



Ново Училище



ГОДИНА III. — КНИЖКА 5.

— Мартъ, 1912 година —

— ВАРНА —

Съдържание

на книжка трета.

	стр.		стр.
1. Ц. Каланджиевъ.		6. И. П.	
Общо ли, или професионално образование?	129	Законопроекта по просвѣтата на II и III четене. Хайката противъ Българ. учит. съюзъ и Съюза на Съюзитѣ. Убийството въ Пловдивската м. гимназия	178
2. Х. С. Негенцовъ.		Въишна хроника.	
Фантазията	145	7. Допълнителното образование.	
3. Д-р. Чешмеджиевъ.		Германия	183
Национална лига за защита на дѣтето въ Унгария	156	Италия.	187
4. Антонъ Христовъ.		Книжнина.	
Бѣлъжки върху разпрѣдѣленieto на учебното време и материала	160	8. В. Даекаловъ.	
Училищна практика.		Методика на първоначалното обучение по писане и четене. Д-ръ П. Поневъ	188
5. Г. Дочевъ.		9. Ив. Великовъ.	
Четивна за първацитѣ	166	Трудътъ и възпитанието.	190
Училищна хроника.			
6. Илдо.			
Много шумъ за нищо	176		

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

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

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

Ц. Калянджиевъ.

Общо ли, или професионално образование?*)

I.

Отъ редица години въ нашата преса и даже въ педагогическата литература, както и въ народното събрание, се подига въпросътъ за настоятелната нужда отъ по-широка мръжа професионално образование. Отъ врѣме на врѣме даже се явява извѣстно настроение противъ многото прогимназии и гимназии, които ежегодно поглъщатъ все повече и повече младежи, безъ да оказватъ нѣкое видимо влияние върху развитието на страната ни. Поради това мисли се, че замѣняването на много прогимназии или гимназии съ професионални училища ще даде много по-добри резултати за страната като подготви повече интелигентни сили за народното стопанство.

Обаче, наредъ съ това незадоволство отъ насоката на нашето народно образование, чуваме не по-малко оплаквания и отъ уредбата и резултатитѣ на нашето професионално образование, което за врѣмето на своето сществуване е упражнило твърдѣ слабо влияние върху развитието и модернизирането на нашето стопанство. Оплакванията отъ нашитѣ срѣдни земледѣлчески училища ни натъкна на идеята да създадемъ по-нисшъ типъ землед. училища, стоящи поблизо до дребната форма на нашето селско стопанство. Обаче, макаръ и такива да изникнаха въ всѣки окръгъ, тѣ не успѣха да привлѣкатъ вниманието на селското население и не обѣщаватъ да станатъ истински фактори за една интензивна стопанска култура. Въ сжщото въпросно състояние горѣ-долу се намѣрватъ и занаятчийскитѣ и индустриалнитѣ училища, които се борятъ постоянно за своята вжтрѣшна уредба и за „привилегиитѣ“ на своитѣ питомци. Намѣсто да се явяватъ като институти, израстнали отъ насжщитѣ нужди на живота и стопанството и да градятъ своитѣ амбиции на удовлетворението на тѣзи нужди, тѣ ревностно търсятъ своето мѣсто въ учебновъзпитателната иерархия.

Наредъ съ това, ако земемъ прѣдъ видъ какъвъ ничтоженъ процентъ ученици се пада на нашитѣ професионални училища сравнително съ общеобразователнитѣ и какъ тоя процентъ расте въ по-слаба степенъ, отколкото онѣзи въ общеобразователнитѣ училища, ние по неволя трѣбва да се примиримъ съ положението, че професионалното учебно дѣло или поне тѣзи професионални учи-

* Бѣдѣжки върху общото и професионалното образование въ връзка съ подпигнатитѣ около тѣхъ въпроси у насъ.

лица, съ които разполагаме днесъ, намиратъ по-малка почва за съществуване, отколкото общообразователнитѣ. А тоя фактъ се съвпада съ едно твърдѣ интензивно стопанско развитие, което се отбѣлѣзва въ нашата страна за послѣднитѣ десетина години. И при всичко, че това развитие има вече своитѣ идеолози въ областта на насоката на народното образование—щото то да трѣгне по пжтя на стопанското развитие на страната — при все това професионалнитѣ училища, като че се оказватъ още безпочвени за нашата страна. Вижте „стига толкова гимназии, дайте ни професионални училища“ като че удря на камъкъ и се разбива въ реалнитѣ условия на нашия животъ. Българския баща не може още да се откаже отъ привлѣкателната перспектива на гимназията и университета. Но тая перспектива се явява като съкровенъ идеалъ и за самата младежъ, у която мисълта за земеделѣческо, индустриално и даже търговско училище, се асоциира съ нѣщо по-долне, водяще къмъ твърдѣ грубата дѣйствителностъ на труда, къмъ по-низки стѣпала на живота. Гимназиалното образование се явява като такова, което спасява младежа отъ нуждата да борави съ стопанския трудъ и го води къмъ по-висши сфери на по-лесенъ умственъ и културенъ трудъ, при който може да се живѣе по-охолно и който го поставя надъ *грубата* сфера на стопанската дѣйностъ. Тая характерна черта на гимназиалното образование е служила и продължава да служи като привлѣкателна сила за родителитѣ и за дѣцата.

Но, ако прѣцѣнимъ и резултатитѣ на нашитѣ професионални училища за периода на тѣхното съществуване, ние горѣ-долу дохождаме до сжщото заключение. Съ рѣдки изключения и тѣзи училища, въпрѣки своитѣ съкровенни цѣли, сж играли сжщата роль. И тѣ сж се явявали не толкова като срѣдство за създаване на стопански дѣйци, колкото за откриване достѣпъ до нашето държавно управление и за фабрикуване потребители на нашитѣ държавни и обществени бюджети. Много малко питомци на земеделѣческитѣ и занаятчийски училища сж се посветили на трудната кариера на частното стопанство. Сжщото явление отбѣлѣзваме и въ областта на търговското образование, което само напоследѣтъкъ почва да пласира интелигентни сили въ търговията и индустрията. Обаче, голѣмото мнозинство абитуриенти на търговскитѣ училища и до днесъ сж ревностни кандидати за народната и земеделѣческата банки.

Отъ казаното слѣдва, като че държавната машина издържа общи и специални училища главно, за да удовлетворява собствениитѣ си нужди и нуждитѣ на главнитѣ обществени учрѣждения и че въ стопанството, което е основата и силата на народния животъ, постѣпва мнозинството отъ първоначалнитѣ училища и всичко недоучено и изхвърлено отъ прогимназиитѣ и гимназиитѣ. Впрочемъ и послѣдната категория „несчастливици“ въ повечето страни сж неизбѣжни кандидати за писари по разнитѣ канцелярии: по „възвишения“ духъ на гимназиалната култура ги отблѣсва отъ „реализма“ на народното стопанство.

Тъй че и тѣзи професионални училища, които съществуватъ за сега далечъ не изпълватъ оная важна стопанска роль, която имъ се възлага отъ защитниците на професионалното образование. Пита се каква сигурность имаме ние, че при разширяване мръжата на професионалното образование, въ ущърбъ на общото, страната ще извлѣче онѣзи ползи, които очакватъ защитниците на тая реформа?

За пишущия тѣзи редове, който работи около 15 години въ една отъ сферите на професионалното образование и е стоялъ доста близо и до въпроситѣ на общото образование, тоя въпросъ се прѣдставлява въ по-друга форма. Въпросътъ се състои не толкова въ това, дали ще отваряме повече образователни или професионални училища, колкото въ вжтрѣшната организация на еднитѣ и другитѣ въ връзка съ склада на нашия стопански животъ и съ тенденциитѣ на неговото развитие. Всѣки реформаторъ на нашата учебна система, който си поставя за цѣль да прѣсъздава живота чрѣзъ школата и чрѣзъ разнитѣ видове училища, като прави абстракция отъ стопанската ни конюнктура, впада въ непростителна грѣшка, особно непростителна за нашето врѣме — врѣме на интензивенъ стопански развой. Организаторътъ и реформаторътъ на учебното дѣло въ една страна днесъ трѣбва не само да бжде вѣщъ въ разнитѣ образователни системи, но и да схваща импулситѣ на съврѣменното стопанство и да разбира коя образователна система най-подхожда за дадена икономическа структура. Понеже организирането на народното образование въ такива млади страни като нашата по необходимость става по подржание на по-старитѣ и по-напрѣднали държави, то много е важно сжщо, щото прѣносвачътъ на чуждото да може ясно да различава въ кои отношения и въ кои свои черти това чуждо се явява като признакъ на сегашното врѣме и въ които то е резултатъ на традицията и се държи само, понеже намѣрва поддржка у реакционнитѣ елементи на дадена страна.

За конкретизиране на послѣдната мисль, азъ ще приведа слѣдния примѣръ. Отъ редъ години въ варненската мъжка гимназия съществуваха 3 отдѣла: класически, полукласически и реаленъ. Прѣди 2 години министер. на просвѣтата рѣшава да затвори полукласическия отдѣлъ и да остави само класическия и реалния. Всѣки човѣкъ, който знае, че Варна е първостепенъ търговски градъ за България, а напослѣдъкъ се стреми да стане и индустриаленъ, ще се запита каквъ смисль има тамъ класически отдѣлъ и особно неговото прѣдпочитание прѣдъ полукласическия? Не щѣше ли да отговаря повече на условията на тоя градъ съществуването на полукласически отдѣлъ, който дава възможность да се популяризиратъ два нови езика, играещи първостепенно значение въ днешната търговия и индустрия? Колко сж онѣзи родители въ тоя градъ, които ще поискатъ да готвятъ отъ дѣцата си кандидати за класическата филология и пр.? А сжщата аномалия вѣроятно съществува и въ други градове на България. Какви доказателства може да ни приведе министерството за подобно нареждане, освѣнъ случайното мнѣние на

нѣкой чиновникъ или закѣснѣлъ класикъ, който гледа що става въ Германия, но не е въ състояние да разбере какво е нужно за България — страна съ съвсѣмъ друга обществена структура и безъ европейската училищна традиция и рутина.

II.

Професионалното образование като система и факторъ за стопанското развитие на една страна се явява само при извѣстна стадия на нейното развитие — когато изникватъ онѣзи реални условия на стопанството, които му даватъ възможность да поглѣща интелегентни сили съ специални научни знания.

Обаче, ако се вгледаме въ историята на професионалното образование въ отдѣлнитѣ страни, ние можемъ да отбѣлѣжимъ, че то като система, не изниква на всѣкждѣ тъй правилно и на врѣме въ връзка съ стопанското развитие на всѣка страна, че тукъ се намѣсва и влиянието на други фактори, които ускоряватъ или закъсняватъ неговото появяване. Така напр. политическитѣ условия и централистичната роль на държавата въ Германия слѣдъ 1871 г., въпрѣки още слабото тогава стопанство на тая страна, сж дали силенъ гласъкъ на нейното професионално образование въ връзка съ цѣлата ѣ образователна система. Въ Америка, която се е развивала до послѣдно врѣме при твърдѣ благоприятни условия, които се заключаватъ главно въ изобилието на редъ естествени богатства, въ изолираността ѣ отъ европейската конкуренция, въпрѣки интензивния характеръ на нейното стопанство, професионалното образование, като система почва да се цѣни отъ 10—15 години насамъ. Сжщото е и въ Англия, която днесъ почва да завикда на организацията на германското професионално образование. А между това Англия до прѣди 30 години е била метрополията на европейската търговия и индустрия. Тя е била и учителката на всички модерни търговски и индустриални похвати, които сж изработени у нея слѣдъ дълъгъ опитъ. Този богатъ опитъ е билъ и продължава отчасти и сега да бжде школата на английския търговецъ и индустриалецъ, който иначе се задоволява съ доста скромно училищно и особно специално образование. И до сега това образование се добива не въ специални училища, а въ общообразователни учебни заведения и колежи, въ които професионалнитѣ знания сж застѣпени въ много ограничена форма. Младиятъ английски търговецъ и индустриалецъ получава своята професионална наука въ богатата и широка практика на английската търговия и индустрия, въ които и до сега постѣпватъ на практика много нѣмци и швейцарци, слѣдъ като сж получили систематично специално образование. Само благодарение на тая своя стопанска способность Англия още може да си позволи раскоша да игнорира значението на професионалното образование въ германската смисълъ на думата. Обаче и тамъ гласовѣтъ за насаждане на по-гжста мрѣжа отъ професионални училища въ връзка съ грозящата конкуренция на Германия ставатъ все по-чести и по-чести.

Франция, въ която до послѣдно врѣме училищния въпросъ е

билъ въпросъ на държавната политика и едвамъ прѣди нѣколко години излѣзе отъ острата си форма на общественитѣ борби, и до сега нѣма добръ организирана система на професионално образование.

Единственитѣ европейски страни, които главно биятъ въ очи съ професионалното си образование въ Европа сж Германия и А. Унгария; на тѣхъ обикновено се основаватъ и защитницитѣ на това образование въ другитѣ страни; тѣ сж единъ отъ силнитѣ аргументи и на нашитѣ ратници за това образование. Излизайки отъ факта за бързия стопански развой на тѣзи страни въ връзка съ една организирана система на професионално образование, тѣ се стремятъ да поставятъ послѣдното като причина за тоя развой. Отъ тукъ слѣдва и агитацията имъ за насажданието на повече професионални училища у насъ, които ще подготвятъ повече млади сили за стопанска дѣйность, ще вложатъ въ тѣхъ стремежъ къмъ тая дѣйность и така ще ги отклонятъ отъ общия потокъ за чиновническа и държавна кариера. По тоя начинъ мислятъ нашитѣ защитници на професионалното образование, школата ще послужи като факторъ за създаването на една мощна търговия и индустрия и на едно модерно земледѣлие у насъ.

Така се разсждава, когато човѣкъ не желае или не умѣе да търси основнитѣ причини и фактори за развитието на една страна и особно на нейното стопанство.

Прѣди 8 години англичанинътъ *A. Mosely* бѣ организиралъ на свои срѣдства една анкета на народното образование въ Съединен. Щати. Като прѣдприемачъ на желѣзници въ Африка, той ималъ възможность да наблюдава работата на инженери отъ разни националности, а между тѣхъ и американци. Послѣднитѣ сж го поразили съ умѣнието да разрѣшаватъ много смѣло и оригинално всички мжчни технически въпроси като прокарването на тунели, мостове и пр. Това навело *Mosely* на мисълта да спомогне на английското общество мнѣние да се запознае съ американската школа, която подготвя толкова самостоятелни специалности. За тая цѣль той изпраща на 2 пжти анкетна комисия отъ 26 души, въ която сж влизали лица съ най-разнообразно положение—градски свѣтници, училищни настоятели, инженери, химици, доктори, свещеници, професори и пр. Покрай въпроситѣ за уредбата, програмата, финансовото положение на разнитѣ общеобразователни и специални училища отъ всички степени, на комисията било възложено да проучи и интересующия *A. Mosely* въпросъ доколко търговското, земледѣлческото и индустриалното развитие на Съед. Щати се дължи на тѣхната учебно възпитателна система.

Отговаряйки на послѣдния въпросъ, членоветѣ на комисията изтъкватъ мисълта, че образованието въ Съед. Щати е по-скоро резултатъ отъ тѣхното стопанско развитие, отколкото да е повлияло за него; обаче, добавятъ тѣ, образованието тамъ отъ 10—15 години насамъ почва да става важенъ факторъ за общественото и стопанското развитие на страната, особено като се земе прѣдъ видъ неговата очудваща всички демократическа организация, тѣсна връз-

ка съ живота и еманципирането отъ всички европейски училищни рутини.

Това мнѣние на комисията на Mosely отчасти проглежда и въ думитѣ на самия Рузвелтъ, които той отправилъ къмъ нейнитѣ членове, когато тѣ биле въ Вашингтонъ, а именно: „образованието не може да създаде една нация, обаче, безъ него тя би загинала“. Тая мисль на бившия президентъ е чисто отражение на развитието на Съед. Щати, на което прѣдшествуватъ редъ естествени причини, къмъ които напоследъкъ се присъединява и културния факторъ — образованието.

Обаче, само американцитѣ могатъ да иматъ смѣлостта да посочатъ на своята школа, като на единъ новъ и въ бждеще твърдѣ силенъ факторъ за тѣхния културенъ и стопански напредъкъ. Тѣхната школа е дѣйствително народна и освободена отъ всѣкаквъ бюрократизмъ и централистични тенденции. Тя израства и се развива на чисто мѣстна почва като приспособява съ удивителна еластичностъ науката и знанието къмъ нуждитѣ на общественото и стопанско развитие.

Поради това и училищната система на Съед. Щати винаги ще обръща вниманието на всички народи, които желаятъ да се отърсятъ отъ праха на застарѣлата педагогическа рутина и отъ училищния бюрократизмъ, който убива всѣка инициатива на мѣстнитѣ органи и на учителя въ нагаждане училището споредъ живитѣ нужди на страната.

Нѣма съмнѣние, че и за насъ българитѣ проучването на учебното дѣло на Съед. Щати ще бжде твърдѣ полезно, понеже то ще ни даде възможностъ да видимъ въ реална форма оная школа, за която ратуватъ днесъ по-модернитѣ педагози и въ Европа, т. е. ще ни даде картината на бждащата европейска школа.

А днешната европейска образователна система е упражнила фатално влияние върху нашата школа въ туй отношение, че ние сме взели отъ нея всичко онова, което е отражение на европ. обществени условия и политически реформи. Не трѣбва да забравяме, че България има съвсѣмъ другъ общественъ съставъ и въ политическо отношение е напълно демократична страна. Слѣдователно народното образование трѣбва да се стрѣми да готви граждани, които да доразвиятъ съществуващитѣ обществени отношения и да бждатъ съзнателни носители на тѣзи принципи на свободата и равенството, върху които почива нашия основенъ законъ. Всички ни завиждатъ, че имаме най-демократическата конституция въ Европа. Обаче, тая конституция още не е станала плътъ и кръвъ, не само на българския народъ, но и на българската интелигенция и на нашитѣ държавни мъже. Слѣдователно, намъ ни прѣдстои важна възпитателна и културна работа — да създадемъ въ страната оная реална конституция, която напълно да отговаря на писаната. Пита се германската ли, или австрийската школа ще ни дадатъ онѣзи елементи въ смисълъ на училищна организация и училищенъ духъ, които ще подготвятъ българския гражданинъ за тая реална конституция? Очевидно е, че тоя училищенъ духъ ние ще намѣримъ въ

Швейцария и Съед. Щати, които по обществени традиции и политическа организация стоятъ най-близо до насъ, а по своето политическо и гражданско възпитание могатъ да ни бждатъ като най-близкъ и идеалъ.

Ще ни се възрази може би, че Швейцария и Съед. Щати стоятъ толкова високо надъ България, че странно би било да мислимъ, че можемъ да възприемемъ тѣхната учебна система. Не е ли по-добръ и по-близо до мисълта да възприемаме отъ страни, които стоятъ по-близо до насъ по-стопанска култура?

На това ще отговори, че тука не се касае за прѣсаждане на културата на една нация, а до онѣзи основни духовни елементи, които витаятъ въ една учебно-възпитателна система и които вирѣятъ при най-различни степени на стопанска култура. Тоя духъ въ учителя и ученика на американската школа може да вирѣе и въ България и въ Япония, понеже той се явява като резултатъ на гражданското и политическото устройство на страната. А тамъ гдѣто това гражданско и политическо устройство почива на извѣстни демократични начала, тамъ школата, даже при борба съ живота и съ миналото възпитание на народа, трѣбва да се стрѣми да създаде хора способни да асимилиратъ тѣзи закони и имъ дадатъ тласкъ за по-нататѣшно прогресивно развитие. Не направи ли това школата, изгубва своето значение като културенъ факторъ на страната. Тогава тя може да приготи добри земледѣлци, индустриалци и пр. но не и добри граждани — пазители на законитѣ и народнитѣ права. Тая роля въ страната ще изграятъ други фактори, макаръ и съ по-голѣма борба и харчения на сили. А слѣдъ това отъ своя страна тѣ ще се наложатъ и върху школата и нейното администриране въ горния смисълъ.

III.

Почти всички защитници на една по-гжста мрѣжа отъ професионално образование у насъ толкова прилежно проповѣдватъ отварянето на повече професионални училища, понеже сж увѣрени, че тѣзи училища ще създадатъ нужнитѣ сили за народното ни стопанство и ще развиятъ инициативата ни въ това направление. За тѣхъ общообразователнитѣ училища и особно гимназитѣ сж фабрики за чиновници и за кандидати за нашитѣ партизански борби. Гледището и аргументитѣ на тѣзи хора сж много прости и ясни. Погледнете, казватъ тѣ, на Германия, Англия и Белгия. Вижте колко търговски, индустриални и занаятчийски училища и курсове иматъ тѣ. Не дължатъ ли тѣ своето високо стопанско развитие на това специално образование? Очевидно е, си казватъ тѣ, че ако българския търговецъ, индустриалецъ, земледѣлецъ и работникъ получи сжщото специално образование, както английския, нѣмския и белгийския, тогава нашето търговско и индустриално съсловие ще даде съвсѣмъ другъ потикъ на нашето стопанство: ще се създадатъ хора съ широки планове и инициативи, които ще организиратъ модерни прѣдприятия за експлоатиране на народнитѣ богатства и пр.

Колкото горнята аргументация е елементарна въ идеологично отношение, толкова тя се явява необоснована въ стопанско отношение.

Защитниците на тая мисъл изпущатъ изъ прѣдъ видъ обстоятелството, че развитието на по-старитѣ и напреднали държави е резултатъ отъ редъ естествени и стопански условия, които прѣдшествуватъ на образованието и на школата и особно на техническото образование, което въ Германия и Белгия е съвсѣмъ новъ институтъ, а въ Англия, както казахме, още не е достатъчно оцѣнено като факторъ на стопанското развитие. Наредъ съ това организирането на една по-модерна система отъ професионално образование въ видъ на нисши и срѣдни специални училища съ по-продължителенъ курсъ въ по-закъснитѣ страни като напр. въ Русия, Италия и пр. срѣща силенъ отпоръ отъ живота и отъ условията на мѣстното стопанство. Тѣхнитѣ питомци не се посрѣщатъ добръ отъ мѣстната индустрия и търговия. Поради това и тамъ се толкова занимаватъ съ постоянното прѣуреждане на тѣзи училища, съ измѣняване на тѣхнитѣ програми и съ закриванieto на единъ типъ, за да се даде мѣсто на други. Крайнитѣ защитници на професионалното образование въ такива страни, като истински идеолози, живѣятъ съ постоянната мисълъ, че неуспѣхътъ на открититѣ училища зависи отъ нѣкои недостатѣци на тѣхната програма или уредба. Понѣкога тѣ даже се нахвърлятъ на слабата подготовка на абитуриентитѣ и затова скоро ставатъ защитници на разширяване курса на учението, увеличаване неговитѣ години и пр. Като истински идеолози тѣ вѣрватъ, че специалнитѣ знания и наука сж мощенъ факторъ на стопанския развой и затова мислятъ си тѣ, ако едно техническо или търговско училище не може да подготви хора за самостоятелната професия, това се дължи на първо мѣсто на слабата умствена подготовка на ученика. А за това цѣрътъ е много лесенъ: ако курсътъ въ училището е три години, нека той стане четири годишенъ.

Тѣзи разсуждения ни обясняватъ факта, защо въ такива страни като Русия и Италия специалнитѣ училища често иматъ по-дълъгъ курсъ на учение, отколкото въ Германия, която е типична страна на професионалното образование. Германия и до сега упорно признава, че за срѣднитѣ търговски училища е достатъченъ единъ 3 годишенъ курсъ, който се явява като надстройка надъ 4 гимназиални класа. Сжщото е и въ Австрия. Висшето търговско образование въ Германия трае само 4 семестра и това не прѣчи на свършившия да заеме съ врѣме най-високи длѣжности въ голѣмитѣ индустриални и търговски прѣдприятия. Отъ друга страна свършившия една висша търговска академия въ Русия или Италия, гдѣто курсътъ, въпрѣки по-елементарния характеръ на тамошното стопанство, трае 3 и 4 години, се доволствува съ много по-скромни длѣжности. Жжщата аномалия можемъ да отбѣлѣжимъ и въ висшето техническо бразовяние, което навсѣкѣждъ на западъ трае 7 или 8 семестра, а въ Русия напр. обикновено 10 семестра.

Казаното има за цѣлъ да изтъкне една аномалия въ професионалното образование, която произтича отъ традиционното

гическо схващане на въпроса, безъ да се държи смѣтка за първостепенното значение на стопанскитѣ условия. Обаче тая аномалия отчасти е данѣкъ и на остарѣлиятъ вече педагогически принципъ на хербартиянството, споредъ който интелектътъ управлява дѣйствието на човѣка. А отъ тука и желанието да създадемъ школи съ повече знания, които да прѣсъздадатъ живота.

Въ сжщностъ тамъ, гдѣто извѣстна стопанска областъ е до толкова развита, че може да дава просторъ за прилагането на науката и да поглѣща интелигентни сили, тамъ тая роль до извѣстна степенъ може да изпълнява и общото образование, което поради своята еластичностъ доста лесно се приспособява къмъ случайнитѣ професионални нужди. Голѣмата фабрика и модерната кантора доста лесно рѣшаватъ тоя въпросъ надъ единъ младежъ, стига той да има що-годѣ солидна научна подготовка и да вижда, че дадено прѣдприятие и занятие му обѣщава добра кариера. Това явление е всеобщо въ всичкитѣ европейски страни, гдѣто индустрията и търговията поглѣщатъ много кандидати съ общо образование по силата на това, че тѣ тамъ се явяватъ като области, гдѣто единъ гимназистъ и даже докторъ по философията или правото, може да си състави завидна кариера, стига да може единъ день да нагоди своята обща и специална подготовка къмъ професионалнитѣ нужди на дадено стопанство.

IV.

Когато покойния Л. Н. Толстой изучаваше прѣди 40 години европейскитѣ училища съ цѣль да опрѣдѣли организацията и насоката на своята ясно-полянска школа, той написа редъ статии, съ които разкритикува безпощадно цѣлата германска и изобщо европейска школа. За Италия напр. той се произнесе така, че нейнитѣ шанти сж дали повече за възпитанието и образованието на народа, отколкото училищата ѝ. Съ това Толстой искаше да подчертае, макаръ и въ остра форма, че образованието и възпитанието на народа нѣма нищо общо съ тѣй нарѣчената „народна“ школа и съ института „народно образование“; че народа се образова въ кафенето, въ театра, на събранията, отъ вѣстниците, народнитѣ пѣсни, игритѣ отъ самостоятелното четене и отъ слушане на четенето. Колкото и да е отишло народното образование за тѣзи 40 години напрѣдъ, за жалость трѣбва да признаемъ, че то и до днесъ не е станало първостепененъ факторъ за масата и че нейния мирогледъ, понятия и знания се черпатъ отъ живота, който е пъленъ съ повече образователни и културни фактори, отколкото отъ школата. Сжщото положение заема школата и по отношение младото поколѣние, което се повече самообучава вънъ отъ школата, отколкото въ нея. До като училищното обучение се явява до днесъ като една насилствена система, външнитѣ фактори на живота — обществото, литературата, пресата, театрътъ, а напоследѣтъ и кинематографътъ, се всмукватъ отъ младежта съ особна жадностъ и оставятъ неизгладими слѣди въ формирането на нейното гледище, характеръ и бъдеща дѣйностъ. Пра-

вилно ли е, добро ли е и желателно ли е подобно образование по мимо школата, която трѣбва да се обяви като върховенъ ръководителъ на цѣлия умственъ и мораленъ животъ на дѣтето, това е другъ въпросъ. Фактъ е, че школата и днесъ се явява като една тежка повинность за младото поколение, въ туй врѣме, когато тя ужъ гради своята организация върху най-свѣтлото за човѣшкия духъ — върху изкуството и науката.

Казаното е достатъчно, за да илюстрира мисълта, че школата не е такъвъ мощенъ факторъ за развитието на живота, както искатъ да твърдятъ нейнитѣ идеологични защитници и че напротивъ животътъ до сега се е развивалъ по извѣстни закони, които сж налагали своя печатъ и върху школата. Съ това ние не искаме да твърдимъ, че училището не би могло да играе много важна роля въ развитието на страната, да ускори процеса на това развитие. Обаче хората, които сж поставени на чело на организацията на учебното дѣло на една страна, обикновено нѣматъ оня широкъ мирогледъ и оная смѣла мисълъ, за да създадатъ такава школа, която дѣйствително би могла за кжсо врѣме да реформира мирогледа на една нация и ѝ покаже истинския пътъ на нейното стопанско и обществено развитие. Такава школа би могла да облекчи твърдѣ много процеса на националното развитие и да го избави отъ неговата историческа стихийность, която струва много сили на страната и за извѣстно врѣме окарикатурва нейното обществено и стопанско развитие.

Прочее, каква трѣбва да бжде тая школа и гдѣ е слабото мѣсто на нашата образователна система, отъ която всички искатъ поправянieto на нашия стопански и общественъ животъ? А както е извѣстно, намѣрватъ се и такива, които търсятъ даже нашата развала въ въ училището и учителитѣ. Обстоятелството, че школата е тъй тѣсно свързана съ родителитѣ чрезъ живата връзка на дѣцата и наклонността да ѝ се дава много важно значение за интелектуалното, а въ връзка съ това и на моралното развитие, дава безподобенъ куражъ на всички да стоварватъ грѣховетѣ на съвокупното и общественото развитие на страната върху нея. Забравя се, че развитието на една страна е много сложенъ процесъ и че такава млада държава като нашата, прѣди всичко, се развива подъ силния тласъкъ на онѣзи положителни и отрицателни влияния, които ние получаваме отъ по-високата култура на европейскитѣ държави; че прѣнесени въ нашия общественъ, политически и сѣмеевъ животъ, тѣзи влияния се оказватъ много по-категорични, отколкото безразличната интелектуална сфера на школата, която при това има и слаба връзка съ нашитѣ национални традиции. Най-сетнѣ разрушаването на тѣзи традиции, въ което първостепенна роля играятъ съмнителнитѣ рицари на нашето политическо развитие съ цѣлия имъ градски и селски антуражъ, отрицателното влияние на леката преса, която отъ година на година става все по-мощенъ факторъ върху психологията на масата; безредието въ нашето държавно управление и политическата корупция — всичко това се всмуква отъ една частъ отъ интелигенцията и отъ младежта и парализира резултатитѣ на най-идеалната школа и проповѣдитѣ на най-абсолютическия моралъ.

V.

При разглеждане въпроса за желателната уредба на нашата школа трѣбва да различаваме двѣ нѣща: програмата или прѣдметитѣ, които трѣбва да се прѣподаватъ въ школата и начинътъ на прѣподаването съ оная умствена и морална атмосфера, която трѣбва да господствува въ школата.

Що се касае до програмата, азъ мисля, че тя страда отъ излишно подражаване на западно-европейскитѣ училища, гдѣто нѣкои прѣдмети, особно въ тоя обемъ, въ който тѣ се прѣподаватъ, се държатъ въ училището, въпрѣки смисъла и гледището на що-го-дѣ модерната педагогика.

Прѣди всичко въпросътъ, на кое образование трѣбва да се даде прѣдимство, на реалното или на класическото у насъ, още не е рѣшенъ окончателно въ полза на първото. Старогръцкия и латински езици иматъ доста почетно мѣсто въ нашата образователна система не толкова, защото намѣрватъ силни защитници на класическото образование у насъ, а като единъ видъ коннecия прѣдъ европейската образователна система, която се държи на остарѣлата традиция и не се защитава нито отъ единъ съврѣмененъ педагогъ. Тѣхни защитници тамъ сж върховната и мѣстна училищна администрация, израстнала на класицизма. Фактътъ, че полукласическия и особно класическия отдѣлъ въ всички наши гимназии е обезлюденъ, показва каква почва иматъ у насъ тѣзи езици. Тоя фактъ става още повече безсмисленъ при оная липса на учители по тѣзи прѣдмети у насъ, вслѣствие на което латински и особно гръцки езици се прѣподаватъ често въ карикатурна форма. Слѣдъ 4 годишното имъ изучаване повечето ученици не сж въ състояние да прѣведатъ, съ помощта на рѣчника разбира се, и най-обикновеното четиво отъ класицитѣ.

Въпрѣки тая карикатура съ старитѣ езици, която се дължи главно на тѣхната безпочвеностъ въ нашата учебна система, намѣрватъ се отдѣлни лица, които поддържатъ тѣхното значение. Подобни защитници е имало напр. и при изработването на послѣдната програма за гимназиитѣ. Разбира се, единъ отъ аргументитѣ е и онзи, който се крие въ неправилната цѣль на гимназията — да готви кандидати за университета, който се явява като носителъ и на хуманитарното образование. Както въ странство, така и у насъ учебната система прѣдставлява една пирамида отъ послѣдователни учебни цикли, отъ които всѣки прѣдидущъ сжествува за послѣдующия. Най-висшиятъ циклъ — университета, тежи като кошмаръ върху гимназията, тая приспособява къмъ себе си прогимназията, а послѣдната тегли къмъ себе си основното училище.

И при всичко, че ние наблюдаваме тоя вѣченъ стремежъ отъ страна на законодателя и на учебната организация да нагодятъ възможно по-добръ по-долната училищна степенъ къмъ цѣлитѣ на по-горнията, при все това оплакванията отъ горѣ на долу сж нескончаеми. Университетския професоръ се оплаква отъ гимназията, че не подготвяла добри кандидати за неговата „академическа“ наука, гимназиялниятъ

учителъ се оплаква отъ прогимназията, а прогимназията отъ основното училище. А между това, ако единъ безпристрастенъ наблюдателъ се вгледа добръ въ тѣзи 4 типа училища, той ще намѣри, че най-разумна уредба отъ тѣхъ има основното училище, онова училище, къмъ което трѣбва да бждатъ обърнати очитѣ на цѣлата нация и на държавата. Въпрѣки разнитѣ викове, това училище стои най-близко до народа и до неговитѣ нужди; наредъ съ това и неговия прѣдставителъ, основния учителъ се явява като по-важенъ културенъ дѣятелъ, отколкото неговия колега отъ другитѣ типове училища.

Тѣй че до като училището въ разнитѣ си стадии и степени трѣбва да черпи уроци за своята уредба и програма отъ интереситѣ на нацията — да бжде училище за живота, ние имаме тая ужасна аномалия — то се ръководи отъ *интелектуалнитѣ* интереси на гимназията и университета. А при нормални условия би трѣбвало всички степени на народното образование да черпатъ мотиви за своята уредба и програма отъ непосредственитѣ нужди на живота — тѣй както става това напр. въ Англия и Съед. Щати, гдѣто даже университетитѣ иматъ повече народенъ характеръ и разтварятъ широко своитѣ врати и прѣдъ хора съ негимназиялно и изобщо безъ пълно сръдно образование. Види се тамъ съ това се внася дисонансъ въ висшия академически характеръ на университетското обучение.

Друга програмна традиционна черта на нашия хуманитаризъмъ е тая, че той педантически изключва отъ програмата да се изучаватъ гражданското, държавното и политическото устройства, обществената уредба на държавата — тая стихия, въ която ни прѣдстои да дѣйствуваме прѣзъ цѣлия си животъ. За сега тая роля е прѣдоставена на историята, на кръста на която ние разпъваме ученицитѣ цѣли 5 години, въ които се изучаватъ всички сѣнки на миналото и то въ най-разплута форма, безъ огледъ къмъ произхода и развитието на днешната държавна организация и на съврѣмения конституционенъ режимъ — основата на нашия политически и граждански животъ. Ние сме навикнали да мислимъ, че подобна материя е достъпна само за високата университетска наука, както едно врѣме елементарната алгебра и геометрия сж били достояние само на университета. А между това за ученици въ VI и VII класъ, въ които се вече развива общественото чувство и гражданската доблестъ, не би имало по-интересна материя. Вънъ отъ това и новата уредба на държавата и участието на масата въ тая уредба налага съвсѣмъ ново съдържание на школата, — такова съ по-широко застъпване на икономическитѣ, държавнитѣ и политическитѣ науки. Въпроситѣ: какво нѣщо е българска държава, нейното гражданско и политическо устройство, ролята на окръга и общината, произхода и развитието на нашата конституция, що е народно стопанство и кои сж елементитѣ на нашия бюджетъ, български заеми и пр. сж толкова интересни и могатъ така да се приплетатъ съ хуманитарнитѣ науки, че съвсѣмъ да се измѣни характера на нашето сръдно образование и се насочи къмъ нуждитѣ на гражданското и политическо

възпитание на нацията. Съ оная хомеопатическа доза отъ гражданско учение, която се учи, когато дѣцата иматъ съвсѣмъ другъ интересъ, или съ 2 часа гражданско учение и политическа икономия въ гимназията, граждани не се възпитаватъ.

А латински и грѣцки езикъ трѣбва да идагъ при староеврейски, санскритски и др., които едно врѣме сжщо се изучаваха въ гимназиитѣ, а сега се изучаватъ въ висшитѣ училища отъ хора имащи вече опрѣдѣлено призвание и избрана кариера. Ако такива хора получаха въ гимназията една добра подготовка по модернитѣ езици тѣ отъ една страна щѣха да бждатъ по-близо до извора на науката и отъ друга — щѣха да иматъ богатъ езиковенъ материалъ за по-лесното изучаване на дрѣвнитѣ езици.

Сегашната аномалия да изучаватъ стотина души два дрѣвни езика, които сами по себе си нѣматъ никакво общобразователно значение, понеже двама или трима ученика ще се посвѣтятъ на исторически или лингвистически изслѣдвания (а у насъ може би никой), не може да се оправдае съ нищо. Независимо отъ това тѣзи езици не даватъ никакви резултати. Туй което се изучава сега за 4—5 години, въ университета, при съзнателно отношение къмъ прѣдмета, при опрѣдѣлена кариера отъ студента и при добъръ ръководителъ, смѣло може да се усвои за 6 мѣсеца.

Прѣнесено по тоя начинъ хуманитарното образование върху по-модерна почва за смѣтка на дрѣвнитѣ езици, то ще подготви млади хора, дишащи съ по-други идеи и съ по-друго разбиране на тѣзи обществени условия, въ които имъ прѣдстои да живѣятъ и да дѣйствуватъ като граждани и като общественни дѣйци. При сегашната училищна система младежтъ, „зрѣлия младежъ“, напуска гимназията безъ да има ясно понятие за уредбата на своето отечество и за съотношението на разнитѣ държавни органи и власти; често той даже нѣма най-елементарно понятие за това що е община, окръженъ съвѣтъ, какъ тѣ се конституиратъ, какво е отношението имъ къмъ локалнитѣ нужди на страната и пр.

Наредъ съ горнята реформа би трѣбало да стане и извѣстно прѣобразование въ прѣподаването на литературата, която крие въ себе си богати образователни и възпитателни елементи. Обаче за тая цѣль трѣбва да се налегне на изучаването произведенийта на най-новитѣ автори, тѣзи, които ни рисуватъ картината и личнитѣ отношения на съврѣменото общество и които най-много интертсуватъ младежта. Извѣстно е, че и при липса на учителево ръководство тая литература охотно се гълта отъ ученицитѣ отъ горнитѣ класове, обаче безъ система и безъ критическо отношение. Ако училището използва тоя интересъ къмъ модерната литература тя може да послужи като мощенъ факторъ за личното и общественното възпитание на младежта. А неподготвеността на учителитѣ по тая литература може да се навакса съ уреждане на специални ваканционни курсове при висшето училище.

Други недостатъкъ въ изучаване на литературата е и тоя, че то става безъ огледъ къмъ по-главнитѣ литературни критичи, отъ

които учениците и понятия нѣматъ. Четенето на литературните произведения става безъ паралелното штурдиране на съотвѣтните критически разбори на главните критици.

Ако сега вземемъ другата половина на нашето образование—реалната, тамъ ще видимъ друга крайностъ—и на първо мѣсто прѣвезленото застѣпване на математиката въ връзка съ голѣмата ѝ разпокъсаностъ. Този прѣдметъ е цѣло мѣнение за учениците реалисти и то не толкова при изучаване на неговата теория, която е доста елементарна и достъпна за всѣки ученикъ съ сръдни „нематематически“ способности. При извѣстно умѣние на учителя даже теорията на математиката може да стане приятно занятие за учениците и да служи като ефикасно сръдство за дисциплиниране на логическата мисль и за развиване на формалното мислене.

Обаче, у насъ както и въ странство математиката става тежъкъ кръстъ за учениците реалисти, когато тѣ почнатъ да се изострюватъ въ рѣшаванieto на разни сложни задачи съ заплетени небивали реални случаи, въ които се замѣглява чистотата и стройността на математическата логика. Всѣки отъ насъ е седѣлъ по цѣли часове надъ задачи върху съставяне обикновени, квадратни и биквадратни уравнения съ едно, двѣ и много неизвѣстни, въ които се комбиниратъ всевъзможни и небивали случаи, достойни само за изострената способностъ на специалиста математикъ. Ако учениците не дохождатъ до отчаяние отъ тоя своеобразенъ „математически класицизъмъ“ то е, понеже и тука тѣ намѣрватъ спасение въ онѣзи 2—3 „математически глави“, които поради едностранчивата си способностъ рѣшаватъ доста успѣшно подобни задачи; но наредъ съ това сж посръдствени ученици по другите прѣдмети.

Не е ли естествено, че живото въображение и паметъ сж несъвмѣстими съ сравнително голата и формална математическа логика. Обаче, школата намѣсто да се ограничи съ сравнително живата и интересна теория на математиката и влѣе нейното съдържание въ главата на обикновения ученикъ, тя спира своето внимание по цѣли мѣсеци надъ рѣшаване невъзможни и безъ житейско съдържание задачи.

А между това горните задачи твърдѣ малко помагатъ и на по-доброто усвояване на висшата математика въ висшето училище. Нека кажемъ между прочемъ, че прѣподаването на послѣдната не е прѣтоварено съ толкова задачици, както онова на елементарната математика.

Тѣй че, ако се намалѣше излишния балансъ отъ задачи по алгебра, въ гимназията щѣше да се спести твърдѣ много врѣме за друга по-полезна работа и въ реалното отдѣление. Това врѣме можеше да се използува за практическите цѣли на бждащия животъ. При подобна икономия на врѣме метематиката би могла да се свѣрже съ механиката, физиката и отчасти съ химията (физико-химия) и така отъ една страна да се мине частъ отъ тая материя, която сега се изучава въ сръдните технически училища, а отъ друга страна да се навлѣзе въ единъ по-широкъ синтезъ ме-

жду математиката и природата, който така отговаря на нарастващата абстрактна мисъл у учениците от горните класове. Наредъ съ това, тоя новъ характеръ на математическото обучение ще разкрие прѣдъ ученика жизненото и можщо значение на математиката, като спомагателна наука въ техниката и живота.

Казаното за алгебрата се отнася не по-малко и за геометрията и особно за планиметрията, която не малко измъчва ученика съ своите задачи, и особно съ онѣзи на построение. А отъ друга страна ученикътъ слѣдъ 4 год. изучаване на геометрията и тригонометрията нѣма най-елементарни понятия за снемане на плановете, за измѣрване на повърхности, за трасировка, нивелировки и пр., които сега сж достояние и привилегия само на срѣдните технически училища. Не е ли това главната причина, поради която ние и до днесъ нѣмаме свѣсни кондуктори при нашите технически служби? А всичко това произлиза отъ кривото гледище, че гимназията и нейната програма гледатъ не отпрѣдъ си — на живота — а на това какво може да ни каже професорътъ отъ математическия факултетъ.

А какво нѣщо прѣдставлява дескриптивната геометрия въ нашите реални отдѣления? Колко ученици пропадатъ за тая въ сжщность много проста наука. Припомнямъ си, че като ученикъ въ гимназията до VII класъ азъ не знаехъ какво значение и приложение може да има дескриптивната геометрия въ живота, при всичко че бѣхъ единъ отъ най-силните ученици по тоя прѣдметъ. Само веднажъ като се разхождахъ отвънъ града съ единъ мой другаръ, който имаше братъ студентъ по инженерство, разговорихме се на тая тема. Тогава тоя мой другаръ ми обясни, че дескриптивната геометрия ни давала възможность да снемаме плановете и проекти на домове, машини и пр. За оправдание на своето невѣжество прѣдъ читателя ще прибавя, че моя другаръ бѣше вече рѣшилъ да слѣдва по архитектурата. А между това азъ рѣшавахъ твърдѣ бързо и ловко задачи по прѣсичанieto на разни тѣла, нанасяхъ разните степени сѣнки и пр. Помня, че тѣзи нѣколко думи на моя другаръ ме накараха просто да се прѣродя съ своите знания по дескриптивната. Обаче азъ можахъ да видя проекции и разрѣзи отъ машини и здания, само когато влѣзохъ въ свещенната ограда на политехниката.

Естествено е, че подобно наивно отношение къмъ единъ учебенъ прѣдметъ е резултатъ отъ едностранчивото абстрактно прѣподаване на прѣподавателя, който живѣе въ сферата на абстрактните линии, плоскости и тѣла и като специалистъ се чувства твърдѣ свободно въ тая сфера. Азъ съмъ чувалъ, че и сега имало подобни учители, които особно напирали на абстрактното прѣподаване на дескриптивната и за да развиятъ такова абстрактно въображение въ учениците нарочно избѣгвали нагледното показване на проекционните плоскости съ поставените между тяхъ прѣдмети. Естествено е, че при подобно обучение ученикътъ ще мисли, че дескриптивната е „не отъ мира сего“ и че тя може да бѣде достояние само на известни избраници въ класа, които подобно на мене, вѣроятно и до днесъ не схващатъ нейното грамадно практическо значение.

Като вземемъ прѣдъ видъ, че дескриптивата въ сжщностъ нѣма никаква теория, а прѣдставлява редица отъ послѣдователно сглобени задачи и случаи, то естествено е, че нейния материалъ може да се съкрати до произволенъ минимумъ, като се наблегне само на нейното общеобразователно и практическо значение. Мрѣжата на тѣлата и сѣн-китѣ могатъ да се изоставятъ, а употреблението на III и IV плос-костъ може да се изхвърли или поне съкрати. Въ сжщностъ тукъ всичкитѣ плоскости се свеждатъ къмъ една, стига да мѣняваме ней-ното положение успоредно съ дадена частъ на тѣлото, при условие разбира се, че то се състои отъ перпендикулярни линии, както е обикновено въ техническото проектиране.

Слѣдъ подобно съкращаване на материята прѣподаването би трѣбвало да се разнообрази съ чертежи отъ практиката, което ще внесе живото и интересъ въ прѣдмета и впоследствие може да има практически резултатъ въ личния животъ и въ кариерата на ученика.

Сегашното подробно изучаване на дескриптивната геометрия е безполезно и за онѣзи реалисти, които ще слѣдватъ въ политехниката, понеже тамъ тоя прѣдметъ се чете на ново съ първоначалнитѣ му елементи. Но и да не бѣше така, пакъ нѣма смисълъ да се изтеза-ватъ ученицитѣ съ единъ чисто технически прѣдметъ въ ущърбъ на тѣхното общо образование, съ много часове по дескриптива.

Ако слѣдов. станатъ въпроснитѣ съкращения въ алгебрата, геометрията и дескриптивата въ реалното отдѣление, остава доста сво-бодно врѣме за практическото изучаване и прилагане на тѣзи прѣд-мети и за по-тѣсното имъ прѣплитане въ една стройна система, която ще изработва въ ученицитѣ едно по-високо умствено гледище и по-вече философско и синтетическо схващане на математическитѣ и е-стественнитѣ науки, които сега стоятъ така отдѣлно едни отъ други. Наредъ съ това може да остане повече врѣме и за изучаване еле-ментитѣ на висшата математика, като аналитична геометрия, и вис-шия анализъ, за които сега така ратуватъ реформаторитѣ по матема-тическото прѣподаване въ гимназиитѣ и които би спомогнали за по-упростеното разбиране на много математически въпроси.

Къмъ казаната реформа въ математиката, която е главния цен-търъ на реалния отдѣлъ, трѣбва да се присъедини и отбѣлѣзания ха-рактеръ на хуманитарнитѣ дисциплини, които играятъ сжщо извѣстна роля въ тоя отдѣлъ.

Що се касае до естественитѣ науки, които сж собствено си-лата на реалното образование, то въпросътъ за начина на тѣхното прѣподаване е достатъчно ясенъ. Главниятъ елементъ въ естество-знанието е методътъ на изслѣждането — наблюдението и опита. Обаче, нашето училище и до днесъ не е взело сериозни мѣрки за да направи тоя методъ достъпенъ за ученика и за обучението. Цѣ-лата естествена история, физиката и химията сж изучаватъ наизустъ; значението на сегашнитѣ експериментирания отъ страна на учителя и използването на сжществуващитѣ сбирки е единъ печаленъ су-рогатъ отъ реално обучение. Тая е главната причина, защо тѣзи

прѣдмети не прѣдставляватъ никакъвъ интересъ и за самитѣ ученици. Другъ би билъ интереса и резултата, ако ученикътъ се поставяше въ ролята на изслѣдователъ на природнитѣ явления, като му се дадѣше възможность да експериментира и работи, макаръ и въ скромна форма, съ тѣзи срѣдства и при онѣзи условия, въ които работи всѣки натуралистъ. Подобно обучение ще култивира не само наученъ духъ въ ученика, но и ще способствува за неговото самоопрѣделение и ще даде практически резултати за неговата бъдаща кариера.

Въ слѣдующата книжка ще продължимъ.



Х. С. Негенцовъ.

Фантазията.

Въ свѣрѣмения животъ все повече си пробива пътъ тѣй наречения културно-художественъ идеализъмъ. На господството на интелекта се противопоставя онова на чувството и фантазията. Не безъ право много отъ проявитѣ на духовния животъ въ наше врѣме се характеризиратъ като неоромантизъмъ. Знайно е, че романтицитѣ бѣха, които противопоставиха на логическия догматизъмъ силата на продуктивната фантазия. Както трѣбваше да се очаква, тия нови струи намѣриха отгласъ и въ областъта на педагогическата теория и практика. На ония нови стремежи въ педагогията, които сж извѣстни подъ името „художествено възпитание“ или „дидактическо художество“ и др. съ право бихме могли да поставимъ като сигнатура: по-широко мѣсто на фантазията въ цѣлокупното възпитание. „Въ човѣка сжществува сила, която създава и образува — тя е фантазията. Никакво човѣшко творчество и никаква човѣшка работа не сж мислими, ако фантазията не проникне съ своя божественъ духъ човѣшката мисль, осѣщане и воля. Тя е, която прѣдставя нашата работа въ нейния идеаленъ образъ, възпламенява и буди всички сили къмъ работа. На силата и смѣлостъта на своята фантазия дължатъ Лютеръ, Кромвелъ, Бисмаркъ и др. онова, което сж направили за своя народъ. Най-великитѣ синове на човѣчеството сж проявявали най-силна, възвишена и чиста фантазия. Сила и здравина на фантазията сж бѣлѣзи на истинския творецъ, човѣкъ и народъ. Слабата и изродена фантазия показватъ болнавостъ, застарѣлостъ, неплодовитостъ. Старецътъ, чиято фантазия е заспала и станала негодна да поставя цѣли на волята му, дѣйствува като дѣте; сжщо и народъ, чиято фантазия е скована, е хромавъ и неплодовитъ, както китайцитѣ напр.“*) „...Нужно е да дадемъ на дѣцата новото живо, а не въ форма на абстрактни правила и раздробено изложение... Цѣ-

*) Der Weg der Kunst, Dresdner.

лиятъ миръ на миналото и тоя на пространствената далечина ще останатъ непрѣживни отъ дѣцата, ако не можемъ пълненъ съ животъ да го приближимъ до тѣхъ. Само тия, които умѣятъ да съживятъ миналото и далечното съ топлината на собствената си кръвъ, само тѣ ще могатъ събуди както трѣбва дѣтските сили. За изпълнението на това се искатъ сръдствата на изкуството... Тукъ нормитѣ на етиката и логиката не помагатъ. Само естетиката може да посочи правилното педагогическо постѣпване“.*) А хамбургскитѣ реформатори още прѣди осемъ години пишатъ въ своето „Pädagogische Reform“: „ние не искаме нито повече, нито по-малко, а възраждане на възпитанието и обучението чрѣзъ изкуството“.**)

Видно е, какво голѣмо значение се отдава на фантазията въ областта на възпитанието и обучението. Една обективна прѣцѣнка на тая насока както въ общия ни духовенъ животъ, тъй и въ педагогията, прѣдполага, прѣди всичко, яснотъ върху сжщността на тая душевна функция, нейното мѣсто въ цѣлокупния душевенъ животъ, отношението ѝ къмъ другитѣ функции, върху дѣтската фантазия и нейното развитие и т. н. А това сж въпроси, които и днесъ прѣдставятъ не малко трудностъ за общата и дѣтска психология.

Какво трѣбва да разбираме подъ понятието „фантазия“? Какви процеси се извършватъ у насъ, когато фантазираме и по какво се отличаватъ тѣ отъ другитѣ душевни процеси?

Обикновено на фантазията се противопоставя паметта и мисленето. До колко тия три вида интелектуална дѣйностъ се различаватъ една отъ друга, отъ какъвъ характеръ е това различие, въ какво отношение се намиратъ помежду си — сж въпроси, които отдавна сж занимавали психолозитѣ, но и днесъ едвали може да се каже, че има опрѣдѣленъ възгледъ по тѣхъ. Мжнотията се крие въ голѣма степенъ въ това, че наредъ съ различното между тѣхъ има и много общо. Душевниятъ ни животъ въ всѣки моментъ прѣдставлява отъ себе си единство. Никога не можемъ да говоримъ за чисто възприемане, мислене и фантазиране; всѣка отъ тия дѣйности може само да прѣодолява надъ другитѣ въ даденъ моментъ. Твърдѣ лесно е въ такъвъ случай да смѣтнемъ за бѣлѣзи на една, тия на друга и обратно, или бѣлѣзи общи за всичкитѣ да разглеждаме като такива специфични само на една отъ тѣхъ.

Споредъ Аристотеля, фантазията стои между възприемането и мисленето, тя е психическо слѣдствие на осѣщането, „отслабено осѣщане, което се отнася за миналото и бждащото“. На всѣкъждъ въ старата философия става дума само за репродуктивна фантазия. Както е извѣстно, Платонъ и Аристотель сж гледали на работата на художника като на „подражание на природата“. При Августина срѣщаме вече по-точно опрѣдѣление; той различава три вида фантазия: продуктивна, репродуктивна и синтетична. Прѣдставитѣ на фантазията споредъ Декарта сж активни образования т. е. такива, които сж обра-

*) Weber, Das Künstlerische der Erziehung (D. Sch. XIV).

**) Otto Ernst, Zur Renaissance der Pädagogik (Päd. Reform I. r.)

зувани отъ самия индивидуумъ, а не въ зависимостъ отъ сътивнитѣ възприятия (factae). Едва въ по-ново врѣме се забѣлѣзва по-точно разграничение между процеситѣ на фантазията и тия на обикновената репродукция. Волфъ смѣта фантазията за по-нисша интелектуална дѣйностъ отъ паметта. Първо, трѣбва да съществува способностъ да си прѣдставяме нѣщо и едва по-късно се развива способността, посредствомъ която можемъ да различаваме, кое отъ онова, що си прѣдставяме, се съдържа въ първоначалнитѣ впечатления и кое не. Кантъ означава фантазията като неволна, а паметта като волна дѣйностъ. По-сетнѣ измѣня този си възгледъ. Той дѣли фантазията на репродуктивна и продуктивна. Послѣдната, която въ най-типичната ѝ форма намираме у художника, прѣдставлява споредъ него, по-висша душевна функция. Тоя възгледъ по-нататѣкъ развиватъ романтицитѣ.¹⁾ Споредъ него паметта възпроизвежда относително непромѣнено веднажъ възприетото, когато фантазията може да се означае като „промѣняюща репродукция“. Първата отъ тия двѣ психологически функции е примерна и по-нисша, а втората — секундерна и по-висша, защото смѣта се, като отъ само себе си разбрано, че прѣди всичко трѣбва да съществува нѣщо, та тогава да става дума за измѣняването му.²⁾ Споредъ Хербарта, възпроизвеждането на прѣживѣното може да се разглежда отъ двѣ гледни точки: по отношение на вѣрността му и по отношение на неговата живостъ. Въ първия случай ще имаме работа съ паметта, въ втория — съ въображението. Тѣ си приличатъ по това, че въ всѣки човѣкъ тѣхната сила се отнася само въ извѣстенъ класъ прѣдстави. Различаватъ се пъкъ по това, че при паметта имаме просто извикване на „мъртви образи“, когато при въображението имаме „активно прѣдставяне“. А фантазията е образуване на нови комбинации отъ прѣдстави.³⁾

Въ по-новата психология понятието „фантазия“ става по-опредѣлено. В. Джемсъ не прави разлика между въображение и фантазия. Всѣко осѣщане, прѣживѣно веднажъ, остава слѣда въ нервната ни система, посредствомъ която става възпроизвеждане на същото осѣщане и тогава, когато вече отсъствува прѣдизвикалото го раздразнение. Фантазия или въображение, споредъ него, се нарича способността да се възпроизвежда копие на макаръ веднажъ възприетъ оригиналъ⁴⁾. Фантазията е „репродуктивна“ когато имаме точно възпроизвеждане на копие; тя е „конструктивна“, когато елементи взети отъ различни оригинали се комбиниратъ въ нѣщо ново.⁵⁾ Върху тоя възгледъ за сега ще направимъ слѣднитѣ двѣ бѣлѣжки: Отъ гледна точка на съврѣмената психология не може да става и дума за точно „копие“. Всѣки репродуктивенъ образъ се различава малко или много и то въ различно отношение отъ първоначалния. А ако „възпроизводящата“ фантазия не е нищо друго освѣнъ точно въз-

¹⁾ Wundt, *Völkerpsychologie* II B. 1.

²⁾ Wundt, *Völkerpsychologie* II B. s. 7.

³⁾ Herbart, *Lehrbuch d. Psychologie* § § 90—94.

⁴⁾ В. Джемсъ — Научния основни психологии, стр. 239.

⁵⁾ В. Джемсъ — Научния основни психологии стр. 239.

произвеждане на веднажъ прѣживѣното, каква е разликата между обикновенната репродукция и фантазията? Нѣщо подобно намираме при Джемсъ Съоли. „Когато се възпроизвеждатъ впечатления, душата си рисува прѣдмети и събития съ помощта на тѣй нареченитѣ образи, така щото, възпроизвеждането е единъ отъ видоветѣ на въображението. Но подъ това, което обикновено наричатъ въображение, се разбира нѣщо повече отъ простото възпроизвеждане на впечатленията. Когато си въобразяваме нѣкое неизвѣстно, очаквано събитие или мѣстностъ, която сж ни описвали, то тѣхнитѣ образи въ душата ни не сж точни копия отъ миналитѣ впечатления. Резултатитѣ отъ миналия ни опитъ или съдържимото се въ нашата паметъ по единъ особенъ начинъ се видоизмѣняватъ, прѣсъздаватъ се и се нареждатъ въ нови комбинации. Затова този видъ въображение е билъ нареченъ продуктивно въображение“.*)

Както се вижда, Съоли сжщо не посочва точно специфичнитѣ бѣлѣзи за фантазията, щомъ създаването на нѣщо ново е характерно само за продуктивната фантазия.

Отъ особенъ интересъ сж възгледитѣ на W. Wundt**) Споредъ него *фантазията е обща душевна функция*. Като анализира сжществуящитѣ мнѣния, констатира, че обикновено слѣднитѣ три качества, вкупомъ или по отдѣлно, се посочватъ като специфични на фантазията: нагледностъ, продуктивностъ и спонтанностъ. Не може да се откаже, по думитѣ на W., че тия свойства по нѣкога твърдѣ живо се натрапватъ на наблюдението. Но сжщо тѣй не подлежи на съмнѣние, че всѣко едно или пъкъ тритѣ заедно не ни даватъ какъвто и да билъ критерий, съ който бихме могли да разграничимъ дѣйността на фантазията отъ другитѣ области на душевния животъ. Вѣрно е, че образитѣ на фантазията сж нагледни, но има ли съдържание на съзнанието, на което да липсва каквато и да била нагледностъ? — Въпросъ може да става, значи, само за по-голѣма или по-малка нагледностъ. Тоя бѣлѣгъ, слѣдователно, не може да се счита специфиченъ за фантазията. Сжщото може да се каже и за продуктивността ѝ. Никаква фантазия не е въ сила да продуцира нѣщо абсолютно ново, и винаги имаме само повторение на веднажъ прѣживѣното малко или много промѣнено. Продуктивността на фантазията е само една особено свободна форма на репродуциране: комбиниране на възприятитѣ въ нови и своеобразни образования. Тѣй че тоя, както и първия бѣлѣгъ могатъ да служатъ за различаване различни видове фантазия и нищо повече. Сжщо и двата заедно не могатъ да се взематъ като характерни за дѣйността на фантазията, защото твърдѣ често се наблюдава, че развитието, напр. на нагледността става за смѣтка на продуктивността и обратно. Въ посочване спонтанността като специфиченъ бѣлѣгъ на фантазията W. вижда отричане волевия характеръ на тая душевна дѣйностъ. Отъ една страна термина „спонтанно“ се употребява, когато иска да се означа участието на волята въ даденъ процесъ, въ сми-

*) Дж. Съоли — Основнитѣ на общедостъпната психология стр. 227.

**) W. Wundt, *Völker-Psychologie* B. II H. 1.

сълъ на „волно“, но тукъ като че се иска съ „спонтанно“ да се означа не участието на волята въ дѣйността на фантазията, а тъкмо обратното, че тя се извършва неволно, безъ съдѣйствието на волята. И въ единия и другия случай нѣмаме работа съ качества сесифични само за фантазията*). W. иде до заключение, че фантазията обхваща почти цѣлия интелектуаленъ животъ, тя е „образующа душевна дѣйность“. Въ областъта на фантазията спадатъ всички душевни явления, въ които се открива образующа дѣйность, безразлично, дали тя се изразява въ възпроизвеждане на по-раншни образования, или пъкъ създава нови такива, които само въ своитѣ елементи или въ отдѣлни части наподобяватъ по-прѣдишни прѣживѣвания.

Ясно е, че такова схващане би ни довело до заключението да смѣтаме и мисловата дѣйность, и паметъта, и репродукцията за дѣйность на фантазията и слѣдователно едвали би имало смисълъ наредъ съ горнитѣ функции да говоримъ и за фантазията, като отдѣлна душевна функция. Самъ W., както ще видимъ избѣгва да направи таквъ изводъ. Опитътъ и самонаблюдението ни показватъ, че каквото и срѣдство да сжществува между горѣпоменатитѣ душевни функции и фантазията, все пакъ ние имаме съзнанието, че при нея имаме нѣщо различно отъ това, що прѣживѣваме при първитѣ. Въ повечето случаи всѣки нормаленъ индивидуумъ ясно различава прѣдставитѣ на фантазията отъ тия на „чистата“ репродукция. Единъ примѣръ: Видѣлъ съмъ прѣди извѣстно врѣме една природна картина и сега си я спомнямъ. Другъ пжтъ, възъ основа на откжсленни съобщения за Алпитѣ, правя опитъ да си прѣдстави колкото се може по-живо единъ алпийски пейзажъ. И въ единия и въ другия случай имаме репродуциране, но не вѣрвамъ, че безъ особено изнасилване на дѣйствителността, бихме могли да смѣтнемъ тия два вида репродукция за еднакви. Въ първия случай прѣживѣваме репродуктивната прѣдстава като такава, която отговаря на нѣщо видѣно отъ насъ, макаръ и въ тази си форма въ много отношения (по пълнота, лекость, сила и др.) да се различава отъ първитѣ възприятия. Въ втория случай намъ липсва съзнанието, че прѣдставата е повторение на по-раншни прѣживѣвания. Па и въ послѣдния случай прѣживѣваме картината като такава, създадена или допълнена отъ насъ, като нѣщо „ново“, когато въ първия случай подобно прѣживѣване не се констатира. И тукъ имаме работа пакъ съ по-раншни спомени, но тѣ се явяватъ вече въ нови комбинации. Казахме и по-рано, че и паметъта не ни дава съвсѣмъ вѣрни отпечатьци на по-раншитѣ впечатления, а винаги ги подхвърля на по-малки или по-голѣми промѣни, като ги попълва често съ елементи отъ прѣдставитѣ на фантазията. Сжщо тѣй бихме могли да говоримъ и за прѣходъ между прѣдставитѣ на обикновената репродукция и фантазията въ случаи когато се касае за спомени на минали отдавна прѣживѣвания, които като не сж се подновявали често, се свързватъ

*) W. Wundt. Völker-Psychologie B. II, 1 S. 10 ff.

постепенно съ повече и повече елементи на фантазията и по тоя начинъ се получаватъ образувания далечъ различни отъ първоначалнитѣ. При всичко това, ние все пакъ отнасяме тия промѣнени спомени къмъ възприети отъ насъ случки или прѣдмети и нѣмаме съзнанието, че фантазираме. Даже и при псевдоскопическитѣ измами¹⁾, съ които W. си служи, за да изясни процеситѣ на фантазията, можемъ чрѣзъ самонаблюдения да констатираме сжщото явление. Когато отъ обикновения трапецъ, на който сж прѣкарани двата диагонала, чрѣзъ промѣнение точката на фиксирането, получваме тетраедъръ въ различни положения, при всѣко ново положение имаме съзнанието, че то не отговаря точно на „дѣйствителността“. Но и саниятъ Wundt, когато трѣбва да различи процеситѣ на асимилацията и аперцепцията отъ тия на фантазията, иде да признае, въпрѣки голѣмото сродство на горнитѣ процеси, че най-ясно дѣйността на фантазията изпжква тамъ, кждѣто имаме образуване на нѣщо ново. „Все пакъ, като особено биещи въ очи прояви на образующата душевна дѣйностъ ще бждатъ ония, въ които ясно изпжква образуване на нѣщо ново²⁾. Но сжщиятъ възгледъ застъпва и Külpe. Като говори за свойствата на прѣдставитѣ, той казва: „Характерно за фантазията не е това, че при нея имаме редица отъ осѣщания или прѣдстави, а схващането, че тя ни дава нѣщо ново, още непрѣживѣвано отъ насъ въ тази му форма³⁾, Meumann прибавя къмъ тоя характеренъ бѣлѣгъ на фантазията още единъ: При нея имаме работа само съ съдържанието на прѣдставитѣ като такива; прѣдставитѣ на фантазията, слѣдователно, не сж срѣдство за репрезентиране на други съдържания на съзнанието (впечатления и логически отношения⁴⁾).

Кои сж елементарнитѣ функции на фантазията? Единъ колкото важенъ, толкова и труденъ въпросъ, по който до сега психологията ни е дала твърдѣ малко. Цѣненъ опитъ за разрѣшението му, и то на почвата на експерименталната психология, имаме отъ W. Wundt въ неговата „Völker-Psychologie“. Като най-подходна форма отъ дѣйността на фантазията, при която най-сполучливо може да се изучатъ елементарнитѣ ѝ процеси, W. взема тѣй нареченитѣ въ психологията псевдоскопически измами. Сж ли тѣ „свободна игра на фантазията“, не подаващи се на закона за каузалността явления? Първо, споредъ W., тѣ се обусловватъ отъ физиологически причини. Ако на всѣко осѣщане и прѣдстава отговаря извѣстенъ физиологически субстратъ, то и на тѣхнитѣ измѣнения не може да липсва такъвъ. Такъвъ той намира въ точкитѣ на фиксирането, движенията на очитѣ, направлението на линиитѣ въ извѣстна фигура и др. Въ психологическо отношение пъкъ при фантазията имаме сжщитѣ ония елементарни асоциационни процеси, като означаване, като асимилация и аперцепция. Фиксираната точка, на-

¹⁾ Wundt W. — Völker-Psychologie B. II H. 1.

²⁾ Wundt. Völker-Psychologie, B. II H. 1.

³⁾ Külpe, Grundriss der Psychologie S. 185 и 190.

⁴⁾ Meumann, Intelligenz u. Wille 125 ff.

примѣръ, не би изглеждала, че се намира по-близо до насъ, ако общо при възприемането на външния миръ по-близкитѣ прѣдмети не се схващаха по-ясно отколкото по-далечнитѣ*). Вѣрно е, че дѣйността на фантазията е само една друга форма репродукция. Като не може да има прѣдстави безъ осѣщания, тъй сжщо не може да има и прѣдстави на фантазията безъ осѣщания. Законитѣ за обикновенитѣ прѣдстави сж отъ значение и за образуването на фантазията. Но все пакъ трѣбва да сжществуватъ и специфични за всѣка отъ тия видове репродукции условия и закони, защото ги прѣживѣваме като различни душевни дѣйности. Külpe сжщо приема, че трѣбва да има такова различие, но не го посочва. Meumann, като констатира, че за изслѣждане на тия различия до сега въ психологията е направено твърдѣ малко, смѣта, че за сега би могло да се посочи само на една такава специфичность: При обикновената репродукция движението на прѣдставитѣ зависи повече отъ асоциирането имъ по врѣме, когато при фантазията движението на прѣдставитѣ става повече въ силата на закона за приличието, доказанъ експериментално отъ G. E. Müller. Този законъ гласи, че ако една прѣдстава — „а“ е асоциирана съ прѣдставата „в“, то „а“ е въ сила да репродуцира и всички прѣдстави прилични на „в“; сжщо тъй всички прилични съ „а“ прѣдстави могатъ да репродуциратъ „в“. При първоначалното четене, напримѣръ, се показватъ на дѣцата опрѣдѣлени бѣлѣзи, които тѣ свързватъ съ опрѣдѣленъ звукъ или комбинация отъ такива. Съответниятъ звукъ може да се репродуцира по-сетнѣ най-сигурно, ако се покаже на дѣтето сжщия бѣлѣгъ, съ който е свързана звуковата прѣдстава, но това репродуциране може да стане и ако сегашниятъ бѣлѣгъ е по-малъкъ, по-голямъ, по-облънъ и т. н., т. е. малко или много прилича на първия. Отъ степенята на приликата ще зависи и леснотата и сигурността на репродуцирането. Малкото дѣте вика „тате“ на всѣки мжжъ. Когато видимъ черни облаци на хоризонта, веднага у насъ се репродуцира прѣдставата за дъждъ или буря, макаръ тия облаци по цвѣтъ и положение да не сж сжщитѣ, които сме наблюдавали нѣкога въ врѣме на дъждъ или буря. Вижда се отъ това, че и такиви прѣдстави може да се свързватъ, които по-рано не сж биле заедно и по тоя начинъ се създаватъ нови комбинации отъ прѣдстави. Но ние не виждаме защо само при тоя видъ асоциации да е възможно образуването на повече нови комбинации отъ прѣдстави. А ако приемемъ и мнѣнието на Ebbinghaus**), че тия асоциации не сж нищо друго освѣнъ особни форми асоциации по врѣме, става още по-съмнително, дали това може да се посочи като нѣщо специфично за функцията на фантазията.

Освѣнъ обективнитѣ впечатления и репродуктивнитѣ елементи, трети факторъ въ дѣйността на фантазията сж чувствата, които още по-трудно се отдаватъ на анализиране. Когато фантазираме, винаги изпитваме чувството на дѣйность, каквото чувство въ една

*) Wundt, *Völker-Psychologie* B. II H. 1. S.

**) Ebbinghaus, *Grundzüge d. Psychol.* S. 642 ff.

или друга степенъ изпитваме и при процеситѣ на аперцепцията и мисленето. Но тукъ това чувство има много по-другъ характеръ. Образитѣ на фантазията ни се натрапватъ винаги съ своята необикновена живостъ. При дѣйността на фантазията ние проектираме нашето „азъ“ въ обекта тѣй, че се чувствуваме едно съ него и по тоя начинъ го съживяваме и измѣняваме. Сжщината на това вчувствуване W. вижда въ сливането на свързанитѣ съ външнитѣ обекти чувства съ асоциациитѣ отъ прѣдстави, които взематъ участие въ процеса на спомненето и повторното познаване и тѣхнитѣ емоционални дѣйствия. Такова сливане ние имаме при всѣка обикновена асимилация и аперцепция, но тукъ, гдѣто субективниятъ факторъ играе главна роль, тия чувства сж особено силни. Ако, напримѣръ, схванемъ нѣкой пространственъ образъ въ форма, въ каквато обективно ни е даденъ, емоционалната реакция ще бжде твърдѣ слаба. Много по-интензивна чувствена реакция ще имаме, когато при образуването на прѣдставата за тоя образъ сж прѣобладавали субективнитѣ фактори; тогава ние като че чувствуваме нѣщо отъ нашето „азъ“ въ него. И колкото по-силни и прѣобладаващи сж тия фактори, толкова по-силно е и емоционалното дѣйствие на впечатлението. Единъ стъклень тетраедъръ ни оставя равнодушни, когато при псевдоскопическата картина на сжция, изпитваме силно чувство на проникване въ пространството. Само тогава ритмическитѣ чувства придобиватъ сила върху насъ, когато слѣдващитѣ едно слѣдъ друго впечатления прѣживяваме като наши собствени душевни вълнения. Ние прѣобразуваме тия впечатления споредъ нашитѣ чувства и течението на силнитѣ чувства схващаме въ ритмически образи като обекти и сжсверѣмено пѣкъ като наши собствени чувства. Тия чувства често до тамъ се засилватъ, че получаватъ характеръ на афектъ. И колкото по-силни сж тѣ, толкова по-силенъ е и стремезътъ да имъ намѣримъ носителъ въ нѣкои дѣйствителни обекти или пѣкъ само имъ създадемъ такъвъ. По тоя начинъ фантазията не само прѣобразува и твори, а и одухотворява. Тя, както казва W., създава творения, които по произхождението си принадлежатъ на вънкашния миръ и все пакъ отразяватъ въ себе си душевния животъ. Съ това се обяснява голѣмото дѣйствие, което образитѣ на фантазията упражняватъ върху човѣшката душа.

Съвръменната психология различава главно три прѣдставни типа по отношение на това, отъ какъвъ сѣтивенъ материалъ става образуването на прѣдставитѣ у разнитѣ лица. Ако извѣстно лице образува своитѣ прѣдстави главно изъ зрителни осѣщания, имаме тѣй наречения визуеленъ типъ; изъ слухови — акустиченъ; изъ осѣзателни и двигателни осѣщания — моторенъ. Това не е безразлично за дѣйността на фантазията. Индивидуумъ, който има повече оптически спомени за нѣщата, когато чрѣзъ фантазията иска да създаде нови образи или измѣни сжществуващитѣ, ще работи прѣдимно съ визуелни прѣдстави, както пѣкъ акустикътъ ще има работа повече съ слухови прѣдстави и т. н. Това различие, споредъ Meumann, може лесно да се наблюдава при поетитѣ, напримѣръ. Има поети, при кои-

то нагледнитѣ описания се движатъ главно въ областъта на зрителнитѣ прѣдстави, когато други проявяватъ особена слабостъ къмъ прѣдаване шума и тоноветѣ на вънкашнитѣ впечатления. Сжщото може да се каже за вкуса и обонянието. При Шиллера рѣдко се срѣщатъ обонятелни прѣдстави, при Гюте — по-често, а при Ем. Зола играятъ важна роль. Знае се за Милтона, че макаръ слѣпъ, въ неговия „Изгубенъ рай“, писанъ единадесетъ години слѣдъ ослѣпяването му, избобилствуватъ зрителни прѣдстави. Двигателни прѣдстави се срѣщатъ твърдѣ често при Gottfried Keller. Това е отъ значение даже и въ случай, когато художникътъ има да работи съ опрѣдѣленъ материалъ. Съ това се обяснява, дѣто нѣкои художници сж по-свършени въ формата, а други — въ бонитѣ. Tizian и Correggio сж едни отъ най-свършеннитѣ майстори на боята, когато Albert Dürer е повече художникъ на свършенната форма.*)

Различаватъ още нагледна и ненагледна фантазия. Казахме по-рано, че това различие е относително. Може да става дума само за по-малка или по-голяма нагледностъ, защото съвсѣмъ ненагледни прѣдстави не сжществуватъ. Казваме, че фантазията е нагледна, когато сѣтивнитѣ елементи, съ които работи и образитѣ ѝ по ясностъ, пълнота и подробности относително малко се различаватъ отъ самитѣ възприятия. Лесно е да се разбере, че фантазия, която работи повече съ словесни прѣдстави, не може да бжде въ такава степенъ нагледна, както тая, що работи прѣдимно съ прѣдмети.

Видѣхме, че дѣйността на фантазията се характеризира като една по-свободна форма на репродуциране, при която имаме комбиниране на веднажъ възприетото въ нови образи. Отъ тукъ слѣдва, че тя не може да ни даде нѣщо абсолютно ново и когато се говори за продуктивностъ на фантазията трѣбва това да се разбира въ относителна смисълъ. Или пъкъ, когато става дума за репродуктивна фантазия, не трѣбва да се мисли, че имаме работа съ обикновено спомнене. Дума може да става само за това, че характерната за дѣйността на фантазията продуктивностъ въ различнитѣ индивидууми и прѣзъ различнитѣ периоди на развитие въ единъ и сжщи индивидуумъ тя се проявява въ различна степенъ. Има лица, при които фантазията се проявява повече въ много и живо възпроизвеждане и наподобяване на нѣщо сжществующе, а новото остава незабѣлѣзано. При други пъкъ елементитѣ тѣй сж комбинирани, та изглежда, да имаме работа съ абсолютно нови образувания. При разглеждане на дѣтската фантазия това различие ще изтъкне по-ясно.

Фантазията бива още активна и пасивна. Пасивна е фантазията, когато разлагането и комбиноването на прѣдставитѣ, става неволно, безъ опрѣдѣлена цѣль. А активна е, когато се ржководимъ отъ опрѣдѣлена цѣль, правимъ изборъ на прѣдставитѣ и ги редимъ по опрѣдѣленъ планъ. Пасивната фантазия дѣйствува почти непрѣкъснато въ насъ и дава материалъ на активната. Когато, напр., съзнанието ни случайно се спре на нѣкоя прѣдстава, и я остави като въ калей-

*) Meumann, Intelligenz u. Wille. s. 128 ff.

доскопъ да взема различни фантастични образи, имаме проява на пасивна фантазия. Пасивната фантазия въ всички свои форми дѣйствува толкова по-живо, колкото повече мисленето е изостанало. Това се наблюдава при първобитния човѣкъ и дѣтето. Въ такива случаи образитѣ на фантазията твърдѣ лесно се съединяватъ съ въпашни дѣйствия, езикови изражения и пантомимически движения. Не трѣбва да се, изпуска изъ прѣдъ видъ, че активната фантазия се развива отъ пасивната; тя е една по-висша форма на първата.

Нека сега се спремъ и върху отношението между фантазията и мисленето. Wundt прави слѣдното различие между тия двѣ прояви на душевния ни животъ: „Това що отличава дѣйността на фантазията отъ логическото мислене е отъ една страна сѣтивната живостъ и нагледностъ на прѣдставитѣ, а отъ друга — липсата на понятия и тѣхнитѣ езикови символи. Фантазията е мислене въ картини. Както въ общото, тъй и въ индивидуалното развитие на духа тя е първоначалната форма на мисленето, която постепенно, слѣдствие на свързанитѣ съ образуването на езика психологически процеси, се е прѣобърнала въ логическо мислене. При това остава заедно съ логическото мислене и нагледното дѣйствие на фантазията, която не рѣдко подготвя дѣйността на логическата мисль. Затова съ право може да се каже, че и въ научнитѣ творби има дѣлъ фантазията“¹⁾ Погрѣшно е, слѣдователно, споредъ Wundt, да се мисли какво фантазията е специфична особеностъ на изкуството, а логическото мислене — на науката. „Наука безъ фантазия сжщо тъй не струва, както изкуство безъ разсѣдѣкъ“²⁾. Хербартъ, разбира се, отива твърдѣ далечъ, като казва: „При мисленето е необходимо още толкова фантазия, колкото и при поетическото творчество. Твърдѣ съмнително е, дали Нютонъ или Шекспиръ сж имали по-добра фантазия“. Безспорно е, обаче, че фантазията играе важна роль не само въ изкуството, а и въ техническитѣ изнамирения и научни открития. Чрѣзъ продуктивната фантазия сжщо може да се дойде до нови знания, нови идеи и нови пѣтища за реализирането имъ. Но тия нови знания и закони, провѣрѣни само чрѣзъ законитѣ на логическото мислене придобиватъ истинска научна стойностъ. Най-бѣлжититѣ хора на науката въ най-много случаи прѣдставляватъ отъ себе си щастливо съчетание на силенъ умъ и силна фантазия. Фантазията е, която често дава цѣль на наблюденията, тя съживѣва и опѣдня прѣдставитѣ, съ които работи мисленето. Тя ни обогатява съ новъ нагледенъ материалъ, като разлага нашитѣ прѣдстави и образува нови такива, рисува аналогични на възприетитѣ отъ насъ учки, прѣдмети и явления, поставя ни нови положения, които ние трѣшно прѣживѣваме и по тоя начинъ разширява емпирическитѣ нови на мисленето. Meumann³⁾ взема за примѣръ единъ економистъ, то има да обмисля проблемитѣ на економическата култура. Естествено е толкова по-лесно ще се изясни той върху отдѣлнитѣ въпроси,

¹⁾ Wundt, Einführung in die Psychologie 132.

²⁾ Wundt, Physiolog. Psychol. III, 632.

³⁾ Meumann, Intelligenz u. Wille S. 141.

върху тѣхнитѣ причини и слѣдствия, колкото повече нагледни единични факти съ всичкитѣ имъ подробности и въ пълна ясноть му набави фантазията, които мисленето анализираше, сравняваше и изпитваше по отношение причинната имъ връзка може да прѣработи. И до като паметта прилича на фантазията по това, че и тя набавя нагледенъ материалъ на мисленето, различава се отъ послѣдната, че тя набавя само спечеленото знание, когато фантазията донася нови примѣри. Сжщото може да се каже за географа, социолога, историка, филолога и пр. Но не трѣбва да се забравя, че при фантазията имаме работа само съ възможното, а отъ тукъ слѣдва, че не може да се тълкува еднакво непосредствено придобития емпириченъ материалъ поне придобитъ чрѣзъ комбинирующата сила на фантазията. Когато прѣобладава послѣдния лесно може да се изгуби мѣрката между възможното и дѣйствителното. Нашитѣ сжждения въ такъвъ случай почиватъ само върху извѣстни възможности и тѣхното значение за дѣйствителността се намалява до минимумъ. Философитѣ романтици сж добъръ примѣръ за това.

Важно е сжщо значението на мисленето за фантазията. Фантазията оставена сама на себе си, безъ контрола на мисленето, твърдѣ лесно може да отчужди индивидуума отъ дѣйствителността и го постави въ мира на безграничнитѣ и нескончаемитѣ бждени планове, идеали надежди и желания, споредъ Meumann. Това дѣйствително се наблюдава при нѣкои художници и философи. Умразата къмъ хората, а сжщо страхътъ прѣдъ трудноститѣ и страданията въ живота, както и страхливото избѣгване на всѣкакви трудности въ живота не рѣдко сж слѣствие отъ едностранчивото развитие на фантазията. Заслужва да се отбѣлжи, продължава сжщиятъ авторъ, че това оказва влияние и на волята. Издигането въ мира на фантазията прави и волята да се отвръща отъ дѣйствителния миръ и даже я отслабва и прави страхлива. Почти при всички романтици поети философи се забѣлзва това бѣгство отъ свѣта*). Ежедневниятъ животъ дава безброй примѣри, които потвърдяватъ горнитѣ мисли. Фантазьорътъ винаги засилва боитѣ, за него границитѣ между възможното и дѣйствителното почти сж изчезнали, той се прибира и се чувствува щастливъ само въ създадения си новъ миръ, който не признава никакви трудности и прѣгради въ пространството и врѣмето. И въ това отношение именно мисленето дѣйствува дисциплинируеще на фантазията, като не се задоволява само съ нарисуването на примамливи планове и желания, а дири да схване причинната имъ връзка, както и срѣдствата и пжтищата за реализирането имъ. Който въ фантазията си рисува новоизнамѣренъ съвършенъ балонъ, казва Meumann, той ще изпитва удоволствие само отъ бързото хвърчение и лекото прѣодоляване прѣчкитѣ на пространството, и ще иска нагледно да оясни практическитѣ резултати отъ съвършения балонъ. Който пкъ размисли върху балона, направлява мислитѣ си върху механизма на движението, управле-

*) Meumann, Intelligenz u. Wille 145.

нието, употребяванитѣ газове и пр. и чрѣзъ всичко това бива принуденъ да се справя и съ трудноститѣ и прѣчкитѣ на механическото му конструиране*).

Остава ни да разгледаме и фантазията на дѣтето, за да опрѣдѣлимъ по-добрѣ мѣстото на фантазията въ общия душевенъ животъ, а отъ тукъ и значението ѝ въ процеситѣ на образованието.



Ат. Чешмеджиевъ.

Национална лига за защита на дѣтето въ Унгария.

(Данни изъ конгреса за сѣмейното възпитание въ Брюкселъ)

Тази лига, която по унгарски носи название „Országos Gyermekjogi Liga“, била основана на 26 февруари 1906 год., тъй че тя е едно твърдѣ младо учрѣждение. Но безъ да се гледа на това, тя може да бѣде наречена и най-голѣмото и могъщо социално учрѣждение — социаленъ органъ за защита и помагане на дѣцата въ Унгария.

На кратко ще запознаемъ читателитѣ на „Ново училище“ съ широката програма на дѣятелностъ на тази лига.

Нейната непосредствена цѣль се заключава въ слѣдующето:

1) Създаване могъщъ органъ, който да бѣде въ състояние да оказва помощъ на дѣцата всѣкога и навсѣкждѣ, гдѣто се явява необходимостъ; 2) да оказва своеврѣменно помощъ и по своя собствена инициатива; 3) да групира, урежда, ръководи и помага на дружества, които иматъ за цѣль защитата на дѣцата; 4) да създаде социаленъ центъръ за осъществяване тѣзи задачи, центърътъ, който би съединилъ наедно хора на една и съща работа и да докаже, че защитата на дѣтето е социална необходимостъ, която иска прѣди всичко дълбоки, специални знания и неуморимъ — постояненъ трудъ.

Не трѣбва да се основаватъ организации за защита на дѣца изключително за благотворителностъ и лъжливо чувство на милосърдие, организации, начело на които почти всѣкога стоятъ дилетанти. За постигане на реални резултати необходимо е щото държавата да поеме въ рѣцѣтъ си основитѣ на това дѣло, неговата дѣятелностъ, организация, административна форма и бюджетъ.

Но и най-идеалната система за защита на дѣцата не може да работи, да вирѣе безъ поддръжката на обществото. Лигата за защита на дѣцата въ Унгария е взела именно тази роля, и благода-

*) Meumann, Intelligenz u. Wille 147.

рение на своята особена организация тя имала възможността да съдѣйствува на дѣлото за защита на дѣцата, започнато отъ страна на държавата.

За да може да оказва въ всички специални случаи помощъ и да дава необходимитѣ въ случая съвѣти, лигата е учрѣдила така нареченитѣ „петъци“. Въ тѣзи дни, слѣдъ обѣдъ, се устроява публиченъ приемъ, на който всѣкой родителъ може да се яви съ молба, оплакване и пр. На приема присѣдствувва президентътъ и директорътъ на лигата, а за провѣрка на тѣхнитѣ дѣйствия, на приема присѣдствуватъ сѣщо и делегати на лигата, делегати отъ различни дружества, редактори на педагогически списания и т. н.

Като се запознае съ молбитѣ или оплакванията, комисията рѣшава тука, какво трѣбва да се направи, на коя компетенция да подлежи даденото дѣло и т. н. Ако дѣлото изисква прѣдварително разслѣждане на фактитѣ — нарежда се специална комисия за това.

При това има два случая: ако дѣлото е спѣшно, то разслѣждането се извършва отъ делегата на лигата веднага, който чете послѣ за случая докладъ, ако не е спѣшно, разслѣждането става по-послѣ.

На такива „петъци“ всѣка недѣля се явяватъ отъ 120 до 150 човѣка и, разбира се, нѣма възможность да се изчисли разнообразието на прѣдлагаемата работа.

Тѣзи приеми играятъ голѣма роля, тъй като въ много случаи тогава съ особна яркостъ се констатира нуждата отъ учрѣдяване на дѣтски приюти — болници, което има особено значение за реализирането на тази необходимостъ по законенъ пжтъ.

Сфера за дѣятелность на лигата. — Болнитѣ дѣца, на които лигата оказва своята защита, се помѣщаватъ въ държавни болници или въ особени помѣщения. — За тази сѣществуватъ особени договори между всички учрѣждения — болници, санаториуми и пр., на основание на които дѣцата, посочени отъ лигата се приематъ въ тѣхъ, за което се плаща отъ сѣщата. Другитѣ помощи, обувки, дрехи, лѣкарства и пр. се занасятъ въ тѣхнитѣ домове. Дѣца, лишени отъ достатѣчна храна или чистъ въздухъ, се изпращатъ прѣзъ лѣтната ваканция въ специални дѣтски помѣщения по планински мѣста.

Колкото се отнася до възпитанието и помѣщаването на здравитѣ дѣца, иска повече съобразителность и внимание. Прѣди всичко е необходимо да се помѣстятъ въ срѣда, която най-много ще имъ съотвѣтствува, която най-добрѣ ще съотвѣтствува на тѣхната индивидуалность и положението на сѣмействата имъ.

Малкитѣ дѣца се даватъ, до колкото е възможно, за възпитание въ селски сѣмейства, които се избиратъ и контролиратъ отъ лигата. По-възрастнитѣ дѣца се даватъ сѣщо въ селски сѣмейства, или пъкъ въ особени учрѣждения, или пъкъ се оставятъ при родителитѣ си, на които се помага парично. За поддържането на дѣцата въ другитѣ сѣмейства сѣщо се плаща отъ лигата.

Що се касае до оставянето дѣца у бѣдни родители, които освѣнъ това сѣ болни и неспособни къмъ трудъ — лигата прави това твърдѣ неохотно, тъй като такива родители ще изразходватъ

полученитѣ отъ лигата суми за свои лични нужди. Ето защо организацията за държавното запазване на дѣцата има за правило да отказва молбата на подобни родители да оставятъ дѣцата имъ при тѣхъ, защото многочислени опити сж. доказали, че въ повечето случаи се злоупотрѣбвява. Така гледа на тази работа и националната лига и само при изключителни обстоятелства оставя дѣца въ такива сѣмейства, като заплаща на родителитѣ за подържането имъ. Най-често това се практикува въ срднята класа на обществото, между по-малко или повече образованитѣ занаятчий. Невъзможно е да се дадатъ дѣца сирачета на умрѣли чиновници или пенсионери на селяни, защото обстановката ще се отрази злѣ на тѣхъ.

Освѣнъ това лигата охотно дава възможность на вдовицитѣ да научатъ нѣкакъвъ занаятъ. Тя ги снабдява съ разни инструменти, дава на тѣхно разположение шевни машини, намира имъ работа и т. н. Това е съпроводено съ много грижи, — но въ сжщото врѣме дава добри резултати. Организацията за защита на дѣцата отъ страна на държавата оставя съвършено на страна подобни случаи.

Видна отрасль въ дѣятелността на лигата се явява така сжщо защитата и охраната на дѣцата отъ чужда националность, а сжщо и унгарски дѣца живущи на чужбина, които не могатъ да се върнатъ въ родината си. Въ това отношение тя изхожда отъ принципа, че дѣтето отъ каквато ще да е националность, прѣди всичко е дѣте, което има нужда отъ помощъ. Впрочемъ този принципъ, приложимъ въ живота, прѣдизвиква много упрѣци по отношение на лигата отъ страна на хора, които неправилно разбиратъ задачитѣ на педагогиката. За да могатъ да работятъ питомцитѣ на лигата, сжщата е влѣзла въ споразумѣние съ унгарската корабостроителна компания. Споредъ контракта, сключенъ съ тази компания, възпитаницитѣ се приематъ на служба въ това дружество.

Лигата и дѣцата съ зачатѣци на морална извратеностъ, а сжщо и порочнитѣ дѣца. — Моралната охрана на дѣцата почти никждѣ не сжществува. Унгария въ това отношение заема едно отъ първитѣ мѣста, благодарение пакъ на лигата. Дѣца, поправянето на които не може да се достигне даже въ сѣмействата, избрани за тази цѣль, се помѣщаватъ въ едно учрѣждение на лигата. До сега такива учрѣждения има вече 6, отъ които едно е изключително само за дѣвойки. Между тѣзи учрѣждения заслужава да се отбѣлѣжи „Arpad Otthon“, което е образцово по своето устройство. Тамъ учителтъ съ сѣмейството си и 15 или 20 повѣрени нему дѣца образуватъ едно тѣсно сѣмейство. Всѣко такова сѣмейство живѣе въ къща — срдѣ природата. Дѣцата се занимаватъ съ градинарство и обработване на културни растения и т. н.. Начело на всѣко подобно учрѣждение стои педагогъ, който е и директоръ. У болшинството морално извратени дѣца, коренътъ на злото се намира не въ самитѣ тѣхъ, а въ окръжаващата ги обстановка — и извратеността се е явила резултатъ отъ възпитателното прѣнебрѣжение. Заобиколени съ нова обстановка, поставени въ нова срѣда, дава имъ се обективна възможность да се поправятъ и

щомъ стане това, стоенето на такива дѣца въ подобни учрѣждения става излишно. Ако до изтичането на годината дѣтето не се поправи, лигата го прѣдава на изправителнитѣ домове, — държавни учрѣждения. Дѣца, които се поправятъ, се настаняватъ на занаятъ, или пъкъ се назначаватъ на нѣкаква длъжностъ, съгласно тѣхното желание. При това всѣко дѣте пъкъ си има свой покровитель—защитникъ, който бди за неговото поведение. Това лице се намира въ постоянно сношение съ лигата, така щото послѣдната никога не изпуска изъ прѣдвидъ своитѣ възпитаници.

Занаятчийски квартири. — Грозното положение, въ което се намиратъ болшинството отъ занаятчийскитѣ ученици, прѣчи на родителитѣ да даватъ дѣцата си на занаятъ. За тази цѣль лигата е рѣшила да построи квартири за такива дѣца, гдѣто ще получатъ добро възпитание и образование. За сега лигата има на разположение три такива кѣщи, всѣка за около 40 младежи. Въ тѣхъ се приематъ само дѣца съ добро поведение, или пъкъ такива, които сж биле порано въ изправителни заведения и желающи да се посветятъ и на промишлената дѣятелностъ.

Лигата се грижи и съ настаняването на занаятчийскитѣ при добри майстори. За тази цѣль въ централното ѝ бюро има винаги списъци на майсторитѣ, които желаятъ да приематъ ученици.

Лигата и нейната система за защита. — Лигата разпространява своята дѣйностъ и надъ всички дѣца, които сж излѣзли изъ държавнитѣ поправителни домове, сжщо така, както и надъ всички свои дѣца помѣстени въ нейнитѣ собствени сѣмейства или въ чужди. И на всѣко такова дѣте лигата опрѣдѣля по единъ покровитель. Тѣй като дѣцата сж разпрѣснати по цѣлата страна, лигата не може да дѣйствува безъ помощта на мѣстнитѣ власти и свои пълномощници по разнитѣ мѣста на страната. Длъжноститѣ на покровители се даватъ на желающи или пъкъ на специално назначени хора, на които се плаща скромно възнаграждение.

Лигата за защита на дѣцата при централното си бюро има една особна юридическа секция, въ която има юристъ — делегатъ на лигата, петъ прѣдставители на сжщата и двама покровители. Всички сждии сж задължени да прѣдставятъ на лигата протоколнитѣ на дѣлата отнасящи се до дѣца не по-възрастни отъ 18 год. Тази секция изучава щателно тѣзи дѣла, назначава на дѣлото, което е подсждимое, покровитель и освѣнъ това защитникъ—адвокатъ въ сжда.

Заклучение. — Безъ да прави никакви различия между дѣцата: класови, расови, религиозни и прѣслѣдвайки само една цѣль — избавяне дѣтето изъ ржцѣтъ на мизерията, прѣстѣпленieto и страданието, — лигата съ своята дѣйностъ е завоевала здраво общитѣ симпатии.

Всички други дружества посветени на сжщата цѣль се надпрѣварятъ къмъ лигата, или да се подчинятъ на нея. Този фактъ увеличава източникитѣ за доходи на лигата, нейния престижъ и създава почва за общъ централизиранъ трудъ.

Лигата всѣка година изразходвала за цѣльта около 40,000

крони, които се дават на дружества, които имат за задача да помагат на лигата. Общия разходъ възлизалъ на половинъ милионъ крони. Тѣзи разходи се покриватъ отъ държавата и частни пожертвования, които много щедро се даватъ особено въ началото на априлъ — прѣзъ единъ день нареченъ „дѣтски празникъ“.

Тѣзи, които иматъ желание да се запознаятъ по-добрѣ съ дѣятелността на организацията на лигата, да прочетатъ монографията на Д-ръ А. Врассо *Le droit de l'enfant abandonné et le système hongrois de protection de l'enfance* (Budapest, 1909, 511 стр.)



Антонъ Христовъ

Бълѣжки върху разпрѣдѣлението на учебното врѣме и материала.

Единъ неоспоримъ фактъ при съврѣменото обучение е че материята, която се прѣподава на ученицитѣ не съотвѣтствува на личнитѣ морални и материални сили въ ученика; че седмичнитѣ уроци сж прѣтрупани, т. е., прѣдвигдатъ се повече часове; и най-послѣ, че врѣмето на отдѣлнитѣ часове е продължително и не съотвѣтствува на силитѣ на ученицитѣ.

Тѣзи въпроси сж твърдѣ важни отъ гледна точка на педагогията, хигиената и социологията. Защото, ако педагогътъ и хигиенистътъ, се интересуватъ отъ тѣзи въпроси по силата на своето служебно и професионално положение; — то родителитѣ, обществото се интересуватъ отъ тѣхъ по силата на туй просто обстоятелство, че тѣхнитѣ дѣца сж, които въ конкретния случай изпитватъ лошото влияние.

Горнитѣ три категории лица признаватъ, че днешното училище, наредъ съ доброто влияние, което указва върху учащата се младежъ, има и това зло, че оперира съ единъ грамаденъ учебенъ баластъ и че врѣмето на заниманието и прѣдметитѣ не сж рационално разпрѣдѣлени.

Училището има за задача да развие хармонически индивида въ физическо и духовно отношение; да го снабди съ извѣстни позитивни знания, и най-послѣ да култивира въ него характеръ, воля, инициатива, активностъ и самостоятелностъ, — качества тѣй необходими на съврѣмения човѣкъ въ обществената борба и въ борбата за сществуване. Ясно е, че срѣдствата, които употребява училището, въ конкретния случай материята, съ която то оперира, трѣбва да бжде насочена къмъ постигане цѣльта на училището.

Явява се сега въпросъ: многото материя ли, гарантирана съ всевъзможни детайлности и второстепенни съображения, съдѣйствува

постигането цѣлѣта на възпитанието, или една умѣрена материя, която не се губи въ дребнитѣ и излишни положения, а сочи на принципното и универсалното въ познанието?

За мислящия индивидъ, отговорътъ на поставения въпросъ не е мжченъ, нѣщо по-вече, той съдържа и отговора въ себе си.

Едно знание, което се придружава съ маса второстепененъ и излишенъ баластъ и има претенцията да запознае индивида съ всичко въ извѣстна областъ, или съ всички и най-дребни области, — такова едно знание нѣма възпитателна цѣль, нѣщо по-вече, то се явява прѣчка за по-нататъшното правилно развитие на дѣтето.

Когато вие прѣтрупвате дѣтския миръ съ знания изъ извѣстна областъ, тогава вие извратявате дѣтското развитие въ тази смисълъ, че давате храна само на извѣстна способностъ отъ неговото съзнание и то прѣимууществено на паметѣта. Когато се прѣтрупва паметѣта, тогава всичката енергия на дѣтето се концентрира въ тази областъ и дѣтето се мжчи дл запомни непосилната материя.

Какво става съ по-висшата способностъ — абстракцията? Правилното и рационално възпитание иска асимилиране на знанията и слѣдъ туй комбинирание и генерализиране. То иска още да се даде и съотвѣтна реакция на нравствения миръ на дѣтето, а именно, възприетото знание да повдигне неговата жизнена активностъ и инициатива, неговата воля и характеръ. Всѣко правилно придобито познание има три степени на реакция; най-първо то дѣйствува на паметѣта, послѣ — на разсѣдѣка и най-послѣ на волята. Нѣма ли тѣзи три реакции, то показва, че знанието не е вѣрно придобито, или пъкъ въ начина на придобиването му има извѣстна психологична несъобразностъ.

Когато придобиването на знанието има такъвъ характеръ, че дава храна само на паметѣта, въ такъвъ случай това знание остава безъ възпитателно значение, защото игнорира другитѣ способности и ги оставя въ застои. А когато такъвъ начинъ на възприемане знания се повтаря често, или пъкъ става единственъ и универсаленъ, какъвто е при днешното училище, тогава другитѣ способности почватъ да оставатъ назадъ въ развитието си и не е чудно, ако най-послѣ се атрофиратъ. Днесъ има много хора, даже съ високо обществено положение, които самостойно не сж въ състояние да се изразятъ, или да кажатъ нѣколко думи по извѣстна научна материя. Причинитѣ на туй явление се криятъ именно, въ посочения начинъ на възприемане на знания.

Какво става, ако знанието, което се възприема е умѣрено, т. е. съотвѣтствува на дѣтскитѣ сили?

Прѣди всичко дава се подходяща храна на паметѣта. Дѣтето обогатява своя духовенъ миръ съ извѣстни знания за обикновения миръ. Слѣдъ запомненето на фактитѣ, разумниятъ възпитателъ вдѣлбочава работата си: той търси общата връзка между отдѣлнитѣ факти и слѣдъ туй ги систематизира и класифицира. Слѣдъ като даде храна на разсѣдѣка, той слѣдва още по-нататѣкъ. Той кара дѣтето да направи самостойна екскурзия въ областѣта на изучаванитѣ

факти, или пъкъ го поставя въ положение, когато ще трѣбва само да намѣри изходъ по свой начинъ и инициатива и т. н.

Понеже възпитателтъ има работа съ възпитаника, той пести неговата енергия и разумно я разходва до края на цѣльта, която той прѣслѣдва.

Въ таквъ случай знанието постига своята цѣль. То не остава мъртво въ паметта, напротивъ отъ тамъ то служи за изворъ, който оживотворява цѣлия миръ на дѣтето, отъ тамъ то служи за неизчерпаемъ източникъ, който дава храна на другитѣ способности и по таквъ начинъ съдѣйствува за постигането на възпитателната цѣль.

Въ свръзка съ прѣтрупаността на материята, трѣбва да се помене и за нейната непосилностъ. Тя е недостатъчна за дѣтското съзнание, било по своя теоретиченъ, абстрактенъ характеръ, било по високитѣ си съставени елементи. И въ единия и другия случай нейното прѣподаване влияе угнетающе върху дѣтския духъ и има за слѣдствие право противоположни резултати на ония, които прѣслѣдва възпитателната цѣль. Нѣщо повече. Недостъпната материя за дѣтското съзнание убива охотата и инстинкта къмъ интереса за познаване вънкашния миръ. А това е най-великата грѣшка, която може да се направи при обучението.

Ето защо въ интереса на възпитанието и правилното развитие на младежта е, щото, при опрѣдѣляне на учебната материя да се иматъ слѣднитѣ принципи прѣдъ видъ:

1. Да се вземе само общото, принципното знание отъ съответнитѣ области на науката и живота. Всичко, което е второстепенно и несжществено и не допринася за уяснение на принципитѣ на знанието, — да се изхвърли, като ненуженъ баластъ.

2. Прѣподаването на знанията трѣбва да има чувственъ, реаленъ характеръ. Да живѣятъ фактитѣ и примѣритѣ, долу философствуванията, — трѣбва да бжде лозунга.

3. За отдѣленията и долнитѣ класове да се изхвърли абстрактната материя и онази, която не е по силитѣ на дѣцата.

4. Да се направи анкета върху съответнитѣ годишни възрасти на дѣцата и да се установи за всѣко отдѣление материята, достъпна за разбирането на срднѣно развито дѣте.

Ако съпоставимъ казаното до тукъ съ материята, която е прѣдвидена да се прѣподава въ нашитѣ училища, ще се убѣдимъ лесно, че тукъ сжествува въпиюще игнориране на педагогията и физиологията.

Вземете, напримѣръ, естествовѣдѣние въ IV-то отдѣление. Какво нѣма тука? — Цѣла енциклопедия. И зоология, и ботаника, и физика, и химия, и земледѣлие, и минералогия, и антропология и какво ли не още! Ами какво да се каже за Катихизиса и Богослужението въ трети класъ. Неговата материя и изложение вселява въ дѣцата отвращение къмъ наука и ако искате и къмъ религия.

Азъ лично изпитвамъ недостъпността на астрономическата материя по географията въ първи класъ, въпрѣки туй, че самъ я

прѣподавамъ съ разни глобуси, лунарии и пр. Тази материя се учи почти и въ IV отдѣление. Сжщото може да се каже за граматиката, смѣтането и т. н.

Въобще може да се каже съ положителностъ, че по-вечето отъ половината учебна материя, която се учи въ днешнитѣ училища не отговаря на назначението си и е прѣмо врѣдна за дѣтинското възпитание и образование.

Важенъ въпросъ въ туй отношение е и въпросътъ за седмичното разпрѣдѣление на уроцитѣ. Колко часа седмично и колко дневно да се занимаватъ дѣцата, е единъ твърдъ важенъ въпросъ, който отдавна интересува хигиенисти, педагози, физиолози и пр. Тенденцията на днешната училищна администрация е и въ туй отношение да прѣтоварва ученицитѣ. Обаче, изслѣдванията на авторитети въ тази областъ говорятъ, че седмичнитѣ часове не трѣбва да бждатъ по-вече отъ 18-24, ако не искаме да прѣуморяваме ученицитѣ. Ние трѣбва да приемемъ нормата 18 часа за отдѣленията и 24 часа за класоветѣ. Наредъ съ това, трѣбва да искаме само добѣдни занятия. А подиръ обѣда, както може да бжде въ основното училище, напримѣръ, да се използва въ екскурзии, игри, забавления и пр. За прѣдобѣднитѣ занятия има силно течение измежду хората, които боравятъ въ областта на дѣтската прѣумора.

У насъ, както въ всѣко друго отношение, е тѣкмо обратното. Въ нашитѣ срѣдни училища седмичнитѣ часове сж 32, когато въ Австрия сж 25, т. е. по-малко отколкото въ нашитѣ основни училища. Но не стига това, но и непосредственитѣ ни началници почнаха да увеличаватъ седмичнитѣ часове. Въ първо отдѣление споредъ програмата има седмични уроци 22. Това сж четири часа на день за дѣца навършили 6 години, които съгласно програмата траятъ 45 минути. Единъ околийски инспекторъ, обаче, въпрѣки всѣка програма и най-главно, въпрѣки всѣки трѣзвенъ погледъ въ туй отношение, прѣдписа часоветѣ да се увеличатъ на 23, като се направятъ 3 въ сжбота. Разбира се, че той не среща отпора нито на учителския съвѣтъ, нито на отдѣлнитѣ учители. И щомъ безпрѣкословно се възприематъ неговитѣ разпореждания, сигурно той още повече се е убѣдилъ въ тѣхната цѣлесъобразностъ и рационалностъ.

Въ свръзка съ горнитѣ въпроси е и въпросътъ за продължителността на учебнитѣ часове. Колко да продължава учебниятъ часъ, е единъ въпросъ отъ сериозна педагогическа и хигиеническа важностъ. Както мускулната сила на човѣшкия организъмъ има единъ прѣдѣлъ, до който тя нормално извършва функциитѣ си, сжщо тѣй и умствената енергия има прѣдѣлъ, задъ който не трѣбва да се минава, ако скжпимъ здравето и бждащото развитие на дѣтето. Щомъ е изчерпана умствената енергия на дѣтето, всѣко по-нататъшно прѣподаване е не само безплодно, но и прѣмо прѣстѣпно и убийствено.

Ясно е, че продължителността на учебния часъ не може да бжде еднаква за всичкитѣ училищни възрасти, защото силата и дисциплинираността на дѣтското съзнание не е еднаква. Въ класоветѣ

учебниятъ часъ е по-дълъгъ, а въ отдѣленията е по-краткъ. Споредъ Chadwick, Kräpelin и др. авторитети въ тази областъ, малкиятъ дѣца отъ 7—10 годишна възраст могатъ да се занимаватъ непрѣкъснато 20 минути, 10—12 годишнитъ дѣца — 25 минути, а 13—16 годишнитъ дѣца могатъ да се занимаватъ 30 минути. Schmidt Monnard казва, че учебнитъ часове за малкиятъ дѣца не трѣбва да бждатъ повече отъ 30 минути, а за възрастнитъ максимумъ 45 мин.

Днесъ ние вършимъ нѣщо съвсѣмъ противоположно на педагогията и хигиената. Срѣдниятъ часъ въ отдѣленията днесъ е 45 минути, а на много мѣста той продължава и повече. Азъ зная случаи, кждѣто ученици отъ първо отдѣление се държатъ всѣки часъ по 50—60 минути. Нѣма нужда да се казва, че това се върши отъ несъзнателни учители, които искатъ да се харесатъ на селенията, че работятъ мжжки.

Междучасието не трѣбва да бжде по-малко отъ 15 минути и повече отъ 20. 20 минути трѣбва да бжде между третия и четвъртия часове и четвъртия и петия при дообѣднитъ занятия. Почивка по-малка отъ 15 минути не може да си постигне цѣльта, както и почивка по-голяма отъ 20 минути, губи характера си на малка почивка, каквато трѣбва да е междучасието.

Другъ единъ въпросъ, който сжщо е отъ значение за педагогическата практика и теория, е въпросътъ за седмичното разпрѣдѣляне на уроцитъ. Въ туй отношение трѣбва да признаемъ, че има мнозина учители, които не могатъ разумно да си наредятъ програмата. Ние всички имаме завѣщани още отъ ученичеството си единъ баналенъ педагогически принципъ, споредъ който най-труднитъ прѣдмети се турятъ въ първитъ часове. По принципъ това положение е върно, обаче нужна е една малка уговорка.

Когато дѣтето е въ първия часъ на урокъ, то дѣйствително има енергия, но тя не е въ най-високата си степенъ. Както при всѣка работа се минува извѣстно врѣме, докато човѣкъ се приспособи къмъ ловкостта ѝ и почва тогава по-лесно и по-добръ да я работи, сжщо и умствената енергия въ дѣтето прѣзъ първия часъ не е всичката възбудена, за да взема участие въ процеса на обучението.

Вториятъ часъ е най-пригодниятъ за усилена умствена дѣйность, защото умствената енергия достига най-високата точка на развитието си и цѣла се влага въ процеса на обучението.

Ето защо, споредъ мене, па и научни изслѣдвания говорятъ въ сжщия смисълъ, най-добръ е математическитъ прѣдмети и езичитъ да се турятъ въ вторитъ часове, като най-подходящи за цѣльта. Първитъ часове най-добръ е да се заематъ отъ прѣдмети, въ които борава прѣимуществено паметта, а четвъртитъ часове обязательно да се заематъ отъ технически прѣдмети, понеже въ тѣхъ енергията на ученицитъ е сведена до минимумъ.

Ето седмично разпрѣдѣление на I-й класъ, споредъ изложени-
тъ възгледи:

Дообѣдно обучение.

Дни	I часъ	II часъ	III часъ	IV часъ
Понедѣльникъ	География	Б. езикъ	Фр. езикъ	Краснопись
Вторникъ	Вс. История	Аритметика	Б. езикъ	Рисуване
Срѣда	Ест.История	Б. езикъ	Фр. езикъ	Пѣние
Четвъртъкъ	География	Аритметика	Б. езикъ	Рисуване
Петъкъ	История	Б. езикъ	Фр. езикъ	Гимнастика
Сѣбота	Ест.История	Аритметика	Св. История	Гимнастика

Продължителността на часоветѣ е 45 минути, междучасието е 15 минути, а между 3 и 4 часъ е 20 минути.

Това сж главнитѣ принципи, на които трѣбва да удовлетвори-
ватъ учебната материя, продължителността на учебното врѣме и
разпрѣдѣлението на седмичнитѣ уроци. Прѣумората въ днешното
училище въ голѣма степенъ се дължи на обстоятелството, че маса
учители и инспектори, не сж въ състояние да се справятъ съ мате-
рията и правилното ѣ разпрѣдѣление и прѣподаване. Учителътъ като
художникъ и творецъ въ работата си, учителътъ като професионаленъ
работникъ не е на висотата на положението си. За да бжде учите-
лътъ на положението си като работникъ въ училището, нему е не-
обходима прѣди всичко интелигентность. А ние трѣбва да признаемъ
скръбния фактъ, че учителството въ качествено отношение дегра-
дира, че като интелигентно съсловие — регресира. Разбира се, че
за туй не малко вина лежи и въ хората, които управляватъ държавата.

Но днешното училище осакатява младежъта не само духовно,
но и физически. И друго яче не може да бжде при тѣсната връзка
между физическото и умствено възпитание. Всѣко насилие върху
психическия миръ на индивида, прѣдизвиква съответна реакция въ
физическия миръ. Това сж два качени сѣда, които се подчиняватъ
на извѣстния физически законъ. Изслѣдванията въ тази областъ
потвърдяватъ казаното по-горѣ.

Тѣй напримѣръ, Schmidt Monnard доказва, че ученицитѣ отъ
първо отдѣление на седемъ годишна възраст придаватъ срѣдно 1
килограмъ въ тегло и $4\frac{1}{2}$ сантиметра на височина, докато дѣцата,
които по една или друга причина не посѣщаватъ училището въ тази

възраст, придаватъ много повече. Първитѣ три мѣсеца на учебната година телото на ученицитѣ отъ отдѣленията намалява сръдно съ $\frac{3}{4}$ килограма; сжщото става и съ ученицитѣ отъ класоветѣ. Колкото се отива въ по-горнитѣ класове, толкова повече расте броятъ на малокръвнитѣ ученици. Случаитѣ съ кжсогледство, изкривяване на грѣбнака, нервозностъ, очни, гърлени, ушни и други болести тѣй сжщо се увеличаватъ, колкото се отива въ по-горнитѣ класове.

Нека резюмираме сега казаното до тука:

1. Отъ материята, прѣдвидена да се учи, да се изхвърли всичко второстепенно и несжществено, като се остави само принципното и универсално знание, единствено което би съдѣйствувало на общата възпитателна цѣль.

2. Обучението да бжде, колкото се може по-живо и картинно. На принципа на нагледността да се даде рѣшителенъ просторъ. Лозунгътъ на учителя трѣбва да бжде: повече факти, по-малко думи. Знанието да се възприема по възможностъ отъ петтѣхъ органи на чувствата.

3. Отъ прѣдвидената за обучение материя да се изхвърли всичко, което по естеството си има абстрактенъ характеръ и е недостжпно за дѣтското разбиране.

4. Да се учрѣдятъ специални педагогически анкети, които да опрѣдѣлятъ материитѣ, съотвѣтствующи на сръдно развититѣ дѣца прѣзъ различнитѣ годишни възрасти.

5. Седмичнитѣ часове за отдѣленията да не сж повече отъ 24.

6. Обучението да бжде дообѣдно, като въ отдѣленията слѣдобѣднитѣ часове се прѣкарватъ въ екскурзии, игри, забавления и пр.

7. Учебнитѣ часове за първо и второ отдѣление да не надминаватъ 30 минути, а за класоветѣ — 45 минути. Междучасието да бжде 15 — 20 минути.

8. Разпрѣдѣлението на уроцитѣ прѣзъ деня да бжде направено така, че да съотвѣтствува точно на психологическата и физическа активностъ на дѣтския миръ.



Училищна практика.

Г. Дочевъ.

Четивца за първацитѣ.

(Скици изъ практиката ми въ I-во отдѣление.)

... Заставятъ дѣцата да четатъ, прѣди да могатъ да говорятъ; искатъ да ги научатъ да говорятъ чрѣзъ книгитѣ; отклоняватъ ги изкуствено и насила отъ наблюдението, тази естествена основа на говоренето, и взематъ по

най-естественъ начинъ мъртвата буква за изходна точка на познанията за нѣщата, природосъобразната основа и изходна точка на които е самата природа, която трѣбва да се признае като такава въ всички отношения.

... Природосъобразното изучаване на майчина езикъ изхожда непрѣмѣнно отъ впечатленията за обектитѣ, които дѣтето е узнало при наблюдението посредствомъ сътивата си, и чиито имена едновременно сж се отпечатали въ ухото му, а устата му е привикнала да изговаря.

Песталоци: „Лебедова пѣсень“.

Цѣлъ вѣкъ се изменина вече, откакъ великиятъ нашъ учителъ е изказалъ горнитѣ си мисли. И какъвъ напрѣдъкъ е направила прѣзъ това дълго врѣме практиката по елементарното четене? — Почти никакъвъ. Тя и днесъ е почти такава, както и въ врѣмето на Песталоци. И ако той би днесъ оживѣлъ, би осждилъ съ сжшитѣ си мисли сегашната ни практика по елементарното четене, съ които е осждилъ тая на съврѣменицитѣ си учители. Защото и днесъ още се заставятъ дѣцата „да четатъ, прѣди да могатъ да говорятъ“; и днесъ се стараемъ „да ги учимъ да говорятъ чрѣзъ книгитѣ“, а не да упражняваме говора имъ чрѣзъ изказване добититѣ собствени мисли и впечатления при наблюдаване; защото най-сетитѣ и днесъ „по най-неестественъ начинъ се взема мъртвата буква за изходна точка на елементарното четене“.

Отгърнете който искате букваръ за първо отдѣление и ще се увѣрите въ това. Всички буквари си приличатъ като двѣ капки вода: всички почватъ съ нѣкоя отъ гласнитѣ букви: *е, о* или *а*. И учителството, като се води по букваритѣ, почва да кара ученицитѣ да пѣятъ цѣли часове; *е, о, а; о, е, а; а, о, е* и пр. и значи да ги учи „да четатъ, прѣди да ги е учило да говорятъ“. Защото нѣма какво смислено да се говори за буквитѣ изобщо. И тѣй, „мървитѣ букви ставатъ изходна точка на елементарното четене“. Слѣдъ гласнитѣ букви идатъ въ букваритѣ нѣколко съгласни, та заедно съ първитѣ се образуватъ вече срички: *со, са, се, ос, ас* и пр. Четенето си остава пакъ безсмислено, пакъ букви, а не мисли, сж изходна точка на четенето, както и по-напрѣдъ. Слѣдъ сричкитѣ въ букваря идватъ думитѣ. Но всички учебникари сж се старали да намѣрятъ такива думи, буквитѣ на които да се четатъ лесно, а за значението имъ, малко искатъ обикновено и да знаятъ. Другояче какъ да си обяснимъ поставянето напр. въ букваря на М. Влайковъ и Н. Т. Дончевъ на 4, 5 и 6 стр. думитѣ: *оса, саи, сало, ела* и пр. Кждѣ ще намѣримъ *оси*, за да запознаемъ градското дѣте съ тѣхъ? Па. и какъ може да се наблюдава и изучи отъ току-що стжпилото дѣте въ училище остата? Ами какво нѣщо е „саи“? Да не би да е *кошара*? Защо този провинциализъмъ, вмѣсто хубавото бъл-

гарско име? Ами какъ да обяснимъ на нашитѣ първачета що е *сало*? Откъдѣ да вземемъ да имъ донесемъ да видятъ, що е сало, и какъ да имъ донесемъ? Ами има ли всѣкждѣ изъ отечеството ни *ели*, та да могатъ дѣцата да видятъ що сж тѣ, че тогава да четатъ името имъ?

Напраздно ще задаваме на учебникаритѣ множество подобни въпроси. Тѣ не сж се готвили да ни отговарятъ на тѣхъ. Споредъ тѣхъ четенето изхожда отъ буквата, а не отъ мисълта. А ти, учителю, какво ще правишъ, щомъ се водишъ по тѣзи буквари? Вѣрвамъ, защото съмъ го изпитвалъ, тебъ ще е много мжно да карашъ дѣцата си да четатъ механически разнитѣ *оси*, *саи*, *сала* и пр. Ще се помжчишъ да имъ обяснишъ тѣзи думи, ще имъ кажешъ че *осата* е малко животно като пчелата, ще имъ кажешъ, че *сая* значи кошара, дѣто запираатъ овце; може би, ти ще ги заведешъ, ако има близо до училището ти „оси“ и „саи“ да ги видятъ. Но все пакъ, дали ще бжде смислено, съдържателно четенето на твоитѣ ученици? Азъ се съмнѣвамъ. Поне азъ, когато работихъ по букваритѣ, видѣхъ, че колкото и да се мжчехъ да обясня букварнитѣ думи на първацитѣ си, тѣ пакъ четѣха безсмислено, механически, буквено. Ето какъ най-сетнѣ си обяснихъ азъ това. Дѣцата разбиратъ напълно само тѣзи думи, които именуваатъ близки тѣмъ нѣща, които означаватъ вършени отъ тѣхъ или наблюдавани отъ тѣхъ дѣйствия. Но думи, които означаватъ далечни тѣмъ прѣдмети и дѣйствия, тѣ не разбиратъ, а могатъ да ги изговарятъ само механически. И тжпкането главитѣ на дѣцата съ такива думи, е пагубно за езиковното и умственото имъ развитие, защото само го спѣватъ. Не е ли такова обучение по четене „книжно“?

Почватъ изречения въ букваритѣ. Какви сж тѣ? — „Сало се соли“, „Мома се моли“, „Расо се шие“ и тѣмъ подобни. Има ли нѣкаква дѣтска мисълъ въ тѣзи изречения? — Съвсѣмъ не! Ето защо дѣцата не четатъ мислитѣ на изреченията, а само тѣхнитѣ букви. Ето защо четенето въ първо и второ отдѣление, а много често и въ по-горнитѣ отдѣления, не е сжщинско изразително четене, а едно много точно пѣние съ слабо ударение на съгласнитѣ и силно ударение на гласнитѣ букви: *м-а-м-а м-й-й с-о-м м-о-м-а с-е м-о-л-й* и пр. Не е ли това пакъ книжно обучение, което изхожда отъ мъртвитѣ букви?

Идватъ най-сетнѣ четивцата въ букваритѣ. Дѣйствително, въ повечето отъ тѣхъ има мисълъ. Но тѣ не сж пригодни за всички училища и за всички ученици, за които сж нагодени букваритѣ. Въ единъ букваръ едва ли ще намѣришъ за своето отдѣление 5—6 напълно подходящи четивца, въ които да има нѣщо мило, обично на *твоитѣ* ученици. А само такива четивца могатъ да се четатъ отъ отдѣлението съ охота и четенето да бжде смислено, а не механично и монотонно пѣние, каквото е четенето на сричкитѣ, думитѣ, изреченията и повечето букварни четива.

Какво да правимъ тогава?

Много отдавна ни е казалъ и това великиятъ ни учителъ, ма-

каръ и да не е можалъ да го приспособи на практика. „Природосъобразното изучаване на майчина езикъ, ни казва той, изхожда непрѣмѣнно отъ впечатления за обектитѣ, които дѣтето е узнало посредствомъ сѣтивата си, и чиито имена едновременно сж се отпечатали въ ухото му, а устата му е привикнала да ги изговаря“. Трѣбва да се помжчимъ да съгласимъ тѣзи правдиви думи на нашия учителъ съ нашата практика. Букварнитѣ методи трѣбва да напуснемъ вече. Такива гласове се чуватъ отдавна между учителството. Нѣкои отговориха — това било само амбиция за новаторство. Който е прѣживѣлъ съ ученицитѣ си мжкитѣ на елементарното букварно обучение по четене, той не може да разсждава тѣй. Логически добръ наредениятъ ходъ на елементарното четене: да се почне отъ гласъ и буква и послѣдователно да се отива къмъ срички, думи, изречения и статийки, не е дѣтски. Дѣцата не обичатъ логичното обучение.

Вмѣсто отъ мъртвитѣ букви на букваритѣ, трѣбва да почнемъ да излизаме при елементарното четене изъ *живия дѣтски говоръ*. Най-напрѣдъ трѣбва да дадемъ на ученицитѣ си възможность да наблюдаватъ, да прѣживѣватъ нѣщо, сетнѣ да ги подтикнемъ да изкажатъ впечатленията си отъ наблюдаваното и прѣживѣното и чакъ тогава да дойдатъ четенето и писането. Не часове само на четене и писане трѣбва да имаме въ първо отдѣление, а часове на наблюдение, разговаряне, илюстриране, четене и писане. Никога не трѣбва прѣзъ първата половина на годината да карае първачетата да четатъ направо показанъ тѣмъ ржкописенъ или печатанъ текстъ. Въ такива случаи тѣхното четене ще бжде всѣкога буквено. Първата ни работа въ часоветѣ по елементарно четене трѣбва да бжде да възбудимъ мисли у дѣцата, които тѣ да изразятъ съ своя говоръ, да ги илюстриратъ съ помощта на фантазията и ржката си и чакъ тогава да ги видятъ въ писмовна форма и да ги четатъ. Тогава четенето нѣма да бжде буквено, а четене на мисли. Но за да бжде елементарното четене дѣйствително такова, трѣбва още отъ самото начало да се почне съ четене на мисли, а не съ четене на букви; значи още отъ самото начало да се почне съ четене на цѣли изречения и четивца. И най-важното е: четивцата да бждатъ дѣтски, да съдържатъ мисли на дѣцата въ отдѣлението, въ което ще бждатъ четени. А това ще рече, учителятъ да не си служи поне прѣзъ първата половина на учебната година съ букваръ, а заедно съ ученицитѣ си да си съчинява и пише таквъ.

Този нѣтъ се мжчихъ да слѣдвамъ азъ прѣди двѣ години съ моитѣ първацѣ*). Отъ резултатитѣ съмъ доволенъ. За менъ е особно важно, че дѣцата обичаха много часоветѣ по четене, защото тѣ биваха винаги интересни за тѣхъ. Буквари си взехме прѣзъ м. февруарий и направо зачетохме въ читанката. Букваря ние сами си съставяхме отъ наши четивца и си го вписвахме въ тетрадитѣ.

*) Който се интересува повече, нека види книгката ми: „Четене и писане въ I-во отдѣление по американския методъ“. № 4 и 5 отъ сп. *Практическа методика*, Казанлъкъ, 1910 год.

Като се ползувамъ отъ бѣлѣжника си, ще покажа въ долнитѣ си редове, какъ си съставихме четивца и какъ ги четѣхме и пишехме.

22/X. 1911 год.

Мирчовата свирка.

- Какво сж купили отъ панаира на Борисча?
- На Борисча купили отъ панаира нова шапка и балонче.
- Какъ се е казвало Борисчовото братче?
- Борисчовото братче се казвало Мирчо.
- Дали не сж купили нѣщо и на Мирча?
- Тѣ трѣбва да сж купили и на Мирча подарѣкъ отъ панаира, защото иначе той ще се разсърди и ще плаче.
- На колко години е билъ Мирчо?
- Мирчо е билъ по-малѣкъ отъ Борисча; той билъ на петъ години.
- Какво мислите сж купили на Мирча? Какво най-обичатъ по-малкитѣ момченца?
- Тѣ може да му сж купили чикийка. Азъ когато бѣхъ по-малѣкъ искахъ все чикийки да ми купувамъ.
- Не е хубаво да му купятъ чикийка, защото може съ нея да се порѣже. Може да му сж купили тѣпанче.
- Може да му сж купили свирка. Тати купи отъ панаира свирка на моето братче.
- Да, дѣца. На Мирча купили отъ панаира свирка. Ами каква ли свирка сж му купили? Какви свирки сте виждали и съ какви свирки сте свирили?
- Дѣцата се изказватъ свободно.
- Азъ имахъ една бурийка, ей-толкова дълга, но се развали. Откъсна ѝ се главичката.
- Бати ми купи отъ панаира едно пѣтелче. Много силно кукуригаше, но го изгубихъ.
- Азъ пъкъ имахъ една малка музика. Чичо ми я донесе отъ Пловдивъ. Тя знае да свири на много гласове.
- Показвамъ нѣколко разновидности дѣтски свирки. Дѣцата ги разглеждатъ и си изказватъ впечатленията за тѣхъ.
- Коя отъ тѣзи свирки си е избралъ Мирчо?
- Дѣцата се изказватъ свободно за едната, или другата. Най-сетнѣ установяваме, че той си е избралъ музиката, защото тя има най-много гласове.
- Какъвъ е билъ Мирчо, като сж му купили свирка?
- Той е билъ много радостенъ и бързалъ да се хвали на майка си и на баба си.
- Какъ се е похвалилъ на майчини си?
- Той почналъ да имъ свири съ свирката си.
- Ела покажи, какъ е свирилъ Мирчо на майка си!

Нѣколко дѣца излизатъ и посвирватъ. Слѣдъ това разгрѣщамъ единъ листъ съ картинка: едно малко момченце свири. Подъ картинката стои текстъ:

Мирчо.

Мирчо има свирка.

Мирчо знае да свири.

Какво свиришъ, Мирчо?

Пѣсничка, мамо!

— Познавате ли това момченце? Кое ще е то?

— Ние познаваме това момченце. То е Борисчовото братче, Мирчо.

— Какъ познахте, че е Мирчо?

— Ние познахме, че е Мирчо, защото е малъкъ и защото има свирка.

— Какъвъ ви се вижда Мирчо?

— Той е веселъ, радва се, че има свирка.

Слѣдва четенето на текста, споредъ американския методъ. Дѣцата не знаятъ още що е буква, а само знаятъ що е дума и изречение.

— Вижте що има подъ Мирча!

— Подъ Мирча има писано.

— Що ли трѣбва да е написано подъ Мирча?

— Трѣбва да е написано името на Мирча най-напрѣдъ, за да знаемъ, кое е това момче. По-долу трѣбва да е написано, че Мирчо има свирка и че той се радва и свири.

— Да дойде едно момченце да покаже, кждѣ е написано името на Мирча, а друго момче да стане да прочете името му. Още единъ да го покаже, а други да го прочете! Всички да го прочетемъ! Още веднажъ! Още веднажъ! Да дойде едно момче да покаже първото изречение! Колко думи има то? Кои познаваме? — *Мирчо има*. Прочетете ги! Какво има Мирчо? — *Свирка*. Значи, коя ще бже третата думичка? — *Свирка*. Ела покажи думичката *свирка*! Единъ да я прочете! Други! Всички! Сега да прочетемъ цѣлото изречение! Пакъ! Кой може да прочете самъ второто изречение? Други! Колко думи има въ това изречение? Ние само коя не знаехме? — *Свири*. Ела я покажи! Прочети я! Други! Всички! Още веднажъ! Кой може да прочете третото изречение? Други! Колко думи има въ него? Коя отъ тѣхъ не знаемъ? — *Какво*. Ела я покажи! Прочети я! Други! Всички! Сега цѣлото изречение прочетете! Пакъ! Кой запиталъ така Мирча? — Майка му. — Какво ще ѝ отговори той? — *Пѣсничка, мамо!* Прочетете тогава четвъртото! Пакъ! Всички! Колко думи има тука? Коя е нова? — *Пѣсничка*. Покажете я! Прочетете я! Сега прочетете всичкитѣ изречения! Прочетете само новитѣ думи! Азъ ще ги напиша на таблата! Прочетете ги сега! Още веднажъ! Единъ да покаже всичкитѣ думи *Мирчо*! Други думата *пѣсничка*!... Единъ да прочете третото и четвъртото изречение! Други да прочете второто изречение!...

Извадете си плочитѣ, изрисувайте си Мирча и си напишете подъ него името му и какво прави той!

Останалото врѣме отъ часа се употрѣбѣва въ упражнения да се пишатъ новитѣ думи, докато се усвоятъ и запомнятъ добръ отъ дѣцата. Картинката съ текста окачвамъ на една отъ стѣнитѣ на стаята, за да си я спомнятъ дѣцата и си прѣговарятъ написаното подъ нея.

24 октомврий 1909 г.

Пенкината кукла.

На Борисча и на Мирча купили подарѣци отъ панаира, ами на малкото имъ сестриче дали не ще сж купили нѣщо?

— И нему трѣбва да сж купили, защото иначе то ще се сърди и ще плаче.

— Какъ се казвало сестриченцето на Борисчови и на колко години било то?

— Борисчовото сестриченце се казвало Пенка. То било на три години. Тѣкмо сега се учило да приказва и изговаряло много думи и изречения смѣшно. То искало да има много играчки и все съ тѣхъ си играло.

— Какво ли сж купили на Пенка? Какво купиха на вашитѣ сестричета отъ панаира?

— На наша Радка купиха хлопка съ свирка, но тя я счупи.

— На наша Величка купиха герданче и кукла. И на Пенка трѣбва да сж купили кукла и други играчки, защото тя много обичала да играе.

— Да, дѣца, на Пенка сж купили ей такава кукла.

Разглежда се донесената кукла. Тя прѣдставлява малко момиченце. Пенка ще мисли, че това е нейно момиченце и ще се грижи за него: ще му прави роклички, креватче, ще го води на баня и пр. Дѣцата тука изказватъ свободно каквото сж забѣлѣжили при игритѣ на своитѣ малки сестриченца.

— Каква ще бжде Пенка, като получи куклата?

— Пенка ще бжде много радостна и ще се хвали съ куклата си.

— Кому ще се хвали и какъ ще се хвали?

— Тя ще се похвали на баба си. Но като не може още хубаво да говори, тя ще вика смѣшно: Бабо, кукла, кукла! Тати купи менѣ кукла, кукла, бабо!

Ето я, какъ тича да се хвали!

Показвамъ рисунка: Пенка отива къмъ баба си съ кукла въ ржка. Отдолу е написанъ текстъ:

Пенка.

Пенка има кукла.

Бабо, кукла, кукла!

Тати купи кукла, кукла.

По сжщия начинъ, както и по-напрѣдъ, разглеждаме най-напрѣдъ картинката. Слѣдъ това отгатваме текста изречение по изре-

чение. Намираме новитѣ думи: *Пенка, кукла, купи*, написваме ги настрана и ги заучаваме добръ. Най-сетнѣ дѣцата си нарисуватъ Пенка съ куклата и си написватъ текста.

Така си правѣхме четивца прѣзъ първото полугодие, когато дѣцата не знаяха още букви и не можеха да прочитатъ съвсѣмъ непознати думи. Слѣдъ като изучихме около 50 такива наши четивца и слѣдъ като изучихме да четемъ и пишемъ около 200 думи, почнахме да разлагаме думитѣ, лесно научихме при тази работа буквитѣ и да прочитаме съвсѣмъ непознати думи. Научихме въ 2—3 часа печатния шрифтъ и почнахме да четемъ въ читанката. Но и сега не се задоволявахме само съ четивата на читанката. Ние пакъ продължавахме да си съчинаваме и четемъ наши четивца въ ржкописенъ шрифтъ. Ето какъ си съчинихме нѣкои отъ тѣхъ.

28 февруарий 1910 година.

Бѣгай, иди си, Малъкъ Сѣчко!

— Дѣца, днесъ ще изпратимъ Малъкъ Сѣчка. Защо ще го изпращаме днесъ?

— Ние трѣбва днесъ да изпратимъ Малъкъ Сѣчка, защото той ще си ходи вече. Днесъ е 28 февруарий. Пъкъ Малъкъ Сѣчко има 28 дни и затуй го викатъ Малъкъ Сѣчко. Той ще си отиде нощесъ, посрѣдъ нощъ, въ 12 часа. Ще дойде сестра му баба Марта.

— Ами кждѣ ли ще отиде Малъкъ Сѣчко?

— Той ще отиде при брата си, Голѣмъ Сѣчка. Тѣ живѣятъ далечъ, много далечъ отъ тука, въ леденото царство на дѣдо Мразъ. Тамъ тѣ ще се свратъ въ леденитѣ си кѣщички и ще стоятъ цѣла година. Щомъ имъ дойде врѣмето, тѣ ще се пробудятъ и съ бури и виелици ще дойдатъ пакъ по нашитѣ мѣста.

— Какъ ще изпроводимъ Малъкъ Сѣчка—радостно или сърдито?

— Ние ще го изпроводимъ сърдито, защото го не искаме вече. Ние се радваме, че се отървахме отъ лошотинитѣ му.

— Съ кого се раздѣляме скръбно?

— Ние се раздѣляме скръбно съ този човѣкъ, който ни е обичалъ, който ни е направилъ нѣкои добрини.

— Направи ли ни нѣкои добрини Малъкъ Сѣчко?

— Не, никакви добрини не ни направи, а много злини. Той ни донесе много лоши студове, виелици, калове. Не даде на слнцето никакъ да се покаже. Не ни пушаше никакъ да поиграемъ вънъ отъ стаятъ.

— Какво прощално писмо ще му напишемъ тогава?

— Азъ искамъ да му напишемъ: Върви си, лошъ Малъкъ Сѣчко! Не ни трѣбвашъ ти, като си такъвъ лошъ. Да дойде баба Марта искаме.

— Азъ пакъ искамъ да му напишемъ: Върви вече Малъкъ Сѣчко при брата си, че никакъ да не дохождате вече, защото сте много лоши. Искаме да се стопли врѣмето и да дойдатъ лястовичкитѣ.

— Азъ съмъ написалъ прощалното писмо до Малъкъ Сѣчка: да го прочетемъ!

Обръщамъ дъската и дѣцата прочитатъ сами:

Бъгай, иди си, Малъкъ Сѣчко!

Омръзна ни вече! Ти бѣше много лошъ и зълъ. Ти излъзе по-лютъ отъ брата си. Омръзнаха ни твоитѣ снѣгове, вѣтрове и студове. Бъгай, иди си, лошъ Малъкъ Сѣчко!

Дѣцата го четатъ много пжти по изречения и изцѣло, по единъ. ученикъ и всички въ хоръ, докато свикнатъ добръ да го четатъ. Отстрани на текста е изрисуванъ Малъкъ Сѣчко — малко човѣче съ развѣено байраче, крачи напредъ по дебелия снѣгъ. Разгледваме и картинката. Най-сетнѣ дѣцата си нарисуватъ Малъкъ Сѣчка и написватъ текста.

3 мартъ 1910 г.

Добръ дошла, баба Марто!

На баба Марта написахме весело писмо, защото тя дойде весела и засмѣна — съ ясно небе и топло слънчице. Нейното привѣтствено писмо съчинихме по сжщия начинъ, както и прощалното писмо на Малъкъ Сѣчка: говорихме за първитѣ дни на баба Марта, каква може да бжде по-нататкъ баба Марта, какво ще ни донесе тя и пр. Най-сетнѣ си четохме и прѣписахме този текстъ:

Добръ дошла, бабо Марто!

Колко си весела и засмѣна ти! Ние се радваме на твоето топло слънце. Не щемъ вече вѣтрове, снѣгове и студове! Искаме трѣви зелени и сладкопойни птички. Искаме да доведеш по-скоро пролѣтъ засмѣна.

Добръ дошла, добра бабо Марто!

Баба Марта си рисувахме съ зеленина и цвѣтя.

31 Мартъ, 1910 г.

Сбогомъ, бабо Марто!

По сжщия начинъ и изпратихме баба Марта. Поговорихме си каква бѣше тя, какво ни донесе и ѣ съчинихме слѣднѣното прощално писмо:

Сбогомъ, бабо Марто!

Днесъ е послѣдниятъ ти день. Ти си отивашъ вече! Весела и засмѣна си отивашъ. Накичена си съ хубави теменужки. Иди при лошитѣ си братя и ги поздрави отъ насъ. Кажу имъ да не идватъ скоро!

Сбогомъ, сбогомъ, добра бабо Марто!

15-ти Май.

Писмо до едно другарче.

Бащата на едно дѣте, банковъ чиновникъ, прѣмѣстѣхъ ни въ едно врѣме въ Каваклий. Руйчо, нашето другарче, замина съ сѣмейството си за Каваклий. Обѣцахме се да си пишемъ. Този случай използвахъ за слѣднитѣ два писма.

— Дѣца, днесъ ще напишемъ едно писъмце на Руйча. Кждѣ е той сега?

— Той е далечъ отъ насъ. Той отиде съ родителитѣ си въ Каваклий. Баща му тамъ ще бѣде чиновникъ, а Руйчо ще се запише въ тамошното училище.

— Какво се обѣцахме, когато се прощавахме?

— Ние се обѣцахме да си пишемъ. Но най-напрѣдъ трѣбваше да ни пише Руйчо, да ни обади кждѣ е. Той може да е забравилъ, нека ние го подсѣтимъ.

— Какво мислите да му пишемъ въ писмото?

— Азъ искамъ да му пишемъ: Руйчо, какво направи, защо не ни писа, да не си забравилъ.

— Азъ искамъ да му пишемъ: Руйчо, ти записа ли се ученикъ и кон ти сж другаритѣ и кой ти е учителя....

Ето и писъмцето:

Драги Руйчо,

Става мѣсецъ какъ си заминалъ. Какво правишъ? Записа ли се въ училище? Намѣри ли си нови другари? Пиши ни едно писъмце и го прати по пощата до учителя.

Много ти здраве отъ другаритѣ и учителя.

Прочитахме писмото - на изречения и изцѣло, поговорваме за обръщението и кждѣ се пише то, за поздрава и пр. Написваме го въ тетрадитѣ си. Ганчо, другарчето на Руйча, го написва на една картичка и го проваждаме.

Получихме отговоръ. Слѣдъ това написахме и слѣдното писмо по сжщия начинъ:

Драгий Руйчо,

Свършваме вече годината. Подиръ 15 дни ще ни разпуснатъ. Ние нѣма да правимъ изпитъ, а само четвърто отдѣление ще прави. Вие ще правите ли изпитъ? Ще дойдете ли прѣзъ ваканцията тука? Пиши ни пакъ!

Поздравъ отъ всички другари и учителя.



Училищна хроника.

Илдо.

Много шумъ за нищо.

Още кога разглеждахме рѣшитѣ, ласкавитѣ рѣчи на м-ръ Бобчевъ прѣдъ Висшия учебенъ съвѣтъ, ние изказахме съмнѣние въ тѣхната искреностъ. Днесъ вече всичко е на явѣ. Той внесе проекта си по измѣненіята въ закона за народната просвѣта, по тѣхъ се разисква отдавна, днесъ сж подъ комисия и навѣрно, кога нашитѣ редове бждатъ въ ржцѣтъ на четцитѣ, проектътъ ще бжде законъ. Ако ние земаме перото сега, то е да сподѣлимъ впечатленията си за онова, що става у насъ.

Кой не знае, че тѣзи измѣненія бѣха прѣдметъ на разисквания не само въ В. У. съвѣтъ, но и въ редъ „директорски“ конференции въ София. М-ръ Бобчевъ обича да слуша, да хвали, да ласкае, но на дѣло той знае своето. Въ измѣненіята, внесени въ учебния съвѣтъ и внесенитѣ въ народното събрание, има една малка разлика. Но послѣдния въ нищо не прилича на пріетия въ учебния съвѣтъ. Като че ли нищо не е било, като че ли по тѣхъ не е направено никакво измѣнение. Дори въ него не влиза и хубавата реформа, за която самъ г. Бобчевъ даде генерално обѣщание прѣдъ съвѣта, че ще я прокара още въ сегашната сесия. Това е за постоянния комитетъ при м-вото на Народ. просвѣта.

Да допуснемъ, че въпросътъ е непроученъ, неразгледанъ отъ В. У. съвѣтъ и м-ръ Бобчевъ се страхува да го не обвинятъ въ посѣгателство на права или най-малко въ незачитане на единъ институтъ. Но какъ да си обяснимъ другото — да игнорира, т. е. да забрави рѣшеніята на съвѣта по проекта? Нѣщо повече — сегашниятъ проектъ има по-точна и по-опрѣдѣлена редакция въ всички членове, съ които се посѣга върху права на учители. Изглежда, че разискванията въ съвѣта сж послужили да се даде именно такава точна редакция на тѣзи членове. Защото тамъ се изтъкнаха всички тълкувания, които би ползували и двѣтъ страни — и училищната властъ и учителитѣ. Сега вече на послѣднитѣ нищо не остава.

Би било интересно да се сравнятъ нѣкои членове на двата проекта, но това става излишно тукъ. Сравнението трѣбва да стане съ министерскитѣ проекти, а не и съ оня на В. У. Съвѣтъ. За сравнение съ послѣдния дума не може да става. Ние ще посочимъ само на членоветѣ, които вече и по редакция, а нѣкъждѣ и по сжщина не си приличатъ. Това сж чл. чл. 68, 72, 86, 190 и др. А въ новия проектъ не фигуриратъ много отъ членоветѣ, които засѣгатъ бюджетни въпроси. Това сж измѣненіята на чл. чл. 160 и 201, съ които се додава нѣщо на длъжностни лица отъ първоначални учители. Сравнението между двата проекта въ подробности може да направи всѣки.*) Ние трѣбва да теглимъ само дебелитѣ черти. А това е по чл. чл. 68 и 72, където сж заличени ония редове, които мо-

*) гл. в. „Съзвучие“ бр. 14, бѣж. 12/XII 911 г. и бр. 24 отъ 10/II 912 г.

гати да гарантиратъ правата на първоначалнитѣ учители. Прочее, викайтѣ въ камарата не е напусто.

Не струва сѣщо да замѣлимъ и нѣкои новоприбавени въ втория проектъ членове. Това сж по чл. 131 за „отличилитѣ“ се учители т. е. „способнитѣ“ и „работливитѣ“, както ги нарекоха, които вече въ „класнитѣ срѣди“ ще бждатъ отлъчени и повишавани порано, а така сѣщо и по чл. чл. 95, 96 и 100, които промѣнятъ общата постановка за всички населени мѣста за учил. настоятелства. Ако е било нужно да се прави нѣкаква промѣна по този въпросъ, защо се игнорира едно общо желание — за всѣко квартално училище да си има отдѣлно училищно настоятелство. И тогава текстътъ на тѣзи измѣнения щѣше да бжде съвсѣмъ другъ.

Сѣщо тѣй ново нѣщо е прибавката къмъ чл. 191 — София да има отдѣленъ окр. училищенъ инспекторъ. Лека полека нашата столица ща погълне половината права на провинцията. Така: тя има много гимназии и прогимназии, има нѣколко окол. учил. инспектори, ето я сега и съ окр. инспекторъ. Всичко това не е лошо, но ако държавата не се скъпѣше и къмъ провинцията. Напоследѣкъ се задава вика срѣщу провинциалнитѣ гимназии, срѣщу правото напр. на гр. Севлиево да има гимназия и съ особена охота се мжчатъ да организиратъ „новъ типъ“ (?) шестокласни училища за провинцията.

Сѣ пакъ проектътъ за измѣненията щѣше да бжде оправданъ, ако поне бѣ запазена цѣлостно една нова реформа — прогимназиалнитѣ учители да се назначаватъ отъ учил. н-во и спороветѣ между н-во, учители и инспекция да се разрѣшаваха отъ особена комисия. Но втората редакция освѣтъ, дѣто ограничава това по първия въпросъ, а вториятъ е заличенъ, но парламентарната комисия е зачеркнула положението прогимназ. учители да се назначаватъ отъ учил. н-во и го е оставила пакъ на м-вото.

Съ това вече измѣненията ставатъ такива, които цѣлятъ да подпомогнатъ исканията на класнитѣ учители и да ограничатъ правата на първоначалнитѣ, а така сѣщо и да засилятъ правата на централната власть. Съ една дума измѣненията оставатъ реакционни, и като такива ние учителитѣ ги посрѣщаме. Впрочемъ, ние не сме очаквали повече отъ сегашнитѣ партии, нито дори отъ депутатитѣ — първоначални учители. Не ще дори кажемъ и за бившия съюзень членъ, депутатъ, който тѣй много каза противъ първонач. учители.

Ние сме доволни, че той, заедно съ единъ софийски типъ*), и двамата горещи „неутралисти“ въ учителския съюзъ, доказаха едно наше твърдение — учителскиятъ съюзъ не може да бжде ръководенъ отъ лица на управляващи партии, защото ще стане опашка на министерството.

Каквито и да сж измѣненията въ закона, ние, съюзиститѣ ги посрѣщаме съ нужната сериозностъ. Ако ни прѣдизвикватъ и е нужно на се боримъ и това ще направимъ. Ако е нужно да дадемъ жертви и тѣхъ ще дадемъ, но вѣрваме, че днесъ или утрѣ правото е на наша страна...

*) Писачъ на в. „Денъ“

И. П.

Законопроекта по просвѣтата на II и III четене. Хайката противъ Бълг. учит. съюзъ и Съюза на Съюзитѣ. Убийството въ Пловдивската м. гимназия.

Сждено било и на сегашния м-ръ на просвѣтата, както и на сегашната камара да не направятъ нито една смѣла и демократична реформа въ нашето учебно дѣло. Българскиятъ учителски съюзъ излѣзе прѣдъ тѣхъ съ редица искания, които можаха да внесатъ доволство и охота за работа въ учителството. Класниятъ учителски съюзъ, макаръ и не на камарата, но прѣдстави на Учебния свѣтъ сжщо така важни искания по прогимназиалното и срдншколско образование. Нито на едно отъ тѣзи искания се усмихна сждбата. Тѣ като че не сжществуваха нито за нар. прѣдставители, нито за м-ра на просвѣтата. Парламентарната комисия по просвѣтата само се занима съ положенията въ прѣдставения ѝ законопроектъ и не пожела или не можа да внесе и тя нито една реформа по своя инициатива. Учителството чрѣзъ своитѣ организации искаше по-голямъ демократизъмъ въ управлението на училищата, по-добро възнаграждение за учителството, стабилизиране на класнитѣ учители, освобождаване на училищата отъ партизанство, радикаленъ мѣрки, за да се приложи припципа на задължителното образование, цѣлесобразно устройство на допълнителното и пр. М-ръ и парламентъ останаха глухи на тѣзи искания. Нѣщо повече. Единствената реформа, която внасяше въ уредбата на прогимназиитѣ принцига на децентрализцията, на по-големия демократизъмъ, се унищожи. Прогимназиалнитѣ учители и за напредъ ще се назначаватъ отъ м-то, като му се оставатъ напълно развързани ржцѣтъ да партизанствува при това назначаване. А г. г. народняцитѣ проглушиха свѣта и въ камарата и въ пресата, че тѣ искали да дадатъ училищата на народа! Ето, бѣха се опитали да направятъ нѣщо въ тази посока, Бълг. учител. съюзъ напълно одобри този опитъ, отъ никждѣ не се прѣдстави основателенъ доводъ противъ него. Но тѣ се дръпнаха и съ това показаха, че всичкия викъ за намѣсата на народа въ уредбата на училищата не гони друга цѣль, освѣнъ да се остави учителството на господа селскитѣ кръчмари и изобщо на мѣстнитѣ дребен.

Но колкото неподатливъ се показа г. м-ра на просвѣтата къмъ различнитѣ искания на българското учителство, къмъ назрѣлитѣ нужди на училището, толкова чувствителенъ той бѣ къмъ справедливитѣ упреци, които му се направиха за неговитѣ грѣшки и беззаконни дѣйствия. На цѣлия български свѣтъ станаха известни масата нередовности по нареждането на учителския персоналъ. Комитетитѣ на учителскитѣ организации, печатнитѣ органи на послѣднитѣ най-ясно посочиха на тѣзи нередовности. Г-нъ м-рътъ бѣ увѣщаванъ да ги прѣмахне. Той не отстъпи. Той почна да се дразни дори отъ тѣзи прѣдупрѣждения и увѣщания. Г-нъ м-рътъ не искаше неговитѣ подчинени да му напомнятъ забравенитѣ длѣжности. И когато тѣзи подчинени не спрѣха, а почнаха да протестираатъ и да отстояватъ своитѣ за-

конни права, когато тѣзи протести му се пратиха лично да ги прочете, тогава той изнамѣри нѣкои § § въ закона и правилника, които искали благочиние при отношенията на началство и подчинени, и обяви на смѣлитѣ защитници на своитѣ права, че за нарушение на тѣзи § § тѣ ще бждатъ наказани. Но г. м-рътъ хитрува. Протеститѣ сж направени отъ името на цѣли дружества. Никой отъ членоветѣ на тѣзи дружества не е излѣзъл да заяви, че не поддържа протеста. Г-нъ м-ра, обаче, не прѣслѣдва цѣлото дружество. Той гони само дружественитѣ настоятелства. Вижда се, той си прави това просто разсѣждане: въ настоятелствата влизатъ водителитѣ на д-та, ако тѣ бждатъ наказани, останалитѣ членове ще се сплашатъ и повече нѣма да отиватъ подиръ тѣхния умъ. Самоизмамата при това разсѣждане е ясна за всѣкого, който познава господствующия духъ между учителството. Това не сж послушни чиновници-бюрократи, които макаръ и поставени на най-високото мѣсто на държавната стълба, но съ трепетъ слѣдятъ разположението на началството, съ напръжение дирятъ да откриятъ дори неговитѣ щения и помисли и да отидатъ на срѣща имъ съ любоугодничество. Съюзеното българско учителство е пропито съ духъ на самостоятелностъ и самоуважение, съ най-ясно съзнание за дълга на всѣки съюзенъ членъ. То не ще се подаде на бюрократичната лукавостъ и злоба. И ний сме сигурни, че то ще даде нужния урокъ на г. м-ра. Г. Бобчевъ ще разбере, че и ратаитѣ вече сж съзнали човѣшкото си достоинство, че тѣ не се оставятъ да ги водятъ само нѣколцина натрапници. Той ще разбере това и сме увѣрени, че тѣга ще го обземе за доброто, но изминало вече врѣме на турското чорбаджийство. Но като оставимъ всичко това на страна, ний не можемъ да не съжалимъ, че още могатъ да се третиратъ отъ единъ м-ръ на народната просвѣта българскитѣ учители по този начинъ; да се третиратъ като ратаи, или като незрѣли юноши онѣзи, които сж повикани да създаватъ характеръ и духъ на самостоятелностъ у подрастващото българско поколение. Ние не можемъ да не съжалимъ, че м-ра на народната просвѣта иска да съкруши характеритѣ на учителитѣ.

Но г. м-ра е държавникъ. Отъ гледището на държавника-народнякъ нѣма по-голъма опасностъ за държавата отъ тиранията, която искатъ да упражняватъ надъ нея нейнитѣ низши служащи. Тази тирания се култивира чрѣзъ съюзитѣ на тѣзи служащи и тя ще се изкорени, като се унищожатъ тѣзи съюзи. В. Миръ влѣзе въ унисонъ съ пѣсенъта на Новъ вѣкъ и Воля и м-ритѣ на неговата партия почнаха да играятъ подиръ тази пѣсенъ. Устрои се хайка срѣщу финансови служащи, срѣщу низшия технически персоналъ; тази хайка трѣбаше да се почне и срѣщу учителитѣ. Държавническитѣ съображения взеха връхъ надъ съображенията, изхождащи отъ интереситѣ на учебното дѣло и гонитбата започна. До кждѣ тя ще отиде, ще има да видимъ. Но ний знаемъ, че надъ държавнитѣ интереси, както тѣ се схващатъ отъ г. г. народняцитѣ и стамболиститѣ, има интереси на широкитѣ народни маси; че исканията на учителството и на всичкитѣ низши и държавни служащи стоятъ въ пълна хармония съ

тѣзи народни интереси. Ний знаемъ, че борбата на Съюза на Съюзитѣ е борба същевременно на българския демократизъмъ да привие държавната машина къмъ нуждитѣ на народната маса. И както сме увѣрени въ тържеството на този демократизъмъ, тъй знаемъ съ положителностъ, че ще излѣзатъ съ счупени глави всички ония, които искатъ да спратъ неговия побѣдоносенъ ходъ, които искатъ да сломятъ едно отъ важнитѣ негови творения — Съюза на Съюзитѣ.

Прѣди нѣколко дни стана една покъртителна случка въ коридоритѣ на пловдивската мъжка гимназия. Единъ ученикъ свирѣпо се нахвърлилъ върху единъ уважаванъ отъ всички ученици свой учителъ и го умъртвилъ. При този случай не можемъ да не си припомнимъ вече за нѣколко други подобни произшествия, станали прѣзъ послѣднитѣ години въ нашитѣ сръдни училища. Въ сжщата гимназия ученикъ стрѣля върху директора, а група ученици всрѣдъ града сж щѣли да прѣбиятъ единъ учителъ. Въ една отъ софийскитѣ гимназии се стрѣля върху учителъ. Въ Елена биде убитъ директорътъ на прогимназията. Въ Варна се направи покушение върху учителъ и ученикътъ се самоуби. А другитѣ случки—като опити за самоубийство на ученици и ученички, нападение нощя или деня върху учители за побой, трошене на учителскитѣ прозорци и пр. сж станали толкова обикновени, че тѣ дори вече не обръщатъ и вниманието ни.

Единъ опитъ, обаче, да се проучатъ всички подобни случаи и да се освѣтлятъ отъ научно и педагогично гледище и досега сериозно не е направенъ. Разбира се, че съ тѣзи бѣлѣжки и ний нѣмаме за цѣль да дадемъ подобно освѣтление. Ний искаме само да хроникираме случайтѣ, за да посочимъ на необходимостта вече за по-сериозно замислюване върху условията на тѣхния произходъ. Никой не може сериозно да твърди, че тѣ сж случайни. Наистина, при повечето отъ тѣхъ се констатира, че тѣхнитѣ автори проявявали въ по-голъма или по-малка доза черти отъ аномалностъ. Въ най-прѣсния случай — пловдивския, почти всички едногласно твърдятъ, че убийщата проявявалъ много по-отрано подобна наклонностъ, дори твърдятъ, че той е участвувалъ и въ други убийства. Ний знаемъ и за нѣкои по-раншни случки, че устроителитѣ имъ сж проявявали пакъ подобна наклонностъ. Но ний сме наклонни да мислимъ, че задъ аномалността на ученицитѣ-агензатори, има извѣстни аномални условия въ самата училищна система, които даватъ подхрана на подобни случаи. И ний мислимъ, че е вече дошло врѣме да се замислимъ върху тѣзи аномални условия, за да бждатъ тѣ изкоренени заедно съ тѣхнитѣ рожби.

Едва ли може да се твърди, че личнитѣ качества на отдѣлни учители сж причина на тѣзи явления. Ето, както се разкрива отъ печата, при всѣко отъ тѣхъ, жертва сж ставали и учители, които се ползватъ съ общата симпатия на ученицитѣ и такива, които по едни или другѣ причини я нѣматъ. Отъ друга страна освѣтнѣ аномални ученици, но особено при случайтѣ, които иматъ за цѣль не да убиятъ, а само да оскандалятъ учителитѣ, зематъ учас-

тие и твърди нормални ученици. Тъй че повърхностното само наблюдение ни подсказва, че не въ личностите на пострадалите и на техните нападатели, трябва да се търси произхода на злото. То се корени, както споменахме, по-дълбоко — въ аномалните условия запазени въ нашата средня школа. Ако проучваме всеки случай поотделно, то ни поразява обстоятелството, че почти винаги другарите на атентатора-ученик сж биле предупредени за неговите планове. Това ни е известно за пловдивския, за варненския, за разградския, станалъ лани и пр. Но, почти никога учениците не сж разкривали съ нужната сериозност предъ учителите и директорите намъренията на своите другари. Да се приписва това на небрежност, е неправилно. Наистина, пловдивският д-ръ, както казвагъ, билъ предупреденъ, но вижда се, че това предупредение е било толкова несериозно, че той дори не обърналъ нужното внимание на него. И интересното именно тука е, защо съществува тази непредупредителност у учениците. Отъ друга страна, забълзва се, че скандалите ставатъ винаги за бължки и то или въ края на сроковете, или въ края на годината. По-частични сж случаите, когато се говори за личната умраза, като източникъ на атентатъ.

Не може въ такъвъ случай на училищния дѣецъ да не се наложатъ въпросите: не е ли време да се прѣмахне тази отчужденост между училището и учениците; не е ли време да се видоизмени отъ основа тази система на прѣцѣнка на ученическия успѣхъ, която кара учениците съ най-голямъ трепетъ да чакатъ момента, когато ще се опрѣдѣли тяхната съдба; не е ли време да влѣзе училището нѣкакъ си по-близо до личния животъ на учениците, до живота имъ въ техните семейства; не е ли време да се унищожи съществующия формализъмъ и бюрократизъмъ въ средната ни школа, който прѣвръща учителите въ машини да си прѣподадатъ или изпѣятъ просто прѣдвидения въ програмата урокъ и да внесатъ на опрѣдѣления моментъ получената оцѣнка отъ отговора на ученика по този урокъ? Не е ли време м-то да се проникне съ пълно довѣрие къмъ учителството; да се откаже отъ грозната опека, която налага на всичките му дѣйствия: да се откаже отъ порока на партизанщината, която подрива условията за ползотворна работа, която кжса учителя отъ неговите ученици въ момента, когато той ги е най-добре опозналъ, когато ще имъ стане слѣдователно най-полезенъ? Не е ли време изобщо м-то да създаде всички условия на учителството, за да се влюби то въ работата си и съ това да пожертвува всичките си сили на нея? Отдавна е дошло това време, но...

Р. С. *На Учителски вѣстникъ*. Бѣхме написали горнето, когато ни попадна въ ръцѣтъ бр. 15 отъ 15 мартъ т. г. на „Учителски вѣстникъ“. Въ отдѣла хроника, редакцията зема поводъ отъ една полемика, възникнала току слѣдъ пловдивския случай между „Балк. Трибуна“ и „День“ по дисциплината въ нашите училища, за да напише слѣдното: „Първиятъ отъ цитираните ежедневници даде мѣсто на една статия, въ която се осжждатъ наредбите въ тия училища,

като такива, които убивали въ ученицитѣ свободния духъ и уни­тожавали тѣхното азъ, не имъ позволявали да проявяватъ творчески воля, инициатива или човѣшко достоинство. Както виждате, продължава редакцията, сѣ ония модни, безсъдържателни фрази, които чуваме да ни говорятъ херолдитѣ на „новото“, „свободното училище“, които сме срѣщали въ „Ученическа пробуда“. Ако свободниятъ духъ, творчеството, волята, инициативата, азъ-тъ и пр. чудесии се проявяватъ въ постояннитѣ заксянявания и отсъствия отъ училището, въ прѣнебрѣгване на ученишкитѣ задължения и учил. прѣдписания, въ безцѣлнитѣ скитания по улицитѣ, и безсмисленитѣ стърчения по тротуаритѣ, въ буйство и безпричинни демонстрации въ училището и вънъ отъ него — тогава дѣйствително училището и учителитѣ сж лоши. . . .“ Тѣй сериозно се отнася в. „Учит. вѣстникъ“, къмъ една полемика, възникнала по такъвъ прискърбенъ случай! Ний не бихме цитували всичко това, ако то не бѣ писано въ органа на класния учителски съюзъ, въ хрониката, която обикновенно изхожда отъ редакцията на вѣстника; ний не бихме нѣкъ и обѣрнали внимание на тѣзи улични разбирания и тълкувания на благороднитѣ усилия, които се правятъ днесъ, за да се издигне съврѣменното училище до положението на истински възпитателенъ институтъ. Наистина, ние знаемъ каква безпринципностъ вѣе въ списването на този вѣстникъ; ние знаемъ колко често той става изразителъ на озлоблението на дертлии писачи: но ний никога не допускахме, че той ще изпадне по единъ тѣй важенъ принципаеленъ въпросъ до положението на калнитѣ клюкари, които свеждатъ стремежа за реформа на съврѣменното училище, въ стремежъ да се приучатъ ученицитѣ на хайлазлѣкъ, свобода, неподчинение на дисциплината въ училището и пр. „чудесии“. Писачтъ на настоящето е членъ на класния учителски съюзъ. И той не може да не почувствува срамъ въ себе си, когато чете въ органа на своята организация така да се опошляватъ най-възвишениитѣ полети на днешната педагогична мисль и когато срѣщу тѣхъ се прѣпорѣчватъ като най-възпитателни срѣдства „Кинематографичнитѣ развлечения и участието въ народнитѣ тържества“. Освѣтъ това, редакцията на учит. в. противопоставя на „новото“, „свободното“ училище възгледитѣ на в. День, който иска отъ ученицитѣ „инициатива, полетъ, воля за коренно усвоение на наукитѣ и изкуствата и къмъ интензивно старание за постигане тая цѣль“ и съ това, като че ли иска да каже, че „херолдитѣ“ на това училище били противъ това коренно усвояване на наукитѣ и изкуствата. О, Sancta simplicitas! Че нали тъкмо къмъ тамъ се свеждатъ усилията на това „чудато“ ново училище: да прѣмахне всичко онова, което души въ сегашната школа и което създава днешнитѣ нейни питомци съ ония повърхни знания и съ оная неохота къмъ упоренъ умственъ трудъ, които сж тѣй хубаво извѣстни за всички ни, и да създаде условия за работа, която би донесла едно истинско вдѣлбаване и усвояване на наукитѣ и изкуствата! Че на коя школа е продуктъ всичко онова, което дори ни ужасява, не е ли на сегашната, „старата“ школа? Но, редакцията на учит. в. се възхищава отъ по-

рядкитѣ въ нашето срѣдно училище, отъ методитѣ на прѣподаване, възпитание и пр. и счита, че нѣма какво повече да се желае, освѣнъ „театрални и кинематографични развлечения, разходки на чистъ въздухъ, участие въ народнитѣ тържества и празници, екскурзии и пр.“ Блазѣ и, че по този начинъ ще изкорени злото и ще поддрине почвата на „херолдитѣ“.



Външна хроника.

Допълнително образование.

Германия. — Допълнителното училище не е направено задължително въ Германия отъ единъ училищенъ законъ, общъ за Империята, но държавицитѣ, окръжитѣ и общинитѣ иматъ правото да го направятъ задължително до 18 години по силата на *Reichsgewerbe Ordnung* (Регламентация на индустриалнитѣ заведения).

§ 120 отъ R. S. O. гласи: Работодателитѣ сж длъжни да даватъ на своитѣ работници до 18 годишна възраст възможность да посѣщаватъ курсоветѣ за възрастни, припознати отъ общинскитѣ власти или отъ държавата, като не задържатъ на работа прѣзъ часоветѣ, опрѣдѣлени за тия курсове, тия отъ работницитѣ, които взематъ участие въ тѣхъ. Училищата, въ които се изучаватъ домакински и ръчни женски работи, сж класирани между въпроснитѣ училища за възрастни.

Ако посѣщението на училището за възрастни не е направено задължително отъ държавата, общинитѣ иматъ правото да го направятъ задължително за работническата младежъ отъ двата пола до 18 годишната имъ възраст.

Общинитѣ иматъ правото да взематъ, каквито намѣрятъ за добръ мѣрки, за да направятъ възможно, щото младежитѣ да може да посѣщава училищата за възрастни.

Въ кралство Прусия имаше прѣзъ 1908 г. 3781 селски училища за възрастни съ 55,889 ученика. Срѣдно на училище се пада 14·8% ученици; 11% отъ училищата сж броели само по 10 и по-малко ученика. 55% отъ ученицитѣ сж земледѣлци; по-голѣмата частъ сж по-малки отъ 18 години. Прѣзъ сжщата година прѣподавателитѣ въ тия училища сж били на брой 5,243 души, отъ които 5005 учители.

Почти въ всички тѣзи училища обучението е ставало само прѣзъ зимнитѣ вечери.

Има само около 100 училища, които сж траяли прѣзъ цѣлата година. Мжчатъ се изобищо да направятъ занятията въ тия училища да траятъ три години, но въ много мѣста положението е таквози,

че е невъзможно да се постигне цѣлѣта още за дълго врѣме още, ако посѣщението на тия курсове не се направи задължително. Срѣдната цифра на прѣподаденитѣ уроци е била за 1908 г. 80, т. е. 4 урока на седмицата въ продължение на 20 седмици.

Работата, която ще се извърши въ училището за възрастни, трѣбва да бѣде опрѣдѣлена въ свръзка съ обстоятелствата, на които тѣ сж подчинени. Поставя се прѣди всичко *възпитанието и образоването* на характера. Тѣй като това не може да се направи въ искания размѣръ по причина на краткотрайността на занятията, създадоха се въ послѣдно врѣме *институти*, цѣлѣта на които е да съдѣйствува за реализирането на задачитѣ, що си поставя училището за възрастни. Организирани сж биле четения, разговори, пѣния, конферанси, и т. н. и на нѣкои мѣста екскурзии, игри и гимнастически упражнения. Но тѣзи институти сж още въ първата фаза на своето развитие.

Съ обучението въ тия училища се гони да се закрѣпятъ познанията, добити въ първоначалното училище, да се допълнятъ и разширятъ като се държи смѣтка най-вече за онова, което има свръзка съ земледѣлнето и занаятитѣ, които се упражняватъ въ селото. Така опрѣдѣлени задачитѣ на селското училище за възрастни опрѣдѣлятъ неговитѣ отношения съ първоначалното училище отъ една страна и съ специалното училище отъ друга. Обучението въ тѣзи училища се базира върху познанията, минати въ първоначалното училище, но то не е прѣко продължение на него. За тѣзи училища центъра на цѣлото обучение е страната и всичко що я застѣга. Подъ формата на практика, полученитѣ въ първоначалното училище знания се укрѣпватъ, допълватъ и разширяватъ. Естествено, въ селскитѣ училища за възрастни, земледѣлнето играе роля до толкова, до колкото то брои прѣдставители между ученицитѣ на тия училища. Обаче, прѣподаването не става никога въ смисълъ на едно специално обучение по земледѣлнето.

Прѣдметитѣ, които се изучаватъ, обикновено сж: естественитѣ науки, нѣмски езикъ, смѣтане (съ геометрия и смѣтководство) гражданско учение и икономия. Разпрѣдѣлението на прѣдмети не е на всѣкъждѣ еднакво, защото въ повечето случаи се излиза отъ тѣснитѣ рамки на прѣподавания прѣдметъ. Напримѣръ, при изучаването на естественитѣ науки занимаватъ се не само съ естествената история и физиката, но още съ обща технология и съ земледѣлческа техника. При уроцитѣ по нѣмски езикъ, отдава се голѣмо значение сжщо на упражнения по търговския стилъ, при четенето се търси най-вече да се извади моралната поука, която се съдържа въ него. Нѣма специаленъ урокъ по граматика и правописъ. Обучението по смѣтане се състои повече отъ практически упражнения. Геометрията и смѣтководството изобщо не се смѣтатъ като съставни части на смѣтанието, но най-често сж комбинирани съ другитѣ прѣподавани прѣдмети. Уроцитѣ по икономия и гражданско учение иматъ за прѣдметъ националната и домашна икономия, конституцията, администрацията и законодателството. Паралелно съ тия прѣдмети

въ много мѣста се даватъ за занаятчиитѣ уроци по елементарно рисуване. Трѣба да се отбѣлѣжи още, че тукъ-тамъ се прѣподаватъ въроучение, история, география, пѣние и пр.

Учебнитѣ пособия изобщо сж твърдѣ прости: — читанка, тетрадка за писмени домашни работи, смѣтница и пр.

Употрѣбаватъ се книгитѣ отъ първоначалнитѣ училища; но на много мѣста иматъ си и специални сборки, които съдържатъ главно уреди и помагала за прѣподаванието на естествената история.

Механизмътъ на обучението е сжщо твърдѣ простъ. Изоставя се, до колкото е възможно, теорията и се стараятъ да базиратъ цѣлото обучение върху нагледността, наблюденията и опититѣ, правени върху всичко, що се намира въ мѣстността имъ. Събитията, явленията сж разгледвани споредъ тѣхнитѣ различни страни по такъвъ начинъ, че не всѣкога е лесно да се установи границата на всѣки прѣподаванъ прѣдметъ.

Разноскитѣ по тия курсове сж се възкачили за 1908 год. на 566,591 марки, отъ които $\frac{2}{3}$ сж покрити отъ държавнитѣ субсидии.

Въ тия разноси не влизатъ разноскитѣ, иждивени отъ държавата за подготовка на учители. Курсовѣтѣ обгръщатъ изобщо 120 до 150 учебни часа и се посѣщаватъ срѣдно приблизително отъ 40 учители.

За да се разбере, какъ е поставенъ въпросътъ за допълнителнитѣ училища, посочваме Берлинъ, гдѣто има:

1) 4 курса, наречени *Fortbildungsanstalten*, създадени отъ града, отворени за жени отъ скоро врѣме, присъединени къмъ срѣднитѣ училища и подъ зависимостта на тѣхнитѣ директори. Курсовѣтѣ, които обгръщатъ езицитѣ, търговия, дактилография и пр., сж плащани и сж отворени вечерно врѣме отъ 7 $\frac{1}{2}$ часа до 10 часа. Посѣщаватъ се отъ ученици отъ всѣка възраст, които иматъ известно образование.

2) 24 *Fortbildungsanstalten* (14 за момчета, — 9 за момичета и едно общинско готварско училище) Тѣ не сж задължителни; отворени сж вечеръ и недѣля сутринъ, обикновено сж безплатни и се посѣщаватъ отъ младежитѣ на възраст отъ 13 до 16 години, които излизатъ отъ първоначалното училище. Програмата имъ е изобщо теоритическа (езици, математика, търговия и т. н.) макаръ и прѣдзначението имъ да е да специализиратъ учащитѣ се. Въ нѣкои отъ тѣхъ изучаватъ моделирането, търговско право, банково смѣтане, специално рисуване и т. н.

3) 10 *Zadължителни Fortbildungsanstalten* резервирани *изключително* за младежи отъ 13 до 16 години. Всѣко отъ тѣхъ обхваща едно отдѣление за общо образование и едно или нѣколко отдѣления за работничитѣ отъ единъ опрѣдѣленъ занаятъ (картонъ, дрехи, метали, дърво и пр.)

Курсовѣтѣ сж отворени за всѣки занаятъ единъ или два пѣти въ седмицата отъ 4 до 8 часа вечерта. Това е едно истинско учи-

лище за възрастни, за продължаване на образованието, за усъвършенстване и пр. на дѣтето на народа въ странитѣ дѣто е задължително.

Единъ мѣстенъ правилникъ, приетъ отъ града на 2 декемврий 1904 г., влѣзаль въ сила на 1-й май 1905 г., се прилага само за работниците — мъже (чираци, млади работници, помощници и т. н.), задължени да посѣщаватъ безплатно тия курсове до 17 навършени години и то отъ 4 до 6 часа на седмица. Освободени сж отъ това задължение младежитѣ, които посѣщаватъ курсоветѣ на нѣкои отъ професионалнитѣ училища съ призната програма за по-висша, а така сжщо и тия, които заематъ положение (служба и пр.), което прѣдполага едно по-висше образование отъ това, що би се получило отъ курсоветѣ на горното училище за възрастни. Господаритѣ сж длъжни да впишатъ работниците си и да имъ отпускатъ необходимото врѣме, за да посѣщаватъ училището, да отбѣлзватъ болния работникъ и пр. Всѣко нарушение на това прѣдписание отъ страна на господаритѣ, влече 20 и повече марки глоба и 3 дни затворъ.

4) *Fortbildungsschulen*, създадени отъ дружества, синдикати и пр., незадължителни, парично подпомагани отъ града и съответствувать по своята организация и програма на тия, изложени въ точка 2-а.

5) *Fachschulen* (практически училища), многобройни по число, създадени отъ частната инициатива и отворени за всички занаяти.

Изобщо, посѣщаването на едно какво да е училище не освобождава младия работникъ (чиракъ) отъ посѣщаването на едно задължително училище, признато отъ общинскитѣ власти и отъ държавата.

На 4 мартъ 1911 год. Пруското правителство депозира единъ законопроектъ, който прави задължително отварянето и посѣщаването на училищата за усъвършенстване въ общинитѣ съ 10,000 жители. Съсѣднитѣ общини, населението на които надминава 10,000 могатъ да се групиратъ, за да създадатъ такова училище, ако въ тия мѣста не сжществува едно или нѣколко отъ този родъ училища.

Посѣщаването на тия училища сж задължителни за всички младежи на възраст до 18 години, които живѣятъ въ общината, кждѣто тия училища се намиратъ и за които сж създадени.

Трайността на обучението е три години. Безработицата не ги освобождава отъ задължението да ги посѣщаватъ. Освободени сж отъ това задължение младежитѣ, които посѣщаватъ или сж посѣщавали едно корпоративно или професионално или друго подобно на тѣхъ училища; освободени сж сжщо и тия, които докажатъ, че притежаватъ знанията и способноститѣ, добити въ училищата за усъвършенстване. Не могатъ да бждатъ задължени сжщо и чиновницитѣ на административна служба, миннитѣ работници, слугитѣ и служащитѣ въ аптекитѣ и младежитѣ, заняти въ земледѣлието и пр.

Курсоветѣ траятъ 3 години, съ 240 учебни часове годишно или 6 часа седмично. Това образование се дава прѣзъ работнитѣ дни, като се почне отъ 7 часа сутриньта до 8 часа вечерьта и то по такъвъ начинъ, че тази школска работа да не съставлява допълнителна работа, наложена на младежитѣ.

Когато единъ господаръ услови единъ младежъ, който посѣщава едно училище за усъвършенствуване, той е длъженъ да уведоми директора на училището въ единъ срокъ отъ 4 дни максимумъ; вънъ отъ това, той е длъженъ да даде на това момче необходимата възможностъ и свобода, за да слѣдва курсоветъ, и даже да бди, дали то ги посѣщава редовно. Нарушителитъ на това се наказватъ съ глоба, която може да достигне до 20 марки (25 лева) или съ затворъ до 3 дни.

Този законъ трѣбва да влиза въ сила отъ 14 априлъ 1912 година. Съ мотивитъ, които излага вносителътъ на проекта, министрътъ на търговията, сж съгласни всички политически партии. Но консерваторитъ протестанти и католици настояватъ да се вмъкне въ програмата на тия училища и религиозното обучение. Пруското правителство, което е много повече религиозно, е намѣрило, че религията нѣма нищо общо съ програмата на училищата за усъвършенствуване. Протестантитъ, отначало съгласни съ мнѣнието на правителството, се блокиратъ по-послѣ съ католицитъ за обща борба за прокарване религиозния принципъ. Правителството, чувствувайки себе си слабо, се съгласява съ $\frac{1}{2}$ часъ седмично прѣподаване на 3.-Божии. Но клерикалитъ отъ двѣтъ въроизповѣдания искаха още: тѣ искаха по околень пътъ да направятъ задължителенъ 3.-Божий като се прѣдвиди едно наказание за тия, които, безъ съгласието на родителитъ и настойницитъ си, не биха слѣдвали религиозното прѣподаване. Правителството заявило, че намира не приемливи тия поправки въ проекта, гласувани отъ клерикалитъ — въ парламентарната комисия по проекта. Понеже е сигурно, че прѣдставителитъ въ Ландтага ще приематъ измѣненіята, внесени отъ реакционеритъ отъ двата религиозни полюса, пруското правителство е декларирао, че ще си оттегли проекта. Ето прочие единъ прогресивенъ законъ, който пропада слѣдствие протестанския и католишки сектантизмъ.

Италия. Вечернитъ и недѣлни училища (*scuole serali* и *scuole festive*) сж учрѣдени прѣзъ годинитъ 1862—66. Малкитъ общини, бѣдни или индеферентни, сж дѣйствували твърдъ слабо. Въ голѣмитъ градове движението клони къмъ професионалното образование. Частната инициатива, твърдъ влиятелна, може на всѣкъждѣ ефикасно да се почувствува. При това задължителността отъ 1877 г. съществува въ продължение на една година, но тази задължителностъ взема форма на ваканционни курсове и се прилага само тамъ, кждѣто съществуватъ тия курсове. Вънъ отъ това, знае се, че задължителността на първоначалното образование е въведено частично. Всички тия мѣрки сж оставали често мъртва буква. Но отъ извѣстно врѣме насамъ значителни усилия се правятъ, за да ги направятъ ефикасни.

(Изъ рапорта на г-на Devogel, четенъ на конгреса по народното възпитание въ Брюксель, държанъ отъ 30/VIII до 2/IX 1910 г.)



Книжнина.

В. Даскаловъ.

Методика на първоначалното обучение по писане и четене. Д-ръ П. Цоневъ.

(Учителска библиотека год. VI. кн. II.)

Книгата на Д-ръ Цоневъ се раздѣля на 8 глави. Въ първата глава той прави прѣгледъ на развитието на дѣтския говоръ и задачата на първоначалното обучение. Тукъ той дава отговоръ на въпроса, какво е говоръ, какъ се усвоява той отъ дѣцата и какво е неговото значение за умственото развитие на индивида. Въ втората глава авторътъ прави исторически прѣгледъ на методитъ на първоначалното обучение по четене и писане.

Въ III глава разгледва психофизиологичната основа на говора, четенето и писането. Тукъ се разглежда появата и развитието на говора на дѣтето въ функциитъ на мозъчните центрове, като се изтъква, че главниятъ пътъ за развитието на устния говоръ иде прѣзъ ухото. И за да се докаже, коя метода да се приеме при началното четене и писане, дали аналитичната или синтетичната, прави се изслѣждане на начина за усвояване думитъ при устния говоръ, като се изтъква, че усвояването става по звукове, понеже чутата дума дѣтето възприема бавно, и звуковетъ се възприематъ въ слуховия центъръ и прѣминаватъ въ езиковния единъ по единъ. Тукъ се обяснява и обстоятелството за схващането на думитъ изцѣло съ послѣдовната асоциация между възприетитъ звукове. Като разгледва понататъкъ психофизиологичната основа на четенето и писането, авторътъ намира, че въ мозъка на човѣка освѣнъ центъръ на говора има такъвъ и на четенето (за зрителнитъ прѣдстави на четенитъ думи) и на писането (писомоторенъ центъръ), които сж отдѣлени единъ отъ другъ. Въ подкрѣпа на това той цитира експерименталнитъ изслѣждания, които редица психолози сж правили върху дѣтския говоръ за начина на възприемането думитъ при четенето и писането, страдащи отъ афазия (поврѣда въ говора) и аграфия (поврѣда въ писането).

Въ IV глава се прави експериментално изслѣждане на първоначалното обучение по четене и писане. Тукъ се излагатъ експериментитъ и резултатитъ отъ тѣхъ по четене на Catte, Goldscheider и Müller, Vallachecke, Erdmann и Dokde и Meumann, правени съ тахистоскопъ и ги скицира като потвърждава, главно съ Meumann, мисълта, какво думитъ се възприематъ въ дѣтското съзнание изцѣло, а не по звукове. Тукъ се разгледва и американската метода, която и у насъ намѣри приложение. Въ V глава се прави критика на всички методи на обучението по четене и писане и се разглеждатъ прѣимуществата и недостатѣцитъ на синтетичната и аналитична метода, VII и VIII глава разгледва какъ трѣбва да става откриването на първоначалното четене и писане. Отъ изслѣждане процеса на четенето авторътъ дохожда до заключението, че най-нобра метода по четене била тази, която сполучливо би свързала аналитичната и синтетична

метода, използвайки тяхните добри страни. Тази нова метода трябва да направи четенето смислено, както е при аналитичната метода и лесно — при синтетичната метода. Логичността на първоначалното четене ще се постигне, когато се започва всекога същели написани думи. Откриването на първото писане, според автора, трябва да става по следния начинъ. Моделиратъ се предметитъ, върху които се говори и се извличатъ изречения за тяхъ, които тоже се моделиратъ. Следъ това се разглеждатъ тия модели и прѣдмети като дадени изречения, изобразени съ рисунки, каквито той дава на стр. 135. Следъ усвояването рисункитъ на тия картинни изречения, пристѣпва се къмъ откриване на сѣщинското писмо, което възъ основа на експерименталнитъ данни ще става по синтетическата метода, т. е. буква по буква. А това ще става така: Нарисуватъ се изречения. Напр. Кучето лае. Дѣцата го изговарятъ и въ тяхъ се възбуждатъ слухови и езикомоторни прѣдстави на думитъ въ изречението. Следъ това се написва изречението отъ учителя съ букви на черната дѣска. По този начинъ дѣцата се научватъ да четатъ 7 букви наведнѣжъ, въ логическа връзка. Чрѣзъ рисуване на цѣлото изречение тѣ доказватъ до научването на отдѣлнитъ букви, безъ да изговарятъ звуковетъ по отдѣлно и безъ да ги сричатъ. А когато ще се открие нова буква, ще се дава и ново изречение, като буквитъ се откриватъ една по една. Печатнитъ букви се откриватъ веднага следъ ръкописнитъ, но пакъ съ цѣли думи. Термина „буква“ ще се открие въ процеса на имената като частъ отъ думата. При този начинъ на работа, авторътъ съвършено отхвърля прѣдварителнитъ упражнения по писане, които се замѣстватъ съ рисуване и обикаляне съ прѣчици по листчета съ написваната дума, които се раздаватъ на дѣцата. А прѣдварителнитъ упражнения по четене се свеждатъ до приучване дѣцата да изговарятъ бавно и ясно думитъ въ моделираното изречение, като винаги се изговарятъ думи, а не отдѣлни звукове. И следъ всичко това той дава скица на послѣдовното постѣпване при откриване първоначалното писане и четене. — Стр. 138 и 159.

Книгата на Д-ръ П. Цоневъ ни дава твърдъ много въ областта на методата на езикознанието въ I отдѣление. Тя дава обстойна критика на всички досегашни методи, но както до сега се е водило и се води обучението по четене и писане въ I отдѣление, кждѣто всѣки учителъ може да се справи и види прѣимущества и недостатѣцитъ на методата, по която работи и съобразно това да нагласява своето по-нататѣшно обучение. Авторътъ много прѣгледно, възъ основа на експерименти, правени отъ редъ педагози въ чужди страни, прави обстойна критика на двата метода, по които днесъ се води първоначалното обучението по четене и писане и се добира до единъ новъ начинъ, който е и по-близъкъ до дѣтското разбиране и отстранява всички ония мѣжнотии при сливането и прѣминаването отъ четенето на буквитъ къмъ четене на думитъ при господствующата днесъ метода на прѣподаване първоначалното обучение по четене и писане.

Книгата е добъръ приносъ по методиката на четене и писане, и заслужва да бѣде прочетена отъ всѣки основенъ учителъ.

Ив. Великовъ.

Трудът и възпитанието.

(Една педагогическа студия отъ Отто Рюле. Библиотека „Учителска искра“ кн. 6. — София.)

Нашето учителство знае, кой е О. Рюле. Отъ него се прѣведоха на български нѣколко негови съчинения („Дѣцата на пролетариата“, „Истинскиятъ ликъ на германското народно училище“, „Какво трѣбва да бже народното училище“ и пр.) Въ тѣхъ той разгледва най-жизненитѣ училищни въпроси — народното училище и възпитанието, учителъ и ученици, училищни здания и пр. — въ свръзка съ економическия животъ на дѣцата и на родителитѣ имъ. Съ други думи той разгледва обекта на възпитанието въ свръзка съ условията на живота му, разгледва учителя съ неговата зависимостъ отъ централната власть, разгледва училището съ неговата мизерна обстановка, разгледва училищнитѣ програми и правилници съ тѣхнитѣ реакционни тенденции. Статистическитѣ данни, съ които авторътъ придружава трудоветѣ си, ги правятъ цѣнни и изводитѣ имъ убѣдителни. Тѣзи съчинения не останаха незасегнати отъ нашата критика. Мълкомъ мина, обаче, неговата студия „Трудътъ и възпитанието“. А тя заслужава нашето внимание, защото мислитѣ, които той излага и изводитѣ, които прави по този специаленъ въпросъ, сж цѣнни. Въ нея О. Рюле се е спрѣлъ на въпроса, който прѣзъ послѣднитѣ години силно интересува педагогическитѣ умове, въпроса за прилагането на труда при възпитанието и обучението. Макаръ, споредъ признанието на автора, съчинението да се състои отъ отдѣлни статии по въпроса, т.е. тѣ така сж свързани, че прѣдставляватъ едно цѣло. Цѣлата студия, съдържаща 74 страници, е раздѣлена на 4 части. Въ първата часть О. Рюле разгледва мизерната, непривѣтливата и книжната обстановка на дневното училище. Сжщо той се спира на положението до колко дневното училище игнорира дѣтската природа — подвижностъ, любознателностъ, подражание и пр. — и какъ то заковава дѣцата на едно мѣсто, за да имъ натрапва знания.

Въ втората часть той посочва историческитѣ, педагогическитѣ и педологическитѣ основания, които налагатъ прилагането на труда, на работата въ училището. Сжщеврѣменно посочва пионеритѣ, отъ Коменски, Киндермана до Маркса, които сж работили и ратували, за да се приложи трудовия принципъ при възпитанието и обучението.

Въ третата часть излага срѣдствата на трудовото училище — дѣтски градини, обучение на открито, гдѣто ученицитѣ участвуватъ въ работата, училищни градини и ученически работилници.

Въ четвъртата часть се спира на заведенятия — опити за прилагане на трудовото обучение, като тия на Реди въ с. Аботшомъ (Англия), на Литцъ въ Илзенбургъ, Хаубинда, Шолпе и пр. (Германия). Спиратъ се на недостатъцитѣ имъ (отчужденостъ отъ обществения животъ и недостъпностъ за бѣднитѣ дѣца), а сжщо така по-

сочва, какъ въ Германия и другитѣ страни принципътъ на трудовото обучение е извратенъ: какъ отъ срѣдство за хармонично развиване на дѣтскитѣ способности, той е обърнатъ въ срѣдство за усвояване занаяти, за печелене пари и пр. Тука, както и въ заключителната частъ авторътъ посочва на условията, при които е възможно прилагането на трудовото обучение. Споредъ него приложението на трудовото обучение е невъзможно при днешната обществена наредба, въ която просвѣтнитѣ нужди на нациитѣ сж оставени на заденъ планъ, а всичко са харчи за милитаризма. „Само слѣдъ прѣодоляването на милитаризма и слѣдъ прѣмахването на почиващата върху капитализма съврѣменна класова държава ще се реализира тази идеална система на възпитание“, казва авторътъ. Но той не поддържа мнѣнието до този моментъ да се стои съ скръстени ръцѣ. Напротивъ той настоява да се работи за приближаването на това врѣме и да се разчитва пжтя на трудовото училище.

Увѣренъ съмъ, читателятъ ще се убѣди отъ съдържанието на книгата, която изложихме накратко, че тя е цѣнна и че отъ нея могатъ да се извлѣкатъ познания, както за наредбата, така и за условията, при които е приложимо трудовото възпитание. *Обаче ние по никакъвъ начинъ не можемъ да му препорѣчаме прѣвода на тази цѣнна книга.* Въ случая Рюле е изпадналъ въ най-нечисти ръцѣ. Стремешътъ на извѣстни лица да спечелятъ лесно чрѣзъ литературата, особено педагогическата, до толкова е заслѣпилъ прѣводача и издателството, че ако човѣкъ не познава Рюле отъ оригинали и руски прѣводи, би казалъ, че това съчинение не е негова работа. До толкова е безобразенъ прѣводътъ и злоупотрѣбено съ добрата репутация на Рюле. Издателството никакъ се не погрижило, за да се изправятъ грѣшкитѣ въ прѣвода, а прѣводачътъ самъ не е знаелъ какво прѣвежда. За да не бждемъ обвинени въ голословие, ние ще посочимъ факти. На много мѣста прѣводачътъ си служи съ отживѣли термини, нѣкъждѣ не е прѣвелъ правилно нѣкои думи, а на трето мѣсто е замѣнялъ нѣкои думи съ други, които означаватъ съвсѣмъ друго. Напр. навсѣкъждѣ е употрѣбявана думата „чувства“ вмѣсто *стытва*; „условия“ вм. *обуславя*. Другадѣ вм. *похвати* е употрѣбена думата „прихвати“; вмѣсто *тѣсногърдие* — „тѣсносърдечность“ (!); вмѣсто *облагодѣтелствувани* — „облагодарявани“; вмѣсто *още* — „вече“ и пр.

Отъ друга страна конструкцията на голѣма частъ отъ изреченията е „нѣмска“ (глаголитѣ сж оставени въ края), поради което прѣводътъ се чете извънредно трудно. Напр. „Каквото гледането не може да даде, дава го труда“ (стр. 7) „Повечето и най-важнитѣ свойства на нѣщата човѣчеството си е изяснило не чрѣзъ наблюдението, а чрѣзъ обработването“ (пакъ тамъ). „Извѣстния професоръ Лоренцъ отъ Виена, който като хигургъ се ползува съ всѣсвѣтска извѣстность, изкривяването на гръбнака (сколиоза) направо нарече „училищна болѣстъ“ (стр. 12). „Прѣди всичко той първи изказва мисълта, чрѣзъ физически трудъ възпитателно да се въздѣствува върху цѣлния човѣкъ“ (стр. 21) и пр. и пр.

Не стига това. На много мѣста, въ едно и сѣщо изречение, глаголитѣ не сѣ въ едно врѣме, другадѣ нѣма съгласуване съ сѣществителното име и др. Напр. „Въпросътъ е, дѣтето постепенно чрѣзъ неговия собственъ трудъ да се въведе въ свѣта на практическия опитъ, да изучи то чрѣзъ собствено наблюдение свойствата на разнитѣ, годни за образуване, вѣщества и *научаваме го* (?) да употребява простимитѣ сѣчива, като само ги употребява“ (стр. II р. 14—20). „Наблюдаването *билъ* (?) единъ отъ най-естественитѣ мостове къмъ знанието“ (стр. 5 редъ 3 отдолу).

Ако бѣха само този родъ грѣшки прѣводътъ би се търпѣлъ. Обаче работата не стои така. На много мѣста той е отвратителенъ; просто не се разбира нищо. Напр. „У староврѣменитѣ хора вие обичате само граматиката, но не белки логиката въ послѣдната, а неправилнитѣ отклонения“ (стр. 4 р. 9 отдолу). „Че младежта сѣщо може да работи нѣщо съ обичъ, никому не идваше на умъ, колкото и това, че нейнитѣ очи ѝ служатъ не само за писането и четенето“ (стр. 5 р. 13 отдолу). . . „Да погледнемъ спокойно на сегашното народно училище въ неговата най-свършенна форма — така сѣщо и за него напълно и въ всичката своя тежестъ се отнася мнѣнието: то не може да даде всестранно и хармонично развитие на физическитѣ и духовнитѣ способности на дѣтето“ (стр. 2 р. 3 отгорѣ). „Прискърбно е, дѣто трѣбва да го изкажемъ, че фактическата печалба отъ образователната работа на народното училище стои много по-долу отъ очакванията, които въ прѣдъ видъ на дѣйствително употребенитѣ за това врѣме и трудъ, човѣкъ има право напълно да прѣдяви“ (стр. 5). „Сѣщо така противъ се изказва върху работата на нашето училище и дрезденскиятъ учител Ханъ . . .“ (стр. 5). „Амосъ Коменски, който сѣщността на философията на Хобса, която се свежда къмъ беконовата опитна философия — всѣки опитъ е чувствено схващане, прѣведе на педагогически езикъ . . .“ (стр. 21).¹⁾ и пр. . . .

Азъ вече се отказвамъ да цитирамъ този безобразенъ прѣводъ. Той нѣма никаква цѣнностъ и напраздно ще бждатъ трудоветѣ на човѣка да иска да разбере нѣщо отъ него. Споредъ насъ, единствената причина за гдѣто критиката не отбѣлѣзва тази книга е рѣдкото ѣ разпространение въ по подготвени срѣди. Като издание на тѣснитѣ социалисти тя е прѣсната между тѣхъ и съчувственицитѣ имъ. А тѣ нѣма да посочатъ недостатѣцитѣ си тукъ, както ги не посочиха и въ другитѣ прѣводни издания на „Учителска искра“, кждѣто сѣщо се срѣщатъ такива.

Врѣме е да се погледне сериозно на нашата прѣводна педагогическа литература не само по отношение на материята, но и на самия прѣводъ. Въ такъвъ случай ще прѣвеждатъ само подготвенитѣ лица, а не както е сега — и звано и незвано.

¹⁾ Правописътъ въ цитатитѣ е запазенъ.



„НОВО УЧИЛИЩЕ“

ПЕДАГОГИЧЕСКО СПИСАНИЕ

Година трета — 1912 год

Урежда редакционен комитетъ.

Списването му прѣз третата година ще участвуватъ:

Тексневъ Д-ръ Н., Анастасовъ Ем., Българановъ П., Ванковъ Н. Ив.,
Великовъ Ив., Гаврийски Д-ръ Д., Ганевъ Хр., Гевгаловъ Ст.,
Георговъ Д-ръ Ив., Герасковъ М., Голъмановъ Г., Георчевъ Д.,
Денчевъ К., Дечевъ Ст., Димитровъ Д-ръ Д., Добревъ Илия,
Домусчиевъ К. П., Дочевъ Г., Каблешковъ Ст., Казасовъ Д.,
Лянджиевъ Ц., Катранова М., Кацаровъ Д., Коюмджиевъ Д. Ив.,
Лазовъ Д., Левенсонъ Д-ръ У., Негенцовъ Г., Негенцовъ Д.,
Ленцовъ Д-ръ Хр., Николовъ М. Д., Пастуховъ Ив., Пенчевъ
Лощаковъ Ив., Радославовъ Ал., Савовъ Иорданъ, Стойновъ Н.,
Стояновъ Ив., Стояновъ Хр., Стояничевъ 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,
освѣтлява новото въ педагогичната мисль, в училищния животъ.
Ново училище излиза всѣки мѣсецъ, освѣтъ прѣз юний и августъ
въ размѣръ четири коли голѣми формата.

Абонаментътъ е годишенъ и предплатенъ.

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

Абонирането става направо въ редакцията, чрезъ Т. П. Сташинъ,
чрезъ нашите настоятели.

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

Настоятелите 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

... Голъмачевъ.

УЧИЛИЩНА ПОЛИТИКА

Законодателство и Администрация

Приложение: Свободни училищни организации

Книгата е подготвена и ще излезе къмъ 15 мартъ т. г. отъ около
30 — 35 печатни коли. Цѣна 6 — 7 лева.

... желанна изплатата грамадно съвременно да доплати въ новите учил-
ща, или прѣдплаща голѣма жертва и отстъпваща книгата на абонатите
май т. г. за 5 лева, като въ тѣя петъ лева въплащава книгата за петъ лева,
накѣгато си избере отъ нашите издания. — Въ който случай същиятъ
освѣтъ реализиранъ на абонатите.

Абонирането може да стане освѣтъ направо до вѣстъ Шумера — или

Лисичковъ, още и въ всички книжарници въ България, които продаватъ
нашите издания.

Изплащането на книгата може да стане и въ 3 — 4 срока, по само до 15
Юлий, иека да стане настоятелъ на книгата да събира абонати, или да из-
плащава книгата, която е изплатена, или да изплати книгата.