателно е уреждането на специални курсове за учителитѣ по рисуване, въ които ще могатъ да се запознаятъ съ изискванията на промишлеността.

27. За по-широко разпространение въ промишлеността образцитѣ на руския националенъ стилъ, желателно е издаването на художествени училищни снимки съ стари и съврѣмenni руски художествени издѣлия.

28. Прѣдвидъ на това, че обширниятъ сибирски край нѣма ни едно художествено училище, необходимо и да се иска отъ надлежното мѣсто откриването на такова въ нѣкой отъ градоветѣ на Сибирь, а също така и откриване на художественъ музей.

По прѣподаването на моделирането,

1. Моделирането, като общеобразователенъ прѣдметъ, трѣбва да бѣде въведено въ училището наравно съ рисуването.

2. Методътъ на обучението по моделиране трѣбва да бѣде изработенъ въз основа на развитието и усъвършенствуването на остѣтелнитѣ чувства.

3. Прѣподаването на моделирането трѣбва да бѣде прѣдоставено на лица, които сж получили специална подготовка, за което трѣбва да се устроятъ педагогически курсове по моделиране.

За изложбитѣ на ученически работи.

1. Изложбитѣ на ученически работи трѣбва да иматъ изключително показателенъ характеръ, който да изяснява метода и системата на работата.

2. Устрояванитѣ при съборитѣ изложби трѣбва да се състоятъ отъ работи на ученици съ срѣденъ уровеньъ, като най-характерни за методитѣ и резултатитѣ отъ тѣхъ.

3. За по-пълна характеристика на метода, желателно е да се излагатъ, по възможность, рисунки на единъ отъ учещитѣ прѣзъ цѣлия курсъ на учението му.



Учителски съюзи. присъединени къмъ между-народното бюро.

Англия. Националниятъ съюзъ на учителитѣ е създаденъ въ 1870! Той се състои отъ 510 мѣстни дружества, които броятъ 69,073 члена. Всички учители сж 90,693, а учителкитѣ 38,380. Числото на дипломиранитѣ учители възлиза на 95,000 (32,062 учители и 62,747 учителки). Слѣдователно въ националнии учителски съюзъ влизатъ $\frac{3}{4}$ отъ общото число на учителитѣ. Само 1500 учители сж неорганизиранни.

Националниятъ учителски съюзъ има много секции, а именно: оная на класнитѣ учители (подучители), на селскитѣ учители, на учителкитѣ и на секундарнитѣ учители.

Съюзътъ има слѣдната цѣль:

I. Да сдружи и обедини учителитѣ на Английското кралство и на Валисъ.

II. Да доставя срѣдства на учителската кооперация и да способствува за изказване колективното мнѣние на учителитѣ по въпроси, имащи значение за интереситѣ на образованието и на професията.

III. Да подобрява условията на образованието въ страната и да постигне основаването на една кординарна и пълна национална система въ образованието, а сжщо и да осигури за всички обществени основни училища подходящи финансови помощи отъ общественитѣ източници при съотвѣтни условия.

IV. Да достави на централната училищна властъ (Board of Education), на мѣстнитѣ училищни органи и на другитѣ организации — били тѣ обществени или частни и имащи отношение къмъ учебнитѣ работи — съвѣта и опита на организиранитѣ учители.

V. Да осигури истинско застъпване на училищнитѣ интереси въ парламента.

V. Да обезпечи подготвянето на добри и способни учители и да подигне и разшири влиянието и достойнството на учителската професия. Да обезпечи признаването на съюза като властъ, издаваща дипломи.

VII. Да надзирава администрирането и дѣйствието на разнитѣ училищни актове, узаконения, разпорѣждания и наставления; да се старее за измѣняване тѣхнитѣ условия и тѣхното администриране, когато тѣ сж желателни въ образователно отношение и да се старее да обезпечи прѣмахването на мжчнотинитѣ, злоупотрѣбленията и самовластнитѣ нареждания, които сж врѣдни за прогреса.

VIII. Да подигне квалифицирането и положението на учителитѣ и да открие за най-подготвенитѣ членове на професията по-високи длѣжности въ образователната служба на страната, включително инспектората на училищата,

IX. Да спомага за благосъстоянието на учителскитѣ дружества Teacher's Provident Society, и на фонда Teachers Benevolent and Orphan Fund (учителски благодѣтеленъ и сиратски фондъ).

Х. Да наблюдава за прилагането на закона за остарялите учители, за пенсионните нареждания и да способствува за тяхното измѣняване.

XI. Да дава съвети и помощ на отдѣлните членове по образователни и професионални въпроси и при юридически процеси отъ професионаленъ характеръ.

XII. Да защитава учители, които сж уволнени неправилно.

Членскиятъ вносъ е 12 шилинга — 15 лева годишно. Въ 1910 година приходитъ на съюза сж били 40,712 лири 17 шилинга и 3 пенса — 1.017,820 лева.

Резервниятъ фондъ възлиза на 40,311 лири.

Националниятъ учителски съюзъ разполага съ много комитети. Ние ще отбѣлжимъ двата главни, а именно:

а) *Сждебенъ комитетъ*. (комитетъ за защита), който има годишенъ приходъ 750,000 лева.

б) *Парламентаренъ комитетъ*. Този комитетъ е издържалъ въ послѣдните избори за долната камара кандидатурата на 5 члена на съюза. Двама отъ тѣзи кандидати сж спечелили въ изборитъ. Единтъ е М. Yoxall, секретаръ на съюза, който е избранъ като либералъ въ *Nahtigan west* съ 8,411 гласа противъ 5,949 гласа подадени за неговия кандидатъ юнионистъ. Другиятъ е М. Galdstone прѣдседателъ на комитета на защитата (сждебния комитетъ). Той е избранъ като „лабуристъ“ съ едно болшинство отъ 991 гласа. Разносикитъ по тѣзи избори, понесени отъ съюза, сж възлизали на 7,808 лири (195.200 лева).

Съюзътъ издава еженедѣленъ органъ „*The School master*“ (Учителъ) той е негова собственостъ и се редактира отъ главния секретаръ М. Yoxall.

Белгия. Главната федерация на белгийскитъ учители е основана въ 1857 г. Тя има за цѣль прогреса на образованието и защитата на интереситъ както морални, тъй и материални на своитъ членове.

Федерацията се състои отъ 130 кантонални дружества, които сж автономни и групирани въ деветъ провинциални секции. Минимума годишенъ вносъ на членоветъ е два лева, отъ които единъ левъ за главната каса, 0.50 лв. за провинциалната каса и остатъка за кантоналната каса.

Членоветъ плащатъ единъ незадължителенъ вносъ отъ 0.50 л. на *комитета за защита* и една сума отъ 3 лева за абонаментъ за съюзния органъ *Journal des Instituteurs* (Учителски Вѣстникъ), който не е задължителенъ.

Федерацията брои 7,500 члена отъ всичкитъ 11,000 учители и учителки. Има, прочее, 3500 учители неприсъединени къмъ федерацията, отъ които: 1500 отъ голѣмитъ градове и центрове; 1000 селски, които не могатъ или не смѣятъ да се присъединятъ къмъ Главната Федерация на Белг. Учит., а 1000 у-ли, които сж членове на федерацията на християнскитъ учители.

Федерацията е организирана:

а) Единъ *Комитетъ за защита*, който има за цѣль да защитава сдруженитѣ учители противъ всѣка незаконна и несправедлива мѣрка, противъ всѣка неоправдателна атака, която ги засѣга като учители.

б) Единъ *фондъ за помощи*, които подпомагатъ учителитѣ и тѣхнитѣ вдовици и сирачета, които, вслѣдствие на извѣстни обстоятелства, независещи отъ волята имъ, се намиратъ за моментъ въ нужда.

в) Една *Педагогическа библиотека*.

Федерацията публикува:

а) Единъ *Годишникъ*.

б) Едно мѣсечно списание «*Documentation scolaire*», което има за цѣль да запознае политическиятъ мжже съ истинското положение на първоначалното образование и на неговитѣ служители.

Германия. *Германскитѣ учителски съюзъ* има за цѣль да помогне народното образование, като издига народното училище. Той е съставенъ отъ 47 областни и провинциални съюзи, които се подраздѣлятъ на 2916 дружества, броещи 119,036 членове. Разклоненията на съюза уреждатъ самостойно своитѣ дѣла. Особено на тѣхъ е прѣдоставено подъ контролата на общата съюзна управа да зематъ самостойни рѣшения относно границитѣ на своитѣ райони, за закрѣпване на организацията си и за управление на своитѣ имоти. За всѣки редовенъ членъ тѣ плащатъ 75 пфенига (около 1 левъ) на общата съюзна каса.

Отъ тѣзи вноски 15 пфенига се отдѣлятъ за касата за защита прѣдъ сѣдилищата и 25 пф. — въ касата за подкрѣпка на затворени. Прѣзъ 1909 г. общитѣ приходи възлизали на 125,480 м. и 9 пф., общитѣ разходи — на 75,759 м. и 77 пф., имоти въ цѣнни книжа — 122,500 марки.

Управителнитѣ органи на Герман. учит. съюзъ сж: съвѣтъ за ръководене на дѣлата, прѣдседателство, конгресъ отъ прѣдседателитѣ на областнитѣ съюзи и общъ делегатски конгресъ. Послѣдниятъ засѣдава всѣки двѣ години, когато засѣдава и германскитѣ учителски съборъ. Той опрѣдѣля онази област, която ще има ръководството на съюза.

Като такава, досега винаги е избиранъ Берлинъ. Учителскитѣ съюзъ на тази област избира отъ своитѣ членове 18-члененъ управителенъ съвѣтъ, който има право да се допълва съ нови членове. Съвѣтътъ избира отъ своята срѣда прѣдседател, който е сжщеврѣменно прѣдседател на цѣлия съюзъ. За сега прѣдседателъ е учителя G. Rühl въ Берлинъ № 65, Seestr 73.

За ръководене отдѣлнитѣ клонове на съюзната работа се избиратъ комисии, които я уреждатъ чрѣзъ особени засѣдания. Най-важни отъ тѣзи комисии сж:

1. *Комисия за правна подкрѣпка*, прѣдседател учителя Мюлеръ, Вилмсдорфъ, Weimarschestr. 1. Правната подкрѣпка, която

Герм. учит. съюзъ дава на своитѣ членове, се състои отъ парична помощъ, когато тѣ водятъ сѣдебни процеси. По углавни процеси помощта опрѣдѣля управителниятъ съвѣтъ на Г. У. С., по граждански — прѣдседателътъ на областния съюзъ.

2. *Комисия за подкрѣпа на затворени.* Прѣдседателъ учителътъ Lornsen въ Берлинъ S. Wilmstr. 21. Подкрѣпа се дава на съюзни членове, които сж затворени а) като учители за служебни и частни дѣла, б) като частни лица и глави на сѣмейства, в) като притежатели на жилище, г) като наематели на работници. Подкрѣпа не се дава на членове, които сж осждени за спортъ и други специални работи, велосипедисти, ѣздачи на моторъ, ловци, стрѣлци, притежатели на добитѣкъ, пчелари, земледѣлци, земе и домовладѣлци, гимнастици.

3. *Учрѣждение Claugnitz.* Отъ него се подкрѣпять онѣзи съюзни членове, които въ борба за училището и съсловieto не сж подкрѣпени достатъчно отъ срѣдствата за правна подкрѣпа, или не могатъ задоволително да се подкрѣпять. Основниятъ капиталъ, който се събира отъ областнитѣ съюзи и който образува неприкосновенъ фондъ на учрѣждението, достига до 35,000 марки.

4. *Комисия за застраховка отъ пожаръ.* Прѣдседателъ уч. Lornsen. За онѣзи съюзи на Г. уч. съюзъ, които нѣматъ свои учрѣждения за застраховка отъ пожаръ, управ. съвѣтъ на Г. уч. съюзъ е сключилъ договоръ съ застрахователното д-ство Providetia да застрахова съюзнитѣ членове съ намалени премии и даже да отдѣля отъ печалбитѣ на д-то при тѣзи застраховки и часть за съюзната каса.

5. *Статистична централа.* Прѣдседателъ Ректоръ Günther въ Берлинъ, № 0. Bützowstr. 18. Тя има за задача а) да подпомогне всички областни и провинциални статистически учрѣждения, щото тѣ въ областта на училищната и учителска статистика да работятъ методично и планомерно въз основа на еднакви принципи по отношение на основата, разширението и начина на статистичното дѣло като имъ съгласува дѣйствиата; тя съдѣйствува сжщо придобититѣ резултати да се разпространятъ и използватъ най-цѣлесъобразно;

б) тя събира, изслѣдва, прѣработва технично и научно всички материали по училищна статистика и законодателство, необходими за цѣлитѣ на Герм. учит. съюзъ, както и публикува своевременно придобититѣ резултати;

в) Урежда статистични прѣдприятия по поржкѣ на управителния съвѣтъ, или по рѣшение на конгреса на Герм. уч. с.

г) Дава статистични свѣдѣния на областнитѣ и провинциални съюзи и по възможность на всички, които се интересуватъ.

Органъ на тази комисия е статистичната притурка на педагогически вѣстникъ.

6. *Централна военна комисия.* Прѣдседателъ ректоръ Hübbe Berlin, N. Dricenerstr. 22. Тя има задача да подтиква младитѣ колеги да използватъ по възможность повече правото (Rehte) за ед-

ногодишна военна служба, да имъ дава съвѣти и подкрѣпа и да ги олеснява стопански, т. е. парично.

7. *Педагогична централа на Герм. уч. с.* Прѣдседателъ директоръ Naumann, Berlin п. 24. Изобищо тя има задача да служи като централенъ пунктъ за всички живопроявили се стремежи въ днешно врѣме, които искатъ да реформиратъ обучението и възпитанието въ народната школа.

Въ подробности тя си поставя задачитѣ:

а) По възможность да събере напълно и да обработи систематично всички бѣлѣжити литературни произведения въ областта на педагогичното движение въ днешно врѣме.

б) Да подбужда постоянно къмъ педагогични опити и къмъ изучаване и критика на прѣдлаганитѣ реформи.

в) Да въздѣйствува, колкото е възможно, на училищнитѣ власти да приложатъ доста точно обоснованитѣ прѣдложения за подобрене.

г) Издава годишникъ, който дава свѣдѣния върху състоянието на отдѣлни въпроси и дѣйствителното приложение на школнитѣ реформи.

д) По нататакъ тя има за задача да създаде една педагогична академия. Въ комисията за тази цѣль влизатъ освѣнъ 4 члена на управителния съвѣтъ още и специалисти отъ цѣлото учителство.

с. *Комисия за школни изложби*, Прѣдседателъ учителя Lehmann въ Дрезденъ.

Тя се грижи да устройва цѣлесъобразни изложби по училищни помагала, когато се свикватъ събори на германскитѣ учители. Тя удобрява плановеѣ за изложби и подпомага областнитѣ комитети, когато подготвятъ и устройватъ подобни. Тя събира съобщения по станали изложби, съдѣйствува на изказани желанія и подбуди и подпомага да се приложатъ придобити опити при бѣдни изложби.

9) По рѣшение на Г. уч. с. и въ съгласие съ управ. съвѣтъ се издаватъ слѣднитѣ издания:

а) Германско училище. Мѣс. сп. редакторъ: ректоръ Rissmann въ Берлинъ.

б) Кореспонденция на Г. уч. с. ред.: ректоръ Pretzel въ Берлинъ. Тѣ излизатъ годишно въ около 30 номера и се даватъ на всички политически и педагогически вѣстници бесплатно.

в) Годишникъ на Г. уч. с. и календаръ за Германския народенъ учителъ. ред.: учителъ Galle въ Берлинъ. 034, Memelerstr. 44.

г) Пятна книга на Г. уч. с. Редакторъ: учит. Trensche въ Hermsdorf (Mark) Schlossgtr. 17.

д) История на Г. уч. с. отъ Robert Rissmann.

е) Военната служба на народния учител отъ Hermann Reishauer.

ж) Школна инспекция и школна управа въ германскитѣ държави отъ G. d. a. Pretzel.

з) Пруски дисциплинаренъ законъ отъ F. A. Müller.

Главенъ органъ за систематична публикация на секретарията е Педагогиченъ вѣстникъ (*Pedagogische Zeitung*), изд. отъ Берлинския учителски сюзъ. ред.: W. Passler въ Berlin № 043, am Friedrichs heim, 9.

Дания. Сюзътъ на данскитъ учители на 1 януарий 1911 г. е броялъ 7910 члена. Годишниятъ вносъ за всѣки членъ е 4.20 лева. Приходитъ въ края на 1909 г. сж възлѣзли на 28,017.60 лв. Разходитъ за сжщата година сж били 14,799.20 лв. Чистъ приходъ въ наличностъ лева 3,118.40.

Люксенбургъ. Сюзътъ на учителитъ въ Великото Херцогство Люксенбургъ е основаъ на 10 септември 1898 г.

Цѣль. Подобрене положението както материално тъй и морално на учителя, защитаване интереситъ на първоначалното училище.

Комитетъ. Комитетътъ се състои отъ делегати на всѣки кантонъ споредъ числото на присъединенитъ членове (единъ на петнадесѣтъ). Този комитетъ назначава изъ между членоветъ си единъ изпълнителенъ комитетъ отъ 7 души, а именно: единъ прѣдседателъ, подпрѣдседателъ, двама секретари (отъ които едина помощникъ), единъ касиеръ и двама членове. Този комитетъ, както и делегатитъ, се избиратъ за 4 години: всички тия членове сж прѣизбираеми. Годишниятъ вносъ за всѣки членъ е 6.25 лв., но сѣршу тоя вносъ той получава безплатно органа на сюза *Luxemburg Lehrerzeitung* (Люксенбургски Учителски Вѣстникъ). Абонаментътъ на този педагогически вѣстникъ струва сжщо 6.25 лв. за нечленоветъ.

Румания *Asociatiunea Invetatorilor der Romania* основано въ 1902 година и то слѣдъ многобройни опити.

Отъ 1902 г. се правятъ множество измѣнения въ статутитъ ѝ. Сюзътъ е организиралъ почти двѣтъ трети и отъ членоветъ на селското учителство. Градскитъ учители сж групирани въ другъ сюзъ, който брой близо 1000 члена,

Цѣльта на сюза е да солидаризира здраво членоветъ на селското учителско тѣло отъ първоначалнитъ училища, за да може да се придобиятъ всичкитъ възможни подобряния за моралното и материално положение на училищата и учителитъ за по-голъма полза на народната просвѣта; да може да дава помощи въ случай на болести и т. н., да дава ученически степендии, да създаде институти и сиропиталища за възпитанието синоветъ на учителитъ и сирачетата и да види реализирано създаването на една *каса* за членоветъ на учителското тѣло, (напр. спомоществователна каса, кредитна, спестовна и пр.) и то подъ протекцията на Министерството на Народната просвѣта, което сега разполага за цѣльта съ единъ капиталъ отъ два до три милиона лева;

Вносътъ за учителската *каса* е факултативенъ и е изчисленъ минимумъ отъ 2% върху заплатата на всѣки членъ.

Вносътъ на селскитѣ учители, като членове на съюза, е 2 л. на година.

Съюзътъ брои петъ хиляди члена. Той има печатни органи два: *Reviato Asociaciones Invetatorilor, der Romania* (мѣсечно списание) и единъ двуседмиченъ вѣстникъ, *Tribuna Invetatorilor*.

Франция. I. *Основаване.* — Въ 1900 г. корпоративнитѣ групи на учителитѣ и учителитѣ държаха своя първи националенъ конгресъ въ Парижъ. На този конгресъ бѣха начѣртани главнитѣ линии за едно споразумѣние между всичкитѣ амикали. Прѣзъ априлъ 1906 год. бѣха гласувани статутитѣ на *Fédération des Amicales*, които отъ тогази ставатъ една легална организация, поставена подъ режима на закона за сдружаванията отъ 1901 г.

II. *Цѣль.* — Цѣльта на федерацията е така дефинирана въ чл. 2 на статутитѣ ѝ:

„Федерацията има за цѣль: да стегне връзкитѣ на добро събратство между учителитѣ; да улесни размѣненіето на възгледитѣ имъ по възпитанието и обучението; да работи за защита на тѣхнитѣ морални и материални интереси.

III. *Комитети.* — Федерацията е управлявана отъ единъ Административенъ Комитетъ, съставенъ отъ делегати на всѣко дружество, присъединено къмъ Федерацията. Този Административенъ Комитетъ назначава *Постоянната Комисия*, която е изпълнителната властъ на Федерацията. Тя се събира въ Парижъ всѣки три мѣсеца.

IV. *Числото на членоветѣ.* — Федерацията брои 122 корпоративни групи за Франция и за колонитѣ. Вънъ всички департаменти безъ изключение, сж прѣдставени чрѣзъ единъ амикалъ (дружество).

Отъ 115,000 учители и учителки 97,000 сж сдружени и влизатъ въ Федерацията.

V. *Вноски.* — Всѣко дружество, присъединено къмъ Федерацията, внася въ централната каса по 0.50 л. за всѣки членъ. За сега Федерацията има въ наличностъ 27,000 л. крѣгла шифра.

VI. Федерацията има единъ мѣсеченъ органъ: *Le Bulletin de la Fédération des Amicales d'institutrices et instituteurs de France et de Colonies*.

Холандия. Тя е прѣдставена въ бюрото чрѣзъ три дружества *Bond van Nederlandsche Onderwijzers, Nederlandsch Onderwijzersgenootschap* и *Vereengind van Hoofden van scholen*:

I: *Bond van Nederlandsche Onderwijzers* има за цѣль да подобри първоначалното образование и положението на учителитѣ. Той се бори за изравняването на заплатитѣ (учители и учителки — женени и неженени), за равенството на правата и задълженията на всички учители, които обучаватъ въ едно и сѣщо училище, за безплатното и независимо публично образование.

Този съюзъ, основанъ въ 1874 год., е съставенъ отъ 200 секции (дружества), които броятъ повече отъ 7,000 члена. Вносътъ

е пропорционаленъ: нежененитѣ членове плащатъ $6\frac{10}{100}\%$ отъ своята заплата; жененитѣ плащатъ същия вносъ, но изчислението се прави върху само $80\frac{10}{100}\%$ отъ заплатата имъ, намалена още и съ $5\frac{10}{100}\%$ за всѣко дѣте.

Годишниятъ доходъ е 40,000 флоринта или 84,000 лв. Отъ тази сума 5,000 флоринта се внасятъ въ касата за съпротивление, 3,000 фл. — въ спомагателната каса и 1,000 фл. — въ резервната каса.

Bond van Nederlandsche е собственикъ на учителския санаториумъ въ Люнтернъ; той е експлоатиранъ отъ Bond'a и отъ Genootschap'a. Разноснитѣ за поддържането му възлизатъ на около 23,000 флоринта годишно.

Всички членове получаватъ безплатно съюзния органъ *Bode*; разноснитѣ за издаването му възлизатъ на около 12,000 флоринта, отъ които около 3,000 фл. се повръщатъ въ съюзната каса отъ обявления и абонаментъ.

Bond'a е устроилъ:

а) Една каса за съпротивление, която иде на помощ на учителитѣ, които сж били оцетени въ тѣхнитѣ права.

в) Една спомагателна каса за учителитѣ, които се намиратъ въ парични затруднения. Източници: 3,000 фл. отъ общата каса и 5,000 фл. отъ факултативни вносове.

е) Едно централно бюро, което се занимава съ събирането на всички документи относително организацията на първоначалното образование въ страната и въ странство.

II. *Nederlandsch Onderwijzergenootschap* има за цѣль защитата интереситѣ на първоначалното образование, на учителитѣ и на тѣхнитѣ вдовици и сирачета. Той бѣ основанъ въ 1842 год. одобренъ съ кралски указъ отъ 15 мартъ 1844 година.

Този съюзъ притежава:

а) Една взаимна осигуровка за животъ съ единъ осигуренъ капиталъ отъ 11,423,902 флоринта.

б) Спомагателенъ фондъ съ капиталъ 2,000,000 флоринта.

в) Спестовна Банка съ 3,000,000 фл. капиталъ.

г) Фондъ за учителитѣ на разположение.

д) Една застрахователна секция противъ пожаръ и противъ послѣдствията отъ дълго боледуване.

е) Педагогическа библиотека.

ж) Фондъ за сирачета.

Nederlandseh Onderwijzersgenootschap брои 7118 члена, въ 243 секции. Вносътъ е пропорционаленъ на дохода. Приходъ отъ 500 до 700 флоринта — 1 флоринтъ (2·11 лева); приходъ отъ 701 до 1200 фл. — 1·50 фл.; доходъ повече отъ 1200 фл. — 2 фл.; Първостепенитѣ членове плащатъ 2·50 флоринта.

Годишния приходъ е 19,000 флоринта. Внася се годишно 2000 флор. въ касата за съпротивление.

Резервния фондъ възлиза на 7,000 флоринта. Всички съюзни членове получаватъ безплатно съюзния органъ *Hei Schoolblad*.

III. *Vereenziging van Hoofden van Scholen* е Съюзът на директори; взема присърдце интереситѣ на училището, на образованието и на учителитѣ.

Той има за прѣдметъ:

а) Да подържа принципа, че всѣко училище трѣбва да бѣде управлявано отъ единъ шефъ, снабденъ съ достатѣчна властъ, установена отъ законни постановления и да може да носи тази отговорностъ.

б) Подобрѣние материалното положение на главнитѣ учители и на учителитѣ, най-вече на селскитѣ.

в) Подобрѣние уреждането на пенситѣ и на заплатитѣ.

г) Подобрѣние подготовката на учителя.

е) Едно по-добро уреждане назначаването на главнитѣ учители.

ф) Напрѣдъкътъ на народното образование.

Vereeniging е съставенъ отъ 39 секции, които всѣка една има своя автономна организация. Той брои голѣмо число главни членове.

Vereeniging брои 1600 члена. За да бѣде нѣкой членъ на този съюзъ трѣбва да бѣде главенъ учител на нѣкое народно училище.

Вносътъ е пропорционаленъ на заплатата съ намаление 300 фл. Той е опрѣдѣленъ по $0.0025 \left(\frac{1}{400} \right)$ отъ тази сума. Напримѣръ: единъ главенъ учител получава 2000 флоринта, плаща $(2000 - 300) \times 0.0025 = 4.25$ фл. = 9 л.

Годишниятъ приходъ на съюзната каса възлиза на 3000 фл. = 6300 лева.

Една незадължителна годишна вноска се плаща отъ по-голѣмата частъ членове за образуване фондъ за помощи, който има за цѣль да подпомага колежитѣ, тѣхнитѣ вдовици и сирачета, които се намиратъ въ нужда.

Органътъ на съюза *De School*, седмиченъ вѣстникъ, се праща безплатно на всички съюзни членове.

Чехия. *Съюзътъ на учителитѣ отъ кралство Чехия* брои 112 дружества съ приблизително 8800 члена.

Той е основанъ въ 1800 год. съ 49 дружества. Цѣльта е: Да свиква национални конгреси на учителитѣ, за да правятъ пропаганда въ полза на учителскитѣ искания и да разисква училищни и национални въпроси.

Съюзътъ се състои отъ множество комитети: всѣки комитетъ има своята добръ опрѣдѣлена цѣль.

1) *Икономическиятъ комитетъ* се занимава съ финансови въпроси. Той иска за дружественитѣ членове намаляване цѣнитѣ въ магазинитѣ, въ банцитѣ, въ изложенията, въ театритѣ и пр.

Той извършва всичкитѣ разходи на Съюза. Занимава се също съ материалнитѣ интереси на учителитѣ.

2) *Училищниятъ комитетъ* изучава организацията на училищата и прѣдлага реформи. Грижи се, штоо задължителнитѣ учителски конференции въ всѣка община, окръгъ и въ страната да бѣдатъ добръ организирани. Училищниятъ комитетъ дава упѣтвания

на общинските и окръжни училищни съвети. Въ всяка община учителите са представени във училищните съвети чрез най-възрастния главен учител на училището или, ако има много училища, чрез най-възрастния главен учител. Въ всеки окръжен училищен съвет има един учител-делегат, избран от учителите по време на задължителните им конференции. Училищният комитет организира събрания на учителите с местните жители и съ представителите на училищните съвети. Той също ръководи училищно възпитателна работа.

3) *Отбранителният комитет* защитава учителите против незаконните мерки на бюрокрацията, против атаки на рекцията.

4) *Книжовен комитет* издава брошури, публикации, печати и публикува статистики съ училищна и възпитателна цел. Той дава „направления“ на вестниците.

5) *Възпитателният комитет* работи паралелно съ дружествата, които се занимават съ въпроса за възпитанието. Той устройва различни курсове, за да развие възпитанието на учителите и на народа. Устройство също библиотеки, читални, конференции и пр.

Съюзът притежава *спестовна каса*, която е въ цвѣтуше състояние. Членовете на спестовната каса не са само учители, но и чиновници. Цѣльта на спестовната каса е да подпомага учителите, които се намират въ мизерия. Прѣз последната година касата е получила и пунала въ обращение повече отъ 20,000,000 крони или 20,200,000 лева.

Книжарницата на чешките учители е основана въ 1903 г. Тя се натоварва съ купуване на класически книги и други предмети. Тя също издава педагогически книги. Също отъ учителската книжарница са издадени календарите „Havlicek“ и „Palacky“, които са добри съставени и имат голѣмъ тиражъ. Учителите са задължени да препоръчватъ тия календари на народа; всяко дружество е длъжно да разпродаде извѣстно число календари.

Осигурителната за животъ секция организира осигуровката между учителите въ полза на дружествените членове и на организацията. Учителите участвуватъ въ управлението на застрахователната банка „Praha“. Всички съюзни членове са осигурени противъ нещастни случаи въ училището или въ сѣмейството.

Съюзътъ на чешките учители е организиралъ едно дружество, което се занимава съ организация на домове за учителските деца. Такъвъ домъ съществува вече въ Прага, други — въ Kostelec nad Orlicí; нѣколко други са проектирани. За болните учители е построенъ единъ приютъ на островъ Рабъ, въ южна Австрия. Всяка година нѣколко мѣста отъ това заведение са давани безплатно на болни учители, които не могатъ да платятъ разходите. Тия разходи се плащатъ отъ осигурителната за животъ секция.

Съюзътъ издава два вѣстника: „Česky ucitel“, който се занимава съ политико училищни въпроси и съ учителското тѣло (отчетъ за събранията) и едно педагогическо списание „Česka škola“, което публикува трудове относително училищното дѣло.

Швейцария. Швейцарският учител. Съюзъ (Schweizerischer Lehrerverein) е основанъ въ 1849 година. Той има за цѣль развитието и напрѣдка на всичко, що засѣга възпитанието и обучението въ училището и въ сѣмейството въ цѣлата страна. Съюзътъ брои 7109 члена, раздѣлени между 25 кантонални дружества.

Членове на съюза сж: които плащатъ 6-50 годишенъ абонаментъ за Schweizerischer Lehrerzeitung, или внасятъ 1 лв. годишна вноска.

Наличната сума въ съюзната каса възлиза на около 21,200 л. Швейцарската учителска федерация притежава единъ фондъ отъ 35 хил. лева, прѣдначарени за „учителски домъ“ и притежава още една спомоществателна каса за болни учители. Тя има 175,000 лева.

Швеция. Sverges allmana folkskollära-reforening е основанъ на 9 августъ 1880 година.

Той има за цѣль да работи за напрѣдка на народното училище и възпитание, за съюзяването и братството на всички учители и за тѣхното морално и материално подобрене.

Членоветъ му сж групирани въ 291 дружества (Kreisvereine), които броятъ 11,945 членове.

Годишниятъ вносъ за членъ е 2 крони или 2-78 лева; резервниятъ фондъ при сключването на послѣдната съюзна година с 22,576-15 лева.

Шведскиятъ съюзъ има една литературна секция, която съществува отъ 11 години; тя брои 612 члена и е издала до сега 46 педагогически съчинения, а така сжщо и едно извѣстно число помагала за учители. Тая секция получава отъ държавата една годишна субсидия отъ 1500 крони.

Единъ комитетъ е учреденъ за редактирането на една парична книга за учителитѣ.

Единъ другъ комитетъ урежда допълнителни курсове по рисуване за учителитѣ. За тази работа той получава отъ правителството една субсидия отъ 1650 крони за 1911 година.

Шведската федерация основа въ Стохолмъ „шведския училищенъ музей“. Отъ 1912 г. правителството участвува съ 3000 крони въ разноснитъ на този музей.

Федерацията е вече събрала единъ фондъ отъ 19,018-85 крони за построяване на единъ учителски домъ и едно застрахователно дружество противъ пожаръ съ единъ фондъ (дарение) отъ 5489.80 крони.

Федеративниятъ годишникъ излиза четери пжти въ годината; той се изпраща безплатно на всички членове.

Вѣстникътъ на шведскитѣ учители (svensk Larartidning) се издава отъ едно частно дружество отъ учители; абонаментътъ му струва 4-25 крони за година. Шведскиятъ съюзъ се е присъединилъ къмъ едно застрахователно за животъ дружество.

Федерацията извоюва за пжтувание по държавнитѣ желѣзници едно намаление отъ 3/4 отъ цѣнитѣ на билетитѣ въ случай на уче-

нически пътувания. Напр., за едно пътувание отъ Малмо до Сто-холомъ плащатъ 3·10 крони за 618 километра.

Една добавачна сума отъ 11000 крони за пътуване бѣ отпус-ната отъ парламента на учителитѣ и учителките.

Ето постепеното движение на федерацията прѣзъ 31 годишно нейно съществуване :

години	дружества	членове	приходи	разходи	наличность
1880	77	1556	—	—	—
1881	90	2019	1787·50	720·86	1066·86
1882	125	2843	1469·50	835·64	1700·50
1883	136	3158	1637·16	1334·70	2002·96
1884	138	3205	1686·10	1346·33	2342·73
1885	143	3262	1709·75	1356·77	2740·71
1886	141	3066	1613·98	1237·25	3117·44
1887	134	3006	1597·63	1138·05	3577·02
1888	139	3277	1749·12	1375·95	3950·19
1889	153	3550	2385·10	1470·77	4864·52
1890	156	3684	2242·79	1631·97	5475·34
1891	164	3814	2486·31	2241·97	5719·68
1892	167	4018	2562·49	1837·80	6444·37
1893	171	4325	2700·26	1897·57	7247·06
1894	176	4757	3978·57	4608·57	6617·06
1895	187	5373	5297·16	5890·08	6024·14
1896	202	5873	5849·39	5588·37	5785·15
1897	210	5628	8165·56	6469·55	7481·17
1898	217	5910	8885·53	6818·07	9548·62
1899	231	6589	8656·60	7150·53	11054·69
1900	242	7315	9647·78	10128·52	11573·95
1901	250	7962	10515·17	9073·17	12015·39
1902	251	8350	10748·19	9750·68	13013·46
1903	256	8930	12958·87	8956·94	17015·39
1904	261	9611	14306·72	13345·53	17976·58
1905	268	10111	14490·09	13227·55	19239·12
1906	278	10988	13698·02	10967·85	21969·29
1907	285	11480	15284·42	16470·01	20783·70
1908	291	11857	15463·66	19998·51	16254·85
1909	290	12172	15332·37	17766·62	13820·60
1910	289	11945	27997·63	25338·78	16280·34



Ат. Чешмеджиевъ.

Рисуването въ Франция.

Дълго време се е мислило, че по изящество и вкусъ ни една нация не е могла да надмине френското изкуство. И чудно ще се види на нѣкои, ако узнаятъ, че до скоро време французкото ху-

дожество не е било засѣгнато отъ съврѣменнитѣ течения. Френцитѣ за рисуването сж се придържали въ правилото — „dessinez, dessinez et dessinez encore“, понеже сж считали, че постоянното упражнение въ рисуване, безъ да се взема подъ внимание начина на работата — системата, е много по-хубаво отъ най-добрата система на прѣподаване. Ако и да сж стари пѣтицата, по които сж слѣдвали при рисуването, но въ всѣки случай тѣ сж били добри. Само когато новитѣ методи били изпитани въ другитѣ страни и експериментитѣ съ тѣхъ дали добри резултати, Франция започнала бързо да заимствува по нѣщо отъ новото рисуване.

Обучението въ срѣднитѣ училища било реорганизирано въ 1901 год., но реформитѣ се докоснали главно до прѣподаване езичитѣ, а рисуването не било засѣгнато. Само въ нѣкои училища въ Парижъ било въведено отчасти нѣщо ново по рисуване.

Отъ 1 октомврий 1909 год. министерството на Народ. просвѣщение въвело за нѣкои училища (колежи и лицей) слѣдната програма по рисуване.

За подготовителния класъ — (9—10 год. ученици): — упражнения съ моливъ, рисуване прости силуети и най-извѣстни прѣдмети, наброски и рисунки по паметъ и орнаменти. *Втора степенъ* — (11—12 год. ученици): упражнение въ рисуване съ акварелъ и рисуване съ пастели, рисуване растения и живи модели, изучаване различни стилове и моделиране. *Трета степенъ* — (13—14 год. ученици): перспективно рисуване. *Въ горнитѣ два класа* (15—16 год. ученици): изучаване на бюстове и живи облѣчени модели, ландшафти (по образци и натура), перспективни наброски и завършване съ рисуване на физически уреди, машини, рисуване по микроскопъ, по паметъ и моделиране.

За дѣвическитѣ лицей и колежи — рисуване орнаменти, растения, рисуване съ четка.

Това министерско разпореждане обръща вниманието на учителитѣ, че тѣ не трѣбва да се водятъ буквално по програмата „Une certaine liberté en tout et pour tous“. Учителтъ е свободенъ да прави изборъ на материала, въ зависимостъ отъ неговитѣ лични склонности и подготовката на ученицитѣ. Министерското постановление има прѣдвидъ разнообразието въ упражненията, поощрение ученицитѣ и развиване наблюдателността имъ. Въ това разпореждане има една забѣлжка за паметното рисуване „При рисуването отъ паметъ не трѣбва да се иска точно фотографическо възпроизвеждане. Достатъчно е прѣдметътъ да бжде нарисуванъ свободно съ своитѣ отличителни черти, съ свойствената само на него физиономия. По този начинъ у дѣтето оставатъ прѣдстави само за характернитѣ черти на прѣдметитѣ и очитѣ привикватъ бързо да ги отдѣлятъ — това е нужно при образуване на навика“.

Това министерско постановление прѣдставлява по отношение на старото рисуване една сжществена новостъ. По-рано въ френскитѣ училища сж запознавали ученика, още отъ самото начало, съ абстрактенъ материалъ, никакъ не сж го учили да рисува това,

което го заобикаля, отъ натура, вслѣдствие на което неговата вродена любовъ къмъ рисуване често се е изгубвала.

Новата система има за цѣль да застави дѣтето да изпитва удоволствие, кога рисува и да отива безъ мъчнотии къмъ по-трудното. Като срѣдство за това, ще служатъ моливитѣ, пастелитѣ и акварелитѣ. Не отдавна една изложба отъ ученически рисунки въ Парижъ е прѣдставлявала интересно зрѣлище и заедно съ това е служила за доказателство за цѣлесъобразността на новата система и за тън-костта на вкуса у френскитѣ ученици.



Книжнина.

К. Малишъ. Първоначалното обучение по четене и писане съ цѣли езикови форми.

(Прѣвелъ Д-ръ Т. Ганчевъ. Цѣна 80 стотинки.)

Опититѣ да се създаде методъ за първоначалното обучение по четене и писане, почиващъ на извѣстни научни изисквания, сж толкова стари, колкото и самото обучение въобще. Но понеже самитѣ научни изисквания, на които трѣбва да се основава този методъ, не сж нѣщо постоянно, еднажъ за винаги уформено, а напротивъ, току що оформяваще се, то и самиятъ методъ е минавалъ прѣзъ различни фази, като звукуване, буквувание, методъ на нормалнитѣ думи, писочетене или така нареченъ още аналитико-синтетиченъ и т. н. . . . Послѣдниятъ изглежда да е добилъ универсално признаване и приложение; особено у насъ той е единствения. Ако ний, обаче, се попитаме: дали този методъ е послѣдна дума на науката, та е добилъ такова широко приложение въ практиката, отговорътъ ни ще бжде отрицателенъ. Научнитѣ изисквания, т. е. психологичнитѣ и педагогични истини, отдавна сж го надраснали. Състоянието на тѣзи истини днесъ съвсѣмъ не е такова, каквото бѣ тогава, когато се оформяваше аналитико-синтетичниятъ методъ. Тия истини имаха тогава повече абсолютенъ, абстрактенъ и математически характеръ, когато днешнитѣ — обратно — иматъ относителенъ характеръ; тогава на човѣшката душа се гледаше като на абстракция, а днесъ като на сложенъ комплексъ отъ физиологически и психически прояви.

Естествено е, че заедно съ тѣзи измѣнения въ психологическитѣ познания, трѣбва да се измѣнятъ и методитѣ на обучението въобще и частно — методътъ за първоначалното обучение по четене и писане.

Въ послѣднитѣ години се правятъ твърдѣ много опити въ това направление¹⁾ и не, разбира се, съвсѣмъ безъ успѣхъ. Изглежда, че — споредъ думитѣ на рецензентитѣ — на Малишъ най-добрѣ се е удало да обедини тия опити и да създаде новъ методъ за първоначалното обучение по четене и писане.

Като изхожда отъ психологичната истина, че дѣтето не схваща по-напрѣдъ частитѣ и отъ тѣхъ да синтетизира цѣлото, а обратно, че то схваща прѣди всичко цѣлото, а разлагането му на части е обстракция, т. е. по-висша душевна дѣятелностъ, Малишъ взема за изходенъ пунктъ на своя методъ *цѣли езиковни форми* — думитѣ. Но понеже плавното четене и сръчно писане на цѣлитѣ езиковни форми не могатъ да се всадятъ въ дѣтската ржка и уста изведнѣжъ, а сж резултатъ на дълги упражнения, той прѣдвижда редъ упражнения, като рисуване прѣдмети и образи, разни видове подходящи игри, отгатване цифри и пр. и чакъ тогава минава къмъ сжщинското писане и четене. Самото четене и писане той пакъ дѣли на четене и писане отдѣлни думи, слѣдъ това кжси изречения, изречения, стоящи въ логическа зависимостъ, кжси четива въ ржкописенъ шрифтъ, прѣминаване къмъ печатния шрифтъ и най-послѣ дава примѣри за начина, по който трѣбва да се разработи въ подробностъ всѣки отдѣлъ.

Погледнато даже повърхностно, личи, че Малишъ се стреми да схване културно-историческитѣ моменти при развитието на четенето и писането и да ги направи възъ основа на извѣстни психологически истини — разбира се, съвсѣмъ правдоподобни отъ гледище на съврѣменната наука за душата — необходимими етапи и за отдѣлната личностъ. Сложенъ така този методъ, той значително съкратява труда, който се изразходва при аналитико-синтетическия методъ, но затова пъкъ е по-труденъ. Всѣки учителъ трѣбва така добрѣ да го познава, че самъ да може да си съставя букваръ, т. е. въ всѣки конкретенъ сличай да има на разположение думи, потрѣбни за всѣко упражнение. Но затова пъкъ той е пробенъ камъкъ за учителската вѣщина и прилежностъ.

Неговата правдоподобностъ отъ психологическа и културно-историческа гледна точка е неоспорима. Остава практиката да направи своята работа.

Въ нашата педагогическа литература има, доколкото ни е извѣстно, само нѣколко отдѣлни статии по въпроса. Отдѣленъ обемистъ трудъ, който да даде възможностъ на нашитѣ учители да го изучатъ въ неговия чистъ видъ и да го приложатъ на практика, нѣма. Това оправдава наврѣменното появяване прѣводътъ на Малишовия трудъ. Г-нъ Ганчевъ е направилъ добра услуга на учителството, дѣто така наврѣменно ни поднася прѣвода на тази книга.

Ний горещо прѣпоръчваме тази книжка на учителството.

Д. Н-овъ.

¹⁾ Разбира се, съ малки изключения — не и въ България, където тия опити се пазватъ само въ едно обикновено учебникарство, въ случая въ съчиняване на буквари, повечето отъ които заслужаватъ да бждатъ бакалски, но не и училищни принадлежности.

Кжси съобщения.

— На 25 мартъ, н. с., е умрѣлъ познатия нѣмски писателъ *D-r Wilhem Münch*, професоръ въ берлинския университетъ. Поважни отъ съчиненията му сж: „*Geist des Lehramts*“, „*Zukunfts-pädagogik*“, „*Jean Paul*“. Прѣзъ послѣднитѣ двѣ години е далъ цѣнни статии въ „*Zeitschr. für pädag. Psychol.*“. Познатъ е още и като реформаторъ въ методиката за новитѣ езици.

— При института на проф. *Lamprecht* въ Лайпцигъ за културна и всеобща история отъ 1909 год. е учредено и отдѣление за сравнителна дѣтска психология, която за сега притежава повече отъ сто хиляди дѣтски рисунки изъ различнитѣ страни на свѣта.

— Самоуправлението на ученицитѣ въ педагогическия семинаръ въ *Württemberg*. Наскоро излезлиятъ новъ правилникъ на тоя семинаръ съдържа между другото и слѣднитѣ положения: Въ началото на всѣки семестръ всѣки класъ (съ изключение на I-ия) избира петочлена комисия. Този изборъ подлежи на утвърждение отъ директора на училището. На тая комисия е прѣдоставено правото да се грижи ведно съ учителитѣ за спазване правилника, за доброто държане на ученицитѣ. Въ горнитѣ класове при опрѣдѣлене семестриалния успѣхъ и поведение на ученицитѣ, както и при тежки дисциплинарни простѣпки, учителскиятъ съвѣтъ може да изслушва мнѣнието и на ученическата комисия. Тия ученически комисии, обаче, нѣматъ право да налагатъ наказания. Тѣ трѣбля да апелиратъ само върху чувството къмъ истината, честта и дълга на своитѣ съученици. Въ крайни случаи прибѣгватъ до съвѣта на нѣкой учителъ.

— Отъ началото на тая учебна година сж открити петнадесетъ опитни отдѣления и въ *Dresden*. Отъ октомврий се проектира откриването на такива отдѣления при много отъ училищата въ *Chemnitz*.

— Отъ м. октомврий, т. г., се проектира откриването на институтъ по педагогия и педагогическо изслѣждане подъ името „*Ж. Ж. Русо*“. Курсътъ на института ще бжде двѣ годишенъ. Ще се ръководи отъ проф. *E. Claparède*.

ПОЛУЧЕНИ КНИГИ.

Получиха се въ редакцията ни слѣднитѣ книги — издания на Командитното книгоиздателско дружество **Ап. Паскалевъ, София.**

Ив. Вазовъ — Пълно събрание на съчиненията му — т. III, ц. 3 — лв.
Д-ръ Б. Недевъ — Джебень френско-български рѣчникъ (подвързанъ) цѣна 2 — лв.

Книгоиздателство „Знание“ — София. Токущо излѣзли номѣра отъ „**Нова Библиотека**“:

Фаустъ, повѣсть отъ *Ив. Тургеновъ*, № 70. . . . цѣна 0-30 лв.

Тартарень Тарасконски, повѣсть отъ *Алфансъ Доде*. № 71—72
цѣна 0-60 лв.

Гладъ, романъ отъ *Кнутъ Хамсунъ*. Прѣвелъ *Г. Бакаловъ*. № № 73—76, цѣна 1-20 лв.

„НОВО УЧИЛИЩЕ“

ПЕДАГОГИЧЕСКО СПИСАНИЕ

Година трета — 1912 год.

Урежда редакционен комитетъ.

Въ списването му прѣзъ третата година ще участвуватъ:

Алексиевъ Д-ръ Н., Анастасовъ Ем., Българановъ П., Банковъ Н. Ив.,
Великовъ Ив., Гаврийски Д-ръ Д., Ганевъ Хр., Гевгаловъ Ст.,
Георговъ Д-ръ Ив., Герасковъ М., Голѣмановъ Г., Георчевъ Д.,
Денчевъ К., Деневъ Ст., Димитровъ Д-ръ Д., Добревъ Илия,
Домусчиевъ К. П., Дочевъ Г., Каблешковъ Ст., Казасовъ Д.,
Каланджиевъ Ц., Катранова М., Кацаровъ Д., Коюмджиевъ Д. Ив.,
Лазовъ Д., Левенсонъ Д-ръ У., Негенцовъ Г., Негенцовъ Д.,
Негенцовъ Д-ръ Хр., Николовъ М. Д., Пастуховъ Ив., Пенчевъ Г.,
Площакъ Ив., Радославовъ Ал., Савовъ Иорданъ, Стойновъ Н.,
Стойановъ Ив., Стойновъ Хр., Стоянчевъ Н., Тодоровъ Ив.,
Филиповъ Н., Хаджиевъ Хр., Христовъ Ан., Цоневъ Д-ръ П.,
Цѣновъ Кр., Чанковъ Ж., Чешмеджиевъ Ат., Януловъ Ил. и др.

Ново училище запазва напълно досегашното си направление—
да осветлява новото въ педагогичната мисль и училищния животъ.
Ново училище излиза всѣки мѣсець, освѣтъ прѣзъ юлий и августъ,
въ размѣръ четири коли голѣмъ форматъ.

Абонаментътъ е годишенъ и прѣдплатенъ:

За България 6 лв. ————— За странство 8 лв.

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

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

Настоятелигъ се ползуватъ съ 10% отстъпка.

Цѣли течения отъ I и II години струватъ по 6 лева.

Всичко, що се изпраща до списанието, се адресира:

сп. „НОВО УЧИЛИЩЕ“ — Варна.

ЛѢТНИ КУРСОВЕ

по

НѢМСКИ ЕЗИКЪ

Завършенъ първоначаленъ практически курсъ отъ
60 урока (отъ 1 юли до 1 септември) за учители и
младежи замънаващи въ нѣмско.

Отдѣленъ курсъ за по-напрѣднали ученици.

== Такса 60 лева: 30 прѣдплаща и 30 на 1 августъ. ==

Частни уроци по споразумѣние.

Прѣподавателъ: Д-ръ У. Левенсонъ, София,
улица Росица № 7 (близо до Института за слѣпи).

Записване въ Книжарница Модерно Искусство, Со-
фия, жгълъ Алабинска и Лега, или при прѣподавателя.