

Ново Училище



ГОДИНА II. — КНИЖКА 9.
С. Носмарий, 1911 година
ВАРНА.

Съдържание

на книжка девета

	стр.		стр.
1. А. Христовъ.		6. К. Elssner.	
Свъръменното училище и новото възпитание	513	„Рисуването е средство за изразяване, както писмото и говорът“	559
2. Louis J. Mercier.		Училищна хроника.	
Францисъ Вайландъ Паркеръ и неговото училище	520	7. И. П.	
3. Д-ръ П. Цоневъ.		Ръшенията на учебния съветъ.	
Обучението по рисуване въ свъръска съ моделирането въ основното училище	534	Хулитъ въ камарата срѣщу учителството. Рѣчитъ на г. Ив. Пѣевъ и м-ръ Бобчевъ	561
4. Д. Митковъ.		Хроника външна.	
Нуждата отъ реалностъ и практичностъ при смѣтането	545	8. Г. Дочевъ.	
Училищна практика:		Проблемитъ на елементарното обучение прѣдъ германски училищески съюзъ	566
5. К. Цѣновъ.		9. И. Х. П.	
Наредба по жизнени картини (Опити и бѣлбажи изъ учебната практика)	552	Религиозно-етичното възпитание въ свъръменнитъ културни държави	573

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

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

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

А. Христовъ.

Съврѣмненното училище и новото възпитание.

Неоспоримъ фактъ е за дѣйцитѣ и наблюдателитѣ въ областта на обществено-просвѣтителното дѣло, че съврѣмненното училище се повече и повече изпада въ неизлѣчими противорѣчия съ педагогическитѣ и научни завоювания на новото врѣме. Педагогията, психологията, етиката и пр., главни и второстепенни научни дисциплини въ областта на възпитателното и образователно дѣло, сж направили сериозни завоювания въ своитѣ области. По такъвъ начинъ теорията, философията на възпитателното дѣло се е издигнала на една доста завидна височина, когато въ сжщото врѣме не сжщото е станало и съ неговата практика. Развитието на педагогическата теория води началото си отъ твърдѣ ранни врѣмена, но особено чувствително се забѣлѣзва отъ врѣмето на Песталоци. Естествено е, че съ развитието на теорията, вървѣло е и развитието на практиката, обаче, развитието на тази послѣдната е ставало твърдѣ бавно и неестествено. Ние и днесъ имаме маса педагогически принципи издигнати и формулирани още отъ врѣмето на Песталоци, но които и днесъ си оставатъ принципи на педагогическата теория, безъ да сж намѣрили своето практическо приспособление. Отъ врѣмето на Песталоци до сега педагогическата теория е крачила съ гигантски крачки напредъ въ своето развитие и е завоювала капитални придобивки. Не сжщото, обаче, можемъ да кажемъ и за приложението и практическото осжществление на тѣзи придобивки. Въ противовѣсъ на бързото развитие на педагогическата теория, нейната практика е вървѣла съвсѣмъ слабо, вслѣдствие на което днесъ се намираме прѣдъ неестественото положение: отъ една страна грамадна теория, маса теоритически позиции завоювани въ областта на педагогията, психологията, етиката, физиологията, биологията, медицината и т. н., а отъ друга страна една анимична, блѣдна практика, въ която е осжществена нищожна частъ отъ тази грамадна педагогическа теория и философия.

Ясно е, че при подобно положение, конфликтътъ въ възпитателното дѣло е неизбеженъ; той е неизбеженъ въ неговата основа, защото онова, което е завоювано, не може да намѣри своето приложение. А днесъ ние прѣживѣваме вѣка на прикладнитѣ знания, на ония знания, които веднага слѣдъ откритието си биватъ прилагани въ обществено-производителния животъ и така облекчаватъ и подпомагатъ човѣшкото сжществуване.

Днесъ цѣлниятъ свѣтъ се въодушевява отъ приложнитѣ знания. Цѣнно е знанието, което се прилага, и което слѣдователно, разширява властта на човѣка надъ природата и облекчава неговото сжществуване. Днесъ се цѣнятъ не спортнитѣ знания, не знанията за остроумие и забавление, а знанията, които сж реални и приложни. Грамадното развитие на техниката и точнитѣ науки свидѣтелствува за вѣрността на изказаната мисль.

Щомъ това е така и щомъ този ръководещъ свъръмененъ принципъ не е намѣрилъ приложение въ свъръменното възпитателно дѣло, ясно е, че то трѣбваше да дойде до единъ неминуемъ крахъ, до едно логично противоречие. Днесъ ние сме свидѣтели на това противоречие, което се явява прѣкъ резултатъ на неестественото развитие между теорията и практиката на възпитателното дѣло.

Всѣки конфликтъ поражда и съотвѣтна реакция. Конфликтътъ, който се породилъ въ възпитателното дѣло, създаде и съотвѣтна реакция отъ страна на дѣйцитѣ, които работятъ въ тази областъ. Затова ние виждаме днесъ маса хора недоволни отъ организацията и системата на свъръменното възпитание и образование, които съобразно своето схващане и разбиране да посочватъ нова организация и система на това възпитание. Тѣзи хора принадлежатъ къмъ разни социални лагери, затова и мѣрките, които посочватъ за изхода отъ свъръменното положение, не сж еднакви у всичкитѣ.

Единъ отъ дѣйцитѣ въ образователното дѣло на народа, който издигналъ мощно своя гласъ противъ реакцията въ днешната система на възпитание и образование, бѣ Франциско Фереръ. Но както навсѣкждѣ и винаги има обществени сили, които сж заинтересовани въ сжществуващото положение на нѣщата, тъй и тукъ тѣзи сили се обявиха противъ Ферера и неговитѣ възгледи и той трѣбваше да стане жертва на социалната реакция, за да може още по-високо да издигне ореола на своето общечовѣшко дѣло.

Фереръ бѣ единъ гигантъ на педагогическата мисль, който се опита да ѝ начъртае нови хоризонти, да я тури въ нова срѣда, кждѣто тя да може да се разцвѣти и да даде желямитѣ благотворни резултати. Той е единъ отъ първитѣ прѣдвѣстници на новото възпитание, разсадникъ на което иска да направи своето ново училище.

„На всички ония, говори Ferrer въ № 1 отъ 15 Априль 1908 година на своето списание „L'école rénovée“, които желаятъ да обновятъ възпитанието на дѣтинството, се прѣдставятъ два пътя: да работятъ за прѣобразуването на училището чрѣзъ изучаване на дѣтето по начинъ, който научно да ни убѣди, че свъръменната организация на възпитанието е порочна и заедно съ това да се въведатъ прогресивни реформи; или пъкъ да се основатъ нови училища, въ които да бждатъ приложени направо принципитѣ на новото общество и на новото възпитание, въ противовѣсъ на всички ония концесии, прѣдразсждащи, жестокости и лъжи, върху които е основано днешното общество.

Първиятъ пъкъ дѣйствително има по-голѣми прѣдимства. Той отговаря на една еволюционна концепсия, която се защитава отъ

всички хора на науката, и която, според тях, е единствено върна.

Теоритически това е върно и ние сме готови да се съгласимъ.

Въ дѣйствителностъ, обаче, азъ не вѣрвамъ, че тѣзи, които се борятъ за еманципацията на човѣчеството, ще могатъ да добиятъ нѣщо по този пжтъ. Правителствата винаги сж се грижили за възпитанието на народа, защото знаятъ, че тяхното влияние се основава всецѣло на училището“.

Споредъ Ferrer има два пжтя за обновление на свършенното остарѣло училище: единиятъ е пжтя на реформитѣ, а другиятъ е пжтя на основаването нови свободни училища, въ които направо да се прилагатъ принципитѣ на новото възпитание.

Ferrer избира втория пжтъ, като най-въренъ и рационаленъ, и който най-скоро ще ни доведе къмъ обновлението на свършенното възпитание. Той не вѣрва въ първия пжтъ, а именно, обновление на свършенното училище чрезъ реформи, защото казва той „тѣ (управляващитѣ класи) дотолкова се грижатъ за разпространение на образованието, доколкото то не прѣдставлява за тяхъ опасностъ и до толкова реорганизируютъ училището въ духа на научнитѣ открития, доколкото то не засѣга тяхното обществено господство. Тѣзи идеи, обаче, мжчно се схващатъ; но, трѣбва да се види туй, което става въ дѣйствителностъ, за да не се мамимъ подиръ думитѣ. Познанията, които дава днешното училище, иматъ твърдѣ малка цѣна за практиката. Това е така, защото организацията на днешното училище, далечъ да отговаря на идеала, който хората доброволно си създали, дава едно образование, което днесъ е срѣдство въ ржцѣтъ на управляващитѣ класи да заробватъ широкитѣ народни маси“.

И така, споредъ Ferrer'a, свършенното училище не може да се обнови, защото въ него коренни реформи не могатъ да се прокарать. Днесъ и за дълго врѣме още то ще служи за инструментъ на силнитѣ обществени класи да разпространяватъ своята философия върху живота и обществото. Остава, слѣдователно, единъ въренъ пжтъ, а този пжтъ е: да се взематъ дѣцата отъ днешното училище, — разсадникъ на антикултурни и антисоциални възгледи и аспирации, — и да се турять въ друго, въ което да царува духътъ на новото възпитание.

Въ възгледитѣ на Ferrer има голѣма доза истина, особено въ положението, че свършенното училище се явява оржде въ ржцѣтъ на силнитѣ класи. Изобщо Ferrer е поразително правъ въ рисуване отрицателнитѣ страни на свършенното училище. И колкото той е правъ и силенъ при негативната страна на въпроса, толкова той е слабъ и неправиъ при положителната страна на въпроса, кждѣто той ни посочва изходъ. Ferrer гукъ се явява индивидуалистъ и не добъръ социологъ. Той прѣоцѣнява значението на образованието и възпитанието. Подобно на нѣмския философъ Лайбница, той пригрѣща идеалистическата формула: „Дайте ми народното училище и азъ ще ви завоювамъ цѣлия свѣтъ“. И тука е слабата страна на неговитѣ възгледи. Ferrer като че не взема въ съображение обстоятелството, че народното училище не е единъ основенъ, първиченъ

институтъ, а производенъ, надстройка, която се издига върху икономическата организация на обществото, върху неговия ступански битъ. Народното училище, театърътъ, науката, художеството и редица културни институти на днешното общество сж създадени да подържатъ и развиватъ извѣстна култура, която съответствува на дадена икономическа организация на обществото. Тѣхното влияние не е рѣшающе, но все пакъ тѣ помагатъ за развитието и подържането на извѣстна философия.

Фереръ иска да даде по-голѣмо значение на народноо училище, отколкото въ дѣйствителностъ то има; иска да го откъсне отъ естествената му страна, да го присади на друга почва и така го обнови. За нещастие това е невъзможно. Всѣки общественъ институтъ се издига върху почвата на съответни обществени условия. Той се мѣни паралелно съ измѣнението на общественитѣ условия, по силата на които той живѣе. Новитѣ обществени условия назрѣли ли сж до такава степенъ, че да може новото народно училище свободно да се издигне върху тѣхъ и свободно да може да се развива? Ясно е, че не. Даже и въ най-културнитѣ страни това не е станало още. Една малка реакция въ Испания, а слѣдъ това нѣколко дребни реформи и поменъ не остана отъ модерното училище на Ферера. Разбира се, че възгледитѣ, за които ратуваше модерното училище не сж загинали, а още по-величествено се издигатъ надъ мирния фонъ на днешното училище.

Въ своитѣ възгледи по отношение на свободното възпитание Ferer се явява до извѣстна степенъ индивидуалистъ. Той отдѣля народното училище отъ другитѣ социални институти и материалната му издрѣжка я възлага върху самитѣ родители. А днесъ, както е извѣстно, въ това отношение се издигатъ съвсѣмъ други лозунги. Тѣзи лозунги сж се издигали и отъ старитѣ педагози.

Така, напримѣръ, Кондорсе въ своя проектъ върху възпитанието казва: „Възпитанието трѣбва да бѣде бесплатно, еднакво, всеобщо, физическо, духовно, промишлено и политическо. Цѣльта му трѣбва да е дѣйствително, фактическо равенство“. Русо въ своята „Политическа икономия“ казва: „Възпитанието трѣбва да бѣде обществено, равно и общо за двата пола; то трѣбва да изкарва хора и граждани“. Аристотель иска сжщото: „понеже държавата има само една цѣль, за това тя е длъжна да даде на членоветѣ си едно и сжщо възпитание, и грижата за това трѣбва да бѣде обществено дѣло, а не на отдѣлната личност“.

Днесъ най-модерното и демократично искане е, че възпитанието е общо и бесплатно за всичкитѣ дѣца на обществото. То е едно *par excellence* обществено дѣло, защото не е, а и не може да бѣде по силата на отдѣлната личностъ. Днесъ принципътъ за задължителността на народното образование не е приложенъ въ всичката му истина и дълбина, защото народното образование, не е бесплатно. За да могатъ всичкитѣ дѣца на народа да свършатъ курса на народното образование, трѣбва да бждатъ турени въ еднакви благоприятни условия. Само когато се осъществи безплатното обучение,

Днесъ на помощъ на безплатното обучение се явяватъ частни лица, корпорации, общини и пр. обществени институти и пакъ никаква радикална помощъ нѣма въ това отношение. Какво бѣ тогава положението на фереровитѣ модерни училища, които се издържаха само съ срѣдствата на родителитѣ, които си прашаха въ тѣхъ дѣцата? Ясно е, че това положение не било твърдѣ розово и перспективитѣ му не сж били твърдѣ привлѣкателни. Значи, на фереровото училище е липсвало най-важното условие, а именно, — материална издръжка. Така че, лозунгътъ на Ферера, за основаване отдѣлни, частни училища, за да се боримъ противъ рутината и извратеността на днешното възпитание, е лозунгъ, лишенъ отъ социална опора.

Днешното народно училище още влачи жалко сжествуване, защото не е осигурена материалната му издръжка. Както виждаме, държавата винаги се стреми да прѣхвърли тази издръжка върху общината или окръга. А какви сж тѣхнитѣ ресурси въ това отношение, твърдѣ добрѣ знаемъ. А за да може днесъ единъ културенъ институтъ, какъвто се явява народното училище, да вирѣе и се развива, за това сж потрѣбни голѣми материални срѣдства. Че това е тѣй, свидѣтелствуватъ институтитѣ, които се издържатъ отъ държавата. Милитаризмътъ днесъ е института, който разкошно вирѣе и цвѣти, защото щедро се издържа отъ държавата. Погледнете казармитѣ и училищата, офицеритѣ и учителитѣ, медицинската помощъ при единитѣ и другитѣ и т. н. и ще забѣлжите грамадната разлика, която се хвърля въ очи.

Така че, нашиятъ лозунгъ въ това отношение не може да бжде другъ, освѣнъ слѣдния: народното образование е обществено дѣло и трѣбва да лежи върху плѣщитѣ на самото общество, гесп. държавата.

Щомъ това е така, тогава въпросътъ за пжтя, по който ще може да се обнови свъръменното училище, се разрѣшава до извѣстна степенъ. Този пжтъ не е другъ, а пжтя на реформитѣ въ днешното училище, които ще вървятъ паралелно съ реформитѣ въ цѣлия социаленъ организъмъ, ако този е пжтя на общественото развитие; или пъкъ този пжтъ не може да бжде другъ, освѣнъ революцията въ днешното обществено училище, която ще върви паралелно съ революцията въ цѣлото общество, ако този бжде пжтя на общественото развитие.

Вѣрниятъ пжтъ, слѣдователно, по който ще стане обновление-то на свъръменното възпитателно и образователно дѣло, е пжтя на реформитѣ, които постепенно ще се разрастватъ и развиватъ.

Тѣзи реформи днесъ се издигатъ отъ педагогитѣ практики и теоритици, работещи специално въ тази областъ; отъ професионалитѣ и културни корпорации, имащи за обектъ възпитателното дѣло; и най-послѣ, отъ заинтересуванитѣ обществени сили. Реформитѣ, които се прѣдвявяватъ днесъ по отношение на свъръменното училище, се отнасятъ до вътрѣшната му педагогична страна и до външната му социална страна. Вътрѣшнитѣ реформи иматъ за обектъ обновяването духа на обучението, неговитѣ методи и материя, съобразно

изследванията на педагозите, медиците и физиолозите. Социалните реформи имат за цел да демократизират народното училище, да прокарат принципа на задължителността, да подобрят материалните условия на училищния живот и т. н. Тези реформи от ден на ден стават с по-популярни обществени лозунги, издигани от обществени сили, професионални корпорации, културни дружества, отделни личности и пр. И лека полека тези реформи почват да се осъществяват, а заедно с тяхното осъществяване обновява се и самото училище. Въпросът, обаче, е там, че заинтересуваните обществени сили са още слаби, за да наложат известни радикални реформи, които да дадат нова насока на свършменното възпитателно и образователно дѣло. Трѣбва да не забравяме, че обновлението на училището ще върви със обновлението на цѣлото общество. Нестествено и невъзможно е, щото, училището да се отдели от обществото — неговия родител — и да го изпрѣвари въ прогресивния си развой. Но от това положение не слѣдва, че работниците, които работят въ тази област, трѣбва да стоятъ съскръстени ръце. Съвсѣмъ не. И при това положение за тяхъ се отваря широко поле за работа. Реформистите — революционери иматъ това прѣимущество прѣдъ абстрактните революционери, че творятъ революцията чрѣзъ всѣкидневни реформи, подготвятъ почвата ѝ, за да може тя да възтѣржествува.

И днесъ, когато се издигатъ лозунги за обновление на днешното училище, за реформирането му въ демократиченъ и прогресивенъ духъ, ние трѣбва да издигнемъ редъ популярни реформи, да заинтересуваме обществото, за да могатъ тези реформи да се осъществятъ. Редица назрѣли училищни реформи чукатъ отдавна прѣдъ вратата ни, обаче, нѣма никой да се интересува. Общини, окръзи и държава нехаятъ прѣдъ най-вѣрховните просвѣтителни интереси на нацията. Прѣди да се обнови духътъ на възпитанието, има да се извършатъ маса подготвителни работи. Възпитанието трѣбва да се почва отъ първите дни на дѣтския животъ, а ние нѣмаме никакви родилни домове. Ние нѣмаме сѣщо никакви приюти, дѣтски ясли, дѣтски градини и пр. Това сж редица възпитателни институти, прѣдначени за дѣца, ненавършили училищна възраст. А тяхното възпитателно значение е грамадно.

Какво, обаче, трѣбва да кажемъ за самото народно училище, което се явява официаленъ разсадникъ на народното образование? Нали и въ него сж назрѣли маса реформи, които отдавна чакатъ за своето практическо осъществяване?

Азъ не говоря за идейната насока на народното образование и възпитание, които, безспорно иматъ нужда отъ обновление и радикално реформиране съгласно нуждите на новото врѣме, на новия животъ и на принципите на педагогическата наука. Азъ говоря за онѣзи елементарни материални условия, които се явяватъ необходими прѣдпоставки за обучението, и които въ свършменното училище още сж неудовлетворени. И дѣйствително, днесъ за нуждите и исканията на народното образование нѣма потрѣбните просторни и хигие-

нични училищни помѣщения. У насъ днесъ, споредъ самата официална статистика, болшинството отъ училищнитѣ помѣщения сж негодни и нехигиенични. Освѣтъ това, болшинството отъ училищнитѣ помѣщения се намиратъ въ най-мизерно състояние: тѣ нѣматъ задължително ремонтиране, почистване, прислуга, отопление и освѣтление. Тѣ нѣматъ потрѣбнитѣ учебни пособия и помагала, тѣй необходими за правилно и разумно обучение. Прибавете при това и недобрѣ материално възнаграждения и стабилизиранъ служебно и граждански учителски персоналъ и вамъ ще бжде ясна мрачната картина, която прѣдставлява съвременното народно училище. А ако навлѣземъ въ вжтрѣшния му миръ, въ неговия идеенъ обликъ, — ние ще останемъ поразени. Насилствено тѣкане съ знания крѣхкитѣ лѣтски мозѣци, знания сухи, схоластични, рутинерни, нѣмачи никаква връзка съ живия животъ, знания, давани по шаблонъ, по отжпканъ пжтъ, далечъ отъ мира на природата и обществото — като вземемъ всичко това прѣдвидъ, ще ни стане ясно, каква сковалца хладина, каква безподобна идейна пустота господствува въ съвременното училище.

Като естествена реакция на днешното народно училище, което осаката духовно и физически младото поколѣние на нацията, се явява новото, обновеното училище. За него, обаче, още не сж изврѣли условията, за да може то още сега да замѣсти днешното народно училище. Наистина опити въ това отношение сж правени и се правятъ. Достатъчно е да се спремъ върху фереревитѣ училища въ Испания, онова на Себастианъ-Форъ, на Докторъ Литиъ, Дръ Декроли и т. н., за да видимъ, че отъ всѣкждѣ се явява реакция противъ съвременната възпитателна и образователна система. Тѣзи училища, обаче, не се явяватъ продуктъ на обществени условия въ строгата смисълъ на думата, а сж продуктъ на личната инициатива, и на благодарния стремежъ на извѣстни герои на педагогическата мисълъ и практика. Тѣхнитѣ училища сжществуватъ, посѣщаватъ се отъ маса интересуващи се отъ народното образование, даже указватъ и извѣстно влияние върху педагогическата теория, но, въ края на краищата си оставатъ отдѣлни модерни педагогически институти, наподобяващи емблемата на бждещата педагогическа култура.

Обновенето на днешното училище ще стане въ самото обществено училище по пжтя не еволюцията. Паралелно съ демократизиране на общата социална култура ще се демократизира и обнови и самото народно училище, което е нейнъ съставенъ елементъ, нейна собствена частъ. И както обновлението на културата става въ собственитѣ ѝ недра, сжщо тѣй и обновлението на народното училище ще стане въ самото него.



Louis J. Mercier

Францисъ Вайландъ Паркеръ и неговото училище.

Животътъ на Францисъ В. Паркеръ напомня живота на Песталоци и на Фрьобела. Както тѣхъ, той никога не се оставаше да бжде погълнатъ отъ своята срѣда; като тѣхъ, той имаше рѣдкото качество да бжде свободенъ мислителъ и всѣкога готовъ да жертвува благосѣстоянието си за тържеството на своитѣ идеи. Най-послѣ, както у Руссо, обстоятелствата ускориha узрѣването духа на самостоятелностъ и инициатива, който живѣеше въ него.

Францисъ Вайландъ Паркеръ е роденъ прѣзъ 1837 г. въ едно малко селце отъ щата New-Hampshire (Нова-Англия). Неговитѣ прадѣди взели участие въ революцията още при избухването ѝ. На 6 годишна възраст той изгубилъ своя баща, който билъ столяръ.

Вуйчо му го цѣнилъ слуга у единъ чифликчия. Тамъ Францисъ е останалъ петъ години, ходейки на училище само нѣколко седмици прѣзъ годината, прѣпрочитайки като Lincoln малкото книги, които можелъ да си достави, като *Библията*, *Pilgrim's Progress* отъ Bunyan и *Une Vie de Judson* отъ Wayland, прѣвиквайки най-вече да наблюдава и обича природата.

На тринадесетата си година Ф. Паркеръ поискалъ отъ своя опекунъ да му позволи да ходи цѣлата година въ училището на съседния градъ Монъ-Веронъ. Въпрѣки отказа на послѣдния, той заминалъ и останалъ петъ години въ него да се учи, като изкарвалъ само прѣхраната си.

Не шестнадесетата си година, пакъ противъ желанието на вуйча си, Паркеръ рѣшилъ да тури въ изпълнение своя отдавна узрѣлъ проектъ,—да стане учителъ. Въ продължение на петъ години той обучавалъ съ успѣхъ въ четири села изъ Нова-Англия.

Въ началото на гражданската война Паркеръ се намиралъ въ едно училище въ Илиотъ, напустналъ го, явилъ се като доброволецъ, назначенъ билъ поручикъ на една сформирувана рота и взелъ участие въ много сражения, кждѣто се отличилъ и спечелилъ чинъ полковникъ. Въ края на войната прѣдложено му било мѣсто въ редовната войска, но той, за изумление на своитѣ приятели, отказалъ: той искалъ отново да се посвети на учителство. Паркеръ си намѣрилъ учителско мѣсто въ Манчестеръ, щатъ Масачузетъ, дѣто останалъ три години. Отъ тамъ билъ повиканъ въ Dayton, малкъ градецъ въ Ohio, и тукъ за пръвъ пжтъ, за голѣма негова радостъ, се видѣлъ на чело на едно училище, кждѣто имало отдѣления отъ свѣсѣмъ млади ученици.

Тъкмо тогази Паркеръ съзира, че има нѣщо коренно фалшиво въ първоначалното образование: той си вмѣнява въ дългъ да проучи въпроса. По-голѣмата частъ отъ врѣмето си той прѣкарвалъ въ долнитѣ отдѣления, за да наблюдава методата на учителката: дотогава не билъ ималъ нивга случай да проучи обучаването на другитѣ.

Той открилъ, че се обучава рутинно и че никакъ не сж се загрижвали да знаятъ, дали употрѣбванитѣ методи сж добри. Ф. Паркеръ търсилъ съчинения по въпроса, но не намѣрилъ. Започналъ тогази да прави опити и направилъ поправки на прѣподаването по аритметика и по география и изоставилъ техническото изучаване на граматиката.

Това било достатъчно, за да възбуди противъ себе си жива оппозиция. Обвинявали го въ невѣжество. Укорявали го, като да не е стѣпалъ нивга въ Колежъ. Искренъ, какъвто си билъ, при това, виждайки, че полетата на изслѣдванията, които започвалъ да съзира, изисквали специална подготовка, той си подалъ оставката и съ петтѣхъ хиляди долари, които току що му била оставила една негова леля, заминалъ за Германия. Тамъ той останалъ двѣ години и половина, слѣдвайки въ Берлинския университетъ и посѣщавайки училищата и дѣтскитѣ градини (kindergarten) почти на всѣкждѣ, прѣзъ всѣкждѣто е пропѣтувалъ прѣзъ ваканциитѣ: Холандия, Швеция, Италия, Франция и пр. Разказватъ, че прѣдседателятъ на университета му е забѣлѣзвалъ, какво курсовѣтъ, що си е избралъ, нѣмало да го доведатъ до никаква диплома. — „Не, отговорилъ той, но тѣ ме водятъ къмъ дѣцата на Америка“.

Съ завръщението си въ Съединенитѣ Щати, той намислилъ да се установи въ Бостонъ, но не можалъ да намѣри мѣсто, каквото е дирилъ. Наскоро, обаче, благодарение влиянието на единъ неговъ приятель той билъ назначенъ „суперъ-интендантъ“ (помощникъ директоръ) на училището въ Quincy, малкъ градецъ въ Масачузетъ. Той билъ на 38 години. Часътъ за работа билъ вече ударилъ. Близо до ума е, че въ Германия е билъ подъ влиянието на Песталоци, Фрьобела и Хербарта. Въ прѣдговора на книгата, която издаде много по-късно (1894 г.), за да развие своята доктрина, ето какво говори върху произхода на педагогическитѣ идеи, чийто практическо приложение той започваше да проучва въ Quincy:

„Хербартовата психология“ и „Докторината за концентрацията, дефинирана и приложена отъ неговитѣ ученици Цилеръ, Шой и Райнъ, бѣха за мене изворъ на вдѣхновение и пѣтеводителъ въ общата насока на моята работа. Не трѣбва да изпусна, прибавя той, да спомена и другъ единъ изворъ — неизчерпаемъ, основната доктрина, отъ която, като отъ едно зърно, поникватъ принципитѣ на „концентрацията“, искамъ да кажа за учението на основателя на дѣтскитѣ градини — Фрьобеля. Той е, който ни завѣщава възвишената идея за единството на човѣшкия духъ, единството на творението и творца, живота на всички чрѣзъ живота на отдѣлни индивидъ, сжщо и живота на отдѣлната личностъ за всички“.

Паркеръ самъ ни казва, че когато се завърналъ въ Бостонъ, напраздно е търсилъ една поне книга по педагогия. Рутината царувала самовластно въ училищата. Затова пѣкъ дѣйността, която на скоро биде проявена въ Quincy, привлѣче върху му вниманието. Паркеръ работѣлъ заедно съ своитѣ учители и ги въудощавявалъ съ собствения си ентузiazъмъ. Подъ ръководната свѣтлина на прин-

ципитѣ, заети отъ Германия, той ги зовѣтъ къмъ изнамѣрване на по-добри методи. Почти отъ вредъ се стичали, за да видятъ новото: неговитѣ училища въ Quincy станали прочути.

Въ 1883 г., осемъ години слѣтъ идването му въ Quincy, предложено било на Паркеръ ръководството на нормалното училище въ графството Кукъ, предназначено да стане нормално училище на Чикаго. Той приелъ, самъ казва, подъ натиска на неудържимото прѣдчувствие, че неговата работа го чакала именно тамъ.

Неговитѣ трудове въ Quincy му бѣха подсказали, че той е на правъ пѣтъ. Много отъ неговитѣ теории бѣха вече увѣнчани съ успѣхъ. Дѣлото, което прѣдстоеше да се извърши, се рисуаше все по-ясно прѣдъ него. Дадена му била пълна свобода и той вече приближаваше до цѣльта. Той билъ на 46 години. Съ всичкия ентузиазъмъ и съ всичката пѣргавина на единъ младежки умъ, той започналъ да работи.

Оттогава, именно, започнали да се оформяватъ точно въ неговия умъ основнитѣ идеи, които трѣбваше да завѣщае на своитѣ ученици. Ако е лесно да се намѣри произхода на тия идеи въ източникитѣ, които той самъ ни посочва, не по малко носятъ тѣ и неговъ собственъ отпечатъкъ: прѣтопени въ пламъка на неговия опитъ, чистосърдечность и ентузиазъмъ, тѣ изтъкватъ повече напое-ни съ жизненъ сокъ.

Въ края на една диктовка, която той е направилъ по искането на единъ свой приятелъ и която е единствения биографически документъ, който имаме за него, Паркеръ е прецизиралъ най-плодотворнитѣ свои идеи и ни изтъква въ сжщото врѣме тѣхната еволюция по начинъ, колкото простъ, толкова и поучителенъ.

„По природа азъ съмъ строгъ, пише той. Въ армията бѣхъ извѣстенъ съ моята дисциплина, сжщо тѣй въ Манчестеръ, въ Dutton, а даже и въ Quincy. Искамъ сега да ви покажа, какъ промѣнихъ моя начинъ на управление. Бавно азъ додохъ до убѣждението, че човѣкъ може да се проникне отъ свободата само, когато го оставятъ свободенъ. И когато азъ се натоварихъ съ управлението на нормалното училище въ графството Кукъ, рѣшихъ да дѣйствамъ съобразно моемо убѣждение, че великото срѣдство за достигане интелектуаленъ и мораленъ прогресъ, това е да се обръщаме само къмъ най-добритѣ инстинкти, да прѣмахваме всѣкакви външни и изкуствени мотиви, като амбицията, поощрението и всѣко противоположно съпротивление, съ една дума, да се събужда и задържа вниманието на дѣтето посрѣдствомъ вжтрѣшния интересъ и стойността на самия сюжетъ. Това е голѣмото промѣнение, което азъ достигнахъ, бавно, разбира се, съ прѣминаването отъ методитѣ, употребявани въ Quincy къмъ тия, които характеризиратъ нашата работа въ Нормалното училище на графство Кукъ. И едва тогава азъ организирахъ съотношението и концентрацията на занятията. За първи пѣтъ азъ разбрахъ, че четенето, напримѣръ, трѣбва да бжде истинско срѣдство за възпитание и, че да се направи това, не е нужно да се четатъ сюжети, които не сж възбудили

интересъ у дѣтето. Струва ми се, че най-звдоволително откритие прѣзъ моето съществуване бѣше това, дѣто разбрахъ, какво има само едно изучаване въ свѣта, това на живота,—и че всички други иматъ за центръ изучаването законитѣ на живота“.

Отъ тукъ се вижда, какъ Паркеръ идва до Фрьобеля, но сжщо тѣй, какъ той е толкова асимилиралъ идентѣ на послѣдния, че тѣ въ него отново ставатъ творчески. Съ единъ ентузиазъмъ, черпанъ отъ дълбинитѣ на неговата мисль, Паркеръ можа да възбуди усърдието на своитѣ ученици. „Трѣбва да го види човѣкъ, пише Mrs Emmons Blaine, вжтрѣ въ неговото училище, като отива отъ единъ класъ въ други, често обяснявайки на посѣтителитѣ цѣлѣта на опититѣ, които се изучаватъ, неговия погледъ пламващъ при мисльта за всичко това, което училището може да направи за щастие на човѣчеството, спирайки се въ коридора, за да каже нѣщо на дѣцата, които съ довѣрчивость отиваха при него, или пъкъ когато ръководи седмичнитѣ събрания на своя факултетъ, гдѣто всичи могатъ да кажатъ своята дума при абсолютна равноправность, или, може би по-добрѣ, когато прѣдседателствува всѣкидневното събрание на цѣлото училище, учители, учителки и дѣца и насърчаващъ съ еднаква сериозность всички, и най-малкитѣ и възрастнитѣ да направятъ своитѣ наблюдения и бѣлѣжки“.

Авторката, отъ която заемаме тия редове, бѣ сжщо завладѣна напълно отъ идентѣ на Паркера. Дъщеря на Cyrus Mac Cormick, изнамѣрвача на вършачката, и останала отъ раню вдовица, тя имаше и милиони и свободно врѣме. Слѣдъ като проучила на мѣстото нуждитѣ на педагогическото движение, прѣдставлявано отъ Паркера и, виждайки, че освободенъ отъ външния контролъ, който по нѣкога указваше сжщото влияние, той би могълъ да работи по-свободно, тя му прѣдлага единъ милионъ долари (петъ милиона лева). Рѣшили да съградятъ едно училище въ сѣверната часть на града Чикаго. Купили едно широко мѣсто близо до парка Lincoln и Чикагския институтъ бѣ проектиранъ.

Но тъкмо въ онова врѣме университетътъ бѣше въ пълень разцвѣтъ. Неговиятъ прѣдсѣдатель William R. Harper замисли да отклони това тѣй великодушно започнато движение въ полза на университета. Прѣговоритѣ сполучи. Милионитѣ на Blaine отидоха за въ полза на университета. Построиха тамъ Emmons Blaine Hall, който стана помѣщение на чикагското първоначално училище при университета. Францисъ В. Паркеръ бѣ назначенъ неговъ директоръ.

Тукъ му е мѣстото да поговоримъ и за John Dewey. Излъзалъ отъ университета John Hopkins въ 1884 г. съ дипломъ по философията, учителъ по философия въ университета въ Минезота отъ 1884 до 1886 г., професоръ въ университета въ Минезота отъ 1886 до 1889 г., John Dewey биде поканенъ въ 1894 г. да организира и ръководи отдѣла по философия на новия университетъ въ Чикаго. Още въ 1886 г. той бѣше публикувалъ една *паръжна книга по психология*, която свидетѣлствуваше за неговото дълбоко познаване на нѣмската философия и за симпатитѣ му къмъ доктрината на Хербарта и неговата школа.

Тъй като Dewey е черпилъ отъ сжитѣ извори, както и Паркеръ, не е удивително, дѣто той има много общи идеи съ Паркера. Dewey бѣше уредилъ едно „основно училище“ като педогогическа лаборатория при неговия отдѣлъ въ Чикагския университетъ. Паркеръ е посѣтилъ това училище и е билъ възхитенъ отъ него, както и отъ неговия основателъ.

„Това сж моитѣ идеи, повтаряше той съ задоволство, по-философски изразени, отколкото у мене“.

Съ великодушието, което му бѣше отличително качество, той веднага покани Dewey да отиде и устрои конференции въ неговия факултетъ на Нормалното училище.

Училището на Dewey бѣ, прочее, слѣто съ новото основно училище на университета, на което Паркеръ ставаше директоръ, а Dewey — шефъ на факултета по философия въ университета. Това бѣше въ 1900 г. Не минаха двѣ години отъ тогази и Паркеръ умрѣ, тъкмо тогази, когато се бѣ напълно заелъ съ организацията на новото училище; а двѣ години слѣдъ неговата смъртъ, Dewey, който бѣше поелъ управлението на елементарното училище, напусна Чикаго, за да заеме катедрата по философия въ университета Колумбия въ Нью-Йоркъ.

Какво бждеще очакваше тѣхното дѣло въ Чикаго? Willard S. Bass, единъ отъ ученицитѣ на Паркеръ, ще ни каже това;

Когато умрѣ Францисъ В. Паркеръ, пише Bass, имаше три училища, дѣто се упражняваше непосредствено неговото влияние: Нормалното училище въ Чикаго, гдѣто той остави не малко учители подготвени въ духа на неговитѣ методи и начини на възпитание; училището за възпитание въ Чикагския университетъ, кждѣто той бѣ завелъ по-голѣмото число отъ своитѣ ученици и което бѣше организирано подъ негово ръководство; третото училище бѣше сжщо подчинено, но не тѣй прѣко на неговото влияние, но тамъ учителитѣ бѣха Паркерови ученици. Какъ тия училища продължаваха неговото дѣло? „Нормалното училище въ Чикаго, продължава Bass, има сега само одного подготвенъ отъ Паркера. Колкото училището за възпитание, то прѣтърпѣ влиянието на университета, нѣщо, което бѣше неизбежно. Какво, прочее, остана отъ дѣлото на този човѣкъ, чието усърдие тѣй силно спомогна, за да се събуди вниманието на американскитѣ възпитатели върху реформитѣ, които дѣтското възпитание изисква?

„Послѣдното отъ споменатитѣ училища, завършва Bass, основано и дѣйствуваше, сжщо и то, благодарение великодушието на Blaine, съ факултетъ, съставенъ въ по-голѣмата си частъ отъ учители и учителки, подготвени прѣко отъ Паркера, остана самó, и днесъ още, напълно запазено отъ всѣкакви външни влияния, освѣнъ условията за допущане въ разнитѣ колежи. Тукъ дѣлото на Паркера можа да се развие свободно“.

Училището, за което говори Bass, носи името на своя вдѣховителъ. Това е училището Францисъ В. Паркеръ. То е, тѣй да се рече, универсаленъ наслѣдникъ на Ф. В. Паркера: достатъчно е, значи,

да опрѣдѣлимъ господствуващата мисль на неговия основатель, за да очъртаемъ неговата цѣль и методи. Това именно ще се опитаме да паправимъ.

Ние казахме, че Паркеръ е черпилъ своитѣ идеи отъ източници, които могатъ лесно да се намѣрятъ. Но използвайки демократическитѣ принципи на Песталоци и Фрьобеля въ срѣдата на американската демокрация, той не можеше да избѣгне да ги сложи на нови основи и да имъ даде по-силенъ практически изразъ.

Песталоци бѣ писалъ; „Естественото срѣдство, което развива силитѣ на човѣчеството, трѣбва да бѣде леко и достъпно за всички: възпитането, което създава истинска мъдрость и спокойствие на ума, трѣбва да бѣде просто и достъпно за всички“.

Паркеръ прокламира, че „демократията е най-късия пътъ за развитието на личността и расата“.

Това схващане легна въ самата основа на цѣлата негова доктрина. То пъкъ отъ своя страна е основано върху идеята за неотмѣнимото право на всички да се радватъ на свободата, която е най-сжщественото условие за развитието на личността.

Личността не трѣбва да срѣща никакви ограничения, освѣнтъ тия, които произтичатъ отъ самитѣ основи на нейното сжществуване.

Ето едно дѣте, което стѣпя въ училището на шестъ годишна възраст. Какво ще правя азъ съ него, азъ, учителъ, комуто родителитѣ сж го повѣрили? Ще го науча да чете, пише и смѣта? Понеже по своето сжщество то е прѣдзначено за животъ въ общество и, слѣдователно, да има нужда отъ тия срѣдства (четене, писане, смѣтане), необходимо е да се научи то да си служи съ тѣхъ. Това значи ли, че азъ имамъ право да го *принуждавамъ* да спира своето внимание върху нѣща, които не прѣдставляватъ никакъвъ интересъ за него, върху пусти отъ мисль образи? Съвършено не! Ако азъ направя това, азъ извършвамъ атентатъ върху неговата свобода, азъ се срѣщупоставямъ на всички тежнения на неговото сжщество. Азъ изгубвамъ възможность да работя за негово възпитание. И понеже прѣстѣпленieto води лесно къмъ ново прѣстѣпление, слѣдъ като съмъ употребилъ насилието, азъ, естествено, ще употребя и съблазненieto. Слѣдъ като съмъ откъсналъ насилствено дѣтето отъ неговитѣ естествени влияния, отивамъ да му доставямъ други — изкуствени: азъ отивамъ да разиграя прѣдъ неговитѣ очи блѣсъка на награди и медали съ неизбѣжното послѣдствие, — егоизмичното тържество надъ своитѣ другари. Съ една дума, отивамъ да правя опитъ да го доведе до забравяне на своята свобода по-срѣдствомъ разни награди, ако не бѣда заставенъ да укротявамъ чрѣзъ наказания неговия легитименъ протестъ срѣщу моитѣ прѣстѣпни атентати върху неговитѣ права.

Какво ще правя, прочее?

Просто ще избѣгна да създавамъ различие между дѣтето у дома си и дѣтето въ училището, да го карамъ да дѣйствува подъ мотиви различни отъ тия, на които то е свикнало; съ една рѣчь, ще избѣгна да убия единството на неговия животъ.

И постъпвайки така, съобразно съ основния законъ за развитието на неговата душа, вмѣсто да разкъсвамъ единството на неговото сѣщество, съ цѣль да го приспособя къмъ моитѣ произволни изисквания, ще потърся срѣдство да се приспособя азъ къмъ неговитѣ.

Ще потърся, какви сж неговитѣ непринудени влѣчения, и съ тѣхъ като си послужа за опорна точка, азъ ще работя, за да науча моя ученикъ на онова, което обществото иска отъ него да знае.

Многото въпроси, които едно дѣте на шестъ години поставя, сж достатѣчни, за да подсказватъ, кой пѣтъ трѣбва да се улови. Какво заслѣпление да прѣнебрѣгвамъ това, какво психологическо прѣстѣпление, защото душата на дѣтето може да крѣпне само, ако се погрижимъ да поставимъ връзка между това, що му е вече извѣстно, и онова, що искаме да му съобщимъ, между туй, което дѣтето е сега и онова, което искаме то да стане, защото цѣлото негово душевно развитие зависи отъ разрѣшението на ония въпроси, които то естествено си задава, или пъкъ бжде увлѣчено да си зададе.

Каква трѣбва да бжде прочие, ролята на учителя? — Тя трѣбва да бжде да прѣдстави на дѣтето случаи, въ които то да намѣри удовлетворение на своята естествена любознателностъ, да го постави въ срѣда най-подходна да усили въ него потребността отъ знания, и да тласка все напредъ неговитѣ успѣхи, съ огледъ на ония придобивки, отъ които се то нуждае.

Едно шестъгодишно дѣте, естествено, се интересува отъ всички дребни нѣща, срѣдъ които живѣе, отъ всичко, което то може да хване, побутне, събере. То обича да играе, ще кажатъ нѣкои. Може би, но именно тия нѣща, съ които то играе, трѣбва да се използватъ за обучаването му. Прѣдметътъ, който ще стане основа на нашето прѣподаване, трѣбва да бжде вземенъ отъ неговата рѣка. То отгледва кокошки или гълъби. Е добръ, накарайте го тѣхъ да наблюдава. Напишете описанията, които то прави на тия животни и вие ще му намѣрите уроци по четене, каквито то желае и ще може да разбере. Накарайте го да опрѣдѣли нуждитѣ на тия животни, да покаже тѣхнитѣ нрави, и то ще поиска да научи смѣтане и писане.

Говорете му за други животни и за странитѣ, гдѣто тѣ живѣятъ, покажете му ги по изображенията и картитѣ, и то ще пожелае да учи география.

И като дѣйствувате така, вие не само ще респектирате правата на дѣтето, но въ сжщото врѣме ще турите вашето обучение въ съгласие се дълбокото единство на дѣйствителността. Защото въ природата нѣма класификация, нѣма дѣление на прѣдметитѣ. Едно дърво, напримѣръ, е въ тѣй близка връзка съ метеорологията, съ географията, съ физиката и съ химията, както е и неговиятъ листъ съ клончето, а клончето съ стеблото. Достатѣчно е да си зададе дѣтето единъ въпросъ върху този листецъ и вие ще можете да го удовлетворите съ обяснения, извлѣчени отъ всички тия науки.

Ние ще кажемъ нѣщо повече. Истинско възпитание на дѣтето може да достигнете, само като използвате тази основна нераздѣлностъ на наукитѣ. Като го поставяте въ прѣко допиране съ живота,

съ самия изворъ на истината, въ оная възраст, когато неговитѣ привычки се създаватъ и любознателността му се пробужда, съобразявайки при това количеството на придобититѣ познания съ качеството на душевната дѣйностъ, вие не само ще натрупате въ него едно неоцѣнимо богатство отъ опитъ, когато часътъ за разумното прѣгръщане извѣстна специалностъ бѣде дошелъ, но ще развиете у него навика да наблюдава и индуктивното мислене, които сж силата на разсаджка и могъществото на личното усилие и инициатива.

Тръгнете прочие отъ гдѣто желаете, стига само тази изходна точка да бѣде свѣта, който интересува дѣтето, — неговата кжша, неговото сѣмейство, нѣщата, къмъ които то насочва непринудено своето внимание, апелирайте сжщеврѣменно къмъ най-благороднитѣ негови инстинкти, и вие ще го заведете тамъ, гдѣто желаете, или по-право, то васъ ще води прѣко безкрайното поле на нѣщата, които то трѣбва да познава и разбира.

Вземете за основа на вашето обучение опита на дѣтето, който грижливо трѣбва да направлявате, и вие ще бждете сигурни, че нѣма да разстроите пружината на неговия интелектъ, съ подчиняването му на изкуственото увеличаване посрѣдствомъ формули, пусти отъ смисълъ на интересъ. Бждете винаги готови да си зададете въпроса: „по какъ мотивъ моятъ ученикъ работи?“ и да си отговорите: „това е нито отъ страхъ прѣдъ наказанието, нито отъ желание за награди, а защото влага интересъ, намира разрѣшеннето на въпроса, който съ моя помощъ то си постави, или пъкъ защото влага интересъ въ прѣодоляване мжнотията, която му прѣчи да намѣри това разрѣшение. Азъ не упражнявамъ върху му нито принуждение, нито съблазнь, и щада неговата свобода“.

Ето това Паркеръ наричаше „метода на демокрацията“, „възпитание, което събужда и подготвя душитѣ на дѣцата за свободата.“ Dewey отъ своя страна посочваше като цѣль на основаното отъ него училище, намиране срѣдства за прокарване на тия идеи въ практиката. „Ние си поставяме, пише той, на първо мѣсто да видимъ, какво трѣбва да се направи, за да не се внася раздвоение между дѣтето въ дома и дѣтето въ училището, а напротивъ, училището да бѣде разширение на сѣмейството, срѣда не по-малко естествена, даже още по-благоприятна за развоя на естественитѣ тенденции у дѣтето. На второ мѣсто ние искаме да откриемъ и класифицираме историческитѣ елементи, научнитѣ и тия на изкуството, защото тѣ иматъ за дѣтето сжщо такава реална стойностъ и значение, както за единъ младежъ неговитѣ изучавания въ колежа и университета. На трето мѣсто (и това е най-голѣмия проблемъ), трѣбва да проучимъ, какъ може да се научи дѣтето да чете, да пише, да смѣта, като сложимъ това проучване върху базата на неговия опитъ и всѣкидневни занимания, тъй че то да се усѣща постоянно тласкано къмъ усвършенствуване въ тия изкуства отъ самитѣ нужди на неговия опитъ и всѣкидневни занимания. Какъ може да се възбуди у дѣтето единъ реаленъ мотивъ, „единъ жизненъ мотивъ“, който да го накара да ра-

боти съ жаръ за придобиване техническа сръчностъ, която му липсва? Ето проблемътъ за разрѣшение¹⁾).

„Методата на демокрацията“ респектира, прочие, свободата на личността, още при наченките на мисълта. Тя ще подготви граждани дѣятелни, ревниви за своите права и способни на инициатива, защото вмѣсто да бждатъ постепенно откъсвани отъ живите сили на своето същество, вслѣдствие на едно противоестествено възпитание, чрезъ упражняването на сжитите тия сили тѣ ще получатъ собственото си развитие. Тѣ ще бждатъ подготвени не само за живота, но и чрезъ него, не само за една бжеща и проблематична дѣйностъ, но и чрезъ непосредствената и реална дѣйностъ.

Слѣдъ като видѣхме, какъ доктрината на Паркера цѣли разцвѣта на всички сили на личността посредствомъ свободата, остава да разгледаме, какво Паркеръ смѣташе необходимо, за да бже тѣй подготвената личностъ доведена до положение да тури своите познания и сръчности въ услуга за най-големото благо на обществото.

Очевидно, ако правата на личността сж святи, правата на неините братя сж не по-малко святи. Ако учителятъ трѣбва да пази свободата на всѣки ученикъ, трѣбва сжщо и всѣки ученикъ да уважава свободата на всички други. Демокрацията иска, щото всички сили на отдѣлната личностъ да бждатъ развити, но тя иска сжщо, всѣка личностъ да тури своите сили въ служение за благо на всички. Паркеръ признава това и не веднажъ повтаря: „Единъ за всички и всички за единъ,“ А Dewey туря заглавие на своята книга: *училището и обществото*.

Ако отдѣлната личностъ може да достигне пълното развитие, на което е способна, само при демократическия респектъ на нейната свобода, сжщо тѣй само при демократическата организация на групата, срѣдъ която получава своето възпитание, тя може да се подготви и стане достойна да заеме мѣсто въ идеалното общество.

Тѣй както училището трѣбва да продължи огнището, отгдето дѣтето идва, сжщо тѣй то трѣбва да съдържа въ себе си елементите на обществото, въ което дѣтето отпослѣ ще трѣбва да влѣзне.

Нека прочие училището да иска отъ дѣтето, — както и обществото ще иска това, — да почита правото на другите, да развива въ себе си чувство на собствените си отговорности, духъ на солидарностъ и общественъ усѣтъ. Тогава едновременно съ развоя на неговите сили, то ще научи да ги употребява за благо на всички.

Като допълнение на „Свободата“ Паркеръ поставя „отговорността“. Тѣхъ той туря за девизъ на своето училище.

Всѣки единъ, прочие, трѣбва да се счита отговоренъ за прогреса на всички и за благо на групата. Защо ученикътъ трѣбва да бди да не прави шумъ, да не прѣкъсва, да бже точенъ, вни-

¹⁾ Dewey посочваше още една четвърта цѣль за постигане: индивидуалното внимание. Обучението трѣбва да има постоянно прѣдъ всѣки индивидуумъ отъ класа. Този цѣль, очевидно, произтича отъ другите. За да може да я постигне училището, Паркеръ ограничава броя на учениците отъ всѣки класъ на 22.

мателен и пр.? За да не върди на спокойствието на обществото. Сжщо тъй, работата на цялия класъ ще бжде едно общо усилие, насочено да се добере до истината, кждѣто всѣки ще допринесе своето, подъ ръководството на учителя.

Това търсене на истината, не, разбира се, очевидно хладната абстракция, а желанието да се намъри разрешението на един въпрос, повдигнат от опита, ето душата на училищната дейност, единствената двигателна сила, с която училището трябва да служи, единствения стимул към работа, към който то трябва да апелира, защото от психологична гледна точка единствен този стимул е жизнеспособен. От други, впрочем, няма нужда, тъй като нищо не може да се сравни с радостта на ученика, който и самичек и зарад групата, открива решението на измъчващия го проблем, понеже намирането на истината носи с себе си своята награда, понеже придобиването на познанието, към което се е стремил цялото същество, доставя, едно висше удовлетворение.

Колко дребни, въ сравнение съ тая радостъ, се виждатъ изкуственитѣ награди, бѣлѣжжитѣ, медалитѣ, колко е повърхностна даже похвалата на учителя! Ние ще прибавимъ още, че всички тия срдѣлства, съ които се заставя дѣтето да работи, сж прѣстѣпни. Тѣ отиватъ тъкмо въ разрѣзъ съ това, що училището трѣбва да направи за него. Вмѣсто да му вгълпятъ навика да спомага за общата работа, да върши обществена работа, конкурситѣ извикватъ егоистичнитѣ инстинкти и тласкатъ индивида да търси въ групата да се отличи не съ помощта, указана на по-слабитѣ, а съ стремлението да надѣлѣе надъ тѣхъ.

Учителѣтъ, наистина, трѣбва да налага на ученика, но чрѣзъ силата на своя характеръ, своята искреность, своитѣ познания, своето желание да търси истината, а не чрѣзъ страха, който той внушава или чрѣзъ похвалата, която отправя.

Наградите и наказанията сж средства недѣйствителни, произволни, употребявани отъ учителъ, който не може да създаде за ученика условия за истинска възпитателна работа, за работа, която се ражда отъ нуждата да познавашь, отъ нуждата да правишъ добро на другитѣ.

Благото на групата чръзъ успѣхитѣ на всѣки неинъ членъ въ науката и дисциплината (себеобладанието), такава е общата цѣль, и тази цѣль е достатъчна, за да направи отъ групата една истинска ядка на „демократия“, единъ микрокосмосъ на такова общество, каквото трѣбва да бѣде и чието възшествие зависи именно отъ дѣтето, което ще бѣде гражданин на утрѣшния день.

Да бъде една „ембрионална демокрация“, за и чрез изпълване на „демократическата метода“, ето цѣльта, която Фрацисъ У. Паркеръ поставяше на всички училища, цѣльта, която все повече и повече се мъчи да постигне училището, което има честта да носи неговото име¹).

1) Нека прибавим въком данни върху нагодитѣ, съ които се ползува училището за прилагане на практиката неговитѣ теории. Училището, както и

34

Може би, ще можемъ тукъ да спремъ нашия опитъ да изложимъ принципитѣ и на основателя и на училището, понеже размитѣ на тази статия не ни позволяватъ да влѣземъ въ подробноститѣ на тѣхното практическо прилагане.

Ние, впрочемъ, се надѣваме да сторимъ това въ една серия илюстрирани монографии, гдѣто ще изложимъ споредъ свѣдѣния, заети отъ самитѣ тия, които ги прилагатъ, методитѣ на обучението, практикувани въ разнитѣ класове на училището.

Ние не искаме обаче да свършимъ безъ да кажемъ една дума за мжнотинитѣ, отъ общъ характеръ, които тия методи трѣбва да прѣвъзможнатъ и отъ друга страна, за организацията, която позволява да се продължи изучаването имъ съ пълна самостоятелностъ на ума, каквото тѣхното разрѣшаване налага.

Очевидно е, наистина, че мжнотиини има. Паркеръ ги бѣше прѣдвидѣлъ, а Dewey, слѣдъ тригодишни усилия, се задоволяваше да каже, че „много отъ въпроситѣ, които неговото (на Паркера) училище си бѣ поставило, сж получили, може би, едно quasi-разрѣшение.“

Може да е лесно да се докаже, че методитѣ на властничеството и дисциплината чрѣзъ наказанията и наградитѣ изопачаватъ, вмѣсто да развиватъ душата на дѣтето, и че редъ въ училището трѣбва да царува само отъ наличността на факта, че ученикътъ е занятъ съ „възпитателна работа“, работа, която той желае да върши, защото се чувствува тласканъ къмъ нея съ всичката сила на своитѣ придобити познания и отъ новия опитъ, който възбужда нови проблеми.

повечето американски училища, е взаимно-възпитателно. То има една дѣтска градина и подготвя своитѣ ученици да отговарятъ на условията за постѣпване въ колежа. То впрочемъ се ползва съ добро име прѣдъ повечето голѣми колежи, т. е. неговитѣ ученици постѣпватъ въ тия колежи безъ изпити.

Като срѣдство, за да се турѣ дѣтето въ общение съ една срѣда богата и разнообразна, а сжко да се възбуди и удовлетвори неговия многостраненъ интересъ, като му се създава възможностъ за максимумъ „опитъ“, училището има градина, лаборатории по физика, по химия, по естествена история и по домашна икономия; дърводѣлски работилници, работилници за моделиране, по металургия, по печатарство и по фотографии; колекции минералогически, зоологически и пр.; една твърдѣ богата библиотека; една зала за рисуване, няколко зали за музика; колекции отъ фотографии, отъ илюстрации, отъ гравюри, отъ проекции върху всички изучавани прѣдмети.

Учителското тѣло е отъ 36 души (12 учители и 24 учителки, отъ които 12 сж ученици на Паркера) за 275 ученика приблизително.

Класнитѣ стап сж наредени по начинъ, щото да позволяватъ на ученицитѣ да си служатъ на самото мѣсто съ всички срѣдства, кованто налага изучаваниятъ прѣдметъ, — моделиране, рисуване, музика и пр. Голѣмитѣ зали за събрание служатъ сжко и за гимнастика. Има бани-душове за момчетата и за момичетата. Задъ училището се намира полето за спортове и игри. Мѣстоположението на училището, на двѣ краища отъ великолѣпния паркъ „Линколнъ“, зоологическата градина на Чикаго, който съдържа една оранжерия отъ тропически растения и прѣдставители на фауната и птицитѣ отъ всички страни, е очевидно една изключителна нагода.

Службата по екскурзиитѣ е много добръ организирана, а най-вече прѣзъ есенята и пролѣттята, всѣки класъ прави чести екскурзии, било въ голѣмитѣ мануфактури, заводи и музеи въ града, било въ околнитѣ села.

Но, тъй схванатъ, редътъ не може да се постигне безъ много работа и усилия отъ страна на учителя. Трѣба този послѣдниятъ да комбинира всички условия необходими за събуждането на „самодѣйността“ въ всѣки единъ ученикъ. Трѣбва, значи, той да има постоянно прѣдъ видъ всѣки единъ отъ тѣхъ, и да ги изучава всички грижливо. И когато той успѣе да извика у тѣхъ интересъ, когато е свързалъ това, що знаятъ съ това, що той иска да ги научи, тогава неговата работа едва започва, понеже той трѣбва да бди, щото неговитѣ ученици постоянно да сж въ състояние да намиратъ сюжети, способни да удовлетворяятъ този интересъ и да използватъ този интересъ за усвояване нови нѣща.

Освѣнъ това има извѣстни опасности въ употрѣблението на „методата на демокрацията“, противъ които е нужно да се взематъ прѣдпазителни мѣрки.

Всѣки вижда лесно изгодата да се поднасятъ винаги на дѣтето опити нему достъпни, прѣди да се иска отъ него да научи символитѣ или формулитѣ, които ги прѣдставляватъ, но очевидно съ изучаването на единъ прѣдметъ, прѣдставляванъ отъ една дума, или пкъ ясно разбираше нуждата отъ извѣстна аритметическа операция, не обезпечаватъ усвояването на правописа на тази дума или пкъ знаенето таблицата на умножението.

Ето това нѣщо страстнитѣ поклонници на новитѣ методи не трѣбва да забравятъ. Не е достатъчно да обосновешъ, да „мотивирашъ“ една душевна операция, трѣбва да я асимилирашъ чрѣзъ повторението. Доктрината на интереса настоява съ право върху необходимостта да се мотивира всѣко усилие, но тя не освобождава никого отъ това усилие.

Друга една опасностъ за избѣгване, когато ще се прилагатъ доктринитѣ на Францисъ В. Паркеръ, е, че може да остане въ ума на дѣтето идеята, какво върху неговитѣ познания никакъвъ контролъ не ще се упражнява, и че слѣдъ всичко, то минава отъ единъ класъ въ другъ, безъ да се държи смѣтка за усвояването на извѣстна материя. Несъвмѣстимостта на формалнитѣ изпити съ самитѣ основни на доктрината, прави по-мжченъ контрола надъ придобититѣ отъ всѣки ученикъ резултати; впрочемъ, ясно е, че ако единъ отъ членоветѣ на групата не притежава тия придобити резултати, той не може да продължава да работи съ другитѣ. Разрѣшението на мжчнотията изглежда да е това, дѣто отъ всѣка личностъ се изисква единъ минимумъ техническа сръчностъ и придобити знания, за да му бжде позволено да остане членъ отъ единъ класъ, — минимумъ, който да бжде опрѣдѣлянъ по възможностъ възъ основа на качеството на всѣкидневната работа.

Остава да видимъ, по какъвъ начинъ училището постѣпва при изучаването на въпроси отъ този родъ. По този начинъ, прѣди да свършимъ, ще трѣбва да говоримъ за това, което Францисъ У. Паркеръ считаше за органъ най-сжщественъ на самия животъ на училището: седмичното събрание на цѣлия „факултетъ“.

Като цѣль на това събрание, бихме могли да цитираме прочуването на практическитѣ мжнотии, като тия, напримѣръ, за които споменахме: постояненъ прѣгледъ на полученитѣ резултати, възможността за промѣняване на програмитѣ, или на методитѣ, които тия резултати биха наложили, прочуването на нови трудове по педагогията и психологията на възпитанието. Но това изброяване не може да даде пълна идея за послѣдствията, които събранието може да има за живота на училището.

Прѣдметътъ на разискването, какъвто и да бѣде, въ послѣдна смѣтка, не е нищо друго освѣнъ едно сръдство. За училището цѣльта е, тъй да се каже, да се самосъзнае, а за учителитѣ и учителкитѣ да се проникнатъ отъ единъ общъ духъ.

И понеже този духъ трѣбва да бѣде напълно демократически, ясно е, че на събранието на „факултѣта“, както и въ класовѣтѣ, демократическата метода е, която господствува. Събранието се прѣдседателствува отъ Директора ¹⁾ на училището, който не е длъженъ въ своитѣ рѣшения, да се съобразява съ изказанитѣ мнѣния отъ членоветѣ на факултѣта. Но, „демократическата метода“ отъ друга страна, не позволява на директора да иска да се съгласятъ другитѣ съ едно мнѣние, което не е схванато или пъкъ е въ противоречие съ принципитѣ на мнозинството. Общиятъ духъ може да се роди само отъ взаимното дѣйствие на умоветѣ. Между свободни граждани, различието въ мнѣнията не може да се рѣшава вънъ отъ разискването, и за да се подготвяватъ дѣца по метода на свободата, трѣбва и самитѣ учители и учителки да продължаватъ да се просвѣщаватъ чрѣзъ сжитѣ сръдства.

Ние не бихме могли да опишемъ това, що Mrs. Blaine наричаше „педагогическа ливница“, по-добрѣ отъ колкото това е направено въ единъ пасажъ заетъ отъ цитирания вече адресъ, гдѣто тя посочва Францисъ У. Паркеръ сръдъ неговитѣ ученици отъ Нормалното Училище и отъ неговия Факултетъ, който ние ще приведемъ.

„Той ги водѣше, пише тя, но не упражняваше върху тѣхъ никакво давление, никога не имъ налагаше своитѣ идеи и, колкото и бавно да схващаха тия идеи, той чакаше търпеливо онова истинско разбиране на прѣдмета, което единствено може да имъ осигури неговото познаване. Той бѣше неотклонно вѣренъ на своя принципъ, че разбирането на извѣстенъ сюжетъ трѣбва да дойде отъ вжтрѣ, и не може да бѣде наложенъ отъ вънъ“.

„Въ събранията на Факултѣта, той спазваше сжщото демократическо държане, комбинирано съ неговия инстинктъ да управлява, което му позволяваше да прѣдседателствува, тъй както го той правѣше. Всички бѣха на равна нога при разискванията. Това бѣше, тъй да се каже, една конференция между държави. Трѣбва да се каже, че това равенство бѣше възможно, най-вече, поради качест-

¹⁾ Директорка трѣбва да се каже за училището Паркеръ, което още отъ основаването си се ръководи отъ Мисъ Флора Н. Кукъ, която обучаваше въ нормалното училище подъ разпоредбитѣ на Паркера. Днесъ тя е, може бы, най-авторитетната прѣставителка на Паркеровото училище.

вото на персонала, но този персоналъ бѣше такъвъ, защото Паркеръ апелираше къмъ всѣки отъ своитѣ учители за сътрудничество, споредъ силитѣ му, за напръдка на всички. Срѣдъ миролюбивото състълкновение на идеитѣ, подпомогнато отъ безпристрастието и усърдието на всички обединени въ едно общо усилие, Паркеръ обичаше да се впусне въ тоя водовъртежъ, готовъ, при това, щомъ нѣкой основенъ принципъ биваше засѣгнатъ, да го подържа съ всичкитѣ аргументи на своя опитъ и ентузиазмъ“.

Събраията, каквито бѣха при Францисъ Паркеръ, останаха и слѣдъ него, защото неговиятъ духъ живѣе у тия, които продължаватъ неговото дѣло.

Неговиятъ духъ, казваме ние, по-скоро, а не тая или оная отъ неговитѣ методи. И съ тая мисль ние ще заключимъ, понеже тоя животъ на духа по-скоро отколкото на буквата, е резултатъ отъ самия характеръ на неговото дѣло и си остава неговъ най-добъръ символъ.

Така той искаше самъ себе да прѣживѣе въ силата на това „дълбоко демократическо държане“, за което говори Mrs Blaine, този душевенъ складъ, който позволява да прѣслѣдвашъ съ жаръ една идея, даже да станешъ нейнъ борецъ и, при все това, да бж-дешъ винаги готовъ да я напуснешъ, щомъ ти прѣдставятъ друга една и те убѣдятъ въ нейното прѣвъзходство.

Единъ послѣденъ пасажъ, заетъ пакъ отъ адреса на Bass, ще направи още по-понятенъ духа на учителя.

„Вѣрно е, пише Bass, че между насъ ние цитираме по рѣдко Ф. Паркеръ. Ние правимъ грѣшка, може би. А може би, това става по прѣдопрѣдѣление и неизбѣжно. Паркеръ ни посочи пѣтя и ни вдѣхна ентузиазма, но този пѣтъ ние сами трѣбва да си го израв-свой редъ се отдадемъ на нови открития. Ние не трѣбва да забравяме нашата самоличность, за да туримъ на мѣстото ѝ паметта на Паркера, нито да повтаряме неговитѣ идеи, вмѣсто да мислимъ съ собствения си умъ.“

И именно така да дѣйствуваме, искаме да ни види той.

„Разказватъ, че една приятелка на Паркера срѣщнала далечъ отъ Чикаго една негова бивша ученичка. „Едва ли бихъ се отплатила на г-на Паркера за това, което той направи за мене, казва тая послѣдната. Той ме накара да обикна възпитанието. Той ми даде повече нови идеи, отколкото всички други мои учители заедно. Но трѣбва да кажа, че нито едно нѣщо азъ не практикувамъ вече то-чно тъй, както ме той научи. Не му казвайте това, поне, прибавяше тя, за това, че не бихъ желала никога той да знае, че не практикувамъ вече азъ неговитѣ методи!“.

„Въпросната приятелка побърза, разбира се, да съобщи този разговоръ на Паркера.

„Браво, възкликна той, поне мога да кажа, че съмъ научилъ една ученичка да мисли самостоятелно. Не искамъ по-голяма награда!“.

И, заключава г-нъ Bass, най-доброто срѣдство да вървимъ по

диритъ на Францисъ Паркеръ, то е да мислимъ самостойно. Нека се вдъхновяваме отъ неговитъ идеи, нека съберемъ грижливо всичко придобито въ педагогията, което той остави, послѣ нека, съ пълна самостоятелностъ на мисълта, посрѣщнемъ новитъ обстоятелства, които ще ни се прѣдставятъ. Така ние ще можемъ да продължимъ неговото дѣло по начинъ достоенъ за него“.

Нека, прочне, констатираме на свършване, че самиятъ демократически духъ на Паркера подържа въ училището, което живѣе слѣдъ него, единъ принципъ, изворъ на животъ.

Свободата, завѣщана отъ него на послѣдователитъ му, е която имъ позволява да вървятъ напредъ. Неговиятъ принципъ, винаги да насърчава труда и жадно да приема откритията на другитъ, е, който осигурява на самия Паркеръ бждещето за вѣчни врѣмена.

Мжжетъ и женитъ, извикани на самостоятеленъ животъ въ своята мисль и дѣйствиe отъ апела на демократа, продължаватъ да мислятъ и дѣйствуватъ и тогазъ, когато шефътъ е падналъ, и неговото дѣло, плодотворно и неразрушимо, се увѣковѣчава за всѣгда.

Прѣвелъ: *Д-ръ Д. Димитровъ.*



Д-ръ П. Цоневъ.

Обучението по рисуване въ свързка съ моделирането въ основното училище.

(Експер. изслѣдвания и педагогически изводи).

(Рефератъ, четенъ на 28 декемврий 1910 год. на I Руски конгресъ по експер. педагогика въ С.-Петербургъ.)

Почитаемо събрание,

Рисуването, както е извѣстно, е единъ отъ твърдѣ важнитъ учебни прѣдмети на основ. училище; при все това, както се знае отъ историята на учебното дѣло въ Европа, въ сравнение съ другитъ учебни прѣдмети то е получило твърдѣ късно мѣсто въ програмата на основното училище.

Въ теорията на педагогическата мисль обаче важността на този прѣдметъ се е подчертавалъ много по-рано, отколкото фактическото му узекдане въ народното училище. За да не губя врѣмето Ви да слушате твърдѣ познати работи, азъ ще спомена само твърдѣ бѣгло нѣкои по-важни исторически данни по въпроса, та да мога да об-разувамъ картината отъ днешния успѣхъ на този учебенъ прѣдметъ, която азъ ще се опитамъ съ моитъ скромни експериментални изслѣдвания поне отчасти да допълня.

Както Ви е извѣстно, още *Коменски* е искалъ въ основното училище да се упражняватъ вътрѣшниятъ чувства, въображението и паметта съ тѣхнитъ изпълнителни органи — *ръката и езика* чрѣзъ четене, писане и *рисуване*, пѣние, броене и *измѣрване*, и пр. (чл. 27 пунктъ 7 на Дидактика магна). Това той е искалъ и за майчиното училище даже. *Песталоци* е искалъ изучаване на рисуването и геометрията, като сръдство за изучаване формата на прѣдметитъ, когато съ името на прѣдмета се занимава езиковознанието, а съ числото имъ — смѣтането. Видниятъ Песталоциевъ послѣдователъ Харнишъ е прѣпоръчвалъ формитъ да се изучаватъ не чрѣзъ чертежи, както е искалъ Песталоци, а чрѣзъ наблюдение самитъ тѣла.

Сжщо така ученикътъ на Песталоци, Петъръ Шмидъ прѣпоръчвалъ рисуването да става не отъ прѣдложки, а отъ природни прѣдмети, защото, да се изразя съ думитъ му — „всѣко рисуване е произлѣзло отъ подражание на природата и има за цѣль именно нейното изображение“. Рисуването на тѣла, но вече отъ тѣхнитъ модели, както се знае, сетиъ се въведе въ училищата за првъ пжтъ отъ братята Дююи въ Парижъ. Моделиране нѣмаше.

Послѣдователитъ на Песталоци, Рамзауеръ и Тоблеръ свързватъ обучението по рисуване съ онова по геометрия.

Въ съчинението си: „Геометрия въ свързка съ елементитъ на свободно ржчното рисуване“, Тоблеръ прѣпоръчва геометрическитъ форми. правила да се изучаватъ при *рисуването* на геометрическитъ форми.

Фр. Фребелъ е схваналъ добръ възпроизводителната (репродуктивната) способностъ за развитието духа на дѣтето, като е прѣпоръчвалъ игритъ съ пржчици, кубчета, кржгчета и другитъ негови дарове.

По-нататкъ, както е извѣстно, медодиката на Шулмана прѣпоръчва свободно ржчното рисуване по природни тѣла и то още въ школата. Хамбургскитъ учителъ Фрицъ Мюлеръ въ съчинението си „Das Zeichnen nach Stübchen auf der Unterstufe“ прѣпоръчва да се рисуватъ схематични пржчици и разни построения отъ тѣхъ. Не липсватъ и опити обучението по рисуване да се свърже съ ржчната работа. Въ съчинението си „Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und handfertigkeitunterricht in der volksschule“ Emil Zeissig се мжчи да прокара въ тѣзи прѣдмети принципа на концентрацията, като погрѣшно поставя обаче за основа геометрията. Сжщо такава грѣшка прави и Рудолфъ Брюкманъ въ съчинението си „Die Formenkunde in der volksschule“. (Опитъ за свързване ржчната работа, геометрията и рисуването.) И туку геометрията е въ основата на обучението. По-далечъ е отишълъ ревностниятъ послѣдователъ на Песталоци и Фребеля, учителътъ по рисуване въ Цвикау, Франиъ Хертелъ. Въ съчинението си „Обучение въ формуване като най-интензивно прѣдметно обучение въ духа на Песталоци и Фребеля“ той иска прѣдметитъ да се наблюдаватъ, да се моделиратъ отъ глина и пластелинъ и да се рисуватъ. Идеята на Хертеля е възбудила доста голѣмъ интересъ въ педагогическия миръ на западъ и Америка и ние виждаме, какъ бързо тя се разпространява. Прѣди

петъ години сж се опитали да моделиратъ въ едно лайпцигско основно училище по тази метода и сж получили блѣстящи резултати. Инспекторътъ по рисуване въ Лайпцигъ, Фланцеръ, който е ржководилъ тия опити, билъ много доволенъ отъ резултатитѣ и казва, че Хертелъ съ това си съчинение „единственъ до сега е сполучилъ да осъществи идеитѣ на Песталоци и Фребеля за нагледното обучение“. А доколко сж били интересни опититѣ въ Лайпцигъ се вижда отъ обстоятелството, че тѣ били посѣтени отъ прѣдставители педагози и учители отъ Австрия, Финландия, Швейцария, Унгария и Швеция.

Освѣнъ въ Лайпцигъ, днесъ вече моделиратъ на много мѣста въ Европа и Америка. Моделирането се прѣпорѣчва отъ Прагъ и Либерти Тедтъ. Съ пълно право въ съчиненията си по рисуване Тедтъ казва: че има само единъ начинъ за познаване формата и този начинъ е да я направимъ, а не да я нарисуваме.

Въ дрезденския учителски съборъ за художествено възпитание прѣзъ 1901 г. Хамбургскиятъ основенъ учител Гьотце е говорилъ на темата: „Рисуване и Моделиране“ и е изтъкналъ необходимостта на моделирането, като основа на рисуването.

Най-сетнѣ въ втория международенъ конгресъ за обучение по рисуване въ Берлинъ прѣзъ 1904 год. е било взето рѣшение и по моделирането, а именно да се направятъ опити за въвеждането му заедно съ рисуването въ всички класове и резултата да се съобщи въ слѣдния конгресъ. Опититѣ сж направени и резултатътъ е въ полза на моделирането.

У насъ прѣди освобождението, пъкъ и доста врѣме слѣдъ него рисуването се считало за дяволщина. По-послѣ се уведе въ училището геометрическото рисуване. Дѣцата рисуваха свободно рѣчно по стигли или безъ тѣхъ разни линийки, квадратчета, орнаменти—значи първо елементитѣ на фигуритѣ. А когато нѣкое дѣте скришомъ си нарисувало нѣкое човѣче или конче, то биваше смъртувано отъ учителя. Прѣдмети не се рисуваха въ основното училище, защото дѣцата не били подготвени, не умѣли да рисуватъ.

Въ послѣдното десетилѣтие, обаче, па даже и по-късно, методиката на рисуването, пъкъ и самата учебна практика по този прѣдметъ направиха твърдѣ голѣмъ скокъ напредъ. Появиха се ржководства, четюха се лекции по учителскитѣ лѣтни курсове и днесъ вече нѣма абсолютно нито едно основно училище, дѣто не се рисуватъ прѣдмети и то повече по натура. Този обратъ, разбира се, не е само у насъ. На всѣкъждѣ днесъ вече се съзнава отъ всички, че рисуването не е само технически прѣдметъ, а подпомага общото образование и възпитание.

Но какъ се прѣподава то въ основното училище? Както се знае рисуването на прѣдметитѣ спомага за образуване и усъвършенствуване форменитѣ прѣдстави на дѣцата чрѣзъ развиване способностъ и умѣние да наблюдаватъ, за упражненение на ржката и за естетическото възпитание на младото поколѣние. Какъ се постигатъ днесъ тѣзи цѣли?

Едни учители каратъ дѣцата да рисуватъ отъ паметъ, като изхождатъ отъ твърдението, че дѣцата прѣдпочитатъ да рисуватъ отъ паметъ прѣдмета и тогава, когато той е прѣдъ тѣхъ. Други разказватъ на дѣцата приказка и ги каратъ да я илюстриратъ безъ да ги упжтватъ. Повечето учители не даватъ никакво значение на копирането, даже го забраняватъ, като каратъ дѣцата да рисуватъ отъ натура или по прѣдложки.

Екстремнитѣ привърженици на рисуването отъ натура не показватъ на дѣцата и рисунката на прѣдмета, като ги каратъ направо да прѣваждатъ, снематъ формата на прѣдмета на хартия. Едни учители правятъ само една рисунка на модела, която се допълня чрѣзъ изтриване съ гума и корекция. Други каратъ дѣцата да го рисуватъ нѣколко пѣти подредъ. Какъ трѣбва да се постѣпва? .

И тукъ, както и по другитѣ педагогически въпроси, ние можемъ да повикаме на помощъ експерименталния методъ. Правилното разрѣшение на въпроса може да се очаква едва слѣдъ експерименталния анализъ на процеса на рисуването у дѣтето и сравнението му съ тоя у възрастния. За такива опити съобщава проф. Мойманъ въ втори томъ на съчинението си. „Лекции по експерименталната педагогика“, лекция 17-та.

И дѣтскитѣ психолози се занимаватъ съ изслѣждане рисуваелнитѣ способности на дѣцата, като събиратъ и изучаватъ рисункитѣ имъ. Отъ тѣхъ най-пълни сж изучванията на Кершенщайнера въ Мюнхенъ, изложени въ съчинението му „Развой на рисуваелнитѣ дарби“ 1905 година.

Той е установилъ извѣстни степени въ рисуването на дѣцата. Първата е *степенъ на схемата* — дѣтето не рисува, а схематично, символно изображава прѣдставата си за формата. Тукъ тѣ рисуватъ човѣка все съ двѣ очи и уши, както и да го гледашъ. Послѣ иде степенъ на *линиитѣ и формиитѣ*. Въ третата степенъ *дѣцата рисуватъ прѣдметитѣ, както се виждатъ* и то първо контурата имъ, а послѣ пластичността. Въ четвъртата степенъ, къмъ 11 год. възраст дѣцата сами си измислятъ срдѣства за изображаване пластичността на формиитѣ.

Проф. Мойманъ прави опити въ Цюрихъ въ 1898 — 1900 г. и послѣ въ 1906 подпомогнатъ отъ Д-ръ Албина ги е продължилъ въ Кьонигсбергъ.

Той 1) е анализиралъ процеса на рисуването и 2) търсилъ е причинитѣ на индивидуалнитѣ различия при рисуването. Безъ да се спускамъ въ изложение начина на произвеждането на тѣзи опити, ще съобща накжсо тѣхнитѣ резултати.

За неумѣнието на дѣцата да рисуватъ, Мойманъ е намѣрилъ слѣднитѣ причини:

1) Дѣцата не сж упражнени и не умѣятъ да наблюдаватъ формиитѣ и бонитѣ на нѣщата *анализираще*.

2) Тѣ нѣматъ воля за това;

3) Дѣтскитѣ прѣдстави за формиитѣ, бонитѣ, а особено наметъта за положението въ пространството сж непълни и неясни;

4) Дѣцата не сж способни да задържатъ въ вида си (погледа си) зрителнитѣ си прѣдстави, особено при рисуването;

5) Недостатъчната асоциация между зрителнитѣ и теоритически прѣдстави (отъ движенията на ржката) при рисуването;

6) Съзнанието, че започнатата рисунка не прилича на прѣдмета, което смуцава дѣтето;

7) Липса на придобити рисувателни схеми;

8) Неразбирането, какъ да се изобразятъ прѣдметитѣ съ три измѣрения въ проекция върху равнина.

9) Непохватна ржка (неупражнена ржка) и най-сетнѣ

10) Всички тѣзи причини сж комбинирани въ отдѣлнитѣ индивиди.

Като има всичко това прѣдвидъ, и обстоятелството, че едни отъ тѣзи причини се крять въ слабата *дарба*, други въ недостатъчното *упражнение*, Мойманъ прѣпоръчва прѣмахването на тѣзи причини чрѣзъ упражнение. И вроденитѣ недостатѣци въ рисуването на дѣтето могатъ споредъ него да се прѣмахнатъ. Дѣца съ невѣрни прѣдстави ще се каратъ да гледатъ, наблюдаватъ анализирайки, други да запомнятъ зрителнитѣ си прѣдстави.

Заслугата на Мойманъ се състои въ това, че той не само открива недостатѣцитѣ на слабитѣ рисувачи — дѣца, но посочва и начина на тѣхното обучение! Това сж резултати отъ първитѣ Мойманови опити. Резултатитѣ на Кьонигсберскитѣ му опити, произведени отъ него и подъ негово ржководство отъ Д-ръ Албина, сж нажсо слѣднитѣ:

1) Рисуването отъ паметъ не постига никаква добра цѣль — напротивъ, дѣцата се приучаватъ да рисуватъ невѣрнитѣ си прѣдстави, и даже постоянно се смуцаватъ отъ това;

2) Рисуването, навлюдавайки прѣдмета, подтиква волята къмъ анализираше гледане;

3) Импресионистичното рисуване не може да се схване отъ дѣцата на основнитѣ училища и трѣбва да се остави за по-горня степенъ на учението.

Почти паралелно съ вторитѣ опити на Моймана азъ произведохъ въ 1906—07 учебна година 29 класни опити въ едно основно училище въ Кюстендилъ съ дѣца отъ 7—12 год. възраст за изслѣждане слѣднитѣ въпроси:

1. Какво влияние указва моделирането за рисуването на прѣдметитѣ;

2. Рисуването отъ паметъ въ разнитѣ степени на училищната възраст;

3. Какви прѣдмети прѣдпочитатъ дѣцата да рисуватъ;

4. Значение на копирането за рисуването*);

Опититѣ се извършвахъ при слѣдната наредба: Дѣцата моделираха на дъсчици по приготвена отъ учителя глина. Най-първо тѣ

*) Тѣзи опити сж публикувани въ книгата ми „Методика на Формовзанието въ осн. училище“—Кюстендилъ „Учит. биб.“ год. IV кн. 2.

Именно слѣдъ това вече можеше много лесно да се направи въ обучението по геометрия разлика между кръгъ и окръжностъ.

По сѣщия начинъ азъ демонстрирахъ на дѣцата произхода на рисунката и съ модела на ябълка.

Слѣдъ това азъ си поставихъ за цѣль да изслѣдвамъ влиянието на копирането върху способността да се рисува. За тази цѣль по сѣщия начинъ, както и при вторитѣ опити, дѣцата рисуваха прѣдмета, послѣ го моделираха, копираха модела и най-послѣ пакъ го рисуваха. Отъ сравнение на тѣзи рисунки се видѣ, че послѣднитѣ сж по-добри отъ първитѣ. А това показва, че копирането на прѣдметитѣ подпомага, улеснява рисуването имъ. Тѣзи опити сж правени съ ябълка, която е копирана слѣдъ като е разрѣзана съ тель, съ катанецъ (куфаръ за заключване), съ пищовче, съ шило и съ бръшляновъ листъ и листъ отъ чешпиръ.

Послѣднитѣ копирки слѣдъ опита се направиха върху цвѣтна двойна хартия и се изрѣзаха съ ножици. Като се разгъна хартията получиха се фигури, които твърдѣ много зарадваха дѣцата.

Това е, както виждате, вече областъ на рѣчната работа, която въ тази си точка се допира и е свързана съ рисуването.

Но намъ прѣдстоеше изслѣждането още на единъ въпросъ — за рисуването отъ паметъ и отъ натура. За тази цѣль азъ карахъ дѣцата да нарисуватъ ножици отъ паметъ, безъ да ги виждатъ и послѣ имъ дадохъ едни ножици да ги рисуватъ отъ натура, като сжщеврѣменно гледахъ, дали дѣцата гледатъ ножицитѣ или не.

И този резултатъ мжчно може да се изрази въ цифри, защото почти всички дѣца погледваха ножицитѣ, само че едни повече пжти, а други по-малко пжти. Все пакъ азъ забѣлѣзахъ една тенденция, а именно по-малкитѣ дѣца поглеждаха по-малко, т. е. рисуваха повече отъ паметъ, отколкото по-голѣмитѣ.

Този резултатъ е илюстриранъ въ приложенитѣ тукъ рисунки.

Покрай тѣзи опити, както чухте по-горѣ, азъ имахъ случай да моделирамъ и геометрически тѣла, надъ които развихъ и по една лекция.

Азъ нѣма да се спирамъ на обучението по геометрия; ще спомена обаче мимоходомъ, че тия опити ме обѣдиха, какво днешното обучение по геометрия въ основното училище, което запознава дѣцата най-първо съ елементитѣ на геометрическитѣ форми — точка, линия и пр. и най-послѣ съ геометрическитѣ тѣла, е погрѣшно въ своята основа. Трѣбва да се избере обратния пжтъ: да се изхожда отъ геометрическитѣ тѣла, които да се разглеждатъ, моделиратъ.

На тѣхъ дѣцата трѣбва да се запознаватъ съ точка, като графическо изображение, бѣлѣгъ на рога, съ линия, като графическо изображение на рѣба, съ равнина, жгълъ и пр. и пр., послѣ да се чертаятъ тѣзи съставни части на тѣлата и т. н.

Сжщо така при тѣзи опити се указа, че моделирането е възможно и необходимо и при обучението по другитѣ прѣдмети. Така азъ моделирахъ съ половината отъ едно отдѣление, 22 дѣца меча на единъ български войвода въ урока по история, а въ другата поло-

вина не го моделирахъ. Първитѣ дѣца можеха при възпроизвеждането на урока да опитатъ и вѣрно нарисуватъ меча, когато вторитѣ го бѣха забравили. Собствено, че прѣдметитѣ се помнятъ по-добрѣ, отколкото тѣхнитѣ имена, се вижда и отъ специалнитѣ опити за паметта, каквито сж тия на Проф. Нечаевъ, пъкъ и на др. изслѣдователи.

Най-сетнѣ азъ моделирахъ и картата на долината, въ която е разположенъ гр. Кюстендилъ и урока за тази долина бѣ запомненъ почти безпогрѣшно.

Вслѣдствие на тѣзи опити, пъкъ и по примѣра на педагожитѣ Локъ и Базедо нѣкои основни учители у насъ вече моделиратъ буквитѣ и сж констатирали, че така тѣ се запомнватъ много по-добрѣ, отколкото само съ зрительното имъ възприемане.

А това се обяснява не само, както твърдятъ Д-ръ Лай и Leyfert съ участието и на писомоторнитѣ прѣдстави, а съ обстоятелството, че при моделирането, както въобще и при рисуването ученикътъ е принуденъ да гледа повече анализираше и слѣдователно да си образува по-вѣрни и пълни зрительни прѣдстави. Защото едва когато на ученика прѣдстои да моделира или рисува, той се принуждава да наблюдава съ намѣрение и значи по-точно.

Да се върнемъ на опититѣ за начинитѣ на рисуването.

Менъ прѣдстоеше да направя нѣкои опити и за контурното и силуетно рисуване отъ една страна и отъ друга страна рисуването по рисунка въ сравнение съ онова по натура. Кой видъ рисуване прѣдпочитатъ дѣцата и защо?

За тази цѣль на 11 и 13 число на мѣсець декемврий 1910 г. направихъ опити съ 4 отдѣления 7—12 год. възраст на Нанчовото образцово училище въ Шуменъ по слѣдния начинъ: показахъ на дѣцата отъ отдѣлението едновременно прѣпарирано пиле и контурната му рисунка и искахъ отъ дѣцата да рисуватъ, кой каквото иска: прѣпарата или рисунката.

Резултатътъ е слѣдния:

Отъ I отдѣление рисуваха отъ натура 37%, отъ рисунка 63%;

Отъ II отд. натура 0%, отъ рисунка 100%;

Отъ III отд. натура 39%, рисунка 61%;

Отъ IV отдѣл. натура 21%, рисунка 79%;

Или срѣдне за всички: отъ натура 25-25%, рисунка 74-75%.

Слѣдъ това на дѣцата се показаха двѣ рисунки на мишка — контурна и силуетна и се накараха да нарисуватъ само една отъ тѣхъ по свой изборъ.

Резултатътъ е слѣдния:

	контурна	силуетъ
I отдѣление	37%	63%
II "	26%	74%
III "	86%	14%
IV "	15%	85%
Или всички	41%	59%

На въпроса, защо прѣдпочитатъ да рисуватъ отъ рисунка, дѣ-

ната отговаряха, че така било по-лесно, понеже се виждало, какъ ще могатъ да нарисуватъ пилето, когато отъ прѣпарата това не се виждало.

При втория опитъ рисувацитѣ на силуета мотивираха своя изборъ съ това, че тѣ рисуватъ бѣлата мишка, когато другитѣ отговориha, че на тѣхната рисунка сж нанесени и космитѣ на тѣлото ѝ.

Тѣзи резултати показватъ, че дѣцата повече рисуватъ отъ прѣдмети и то прѣимуществено силуетно. Изглежда обаче, че резултатътъ отъ втория опитъ не ще се потвърждава и отъ рисуването на по-малки дѣца въ доучилищната възраст, понеже, както се знае, по-малкитѣ дѣца рисуватъ повече контурно. Това иде да ни убѣди, че силуетното рисуване на дѣцата отъ школата е вѣроятно прѣходъ къмъ перспективно рисуване.

Но какви заключения можемъ да извлѣчемъ ние отъ тѣзи резултати за учебната практика? И прѣди всичко, какъ трѣбва да си обяснимъ тѣзи резултати на опититѣ?

Че моделирането спомага на рисуването се обяснява съ факта, какво при него се развива отъ страна на дѣтето по-голѣма наблюдателность, вслѣдствие на което прѣдставата за формата на прѣдмета се допълня. Освѣнъ това формата се възприема и чрѣзъ осѣзанието при формуването (моделирането) на прѣдмета.

Обстоятелството, че дѣцата рисуватъ повече познати прѣдмети и повече животни, е лесно обяснимо — за тѣхъ тѣ сж свързани съ повече спомени. Тѣ трѣбва да се прѣдпочитатъ при избора на прѣдмети за рисуване. Копирането улеснява свободноръчното рисуване по сжщитѣ причини, както и моделирането — съ него осѣзанието взема активно участие при възприемане формитѣ.

Малкитѣ дѣца рисуватъ повече отъ паметъ, защото тѣ споредъ специални за това изслѣдвания възприематъ външния миръ повече аперцептивно — у тѣхъ сж по-силни собственитѣ прѣдстави, отколкото раздражнятията. Това е собствено единъ недостатъкъ, противъ който училището трѣбва да се бори.

Колкото училищното обучение повече дѣйствува, толкова повече свиква дѣтето да гледа на нѣщата по-критично, а не прѣзъ своитѣ душевни очила.

По-нататъкъ резултатитѣ на вторитѣ опити, а именно, че дѣцата прѣдпочитатъ да рисуватъ рисунка, можемъ да обяснимъ съ обстоятелството, че тѣ прѣдпочитатъ лесното прѣдъ трудното. Но това показва още, че при обучението и отъ натура учителятъ повече да показва и начина на рисуването, като нарисува прѣдмета, но че това показване трѣбва съ врѣме да намалява, до-като изчезне съвсѣмъ. Най-сетнѣ, както се вижда, дѣцата прѣдпочитатъ да рисуватъ силуетно, като мислятъ, че така по-вѣрно изобразяватъ формата на прѣдмета. Въ по-раншна възраст, обаче, тѣ се задоволяватъ и съ контурата.

Днесъ въ учебната практика по рисуване се срѣща и пейзажно рисуване. Какъ трѣбва да се гледа на него?

Въ пейзажа има разни прѣдмети и затова пейзажното рисуване

прѣдполага умѣнието да се рисуватъ прѣдметитѣ. Ранното прѣминаване, прочее, къмъ пейзажното рисуване ще спъва точността на прѣдметното рисуване.

Освѣнъ това, особено у насъ, както и при други нѣкои учебни прѣдмети, се употребяватъ при обучението по рисуване разкази, които се илюстриратъ. Разказътъ има значение само, за да възбуди по-голямъ интересъ къмъ нѣкои прѣдмети или животни, които ще се рисуватъ. Обаче той не бива да е голѣмъ, та часа по рисуване да се обърне въ часъ за приказки.

Но какъ трѣбва да се постъпва при разработване на отдѣлни методични единици? Мжно може да се даде общъ образецъ на лекция, която ще задоволи всички нужди на обучаващия се индивидъ. Даването на такива образци отъ друга страна кара некритичния народенъ учителъ да шаблонизира обучението. Все пакъ обаче ние ще направимъ общи указания за такова постъпване, за да илюстрираме резултатитѣ отъ опититѣ и тѣхното тълкуване. Най-първо рисуването трѣбва да се прѣдшествува отъ моделирането още въ I-о одѣление.

Най-първо дѣцата се каратъ да моделиратъ по свободенъ изборъ прѣдмети, за да опитаме тѣхнитѣ интереси и умѣнието имъ. Сетнѣ вземаме даденъ прѣдметъ, извлеченъ отъ приказка или свързанъ съ другъ интересенъ за дѣцата моментъ и го даваме на дѣцата да го гледатъ и пипатъ, т. е. всестранно наблюдаватъ. Чрѣзъ бестѣда съ дѣцата опрѣдѣляме реда и начина на моделирането, показваме имъ на дѣло тази работа и ги оставяме сами да работятъ. Слѣдъ това по сжия редъ ръководимъ и рисуването, като избѣгваме многото приказки.

Прѣдметътъ трѣбва да се рисува нѣколко пжти, като резултатъ на усилващето се анализираше гледане. Прѣди рисуването обаче моделътъ трѣбва да се копира, па и самъ учителътъ трѣбва да нарисува веднѣжъ прѣдмета, за да видятъ дѣцата, какъ трѣбва и тѣ да го рисуватъ. Колкото въ по-долня степенъ на обучението се намираме, толкова повече трѣбва да се показва на дѣцата. Паметното рисуване, при което учителътъ задава цѣлта и скръства ржцѣ не постига никаква цѣль за обучението.

Дѣцата не научаватъ нищо, а при обучението ние трѣбва да показваме на дѣцата, да ги учимъ и да ги упражняваме въ наученото.

Моделирането обаче не трѣбва да свършва на извайването на прѣдмета. Послѣдниятъ трѣбва и да се изсуши и боядиса. Така той чудесно напомня оригинала, та би очудилъ непосветения въ това дѣло.

Азъ донесохъ за демонстрация нѣколко модела, изработени отъ ученицитѣ на образцовото Нанчово училище въ Шуменъ подъ ръководството на учителя П. Българановъ, който води моделирането вече нѣколко години и има добри успѣхи.

Азъ свършвамъ съ вѣрването, че ако не съмъ далъ ново нѣщо, моятъ скромнъ докладъ поне ще повдигне извѣстни въпроси на обучението по рисуване, които ще заслужатъ просвѣтеното Ви вни-

мание и които експерименталната педагогика ще има да разгръщава. Признавамъ, че моитѣ опити, произведени при лоша обстановка, не притежаватъ лабораторна точностъ, Все пакъ, обаче, мисля че тѣ налучкватъ правилния пътъ, който трѣбва да се слѣдва.

Край.

Рефератътъ прѣдизвика оживени дебати. Г-жа Подашенко указва между другото на обстоятелството, че всички опити да се въведе въ руското основно училище моделирането до сега не сж дали никакви резултати. Колкото и странно да се вижда, главната прѣчка на това се срѣща отъ властѣта. Възражава ни се, казва Подашенко, че моделирането щѣло да влоши хигиеническиятъ условия на основ. училище и даже дисциплината. Всички тѣзи възражения сж обаче неоснователни.

По-нататкъ опонентътъ запита, рисуватъ ли въ България съ бои и съ какви, на което ѝ се отговори, че въ българскитѣ основни училища днесъ се вече рисува съ пастели, които постепенно изтласкватъ черния моливъ.

Другъ опонентъ съобщилъ своето наблюдение, дѣцата въ доучилищната възраст рисуватъ повече силуетно, а не контурно и че резултатитѣ отъ моитѣ опити именно потвърждаватъ този фактъ, и слѣдователно не е вѣрно прѣдположението ми, какво прѣобладаващото силуетно рисуване било начало на переспективно рисуване. Проф. Лазурски поблагодари на докладчика, че е прѣдставилъ опити, които идатъ да илюстриратъ неговия рефератъ за нуждата отъ естествени експерименти, които се различаватъ по точността си отъ лабораторнитѣ опити и се приближаватъ до наблюдението, отъ което обаче тѣ сж по точни и планомѣрни. Другъ опонентъ забѣлѣзва, че референтътъ не изтъкналъ значението на рисуването и моделирането, като срдство за изучаване дѣтската душа.

Г-нъ Фльоровъ изтъкна, че свободното рисуване не трѣбва да се прѣнебрѣгва. Дѣцата трѣбва да се оставатъ свободно да рисуватъ, защото въ тази свобода се проявяватъ тѣхнитѣ таланти.

Най-сетнѣ г-жа Шаинхаузъ иска отъ референчика пояснение за изказаната мисль, че дѣцата при рисуването наблюдаватъ твърдѣ аперцептивно и че обучението трѣбва да се бори противъ тази дѣтска аперцептивна наблюдателностъ. Та, разбира се, че дѣцата ще рисуватъ прѣдметитѣ така, както тѣ ги виждатъ.

На край референтътъ взе думата и даде своитѣ освѣтления по всѣки единъ отъ повдигнатитѣ въпроси. По въпроса за силуетното рисуване на дѣцата отъ доучилищната възраст, той каза, че ако това опонента е доказалъ чрезъ опити, не остава освѣнъ да му се вѣрва, толкова повече, че и опититѣ на референтчика даватъ сжщитѣ резултати.

На забѣлѣжката, че рисуването и моделирането сж сжщеврѣменно и добро срдство за изслѣждане на дѣтската душа се отговори, че това наистина е тѣй, но настоящиятъ рефератъ имаше за цѣль да съобщилъ експериментна за обучението по рисуване и моделиране (учебни опити), а не за изслѣждане дѣтската индивидуалностъ.

На изказаното желание да се дава повече свобода на дѣцата при рисуването и моделирането, референтчикътъ разви своята мисълъ за границитѣ на учителевата намѣса въ естественото учение на дѣтето и резултатитѣ отъ пълната ненамѣса на учителя — а именно, че тогава дѣцата не се учатъ, а само упражняватъ.

Най-сетнѣ референтътъ поясни мисълта си и за аперцептивното наблюдение на дѣцата, противъ което обучението трѣбва да се бори, а именно: дѣтето гледа на нѣщата като на символи за тѣхнитѣ прѣдстави. Дѣтето не гледа прѣдмета подробно, а само дотолкова, доколкото е нужно да се възбуди въ съзнанието му прѣдставата за този прѣдметъ. И когато то рисува, то просто копира прѣдставата си, а не прѣдмета. Съ обучението ние трѣбва да научимъ дѣтето да гледа прѣдмета перцептивно т. е. именно прѣдмета да гледа и то аналитично (да се вгледва въ частитѣ му), а не повърхностно.

Накрай прѣдседателятъ на конгреса, проф. Игнатиевъ, резюмира рѣшението съ тезата: нѣма никакво съмнѣние, че рисуването и моделирането трѣбва да заематъ важно мѣсто въ програмата на основното училище, като сръдство за физическото и умствено развитие на дѣтето, въ каквато степенъ конгресътъ въ послѣдствие, на край на засѣданието си взе и специално рѣшение.



Д. Митковъ.

Нуждата отъ реалностъ и практичностъ при смѣтането.

Въ нашитѣ училища днесъ прѣподаването на смѣтане върви по единъ отжпканъ пѣтъ, който е завѣщанъ отъ миналото и който за мнозина е доста подходящъ. Да се заговори за измѣнение на досегашнитѣ методи и за помагалата при смѣтането, това ще се счита за ересь, да се заговори за липса на реалностъ по сѣщия прѣдметъ, това ще бѣде голѣма смѣлость, защото болшинството у насъ говори, че ние си служимъ прѣ-много съ реални сръдства. И това е до нейдѣ основателно, защото, като се взрете въ нашитѣ училища, ще видите руското смѣтало, ще видите употребата на бобови зрънца, клечици, кръсчета и още редъ помагала. Като притурите разнитѣ видове новооткрити смѣтала, като си спомните за численитѣ картини на видни авторитети, като си спомните най-подиръ за приказкитѣ на г. Рімо, въ които се мѣчи да реализира обучението по разнитѣ прѣдмети, а като тѣй и смѣтането, ние неволно ще се запитаме: наистина, при толкова спомагателни сръдства липсва ли реалностъ или не? — При тѣй сложения въпросъ отговорътъ би трѣбвало да бѣде положителенъ, и то въ смисълъ, че реалностъ при смѣтането има. Като разсждаваме по нататѣкъ, трѣбвало би да за-

ключимъ, че щомъ има реалностъ по смѣтане, безсъмнѣно трѣбва да има и успѣхъ. Обаче при тоя изводъ мнозина ще се усъмнятъ въ вѣрността му и ще побързатъ да отречатъ успѣха. Това отрицание ще се базира върху резултатитѣ, добивани всѣки день при обучението: ние сме свидѣтели на печалния фактъ, че ученицитѣ ни не могатъ да смѣтатъ, а догаждатъ, че не могатъ да рѣшатъ самостоятелно и най-лесната практическа задача.

Слѣдва да се запитае: отъ гдѣ иде това противоречие? Какъ е възможно хемъ да има реалностъ при смѣтане, хемъ да нѣма успѣхъ? — Ето въпроси, които ни поставятъ въ недоумѣние. Значи, би трѣбвало да направимъ заключението си тъй: или има реалностъ при обучението по смѣтане и като така има и успѣхъ, или нѣма реалностъ и като тъй нѣма и успѣхъ. Изглежда, че второто е вѣрно, а не първото. Тѣй сведенъ отговора, дължа да се повърна на помагалата при смѣтането, да ги прѣгледаме и прѣцѣнимъ по-правилно тѣхното значение. Обаче, прѣди да рѣшимъ, кое отъ досегашнитѣ помагала може наистина да помогне за реализиране на обучението, ние трѣбва да си дадемъ вѣренъ отговоръ, каква цѣль гонимъ съ самото смѣтане? Безъ да отиваме далечъ и търсимъ отговоръ на въпроса, смѣло може да твърдимъ, че чисто практически нужди сж повикали на животъ тоя прѣдметъ въ училището. Понеже практически причини сж дали животъ на смѣтането, то и помагалата при тоя прѣдметъ трѣбва да сж взети направо отъ практическия животъ, защото, знайно е, че дѣтето както и възрастния се интересува отъ това, което може да му послужи въ практич. животъ, и обратно, дѣтето гледа съ апатия къмъ оная материя, която нѣма да му послужи въ живота, особено това важи при смѣтането.

Като излизаме отъ тоя тезисъ, който не може да се оспорва, ние трѣбва да си поставимъ за цѣль да направимъ щателна ревизия на помагалата въ училищата ни, които ни служатъ за реализиране на смѣтането.

Захващамъ отъ смѣталата, защото въ всѣко почти училище ще се намѣри руското, а заедно съ него и нѣкое друго смѣтало.

Съ всѣко смѣтало не можемъ да си служимъ достатъчно при обучението, защото то е нагласено да служи само до ограниченъ кръгъ числа, най-често до 100; че съ всѣко смѣтало не могатъ да се прѣдставятъ числата тъй като сж въ практич. животъ: при смѣталата всѣко число се прѣдставя въ отдѣлни единици, когато въ дѣйствителността ние виждаме по-често купове прѣдмети, гдѣто единицата не се забѣлѣзва; че съ постоянното прибѣгване до смѣталото се губи интересътъ при обучението, защото еднообразието внася въ душата на дѣтето апатия, а по-подиръ и досада. Ако дѣтето принудимъ да си служи съ смѣталото върѣйки неговото искане, то работи неохотно и търси моментъ да се избави отъ тая принудителностъ. Че това е тъй, ще се убѣдимъ като надникнемъ, прѣзъ свободното врѣме при ученицитѣ ни; тамъ ще забѣлѣжимъ, че тѣ не смѣтатъ абсолютно никога, а се забавляватъ съ смѣталото, като си правятъ секирки или просто тракатъ топкитѣ, което тракане имъ причинява

удоволствие. Безъ да търся повече аргументи, дължа да заява, че смѣталата въ училищата допринасятъ твърдѣ малко за реализиране на смѣтането. Даже и малката полза отъ смѣталото се намалява до минимумъ, ако то се остави да стои постоянно при ученицитѣ; въ такъвъ случай то не имъ прави никакво впечатление; това особено важи за руското смѣтало.

Нека минемъ на бобовитѣ зърна, клечицитѣ и пр. помагала, които се величаятъ отъ мнозина педагози. По тѣхъ съвсѣмъ наскоро се говорѣше въ едно отъ педагогическитѣ ни списания, гдѣто авторътъ се силѣше да докаже ползата, като сжщеврѣменно излагаше и метода на постъпване. Нека ми бжде позволено да се усъмня върху ползата отъ тия помагала, даже нѣщо повече, да отреча изцѣло значението имъ.

И ето азъ се питамъ, какво ще допринесатъ бобовитѣ зърна и прѣчицитѣ за реализиране на обучението? Напразно търся поне единъ аргументъ въ защита на казанитѣ помагала, наопаки, въпрѣки желанието ми, се трупатъ редъ аргументи въ тѣхна връда. Нѣ нека пристѣпимъ къмъ кжсичка аргументация.

Обикновено дѣтското внимание се плѣни отъ нѣща, въ които има прѣгледностъ. Каква прѣгледностъ, каква группировка, какви дѣйствиия могатъ да ставатъ съ разни клечици и зрънца! Да започвашъ броя имъ винаги отъ едно и да придавашъ или отнемашъ по 1 или 2 единици, това е една работа колкото уморителна, толкова и безполезна. Игривиятъ духъ на дѣтето никога нѣма да се привлѣче надъ нѣкакви си зрънца и клечици, въ които вижда да царя пълна анархия: то търси нѣщо прѣгледно, нѣщо групирани, т. е. това, което вижда въ практич. животъ. Както и да свързваме прѣчицитѣ това не задоволява дѣтето, защото то вижда прѣдъ себе си единици, често неравномѣрни, и нищо повече. Обстоятелството, че разнитѣ видове зърна се мѣрятъ въ практич. животъ, а въ училището се броятъ, силно шокира дѣтската душа. Ето защо дѣтето се чуди на оная дисхармония, която сжществувва между училището и живота. Дѣтето съ нищо не може да си обясни, защо се броятъ бобовитѣ зърна и ето защо то си обяснява, че това е просто за измѣчване и за нищо друго. И има право въ това. Азъ впрочемъ не мога да разбера защо по нѣкога училището е тъй жестоко къмъ питомцитѣ си, като имъ натрапва и такива нѣща, на които силно се противи дѣтето. Тукъ имаме по-скоро работа съ срѣднитѣ въкове, отъ колкото съ 20 въкъ, до който сж достигнали трудоветѣ на редъ педагози-философи, на редъ труженици въ областта на просвѣтата.

Нека сега кажа нѣколко думи и за численитѣ таблици, съ които си служи днешното училище, и които сж по-скоро продуктъ на теорията, отколкото на практиката. Нанстина, както загатнахъ и по-рано, мжчно се плува противъ течението, мжчно се оборва отъ простосмъртнитѣ туй, което е създадено отъ кабинетния ученъ, нѣ при все това, ще ми се да направя единъ опитъ. Безъ да отивамъ надалечъ по тоя въпросъ ще спомена за всички видове таблици, че не могатъ спомогна почти нищо за реализирането на обучението,

защото съ тѣхъ можемъ да си служимъ прѣдимно въ първата десетица, а по-нататъкъ службата имъ е проблематична; непрактични сж, защото въ тѣхъ, както при смѣталата дѣтето вижда отдѣлни единици, само разнo наредени отъ разни авторитети. Никаква прѣгледностъ не може да има отъ първата десетица нататъкъ, а като тъй и никакъвъ интересъ. Операциитѣ съ тѣхъ не прѣдставляватъ никаква важностъ, ето защо дѣтето не се интересува отъ тѣхъ, и като тъй употребеното врѣме е почти изгубено. Значи изводътъ ще бжде сж-ния както за смѣталата, а именно, че съ таблицитѣ почти нищо не се доприниса за реализиране на обучението.

Нека кажа нѣколко думи и за художественото смѣтане, типиченъ прѣдставителъ на което е Violino Primo, като вземамъ прѣдъ видъ послѣдната му творба „Омагьосано село“. Признавамъ, че V. Primo е добъръ дидактикъ-художникъ, който майсторски умѣе да крои приказки за дѣцата, отъ които е и посочената приказка за омагьосаното селце. Да, вѣрно, Primo е добъръ пѣвецъ на художеството, но съвсѣмъ слабъ е да ни попѣе нѣщо за реалността. Трѣбватъ повечето пѣсни за реалността, та макаръ и мелодията имъ да не е толкова привлѣкателна. Бихъ желалъ поне при смѣтането да нѣматъ мѣсто магииитѣ. Нима малко сж суевѣрията въ душата на дѣтето, та трѣбва учителятъ да всажда още суевѣрия и то чрѣзъ смѣтане! които суевѣрия по-подиръ трѣбва пакъ да се коренятъ. Ето ви една сизифова работа би казалъ единъ учителъ практикъ-реалистъ. Нимá въ училището изчерпахме всички срѣдства на реалността, свързани повече или по-малко съ интереса и практичността та остана свободно врѣме да си поиграемъ малко и „на магии“, които за по-сигурно насаждане въ дѣтската душа трѣбва да свържемъ и съ пѣснички. Чудна логика, наистина! Нъ по това другъ пжтъ повечко, а сега на въпроса.

* * *

Значи, всички помагала при смѣтането не задоволѣватъ учителя-практикъ, който съ помощта на посоченитѣ срѣдства да реализира обучението, да го направи интересно и разбрано. Ето защо трѣбва да потърсимъ нови помагала, които трѣбва да иматъ много по-голѣми прѣимущества прѣдъ сегашнитѣ; нъ при все това нѣма да си правимъ иллюзия, че тия нови помагала ще бждатъ лишени отъ всѣкакви недостатъци, защото си спомняме афоризма „всѣко дѣло на съвършенство носи въ себе си своитѣ недостатъци“.

Тогава поражда се въпросътъ, кои сж тия нови помагала? Да, ето единъ въпросъ надъ въпроситѣ, надъ който трѣбва да се позамислимъ, и който въпросъ ще се разрѣши по скоро отъ практиката, отколкото отъ теорията. За да отговоримъ по-скоро и по-правилно на положения въпросъ, ще трѣбва да се обърнемъ къмъ живота и отъ тамъ да потърсимъ нуждитѣ помагала. Животътъ е великъ учителъ, къмъ който трѣбва да се затечемъ и разберемъ повеленията му, а не да се лутаме извънъ него и заприличаме по-скоро на отшелниците прѣзъ срѣднитѣ вѣкове. Тая ни мисль не е нова;

тя е прокламирана отъ мнозина педагози, но по-подиръ по едни или други причини замъглена и изоставена.

Но кое ни кара да настояваме, щото да се ревизиратъ днешнитѣ помагала при смѣтането и да прибѣгнемъ до нови, посочени направо отъ живота? Отговорътъ на тоя въпросъ се добива, като се вземъ по отблизко върху живота, прѣцѣнимъ фактитѣ и ги използваме за училището.

Но що виждаме въ живота?

Занаятчицата шивачъ, напримѣръ, дава на чирачето си нѣкои отъ сжитѣ инструменти, съ които си служи и той; дава му да работи работа, която ще върши и по-нататкъ въ занаята. Значи, занаятчицата учи чирачето непосредствено, посветява го въ гнѣнитѣ на занаята, приучва го да се вира въ тъкоститѣ, упражнява ржката му още отъ първия день. Обикновено чирачето се интересува, внимува, защото знае, че работата му ще го ползува. Никога занаятчицата не измъчва чирачето да гледа картини и по тѣхъ да учи зачията не измъчва чирачето да гледа картини и по тѣхъ да учи зачията, никога не му дава чукъ вмѣсто игла, прѣчки вмѣсто конци. Я, нека се обърнемъ къмъ училището и да видимъ, какъ учимъ дѣцата да смѣтатъ. Нека не се забравя, че дѣцата се готвятъ за практическото живото и само за него; поне това е вѣрно за ония ученици, които нѣматъ възможностъ да слѣдватъ въ прогимназинтъ, а тия именно ученици сж 90% отъ всички дѣца въ основното у-ще.

Какво ще допринесатъ на ученика клещитѣ, зърната, топкитѣ, кръстчетата и пр. днешни помагала? Може ли ученикъ да си послужи съ тѣхъ въ живота, може ли да комплектува практич. задача отъ тѣхъ, вижда ли нейдѣ употребени — реализирани тия прѣдмети и кому служатъ? Напразно полагаме въпроси, които ще останатъ, въпрѣки старанието ни, безъ положителенъ отговоръ. Съ употребяванитѣ днесъ помагала ние приличаме на нѣкакъвъ си самозванъ астрономъ, който за да прѣброи звѣздитѣ служи си съ прѣброяването и изучаването на морския пѣсъкъ или пъкъ обратно. Значи службата съ помагала, които нѣматъ практич. приложение въ живота не доприрасятъ почти нищо, а наопаки повечето врѣдятъ, защото пораждатъ досада въ дѣтската душа.

* * *

Слѣдва сега да разгледаме, кои помагала можемъ да вземемъ отъ живота и да си послужимъ съ тѣхъ въ училището? — Първото помагало, което ще ни помогне доста много за реализиране на смѣтането, и съ което ще се възбуди доста живостъ при обучението това сж везнитѣ.

Азъ не мога да си обясня, защо до сега не сж въведени тѣ въ училището. Нито скъпостъта е причината, нито непрактичностъта имъ; напротивъ тѣ сж достатъчно евтини, и при това много практични. И наистина, каква по-голяма радостъ за дѣтето да мѣри то само съ везнитѣ! то ще се научи ловко да пипа, то ще привикне и опознае тежинитѣ на разнитѣ прѣдмети. Дѣтето ще сравнява разнитѣ тежини; значи ще събира, ще вади, ще множи и дѣли и това

ще върши охотно, а не по принуждение. Ето ви една творческа работа, ето ви една забавителна игра, която безъ много трудъ би допринесла десетки пжти повече, отколкото всички бобови зърна, клечки, таблици и пр. помагала. Дѣтето ще придобие върни прѣдстави за теглото на всѣки прѣдметъ, а не както сега свършва IV отд., знае всички наименования на мѣрките, нъ не знае поне приблизително тежината на една монета, захарче, симидче, хлѣбче, торбичка, плоча, книжка и др. прѣдмети, съ които дѣцата си служатъ най-често. Днешниятъ ученикъ прилича по-скоро на грамофонъ или папагалъ, но не на разумно същество: въ него се развива до висша степенъ паметта, но почти никога разсъдака.

Дайте на ученика взни и грамове, дайте му, напримѣръ, 100 гр. оризъ, подведете го да направи разни упражнения съ ориза, било да мѣри 3×15 гр., било да събере $45 + 28$ гр., било да вземе отъ 92 гр. оризъ 15 гр., било да види въ 60 гр. оризъ колко пжти по 8 гр. ще намѣри и пр., и пр. упражнения. Въ таквъ случай ще видите, че ученикътъ ще стане цѣлъ на внимание и часттъ по смѣтане ще мине леко и незабѣлзано. Ученикътъ ще извърши играйки всички най-трудни операции по смѣтането, ще открие начинитъ на прѣсмѣтане, ще уясни и допълни всички непълнотии. Даже нѣщо повече, той ще стане самъ творецъ на редъ упражнения и задачи.

Второто помагало, съ което можемъ да си служимъ успѣшно въ нашитѣ училища, това сж *монетитѣ*—*паритѣ*. Въ практическия животъ паритѣ играятъ една грамадна роля, а съврѣменното у-ще не ги употребява почти никакъ; или по-право, употребява ги само на думи, нъ не като реални прѣдмети. Въ таквъ случай нашитѣ ученици ще приличатъ на войници, които сж се обучавали по картини или само съ думи вмѣсто пушки и отиватъ на война. Успѣхътъ на сълдатитѣ въ сражението ни наумява за годността на ученицитѣ ни въ живота. Значи въ училището трѣбва да си служимъ често съ паритѣ. Нъ гдѣ сж тѣ? Нито учителтъ има пари, защото неговата кесия е вѣчно празна, нито могатъ да се намѣрятъ отъ нѣкого и си послужатъ съ тѣхъ. Наистина, тукъ има една мъжнотия, нъ тя не е непрѣодолима.

Знайно е, че пари има два вида: банкноти и металически; знайно е, че при много фабрики, клубове и др. заведения си служатъ съ монети отъ евтинъ металъ, които иматъ цѣна само за заведението. Е, питамъ азъ, защо училището да нѣма свои монети и банкноти, които ще костватъ отъ 10—20 лв., и съ които ще вършимъ всевъзможни операции? И каква по-лесна работа отъ тая да се поржчатъ „училищни банкноти“ въ печатницата съ стойностъ по 5, 10, 20, 50, 100 и 500 лв.? Каква неопикуема радостъ ще бжде за дѣцата, да си размѣнятъ по-едритѣ банкноти за по-дребни или звонкови монети, какви задачи тукъ могатъ да възникнатъ и още какъвъ интересъ! Съ училищнитѣ пари ще вършимъ фактически онова, което става на улицата, пазаря, работилницата, хлѣбарницата и пр. Ето ви най-върния вървежъ къмъ цѣльта, ето ви реалния методъ по смѣтането! И що може да се противопостави на туй искане?

се убѣдите, че ученицитѣ ви знаятъ изцѣло таблицата, но не механически, а усвоена по разуменъ начинъ.

Нека спомена нажсо и за четвърто помагало при смѣтането. Това сж картичкитѣ, направени отъ картонъ отъ самия учителъ, или пъкъ визитнитѣ картички. Като имаме такива картички и пликове ние можемъ доста да реализираме смѣтането въ първата стотница. Особено съ тѣхъ се леко откриватъ цифритѣ до 100.

Какъ трѣбва да се оперира съ тѣхъ, оставаме на колегитѣ сами да си изнамѣрятъ начини: това го правя да съкратя статията си, а още и за туй, че това не влиза въ рамкитѣ на настоящата ми статия.

Слѣдъ казаното нужно е да посочимъ, какъ да замѣстимъ и разширимъ видоветѣ числени таблици, които, като пригодимъ въ духа на изказанитѣ мисли, да послужатъ за прѣходъ отъ конкретното къмъ абстрактното, но за това др. статия.

И тъй азъ съмъ вече на заключението си:

1) Че днесъ нѣма реалностъ при смѣтането, понеже си служимъ съ помагала безъ практич. значение и като тъй не можемъ да възбудимъ интересъ въ ученицитѣ ни.

2) Че за да имаме по-ефикасенъ успѣхъ по смѣтане, трѣбва да направимъ коренни реформи, а това ще постигнемъ като реализираме обучението и му придадемъ практически характеръ.



Училищна практика.

К. Цѣновъ.

I.

Наредба по жизнени картини.

(Опити и бѣлѣжки изъ учебната практика.)

Извѣстно е, какъвъ голѣмъ прѣломъ направи върху обяснението на природата еволюционната теория. Дарвинъ. Ляелъ, Спенсеръ сж великитѣ създатели на тая теория. Откакъ излѣзе епохалното съчинение на Дарвина *Произходъ на видоветѣ*, настанаха нови врѣмена и ново тълкуване на природата. Ключътъ, който ни даде великиятъ умъ за отгатване на природнитѣ тайни, донесе и нова свѣтлина. Тази придобивка въ науката се използва и въ методиката. Новъ пътъ се откри въ прѣдаването материала по естествознание. Строгата суха система, морфологическитѣ описания останаха въ забвение. Съ горестъ си спомнуваме само, какъ по морфологиченъ начинъ се учеше за най-интереснитѣ природни обекти.

Отъ послѣдне врѣме много се заговори за Юнгевата наредба на естественонаучния материалъ по *общезития*. Много привърженици на Юнгевата наредба я намѣрватъ за най-удобна. (У насъ осо-

бено я прѣпоръчва и се застъпва за нея Д-ръ Паунчевъ) Колкото и да е добра тая наредба, все пакъ отъ научна и практична гледна точка се правятъ доста сериозни възражения. Така, посочва се, че изтъкнатитѣ отъ Юнге биологични закони не изчерпватъ сжщината на Дарвиновитѣ биологични закони, напр. борбата за сжществуване и естествения отборъ. Тѣ дори довеждатъ до противоречие, напр. законътъ за спестяването. Въ природата нѣма спестовностъ, а се законътъ за разпилѣване. Напр. растението ще произведе хиляди сѣменца, отъ които само нѣкои ще послужатъ за поникване на ново растение, а останалитѣ или сж разпилѣни отъ вѣтъра и попаднали на неблагоприятно мѣсто, или сж изгнили или изядени отъ животни.

Наредбата по общежития внася разбърканостъ въ човѣшкия духъ, защото не може отведнажъ да се учатъ толкова много прѣдмети отъ тритѣ природни царства и да се учатъ много общежития. За да се изучава по общежития, трѣбва прѣдварително да се изучатъ отдѣлнитѣ природни индивиди и тѣхнитѣ имена, да се изучатъ характернитѣ имъ бѣлѣзи и тогава да се изучаватъ групово по общежития.

Въ нашата училищна практика се чуватъ гласове противъ наредбата по общежитие. „На българска почва и на практика е неприложима такава наредба“ (А. Марковичъ. *Опитна педагогика* год. II.) Д. Цонковъ въ книга I, год. III на *Опитна педагогика* казва, че прѣносвачитѣ у насъ на наредбата по общежития *не разбирали* общежитието! (к. м.) „Единодушниятъ животъ въ природата, единството въ живота не се добиватъ чрѣзъ изучаване природнитѣ твари отдѣлно“. Растенията и животнитѣ да се разглеждатъ едновременно. „Вмѣсто да разгледаме всѣка тваръ по отдѣлно въ специални часове, ще ги разгледаме на групи, съставени възъ основата на единството на живота“. Групитѣ въ общежитието „гора“ сж: горски дървета, млѣкопитающи, птици, горски цвѣта и пр.

По това мнѣние се каза, че е противъ законитѣ за асоциацията на прѣдставитѣ, че игнорира психологическитѣ истини, слѣдователно е неумѣстно (*Педагогически прѣгледъ* год. V, кн. 7—8) И тѣй, когато ученитѣ люде изискватъ да се изучатъ отдѣлнитѣ природни индивиди, да се изучатъ характернитѣ имъ бѣлѣзи и тогава да се изучаватъ групово по общежития, Д. Цонковъ казва тъкмо противното, че изучаване на растенията и животнитѣ не става по отдѣлно, а на групи. Много смѣло и произволно е да се твърди, че по-лесно и по-интересно е да разглеждаме природнитѣ твари на групи. Когато едно дѣте е на полето и вижда много и разнообразни цвѣта, то нѣма да се интересува и схване по групи сроднитѣ полски цвѣта, а ще се спре върху голѣмото червено цвѣте, напримѣръ, него ще забѣлѣжи и върху него ще се интересува да узнае нѣщо повече. Въ една група хора, единъ човѣкъ може би ще привлѣче неговото внимание съ силния си гласъ, високия ръстъ и особена физиономия. То се интересува и схваща най-напрѣдъ единичното, а постѣ слѣдъ като добие много ясни индивидуални прѣстави, добива прѣдстава за общитѣ признаци на група отъ единични прѣстави.

Такива общи прѣдстави донасятъ само порядѣкъ и прѣгледностъ въ нашия миръ отъ прѣдстави. Въ живота има единство, но ние не можемъ да схванемъ така лесно това единство. Колко мирови проблеми има, колко тайни на природата има, които изразяватъ нейното единство, но то не е ясно, не е достѣпно за възрастнитѣ дори, а камо ли за дѣца. Само великитѣ умове, като Питагоръ, Кантъ, Викторъ Кузенъ, Дарвинъ и пр. схванаха единството въ вселената и ни отвориха очитѣ. Елементарното запознаване съ психологията ще ни убѣди въ това.

Водейки се отъ основнитѣ психологически истини, мислимъ, че по-природосъобразно ще бжде, ако дѣцата изучаватъ материала не по групи, а по единичности. „Първитѣ сжждения на дѣтето сж да наименува единичноститѣ, а общото заключение то прави по-късно“*). Това не ще рече, че всичкитѣ твари ще се изучаватъ по-отдѣлно. Човѣшкиятъ духъ по иманентнитѣ си закони се стреми къмъ единство. Той се стреми да намѣри еднообразие въ разнообразието, да намѣри сжщността на нѣщата. Наука има тамъ, дѣто има единство въ разнообразието. Обаче, за да се достигне до това единство, духътъ трѣбва да се *възвиси*, да прѣмине прѣлѣза отъ конкретното къмъ абстракцията. Възъ основа на това мисли се, че Юнгеновата наредба по общежития ни спомага да схванемъ единството въ природата, обаче тя прѣминава прѣлѣза на конкретното. За да не става това, по-хубаво е да се изучава материала по *жизнени картини*. Тука ще си служимъ съ биологическитѣ закони и истини, като срѣдство за постигане по-висока цѣль; картина за живота на животното или растението. „Ако до сега важеше да се знае връзката между строежа на тѣлото и мѣстоприбиването, а сжщо и начина на живота, то отсега нататѣкъ трѣбва да направимъ крачка напредъ, като си послужимъ съ казаното като съ срѣдство за постигане по-висша цѣль, именно да прѣдставимъ по възможностъ по-пълна и по-ясна жизнена картина“¹⁾). Изучването на жизнени картини има това прѣимущество, че възбужда и плѣнява дѣтския интересъ. Изложени сж биологическитѣ закони достѣпно на дѣтското разбиране. Освѣтъ това, могатъ да се правятъ прѣгледи и сравнения на изученитѣ животни и растения, а това улеснява доста да се нареди материалътъ практично. До сега на практика се забѣлѣзваше, че се учи за животнитѣ, наприкладъ, по опрѣдѣлена схема: *дѣ живѣе, храна и устроителство на тѣлото, неприятели* etc., а тука се избѣгватъ еднообразнитѣ схеми, които водятъ къмъ механизация.

За да се убѣдя, дали е приложима такава наредба, азъ миналата и тая година направихъ пробни опити въ П. и Н. училища. Учителитѣ, които работиха по така наредения материалъ, се изказаха много благоприятно. Дѣцата съ плѣненъ интересъ слушали и запомнили всичко, що имъ се е прѣдало. И сега въ основното училище правимъ подобни опити. Ето една прѣдадена лекция. Въ IV отдѣление се прѣдаде за катеричката по този редъ:

*) Groos. Das Seelenleben des Kindes, 1911. S. 237. ff.

¹⁾ Busemann. Lebensbilder aus dem Tierreiche. Vorrede.

Катерица.

Въ връме на едно лѣтно пжтуване, въ гората видѣхме пърга-во животинче, което чевръсто се катерѣше по дърветата и твърдѣ умѣло скачаше отъ клонъ на клонъ. Кое ли е то? Какъ му е въз-можно това?

Какъ катерицата се катери?

Котката може да се катери, защото ноктитѣ ѝ сж остри е мо-гатъ да се забождатъ въ кората на дървото. Ноктитѣ на катерицата не сж по-малко дълги и остри. На котката би било много мжно да се катери по стеблото на нѣкой старъ джбъ, аашото кората му е доста твърда, та не могатъ ноктитѣ ѝ да проникнатъ въ нея. Ка-теричката напротивъ се катери по джба, ако ще би и съ каменна кора да е покритъ и при туй съ такава лекостъ, както и върху младия букъ, който има мека и сочна кора. Защото, кждѣто не мо-гатъ да проникнатъ ноктитѣ ѝ, тя употребява прѣститѣ си. Тѣ сж дълги като нашитѣ прѣсти и сж безъ косми, така че много леко си служи съ тѣхъ, да се прилѣпя о грубата джбова кора.

Защо се катери?

Котката се катери на дървото повечето, за да се спаси отъ кучето. Катеричката, която случайно виждаме на земята, тутакси се възкачва на дървото, за да избѣга. Обаче тя се скрива между кло-нетѣ и безъ да види хората. Именно, тя дири въ дърветата своята прѣхрана, която се състои: прѣзъ пролѣттята отъ пѣпки и млади листенца, прѣзъ лѣтото отъ млади лѣторасты и незрѣли плодове, прѣзъ есенъта отъ желжди, орѣхи, буковинки и др., прѣзъ зимата отъ пжпки, елхови шушулки и островърхата корона на иглолистни-тѣ и други дървета:

Какъ се движи по клонкитѣ?

Котката рѣдко се рѣшава да се катери и прѣминава по тън-китѣ клончета. Ако клончето е таково тънко, щото да може да за-боде само единия си ноктъ, тя винаги е на шрекъ, че ще падне. Катеричката, напротивъ, ако иска да достигне до пжпкитѣ, лѣторас-титѣ и плодоветѣ, трѣбва непрѣменно да дойде до върха на клонн-тѣ, а това тя прави безъ страхъ и бавене. Тя може да обхване клон-четата съ прѣститѣ на краката си, прилични на човѣшкитѣ прѣсти и освѣнъ това първиятъ прѣстъ служи като палець и е обърнатъ на противоположна страна на другитѣ прѣсти.

Какъ катерицата скача?

Понѣкога катерицата върши и другъ занаятъ. Въ гората жи-вѣе страшниятъ неинъ неприятель — порѣтъ (куницата). И порѣтъ може да се катери по дърветата, та, ако катеричката се само кате-рѣше, не би могла да избѣга на своя врагъ. Обаче, тя има и друго изкуство, което порѣтъ нѣма. Подгонена ли е отъ послѣдния чакъ до върха на дървото, щото да не може вече да се върне назадъ, тогава тя съ голѣмъ скокъ скача на земята, тутакси побѣгва на др-го дърво, покатерва се и тамъ и пакъ скача. Такива скокове непри-ятельтъ ѝ не може да прави.

Защо се рѣшава да скача отъ толкова високо мѣсто?

Би трѣбвало да се помисли, че животното, скачайки отъ такава голѣма височина, ще падне мъртво на земята, обаче то не си причинява никакви болки. Защо ли така? Ако пуснемъ на земята гвоздей, той пада много тежко. Ако втикнемъ гвоздея въ една тапа и прикрѣпимъ запушалката на кокоше перо, и го хвърлимъ, то гвоздеятъ извѣстно врѣме се носи и люлѣе изъ въздуха. Както перото задържа запушалката при падането, сѣщо така прави и рунтавата опашка на катеричката, когато послѣдната скача отъ високо. При скачането надолу, тя си разширява краката. По тоя случай задната половина на тѣлото ѝ се разширява, а особено се разрошва козината ѝ. Ако пуснемъ едно отворено писмо съ рѣба, то пада потежко, а ако го пуснемъ съ широката страна надолу, то пада леко. Сѣщо така служи разперването (разрошването) космитѣ на катеричката, да пада леко на земята.

Какъ я ползватъ четчицитѣ на ушитѣ ѝ?

Обикновено мислятъ, че четковиднитѣ космици на ушитѣ ѝ помагатъ да чува по-добрѣ. Обаче въ короната на дървото отъ трептението на листата има толкова шумъ, щото е невъзможно да се чуе приближаването на пора. Четчицитѣ на ушитѣ ѝ служатъ при скачане отъ високитѣ дървета. Гвоздеятъ, придруженъ съ тапа и перо, пада винаги на върха си, а перото остава отгорѣ. Сѣщо тѣй и катеричката, като скача, да може да пада на тежкия си трупъ, а главата да остане отгорѣ. Именно четчицитѣ на ушитѣ ѝ дѣйстватъ, щото да падне на краката си, а не върху главата.

Защо трѣбва да приготвя храната си?

Повечето отъ растителната материя, що служи за храна на катерицата, сж пѣпки, листья и орѣхи. Подобна храна употребяваме и ние. И ние ядемъ листата отъ зелето, корена на зелето (алабаша и др.) и плодовѣтъ на житнитѣ растения. Обаче ние ги ядемъ не така сурови, защото не могатъ да се смелятъ отъ стомаха и червата, ами ги раздробяваме и сваряваме. Сѣщо и катеричката трѣбва да приготви най-грижливо храната си, за да може да я смеле.

Това става по слѣдния начинъ:

Разчупване на орѣхитѣ.

Иска ли да счупи единъ орѣхъ, тя сѣда на заднитѣ си крака и здраво се подпира на опашката си. Взема слѣдъ това орѣха въ прѣднитѣ си крачка и го поднася къмъ устата си, като го държи здраво и твърдѣ умѣло съ дългитѣ си прѣсти. Най-първо трѣбва да се махне твърдата черупка, а това става въ единъ мигъ. Защото на прѣдната челюсть на устата си има по 2 жба, които сж остри като длѣто. Разбира се, трѣбва да се употреби значителна сила, за да се счупи черупката и да се притисне здраво долната челюсть къмъ горнята. Това става чрѣзъ мускулитѣ, що залавятъ долната челюсть и странитѣ ѝ. Тѣй като тия мускули сж много силни, тѣ не позволяватъ да се отвори устата много: тѣ сж дебели и широки

мускули. Катеричката не би могла да обхване въ устата си единъ орѣхъ или желждъ, ако не би движела плода на лѣво и десно, като раздвойва връхната си устна.

Гризене.

Когато орѣхътъ е разчупенъ, тогава съ прѣднитѣ си жбѣи отрѣзва по-малко отъ ядката. Това тя прави, защото тия жбѣи сж направени тъй, щото при гризенето да остръгва по-малко. Отъ честата употреба жбѣитѣ не отжпватъ, защото на прѣдната си страна сж покрити съ особена глечъ, която ги прѣдпазва. На задната страна жбѣитѣ нѣма глечъ, а само костно вещество, което е много меко и лесно се изхавява. Поради глечѣта тия жбѣи сж остри и трайни.

Дъвкане.

Като се счупи черупката и се гризе отъ ядката, храната още не е готова. Огризанитѣ частици отиватъ веднага къмъ кжтницитѣ, за да се дъвчатъ. Катерицата дъвче сжщо така, както питомнитѣ зайци: движи дълната си челюсть нагорѣ и надолѣ. И кжтницитѣ, както прѣднитѣ жбѣи не сж покрити изцѣло съ глечъ, ами иматъ напрѣчна ивица отъ глечъ. Защото тая ивица отъ глечъ се похавява по-мжчно отколкото другитѣ меки части на жбѣа, то частицитѣ отъ храната хубаво се сдробяватъ и смлѣсватъ между жбѣитѣ въ областѣта на тая ивица.

Катерицата прѣзъ лѣтото.

Прѣзъ лѣтото тя живѣе въ доволство. Навсѣкждѣ е зелено и удобно и ако едни листа и пжпки не сж по вкуса ѝ, тя си намѣрва друга храна. Наистина, храната, що ѝ доставя лѣтото, не е толкова хранителна, защото прѣснитѣ листа съдържатъ повече отъ 90% вода и твърдата частъ на листа е мжчносмилателна. Леснообяснимо е, че тя се стреми да намѣри по-силна храна. Дири да намѣри такава и често пжти дебне птичитѣ гнѣзда. За тая цѣль тя прѣтрѣсва всѣка клонка, всѣка дупка, дано може да намѣри нѣкое гнѣздо. Отива до върховетѣ на дърветата и рѣдко може да ѝ избѣгне нѣкоя птичка. Щомъ намѣри такава, тя взема всичко, каквото ѝ попадне: и яйца, и малки птичета, и голѣми дорѣ.

Затова, страшно я мразятъ пойнитѣ птици и тѣ бѣсно крѣщатъ, когато ги нападне.

Катеричката прѣзъ есенѣта.

Естенѣта донася на катеричката желжди, буквинки и орѣхи. Тѣ сж отлична хигиенична храна. Дивата свиня, която лакомо яде сжщитѣ плодове, става много угоена есенно врѣме. Сжщо и катеричката би могла да стане тлѣста. Дебелъ пластъ лой би се простираше изподъ кожата ѝ. Тая лой би ѝ била много полезна, едно защото е лошъ проводникъ на топлината и би защищавалъ животното отъ голѣмитѣ студове, а друго—животното би минало дълго врѣме безъ храна, тъй като прѣзъ зимата наставатъ гладни дни. Обаче, една тлѣста и мжчноподвижна катерица би била безсмислица: какъ би могла тя да се катери по дърветата? Катерицата трѣбва да си остане тънка и лесноподвижна, а ако трѣбва да се възползува отъ

голъмото изобилие есенно, то трѣбва да си намѣри магазини и тамъ да стовари желжди, орѣхи и др. Това го прави тя и за зимни хранилища ѝ служатъ хралупитѣ около нейното жилище.

Жилището на катеричката.

Никое мѣсто въ гората не би запазило толкова сигурно катерицата срѣщу дъждоветѣ, буритѣ, снѣга и студа, както хралупитѣ на дърветата, стига да сж постлани съ мѣхъ. Но тя трѣбва да намѣри таково жилище, което да я запазва отъ неприятеля ѝ (порѣтъ) Ако би влѣзълъ този злодѣй въ кжщичката ѝ, какъ би се отървала?! Не, такова жилище е много опасно. По-обича тя да си прави гнѣздо отъ клечки. Това не е мжчно, защото материалъ за градежъ има въ изобилие, а и прѣститѣ ѝ сж много ловки. Дебела постеля отъ мѣхъ я запазва отъ вѣтъра. Такава кжщичка (гнѣздо) е за прѣдпочитане, защото има двѣ врати. Появи ли се порѣтъ на едната врата, тя побѣгва прѣзъ другата, която е на противоположната страна на първата врата. За да има повече пжтища за бѣгство, тя си прави гнѣздото тамъ, дѣто има много и въ разни насоки клонове.

Катеричката прѣзъ зимата.

Настъпи ли зима, рѣзкиятъ източень вѣтъръ би влѣлъ право прѣзъ вратитѣ въ кжщичката ѝ. На това тя бърже си помага. Вратата е направена просто. Веднага затваря тия врата и отваря други. Прѣзъ силнитѣ студове катеричката по цѣли дни стои въ гнѣздото си и само когато я измъчи гладътъ, излиза до близкитѣ хранилища, да си вземе храна. Къмъ февруарий обикновено се изяждатъ всички запаси отъ храна. Около това врѣме зрѣятъ елховитѣ плодове. Когато иглолистната гора не е много далеко, тогава тя си намира друга храна въ изобилие. Лошо я очаква, само когато дърветата сж се поледили, защото тогава катеричката трѣбва просто да гладува. За щастие на бѣдното животно, такива дни не траятъ много. Дойде ли пакъ пролѣтъта, за катеричката сж минали тъжовнитѣ дни и тя почва весело, весело да се катери отъ клонъ на клонъ.

По сжщия начинъ се прѣдаде и за животнитѣ слонъ, левъ, крокодилъ, скакалецъ, кълвачъ, невѣстулка, къртица.

На практика се оказа, отъ пробнитѣ опити, че може съ интересъ да са прѣдава на дѣцата и когато имъ се даватъ положителни знания, а не само съ измислени приказки и фантазни комбинации.

Съ жизненитѣ картини се стремимъ да дадемъ пълна картина като разгледваме животното отъ всѣка страна и прѣзъ разнитѣ годишни врѣмена, въ каузална връзка.¹⁾

¹⁾ Вижъ нашата статия *Какъ се образуватъ дѣтскитѣ понятия въ живота и въ училището*. Ново училище I. кн. 10.



II.

K. Elssner.

„Рисуването е сръдство за изразяване, както писмото и говора“.

1. Рисуването ще изпълни само тогава задачата си въ общообразователното народно училище, когато почне да работи за развитието на дѣтскитѣ прѣдстави. На яснотата и пълнотата на прѣдставитѣ се основава всѣко самостоятелно рисуване, а сжщо така и художествената наслада. Оттука слѣдва неминуемо, че всѣко обучение, най-вече нагледното обучение, трѣбва да си служи винаги съ рисуването, когато се отнася до възобновяване по лесенъ начинъ стари прѣдстави и когато се отнася да се контролиратъ извѣстни прѣдстави, добити чрѣзъ зрѣнието или осѣзанието.

2. Съ обучението по рисуване, което отъ третата учебна година трѣбва да почне съ самостоятелни лекции, трѣбва да развива послѣдователно способностъ у дѣцата да се изразяватъ чрѣзъ рисунка.

3. Дѣтето трѣбва да се привикне чрѣзъ обучението по рисуване да *наблюдава и изразява самостоятелно* прѣдметитѣ и явленията въ своята околностъ споредъ тѣхната форма, боя и споредъ техния тонъ.

4. При обученето по рисуване трѣбва да се задоволяватъ по възможностъ нуждитѣ на практическия животъ.

5. Системното обучение по рисуване се *придхожда и изхожда* изъ „свободното дѣтско рисуване“, което върви въ свръзка съ нагледното обучение прѣзъ първитѣ двѣ учебни години.

6. *Рисуването по паметъ* образува основата и прѣзъ всичкитѣ учебни години *сжществената частъ на дѣтското рисуване*. То има за дѣцата еднакво значение съ рисуването по натура.

7. Изобразяването на прѣдметитѣ и случкитѣ става съ *свободна рѣзка (свободно рисуване)*:

а) възъ основа свободно схващане;

в) слѣдъ съзнателно наблюдение върху закономерността въ строежа на прѣдметитѣ и закономерността въ развитието на случкитѣ.

Изобразяването на прѣдметитѣ *става и чрѣзъ ограничено възъ основа на математични знания рисуване*:

а) чрѣзъ свободно взета мѣрка и свободно изработена скица;

в) чрѣзъ точно опрѣдленъ машабъ и опрѣдлени технически сръдства.

8. Особно внимание трѣбва да се обръща да се научатъ да *изобразяватъ ученицитѣ нѣщата бързо, само въ общи черти*, по възможностъ съ най-прости сръдства, защото само тогава ще се научатъ ученицитѣ да си служатъ съ рисуването, като съ изразно сръдство, когато много сж наблюдавали и изобразявали наблюдаваното, а не когато се стреми учительтъ чрѣзъ много корекции и много бавна работа да добие само нѣколко релативно вѣрни рисунки. И тука е вѣрно правилото: упражнението създава майстори.

9. Множество сръдства за изобразяване има (моливъ, перо и четка за работа върху книга; — тебеширъ, пастели, въгленъ за изобразяване върху дъска или стативъ; — огжване и рѣзване книжки; — моделиране съ глина и пластелинъ; подгжване тель и пр.).

10. При декоративното рисуване трѣбва по възможность да се изхожда отъ дѣйствителни прѣдмети.

11. Прѣзъ всичкитѣ учебни години рисуването въ основното училище трѣбва да се води класно. Или всички ученици рисуватъ като гледатъ единъ общъ голѣмъ моделъ, или пъкъ всѣки си има малъкъ моделъ прѣдъ очитѣ.

12. Всѣка отдѣлна задача по рисуване трѣбва да се извършва най-много въ единъ учебенъ часъ.

Чукъ (рисуване по паметъ).

Трето отдѣление.

Нарисувайте такъвъ чукъ, какъвто имате у васъ, какъвто употребява баща ви въ работата си!

Всѣки ученикъ има своя прѣдстава за прѣдмета. Важно е за учителя да изучи тѣзи дѣтски прѣдстави и да ги използва въ работата си. Накарватъ се нѣколко ученика да нарисуватъ прѣдмета на таблата. Разглеждатъ се нѣколко рисунки.

Наблюдение: Сега ще рисуваме „този“ чукъ! Но най-напрѣдъ да почукаме съ него. Ученицитѣ зочукватъ нѣколко различни гвоздеа съ чука въ парче дърво. При тази работа тѣ виждатъ, че формата на чука не е произволно избрана, ами е нагодена съобразно „цѣлитѣ“, които се прѣслѣдватъ съ чука. Разглеждатъ се чуковетѣ на желѣзаря, каменодѣльца, обушаря и пр. Обяснява се и тѣхната направа съ работата, която се извършва съ тѣзи чукове.

Приспособение: Рисувайте сега този чукъ!

Моделътъ се махва. Прави се обща, класна корекция.

Въ края на часа, ако има врѣме, или пъкъ — още по-добрѣ, въ други часъ се каратъ ученицитѣ да нарисуватъ по една картинка, какъ дърводѣлецътъ, желѣзарътъ, каменодѣлецътъ. обушарътъ и пр. работи съ своя чукъ.

Прѣзъ тази възраст дѣцата рисуватъ човѣшкитѣ фигури въ схематиченъ профилъ съ неподвижни, често не намѣсто поставени членове. Учителътъ ходи изъ отдѣлението и учи дѣцата да виждатъ, че рѣцѣтѣ не излизатъ изъ корема, нито пъкъ изъ главата, че ние можемъ да ги прѣгжваме, както си прѣгжваме и краката, че когато рисуваме едната страна на човѣка (профилъ) само едното око се вижда и пр. и пр.

Цѣльта на рисуването тука е да си образуватъ дѣцата нови прѣдстави за чука и да допълнятъ и поправятъ тѣзи, които иматъ за него. Съ рисуването тука учиме дѣцата да наблюдаватъ и изобразяватъ наблюдаваното. Добититѣ резултати трѣбва да се оценяватъ споредъ аперцепционната и изобразителната способностъ на дѣцата прѣзъ съответната възраст.

Прѣвелъ отъ нѣмски Г. Дочевъ.

Училищна хроника.

Решенията на учебния съветъ. Хулитъ въ камарата срѣщу учителството. Рѣчитъ на г. Ив. Пѣевъ и м-ръ Бобчевъ.

Днитъ, прѣзъ които засѣдава камарата, сж дни на най-интензивенъ политически и общественъ животъ. Всичко, което съ нетърпение е очаквало да види задоволени насжщни нужди, сега се раздвижва и заявява своитъ претенции и чака отъ камарата да чуе, съ какво ще се увѣнчатъ усилията му. И българското учителство съ най-потрѣбното внимание очаква и слѣди засѣданията на камарата, за да види каква позиция ще земе тя спрѣмо неговитъ и на учебното дѣло интереси. Въ една отъ миналитъ книжки на „Ново училище“, като говорихме за училищната политика на м-ръ Бобчевъ, ние посочихме, какви сж изобщо въ дадения моментъ тѣзи интереси. Отъ тогава се извършиха нѣколко приключения въ камарата и вѣнъ отъ нея, които донѣкждѣ ни сочатъ, какво мисли да върши правителството и неговото болшинство въ народното събрание въ тази посока. Ние ще се опитаме да прѣцѣнимъ станалото.

Непосрѣдствено прѣди откриването на камарата се закриха засѣданията на учебния съветъ при м-то на народната просвѣта, който бѣ нарѣченъ отъ м-ръ Бобчевъ „Висшъ“. При откриването и закриването на засѣданията на съвета, г-нъ Бобчевъ произнесе двѣ рѣчи, въ които донѣкждѣ ни се разкриха плановетъ на послѣдния. Собствено отъ тѣхъ ние можахме да разберемъ, че той се явява жаръкъ крѣпителъ на този съветъ, че иска да създаде отъ него „факторъ отъ първостепенна важность“ за нашето просвѣтно дѣло! разбрахме сжщо тѣй, че Г. Бобчевъ не мисли да накръни основитъ на сегашния законъ за нар. просвѣта и че той има намѣрение да внесе въ послѣдния такива измѣнения, които биха улеснили прилагането му, особено въ пунктоветъ за прогимназиалното образование. И нека си признаемъ, тѣзи изявления принесоха твърдѣ много, за да се разсѣе оня страхъ, относително сждбата на закона за просвѣтата и на поместитѣ учреждения, който по една или друга причина се бѣ създавъ, отъ като дойде на власт сегашното правителство. Но отъ разбиването на едни опасения за сждбата на придобитото вече, рѣчитъ на г. м-ра и внесениетъ отъ него въпроси за разглеждане въ съвета, нищо повече не донесоха; въ тѣхъ не се прозираха планове за нова, творческа дѣйность, не се сочеха срѣдства за задоволяване насжщнитъ потрѣби на училищния животъ.

Между това правителствениетъ вѣстници, на първо мѣсто в-къ Миръ и нѣкои разпоредби на правителството цѣлѣха да нанесатъ ударъ на организациитъ на държавнитъ служаци, на учителската организация, чрѣзъ които именно недоволнитъ служаци дѣйствуватъ най-ефикасно, за да защитятъ своитъ интереси. Правителствениетъ вѣстници се стараятъ да докажатъ, че тѣзи организации носятъ анархическия въ държавата, а м-ритъ посегнаха да уволнятъ или накажатъ нѣкои чиновници и учители тъкмо за това, защото дѣйствуватъ като

членове на тѣзи организации. М-рътъ на съобщенията уволни онѣзи желѣзничари, членове на желѣзничарския съюзъ, които подкрѣпиха стачката на работниците при Бургазското пристанище, а г. Бобчевъ се отказа да възвърне на мѣстата имъ онѣзи прогимназиални учители, които бѣха провинени прѣдъ неговитѣ партизани главно за това, защото се числѣха въ редоветѣ на учит. съюзъ, или защото не искаха да прѣчупятъ политическата си съвѣсть прѣдъ законитѣ на тѣзи партизани. Съ право учителството видѣ въ тѣзи постѣпки на правителството посѣгателство срѣщу своитѣ коалиционни права и издигна гласъ на протестъ изъ цѣлата страна. Въ сѣщото това врѣме печатътъ ни изнесе маса факти, които показаха, че четвъртината отъ дѣцата на българскитѣ граждани, подлежащи на задължително образование, стоятъ вънъ отъ училището, а успѣлитѣ да влѣзатъ въ училище се душатъ изъ крайно нехигиенични здания, притиснати по 70—80 въ паралелка; печатътъ ни показа сѣщо тъй липсата на учители за отворени вече училища.

Камарата се откри. И още въ първитѣ ѝ засѣдания се извършиха събития, които говорятъ твърдѣ много за онова, което нейното болшинство, както и правителството проектиратъ да вършатъ за нуждитѣ на училището и учителството. Циничното нахвърляне на единъ бившъ м-ръ, принадлежащъ на болшинството, върху българското учителство, не е важно само по себе си. Учителството не е изненадано отъ този цинизмъ. То помни имената на Радевци и Сви-наровци, покрити съ подобна слава. Нищо чудно, че къмъ тѣхъ се присъедини и името на единъ бившъ министъръ. Това нахвърляне разкри онова разположение, което една значителна частъ отъ болшинството въ народното събрание има къмъ учителството; тази частъ съ ржкоплѣскане посрѣщна цинизма на самозабравилія се депутатъ. Подпрѣдседателътъ на камарата, както и министритѣ, които бѣха свидѣтели на тѣзи излияния, не почувстваха обидата, която докосваше цѣлия народъ. А самиятъ прѣдседателъ на камарата счете изразитѣ въ протеста на управителния комитетъ за много по-оскъбнителни отъ циничнитѣ изявления на неговия бившъ колега по м-ство и сегашенъ виденъ съпартизанинъ, та се отказа да приеме този протестъ и съ това накръни най-светото право, което има единъ гражданинъ — да изкаже желанието си или негодуванието си прѣдъ най-високия прѣдставителъ на българския народъ. Наистина, м-рътъ на народната просвѣта отблѣсна по-сетнѣ тѣзи клевети и народното прѣдставителство пакъ му ржкоплѣска. Но той и другиятъ подпрѣдседателъ на камарата, г. Ив. Пѣевъ, изказаха възгледи, които именно сж отъ значение за въпроситѣ, които ни занимаватъ.

Г-нъ Пѣевъ като че ли дойде да смекчи онова, което въ в. Миръ се пише анонимно. Той не поддържа, че сдружаванията на държавнитѣ служащи изобщо и частно на учителството водятъ къмъ анархия, къмъ разкапване на държавата. Той поддържа, че държавниятъ служащъ има право на коалиране. Но, ако той е недоволенъ отъ нѣщо, то е дѣто нѣкои правителства не само сж торелирали учителитѣ-социалисти, но сж имъ давали и началнически длѣжности

и съ това изкуствено сж насърдавали социалистите, създавали сж единъ видъ бюджетенъ социализъмъ. Г. Пѣвъ даже сочи и на примѣри. Той смѣта, че „бюджетниятъ социализъмъ“ се е развилъ между учителството най-вече тогава, когато г. Хр. Ганевъ станалъ началникъ на отдѣление въ м-то на просвѣтата. Ние не ще искаме тука да изправяме историческата грѣшка на г. Пѣва, защото сме увѣрени, че той я прави съзнателно. Защото той отъ всичките си съпартизани е най-близъкъ до учебното дѣло, до учителството и до организиранитѣ борби на послѣдното, та много добръ знае, че „бюджетниятъ социализъмъ“ не датува отъ врѣмето на г. Ганева и г. Мушанова. Той знае, че когато въ засѣданията на Висшия учебенъ съвѣтъ, свиканъ отъ м-ръ Т. Иванчевъ, обявяваше § 24 отъ „инструкцията за мъртавъ“, че това го вършеше, за да притѣпн борбата на „бюджетнитѣ социалисти“ отъ учителския съюзъ; той знае сжщо, че когато инспирираше „бѣлѣжитото“ окръжно на сжщия този м-ръ за всѣване патриотизъмъ между учителството, че това го вършеше, за да прѣмахне пакъ сжщия социализъмъ, знае сжщо тѣй, че като м-ръ на просвѣтата въ кабинета на г. Р. Петровъ, прѣвъ той отъ висотата на Министерското кресло се опита да се сближи съ този социализъмъ и създаде за прѣвъ пжтъ по-широки гаранции, за да се стабилизира положението на учителя. И ако сега, г. Пѣвъ-Плачковъ говори това въ Народното събрание, той го върши не за друго, споредъ насъ, а съ цѣль да подкрѣпи по единъ косвенъ начинъ онова, което се пише въ в. Миръ противъ учит. съюзъ и съюза на съюзитѣ и съ това да отрече правото на коалиция на държавнитѣ служещи, право, което той повидимому ужъ защищава. Защото не е г. Пѣвъ да не знае, че държавнитѣ длѣжности трѣбва да се заематъ не по партизански цензъ, а по достоинство, не е да не знае, че г. Хр. Ганевъ именно за своитѣ лични качества е заелъ началническа длѣжностъ. И ако при все това възстава противъ чиновницитѣ социалисти, особено въ областъта на нар. просвѣта, то е за да ги постави внѣ отъ законитѣ и съ това да оправдае едно прѣслѣждане на онѣзи организации, чиито ръководители сж тѣ.

Тѣкмо въ този пунктъ е съгласенъ съ г. Пѣва и м-стрѣтъ на нар. просвѣта г. Бобчевъ. Но и г. Бобчевъ прикри своето мнѣние съ единъ меки и ласкави изрази. Той се показва много нѣженъ спрѣмо учителството; провъзгласи учителитѣ даже за мъченици на своята служба и дългъ. При все това и той не можа да се въздържи да ги не укори и то тѣкмо за онова, за което ги укоряваше и тѣй близкия му съпартизанинъ г. Пѣвъ. Недостатѣцитѣ на учителитѣ споредъ г. Бобчева било тѣхното партизанство. Прѣдайте се, е казвалъ въ камарата г. Бобчевъ на учителитѣ, прѣдайте се на своята педагогическа работа и забравете партизанството; тогава вие ще бждате дѣйствителни учители. Нанстина, г. Бобчевъ не е билъ тѣй откровенъ като г. Пѣва, за да назове, кои партизани учители той разбира, но ни се струва, че не сж потрѣбни много усилия, за да се открие, че това сж пакъ учителитѣ социалисти. Не се иска сжщо така голѣмо усилие да се разбере, че партизанството, което прѣс-

лѣдва г. Бобчевъ, не е никое друго, освѣнъ онова, което вършатъ тѣзи учители, отъ една страна да засилятъ учителската организация и оная на съюза на съюзитѣ и да начертаятъ въ тѣзи организации една ясна програма за училищни и други реформи, които биха допринесли най-много изгоди не само на членоветѣ на организацията, но и на културния напредѣкъ изобщо на страната; отъ друга страна това партизанство е онази просвѣтителна работа въ срѣдата на българското общество, която тѣзи учители сж се нагърбили да прѣскаятъ съ цѣль да популяризиратъ общенароднитѣ мнѣния на своитѣ организации. Да се прѣслѣдва, обаче, това „партизанство“ ще рече да се почне старата война съ учателската организация, която е поставила на чело на своя уставъ защита гражданската и политическа самостойностъ на българския учителъ.

Насъ не ни интересува въпроса, дали сж реализуеми желанията на г. г. Пѣва и Бобчева. Защото за насъ е ясно, че тѣхъ ще постигне сжщата сѣдба, която е постигнала и много други изказвани прѣди тѣхъ. Тѣ ще си останатъ само желания. Насъ ни интересува другата страна на въпроса. Може ли да мисли искрено за интереситѣ на учебното дѣло оня, който отрича правото на „партизанство“ на учителя въ онази форма, въ която ние го разбираме и въ която дѣйствително учителството го практикува. Спредъ насъ—не. За туй, защото, ако ние признаваме нѣкакъвъ успѣхъ въ нашата учебно-просвѣтителна политика особено отъ 10—15 години насамъ, безспорно е, че за това сж принесли най-много организиранитѣ учители и то тъкмо съ своята „партизанина“. Защото тѣ сж хората, които, като непосредствени ратници въ областта на народната просвѣта, най-добрѣ сж чувствували и чувствуватъ всичката мизерия, въ която е поставена тази просвѣта и като сж прѣзрѣли личното си спокойствие, тъкмо съ своето „партизанство“ тѣ сж направили тази мизерия обществено достояние и сж прѣдизвикали появата на реформитѣ, съ които сега всички се гордѣятъ. За тази „партизанина“ именно ние трѣбва да окуражимъ учителството. Тя е, която го кара да се не-примирява съ още толкова многобройнитѣ недостатѣци на просвѣтното ни дѣло и да жертвува всичко, за да ги разкрие и изкорени. Тя е, която и характеризира именно най-добрия педагогъ учителъ, най-силно прѣданныя на своето „педагогично“ призвание дѣецъ, за туй защото никой другъ не чувствува най-силно онѣзи условия, които спѣватъ най-вече истинската педагогична дѣйностъ и въ никого друго не избликва тѣй горещо оня идеализъмъ, който зове на борба за изкореняване на тѣзи условия.

Историкътъ С. С. Бобчевъ споредъ насъ трѣбваше да знае, че най-идеалнитѣ политически дѣйци на нашето близко и по-далечно минало сж били именно и най-добритѣ педагози учители.

Въ такъвъ случай той не само не щѣше да грѣши прѣдъ историята, но и не щѣше да иска отъ прокуроритѣ да нарушаватъ законитѣ. Защото въ своята рѣчь, като е осждалъ „партизанството“ на учителитѣ, сжщеврѣменно се оправдавалъ прѣдъ съпартизанитѣ си депутати, че не можелъ да обуздае това партизанство, понеже

му прѣчели прокуроритѣ: тѣ не смѣтали учителя за чиновникъ и за това не го прѣслѣдвали за неговото партизанство. По този пунктъ пъкъ професорѣтъ—юристъ Бобчевъ е излѣзълъ по лошъ юристъ отъ простосмъртнитѣ юристи, каквито сж прокуроритѣ. И когато съ тайни и явни окръжни правителството иска отъ тѣхъ да прѣслѣдватъ учителитѣ за политическитѣ имъ дѣйствия, тѣ му отговарятъ — има чл. единайсѣ отъ закона за народната просвѣта, който точно опрѣдѣля, за кои дѣяния отъ политически характеръ могатъ да се прѣслѣдватъ учителитѣ. Партизанинѣтъ Бобчевъ забравя това постановление на закона и съ това стѣпа на министерската си декларация прѣдъ учебния съвѣтъ, че не само не ще нарушава, но и не ще допустне да се покѣтнѣ нѣто едно отъ основнитѣ положения на закона за просвѣтата. Безпорно е, че този законъ, въ който се гарантира гражданската и политическа самостоятелностъ на учителя, е единъ отъ най-важнитѣ основни параграфи на закона.

Накрай ние сме длѣжни да признаемъ единъ напрѣдѣкъ къмъ добро у г. Бобчева. Въ края на своята рѣчь той е обърналъ внимание на народното прѣдставителство върху важни недостатѣци на нашата народна просвѣта. Констатиралъ е, че повече отъ 100000 на нашата народна просвѣта. Констатиралъ е, че повече отъ 100000 деца, подлежащи на задължително обучение, не сж постѣпили въ училище, че липсватъ особѣни и хигиенични здания за училищни помещения, че недостигатъ учители за основнитѣ училища и прогимназиитѣ и поискалъ съдѣйствието на народнитѣ прѣдстанители за прѣмахтането на тѣзи злини. На насъ остава само да пожелаемъ часть по-скоро г. Бобчевъ да посочи начина на народното прѣдставителство за излѣкуването на тѣзи тѣй болни страни на просвѣтното ни дѣло. Когато се залови за тази работа, ние сме увѣрени, че ще му остане по-малко врѣме да се оплаква отъ „партизанството“ на учителитѣ и отъ бездѣйствието на прокуроритѣ. Защото учителството ще види въ неговитѣ усилия въ тази посока стѣпка къмъ реализуването на своитѣ „партизански“ идеали и ще му даде подкрѣпата си. Тогава и ще се създаде онова спокойствие за учителя, което е тѣй необходимо за толкова желаната отъ г. Министра и отъ насъ плодотворна педагогична дѣйностъ.

Забѣл. Нашитѣ свѣдѣния за рѣчитѣ на г. г. Шѣва и Бобчева сж взети отъ в. „Денъ“.

И. П.



Хроника външна.

Г. Дочевъ.

Проблемитѣ на елементарното обучение прѣдъ германския учителски съюзъ.

Нѣмскиятъ учителски съюзъ има педагогическа секция, която проучва и дава мнѣния по изникналитѣ педагогически въпроси. Прѣзъ тази учебна година секцията издаде своя „Педагогически годишникъ за 1911 г.“, въ който се разглеждатъ отъ вѣщи теоритици и практики проблемитѣ на обучението въ първо отдѣление.

Тази тема е много наврѣмenna. Отъ всѣкѣждѣ се чуватъ гласове за реформиране обучението. Прѣдлагатъ се множество реформени планове. Най-много сж гласовѣтъ за реформа на обучението прѣзъ първата учебна година; защото тука се поставятъ основнитѣ на цѣлокупното обучение и ако тѣзи основи сж нездрави, хилаво ще бжде и цѣлото по-нататъшно обучение. Цѣлото учителство е вече убѣдено, че сегашното елементарно обучение не е търпимо повече, защото е въ противоречие съ исканията на дѣтската природа. Прѣдлагатъ се множество смѣли планове за реформа. Но доколко сж тѣ приемливи? Кои отъ тѣхъ да пригърне учителството и кои да отхвърли? Сега за сега нѣмското народно учителство е поставено прѣдъ тѣзи мжчни въпроси. И неговиятъ съюзъ въ лицето на съюзната педагогическа секция иде съ горния годишникъ да му помогне.

Съ тази книга се гонятъ двѣ цѣли: 1) да се направи *общъ прѣгледъ* на всички реформени стремежи въ разнитѣ области на елементарното обучение чрѣзъ теоретични уяснения и образци изъ училищната практика. Затова и книгата е раздѣлена на двѣ части: 1) Проблемитѣ на елементарното обучение; 2) Образци изъ новото, реформираното елементарно обучение.

Педагогическата секция на нѣмския учителски съюзъ е показала едни отъ първитѣ реформатори на обучението, повечето народни учители, членове на нѣмския учителски съюзъ, да се изкажатъ върху проблемитѣ на елементарното обучение и да покажатъ на нѣмското учителство пътя за тѣхното теоретично разрѣшаване и използване въ училищната практика. Извѣстниятъ Бременски народенъ учитель *Фридрихъ Гаисбергъ* прави „Обща критика на сегашното елементарно обучение“. II. *Фогелъ*, Лайпцигски народенъ учитель, пише втората голѣма статия: „Обучението прѣзъ първата учебна година като цѣлокупно обучение“. Вюрцбургскиятъ народенъ учитель, *Х. Шрайбергъ* разглежда „Наблюдението и формиитѣ на възпроизвеждане въ елементарното обучение“. *Едвинъ Вилке* разглежда „Четенето и писането прѣзъ първата учебна година“. По „Смѣтането въ първо отдѣление“ пише Бременскиятъ народенъ учитель *А. Герлахъ*, а по „Религиозно нравственитѣ поучения за първачетата“ пише *Е. Линде*, народенъ учитель въ Гота. *Е. Хуманъ*, прѣдседателтъ на секцията е написалъ прѣдго-

воръ, а членътъ отъ секцията *С. Претцелъ* е написалъ заключение на книгата.

Въ главнитѣ си мисли всичкитѣ горни автори сж съгласни по отношение необходимитѣ реформи въ елементарното обучение. Нѣкои отъ тѣхъ искатъ да нагодятъ обучението „съобразно дѣтското развитие“ и да възбуждатъ съ него дѣтскитѣ продуктивни сили (Хауманъ и Герлахъ), други искатъ „да се респектиратъ правата на дѣцата“ (Гансбергъ), трети искатъ „дѣтски“ да се обучава (Претцелъ); въ сжщностъ това сж разни изрази на една и сжща мисль: да се обръща повече внимание на тѣлесното и душевно развитие на дѣтето.

Но това много справедливо искане срѣща спжнки въ училищната практика; и тѣзи спжнки не могатъ тѣй лесно да се прѣмахнатъ. Въ други свѣтъ е живѣло дѣтето прѣди да трѣгне въ училище, въ новъ свѣтъ влиза съ прѣстѣпането на училищния прагъ. Колкото и да се мжчимъ да приравнимъ тѣзи два свѣта, тѣ винаги ще си останатъ непримирими. Причината на това се крие въ самата сжщностъ на нѣщата. Ето това противоречие между живота на дѣтето прѣди да трѣгне въ училище и неговия животъ въ училището поражда онѣзи прѣпятствия, които спжватъ реформирането на елементарното обучение: не всѣкога и въ всичко учебната материя отговаря на дѣтската природа. Науката, изкуството, моральтъ, религията—сжщо четенето, писането, смѣтането, съ една дума всичко, що трѣбва да се съобщава на дѣцата като събитие, факти, форми, начини за изразяване, не е създадено отъ самитѣ дѣца, ами отъ възрастнитѣ, и за това по сжщината и произхода си не съответствува толкова на мисленето, чувствуването и волята на дѣцата, колкото на душевното развитие на зрѣлитѣ вече хора. Дѣцата не чувствуватъ сами нуждата отъ системно четене, писане, смѣтане и пр.; тази нужда чувствуватъ и познаватъ възрастнитѣ и я налагатъ на дѣцата.

Въ тѣзи противоречия между природата на културнитѣ придобивки, които се съобщаватъ като учебни материи чрѣзъ обучението отъ една страна, и влѣченията на дѣтската природа отъ друга, се пораждатъ проблемитѣ на елементарното обучение.

Два начина се прѣдлагатъ за прѣмахване тѣзи противоречия:

- 1) като се даде тежестъ на *характера на учебната материя*,
- 2) като се даде тежестъ на *дѣтската природа*. Първиятъ начинъ се е практикувалъ досега; дѣтската природа е била изпжвана да се приспособи къмъ характера на учебната материя. Заучването на буквитѣ е ставало слѣдъ дълги упражнения, просто механически, дѣцата е трѣбвало слѣдъ много мжки да заучатъ на вода таблицата на умножението и пр. Досега не сж се питали учителитѣ, какво се харесва на дѣцата, какво искатъ тѣ, ами какво трѣбва да научатъ за въ живота. Реформаторитѣ прѣдлагатъ новъ начинъ за отбѣгване горнитѣ противоречия: тѣ настояватъ при обучението да се изхожда винаги отъ *исканията на дѣтската природа*. Обучението споредъ тѣхъ трѣбва да дава на дѣцата само това, що иска тѣхната природа, що е съобразно съ дѣтското развитие, що буди твор-

ческитѣ сили на дѣцата; нищо да не се налага, нищо да не се на-трапва на дѣцата. Затова махвайте всичко недѣтско изъ обучението! Махвайте отъ елементарното обучение четенето, писането, махвайте и смѣтането! Само когато дѣтето самѣ ги пожелае, само тогава му ги дайте!

Развити до крайностъ, и двѣтѣ тѣзи направления ставатъ не-приемливи. Защото не може да се оспорва: днешниятъ гражданинъ *трѣбва* да се научи въ училище да чете, пише и смѣта, било по свое собствено искане, било като му се наложи; било чрѣзъ веселие и радостъ, било чрѣзъ строга сериозностъ. Не може да има сетѣ споръ и за това, че истинско творчество, особно въ духовната об-ласть, е възможно само тогава, когато горнитѣ елементарни поз-нания и сръчности сж станали плътъ и кръвъ у дѣцата. Само чрѣзъ дълги упражнения могатъ да добиятъ дѣцата механизъмъ за свободно творчество. „Обучението не е игра, а сериозна работа“ (Вилке).

Трѣбва при нашето обучение да удовлетворяваме исканията на живота, но трѣбва да задоволяваме сѣщо така и дѣтската природа, да нагласяваме така нашето обучение, щото дѣтското развитие да върви отъжтрѣ навънъ, чрѣзъ свободна и приятна самодѣйностъ. Какъ е възможно да се удовлетворятъ *едновременно тѣзи два различни вида искания?* Тука се крие проблематичното въ еле-ментарното обучение; защото съ разрѣзването Гордиева вжзелъ — чрѣзъ грубото насилие или пъкъ просто съ отмахването недѣтскитѣ учебни прѣдмети и материи изъ елементарното обучение — вжзелътъ е разрѣзънъ, но не е още развързанъ.

Едно по-обстойно обсъждане ни казва, че тука е необходимъ единъ разуменъ *компромисъ*, не едно рѣзко или — или, понеже и двѣтѣ искания сж много важни и трѣбва до извѣстна степенъ да бждатъ задоволени. Това става по два начина: 1) Като се изхожда отъ дѣтската природа, нейнитѣ сили и способности, нейнитѣ влѣчения и желанія, но като се обръща внимание и се запазва характера на съ-общаваната учебна материя, та чуждитѣ на дѣцата материи се прѣ-подаватъ постепенно, съ извѣстни нагаждания; 2) като се подбе-ратъ отъ учебната материя и се поставятъ въ началото на обуче-нието онѣзи елементи, които отговарятъ на дѣтската природа и по-степенно, съ развитието ѝ се даватъ и осаналитѣ, които съ на-прѣдка ще ѝ бждатъ вече пригодни. Тѣзи пжтица не върватъ въ противоположни посоки, а се кръстосватъ. И въ двата случая има извѣстена принуда. Въ първия случай се принуждава дѣтето да възприеме извѣстни не напълно съотвѣтни на развитието му учебни материи; въ втория случай се упражнява извѣстенъ натискъ надъ учебната материя, като не се спазва нейната послѣдовател-ностъ и строга научностъ, а се подбира и нарежда съобразно дѣт-ското развитие. Този натискъ е неминуемъ, защото той е обусло-венъ отъ природата на възпитанието и обучението.

Погледнато отъ исканията на дѣтската природа, сегашното е-лементарно обучение прѣдставлява пълна противоположностъ на

прѣдшколския животъ на дѣтето. Дѣтето внезапно бива отвлѣчено отъ неговата весела, пълна съ животъ околностъ, отъ неговия свѣтъ на игритѣ, на свободата и бива подложено на строгия училищенъ на-режимъ. Отсега намѣсто свободната игра идва принуждението, на-мѣсто смѣха и хумора идва строга сериозностъ. На мѣстото на прѣд-метитѣ идватъ абстракции и форми. Влѣчението къмъ дѣйностъ не се задоволява, напротивъ, иска се отъ дѣтето тихо, мирно, заковано стоене съ часове на едно мѣсто. Реформаторитѣ искатъ да намалятъ до минимумъ тази противоположностъ. „Трѣбва абстрактнитѣ уп-ражнения да се замѣнятъ съ конкретни дѣйности“ (Гансбергъ). „Днешното обучение е вербално. „Прѣдмети, прѣдмети дайте на дѣ-цата“, трѣбва да извикаме и днеска съ Русо и (Фогелъ). „Не ко-щата“, трѣбва да извикаме и днеска съ Русо и (Фогелъ). „Не ко-ществото на знанията даватъ цѣна на човѣка, а неговата самосто-ятелностъ, силата му (Фогелъ). „Трѣбва да задоволяваме влѣчението на дѣцата къмъ дѣйностъ, защото то е основното влѣчение на тѣх-ната природа“ (Претцелъ). „Дѣтето не иска и не може да се зани-мава съ абстрактни понятия. Неговиятъ свѣтъ е свѣта на нѣщата“ (Герлахъ).

Дѣѣ важни нѣща искатъ реформаторитѣ за новото елементарно обучение: *истинско реално обучение* и да се дава на дѣцата *въз-можностъ да бѣдатъ дѣйни*. Отъ тѣзи двѣ основни искания се я-вяватъ и два въпроса: *какви прѣдмети и какви дѣйности сж за дѣцата отъ първо отдѣление?*

Като отговарятъ на първия отъ тѣзи въпроси, реформаторитѣ казватъ, че обучението прѣзъ първата учебна година трѣбва да се занимава изключително съ „околния свѣтъ на дѣцата“, то трѣбва да бѣде обучение на „дѣтската дѣйствителностъ“ (Гансбергъ). Родината бжредъ Фогеля е основата на дѣтското познание, затова съ ней-нитѣ обекти трѣбва да запознаваме първацитѣ. Махкайте изъ пър-вата учебна година всѣко „вербално обучение и всѣко обучение по картини и модели“ (Шрайберъ)!

Какви *дѣйности* да задаваме на дѣцата отъ първо отдѣление? Четенето, писането и смѣтането не сж дѣтски занятия. Най-прос-чение! Фогелъ застъпва това крайно разрѣшение на въпроса: „Въ интереса на дѣтското развитие трѣбва да искаме, щото четенето, пи-сането и смѣтането въ днешната, имъ форма да се изхвърлятъ поне изъ цѣлата първа учебна година“. Сжко и обучението по за-конъ-Божии изхвърлятъ реформаторитѣ, та оставатъ за първо отдѣле-ние само единъ сжщественъ учебенъ прѣдметъ: *нагледно обучение*.

Мѣстото на изхвърленитѣ учебни прѣдмети тѣ не оставатъ праздно, а го запълватъ съ редъ дѣтски дѣйности, които до извъ-стна степенъ прѣдставяватъ *подготвителни упражнения* за чете-нето, писането и смѣтането. Тѣзи дѣтски дѣйности сж: разказване приказки, заучаване и декламирање стихотворения, рисуване, разход-ки, игри, моделиране (Гансбергъ) плетене и поставяне пѣттии кле-чици (Шрайберъ), работа съ глина, огжване книжки, нареждане кле-чици, нареждане жички и зрънца (Дениселъ). Не трѣбва да се за-

бравя, че тѣзи дѣйности трѣбва да бждатъ само срѣдства, но не и самоцѣль. Чѣлътъ на обучението е душевното развитие на дѣцата. Центърътъ на тежестта въ цѣлото обучение трѣбва да бжде „схващането, разбирането на околния свѣтъ“ (Фогелъ). „Ръчната работа и часоветѣ съ дѣтински занимания иматъ само дотолкова смисълъ, доколкото служатъ за духовното развитие на дѣцата“ (Гансбергеръ).

Реформаторитѣ искатъ, щото елементарното обучение да бжде „цѣлостно“. Нашата култура води къмъ крайна специализация въ знанията и сръчноститѣ. Но развиващето се дѣте нѣма още никакво разбиране за разни специалности. Неговиятъ стремежъ върви къмъ цѣлото, нераздѣлното, концентрираното. Хербартианцитѣ прѣдлагатъ религиозно-нравственитѣ поучения като концентрираща материя; реформаторитѣ даватъ тази роль на *нагледното обучение*. „Ако ние искаме да напуснемъ книжното училище, тогава трѣбва да положимъ особни грижи за доброто уреждане на нагледното обучение (Шрайберъ). Споредъ Фогела, ходътъ на цѣлокупното елементарно обучение е този: „Най-напрѣдъ всестранно запознаване съ дѣйствителния прѣдметъ, слѣдъ това изобразяване на прѣдмета съ моливъ, бои, разни материали и съ това свързано разказване за прѣдмета разни приказки, гатанки, пѣние пѣснички, декламирање стихотворения за него и пр.“.

На дѣтското влѣчение къмъ дѣйность трѣбва да се дава възможность въ цѣлокупното обучение да се развива. Трѣбва да се даватъ на дѣцата разни видове ръчни занимания. „Особно трѣбва да се развиватъ сѣтивата и мускулитѣ на дѣцата, защото тѣ иматъ първостепенно значение за душевното развитие и за каляване и затвърдяване на волята“ (Шрайберъ).

Дотука въ статиитѣ на Гансберга, Шрайбера и Фогела се критикуваше главно досегашното елементарно обучение и се теоретизираше, какво да бжде новото, бждещето. Въ останалитѣ три статии, на Вилке, Герлахъ и Линде се прави опитъ за практическо разрѣшаване проблемитѣ на елементарното обучение. Дѣйствително, всички реформатори сж съгласни, че въ интереса на дѣтското развитие, не трѣбва още отъ началото на първата учебна година да се почва съ четене, писане и смѣтане. Но когато и да е, било слѣдъ нѣколко мѣсеца, било слѣдъ полугодие, било даже слѣдъ цѣла година, трѣбва най-послѣ да се почне и съ тѣхъ. Защото безъ четене, смѣтане и писане не може да се учи въ училището; каквито и реформи да се прѣдлагатъ, тѣзи учебни прѣдмети трѣбва да си останатъ. Какъ да се почне съ тѣхъ? Вилке и Герлахъ се стараятъ да отговарятъ на този мъченъ въпросъ.

Вилке говори за редъ методици, които не искатъ изцѣло да се изхвърлятъ изъ първата учебна година четенето и писането, ами да се *започне съ четенето*, а писането да се остави за по-късно; защото споредъ Липолдъ четенето е по-просто процесъ отъ писането. Споредъ това трѣбва да се изхвърли и писочетната метода като „изкуствена“ (Шнайдеръ) и „да се почне обучението съ четене; заедно съ това да се полагатъ грижи за развитието на читѣ

и ржцѣтъ чрѣзъ рисуване, моделиране и подобни дѣтски занимания; съ писането да се почне най-рано въ начало на второто полугодие“ (Вилке). Освѣтъ това, прѣзъ първата учебна година трѣбва да се заучва само ржкописния шрифтъ, а печатния да се остави за прѣзъ втората учебна година. При това не е необходимо да се измжчватъ всички дѣца да пишатъ само отвѣсно или само полегато: всѣки човѣкъ си има собственъ шрифтъ, както си има и собственъ носъ.

Щомъ приемимъ, че трѣбва да се почне съ четене, тогава се явява новъ въпросъ: какъ да се запознаятъ първацитъ съ елементитъ на рѣчъта. Двѣ течения сж се образували по рѣшението на този въпросъ: първото иска да остави дѣцата *несъзнателно* да заучватъ майчина си езикъ, както се научаватъ напр. *несъзнателно* да ходятъ; второто течение смѣта за необходимо да запознае дѣцата съ положението и движението на говорнитъ органи при произнасянето на гласовете. Много справедливо осжда Вилке второто течение, като намира неговото постжпане недѣтско. Езикътъ е за дѣтето нѣщо *несъзнателно*, нѣщо, което се развива естествено у дѣтето. Повечето дѣца могатъ да образуватъ вѣрно болшинство отъ гласовете, прѣди оне да се тръгнали въ училище. Защо сега да се мжчатъ дѣцата да заучватъ поотдѣлно безсмисленитъ за тѣхъ гласове? Тази метода на крайнитъ фанатици нѣма мѣсто въ новото реформено училище. Вилке се опѣлчва и противъ онѣзи методици по началното четене, които не обрѣщатъ внимание на съдържанието въ началото на четенето, а искатъ да става четенето механически. Като една задоволителна за сега метода по началното четене той смѣта *фономиличната*¹⁾ или метода на *нормалнитъ гласове*, развита добръ отъ Лайпциския учителъ Айхлеръ.

Реформаторитъ не изхърлятъ съвършено букваря. Тѣ искатъ да се прѣмахнатъ само сегашнитъ буквари, които сж нагодени за всички градове, села, държави, „за цѣлъ свѣтъ“ и да се създадатъ буквари съ родно и литературно съдържание и чисто художественъ колоритъ.

Герлахъ се стреми въ една дълга статия да ни покаже, какво трѣбва да бжде реформираното елементарно смѣтане. Той смѣта, че „доброкачественостъта на учебната метода и нейната пригодностъ къмъ дѣтската природа“ сж единичнитъ мѣрки при избиране учебна материя по елементарното смѣтане. Ако се приложи напълно този принципъ, казва Герлахъ, би значило „да се изхвърли изцѣло смѣтането изъ първата учебна година“. И дѣствително, казва по-нататкъ той, „имаше силни педагогически основания да изхвърлиме изъ първата учебна година смѣтането въ днешния му видъ“. Намѣсто системното сегашно смѣтане, трѣбва да поставиме „случайно“ смѣтане прѣзъ първата учебна година. Всички учебни прѣдмети прѣзъ първата учебна година трѣбва да ни доставятъ материалъ за броене и прѣсмѣтане. Смѣтането трѣбва да се изгуби изъ „цѣло-

¹⁾ Вижъ по подробно въ книгката: Четене и писане въ пърто о гдѣлене кн. IV и V отъ сп. „Прагмическа Методика“, Казанлъкъ.

купното елементарно обучение“. Що се наблюдава, изучава, рисува, моделира и пр. трѣбва и да се брои и прѣсмѣта. Само при такова едно смѣтане дѣцата „ще работятъ по свой начинъ и ще проявяватъ при работата единъ свободенъ и силенъ интересъ“.

Герлахъ отхвърля многоупотрѣбяванитѣ числови картини и вмѣсто тѣхъ дава прѣдмети или рисунки отъ такива и кара дѣцата да си ги броятъ и си образуватъ сами картинки отъ тѣхъ. Не мъртвитѣ точки на мъртвитѣ картини споредъ него ще дадатъ здрави понятия на дѣцата за числата, ами самитѣ живи прѣдмети. Особно много настоява той да се използватъ прѣститѣ на ржката като най-добро срѣдство за броене и нагледностъ при първото смѣтане. Той иска и при това смѣтане да се обръща внимание на дѣтскитѣ дарби и начина на схващане у дѣцата. Затова той прѣпоръчва да се използватъ разни нагледни срѣдства, та всѣко дѣте да си служи повече съ тѣзи, които най-много съотвѣтствуватъ на неговата природа. Непростимо е да се измъчватъ само съ числови картинки моторицитѣ и акустицитѣ дѣца!

Въ послѣдната статия Линде пише за *„Религиозно-нравственитѣ поучения прѣзъ първата учебна година“*. Неговата статия по духъ се отличава сжщественно отъ първитѣ. И Линде е реформаторъ, и той е модеренъ; но той е и силно религиозенъ и иска и дѣцата да издигне до съзнателна религиозностъ. „Дѣтето не е свободно сжщество. То е робъ на своитѣ влѣчения, афекти, желання, страсти; то служи на своята чувствена натура“. „Авторитетътъ на нравственния законъ трѣбва да се проявява за дѣтето въ авторитета на учителя, комуто то дължи пълна покорностъ и послушностъ. По пѣтя на авторитета се достига само до истинската нравствена свобода“!

Линде иска да се даде на дѣцата „единъ кодексъ отъ морални понятия и максими, който да съдържа въ популярна форма най-важнитѣ етични възгледи на нашето врѣме и нѣмския народъ“. Но той осжда студеното, рационалното съобщаване на нравственитѣ закони, а иска едно сърдечно, горещо и нагледно съобщаване съдържанието на тѣзи закони. Затова той смѣта народната поезия — и отъ етична точка зрѣние — като най-добро и най-цѣнно учебно богатство за народното училище. Съ жаръ се застъпва Линде и за християнското религиозно обучение.

Въ заключителнитѣ си бѣлѣжки Претцелъ прави апелъ къмъ нѣмското учителство да проучи добрѣ тѣзи искания на реформаторитѣ и само да се заеме за тѣхното прилагане. Отъ тази работа на нѣмското народно учителство той очаква твърдъ много за развитието на нѣмското училище и за бждещето на нѣмската нация. Но прѣди всичко е необходимо учителството да изучи добрѣ „здравитѣ искания на реформаторитѣ“ и тогава да почне „отъ сърдце“ да работи за тѣхното възтържествуване. Както винаги е било, така и сега ще бжде: заинтересуваното, добрѣ освѣтеното въ педагогическитѣ въпроси, проникнатото съ любовъ къмъ дѣцата учителство ще издигне обучението на подобающата му висота и ще го направи приятно за дѣцата.

Религиозно-етичното възпитание въ свършеннитѣ културни държави.

(изъ сп. Roland, кн. I т. г.)

Въ *Швейция* и *Норвегия* религиозното възпитание заема първо мѣсто въ училищната работа. Въ селскитѣ училища има недѣлно отъ 8—9 ч. законъ Божи. Религиозното възпитание е строго догматично; етичното възпитание на младежъта е прѣнебрѣгнато. Законътъ за училищата въ 1896 г. не прѣмахна християнската етика. Въпрѣки това започватъ сега по-малко да се придържатъ въ догмата. Почватъ да се чуватъ гласове отъ разни страни, че догматично-религиозното прѣподаване докарва отвръщение у ученицитѣ къмъ религиозната материя.

Сжщо и *Дания* притежава едно догматично-религиозно обучение. То е задължително. Но движението срѣщу него расте. Много учители искатъ да го замѣстятъ съ прѣподаване на мораль, чрѣзъ бесѣди съ ученицитѣ върху въпроси отъ ежедневиия животъ. Други искатъ тѣзи бесѣди да се свържатъ съ разнитѣ учебни прѣдмети; а трети мислятъ, че характерътъ на дѣцата най-добрѣ може да се образува чрѣзъ игри и гимнастики.

Австрия притежава едно комбинирано религиозно-етично обучение, поставено подъ контрола на духовенството. Въ училищния законъ отъ 1895 г. се срѣщатъ слаби наченки на едно движение, което цѣли да всади у дѣцата съзнание за задълженията имъ като граждани, за покровителство на животнитѣ и растенията и др.

Италия. Училищниятъ законъ отъ 1859 г. искаше още да се прѣподава религия. Слѣдъ обединението на страната въ 1871 год. държавата се отдѣли отъ църквата. Училищниятъ законъ отъ 1877 г., който увещае задължителното образование за първитѣ три отдѣления, прѣмълчаваше за религиозното възпитание и увещае прѣподаване на мораль. Отъ 1877 год. вече не сжществува религиозно обучение въ нар. училища. Обаче споредъ едно разпореждане отъ 1888 год. позволява се на общинитѣ да си създадатъ учреждение за религиозно обучение, ако това желаятъ родителитѣ. Италианското училище е слѣдователно едно свѣтско училище въ свѣтска държава. Религиозното прѣподаване липсва и въ по-висшитѣ училища и въ педагогичнитѣ; теологичнитѣ факултети при университетитѣ сж унищожени. Прѣподава се мораль и въ допълнителнитѣ училища. Споредъ съобщения на учителитѣ, въ Италия е уведено обучението по мораль. У дѣцата се насажда ентузиазизирана любовъ къмъ отечеството; най-висшъ дългъ е работата за благо на отечеството.

Швейцария не притежава една обща училищна система. Всѣки отъ 21-хъ кантона си има своя. Всѣки кантонъ трѣбва да притежава основни училища за безплатно и свѣтско обучение на всички дѣца. Въ швейцарскитѣ училища господствува духъ на мирна търпимостъ; нѣма и слѣда отъ бюрократиченъ духъ. Въ Лозана и Женева моралнитѣ упътвания се свързватъ съ читанката и стихотворенията. Въ

разнитѣ части на кантона Цюрихъ само въ горнитѣ класове се минава библейската история. Ааргау притежава за двата горни класа нравоучение. Само единъ кантонъ, Салотурно, нѣма никакво прѣподаване на религия, а само едно нравоучение. Макарь то да не е задължително, но всички дѣца участвуватъ въ него. Конфесионалното прѣподаване се дава слѣдъ обѣдъ отъ свещеника.

Сѣверна Америка. Макарь че основателитѣ на сѣверо-американската республика да бѣха дълбоко религиозни хора, но тѣ не допуснаха никакво прѣподаване на религия въ училищата. Тѣ виждаха въ раздѣлението на църквата отъ държавата най-сигурна гаранция, за да се запази религиозната свобода. Прѣподаването на религия е оставено на църквитѣ. Когато ще се назначаватъ учители или приематъ ученици, не се пита за религията. Америка притежава въ всѣко отношение (съсловно, редигиозно, имотно и национално) общо училище. Принадлежащи на най-различни секти се учатъ мирно единъ до другъ. Въ послѣднитѣ години отъ много страни се чуваха гласове, които считатъ, че извѣстни пороци въ америк. общество дължатъ произхода си на това прѣнебрегване на религиозното обучение. Никой обаче не мисли да го въведе. Вмѣсто него се диспутира върху етичното възпитание и то се посрѣща съ голѣма симпатия.

Въ *Белгия* не сѣществуватъ още задължително обучение. На общинитѣ е прѣдоставено да си отварятъ училища. За това вмѣсто публичнитѣ училища сѣществуватъ частни. Общинитѣ могатъ да подкрѣпятъ основанитѣ отъ църковнитѣ корпорации училища, държавата може да иска да се прѣподава въ всички училища религия. Обаче често общинитѣ се отказватъ. Родителитѣ иматъ право да освобождаватъ дѣцата си отъ религиозно обучение, а учителитѣ отъ прѣподаването му. Черквата може да наблюдава часоветѣ по религия и когато нѣма учителъ да ги заема, заема ги свещеникътъ подъ контрола на висшето духовенство. Въ срѣднитѣ училища и гимназиитѣ сѣщо се прѣподава религия и то отъ духовници. Всѣки ученикъ обаче може да се освободи; на всѣки сличай неосвободенитѣ иматъ по-голѣмъ шансъ въ бждащата си кариера отъ освободенитѣ. Въ семенариитѣ (педагог. училища) се прѣминава или курсъ по религия, прѣподаванъ отъ свещеникъ, или единъ курсъ по мораль. Екзаменътъ на послѣдния е мжченъ и повечето учители прѣдпочитатъ да не го правятъ. Само учителитѣ отъ Брюксель и Хенегау се рѣшаватъ на това. Моральтъ, който се учи, е католишки.

Франция притежава отъ 1882 г. свѣтско училище. Основното обучение заключава едно обучение по свѣтски мораль. Освѣтъ недѣля, ученицитѣ сѣ свободни и въ четвъртакъ, когато родителитѣ могатъ да дадатъ на дѣцата си религиозни опжтвания. Господствува строгъ неутралитетъ относно религиозното изповѣдание.

Министрътъ Жуль Фери обяснилъ въ 1882, че допуска съединението на едно марално обучение основано на разума съ религиознитѣ възгледи. Този възгледъ не намѣри обаче нито въ народа, нито между учителитѣ поддръжка. „Ligue d'Enseignement“ работѣше, за да се отдѣлятъ религиознитѣ задължения отъ моралното обучение и въ

Германия. Въ никоя съюзна държава не съществува обучение по моралъ. На всѣкѣждъ религиозно обучение! Отъ като въ Прусия въ 1906 г. народното училище стана конфесионално, даде се още по-голяма тежестъ на религиозното преподаване. Когато тази година се уведе $\frac{1}{3}$ часъ гимнастика, врѣмето се зѣ не отъ

часа по религия, а отъ оня по нѣмски. Напослѣдъкъ искать даже прѣподаването на религия да уведатъ и въ допълнителното училище, въ което досега не сѣществуваше.

Въ *България* новата програма за гимназиитѣ слива изучаванieto на църковна история и всеобща и прѣмахна съ това законъ Божи отъ програмата на гимназиитѣ.

Въ основнитѣ училища, обаче, и въ прогимназиитѣ програмата прѣдвизжда религиозното обучение. Тамъ слѣдов. продължаватъ да морализиратъ дѣцата чрѣзъ схоластичнитѣ догми на православната църква и библейскитѣ легенди. Прѣди нѣколко години изъ срѣдата на учит. съюзъ се подигна въпросъ за прѣдмахване на 3. Божи отъ училищата и смѣната му съ прѣподаването на моралъ, но м-то и св. Синодъ обявиха учителитѣ отъ съюза за безбожници и ги подложиха на жестоко гонение. Оттогава въпросътъ почти се замълча. Слабо той се подига въ педагогичния печатъ и то като че ли да се защити гледището на св. Синодъ. Спомняме си рефератитѣ по този въпросъ на единъ нашъ учител педагогъ въ Соф. педагогично д-во. Въ България останаха почти глухи къмъ оная борба, която се води по цѣлия културенъ свѣтъ за свобода на духа отъ гнета на религиозната схоластика.

На първо врѣме поне нека м-то на просвѣтата отнеме контрола надъ учебницитѣ по Зак. Божи отъ св. Синодъ, като го земе въ ржѣтъ си, както това е съ другитѣ учебници и съ това даде възможностъ да се освободятъ дѣцата поне отъ оная материя, която е въ крайно противорѣчие съ изучаванитѣ отъ тѣхъ науки. Иматъ думата тука и учителитѣ, членове на Висшия учебенъ свѣтъ.



ПОЛУЧЕНИ КНИГИ

Получиха се въ редакцията ни слѣднитѣ книги, издания на **Ап. Паскалевъ, София.**

Пълно събрание съчиненията на **Ив. Вазовъ, т. I.** — Лирика (1875—1880 цѣна 3 лв.

П. Славейковъ — *Кървава пѣснь*, часть I 3 "

П. Славейковъ — *Кървава пѣснь*, „ II 3 "

К. Христовъ — *Химни на зората*, пръвъ сборникъ стихот. „ 3 "

На ранина — дѣтска антология, съставили *Ст. Чилингировъ и* **Ив.**

Арнаудовъ, подвързана „ 2 "

Х. Ибсенъ — *Призраци* — драма въ 3 дѣйствия — прѣвель **Д-ръ**
К. Кръстевъ, цѣна 1 лв.

П. К. Яворовъ — *Въ политѣ на Витоша*, пето-актна трагедия ц. 3 "

Всички сж раскошно издадени.



ОТКРИВА СЕ ПОДПИСКА

ЗА
ТРЕТА ГОДИНА
НА

НОВО УЧИЛИЩЕ

(1912 година)

УРЕЖДА РЕДАКЦИОНЕНЪ КОМИТЕТЪ.

Списанието излиза всѣки мѣсець, освѣтъ прѣзъ юли
и августъ, въ размѣръ 4 коли голѣмъ форматъ.

Абонаментътъ е годишенъ и прѣдплатенъ:

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

Абонарането става направо въ редакцията, чрѣзъ Т.-П.
станции, или чрѣзъ нашиятъ настоятели.

Настоятели на списанието може да бъде всѣкой, който би
желалъ да се погрижи за разпространението му.

===== Настоятелиътъ се ползватъ съ 10% отстъпка. =====

НОВО УЧИЛИЩЕ е одобрено за училищниятъ библиотекъ.

Всичко, що се изпраща до списанието, се адресира:
отъ НОВО УЧИЛИЩЕ — Варна.

Н О В Ъ БУКВАРЬ И ЧИТАЧНА ЗА ОТДѢЛЕНИЕ

отъ Д. Миневъ, К. П. Демусчиевъ и Н. Дечевъ,
избрани отъ комитетството.

Букварятъ е придруженъ съ практически упражнения, които ще се
дава първо на ученицитъ.

Издание и печатъ отъ Д. Миневъ и Н. Демусчиевъ въ Варна.

763 г-жа Бешкова Варна

ПЕДАГОГИЧЕСКО СПИСАНИЕ.