

XIV - 24691

4-10
1310

Ново Училище



ГОДИНА I. ❀ КНИЖКА I.

• Януарий, 1910 година. •

ВАРНА.

Съдържание

на книжка първа.

	стр.		стр.
1. К. Вейдемюлеръ.		8. Ц. Калянджиевъ.	
Франческо Фереръ	1	Изъ американската пе-	
2. Ив. Стояновъ.		дагогическа теория и	
Новото училище	9	практика.	63
3. Г. Пенчевъ.		9. П. Мор-нъ.	
Въ училището на Саба-		Дътска община въ Аме-	
стианъ Форъ	15	рика	69
4. Д-ръ П. Цоневъ.		10. Ал. Р-въ.	
Криза въ днешната педа-		Ученишки дружества въ	
гогика и нови пътища.	21	Финландия	72
5. Ц. Калянджиевъ.		11. Studiosus,	
Школата и живота	33	Устнитъ реферати въ	
6. Д. Негенцовъ.		училището	75
Елена-Кей и въпроса за		12. Ив. С-въ.	
възпитанието	42	Приносъ къмъ въпроса	
7. Д-ръ У. Левенсонъ.		за школска реформа въ	
Геометрията въ основ-		Германия.	77
ното училище и прогим-		13. Ив. С-въ.	
назията.	55	Експериментални шко-	
		ли въ Америка	79

40 x 160
PA643

24691 05

НОВО УЧИЛИЩЕ

ГОДИНА I.

КН. I.

К. Вейдемюлеръ.

Има. 24.6.91
Ота. 05

57

Франческо Фереръ.

I.

На 13 октомврий т. г. въ крѣпостъта Монжунхъ, близо до Барцелона, на основание рѣшението на военния съдъ, биде разстрѣлянъ Франческо Фереръ. Нѣмаше европейска страна, въ която тази смъртъ да не прѣдизвика възмущение, въ която народътъ да не осъди това „юридическо убийство.“ Въ Италия, Франция, Германия, Англия, Белгия, Швейцария станаха грандиозни манифестации, които въ много случаи, като напр. въ Парижъ, Милано и Римъ не бѣха прѣдварително организирани и подготвени, а се явиха като непосредствена реакция на полученото извѣстие. Отъ улицитѣ движението прѣмина въ парламента. Многобройнитѣ резолюции показаха, че възмущението ни най-малко не е повърхностно, а е проникнало дълбоко въ народното съзнание. А въ самата Испания екзекутирането на Ферера свали министерството.

Франческо Фереръ се е родилъ въ 1849 г. въ Абеллъ. Той е израстналъ въ богато сѣмейство и е получилъ прѣкрасно образование. Подъ влиянието на такива събития, като революцията въ 1868 год., възстановяването на бурбонската монархия въ 1875 г., къмъ които той, въпрѣки своята младостъ, не можелъ да се отнася пасивно, — той станалъ още рано свободомислящъ човѣкъ, въ буквалната смисълъ на тая дума. Отъ една страна събитията, които го карали да взема активно участие въ политическия животъ на страната, а отъ друга — връзкитѣ му съ революционнитѣ групи, правили неговитѣ възгледи все повече и повече опрѣдѣлени. Така той се присъединилъ къмъ радикалнитѣ републиканци и участвувалъ въ много революционни движения. Въ качеството си на личенъ секретаръ на Рюи Зорилясъ, водителъ на радикалнитѣ републиканци, той напусналъ заедно съ него родината си и се поселилъ въ Парижъ. Тукъ

Фереръ се занимавалъ само да организира пропагандата на републиканскитѣ идеи въ своята родина и похарчилъ за това всичкото си състояние, слѣдъ което останалъ безъ никакви срѣдства. Слѣдъ смъртта на Зориляса въ възгледитѣ на Ферера става прѣломъ, слѣдъ което той станалъ онзи проповѣдникъ на просвѣщението, онзи апостолъ на знанието, какъвто си остана прѣзъ всичкия си животъ, какъвто си и умрѣ. Фереръ се е често разочаровавалъ въ народа, въ неговитѣ способности да защитава своитѣ права и главна причина за това той смѣталъ онзи страшенъ гнетъ, който лежалъ върху съзнанието на испанския народъ, онова робство на неговата мисль, което се е поддържало отъ католицизма. Католицизмътъ е примирилъ испанския народъ съ неговото безправно положение, съ неговото, въ много отношения още, срѣднѣвѣковно положение. Католицизмътъ не му е давалъ възможность да прицѣни ясно положението на работитѣ и да настоя за реализирането на онѣзи реформи, които биха подобрили условията на живота му. Католическото духовенство е подчинило на своето влияние свѣтската власть, краля и министерството; то е употребявало всички усилия, за да държи народа колкото се може на по-долно умствено равнище, противило се е съ всички сили да се откриятъ свѣтски училища. И Фереръ дожда до убѣждението, че само тогава ще може да стане политическата революция въ Испания, когато стане умствената революция, когато народътъ се избави отъ влиянието на католицизма. А като единствено срѣдство за това се явява просвѣщението. По тоя начинъ, за борбата съ католицизма, за политическото освобождаване на испанския народъ, е нужна, прѣди всичко, школата и само школата. По тоя начинъ, политическиятъ дѣятелъ, радикальтъ и републиканецътъ става просвѣтителъ. Оставайки си републиканецъ и радикалъ, той прѣнася центра на тежестта въ друга областъ и излиза отъ партията и отъ партийната дѣйность. Фереръ се приближава по своитѣ възгледи къмъ Левъ Толстой и не е нито анархистъ въ тѣсна смисль на думата, нито пъкъ социалистъ. Прѣзирайки реакционеритѣ и ултрамонтанитѣ, той си избралъ за опорна точка на лоста, съ който, подобно на Архимеда, искалъ да обърне свѣта, човѣшкия интелектъ. Отъ тука вече се вижда, доколко погрѣшно сж го смѣтали за инициаторъ и за ръководителъ на барселонското възстание, което употребилъ съвсѣмъ други срѣдства, отколкото просвѣтителното въздѣйствие върху умоветѣ.

Убѣждението да създаде за испанския народъ „училища и само училища,“ правило програмата на Ферера много проста и ясна.

Но освѣнъ политически причини, нейното реализиране срѣщало въ началото и мжчнотии да се намѣрятъ материални срѣдства. Слѣдъ смъртта на Зориляса Фереръ почналъ да страда още повече отъ парични срѣдства и трѣбвало да си поддържа съществуването, като служелъ въ единъ виненъ магазинъ и като давалъ уроци по испански езикъ. При такива материални срѣдства не можело и да се мисли за организирането на мрѣжа отъ училища. Но тукъ дошло на помощъ на Ферера едно щастливо обстоятелство; той се запозналъ съ г-ца Мение, набожна католичка, която се опитала изпърво да го възвърне въ лоното на католицизма, и намѣсто това, сама почнала да изповѣдва неговитѣ радикални възгледи. М-ше Мение се проникнала съ просвѣтителнитѣ идеи на Ферера и когато наскоро умрѣла, оставила му всичкото си състояние, отъ нѣколко милиона франка. Фереръ се възползувалъ отъ това наслѣдство за достигането на своитѣ цѣли. Той пристѣпилъ тозчасъ къмъ организирането на училища отъ своя типъ, като основалъ първата „Escuela moderna“. Съ тоя фактъ дѣйността на Ферера излѣзе окончателно отъ политическитѣ релси и се слѣ съ просвѣтителното течение, което къмъ това врѣме вече имаше своята история.

II.

Слѣдъ революцията въ 1868 г., въ Испания настѣпилъ либераленъ режимъ. Въ това врѣме се почнала и дѣйността на либералитѣ, за които било много ясно, че черквата и школата трѣба да бждатъ отдѣлени една отъ друга. Трѣскавото съживяване на цѣлата страна въ областта на просвѣщението било толкова голѣмо, че новитѣ свѣтски училища се оказали недостатъчни и поради това много доброволни просвѣтители откривали цѣлъ редъ възпитателни учебни заведения. Обучението почнало да става въ недѣлни и вечерни училища, които се посѣщавали отъ възрастнитѣ. Но всичко това продължавало късо врѣме. Слѣдъ 7 години, когато се възстановила бурбонската монархия, обстоятелствата се съвсѣмъ измѣнили. Правителството, което прѣстанало да бжде либерално, вече не правило нищо за училищата; частната инициатива била затруднена отъ новия режимъ и отново растящото влияние на духовенството. Само въ малко отъ голѣмитѣ градове, въ нѣкои провинции, като напр. Каталония, свѣтскитѣ училища съществували въ голѣмо количество. Тука прѣподаването се водило отъ хора, които не били подготвени за педагогическа дѣйность, които само любовта къмъ дѣлото и къмъ свободата откъсвала отъ лѣкарската, адвокатската или жур-

налистическа работа. Дълго време тѣзи училища били разпокжсани и когато най-сетнѣ, въ 1883 г., тѣ се съединили въ просвѣтителенъ сѣюзъ подѣ прѣдседателството на свещеника Габаро, тѣ се видѣли на реакционното духовенство доста опасенъ врагъ и за това то повело борба противъ тѣхъ. Скоро сѣюзътъ се разпадналъ, и повѣчето училища били закрити отъ правителството, а други умрѣли отъ естествената си смъртъ. Гладътъ и сѣвѣтитѣ на другаритѣ накарали Габаро пакъ да стане свещеникъ.

Така стояла работата, когато пристѣпилъ къмъ своята просвѣтителна дѣйностъ Франческо Фереръ. Но неговата школа трѣбвало да се отличава рѣзко отъ другитѣ. Тя трѣбвало да почива на чисто рационалистически начала. Фереръ не се задоволявалъ нито отъ сѣществующитѣ методи на прѣподаване, нито отъ учебницитѣ. Той влѣзълъ въ сношение съ цѣлъ редъ извѣстни мислители и учени и самъ порѣчалъ да напишатъ за неговитѣ училища специални учебници, които той самъ редактиралъ. Ето какво е написано въ програмата на неговата школа: „... Нашето прѣподаване не знае ни догми, ни традиции, понеже това сѣ форми, които притискатъ всѣки духовенъ животъ и задържатъ свободното развитие на обществото. За прѣподаването ние се ползуваме само отъ изводитѣ, които могатъ да се направятъ на основание дѣйствителнитѣ факти, само върху положения, които се създаватъ чрѣзъ размислюване, само върху истини, които се потвърдяватъ съ разума. Нашето прѣподаване се стреми да направи дедуктивното мислене изворъ на волята. Ние се стремимъ къмъ това, щото науката и истината да свѣтятъ съ собственната си свѣтлина, щото тѣ да освѣтляватъ разсѣдка на всѣки човѣкъ, щото той, освободенъ отъ отвратителнитѣ прѣдразсѣждѣци, да бѣде въ сѣстояние да разпознава самостоятелно истината и да се стреми да я прилага въ живота...“

Фереръ е излизалъ отъ убѣждението, че дѣцата се раждатъ безъ всѣкакви прѣдразсѣждѣци. Само условията, въ които тѣ оставатъ слѣдъ раждането, само взаимнитѣ отношения, възгледитѣ и прѣдразсѣждѣцитѣ на възрастнитѣ, между които тѣ трѣбва да живѣятъ, влияятъ на дѣцата и формиратъ тѣхния вжтрѣшенъ миръ по образа и подобие на вжтрѣшния миръ на възрастнитѣ. Други пжтища за въздѣйствие върху ума на дѣтето, освѣнъ непосредственото влияние на срѣдата, нѣма. За това, ако дѣтето се запознава съ всичко, както е то въ дѣйствителността, както го освѣтлява сѣвърѣменната наука, то ще израстне свободно отъ онѣзи несѣобразни и лѣжливи възгледи, които сѣ създадени отъ взаимнитѣ

отношения на възрастнитѣ, които носятъ върху себе си отпечатъкъ отъ всички ненормалности на обществения животъ. На своята школа Фереръ е гледалъ като на сръдство за прѣвъзпитаване на човѣчеството, като на можещъ социаленъ факторъ. Той е билъ истински просвѣтителъ и истински утопистъ; вѣрата му въ властта на разума е достигала до това, че той не изгонилъ отъ школата си даже прѣподаването на религията, като е изисквалъ при това, щото религиознитѣ догми и учения да се излагатъ така, както ги разбира съврѣменната свѣтска наука.

Първата школа на Ферера съ 30 ученика (18 момчета и 12 момичета) била открита въ Барселона въ 1901 година. Слѣдующата година тя вече се посѣщавала отъ 80 дѣца. Училищата отъ тоя типъ почнали да се разпространяватъ съ голѣма бързина; тѣ изникнали не само въ Испания, но и въ други страни, като Португалия, въ ю.-американскитѣ републики и въ Италия. Още повече се разпространявали учебницитѣ на Ферера. Неговитѣ идеи прониквали навсѣкждѣ, гдѣто обществото било дотолкова развито, че можело да използва неговата прѣкрасна система.

Очевидно е, че влиянието на Ферера не можеше да отиде подалечъ. Очевидно е, че социалното прѣбраждане на Испания по тоя начинъ бѣше сжщо така невъзможно, както бѣше невъзможно прѣбраждането на Франция подъ влиянието на идеитѣ на френскитѣ просвѣтители. Въ това отношение учението на Ферера се явява толкова безплодно, колкото и учението на Левъ Толстой. Но неговата личностъ е толкова прѣкрасна, колкото и личността на Толстой; той сжщо така служи на най-високитѣ стремежи на човѣчеството. Съ цѣлия си животъ той показва, че е изповѣдвалъ само единъ принципъ: „обикни ближния си, както себе си.“ Неговия животъ се е намѣрвалъ въ непримиримо противорѣчие съ тенденциитѣ на католическата черква, съ направлението на вътрѣшната политика на испанското правителство.

Да убиешъ Ферера, ще каже, да убиешъ това, което е най-добро и най-възвишено въ човѣка, но да го убиешъ като организаторъ на барселонското въстание, като човѣкъ, замѣсенъ въ терористически дѣйствиия, като подстрѣкателъ къмъ убиване на монаси и къмъ разрушаване на манастири, ще каже, да покажешъ не само ненавистъ, но и най-печална неспособностъ да се ориентирашъ въ общественитѣ явления. Цѣлия образъ, цѣлата дѣйностъ на Ферера, както тя се е установила прѣзъ послѣднитѣ години — стои въ непримиримо противоречие съ онѣзи обвинения, които се изтъкваха сръщу него.

И Фереръ можеше да се осжди само съ помощта на онѣзи невѣроятни похвати, които се пушнаха въ ходъ отъ испанското правителство. И, ето какъ характеризира тѣзи похвати въ своята рѣчь офицера Франческо Галчеранъ, който бѣше официалния защитникъ на Ферера прѣдъ военния съдъ. „Азъ съмъ длъженъ, прѣди всичко, да покажа на онѣзи безобразни особности, съ които се отличава слѣдствието противъ Франческо Фереръ. На прѣдварително слѣдствие сж били изслушвани само онѣзи, които сж давали показания противъ него. Събрани сж били всички доноси, които сж могли само да му поврѣдятъ. Не е повиканъ нито единъ човѣкъ отъ онѣзи, които биха могли да кажатъ нѣщо за неговия животъ, работа и навици. Цѣлъ редъ отъ хора, и на първо мѣсто неговитѣ роднини, прѣднамѣрено сж били отстранени. Всички реакционни и консервативни елементи, всички онѣзи, които гордо наричатъ себе си „подпорка на обществото,“ сж се съединили въ този походъ противъ личността на Ферера, намирайки се подъ влиянието и страха отъ резултатитѣ на онова възпитание, което той е искалъ да даде на работнитѣ съсловия въ своитѣ „свръмемни училища.“ Слѣдъ като успѣха да затворятъ неговитѣ училища, тѣ се готвятъ да унищожатъ неговитѣ издания, понеже тѣ се боятъ, че неговитѣ книги ще окажатъ твърдъ дѣйна помощ за просвѣтата на народа. А Фереръ съ свойствената си енергия е встѣпвалъ въ сношения съ писателитѣ и мислителитѣ отъ Парижъ, Брюкселъ, Лондонъ, и пр. и се е стремилъ да използва тѣзи връзки за разпространяване въ своето отечество на всички онѣзи велики произведения на чужди автори, които могатъ да помогнатъ на разсѣдка да издържи побѣда надъ прѣдразсѣдитѣ. Неговитѣ врагове виждаха какъ прогресивнитѣ му идеи пробиваха пѣть и тѣ искаха да ги унищожатъ, като унищожатъ самия него. Но идеитѣ иматъ своя собствена сила и, рано или късно, тѣ ще разрушатъ онѣзи прѣгради, които духътъ на инквизицията противопоставя на прогреса...“

Галчеранъ настояваше за оправдаването на Ферера, обаче, сждътъ остана глухъ на това.

III.

Въпрѣки настояването на Франческо Галчеранъ, въпрѣки общото очакване, военниятъ съдъ осжди Ферера на смъртъ. Всички очакваха, че присѣдата нѣма да бже изпълнена, че кралятъ ще се възползува отъ своето право на помилване. Но и тука общественото мнѣ-

ние на страната, общественото мнѣние на цѣлия културенъ свѣтъ се излѣга. Алфонсъ XIII не помиля Ферера и той бѣше разтрѣленъ.

Въ 8 часа вечерята въ надвечерието на фаталния день — 18 октомврий — въ крѣпостта Монжуихъ се яви слѣдователя Розо Негрини и заповѣда да доведатъ Ферера въ канцеларията на командира на крѣпостта; Фереръ се яви конвоиранъ. Той изслуша спокойно смъртната присжда и това, че върховниятъ воененъ сждъ е утвърдилъ тая присжда и че министерскиятъ свѣтъ се е изказалъ противъ помилването. Фереръ се държа така, като че всичко това не се касаеше за него. Неговото поведение произведе впечатление даже на сждиитѣ, които го осжиха. Слѣдъ прочитането на присждата Ферера не затвориха вече въ оная камера, въ която той стоеше по-рано; закараха го въ друга камера, която бѣше гарнирана като капела. Прѣдъ образа на Богоматерь горѣха 2 свѣци. Единъ монахъ стоеше на колѣнѣ и се молѣше; той прѣдложи на осждения „утѣшението на вѣрата.“ Фереръ отклони вѣжливо и рѣшително неговата помощ: „Моля Ви да излѣзете и да ми извините неделикатността“ — каза той. Иезуитинътъ излѣзе, но слѣдъ нѣколко врѣме дойде настоятелтъ на крѣпостната черква, придруженъ отъ двама други монаха и се обърна къмъ Ферера съ сжщото прѣдложение. Но Фереръ се отказа и отъ неговитѣ услуги. А когато настоятелтъ, въпрѣки това, дойде пакъ слѣдъ $\frac{1}{2}$ часъ и повтори сжщото нѣколко пжти, Фереръ показваше, че не чува отправената къмъ него рѣчь. Той се разхожда дълго по камерата и слѣдъ това пожела да види нотариуса, за да състави съ него своето завѣщание. Нотариусътъ се яви и остана при Ферера цѣли 8 часа. Все така стоейки или ходейки изъ камерата, Фереръ диктуваше своята послѣдня воля... Нотариусътъ си отиде чакъ въ 5 часа сутринята. Фереръ искаше да напише нѣколко писма, но го безпокояха свѣщитѣ, които горѣха прѣлъ иконата. Той помоли сетнѣ дошлия свещеникъ да ги огаси, обаче, послѣдниятъ отказа; въ камерата влѣзе офицерътъ, който трѣбваше да командува войницитѣ, опрѣдѣлени да изпълнятъ наказанието. Съ него Фереръ се отнесе не тъй, както съ монаситѣ; той говори дълго съ него. А когато дойде капитанъ Галчеранъ и съ него още нѣколко офицери, Фереръ почна да имъ обяснява принципитѣ на своето „ново училище.“ Мисльта за училището не го оставяше въ врѣмето на сждебното разглеждане; тя го ръководѣше и когато той съставяше своето завѣщание. Тая мисль поглѣщаше и послѣднитѣ часове на неговия животъ; съ нея той изпустна и послѣдната си издихка.

Настана намръщено сиво утро. Духане хладенъ и влаженъ вѣтръ; тѣжки облаци се спузнаха надъ града. Въ 7 часа сутринята се яви въ крѣпостта още една група монаси, които донесоха съ себе си единъ погребаленъ ковчегъ. А въ 8³/₄ пакъ се яви въ камерата настоятеля, който едвамъ владѣше себе си. . . . „Готово ли е?“ — попита осждениятъ; — свѣщенникътъ можа само да кимне съ глава . . . Съ бързи и твърди крачки Фереръ излѣзе отъ камерата. Окръжиха го войниците; до него се изправи свещеника, а задъ него два монаха. Фереръ помоли съ прѣдишната си вѣжливостъ и настойчивостъ свещеника и монаситъ да го оставятъ, понеже той не се нуждаеше отъ тѣхната помощъ; но свещеникътъ отговори, че той се подчинява на своя дългъ . . . Процесията тръгна. На мѣстото на езекутирането, при единъ отъ окопитъ около крѣпостната стѣна, той бѣше посрѣщнатъ отъ команданта. Фереръ се обърна съ двѣ молби: първо, той иска да умрѣ стоящъ правъ, а не на колѣнѣ, както трѣбва да умиратъ езекутиранитъ въ Испания; второ, той моли да не му вързватъ очитъ. Отъ тѣзи двѣ молби се уважи само първата. Фереръ стоеше съ вързани очи и дигната глава, обърната съ лице къмъ войниците. Когато послѣднитъ почнаха да мѣрятъ на дадената команда Фереръ имъ викна: „мѣрете добръ . . . Азъ не съмъ виновенъ! . . . Да живѣе новата школа . . .!“ Думитъ се прѣкъснаха. Франческо Фереръ умрѣ. Четири куршума бѣха абсолютно смъртоносни.

Така описватъ вѣстниците смъртта на Ферера. Така сухо се свърши това, което въ сжщностъ е пълно съ страшна красота. Малко е да се каже, че поведението на Ферера въ послѣднитъ часове на неговия животъ бѣше мъжествено. Неговото поведение бѣше проникнато съ по-голѣмо величие, отколкото е величието на невинно-умираещия. Това бѣше смъртъ на просвѣтителъ, реформаторъ; смъртъ на проповѣдникъ, който умира за своята идея. Тая смъртъ е така величествена и прѣкрасна, че легна като неизгладимъ позоръ върху испанското правителство; тя прѣобърна и ученията на Ферера въ прѣдставителенъ социаленъ и политически факторъ. Личността на Ферера и неговото учение станаха емблема и идеично съдържание за оная борба, която вече се води въ Испания, Италия и въ другитъ католически страни противъ католицизма. Това е девиза „симъ побѣдиши,“ който е устременъ противъ клерикалитъ и ултрамонтанитъ. „Може да се прѣдскаже, че рано или късно, на Ферера ще бжде издигнатъ паметникъ на една отъ Барселонскитъ площади. И нѣма нужда отъ голѣми напрѣгания, за да се напише още сега оная рѣчь, която ще бжде произнесена при откриванieto на паметника. Въ него

день ораторътъ ще каже, че Фереръ погледна въ лицето на смъртта за да изпълни още по-добъръ своята задача; че, въпрѣки възмущението на човѣшката съвѣсть, въпрѣки съединенитѣ усилия на всички, които иматъ сърдце и умъ — Фереръ, подобно на Джордано Бруно, не избѣгна мъченическия край; и той не се поколеба да приеме тоя край.“ Така писа френскиятъ ученъ, професоръ Габриелъ Сеайль, търсейки исторически паралелъ за живота и смъртта на Ферера.

Прѣвелъ отъ руски Ц. К.



Ив. Стояновъ.

Новото училище.

Когато испанскитѣ убийци застрѣлваха Ферера, тѣ не прѣдполагаха, че гърмежътъ на пушкитѣ имъ, съ които го убиваха, ще възвѣсти на свѣта близкото тържество на идеята, на която тѣй ревностно служеше тѣхната невинна жертва. Когато испанскитѣ инквизитори осъдиха Ферера, тѣ не прѣдполагаха, че ще го направятъ изкупителна жертва за тържеството на проповѣдваната отъ него кауза. Испанцитѣ убиха Ферера, културниятъ свѣтъ го възкреси и го направи мъченикъ на новото учение: бързата пробуда и подигане на народитѣ чрѣзъ *новото възпитание*.

Фереръ служеше само на новото училище. Фереръ загина, новото училище стана още по-популярно, новото училище тъкмо сега заживѣва.

Обагрено съ кръвта на Ферера, днесъ то ни се прѣдставя още по-мило, още по-привѣтливо, то, новото училище, дѣто ще се възпитава *новия човѣкъ*. Който разбира, какъвъ дълбокъ смисълъ има въ съдържанието на понятието *новъ човѣкъ*, той лесно ще схване и огромната задача на новото училище: да създаде отъ неформеното дѣте, което прѣскача прага на неговата ограда, човѣкъ съ всичкитѣ качества на дѣецъ, който има да тласка, да твори живота, да създаде отъ елементарната психика на дѣтето, както художникътъ-ваятель създава отъ безформената мряморна маса, — да кажемъ, своя Мойсей, — да създаде частица отъ великата мирова душа. Да открие отдѣлнитѣ способности всрѣдъ пѣстрата картина отъ дѣтски индивидуалности и да насочи методитѣ, похватитѣ, цѣлата си работа съотвѣтно особеноститѣ на всѣка една; да създаде воля тамъ, дѣто има бързопрѣходяще щение,

да прѣвѣрне любопитството въ умъ, да подигне каприза въ чувство. Да създаде живъ интересъ въ работата си и чрѣзъ него да отхрани волята, чувството, ума; да издигне на прѣвъ планъ волята между тѣхъ и чрѣзъ нея да изгради характеръ съвършенъ, готовъ да се жертвува за общо благо, прямъ, чувствителенъ, самодѣленъ. Да раздвижи всички елементи на дѣтската душа, да увлѣче, да раздруса тая душа; да направи да заработятъ всички способности и сили на дѣтето, да накара да дѣйствуватъ всичкитѣ му сѣтива, и чрѣзъ работата, и въ дѣйствието да затвърди, да запечата знанието и, което е по-важното, да открие здравъ навикъ къмъ самостоятелна учена, или каква да било тамъ друга работа.

Но това сж само възпитателнитѣ задачи на новото училище.

Образователнитѣ му сж не по-малко сложни, не по-малко трудни, не по-малко велики. То се стреми да подбере отъ всичко и въ всичко най-необходимото, него интересува не количеството, а качеството на знанията, що дава на питомцитѣ си. Чрѣзъ образованието то остри способноститѣ, въ знанието то дири развитие. И когато новото училище говори за развитие, то не разбира всестранно развитие, къмъ което днешната школа толкова врѣме напразно се стреми, то не иска развитие, което, по думитѣ на Кершенщейнера, довежда ученика до положението да знае *in omnibus aliquid, in toto nihil*, — отъ всичко по малко, а въ цѣлото нищо, а развитие, което ще има за резултатъ да създаде у възпитаника цѣлостна душа. Новото училище не гледа на питомцитѣ си като на грамофони, които сж длъжни да повтарятъ буквално чутото, които могатъ да възпроизвеждатъ текстуално зазубреното; не, то гледа на тѣхъ като на субекти, които трѣбва и могатъ да се научатъ да асимилиратъ придобитото, да го прѣвѣрнатъ въ свое богатство, органично споено съ душата имъ, които ще могатъ възъ основа на придобитото сами, безъ ръководителъ, да доградятъ останалото, да продължатъ образованието си, да довършатъ развитието си. Новото училище, да се изразя пакъ съ думитѣ на Кершенщейнера, не ще рѣчици, то иска човѣци.

Всички знаемъ, че днесъ науката е необятна, знанието — безпрѣдѣлно. Всѣки день ни носи нови открития и изнамѣрвания, нови факти и теории. Науката расте въ обемъ и дълбочина, съдържанието ѝ става все по-разнообразно, задачитѣ ѝ все по-обширни, методитѣ ѝ все по-сложни. Тя иска въ всичко да проникне, всичко да открие, всичко да изучи, дори и неувѣдаемитѣ загадки на битието. И върви тя на прѣдъ къмъ нови придобивки, нови завоевания, отваря прѣдъ насъ нови хоризонти, открива факти, бере материали, създава теории; туй, що вчера е било парадоксъ, днесъ е аксиома, туй, що доскоро се е мислило за утопия, сега е до-

казана истина. Но заедно съ това, невъзможността да се обхване науката, да се усвои тя, става все по-голѣма и по-голѣма. Единъ човѣшки животъ, колкото способенъ и трудолюбивъ да е той, не е вече въ състояние да обхване поне отчасти туй, що е създала науката въ всичкитѣ си отрасли и разклонения. Туй, надъ което сж работили гениитѣ на толкова врѣмена и народи, туй, що съставя опита на толкова вѣкове, е такова огромно културно богатство, че е безмислица да се вѣрва, какво то може да се овладѣе въ единъ човѣшки животъ. Ако това днесъ е непостижимо дори за специалиста, който се е посветилъ цѣль животъ да разработва само единъ клонъ отъ знанието, колко повече то е не по силитѣ на обикновения човѣкъ, който, при все това, безъ да бжде ученъ специалистъ, трѣбва да бжде образованъ гражданинъ.

Новото училище и тука е успѣло да се справи съ труднитѣ и да намѣри изходъ изъ лабиринта на натрупанитѣ отъ вѣкове научни богатства. Изхождайки изъ принципа, че истински образованъ човѣкъ е не онзи, който знае много, а онзи, който, по думитѣ на Паулсена, е придобилъ способностъ отъ онова мѣсто, на което е поставенъ отъ природата и сждбата, да се ориентирва въ окръжаващата го дѣйствителностъ, онзи, който е станалъ способенъ да си създаде собственъ духовенъ миръ, великъ или малкъ, безразлично; основавайки се на положението, че не по количеството на това, що знае или що е изучилъ човѣкъ, се опрѣдѣля образованостъта, а по силата и самобитностъта, съ които той е усвоилъ изученото и съ които се ползува отъ него, за да разбере и прицѣни явленията, които му се прѣдставятъ; изхождайки отъ тия двѣ начала и отъ началото, че развитието се изработва, се създава, а не се заучава, новото училище си е изработило и тукъ особень възпитателенъ методъ. То обръща внимание не на туй, колко и какво се прѣподава, а какъ се прѣподава, неговата главна цѣль не е да направи ученика да придобие много знания, а да го научи на изкуството да ги придобива самъ, за него добъръ и цѣненъ е онзи учителъ, който може да постигне при минимумъ материалъ максимално развитие на енергията въ областъта на разбирането и волята. Въ новото училище обучението изхожда изъ принципа: да се изучава малко, но основно, да се вдълбочава, както казва Гюйо, въ материята, а не само да се допира до нея. Цѣльта на учението е да се намѣри истината, а тя, знае се, никога не се намира на повърхностъта, и затова при всѣки въпросъ, за да се стигне до нея, нуженъ е трудъ и вдълбочаване, които училището трѣбва, длъжно е да култивира. Обучението въ всички видове училища, трѣбва особено грижливо да развива способността за лично сжждение, безъ което е невъзможенъ никакъвъ реаленъ прогресъ. Въ програмата то дири единство, въ материя-

та — еднообразие, а въ прѣподаването то гледа да обобщи, а не да разпокъса знанията и да съсрѣдоточи учениковото внимание въ тѣхъ, защото то знае, то е убѣдено, че не многото знания, а съсрѣдоточаването, вдълбочаването въ извѣстенъ прѣдметъ създава, ще повторимъ пакъ, истинско развитие.

И вътрѣшната наредба на новото училище далечъ се отличава отъ наредбата, що има днешната школа, отъ днешната извратена вече школска „дисциплина“. Въ него принудението отстъпва на доброволното и съзнателно подчинение, системата на регламента и прѣдписанията отгорѣ — на системата на свободата и самоуправата. Въ него, въ новото училище, дисциплината се развива генетично, а то ще каже: паралелно съ рѣстенето на дѣтето, да се намалява постепенно и опеката върху него, като му се дава възможность да ходи на собственитѣ си крака, да се опира на собственитѣ си сили, както при обучението, така и при възпитанието. Тамъ нѣма „началници,“ нѣма заповѣди, тамъ има сътрудници и непринудена, свободна и въ сжщото врѣме приятна работа. Ако старата, — не старата, а днешната школа се е прѣвърнала въ груба, окостенѣла и неподвижна въ похватитѣ си монархия, дѣто своеволието, — да, именно своеволието, грубостта и невъжестовото тормозятъ всѣка свободна проява на дѣтската душа, новото училище е република, гдѣто младиятъ народъ има думата, а управителното тѣло и учителитѣ само слушатъ и насочватъ усилията и талантитѣ си съответно ученишкитѣ желания и способности. Едно само тукъ не трѣбва да се забравя: ръководителитѣ на новата школа прѣди да пристъпятъ да удовлетворяватъ всички ученишки желания, сж канализирали тия желания, сж ги насочили въ посока на добръ разбранитѣ цѣли на заведението, а добръ разбранитѣ цѣли на заведението, съвпадатъ съ правилния развой на дѣтската природа.

Като не забравя, че има работа съ дѣца, за чиято издържливостъ тя винаги държи смѣтка, новата школа никога не изпуска изъ прѣдъ видъ, че тия дѣца ще бждатъ граждани и затова тя отрано гледа да посѣе у тѣхъ сѣмена на бждеща гражданственостъ. Вънъ отъ работата си въ класъ, тя е създадала редъ срѣдства, съ които мѣри да свикне отъ малки питомцитѣ си на сътрудничество и социално общуване, да ги привикне отъ малки да се грижатъ за другитѣ, да всади у тѣхъ чувство на отговорность, тия атрибути на всѣки добъръ гражданинъ и човѣкъ. И ето, тя бърза да устрои на дѣцата си общи игри и забави, общи разходки и екскурзии изъ полето, на рѣката, или въ гората, въ фабрицитѣ, музеитѣ или работилницитѣ, общи занятия, общи научни бесѣди, хорове, оркестри, кржжоци за четене и за съставяне колекции, дружества за взаимопомощъ и самообразование, или

пъкъ съ други образователни и хуманитарни цѣли. Чрѣзъ всичко това тя възпитава ученицитѣ си да умѣятъ да ограничаватъ своитѣ интереси за интереситѣ на другаритѣ си, да приспособяватъ дѣйствиата си къмъ дѣйствиата на цѣлото; да се подчиняватъ на извѣстенъ редъ, необходимъ въ всѣко общо дѣло. Съ всичко това тя възпитава у ученицитѣ си идеализъмъ и духъ на солидарность, тя ги учи да се грижатъ за духовнитѣ, морални и материални интереси на другаритѣ си. Върху почвата на тия активни грижи за другаритѣ, тя развива характеръ, бихъ го нарекълъ, нравственъ характеръ у питомцитѣ си, а върху почвата на свободната дѣйность, що тя прѣдоставя на учители и ученици, буди чувство на отговорность у тѣхъ, чувство, което сегашната школа съ своята регламентирана до най-малкитѣ подробности работа, съ намѣсата си чрѣзъ прѣдписания и учебни планове и въ дреболиитѣ, безразсждно убива.

Една сжществена черта, по която новото училище се отличава отъ сегашното, е, че неговото възпитание и обучение е индивидуално, а не общо, че то държи смѣтка за индивидуалноститѣ на ученицитѣ и насочва възпитанието си, методитѣ и прѣподаването си съотвѣтно особеноститѣ и наклонноститѣ на всѣка една. Ако днешната школа се стреми да нивилира всички, да сведе всичко подъ единъ знаменателъ, новото училище държи смѣтка за темпераментитѣ на ученицитѣ, за тѣхнитѣ дарби и склонности. Въ пѣстрата картина, що на пръвъ погледъ прѣдставляватъ дѣтскитѣ лица въ класа, то бърже схваща различията, забѣлѣзва особеноститѣ и открива въ тѣхъ особени категории и типове характери и темпераменти и приспособява обучението и възпитанието си съгласно нуждитѣ на всѣки единъ. Ако за днешната школа всички ученици се сливатъ въ едно и тя за всички има единъ правилникъ, една програма, единъ методъ на прѣподаване и възпитание, новата знае да отличи дѣйно-съзерцателнитѣ и разсждъчни темпераменти отъ страстнитѣ и енергийнитѣ, послѣднитѣ — отъ ония, които мечтаятъ и съзерцаватъ. Ако днешната школа се стреми да всади у всички ученици съ еднакъвъ успѣхъ всички прѣподавани отъ нея прѣдмети, новата знае, че у ученицитѣ сжществуватъ различни художествени, научни и технични интереси и натѣртва въ прѣподавателскитѣ си искания съотвѣтно тия интереси. Ако днешната школа слива всичко въ едно и обезличава всѣка индивидуалность новата ги дѣли и гледа да посади всѣка дарба на подходяща почва; първата нивилира и обезличава, втората дѣли и насърчава; едната убива способноститѣ, изтезава ги, най-малко, другата ги прави по скоро да се разцвѣтватъ. Едната задѣлжава всички да учатъ еднакво всичко въ програмата ѝ и чрѣзъ принуждение гледа да истрѣгне количествена оцѣнка за успѣха си, другата слѣди научнитѣ интереси у всѣки уче-

никъ и прави гъвкава програмата си, за да може да наблѣгне въ прѣподаването на отдѣлнитѣ прѣдмети споредъ желанието и увлѣчението на всѣки. Да, училището трѣбва винаги да помни, че то има ученици съ различни способности и наклонности, съ различни темпераменти, съ различенъ умъ и чувства, съ нееднакви стремежи; то трѣбва да знае, че е длъжно да приспособи методитѣ си, съответно нуждитѣ на всѣки, да насочи похватитѣ си, за да задоволи всички, че то трѣбва, че то е длъжно да подхване и поведе всѣки въ пѣтя, който е начертанъ отъ природата му. А това, поне при господстващата система на възпитание и обучение въ днешната школа, е невъзможно: сегашната система, ще повторимъ, нивилира всички, тя не знае, що е дѣтска индивидуалностъ. Програмата ѝ е една за всички, методитѣ на прѣподаване едни, възпитателнитѣ ѝ мѣроприятия — тоже. Единъ правилникъ, фалиралъ вече въ своята дисциплина, у който некадърни възпитатели слѣпо се държатъ, е и за дѣтето, и за мустакатия вече мжжъ. И дѣтето, на което подаватъ ржка, за да го издигнатъ и направятъ човѣкъ, и юношата, когото пускатъ вече въ живота, равенъ съ тѣхъ, възпитателитѣ на днешната школа третираатъ по единъ и сѣщъ маниеръ, безъ свѣнъ, безъ стѣснение, че вършатъ и въ едина, и въ другия случай прѣстѣпление... противъ човѣшката природа; безъ съзнание, колко способности се мжчатъ, колко дарби се убиватъ, колко стремежи се прѣтискатъ, колко човѣци се поврѣждатъ. . . .

Такова е новото училище. Ако днешната школа е книжна, новата чете направо въ живота, едната е пасивна, другата — активна, едната приспива, другата буди и увлича. Сравнена съ новото училище, днешната школа прави положително тягостно впечатление. „Слѣдъ мирната и отрадната картина на разумно, свободно възпитание и на съ нищо не стѣснявано и ограничавано дѣтско щастие въ новото училище, казва д-ръ Литцъ, единъ отъ практицитѣ и теоретицитѣ на това училище, старото, въ което сме се възпитавали ние и сме възпитавали дѣцата си, ни прави положително тежко впечатление.“ Въ едното цари формализмъ и бюрократско мъртвило, въ другото — свобода; едната е мъртва, защото работи по поржка, въ другата кипи животъ, блика работа, защото всички изхожда отъ силата на желанията и духа на живота.

Такова е новото училище. Буди ли идеализмъ у ученицитѣ си, или развива у тѣхъ духъ на инициатива, прѣдприемчивостъ и самодѣйностъ; буди ли у тѣхъ чувство на солидарностъ, на дългъ и взаимопомощъ, или пѣкъ ги учи да анализиратъ и обобщаватъ, то се явява вредъ, въ всички свои области и мѣроприятия еднакво сръчно, еднакво силно. Да не бѣше то осъществено вече на практика, тя мисли, новитѣ педагогични теории и методи, у които се придържа новото училище, сигуръ, щѣха да бждатъ взети за утопия.

За щастие, новото училище вече съществува и дава плодове, чиято цѣна не може да се оспорва. Слѣдъ критиката, на която бѣха подхвърлени неджзитѣ на съврѣмнената школа, дойде новата педагогична теория, а слѣдъ теоретичитѣ на новото възпитание дойдоха практицитѣ и оживотвориха теорията, и създадоха новото училище. Фереръ, Демуленъ, Сабастіанъ Форъ, професоръ Дици, д-ръ Реди, д-ръ Литцъ, Кершенщейнеръ и др., сж хората, които дадоха на свѣта образци отъ нова школа и доказаха чрѣзъ тѣхъ силата и влиянието на новото възпитание. Нови училища днесъ има въ Америка, Англия, Франция, Швейцария, Германия, та дори и въ закѣснѣла Русия. Въ Чикаго, Бидель и Абостхолмъ, на Харцъ и Гаубюнденъ, въ Гляризергъ и Мюнхенъ, въ Нормандия и Иль-де-Франсъ новитѣ училища функциониратъ съ блѣстящъ успѣхъ и заразяватъ съ примѣра и влиянието си старата школа, и увеличаватъ числото на недоволницитѣ отъ нея. Новитѣ училища, тия оазиси въ безпрѣдѣлната училищна пустиня, сж сигурна гаранция, че здравата педагогична теория се практично осъществява; тѣмъ, нѣма съмнѣние, прѣдстои бждеще и широко разпространение, тѣ съ влиянието си върху съврѣмнената школа ще принесатъ много за нейното постепенно прѣбраждане. Колкото повече се говори за новото училище, колкото повече се разпространяватъ свѣдѣния за него, толкова по-силно и по-ползотворно може да бжде влиянието му върху днешната школа, толкова повече можемъ да се надяваме, че скоро ще дойде реформата на послѣдната.



Г. Пенчевъ.

Въ училището на Сабастіанъ Форъ.

Отъ нашата училищна наредба не съмъ доволенъ. Нашето училище не дава това, което се очаква отъ него и което врѣмето изисква. Извънредниятъ учителевъ трудъ и най-добросъвѣстното изпълнение на училищната работа малко измѣнятъ резултата. Не тѣй стои работата въ новитѣ училища. Това ме караше силно да искамъ да посѣтя нѣкои отъ тѣхъ, да се запозная съ тѣхната наредба и да видя резултатитѣ имъ. Това ми се отдаде едва тази година. Посѣтихъ и гимназии и основни училища. Това, що видѣхъ и узнахъ, искамъ да сподѣля съ четцитѣ на „Ново училище.“

Първото училище, което посѣтихъ, бѣ „La ruche“ — „Кошерътъ“, училището на Сабастіанъ Форъ.

Отъ новитѣ училища въ Франция най-извѣстно е „*La ruche*“ Знаятъ го на всѣкъдѣ изъ Франция и френска Швейцария. За него ми говориха въ Невшателъ, Лозана, Женева. Тамъ ми дадоха и точния адресъ на „*La ruche*.“ Въ Гренобълъ, щомъ заговорихъ за него, „познаваме го,“ ми казаха: „Сабастианъ Форъ идва наскоро тукъ съ своитѣ ученици.“ Навсѣкъдѣ ми казваха по нѣщо за Фора и за неговитѣ ученици, за рѣчитѣ, които държалъ, за забавленията, които дали ученицитѣ и пр. Това ме застави да посѣтя най-първо „*La ruche*“ и видя Фора.

Форъ бѣ близъкъ приятелъ на Ферера. „Принципитѣ на „*La ruche*,“ ми каза Форъ, се излагатъ и защищаватъ въ списанието „Обновеното училище“ — „*L'École rénouvée*,“ основано отъ Ферера.

Ето защо въ описанието на посѣтенитѣ отъ мене училища, азъ захващамъ съ „*La ruche*.“

I.

„*La ruche*“ обема единъ чифликъ, имение отъ 250 декара: кжща, разни постройки и пристройки, обширенъ дворъ, красива градина, ливади, ниви и гора. И всичко това всрѣдъ прѣкрасно поле, заобиколено отъ величествения Рамбуйески лѣсъ, при съвсѣмъ чистъ въздухъ, далечъ отъ фабрики и фабриченъ димъ, близо до селцето „*Patis*,“ община *Rambouillet* (*Seine-et-Oise*). „*La ruche*“ е 4 километра далечъ отъ гарата *Rambouillet*, до която се отива отъ Парижъ за 1 часъ съ трена.

Това прѣкрасно и хубаво мѣсто е избралъ Форъ да тури въ практика, да оживотвори своитѣ педагогически идеи, да избави дѣцата, както той се изразява отъ „всемирната тъга,“ да подготви смѣли, прѣкрасни и характерни граждани.

Форъ е оригиналенъ въ мисълта, пламенъ ораторъ, смѣлъ и неуморимъ въ работата си; еднакво обичанъ отъ дѣца и възрастни, уважаванъ отъ приятели и неприятели.

Практическиятъ педагогически замахъ на Фора е логическо слѣдствие отъ неговото общо философско гледище.

Форъ е малко познатъ у насъ, тъй както доскоро малко бѣ познатъ и Фереръ. Ето защо, не е злѣ да се каже за него нѣщо повече.

Взглаговетѣ на Фора личатъ ясно въ разговоритѣ съ него, въ неговитѣ рѣчи, въ неговитѣ съчинения. Споредъ него, навсѣкъдѣ царува безгранична „всемирна скръбъ.“ Нигдѣ не се намира щастливъ човѣкъ. Навсѣкъдѣ, въ всички страни, между всевъзможнитѣ човѣшки групировки, ние срѣщаме само скръбъ.

Причината на човѣшкитѣ страдания не е нито въ природата, нито въ самия човѣкъ. Природата дава въ излишекъ на човѣчеството всичко, което е необходимо за жи-

вота, а въ човѣка не прѣобладава началото на злото и той съвсѣмъ не е прѣдначенъ за страдание.

Само частъ, и то второстепенна частъ, отъ причинитѣ на човѣшкитѣ страдания лежатъ въ съврѣменнитѣ обществени, економически и политически неуредици. Главната и единствена причина на „всемирната скръбъ“ е принципа на насилието, който господствува навсѣкждѣ и който еднакво измъчва и властвуващи и подчинени. Този принципъ, който убива живота и движението, се прилага навсѣкждѣ: въ политиката, економиката, морала, най-сетнѣ, и въ възпитанието.

Насъ интересуватъ възгледитѣ на Форa досѣжно възпитанието. Тѣ личатъ навсѣкждѣ въ неговитѣ съчинения, рѣчи и бесѣди. Въ съчинението си „La douleur universelle“ Форъ анализира доста подробно послѣдицитѣ, които се получаватъ, като се прилага принципа на насилието въ възпитанието и образованието ¹⁾.

Когато дѣтето достигне извѣстна възраст, споредъ това дали се е родило богато или бѣдно, го даватъ въ нѣкое учебно заведение, или на занаятъ. Поставятъ го на едното или другото мѣсто безъ да обръщатъ внимание на неговия вкусъ, на способноститѣ му, понѣкога даже и на силитѣ му. Въ училището или работилницата дѣтето е длъжно да се подчинява на извѣстни правила, да се приучи на точностъ и покорностъ, на всичко, което убива силния му инстинктъ къмъ свобода. То е заставено да стои неподвижно прѣдъ книгата, масата или машината, когато неговитѣ членове жадуватъ за движение. *То се намира въ властѣта на хора, които е длъжно слѣпичката да слуша*

Тази система на властвуване го поставя въ безусловна зависимостъ и прѣдизвиква много нещастни случаи. Първо, момчето привиква да върви, безъ да разсждава, по опрѣдѣления за него пжтъ, да работи, безъ ропотъ и обяснение, всичко, което му се заповѣда, да прилага своитѣ способности само въ направление, което му се посочва, да ги развива само по прѣдписания начинъ. Всичко това убива волята му, а заедно съ това и всѣка инициатива. То не умѣе ни да мисли, ни да желае — то нѣма нужда отъ това: други мислятъ и желаятъ за него. И когато бжде принудено да се управлява само, да взема рѣшение и да го изпълнява, тогава то се явява съвсѣмъ неспособно за това.

Второ. Дѣтето фатално е заставено да пригърне лицемѣрието. Принудено често да прави това, което не му се нрави, и да се отказва отъ това, което му се нрави, дѣтето губи своята изобрѣтателностъ, за да търси способъ да заобиколи трудноститѣ и хаби своитѣ най-добри сили да ги надвие. Не-

¹⁾ Извадки отъ „La douleur universelle“, дѣто се говори за възпитанието, сж помѣстени въ „Свободное воспитание“, год. I.

говиятъ умъ бърза да измами бдителността на възпитателитѣ; неговиятъ мозъкъ се изостря да търси срѣдства да прикрива намѣренията и дѣйствиата си отъ тѣхното внимание. То не може да мисли и дѣйствува открито; то е принудено да се крие, и незабѣлѣзано въ него се явява лошата привычка да лъже, да мами. Като вижда, че е принудено да лъже и лицемѣри, то не чувствава никакво гризение на съвѣстѣта, никакво възмущение и свършва съ това, че гледа на приструвката като на нѣщо съвсѣмъ естествено.

Принципътъ на насилено, прокаранъ въ нравственното възпитание, раздѣля дѣцата отъ учители и родители, води ги къмъ лицемѣрие и потайность, къмъ слабохарактерность и слабоволие.

Къмъ сжщитѣ резултати довежда този тържествувашъ навсѣкждѣ принципъ и въ нравственото възпитание. Той е еднакво пагубенъ както за възпитанието на волята и характера, тъй и за възпитанието на разума и мисленето.

Въ сжщото врѣме, когато природата ни прѣдставя зрѣлище на неизчерпаемо разнообразие, педагогическата система приема убийствения характеръ на еднообразието. Училищната програма е еднаква за всички. Това я прави да не може да се справи съ способноститѣ, наклонноститѣ и темперамента на всѣкиго. Тя е единъ и сжщъ аршинъ, съ който се измѣрва всѣки ученикъ. Вслѣдствие на това най-добритѣ сили оставатъ необработени и мъртви, а най-щастливитѣ дарби се лишаватъ отъ своето правилно развитие, разбира се, ако еднитѣ и другитѣ не сж свършено погубени. Оригиналността, този красивъ, но извънредно неженъ цвѣтъ, се докарва незабѣлѣзано да увѣхне напълно. Въ всѣкой клонъ на обучението равнодѣйствуващата е жалката посрѣдственостъ. Нашитѣ способности за изпити и конкурси не малко способствуватъ за този плачевенъ резултатъ. Програмитѣ сж съставени по такъвъ начинъ, че чувството, въображението и разсѣждѣкътъ се прѣнасятъ почти въ жертва на механическата способностъ — паметѣта.

Паметѣта, споредъ Фора, е дѣйствително драгоцѣненъ даръ. Той счита напълно благоразумно, да се стараятъ да я упражнятъ, да я развиятъ, но се опасява, че като ѝ се посвещаватъ извънредно много грижи, се прѣнебрѣгватъ способности не по-малко важни, развитието на които е необходимо за единъ здравъ умъ.

Тѣй и става въ дѣйствителность, казва Форъ. Болшинството отъ нашитѣ матуританти прѣдставляватъ сжщински папагали, научени хубаво да разказватъ, съгласно училищната система, извѣстно количество фрази, или пъкъ сж майсторски автомати, управлявани отъ изкуственъ механикъ, за да могатъ да изобразятъ на черната дъска извѣстна геометрическа фигура или извѣстна формула и пр.

Заставете тѣзи автомати да се отдѣлятъ отъ фокуситѣ, които сж научили, тѣзи папагали отъ фразитѣ, които имъ сж внушени, и тѣ ще станатъ неспособни да направятъ какво да било самостоятелно. Тѣ могатъ да вървятъ само по пѣтя, по който сж минали стотина пѣти; вѣнъ отъ него тѣ не могатъ да се управляватъ. Ако веднажъ се заблудятъ, тѣ не сж въ сила да попаднатъ отново на своя пѣтъ. Достатъчно е единъ и сжщъ въпросъ да имъ се зададе въ друга форма, и тѣ съвършено ще забъркатъ концитѣ.

При съврѣмненното възпитание се прави всичко, за да се убие въ дѣтето това, което го отличава отъ другитѣ: неговитѣ индивидуални наклоности и способности. И Форъ горещо се нахвърля противъ такова възпитание. Достатъчно ли се взема подъ внимание физическата слабостъ или сила на дѣтето, неговата природа, неговия темпераментъ, неговия характеръ? Грижатъ ли се да прѣдизвикатъ свободно да се проявятъ неговитѣ особени наклоности? Търсятъ ли се способности отначало да откриятъ, а отпослѣ да помогнатъ за развитието на неговитѣ способности?

Такова внимателно отглеждане на младежитѣ, което би надарило човѣчеството съ благоуханни цвѣтове, съ сочни плодове, се игнорира отъ нашитѣ официални градинари. Най-малко казано, това съвсѣмъ малко ги интересува.

Цѣлътъ на възпитанието въ наше врѣме не е да създаде хора отъ по-вишъ типъ на развитие, въ сравнение съ тѣзи, които сега живѣятъ; цѣлътъ на съврѣмненното училище е да създаде угодни и удобни за болшинството хора, които да повторятъ въ себе си всичкитѣ недостатѣци, еднообразие, тжга и лъжа на живущитѣ поколѣния. Да възпитаващъ въ наше врѣме, значи да бждешъ занаятчия.

Нашето училище е занаятчийска работилница, дѣто съ всички сили се калѣятъ хора, споредъ формата, която господствува въ живота. То убива хиляди дѣца: неизкустниятъ възпитателъ, неспособенъ да внуши на ученика любовъ къмъ науката, да я направи привлекателна, е заставенъ, по необходимостъ, строго да прѣслѣдва отвръщението къмъ нея, отвръщание, което неминуемо води къмъ мързель.

Най-сетнѣ, подъ прѣдлогъ на съревнование се сѣе, като за забавление, съпѣрничество; сърдцето привиква къмъ зрѣлището на неравенството. Всѣкой мечтае за първото мѣсто, всѣки гледа да получи награда; гордостъта мжчи едни, завистъта терзае други. Първитѣ съставляватъ „радостъ и гордостъ“ за учители и родители; вторитѣ сж тѣхния „позоръ и отчаяние.“

Страститѣ се вълнуватъ и борятъ въ този малкъ свѣтъ, дѣто на щастливитѣ се покланятъ и ги обичатъ, когато останалитѣ ги отблъскватъ съ прѣзрѣние и злоба.

Все тѣй, съ енергични и живи фрази, Форъ критикува

свършмената възпитателна наредба. Неговитъ мисли сж ясни; неговитъ идеи го поставятъ наравно съ най-свѣтлитъ прѣдставители на свършменната педагогическа мисълъ.

Казаното до тукъ е достатъчно да характеризира педагогическата мисълъ на Фора. Тукъ нѣмамъ за цѣлъ да прѣдамъ подробно неговитъ възгледи. Моята цѣлъ е да опиша неговата практика, това, що видѣхъ. Тѣзи, които би пожелали да се запознаятъ по-подробно съ възгледовѣтъ му, могатъ да сторятъ това, като се обърнатъ къмъ неговитъ съчинения¹⁾.

Заклучението е ясно.

Съ помощта на училището ние прѣдаваме на дѣцата лъжата, тжгата и безнадежната безцвѣтностъ на нашия животъ. Съ това ние повтаряме себе си въ дѣцата, правимъ ги сжщо нещастни и безпомощни, каквито сме и ние, сѣемъ въ тѣхнитъ души сжщата „всемирна скръбъ“, отъ която ние ги немъ и се задушаваме. За да спасимъ свободата на нашитъ дѣца, да очистимъ вниманието имъ отъ скръбта, да създадемъ свѣтло, силно, ново, ние трѣбва коренно да измѣнимъ цѣлата наша училищна наредба.

Форъ е убѣденъ въ обновението на човѣчеството, твърдо стои на своитъ убѣждения, силно и смѣло ги защитава. Той е голѣмъ приятелъ на дѣцата, страстно ги обича, иска тѣхната свобода и пълния разцвѣтъ на индивидуалнитъ имъ способности. За да спаси дѣцата, да открие и съдѣйствува за пълния разцвѣтъ на тѣхнитъ способности и дарби, да ги въоръжи съ здрави знания, до ги направи смѣли и твърди въ живота, съ една рѣчь, да помогне за обновението на човѣчеството, като съдѣйствува да израстнатъ хора отъ по-висшъ типъ, сравнително съ сегашнитъ, — той пристѣпва къмъ практиката, прави своя смѣлъ и щастливъ опитъ и създава „*La ruche*“, който въ скоро врѣме поставя твореца си въ първитъ редове на свършменитъ педагози.

„*La ruche*“ е красиво оазисче всрѣдъ педагогическото поле. Достатъчно е само нѣколко часа да се прѣстои тамъ, за да се види ясно величавия образъ на модерното училище и изпъкне прѣдъ насъ пълната безцвѣтностъ на нашата образователна и възпитателна система.

Прѣстояването ми въ „*La ruche*“ съставлява най-щастливитъ ми минути, които досега съмъ прѣкаралъ въ училище.

Но за това въ идната книжка.



¹⁾ 1. „*La dauleur universelle*,“ — прѣведено е на руски: „*Мировая скорбь*,“ Спб. 1906 г.; 2. „*Le bonheur universel*“; 3. „*Pour les petits*“; 4. Бюлетинитъ на „*La ruche*“; 5. сп. „*L'Ecole renouvée*“, основано отъ Ферера, — косто стѣпва сега въ III-та си годишнина и пр.

Д-ръ П. Цоневъ.

Криза въ днешната педагогика и нови пжтища.

Днешната педагогическа теория и практика е, както е извѣстно, плодъ на дългогодишни усилия. Въпросътъ за възпитанието и обучението на младото поколение съ право е занимавалъ умоветъ на културния свѣтъ още отъ отдавнашни врѣмена. И наистина, миналото на възпитателното дѣло брои много видни авторитети, които сж посветявали цѣлия си животъ на мисълта за възпитанието на дѣтето, съобразно владѣещитѣ на врѣмето общочовѣшки идеали. Въ всички врѣмена човѣшкиятъ умъ се е стремилъ да формулира цѣлитѣ, които трѣбва да прѣслѣдва възпитанието на дѣтето, и да открива пжтища и методи на постжпване, за да се постигнатъ тѣзи цѣли. Въ сравнение съ врѣмето, прѣзъ което съществува педагогическата наука, едва ли има литература, която да брои толкова натрупанъ материалъ, колкото е натрупала педагогическата. Поне за нашата, българската литература, това може да се каже съ положителностъ. Историята на педагогическата теория дълго врѣме е подхранвала и подхранва съврѣменнитѣ педагогически писатели. Който е слѣдилъ историята на педагогическата мисль, той ще е забѣлѣзалъ, какъ отъ врѣме на врѣме се подемаатъ наново оборени въ миналото идеи, защищаватъ се по модеренъ начинъ като нови и, може би, пакъ биватъ оборвани. Пъкъ и много отъ ония педагогически принципи, които сж се указали прави, сж още далечъ неприменени въ възпитателната практика. Близо двѣ столѣтия сж се изминали, откакъ сж установени принципитѣ: да се обучава нагледно, природосъобразно, да се постжпва отъ простото и близкото къмъ сложното и далечното, обаче тия принципи още не сж приложени, както трѣбва и при всички учебни прѣдмети. Тѣзи принципи още не сж легнали въ основата на методиката и не сж прѣдизвикали изработването на цѣлесъобразни методи на обучение, което да постига цѣльта при възможно най-малко изхарчване на сили и енергия, най-лесно и за най-късо врѣме.

Изобщо картината, която ни прѣдставлява училищното дѣло, е крайно незадоволителна. И днесъ, слѣдъ толкова годишно просъществуване на училището, послѣдното не е достигнало до такава наредба, която отговаря на съврѣменното разбирание дѣлото на възпитанието и обучението. Съ пълно право можемъ да кажемъ, че педагогическата практика прѣ-

търпява днесъ криза. Кризата владѣе не само въ практиката; тя съществува и въ теорията на педагогическата наука, и отъ тамъ именно води тя началото си.

Но въ що се състои тази криза? Дѣ е причината на хаоса, който днесъ владѣе въ училищното дѣло? Нимá нѣма установена училищна система, възпитателна и учебна теория, здраво обмислени педагогически принципи и методи и подготвени условия и персоналъ, за да се очаква съ радостъ и спокойствие оная колосална работа, която възражда човѣчеството — просвѣтата, основана на общочовѣшката култура? Нимá днесъ, при този прогресъ на общата човѣшка култура, просвѣтителното дѣло, училището не е организирано така, щото културата да се прѣдава на младото поколение по най-усвършенствуванъ начинъ? Да. Днешната педагогическа практика е прѣпълнена съ несъобразности, па даже и съ груби противорѣчия. Въ що се състоятъ тѣзи противорѣчия? Практика, която претендира на научностъ, трѣбва да почива на точно установени принципи. Тѣзи принципи трѣбва да лежатъ въ основата на всичкитѣ ѝ приложения. Пъкъ и самитѣ принципи трѣбва да сж установени съ помощта на научни методи. Може ли днешната педагогика, която направлява фактически училищната практика, да носи името научна? Днешната педагогика е емпирическа наука, т. е. тя почива на наблюдението. Но, доколко разполага съ установени факти, се вижда отъ хаоса, който владѣе въ всички нейни области. За да не бждемъ голословни, нека приведемъ факти. За да бжде възпитателното дѣло съвършено, то трѣбва да отговаря прѣди всичко на изискванията на хигиената, народната економия, социологията и да съблюдава всички искания на човѣшка природа къмъ развитие и съвършенство, съобразно общочовѣшкитѣ идеали на врѣмето. За постигане на тѣзи идеали, при възпитанието трѣбва да се спазватъ съгласно изискванията на горнитѣ науки извѣстни най-благоприятни за развоя условия, пъкъ и възпитанието трѣбва да се ръководи отъ хора, напълно подготвени за тази работа. Съ други думи: възпитателитѣ и учителитѣ на младото поколение трѣбва добръ да познаватъ условията на тѣлѣсния и душевенъ развой на дѣтето и, съобразно изискванията на дѣтската природа, да го ръководятъ по точно опрѣдѣлени методи. Спазени ли сж, обаче, всички тия изисквания на науката?

Ако разгледаме, напр., условията изъ областта на социологията, ние ще видимъ, че днешната педагогика е още далечъ да удовлетвори всички искания на тази наука и даже още не ги познава. Старата педагогика още нѣма положителни факти за влиянието на срѣдата, професията, родителското благосъстояние и пр. върху умствения развой и работоспособностъ на възпитаника. Тя не се е отдалечила

много отъ принципа: „обучавай съобразно условията,“ за да ни докаже дали селскитѣ или градскитѣ дѣца сж по-възприемчиви за обучението, дали дѣтето работи умствено по-успѣшно, когато е изолирано, или когато е заедно съ другаритѣ си, при масовото обучение, дали обучението е по-успѣшно, когато то се води съвмѣстно за двата пола или при раздѣлното обучение. А тѣзи въпроси не сж второстепенни.

По-нататкъ, единъ въпросъ отъ капитална важность е и въпроса за класната училищна система на обучение. Дали сегашниятъ начинъ на обучение въ класни стаи и при система, продиктувана като че ли отъ интереса на самия учебенъ материалъ, е цѣлесъобразенъ и подхожда на цѣлитѣ на възпитанието и природата на дѣтето, или трѣбва и може да се намѣри система, по-подходна на тѣзи изисквания. И ако напр. се докаже, че при сегашната класна и прѣдметна система дѣтето е създадено за учеб. материя, а не учеб. материя — е подбрана за цѣлесъобразния развой на дѣтето, то какво трѣбва да се прави, за да се прѣмахне злото?

Неустановени гледища има по-нататкъ и въ условията на тѣлесната и душевна хигиена. Тѣлесната и душевна умора на учешитѣ се почти не се съблюдаваше въ училището, докато за пръвъ пжтъ лѣкари не се заинтересуваха отъ здравето на дѣцата и не започнаха изслѣдването имъ въ това отношение.

При все това, обаче, условията, които създава умората, още не се досѣгждатъ въ учебната и възпитателна практика. Нервозността, главоболието, малокръвието и др. болести въ днешното училище не сж рѣдкость. А колко крѣпки организми изнемогватъ и ставатъ жертва на крайно неблагоприятнитѣ условия на училищния животъ!

По-нататкъ, на кои принципи почива дисциплината при обучението и възпитанието въобще? Трѣбва ли въобще и какъ трѣбва да се употребяватъ наказанията и наградитѣ, съвѣта и надзора, заповѣдитѣ и примѣритѣ? За всѣкиго е ясно, че това сж въпроси, по които въ училищната-практика има изумително противорѣчиви мнѣния. Едни считатъ благомото, меко отнасяне къмъ възпитаницитѣ за благодатъ, а други — за развратъ. Едни сж противъ всѣкакви наказания, като врѣдни и нецѣлесъобразни, други ги считатъ за неизбежни. И, за голѣмо съжаление, често това се върши все въ името на педагогиката. За да запазятъ добрия нравъ, едни прѣдлагатъ да се изолира възпитаника отъ срѣдата на обществото, като врѣднотѣйствуваща, други, напротивъ, считатъ обществото за неизбеженъ факторъ на възпитанието.

По-нататкъ, днешната педагогика има твърдѣ неустановени положения и въ областъта на обучението. Програмитѣ сж произволни, а методитѣ сж продуктъ на субективни на-

блюдения. Ако разгърнем ръководството за обучението по който и да е учебен предмет, ние ще бъдем поразени от най-противоръчиви мнъния по едни и същи въпроси.

Ето нъколко бисери отъ тази прълестна картина:

1) Буквитъ тръбва да се откриватъ съ звукоподражание.

2) Не, това е глупостъ; отъ нормалнитъ думи тръбва да се изхожда.

1) Съ пръдварителни упражнения.

2) Безъ пръдварителни упражнения и направо съ откриване на буквитъ тръбва да се започва.

1) Числата тръбва да се пръдставятъ на дъцата нагледно съ числени картини.

2) Не, броенето е нагледността за числата.

1) Силуетно рисуване.

2) Не, контурно рисуване.

3) Рисуването отъ паметъ тръбва да пръобладава.

4) Не, художественното рисуване пръди всичко.

1) Свободни съчинения; дъцата тръбва сами да съчиняватъ, безъ да имъ се помага отъ учителя. Долу ограничения на дътския писателски талантъ!

2) Пълна свобода не съществува. Учителътъ тръбва да учи дъцата да съчиняватъ, защото сами, свободни, тъ не могатъ да съчиняватъ, защото не сж учили.

1) По четене: Първо учителятъ тръбва да прочита четивото, послъ ученицитъ.

2) Не, първо ученицитъ тихо, или единъ ученикъ гласно да прочита.

3) Първо бесъда, послъ четене и послъ пръдметна разработка.

4) Бесъда и пръдметна разработка, послъ четене.

1) По геометрия тръбва да се изхожда отъ тригъльника.

2) Не, отъ квадрата.

3) Отъ класната стая.

4) Не, отъ тълата.

1) По естествознание тръбва да се правятъ екскурзии и тамъ да се обучава.

2) Не, слъдъ екскурзията въ класъ.

3) Тръбва първо да се разгледа пръдмета и послъ бесъда за него.

4) Не, пръдмета се оставя слъдъ бесъдата.

5) Урокътъ тръбва да се пръподава чръзъ приказка.

6) Не, това не е сериозна работа; въ сериозни уроци не тръбва да си играемъ съ приказки.

И много противоръчия има отъ подобенъ родъ; ние не мислимъ всички да изреждаме. Изобщо днешната педагогика е изпълнена съ противоръчия почти по всички свои въпроси. Методи на обучение има почти толкова много, колкото и

съчинения сж писани по методикитѣ на отдѣлнитѣ учебни прѣдмети. При все това, обаче, ние и днесъ още не разполагаме съ точно установени безпогрѣшни методи на обучение, които да иматъ всеобща приложимостъ и да сж всеобщо признати. И ако при все това има извѣстенъ прогресъ въ обучението, който е траенъ, а не прѣходенъ, той се дължи повече на прогреса на отдѣлнитѣ научни дисциплини, които сж застъпени въ основното училище.

Кои сж причинитѣ на тази немощъ на педагогиката?

Главната причина на хаоса въ педагогиката се крие въ обстоятелството, че тя не почива на научни основи. Всички автори, които сж писали томовете по педагогически въпроси, въ повечето случаи не сж притежавали нуждната подготовка по всички ония откъслечи на науката, които служатъ за основа на възпитателното дѣло. Почти всичкитѣ сж се основавали на своя житейски опитъ, на дългогодишната си практика и здравия си разсѣдѣкъ при разрѣшаването на педагогически въпроси. Мнозина пѣкъ мислятъ, че е достатъчно човѣкъ да познава добръ прѣдметъ, който прѣподава, и отъ практика ще си изработи педагогически тактъ и нуждитѣ методи. Такива автори не искатъ и да знаятъ, че съществуватъ противорѣчия въ съврѣменната педагогика — тѣ считатъ за право своето убѣждение, добито отъ тѣхния личенъ опитъ. Тѣ се позоваватъ главно на своитѣ самонаблюдения, които въздигатъ въ принципи съ общо значение. Наистина тѣ си служатъ понѣкога и съ наблюдение, но то е така безсистемно и случайно, щото все пакъ не може да убѣди друго, освѣнъ автора си. Така щото съ пълно право ние можемъ да кажемъ, че днешната педагогика не е научна, защото не си служи съ методитѣ на науката. Тя е автодидактична, защото се гради почти изключително на субективнитѣ наблюдения на отдѣлни автори и затова носи не наученъ, а личенъ авторитативенъ характеръ. Заслугитѣ на единъ кой и да е педагогически авторъ биха били по-голъми, ако той се задоволише само съ изброяването на разнитѣ мнѣния по извѣстенъ педагогически въпросъ, отколкото чрѣзъ съобщаване и на своето мнѣние да увеличава хаоса и бъркотията въ педагогическата теория.

Защо самонаблюдението не може да прѣнесе никаква полза и установи трайни и съ общо значение принципи? Прѣди всичко, природата на дѣтето, което е прѣдметъ на обучението и възпитанието, се коренно различава отъ тѣлесната и душевна природа на възрастния. Така щото душевнитѣ закони, които възрастниятъ авторъ намѣри у себе, не могатъ да иматъ сжщото значение и за дѣтето. Ако у възрастния наблюдател нѣщо сж развити слуховитѣ прѣдстави повече отъ зрительнитѣ, той ще прѣпорѣчва правописа да се изучава чрѣзъ диктовка, а не чрѣзъ прѣписване, когато особеноститѣ на

дѣтето ще изискватъ, може би, именно послѣдното. Освѣнъ това, знае се напр., че у възрастния е развита повече непосредствената паметъ, а е по-слаба трайната, когато у дѣтето е наопаки. Ето защо, ако възрастниятъ не знае това, той не би могълъ да си обясни, защо дѣтето прѣдпочита да рисува отъ паметъ и тогава, когато то е накарано да рисува по прѣдложка. Мнозина автори и учители, които си служатъ съ самонаблюдението, си мислятъ, че тѣ нѣматъ нужда отъ никаква педагогическа наука. Тѣ се стремятъ чрѣзъ диалектиката да втълпятъ на читателя си правдоспособностъ на своето мнѣние и, ако успѣятъ да всѣятъ вѣра у него, мислятъ, че тѣхното гледище е педагогично.

И какво е положението на учителството, което е оставено да избира между най-разнообразнитѣ мнѣния на педагогическитѣ автори. То трѣбва да приема всичко на довѣрие, защото автодидактичнитѣ учения не му обясняватъ принципитѣ, на които тия мнѣния почиватъ. Тѣ иматъ характеръ на заповѣди. А такива заповѣди поставятъ учителя въ робско положение, защото тѣ правятъ отъ него педагогически автоматъ, който трѣбва да изпълнява изискванията на педагогиката, а послѣднитѣ сж най-противорѣчиви. Колко учители изтрѣпватъ при слуха, че инспекторътъ е дошълъ на ревизия. Тѣ ще прѣподаватъ прѣдъ него, безъ да сж сигурни, че тѣхната лекция ще излѣзе добра. А тѣ не сж сигурни, защото не знаятъ инспекторътъ имъ привѣрженикъ на кой калжпъ педагози е. И слѣдъ като го разбератъ, тогава е вече лесно — ще трѣбва да му се угоди, защото „той тѣй иска.“ И започва се онава обезличаване на учителя, което е така пагубно за учебното дѣло; защото не се създаватъ човѣци по чужди калжпи. Учителътъ трѣбва да съзнава, какво върши; той трѣбва да е убѣденъ въ правотата на своето дѣло, нѣщо повече: той трѣбва да е прѣдаденъ съ цѣлата си душа на работата си.

Както споменахме по-горѣ, и външното наблюдение, както то се върши отъ старата педагогика, не е достатъчно, за да може да се създаде теория, почиваща на здрави научни основи. Душевнитѣ явления, съ които борави учителътъ, сж твърдѣ сложни, за да може да се разбератъ съ обикновено обективно наблюдение на причинитѣ и слѣдствията имъ. Изобщо, дѣтската тѣлесна и душевна природа, развитието и усъвършенствуването на която е цѣль на учебната и възпитателна работа, е малко сложна и разнообразна въ разнитѣ стадии на своя развой, щото простото наблюдение изцѣло безъ прѣдварителна и специална подготовка, не е въ състояние да даде удовлетворителни резултати.

Ето какъ характеризира Д-ръ В. А. Лай днешната педагогика: „Трѣбва да се знае, че днешната дидактика, науката за обучението изобщо и въ частностъ, страда отъ нѣколко болести. Тѣ се наричатъ: 1. грубъ емпиризъмъ (Кантъ), съ

което се означава опитността на ония, които нѣматъ нуждната теоретична подготовка по педагогиката и даватъ на своитѣ индивидуални и типични познания и схващания *общо значение*, 2. „слѣпъ догматизъмъ“ и „безплодна спекулация“, да се извличатъ дедуктивно отдѣлнитѣ дидактични приеми отъ свѣсъмъ общи гносеологични и психологични принципи или извѣстни методични искания да се доказватъ съ помощта на общи философски принципи, 3. „диалектика на този, който мисли, че всѣкога е правъ.“ Той се стреми съ изкуствени логически построения да доказва, че всѣкога той има право или отъ нѣколко чужди възгледи се стреми да изкара другъ новъ свой възгледъ.“¹⁾

Голѣма частъ отъ причинитѣ за неуспѣха въ просвѣтителното дѣло се дължатъ и на ръководящия и учителския персоналъ. Отъ една страна училищния ръководящъ персоналъ е твърдѣ неподготвенъ за работата си, а пъкъ нему е оставена голѣма частъ отъ организаторската и контролна работа въ училищата. Отъ друга страна, малкъ е процента на ония учители, които съ достоинство носятъ званието си и отговарятъ на прѣдначението си. Голѣма частъ учители сж занаятчи и надничари въ работата си. Тѣ работятъ за насѣщия, безъ да се въодушевяватъ отъ своята работа. Ето защо такива учители се задоволяватъ само съ образцитѣ пробни лекции, които имъ се даватъ отъ нашитѣ тѣй наречени педагогически писатели и не се интересуватъ отъ подробнитѣ изслѣдвания въ областта на педаг. наука. Тѣ винаги прѣдпочитатъ готовитѣ рецепти прѣдъ обстойнитѣ изложения, по които се правятъ тѣзи рецепти. Малцина, рѣдко сж учителитѣ, които се отдаватъ на професията си съ себепричитането на Сабастиана Фора, Франческо Ферера и др. Не искаме да кажемъ, че само това ще прѣмахне злото, защото личността не е единствения факторъ въ дѣлото на възпитанието, макаръ да признаваме голѣмото ѣ значение за това дѣло. Все пакъ, обаче, не може да се отрѣче, че достойната учителска личностъ е първия залогъ за успѣха на образованието, защото училището — това е учителътъ прѣди всичко, а послѣ учебната материя, програма, методи, пътища.

Освѣнъ учителътъ и методитѣ на възпитание и обучение, единъ въпросъ на съврѣмненната педагогика е и училищната организация. Дали днешната училищна система е най-съвршената, или училището трѣбва да бжде поставено на по-други начала, е единъ въпросъ, който напоследъкъ твърдѣ много занимава умоветѣ на хора, които всецѣло сж прѣдани на възпитанието на младото поколѣние. И тѣ не се двоумятъ да заявятъ, че днешното държавно училище не отговаря на назначението си, понеже е напълно изгубило

¹⁾ Zeitschr. für exper. Pädagogie B. II Heft. 1/2.

своя сѣмеенъ характеръ, — отдалечено е твърдѣ много отъ живота, за който то подготвя дѣцата и почива на лъжата и заблуждението. По-добрѣ е дѣцата да напустнатъ четиретѣ стѣни на училищната стая, да се освободятъ отъ правилници и наредби и начело съ учителя си да влѣзатъ въ живота: въ полето, гората, на нивата, въ работилницата, фабриката, селото, града и пр. и пр. и тамъ работейки да се учатъ. Да се учатъ за живота, да станатъ дѣлови хора.

Кои сж прѣжитѣ послѣдици отъ тия разногласия и противорѣчия въ педагогическата теория и практика?

Като първа послѣдица отъ хаоса въ педагогиката е обстоятелството, че мнозина сж изгубили вѣра и надежда въ нея. Тя възбужда общо незадоволство, както измежду хората, които боравятъ съ училищното дѣло, така и измежду непосвѣтенитѣ въ това дѣло. Долу педагогиката, долу психологията, защото тѣ нищо не помагатъ на учителя въ неговата работа. Личността прѣди всичко; тя е всичко въ училището. Учителевата работа е дѣло на *дидактичното творчество*, а не на науката. Учителътъ трѣбва да бжде художникъ а не човѣкъ на науката. Дидактичниятъ художникъ мисли, че учителътъ и възпитателътъ е въ състояние безъ всѣкава наука и прѣдварителна научна подготовка да прѣдугади, прѣдчувствува, интуитивно да познае дѣтската душа, той мисли, че учителътъ може само отъ практика и по дарба да вникне въ дѣтската психика, да я прѣживѣва. И въ такъвъ случай, казва той, излишна е всѣка теоретична подготовка. Учителитѣ горятъ учебницитѣ си по педагогика, изтриватъ написаното въ тѣхнитѣ глави въ педагогическото училище и започватъ отъ ново. Нѣма педагогика, има педагогическа личностъ. И така се заговори за *педагогика на личността*. (*Persönlichkeitspädagogik*). Колкото и да е даровита учителевата личностъ, каквато и интуитивна способностъ и находчивостъ да притежава по педагогически въпроси, все пакъ становището на художествената педагогика е погрѣшно по простата причина, че намѣренитѣ за вѣрни методични прийоми и педагогически принципи отъ единъ учител, могатъ да породятъ съмнѣние и недовѣрие въ другъ учителъ, и така личниятъ опитъ на единъ педагогически художникъ не може да придобие общо значение, защото не може да се докаже нагледно и обективно. За голѣмо съжаление, обаче, художествената педагогика има всичкитѣ качества, които се харесватъ не само на художника учителъ, а и на надничаря, защото тя казва: не ти трѣбва наука и четене на педагогическа литература. Пъкъ и дидактичното художество е дарба, която не се придобива отвънъ, тя е дадена на учителя. Нека учителътъ постъпва тѣй, както чувствува, че е по-добрѣ, нека той твори, създава отъ себе безъ външна помощ! А всичко това най-много ще се харесва именно на ония, които нито иматъ художественъ талантъ въ

възпитателното дѣло, нито пъкъ сж въоръжени съ достатъчно познания отвънъ по специалността си.

Изкуството въ просвѣтителното дѣло, колкото и цѣнно да е то въ сжщностъ, прѣдставлява, особено така, както то се насажда у насъ, най-добрата почва за вирѣнието на лѣнността. Лѣнивиятъ, неподготвениятъ учителъ, който все пакъ не иска да остане безъ водачъ въ педагогическата литература, който все пакъ търси да обоснове своята лѣнностъ, черпи вдъхновение въ личната художествена педагогика. Тя дава „научна“ окраска на неговата произволна практика. Въ всѣки случай, не бива да се каже, че такъвъ учителъ стои далечъ отъ „новитѣ вѣяния“ въ педагогиката, защото, нѣщо повече, той нали застѣпва именно най-новата — личната художествена педагогика?

Може би, на читателя ще се види, че ние съвършено отричаме значението на личността. Не, ние не го отричаме; ние идемъ да подчеркнемъ обстоятелството, че личността въ възпитанието незаслужено се въздига въ всемоушенъ принципъ и съвършено се прѣмахва значението на науката, която е създадена отъ много личности и която струва много трудъ и енергия на не по-малко прѣдадени на дѣлото личности. Но нека си послужимъ и съ примѣри. Кой учителъ, който се кланя изключително на педагогичнското художество, би си допусналъ мисълта, че лѣкарьтъ трѣбва да захвърли медицината и да стане художникъ лѣкарь, архитектътъ да зарѣже и да изгори своитѣ книги и инструменти и да строи кжщитѣ, както самитѣ стари талантиливи и „художници“ дюлгери сж ги строили? Нали всѣки ще намѣри това за смѣшно! Какъ може случайното знание на отдѣлната личностъ, личниятъ ѝ опитъ да се поставя по-горѣ отъ науката?

Друга частъ радѣтели за просвѣтителното дѣло, разочаровани отъ яловостта на днешната педагогика и консервативността на днешната педагогическа система и като виждатъ, че днешната училищна система вмѣсто да улеснява всѣстранния развой на тѣлеснитѣ и душевни сили на дѣтето, ги спжва чрѣзъ своитѣ узаконени ограничения, — прокламиратъ за принципъ на възпитанието свободата. Тѣ казватъ: Училищата на днешния строй не даватъ възможностъ на дѣтето да се развива свободно. Тѣ го ограничаватъ и съ това всаждатъ въ дѣтската природа криво, фалшиво възпитание. Отъ училището трѣбва да се изхвърлятъ всѣкакви програми и наредби и да се замѣнятъ съ свободното, неприруденото отнасяне на учителя къмъ ученицитѣ, съ свободнитѣ учебни занятия. непрѣднамѣрно въ форма на игра или работа.

Какъ се разбира тази свобода?

Прѣди всичко пълна свобода въ дѣлото на възпитание то не сжществува, защото думата свобода противорѣчи на понятието възпитание и обучение. Възпитанието е съзна-

телно вмѣсване и ръководене по начертанъ планъ и опрѣдѣлени цѣли естественото тѣлесно и душевно развитие на индивида. Щомъ прочие възпитателътъ се вмѣси въ развоия на дѣтето, той вече нарушава свободата на неговия естественъ развой, той употребява насилие върху него. Това течение обаче съвсѣмъ не иска да подържа хаоса и произвола въ възпитанието и не това разбира то подъ думата свобода. Съ прокламирането на свободата прѣдставителитѣ на свободното възпитание издигатъ своя високъ протестъ противъ ония стѣснителни мѣрки на днешното възпитание, които почиватъ не на дѣйствителнитѣ закони на дѣтската природа, а на лъжата и фалша. Свобода на възпитанието, това ще рече да се съблюдаватъ истинскитѣ закони на дѣтската психика за правилното, непринудено развитие на дѣтето.

И за тази свобода може и трѣба да се ратува дотогава, докато тя дѣйствително прѣслѣдва тази цѣль. Тя е врѣдна, обаче и води къмъ слободия, когато иска да се отърси учителя отъ науката. А именно въ това се състои и разликата между свободното възпитание, отъ една страна, и дидактичното художество, отъ друга. До като първото се стреми да възстанови авторитета и силата на науката, дя я използва за правилното развитие на индивида, второто възстава противъ нея и прокламира принципа на личната педагогика. Нѣма да сбъркаме, ако кажемъ, че въ скрититѣ мотиви на това послѣдното течение, лежи и извѣстна доза страхъ отъ сложнитѣ и заплени въпроси на педагогиката, които очакватъ своето разрѣшение.

Тѣ прѣдпочитатъ да иматъ на ръка художествени рецепти и пробни уроци, отколкото сериозни и обстойни научни изложения.

Още въ 1867 год. въ прѣдговора на своето съчинение: „Човѣкътъ като прѣдметъ на възпитанието,“ рускиятъ педагогъ Ушински е казалъ слѣднитѣ знаменателни думи по адресъ на такива учители — практики: „Нашата книга нѣма да задоволи онѣзи учители практики, които като не сж вникнали съ разсѣдка си въ собствената си работа, биха искали на ръка „кратко педагогическо ръководство, въ което могатъ да намѣрятъ категорично упътване, какъ да постѣпятъ въ единъ или другъ случай, безъ да се измѣчватъ съ психологични анализи и философски разсѣждения... Ние не казваме на учителитѣ: постѣпвайте тъй или иначе, но имъ казваме: изучавайте законитѣ на онѣзи психични явления, които искате да управлявате и постѣпвайте така, щото да спазвате тѣзи закони и да се съобразявате съ ония обстоятелства, въ които искате да ги приложите.“

Отъ казаното дотукъ вече се вижда правия пътъ, който трѣбва да се слѣдва, за да се постигнатъ сигурни резултати въ възпитателното дѣло.

Отъ около десетина и повече години въ Европа се зароди ново течение въ педагогиката, което обѣщава да я възроди и постави на здрави основи. Това сж реформенни опити, които иматъ за цѣль да обосноватъ педагогиката научно и които сж придобили названието *експериментална педагогика*, понеже си служатъ съ експерименти при изслѣдването на педагогически въпроси. Ние и другъ пътъ сме говорили на по-пространно на тази тема, та сега ще бждемъ по-кратки. Ще споменемъ само на кратко общитѣ положения, методи, срѣдства, необходимостъ и възможностъ на експерименталната педагогика, за да бжде статията ни закрѣплена.

Сегашната педагогика, както видѣхме, си служи съ самонаблюдението и случайното външно наблюдение. По горѣ ние вече видѣхме грѣшкитѣ на самонаблюдението. Обективното наблюдение пъкъ е недостатъчно да могатъ да се изслѣдватъ обстойно сложнитѣ въпроси на педагогическата практика. Да наблюдаваме, ще рѣче да възприемаме. Днешното наблюдение обаче е случайно възприемане, съ което ние не можемъ да изучимъ всестранно всички въпроси. Наблюдението трѣбва да бжде научно, а то е такова, когато става прѣднамѣрено, съзнателно и по планъ. Такова възприемане респ. наблюдение се нарича *експериментъ* или *опитъ*.

Експерименталната педагогика не е нова наука. Тя води началото си още отъ врѣмената на Коменски, Песталоци, па и отъ по-рано. Тогава обаче тя не е могла да се развие по простата причина, че не сж били още развити спомагателнитѣ науки на педагогиката. Освѣнъ това тя не е отдѣлна отъ сегашната педагогика. Експериментална е наречена самата педагогика, защото си служи въ своитѣ изслѣдвания освѣнъ съ другитѣ методи и съ *експеримента*. По право тя би трѣбвало да се нарѣче научна педагогика, защото си служи съ научнитѣ методи за изслѣждане въпроситѣ на училищната практика. Оттукъ се вижда, че ние не считаме експеримента за пилюль пинкъ, и никой не ще има право да го търси при изслѣдването на отдѣлнитѣ педагогически въпроси, щомъ тя си служи съ научнитѣ методи въобще. Прѣди всичко, не всички педагогически въпроси сж отъ такова естество, щото да могатъ да се изслѣдватъ съ помощта на експеримента.

Въ сравнение съ сегашната и интуитивната педагогика на художника, не трѣбва да се мисли, че експерименталната педагогика не взема никакъ прѣдвидъ педагогическото богатство на миналото и педагогическитѣ творби на художника. Напротивъ, тя проучва всичкото наслѣдство на педагогиката, провѣрява го и задържа цѣнното. Тя, обаче, не се задоволява съ констатирането на пригодността на тази или онази методика на възпитание и обучение, посрѣдствомъ външнитѣ резултати, които се постигатъ, а се стреми да узнае, коя ме-

тода спомага за правилния тѣлесенъ и душевенъ развой на дѣтето при възможно най-голѣма економия на врѣме и енергия. Като дидактичното художество, тя уважава напълно учителевата личностъ, но не може да му припише всички качества на художникъ. „Обектътъ, който трѣбва да се възпита, казва Лай, не е мраморъ, на който може да се даде каквато искаме форма; той е *нѣженъ, чувствителенъ организъмъ*, който се намира въ своя развой и има точно опрѣдѣлени дарби, индивидуалностъ, която трѣбва да се уважава като „*свещенна*“

Педагогическиятъ експериментъ обаче не се различава много отъ обучението. Въ сравнение съ това послѣдното, той е обучение, при което учебнитѣ мѣрки и резултати се изчисляватъ точно и се сравняватъ, за да се види, кой начинъ и коя метода е по-добра. Въ такъвъ случай не бива да се мисли, че съ опититѣ ученицитѣ се измжчватъ за нѣкакви си научни цѣли. Пъкъ даже и така да е, по-добрѣ да се измжчватъ дѣцата въ 2—3 училища и то само нѣколко пѣти, за да се облекчи положението на стотини и хиляди отдѣления и училища. А колко повече и безнадежно се изтезаватъ тѣ днесъ въ хиляди училища подъ тежестъта на несъобразни и случайни лични методи на „дългогодишнитѣ и опитни стари учители съ здравъ разумъ и педагогически тактъ!“

Педагогическиятъ експериментъ повдига съзнанието на учителя, дава му възможность наистина да вникне въ дѣтската душа и да направи своята работа научна, а не надничарска. И неоснователни сж опасенията, че всички учители ще започнатъ безразборно и непрѣстанно да експериментиратъ, че училищата ще се обърнатъ въ лаборатории за въ интереса не „нѣкаква си“ наука. Прѣди всичко извѣстенъ въпросъ нѣма да се изслѣдва непрѣстанно и съ всички дѣца на всички училища. Щомъ той се изслѣдва и се разясни достатъчно, вмѣква се въ практиката и се прѣминава къмъ други въпроси. Но експерименталнитѣ изслѣдвания не сж толкова лесни, колкото е лесно разрѣшаването на въпроситѣ отъ днешната лична педагогика и дидактичното художество, за да се опасяваме, че всички учители ще започнатъ непрѣстанно да експериментиратъ, колкото и желателно да е именно всички учители да се заинтересуватъ да работятъ за съграждането на истинската педагогическа наука.

Ние стоимъ на твърдото убѣждение, че учебни програми начини, пѣтища и методи на постѣпване въ обучението трѣбва да се съставятъ отъ учителството слѣдъ съвмѣстно колективно изучаване и изслѣдване на въпроситѣ. Не хората съ „дългогодишна“ практика и педагогическа вѣщина, които министерството обикновено натоварва съ тѣзи работи, сж компетентни за това; защото тѣ ще вложатъ въ училищнитѣ наредби само своитѣ лични схващания на въпроситѣ, които въ ни-

кой случай не могат да бждат меродавни. Тѣ не могат да убѣдятъ никого, че именно тѣхното разбиране на въпроситѣ е най-правилното. Но, за да може учителството да диктува наредбата на училищното дѣло, програми и методи, то трѣбва да разполага съ сигурни методи на изслѣждане тѣзи въпроси. А именно експерименталната педагогика, която включва въ себе и научната индукция, му дава най-сигурни сръдства за това.



Ц. Калянджиевъ.

Школата и живота.

Статия първа.

Най-важниятъ въпросъ въ критиката на днешната школа е въпроса, доколко тя като организация, като сръдство за усвояване резултатитѣ на човѣшката мисль, техника, изкуство и др. придобивки на човѣшката история, почива на здрави и разумни начала. Другъ още по-важенъ въпросъ, поради който школата е станала прѣдметъ на критика, е доколко тя възпитава въ дѣцата извѣстни лични качества, необходими за борбата въ труднитѣ условия на днешния животъ. И въ дѣйствителность, като вземемъ прѣдвидъ, че отъ 100 дѣца 99 оставатъ въ практическата сфера на живота като земледѣлци, индустриалци, занаятчий, търговци и пр. и само 1 отъ тѣхъ става човѣкъ на науката, мисльта или канцелярията, изобщо, на тѣй наречената интелигентна дѣйность, явява се като нѣщо наложително, щото школата да има такава наредба и да учи дѣцата на такива знания и по такъвъ начинъ, щото тѣ да се приготвятъ за здрави и способни практически дѣйци въ съотвѣтнитѣ професии. Това важно условие за школата става още по-наложително, като се вземе прѣдвидъ, че тя въ новитѣ врѣмена изгубва своя частенъ характеръ и става задължителна за всички дѣца до извѣстна възраст; отъ школа на привилегировани съсловия, т. е. на едно избрано малцинство, което по-рано е играяло изключителна роль въ държавнитѣ и обществени функции, при модерната организация на държавата и подъ влиянието на новитѣ стопански условия, школата става национално учрѣждение съ задължителенъ характеръ за всички дѣца. Естествено е, че щомъ държавата взема върху себе си юридическата и морална грижа да даде извѣстенъ минимумъ образование и възпитание на младото поколѣние и школата съ това става абсолютно неизбѣженъ факторъ за общественото развитие, за гражданитѣ не е безразлично, каква организация ще има

тая школа и какви цѣли тя ще прислѣдва при своитѣ образователни и възпитателни сръдства. Античната школа, или школата на сръднитѣ вѣкове не сж могли да прѣдставляватъ такъвъ общественъ интересъ, понеже тѣ сж били достъпни за дѣцата на малко число избрани членове на обществото, които, при това, сж получавали достъплъ въ общественитѣ функции, не поради ценза, който сж получавали въ школата, а по силата на своето рождение и общественото положение на своитѣ родители. Съобразно съ тая обществена кастова организация, школата въ миналитѣ врѣмена е прислѣдвала направо своята специална и тѣсна цѣль — да даде необходимитѣ знания и подготовка за опрѣдѣлени държавни или обществени функции, като напр. да приготви монаха къмъ неговата бждеща кариера или джентелмента къмъ неговата бждеща свѣтска функция. И понеже източникътъ на знанието се е криялъ въ античната древностъ, оттука произтича и важното значение на древнитѣ езици и значението на класическата школа.

Новитѣ врѣмена, които създадоха съврѣменната реална наука и техниката, избавиха, макаръ и отчасти, школата отъ нейния сръдневековенъ характеръ, като дадоха извѣстно прѣдимство на реалнитѣ знания. Днешната школа въ европейскитѣ държави, съ рѣдки изключения, се явява, като компромисъ между хуманитарнитѣ и реалнитѣ знания съ извѣстна тенденция къмъ окончателно суспендиране на класическитѣ езици. По тоя начинъ изниква като самостоятна учебна система *реалната школа*, която продължава да живѣе въ извѣстно примирие съ класическата школа.

Наредъ съ реалната школа, като такава, която има за цѣль да отговаря най-вече на изискванията на живота, на развититѣ стопански условия, на индустрията и търговията, изниква и *професионалната школа*, която има за цѣль да постави възпитаника въ още по-тѣсни връзки съ живота и съ житейскитѣ професии.

Обаче, въпрѣки горѣказаната еволюция на училището и въпрѣки неговия стремежъ да пустне дълбоки корени въ широкитѣ течения на живота, да стане не само негово пълно отражение но и важенъ факторъ за неговото развитие, то въ всичкитѣ свои стадии и проявления крие въ себе си редъ недостатъци, които го правятъ невъзможно да играе тая важна обществена роль. Ние нѣма да се спираме на обстоятелството, че съврѣменната школа, въпрѣки своето стремление да играе важна роль въ възпитанието и образованието на нацията, разполага съ най-скромнитѣ пера на държавния бюджетъ — обстоятелство, което има първостепенно значение за нейното правилно развитие. Ние ще обърнемъ внимание на тѣзи недостатъци, които произтичатъ отъ редъ традиции, или сж резултатъ на цѣль редъ педагогически прѣдразсѣдци.

Единъ отъ основнитѣ въпроси на съврѣмненната школа е въпроса за нейния вжтрѣшенъ редъ — за дисциплината, — това, което еднакво тежи на учители и на ученици, на възпитатели и на възпитаници. Всѣки отъ насъ е навикналъ да мисли, че, за да обучаващъ, трѣбва да има извѣстна тишина, редъ и внимание. Ако ученицитѣ, безразлично дали сж тѣ дѣца въ отдѣленията или младежи въ гимназията, не мируватъ и не желаятъ да слушатъ прѣподавателя, послѣдниятъ трѣбва съ оржжието на дисциплината, задъ която се крие наказанието, т. е. силата на силния, да усмири ученицитѣ и да ги накара да го слушатъ. Не може ли да стори това, учителътъ става безсиленъ да прибѣгне къмъ свещения изворъ на знанието, къмъ възпитанието на дѣтето. Съ други думи: учителътъ и възпитателътъ на младото поколѣние, който твърдѣ често има случай да му обяснява, че истината и правдата стоятъ по-високо отъ всѣка човѣшка сила, е принуденъ да прѣподава истината, която е синонимъ на науката и правдата, която е основата на всѣко възпитание, чрѣзъ вънкашно насилие, което понѣкога трѣбва да приеме доста груба и противна форма. А това е единъ отъ голѣмитѣ абсурди на съврѣмненната школа, който обикновено измжчва морално и изтощава нервно и учители и ученици.

Земете, читателю, вашето дѣте въ момента, когато то за първи пжтъ отива въ свещената ограда на училището. Вгледайте се въ неговото душевно настроение, когато то съ нова плоча и съ нова писалка пристжпва прага на новия за него училищенъ животъ; колко радостенъ трепетъ и колко сладки вълнения то прѣживѣва прѣдъ перспективата да види своя бждещъ учителъ или учителка, която ще го научи да чете и пише, да произнася съ живъ и високъ гласъ тѣзи черни книжни знакове сжщо тѣй, както това върши неговото по-старо братче или сестричка. Колко желанія и надежди се криятъ въ тая млада душа, пълна съ интересъ и съ неопрѣдѣленъ стремежъ да се учи! Може ли да има по-красиво и по-възвишено отъ това мило лице, което въ нѣколко дена почва да обожава думитѣ и дѣйствиата на своя добъръ учителъ и учителка? Кой отъ насъ не се е влюбвалъ въ своя учителъ или учителка въ първитѣ мѣсеци и години на своето ученичество? но кой не се е още повече разочаровавалъ слѣдъ това отъ училището и отъ учителя? А кой е виноватъ въ разрушаването на тѣзи свещени чувства? Никой другъ, освѣнъ училището, училището съ своята система, съ своя режимъ, който тежи еднакво и надъ учителя и надъ ученика. И колкото по-нататѣкъ, колкото въ по-горни отдѣления и класове отива, толкова тоя режимъ става по-непоносимъ и за възпитателя и за възпитаника. Гдѣ е, обаче, възела на това мжчение за двѣтъ страни, за двата враждуващи лагера въ съврѣмненната школа? Отговорътъ се състои въ самия въпросъ,

въ това, че училището дѣйствително прѣдставлява отъ себе си два враждебни лагера, даже и тогава, когато неговата атмосфера е смегчена чрѣзъ разни подсладителни срѣдства на съврѣменната официална педагогия. Много простъ принципъ е, че тамъ, гдѣто има неприязнь, недовѣрие и даже вражда, тамъ не може да има нормална атмосфера за умствено и морално развитие. Но понеже законитѣ на човѣшката природа и на човѣшката душа сж непрѣодолими отъ никаква външна сила, то тукъ развитието на личността пакъ ще продължава да става, въпрѣки тѣзи ненормални условия, по силата на своето вътрѣшно чувство, или по силата на цѣлъ редъ външни обществени импулси и културни фактори, които се развиватъ въпрѣки култивираната въ училището атмосфера.

Но въ що се състои по-конкретно тая ненормална атмосфера, която се противопоставя на нормалното развитие на дѣтето? На тоя въпросъ може да има много отговори. Най-важния, обаче, ще бѣде тоя, че училищниятъ редъ и система противоречатъ на най-елементарнитѣ потребности на дѣтската душа и дѣтска природа, които, ако не протестираха систематически противъ учебновъзпитателната система на днешното училище и ако напълно се подчиняваха на нея, би обезличили дѣтето до състоянието на мумия, на мъртавъ механизъмъ, негоденъ за никаква самостоятелна мисль и инициатива въ живота. На първо мѣсто, дѣтскиятъ организъмъ протестира противъ тая еднообразна училищна стая съ нейнитѣ голи чинове и голи стѣни, които приспиватъ неговата душа, жадна за разнообразие и за живи прѣдмети; той протестира противъ това заковано положение на училищната скамейка въ течение на 4—5—6 часа въ деня и то въ най-импулсивния периодъ на живота, когато всичко въ тѣлото и душата се движи и трепери отъ животъ и търси изходъ да излѣе своята енергия. Резултатитѣ отъ това дългогодишно седяще положение сж добрѣ извѣстни на училищната медицина; а тѣ сж ужасни не само за физическитѣ органи на дѣтето, но иматъ фатално значение и за неговото умствено развитие и за развитието на неговото морално чувство. И характерното е, че основното училище, което по твърдѣ понятни причини, трѣбва да държи повече смѣтка за физическото развитие на дѣтето, най-силно култивира това условие за училищния редъ; въ него дѣцата не само трѣбва да внимаватъ съ вперени очи и изправени гърди, но и трѣбва да си държатъ ржцѣтъ върху свещената скамейка. Азъ бихъ желалъ да видя, дали учителятъ самъ би могълъ да стои въ тая поза въ течението на единъ часъ, безъ да чувствува нѣкаква мудноть и мжчително чувство, което несъмнѣно прѣчи на доброто внимание и сърѣдоточеността на дѣтето.

Дѣйствително, школата, като схваща лошитѣ страни на сѣдещия животъ на ученика, стареае се да парализира култивираното по тоя начинъ физическо деградиране съ по-добри чинове и главно съ редъ физически упражнения въ уроцитѣ по гимнастика, обаче, всѣки трѣбва да се съгласи, че 2—3 гимнастически часа въ недѣлята, сж капка въ морето въ сравнение съ цѣлия физически режимъ на училището. Ние оставяме на страна въпроса, доколко рационално се прѣполага гимнастиката въ нашето училище като методъ за физическото развитие на дѣцата.

Като сравняваме физическото възпитание на дѣцата въ Англия, съ онова въ нашитѣ училища, ние трѣбва да се очудваме, колко много врѣме харчи тамъ школата и обществото за това и колко много липсва на нашата школа въ това отношение. Каква по-проста истина отъ това, че младото поколѣние е силата и бждещето на една нация, че отъ неговото здраве и физическо възпитание зависи здравината на бждещитѣ поколѣния, а между това нашата училищна система се стреми да убие въ него всѣкаква физическа енергия, да го направи хилаво, неподвижно и негодно за никакви житейски незгоди. Въ туй врѣме, когато цивилизованиятъ и етикетенъ англичанинъ — не говоримъ за античния грѣкъ — гледа да възпитае въ своето младо поколѣние физическа сила, енергия и стойкость съ разни гимнастически игри, плаване и бѣгане, които заедно съ това развиватъ и цѣлъ редъ морални и обществени качества, ние, вчерашни земледѣлци, дѣца на природата, съ своето обществено и училищно възпитание създаваме мършаво и анемично поколѣние. Въ това врѣме, когато въ Англия гимнастическитѣ игри сж гордостъ на всѣко училище, включително и на университетитѣ, и прѣдставляватъ живъ интересъ за цѣлото общество и за пресата, у насъ тѣ се смѣтатъ за нѣщо много несериозно и достойно за малкитѣ дѣца отъ улицата. А между това, туй не прѣчи на английската школа и английския животъ да създаватъ хора на науката и на сериозната мисль. Докато английската младежъ прѣкарва своята дѣтска и юношеска възраст въ училището при едно правилно и нормално физическо развитие и запазва своя младенчески възторгъ, сила и непорочность до 20 и 25 годишна възраст, нашата младежъ още въ V и VI класъ на гимназиитѣ заспива на своето физическо развитие и, въ едни случаи, почва много рано да узнава всички пороци на живота, въ други, става до толкова надуту-умна, че почва да се упражнява въ пуста фразеология за насжщнитѣ въпроси на живота. И затова отчасти, види се, нашиятъ младъ българинъ заспива на своето умствено развитие и упражняването на своитѣ граждански права въ тая възраст, когато англичанинътъ е пълноразвитъ и дѣенъ гражданинъ; види се, отчасти и за това, отъ англичанина излиза не само личность на упорития трудъ и смѣла прѣд-

приемчивостъ, но и гражданинъ съ силно развити обществени инстинкти и съ здрава обществена позиция.

Подобно явление прѣдставлява възпитанието на младежта въ малко по-слаба степенъ, или съ други вариации и въ останалитѣ културни държави, дѣто гласътъ противъ многото учение въ училището и противъ злинитѣ на училищната система е станалъ по-мѣродавенъ. Въ това направление, разбира се, е направила най-много американската школа и новото училище въ Европа, обаче, за Америка и за новото училище ние ще имаме случая да говоримъ другъ пѣтъ.

Другъ недостатѣкъ на днешната школа, който нѣма толкова тѣсна връзка съ физическото развитие на дѣтето, но упражнява фатално влияние за неговото умствено развитие и за култивирането въ него извѣстни лични качества, необходими за живота, е догматическия характеръ на обучението. Подъ думата догматизъмъ, въ случая, ние разбираме излагането на знанието, т. е. резултатитѣ на човѣшката мисль, въ готова смлѣта форма, въ която форма сж написани и всички училищни учебници — отъ букваря до учебника по психология и педагогика.

Въ що се състои обучението въ школата? То се състои въ излагане резултатитѣ на човѣшката мисль въ разнитѣ области на природата и на човѣшкия животъ въ елементарна и леснодостъпна форма така, че дѣцата да иматъ ясно прѣдставление за природата и нейнитѣ закони и за обществената срѣда, въ която тѣ ще живѣятъ и ще дѣйствуватъ.

Но какъ се е развивала човѣшката мисль? Тя се е развивала подъ вѣчния импулсъ на търсенето и на изслѣдването — това, което съставлява най-висшето наслаждение за нашата душа, понеже едва ли има по-високо чувство отъ интелектуалното, отъ това чувство, което вълнува човѣка при търсенето и откриването на истината; животътъ и биографията на великитѣ учени сж ясно доказателство за това. Обаче, ние не трѣбва да мислимъ, че само учениятъ се вълнува отъ това чувство на умствена наслада; то господствува въ всѣка човѣшка душа и въодушевява движението и на най-елементарната мисль. Кой не знае, колко богато е развито това чувство въ дѣцата и какъвъ непрѣодолимъ интересъ проявяватъ тѣ къмъ познаване на природата и къмъ причинитѣ на нейнитѣ явления.

Щомъ главниятъ импулсъ на знанието е духа на изслѣдването и търсянето на истината, който еднакво вълнува 7-годишното дѣте и Нютона, естествено, изниква въпроса: поставено ли е обучението въ училището така, че то да отговаря на дѣтския умственъ импулсъ и, най-главното, да продължава да го развива, така че слѣдъ школата дѣтето да излѣзе не само съ извѣстни знания, но най-главно съ неизчерпимъ запасъ

отъ умствена енергия и желание да търси истината, да се учи и да се учи, било само, било отъ другитъ?

Ние казахме по-рано, че дѣтето се явява въ училището пълно съ желание да се научи да чете и да пише и да отгатва черното четиво въ книгата, да прочете нѣкоя хубава приказка, която то е чувало отъ своята баба, или да узнае нѣщо за нѣкоя чужда страна — изобщо това, което може да вълнува неговата душа и да даде широкъ просторъ на неговата мисль. Това е съдържанието, което ние възрастнитъ можемъ да вложимъ въ тоя първъ дѣтски трепетъ. Съ какво се почва, обаче, училищното учение? То се почва съ най-скупното нѣщо на свѣта — съ откриването на букви, отъ които съставятъ слокове, думи, прѣдложения и най-сетнѣ свързано четиво. Съ какво се почва писането? То се почва съ писане линии, кукички, гагички и пр., слѣдъ което се прѣминава къмъ букви (а въ написването на една буква има много велика смисль, читателю!), думи и най-сетнѣ къмъ цѣли изрѣчения и свързана писмена рѣчь. Дѣтето не може да почне да чете или да пише изведнѣжъ; то трѣбва да почне съ четене и писане на знакове, които нищо не говорятъ на неговото чувство и мисль и въ тоя продължителенъ процесъ, който се води по единъ строго педантически, нареченъ, не зная защо, „методиченъ“ начинъ, то трѣбва да изхаби грамадна енергия, за да може да прочита или пише такива прости и мили за него думи, като мама, тате и баба. Съ една дума, първото врѣме въ школата, когато дѣцата се явяватъ съ чистото и непорочно чувство на умствения интересъ, е най-мжчителното врѣме за тѣхъ и за учителя; намѣсто да намѣрятъ удовлетворение на това чувство, тѣ изведнѣжъ биватъ парализирани отъ крайно систематическата метода на обучаване въ четивото и писмото. Ако искаме да направимъ сравнение съ единъ близкъ до писането и четенето прѣдметъ, ние бихме могли да вземемъ за примѣръ рисуването. До-прѣди нѣколко години въ нашитъ училища прѣподаването на рисуването се почваше съ линии и орнаменти и чакъ въ горнитъ класове на гимназията се даваха на ученицитъ гипсови фигури; а това, което се нарича живи прѣдмети, като цвѣтя или животни, имаше достѣпъ като моделъ за рисуване само въ рисувалното училище. Обаче напоследъкъ се разбра, че на дѣцата могатъ да се даватъ направо живи прѣдмети за рисуване и то въпрѣки това, че тѣ не могатъ още да прокаратъ що-годѣ правилно една права или крива линия; разбра се, че въ рисуването може да се почва направо съ живия прѣдметъ, а въ четенето и писането, знакътъ и наговитѣ елементи, т. е. голата абстракция, продължаватъ да се взематъ като начало на тѣхното обучение. Може да ни се възрази, че процесътъ на четенето и на писането е по-сложенъ и по-мжченъ отъ оня на рисуването, въ това отноше-

ние, че при рисуването дѣтето и Рафаелъ ясно виждатъ живия прѣдметъ, когато четивото и писмото сж резултатъ отъ условни знакове, непознати на дѣтето. Обаче, на това възражение може да се отговори много просто, а именно: дѣтето далечъ не вижда въ живия прѣдметъ това, което вижда великия художникъ и че само въ процеса на рисуването на редъ живи прѣдмети то ще почне да изостря своето въображение и своята творческа мисль — нѣщо, което съ орнамента и съ голитѣ линии никога нѣма да постигне. И за това ние можемъ да твърдимъ, че по сжщия начинъ, както дѣтето почва направо да рисува едно цвѣте и обикновенъ прѣдметъ въ стаята безъ да има способността да открива въ тѣхъ тия черти, бои и сѣнки, които лесно вижда единъ Рафаелъ, по сжщия начинъ то ще може да почне да чете и пише изведнѣжъ цѣли думи или изрѣчения, отъ които до великата писменна рѣчь на философа има толкова разстояние, колкото има отъ неговитѣ рисунки до онѣзи на Рафаеля. Какъ може да стане подобно обучение направо съ думи или изречения, — това ще бжде прѣдметъ на особна статия въ нашето списание; нашата цѣль тукъ бѣше да изтъкнемъ, че училището още при първата крачка на обучението спѣва развитието на дѣтето и убива неговия интересъ и любознателность къмъ това свето нѣщо, което то очаква отъ книгата и писмото. А тоя начинъ на обучение се върши въ името на една педагогическа догма, която произтича отъ общото и избито, изтъркано съображение, че обучението трѣбва да почва отъ простото и да върви къмъ сложното, безъ да се взема прѣдвидъ че буквения знакъ като елементъ на четивото и писмото, се явява като резултатъ отъ еволюцията на послѣдното и че запомняването на цѣли думи е много по-лесно и че то води по-скоро къмъ процеса на четението, отколкото ако неговото обучение се гради върху буквени елементи.

Друга важна материя въ училищното обучение, тѣсно свързана съ четивото, е изучаването на матерния езикъ, т. е. неговото устно и писмено владѣяне. При всичко, че за изучаването на тоя прѣдметъ се харчи най-много врѣме въ училището, при все това полученитѣ резултати сж твърдѣ печални. Ученицитѣ при свършването на гимназията не могатъ да напишатъ, или да развиятъ най-обикновената тема щогодѣ сносно и безъ стилистически грѣшки; а тѣхната устна рѣчь т. е. способността имъ да развиятъ нѣкой въпросъ въ устна литературна форма, даже прѣдъ своитѣ другари, е още по-бѣдна — толкова бѣдна, че подобни случаи се смѣтатъ за случаи на рѣдка талантиливостъ. А между това ученикътъ е училъ добросъвѣстно цѣли 8—9 години правилата на граматиката, теорията на словесността съ свойствата и качества на добрата прозаична и поетична рѣчь, както и историята на литературата.

Причината за тѣзи бѣдни резултати въ живото и устно литературно слово, което трѣбва да бѣде единствената цѣль на всички граматически и словесни правила, е дълбоката вѣра въ теорията или догмата на езика, която съ своята сухостъ и мъртвина убива живия езикъ, неговитѣ словесни и стилистични богатства, неговата красота и поезия. При прѣподаването на езика отъ 2-ро отдѣление до III класъ господствува аналитичната метода, като се има прѣдвидъ откриването на граматически форми и правила, т. е. илюстриране съ живи образци сухата материя на граматиката; отъ IV класъ до VII класъ става сжщото, съ тая разлика, че тука граматиката отстъпва мѣсто на теорията на словестността. Въ единия и другия случай живиятъ организъмъ на езика, цѣлостта на едно произведение, окарикутурено на първо мѣсто чрѣзъ хрестоматията, се принася въ жертва на сухата граматическа догма.

Но какво нѣщо е езика? Езикътъ е логиката, живата мисль, поезията, словесната музика на единъ народъ, който мисли и твори безъ правилата на граматиката и догмитѣ на словестността. Но не само народътъ, но и Шекспиръ и Гете творятъ, подъ влиянието на своя творчески гений, който стои по-високо отъ всѣка догма на езика и създава тоя езикъ. И дѣтето, и възрастниятъ мислятъ, говорятъ и пишатъ съ силата на своето инстинктивно творческо чувство — това чувство, което гърцитѣ сж възвѣли въ степенъта на богиня. Що се касае до теорията на езика като нѣщо стояще вънъ отъ това чувство, като единъ външенъ регулаторъ за изливането на нашитѣ думи въ прѣдложения, периоди и поетически пасажи, — тя въ случая има толкова значение, колкото има маслото, съ което мажемъ механизма на една машина.

Отъ друга страна, теорията на езика не прѣдставлява нищо друго, освѣнъ неговъ резултатъ — резултатъ на неговото развитие, по сжщия начинъ, както формата на единъ кристалъ, на едно растение или животно се явява, като резултатъ отъ неговия растъ, отъ взаимодѣйствието на неговитѣ вътрѣшни сили.

Ако слѣдов., намѣсто да даваме такова прѣдимство на правилата на езика, учихме дѣцата повече на самия езикъ, т. е. на разумно усвояване на живи образци, които съ своето съдържание и форма говорятъ много повече на тѣхното въображение и творческа способностъ, ние щѣхме да имаме ученици съ много по-богата рѣчь и съ по-интелигентна мисль.

При прѣподаването на езика се забравя една важна черта въ дѣтската психология и тя е, че дѣцата обичатъ много повече цѣлото отъ неговитѣ части; тѣ реагиратъ много по-живо прѣдъ единъ цѣненъ разказъ и едно интересно четиво, отколкото прѣдъ граматическия анализъ на неговитѣ части; за послѣдния се изисква повече абстракция и научно отношение, а това качество се развива много по-късно. Отъ друга

страна, като имаме прѣдвидъ силата на дѣтската фантазия и остротата на неговата паметъ, лесно е да се разбере, защо прѣподаването на езика въ възраст отъ 7 до 14 години, трѣбва да почива почти изключително на доброто четиво, водено по единъ систематически начинъ, съ огледъ къмъ развиване добрата устна и писмена рѣчь. Що се касае до теорията на езика, която е и неговата логика, тя трѣбва да се остави за горнитѣ класове, дѣто прѣминаването ѝ нѣма да изисква много врѣме, поради развитата логическа мисль и аналитическа способностъ, и най-главно, поради това, че тукъ тя ще се явява като градиво върху обогатена устна и писмена рѣчь.

При днешната система на прѣподаване матерния езикъ, при която господствува граматическия методъ, еднакво не се изучава нито граматиката, нито самия езикъ. Благодарение на култа на граматиката, който култъ прѣдполага, че правилото прѣдшествува живата рѣчь, тая остарѣла система игнорира интуитивното възприемане на езиковнитѣ форми и изкарва ученици съ бѣдна мисль и съ бѣденъ езикъ. А наредъ съ това, понеже ученицитѣ изучаватъ теорията на езика при слаба умствена подготовка, тѣ не могатъ да се проникнатъ съ значението и смисъла на тая теория и свършватъ гимназията безъ да познаватъ законитѣ на своя роденъ езикъ.



Д. Негенцовъ.

Елена Кей и въпроса за възпитанието.

Елена Кей, макаръ и да сж прѣведени вече на български най-добритѣ ѝ книги: „*Въкънтъ на дѣтето*“ и „*Любовта и брака*“, не е твърдѣ позната у насъ, когато нейнитѣ идеи сж твърдѣ интересни и заслужаватъ нашето особено внимание. Тѣ възбуждатъ сериозни проблеми по въпроса за възпитанието, отварятъ широки идеи, още неизвѣстни и чужди хоризонти, при които по-късно ще се изгради училището на бждещето. Тия идеи, родени въ Швеция, една отъ най-либералнитѣ и най-демократични страни въ свѣта, иматъ за насъ особеното значение, че тѣ ни даватъ възможностъ да познаемъ не само аспирациитѣ и желанията, безпокойствията и съмнѣнията, но така сжщо и голѣмитѣ надежди, които въ сегашно врѣме затрогватъ и възбуждатъ душата на скандинавското обще-

ство, а заедно съ него и до еднаква степен и душата на всички модерни общества.

Ето защо ние си позволяваме по този повод, да дадемъ на български, най-важната частъ отъ статията, която намираме въ послѣдната книга, 9-та, на „Revue pédagogique“ отъ Mathilde Permentier, подъ горното заглавие.

*
* *

Ако, както изисква задачата на новото възпитание, впечатления прѣзъ дѣтинството и младостта, сж единъ отъ най-могъщите фактори, които опрѣдѣлятъ характера на бъдещата личностъ, то смѣло може да се каже, че тая задача е добила у Елена Кей най-блѣскавъ изразъ.

Родена въ 1849 год., Елена Кей е прѣкарала дѣтинство особно честито и свободно, при пълна физическа дѣйностъ и морална независимостъ, въ широката областъ Смаландъ, единъ отъ най-хубавитѣ окрѣзи въ южна Швеция. Това не е още примамливата и грандиозна сѣверна природа на Скандинавия съ своитѣ високи гранитни планини, покрити съ ледове и вѣченъ снѣгъ, съ своитѣ недостъпни самотни, шумящи водопади и иглолистни величествени и таинствени гори. Когато зимнитѣ вѣтрове отъ Балтийско море прѣстанатъ да гонятъ снѣжнитѣ виелици изъ долинитѣ и настѣпи лѣтото, Смаландъ става тихъ и безкрайно пленителенъ: гжсти букови и елхови мрачни гори, изпълнени съ тихи и кристални езера, въ които се отражаватъ хубавитѣ дървета и трѣстики; по стрѣмнинитѣ житни и ржени нивя, потънали въ блѣска на слънцето, общаватъ редовно богати жетви, а безкрайното и синьо небе има ясността и прозрачността на южното. Тукъ именно, посрѣдъ тази чудна природа, при простотата на единъ селски животъ, при честито физическо и морално здраве, при пълно спокойствие, е прѣкарала дѣтинството и младостта си Елена Кей и то, споредъ изражението на Ржскина, при общение съ най-хубавитѣ нѣща, и цѣлиятъ си животъ тя дължи на силното влияние, което сж оказали тия първи впечатления. Така че, когато по-късно почва да работи по възпитанието, тя прокламира, прѣди всичко, правото на дѣтето въ сѣмейството, което само може да осигори потрѣбната независимостъ въ развитието на личността му, собствената му спокойна и дълбока грижа за развитието на мисълта и свободната лична култура, чрѣзъ свободното избиране на четивата и въ прѣко съгласие съ дѣйствителността и хубоститѣ на външния свѣтъ.

Майката на Елена Кей е била интелигентна, добра и кротка жена, която разумно е оставяла дѣцата си да се развиватъ споредъ тѣхнитѣ наклонности и особени вкусове. Баща ѝ, възпитанъ въ теоритѣ на Ж. Ж. Русо, е билъ твър-

дѣ уменъ човѣкъ, твърдѣ прямъ и съ твърдѣ характеръ; въ религиозно отношение е билъ свободомислящъ, а въ политическо — радикалъ-либералъ. Той става по-сетнѣ единъ отъ знаменититѣ шефове на демократическата партия въ шведския парламентъ. Заобиколена по такъвъ начинъ, получавайки своето възпитание изъ интеллигентна и симпатична сръда, четейки съ жадностъ най-великитѣ скандинавски, нѣмски, английски и французки поети и философи, чудно-надарената Елена Кей става жена съ рѣдка интелектуална сила и съ независимъ и непоколебимъ духъ.

На двадесетъ години тя заминава въ Стокхолмъ съ баща си, който заема ржководството на *Aftonbladet*. Тя му става секретарка и често му бивала интеллигентна и отлична сътрудница. Въ това врѣме тя се запознава съ най-знаменититѣ хора на Швеция и Норвегия, като Ибсенъ и Бьорнсонъ, влиянието на които е било рѣшително върху формирането на нейния умъ и ориентация на живота ѝ. Това бѣ за нея периода на възбуждането къмъ голѣмитѣ политически и социални въпроси, които изпълниха цѣлото ѝ съществуване. „Азъ се родихъ, казвала тя, за полето и самотата, за тѣхъ бѣхъ отгледана; но се възпитахъ за социална дѣйност и човѣшка симпатия.“ Слѣдъ нѣколко пжтешествия, които направила съ баща си въ по-главнитѣ европейски страни и които довършиха вече твърдѣ забѣлжителното ѝ възпитание, тя започва единъ активенъ плодовитъ животъ, при пълна прѣданност и лична забрава, като изцѣло се посветява на обучението, а особено на народното образование.

Елена Кей влиза изпърво въ едно висше женско стокхолмско училище, кждѣто е прѣподавала литература и история. Мнозина си припомнятъ още толкова пълнитѣ съ интересъ и тѣй силно възбуждащи чувствата уроци, когато тя е прѣскакала съкровището на своитѣ знания и на своята лична опитност. Тукъ тя се запознава съ д-ръ Nyström, основателятъ на работническия институтъ въ Стокхолмъ. Прѣпълнена съ ентузиазъмъ къмъ каузата на народното образование, тя напуска своитѣ учителски занятия и въ продължение на двадесетъ години му подпомага въ благородното и знаменито дѣло, което той бѣше създалъ.

Елена Кей бѣ една отъ най-прѣданитѣ и най-неуморитѣ работници на това дѣло още отъ първия моментъ. Тя даваше безъ почивка редъ конференции на публика, която ставаше все повече и повече многобройна. На женитѣ тя четѣше история, литература и изкуство, като отиваше въ това отношение по-далечъ, че разширяваше границитѣ на областта, която застъпваше, откриваше широки хоризонти и навлизаше направо въ полето на съврѣменната мисль. Тя спорѣше съ тѣхъ по въпроси отъ мораленъ и социаленъ характеръ и то съ интересъ твърдѣ сериозенъ. Тя ги уче-

ше особено върху туй, що хубаво и идеално има въ простия животъ, който имъ бѣше прѣдзначенъ, издигаше ги до съзнателното схващане на своитѣ длѣжности и до положението съ радостъ да ги изпълняватъ.

Тя бѣ готова винаги да защищава благороднитѣ каузи, каквото бѣ правото за сдружаване и правото на стачка у работницитѣ, или правото на народитѣ да живѣятъ независимо, когато сж достигнали до пълно национално съзнание. Нейниятъ патриотизъмъ не ѝ попрѣчи да признае правото на Норвегия въ конфликта за раздѣлението на Скандинавия.

Прѣзъ свободното си врѣме, когато напушаше конференциитѣ и прѣкарваше въ полето, въ горскитѣ самотии или покрай брѣговетѣ на езерата, тя пишеше за журналитѣ и за списанията тия заблѣжителни статии, или по-скоро тия опити, които всички заедно съставляватъ една доста сериозна работа.

*
* * *

Тритѣ главни съчинения на Елена Кей: *Изтищата на живота*, „*Въкъмъ на дѣтето*“, „*Любовта и брака*“, сж сборка отъ тия опити, писани прѣзъ разни врѣмена отъ живота ѝ и то едни при пълна обществена намѣса, други при голѣмо спокойствие въ село. Въпрѣки туй, че е била съставена и отпечатана най-първо книгата *Любовта и брака*, *Въкъмъ на дѣтето* е най-хубавото отъ всичкитѣ съчинения на Елена Кей. Всичкитѣ ѝ по-раншни и по-подирни съчинения, всичкитѣ ѝ многобройни конференции въ Швеция и Германия, цѣлиятъ ѝ животъ закрѣгляватъ само нейната прѣвъзходна възпитателна роль.

На първо мѣсто, като възпитателка, тя се отправя специално къмъ женитѣ. Феминистка по убѣждение, но заемайки по женския въпросъ малко по-особено положение, тя прѣпоръчва на женитѣ да поставятъ твърдѣ високо социалната мисия на материнството, да му посветятъ, споредъ своята лична и морална независимостъ, ако е потрѣбно, най-малко една частъ отъ своитѣ искания, колкото и справедливи тѣ да сж, по отношение пълното добиване на своитѣ материални права. По тоя начинъ, тя се обявява срѣщу всѣка работа, която спомага за намаляване у жената нейнитѣ жизнени сили и физическо положение. Ни крайна мозѣчна работа, ни работа въ фабриката или работилницата, която изчерпва прѣждеврѣменно въ нея изворитѣ на живота. Най-голѣмата справедливостъ може понѣкога да стане най-голѣмата несправедливостъ. „Феминисткитѣ могатъ, казва тя, да признаятъ, че границата на тѣхнитѣ права трѣбва да се простира дотамъ, дѣто започва правото на другия. Не разбиратъ ли тѣ, прочее, че на границата на своята лична свобода, жената срѣща правото на друго сѣщество: вѣроятното дѣте, на което не бива още от-

сега да се ипотекирва това право на собственост, което съставлява жизнената сила?“

Вънъ отъ това първично условие, остава друго едно съществено: дѣтето, което ще се роди, ще зависи въ всички съзидателни елементи на своята личностъ отъ туй, което ще му прѣдадатъ въ морално и физическо отношение неговитѣ родители или, по-право, непосредствено самото поколѣние. За да бжде силно и хубаво, за да отбѣлѣжи единъ новъ прогресъ въ развитието на рода, то трѣбва да бжде резултатъ на любовъ, при единъ съюзъ на свободно съгласие и на пълни физически, интелектуални и морални сили. Само здрави и хубави същества иматъ дѣйствителното право да раждатъ дѣца.

Оттукъ произтичатъ и теориитѣ на Елена Кей върху любовта, женидбата, работата на женитѣ и изобщо върху цѣлия феминистически въпросъ, — теории, които отъ извѣстна страна, изглеждатъ утопични и противорѣчиви, но които, разгледани въ тѣхната общностъ, сж въ пълно съгласие съ тая грижа за дѣтето — тая най-висша цѣль въ живота и любовта на съществата, дѣтето на бждещето, тайната, разкриването на която трѣбва да отбѣлѣжи единъ новъ етапъ въ напредъка на човѣчеството.

Въ сегашно врѣме може да се каже, че въпросътъ за дѣтето, другояче казано, въпросътъ за възпитанието прѣдшествува всички други. Той ги обхваща, защото само той може да ги доведе до едно ефикасно и извѣстно разрѣшение. „Камаритѣ и пресата, националнитѣ прѣдставителства, правителствата, конгреситѣ на мира, работническитѣ конгреси, науката и изкуството, — всичко това ще произведе само единъ бавенъ прогресъ, докато женитѣ не разбератъ, че социалното прѣобразование започва съ дѣтето, което се ражда... Докато това не стане, хилядитѣ злоупотрѣби, политическата несправедливостъ, економическата борба, всичкитѣ аномалии, всичкитѣ измами, които разяждатъ обществото, ще се повторятъ отъ поколѣние на поколѣние. Но когато жената изпълни онова, което ѝ подсказва животътъ и спасението дойде благодарение на нея, тогава само лицето на земята ще започне да се подновява!“ (Вѣкътъ на дѣтето). Ето защо въпросътъ за възпитанието възбужда днесъ у всички интелигентни и сериозни умове голѣмъ страхъ, но същеврѣмено и голѣма надежда. Вѣкътъ, който започва, ще бжде, както Елена Кей го е нарекла, *вѣкъ на дѣтето*. Нашата сждба, въ интимнитѣ гѣнки на нашето същество, е прѣдопрѣдѣлена отъ нашитѣ бащи, безъ да сме я искали или да сме я избирали. Чрѣзъ нашето потомство, чрѣзъ дѣцата, които създаваме, ние можемъ до извѣстна степенъ да опрѣдѣлимъ бждещата сждба на расата. Съ каква съобразителностъ и съ

какво уважение ще трѣбва да се държатъ толкозъ скъпоцѣннитѣ и нѣжни нишки на дѣтската душа, които единъ денъ ще образуватъ тъканята на свѣтовната сждба!...

* * *

Почвата, възъ основа на която сме достигнали до голѣми възпитателни придобивки, е оная на психологическитѣ издирвания. Психологията на дѣтето има за психологията изобщо сжщата важностъ, каквато и ембриологията за анатомията. Тя трѣбва да бѣде базата на възпитанието. Веднажъ прието това, системата на възпитанието ще зависи въ своята общностъ, както и въ всичкитѣ си отдѣлни части, отъ цѣлѣта, която си поставя възпитателътъ. Давайки дефиниция на възпитанието, Елена Кей достига до напълно нитчеанската формула: да се дѣйствува чрѣзъ една винаги твърдѣ голѣма сила, чрѣзъ една непрѣстанна борба противъ всички отслабващи влияния за развитието на живота къмъ винаги най-висши форми. Това ще рече, възпитанието да бѣде индивидуално, като се прѣдостави изцѣло свободно и пълно развитие на дѣтската личностъ. Въ каква смисълъ? Въ смисълъ на щастие, което за индивидуума е съдържание на всичкитѣ му права. Прецизирайки мотото на Гете — щастieto се заключава въ хармоничното развитие на нашитѣ способности, Елена Кей въ своя довѣрчивъ оптимизъмъ прибавя: „Да формираме прѣди всичко, силна и богата личностъ, тогава довѣрието въ нашитѣ собствени сили и чувства на отговорностъ ще дѣйствуватъ като една дѣйствуваща сила и ще ни позволятъ да отличимъ истинско-цѣнното въ морала.“ Raskin, то великъ английски възпитателъ, бѣ казалъ почти сжщото „възпитанието се заключава въ развитието на човѣшкото сжщество, къмъ пълното разцвѣтяване на всичкитѣ негови сили.

Това хармонично развитие би било, разбира се, резултатъ на най-честитото и най-възвишеното, което би било въ можно да се постигне въ възпитанието. Но какъ да го получимъ, когато то изисква хармония между особенитѣ качества на индивидуума, хармония, която може да се получи слѣдъ придобивкитѣ на сегашната педагогия? Говори се много въ нашитѣ педагогически конгреси за личната дѣйностъ, за индивидуалното развитие, но трѣбва да признаемъ, че всичкото това става съвсѣмъ другояче въ училищата, гдѣто фатални дѣцата се пожертвуватъ на единъ фалшивъ, общъ възпитателенъ идеалъ, на програмни изисквания и экзамени, и което е още по-лошо, на най-низки материални потрѣби. Коя мѣгща вълна ще погълне тоя разваленъ корабъ на училищна педагогия и ще разруши издъно нашитѣ остарѣли училища?

Ще бѣде достатъчно, може би, за всѣкиго отъ насъ се обърне къмъ своето дѣтинство и да си припомни първи:

трѣпки, първитѣ измѣчвания и несправедливости, които въ училището сж замѣстили свободата и топлотата на домашното огнище, за да сподѣлимъ голѣмото негодуване на Елена Кей. Заедно съ нея ще кажемъ, че едничкото възпитание, най-доброто, което би трѣбвало да се продължава до юношеската възраст, е онова — на сѣмейството. Сѣмейството, е което може да осигори на дѣтето условията, при които ще се развие неговата личностъ: свободно употрѣбление на врѣмето си, пряко сношение съ природата и нѣщата на вѣнкашния и живѣ свѣтъ, свободно избиране на четивата и особено душевно спокойствие и сърдечна радостъ. Мжчно би могло да се знае, до каква степенъ дѣтето, при неговата безпокойна живость и промѣнливѣ нравъ, има нужда отъ спокойствие и миръ. Дѣтето живѣе въ единъ свѣтъ на мечти; то не познава другия свѣтъ; за да може неговата боязливостъ отъ вѣнкашния свѣтъ да му бжде полезна, трѣбва тя да бжде прогресивна и лична. Нашъ голѣмъ недостатъкъ е, дѣто винаги искаме да посрѣдничимъ въ живота на дѣтето, да нареждаме работата му и да заповѣдваме отъ часъ на часъ, отъ минута на минута, на мислитѣ му. Нека го оставимъ на спокойствие, на това ненарушимо и дълбоко спокойствие, което прави душитѣ силни, характеритѣ горди, духа справедливъ и уравновѣсенъ. Нашата груба намѣса, за да ги смути и разкъса, дѣйствува върху безбройнитѣ процеси на дѣтския животъ, върху тѣхния таенъ и славенъ вървежъ и върху тѣхната трептяща чувствителностъ. Нека не смуцаваме непрѣстанно дѣтскитѣ мечтания. Нека нашето дѣйствие остава скрито. Нека тѣ бждатъ закрити съ невидима нѣжностъ и съ сериозна грижа. Нека всичкитѣ ни усилия бждатъ насочени, за да ги подѣржаме въ една срѣда на радостъ и красота.

Нека си припомнимъ историята на великитѣ хора, на тѣзи, които сж се отличили въ нѣкоя областъ отъ човѣшката дѣйностъ и сж станали водители на човѣчеството; нека се вгледаме въ тѣхното дѣтинство. Безъ да изброяваме много, нека погледнемъ на двама най-забѣлѣжителни и най-различни: на Ламартина, на когото цѣлото възпитание е ставало прѣдъ очитѣ на майка му и на Ржскина, на когото самотното дѣтинство е прѣминало въ съзерцаване на растенията и цвѣттята и въ мечти прѣдъ рисункитѣ на Тюрнера. У всички, още въ зората на живота имъ, се чувствува благодѣтелното влияние на една обична майка и на едно спокойно сѣмейно огнище.

„Строгиятъ редъ въ кжщи, спокойствието и красотата минаватъ въ душата на дѣтето. Сърдечността, радостъта къмъ работа, простотата въ кжщи развиватъ въ него доброта и желание да работи. Произведенията на изкуството и книгитѣ, всѣкидневнитѣ обичаи на сѣмейството, празничнитѣ обичаи, неговитѣ занятия и удоволствия отпечатватъ въ чувство-

то и въображението на дѣтето своето движение и спокойствие, своитѣ опрѣдѣлени контури и топливъ колоритѣ. Една атмосфера чиста, топла и ясна, въ която бащата, майката и дѣцата се движатъ при пълно довѣрие и свобода, когато никоя отъ частитѣ не остава чужда на интереситѣ на другитѣ, когато всѣкой притежава пълна свобода въ това, що се касае лично до него, когато никой не докосва правото на другия, но когато всички сж разположени да си помагатъ взаимно, щомъ това е потрѣбно, — въ една такава атмосфера егоизмътъ, както и алтруизмътъ, могатъ да иматъ своето законно развитие, а индивидуалността може да намѣри свободата, която ѝ е потрѣбна. А по-нататкъ, въ своето развитие, човѣшката душа ще напредва до крайностъ къмъ още неподозирани възможности, до една активна сила и до единъ животъ дълбокъ; духовниятъ животъ на поколѣнията ще стане разнообразно сложенъ и крайно отличенъ, човѣкъ повече ще се вслушва въ чудесното и пълно съ тайнства сжествуване, което остава задъ видимото и чувствено, всеобщо и земно сжествуване и повече ще се проявява въ всѣко ново дѣтско поколѣние, единъ духовенъ по-изтъненъ и по-сложенъ животъ. Потрѣбни ни сж нови сѣмейни огнища, нови училища — а така сжщо нови бракове и нови социални условия — за нови хора, за тѣхния безкрайно-сложенъ и още ненаименованъ начинъ да обичатъ, да страдатъ, да разбиратъ живота, да прѣдчувствуватъ и да се надѣватъ, да вѣрватъ и да молятъ. Идеитѣ върху религията, любовта, изкуството прѣтърпяватъ днесъ прѣобразование, толкова дълбоко, щото може да се прѣдчувствува, че новитѣ идеи ще взематъ така сжщо нови форми въ отдалеченитѣ поколѣния...

Но това ново сѣмейно огнище е още мечта, която ще се реализира въ бъдеще. Ако Елена Кей го рисува въ своята пророческа и поетическа душа, то на днешното поколѣние прѣдлежи да го приготвя съ всичкитѣ си усилия.

Елена Кей не е само идеалистка по подобие на Рѣскина. Послѣдователка на Русо и Спенсера, тя познава чудно дѣтската природа. Практическиятъ съвѣти, които тя адресира къмъ възпитателитѣ, сж проникнати отъ твърдѣ тънка психология. Азъ не познавамъ нищо по-истинно, по-точно и по-прецизно отъ нейнитѣ лични наблюдения върху тѣлеснитѣ наказания, лъжата, гнѣва, послушанието и силата на навицитѣ. На тая почва тя се сходя съ единъ отъ най-тънкийтѣ французки дѣтски психолози, D-r Maurice de Fleury. Подобно на него, тя базира цѣлата си възпитателна система върху принципа, който се явява най-вѣренъ и съобразно даннитѣ на модерната психология, а именно: че дѣтето се ражда такова, каквото сж го създали неговитѣ родители, че елементитѣ, които съставляватъ неговата личностъ — физически и умствени вложения, темпераментъ, скрити тенденции, вродени инстинк-

ти — сж една неразрушима материя, която може само да се промѣни чрѣзъ бавна еволюция и чрѣзъ приспособение къмъ околнитѣ условия. Дѣйствувайки, прочее, въ съображение съ тоя принципъ на неразрушимостта на дѣтската личностъ, възпитателътъ ще трѣбва да се пази отъ всѣка внезапна и груба намѣса, която може да ожесточи дѣтето или, най-често, да го вкара въ нѣкоя грѣшка. Напротивъ, той ще трѣбва да потърси връзката на отдѣлнитѣ елементи и да прѣвърне опитността въ едно общо съдържание на впечатления, подъ влиянието на които навицитѣ прѣминаватъ на съзнателно въ тѣлото и душата на дѣтето. Но тоя методъ прѣдполага интелигентностъ, търпение и лична дисциплина, а още сж твърдѣ рѣдки ония, които, съзнавайки прислѣдваната цѣль и избирайки срѣдствата, могатъ отъ сутринъ до вечеръ да продължаватъ собственото си и онова на другитѣ възпитание.

Колко мжно и деликатно нѣщо е, прочее, възпитанието! То е особено мжно, когато възпитателътъ има да се бори съ упоритата рутина, съ школскитѣ прѣдразсждѣци, съ изтрититѣ фантоми и винаги обожаванитѣ идоли. Въ това отношение слѣднитѣ думи на Елена Кей би имали голѣмо значение особено за нашитѣ училища: „Онзи, на който би се случило да сѣче вѣковна гора съ ножче, ще почувствува, вѣроятно, сжщата безнадежностъ, която обхваща ревностния реформаторъ при сжществуващата училищна система, при тая голѣма забърканостъ отъ глупости, прѣдразсждѣци и заблуждения, когато всичко подлежи на критика, но когато тая критика остава безплодна, поради слабитѣ срѣдства, съ които разполагаме.“

Училището, каквото ни го е завѣщала педагогическата традиция на срѣднитѣ вѣкове и противъ което на нашето врѣме прѣдстои тѣй мжно да се бори, е основано въ дѣйствителностъ върху лъжливъ възпитателенъ идеалъ.

Наистина, цѣльта на възпитанието се е промѣнила, но възпитателната система, обаче, си остава сжщата. Нѣщо повече. Къмъ първичнитѣ заблуждения сж прибавени други недостатѣци, които сж резултатъ на новитѣ социални условия: училищно възпитание за всички, изискванията на сегашния животъ, а особено ревността къмъ съпѣрничество и борба, които започватъ още отъ училищния чинъ, и то при грубото чувство на равенство, което нѣма нищо отличително и оригинално. Нека се прибави системата на обучението, при която ученицитѣ, групирани по възраст и извѣстна съобразностъ, или по личната угода на единъ директоръ, сж подчинени на сжщата интелектуална дисциплина, съ абсолютното непризнаване на тѣхнитѣ наклонности и темпераменти. Отъ една страна, пожертвувани избраници на посрѣдствеността и глупостта, отъ друга — страхливи и слаби, станали за присмѣхъ. И въ

тия класове, гдѣто числото и неравенството на ученицитѣ изкарва изъ нетърпѣние най-неоуморния учителъ, най-мирното и най-послушно дѣте е най-доброто отъ ученицитѣ. Съ една рѣчь, най-безцвѣтнитѣ и най-невпечатлителнитѣ натури служатъ винаги за образецъ и по такъвъ начинъ изискванията на училището добиватъ една обезобразена стойностъ. Нека прибавимъ още за програмитѣ, напълно разрушителни за личността, когато личната работа, умствената дѣйностъ сж замѣстени отъ множеството курсове на професора, наречени „интересни,“ които оставатъ слабо изслушани, бързо забравени и които зачекватъ въ единъ и сжщъ день голѣмо число различни въпроси. Тѣзи живи дѣтски улове натежаватъ, прѣситени отъ голѣмата доза тѣстени вещества и кърма за нѣкаква интензивна култура. За едни това е неизлѣчима загуба, край на всѣка инициатива, пълно оглупяване; за други — най-надаренитѣ, това е крайно и болезнено положение на едно растение, което се привива отъ силния пекъ, бързо линѣе на откритъ въздухъ и то при голѣмото слънце на живота. Убийци на дѣцата въ училищата! — се провиква Елена Кей.

Трѣбва ли, прочее, да се съжالياва за добритѣ стари училища, когато човѣкъ можеше да заспи и понѣкога да сънува? Трѣбва ли да се даде право на тия, които най-често посѣщаватъ училището на природата и които научватъ въ него на воля висшитѣ науки на живота и великиятъ правила на изкуството? Така Шекспиръ, скитайки се въ полето на Варвикширъ „намира въ края на единъ лѣсъ думата, която му избѣгваше.“ За интелектуална храна нищо повече не струва отъ дивитѣ плодове, набрани въ случай на гладъ измежду къпинитѣ на свободнитѣ покрай пжтя храсталаци. Багажътъ или добръ нареденитѣ и доставенитѣ чрѣзъ програми познания много бързо се изгубва. Какво ще остане на дѣтето, ако то не добие прѣзъ своитѣ дълги и монотонни училищни години обичъ къмъ учение, лично усилие и разположение къмъ честна и радостна работа? Защото образованието не е добиване на факти, а, да се изразимъ съ единъ прѣвъзходенъ парадоксъ, е туй, което остава, слѣдъ като сме забравили онова, що сме научили. Онова, що остава, това сж внушителнитѣ впечатления и вжтрѣшнитѣ образи, които възбуждатъ въображението, живитѣ чувства, които стоплюватъ сърцето, асоциациитѣ на идеи, които стимулиратъ и формиратъ разсѣдка. Тогавъ се явява скритата и несъзнавана работа на мисълта, която дѣйствува, понѣкога въ мълчанието и самотата, понѣкога посрѣдъ възбуждането и шума, на които мислящиятъ умъ остава чуждъ. Но тоя методъ липсва въ нашитѣ училища, въ които дѣцата нѣматъ свобода да избиратъ своята работа и лични четива, а още по-малко иматъ врѣме да мечтаятъ по своя угода прѣдъ цвѣтята, или подъ облацитѣ.

Колкото и критиката на Елена Кей и да е рѣзка, тя все пакъ си остава твърдѣ справедлива.

Макаръ „Вѣкътъ на дѣтето“ и да е съставенъ на гледъ безъ всѣкакъвъ методъ, подъ вдъхновението на една пламенна и съ артистически темпераментъ натура, не е мжно да се отдѣлятъ въ общото психологическитѣ наблюдения на Елена Кей отъ нейнитѣ критики и съвѣти, заключението, което тя прави въ своята система на индивидуалистическо възпитание. Крайната цѣль на възпитанието трѣбва да бжде образуването на индивидуалното съзнание, което ще съставлява величието и достоинството на личността. Прилагайки въ индивидуалното съзнание дефиницията за живота у Ничше — силната воля, — Елена Кей смѣта, че моралниятъ законъ, който ще създаде индивидуалното съзнание, ще бжде най-вишия отъ всички други морални и социални закони, изобщо приети, безъ контролъ и экзаменъ, и че неговата сила на дѣйствиe, безкрайно по-голѣма и по-дѣйствителна, ще се завърши съ подчинението подъ вѣчнитѣ закони на хармонията, справедливостта и хубостта.

„Сжщественото за прогреса на цѣлото, за тоя на расата, както и за прогреса на обществото, е, щото възпитанието да пробужда чувството на независимостъ, да стимулира и благоприятствува куража за отдѣляне отъ обикновения пжтъ, когато това не докосва правото на другитѣ . . . Да се даде на дѣтето спокойна съвѣсть, която ще му позволи да се откъсва отъ общоприетия начинъ, отъ общото мнѣние, отъ сжществуващия обичай, отъ общопризнатото чувство — това именно съставлява едно отъ основнитѣ условия за възпитанието на една съвѣсть, на едно индивидуално съзнание, а не само на колективно съзнание и отъ единъ само видъ, както е днесъ съ по-голѣмата частъ отъ хората. Да се подчинява човѣкъ свободно прѣдъ външния законъ, когато, слѣдъ като го е изпиталъ чрѣзъ собственото си съзнание, го е намѣрилъ за справедливъ; да е послушенъ безусловно на неписания законъ, който си е поставилъ самъ, и да слѣдва тоя законъ — когато би трѣбвало даже да остане самъ срѣщу цѣлия свѣтъ — това ще рече човѣкъ да има индивидуално съзнание.“

*
** *

Каквото и мнѣние да си състави човѣкъ за възпитателнитѣ принципи на Елена Кей, каквото и съмнѣние да има за стойността на нейнитѣ практически срѣдства, трѣбва да се признае, че твърдѣ живитѣ критики, които тя формулира противъ сегашната възпитателна система, сж повечето основателни. Най-либералнитѣ и най-освѣдоменитѣ отъ нашитѣ психолози и модерни възпитатели ще се съгласятъ напълно съ това. Недостатѣцитѣ сж извѣстни, заблужденията — явни,

прѣдразсждѣцитѣ — мжчни за събаряне. Трѣбва да признаемъ всичката справедливостъ на тия нейни критики. Трѣбва сжщо да признаемъ всичката хубостъ на нейнитѣ теории, абсолютно истински и примамливи съображения. Но всичко това си остава като система на възпитанието, както всички социални системи изобщо. Лесно е да се констатира онова, което е разрушително, измамливо, несправедливо, — всички сж съгласни въ това; по-мжчно и по-сложно е да се изгради нѣщо, за което се изисква здрави основи.

Елена Кей изглежда да държи твърдѣ малка смѣтка за сегашнитѣ економически, социални и морални потрѣби. Всичко, що е привлѣкително въ нейната възпитателна система, тя го гласи не за настоящето, а за бждещето. А какъ ще се нареди бждещето? Тя сжди за всичко при единъ идеалъ рѣдко реализуемъ при сегашното положение на обществото. Това свободно, волно и лично възпитание, това сѣмейно и индивидуално възпитание, което тя желае да прилага къмъ всички, не може да бжде, освѣнъ възпитание на извѣстни избраници, на извѣстенъ социаленъ и интелектуаленъ отборъ хора. То прѣдполага изпърво у дѣтето, като изходна основна точка, една искрена и пряма природа, чисти и добри инстинкти, почтени и благородни диспозиции. Какво би станало съ тия, личността на които още въ зародишъ има порочно и лошо наслѣдство отъ зли и прѣстѣпни родители и дѣца? Срѣдата влияе силно на дѣтето и може да го опжти на добъръ пжтъ — това се разбира; но далечъ не сжществува за всички спокойно и честито сѣмейно огнище, кждѣто родителитѣ даватъ само добъръ примѣръ и кждѣто дѣцата могатъ съ отворени очи и сърдце да получаватъ добри и приятни жизнени впечатления. Понеже това сѣмейно огнище липсва, училището ще остане едно необходимо зло (или по-скоро необходимо добро).

Вънъ отъ това, ако дѣтето бжде подчинено на една интелектуална дисциплина, която не винаги напълно отговаря на неговитѣ лични вкусове, то това не е тъй лошо, както Елена Кей мисли или прѣдполага. Дѣтето, приятелъ на приятното и лошото, не знае да прави различие между своитѣ вкусове и склонности. Принуждението къмъ работа, прилагането на извѣстно обучение, понѣкога води къмъ разцвѣтяване или възбуждане на неизвѣстни и скрити склонности; и това, що е било започнато съ мжка и при голѣмо усилие, се завършва съ гордостъта на побѣдената мжнотия и въ радостъта на силата-сътздателка. Интелектуалната дисциплина води къмъ морална. Нѣма друго по-добро възпитание на волята. Да правишъ това, което е приятно, не е добро подготвление за живота, понеже послѣдниятъ ще бжде борба на една мислеца и дѣйствуеща личностъ съ всички вънкашни обстоятелства. Послѣднитѣ

могатъ да бждатъ приятни или неприятни, стойността на живота ще се измѣрва отъ могъществото на усилието за реализиране на по-доброто. Това бива въ първитѣ години на младостта, когато дѣтето трѣбва да се навиква да култивира това усилие.

Единъ отъ най-сериознитѣ укори, които се отправятъ къмъ Елена Кей и които докосватъ не само нейната възпитателна концепция, но и оная по брака, това е, дѣто тя замѣнява идеята за извѣстна длѣжностъ съ култа на личността и дѣто търси лично щастие. Едно такова възпитание може ли да приготи за потрѣбитѣ, да не кажемъ за длѣжноститѣ, на живота? Или по-добрѣ, до какви печални послѣдици то би довело? Съ една особена скръбъ биха могли да се поставятъ тѣзи въпроси, ако се постави на разглеждане доктрината на Елена Кей при положението на днешнитѣ нрави и слѣдъ разпустнатитѣ тенденции на нашата епоха. Ако Елена Кей не мисли както Русо, за естествената доброта на човѣка, то най-малкото тя вѣрва, че възпитанието може да го доведе до тая доброта. Индивидуалитетътъ не живѣе за другитѣ, а за себе си, и нѣма друга цѣль, освѣнъ да направи цѣнини всичкитѣ сили на своето сжщество; но колкото по-добрѣ развива своята собственостъ, толкова и повече ще почувствува колективността; радоститѣ и мжкитѣ на другитѣ ще бждатъ почувствувани, както собственитѣ негови.“

Елена Кей поставя твърдѣ високо своя идеалъ на щастие; тя го намира въ реализирането на моралната хубостъ и хармоничнитѣ закони. Ако щастieto сжществуваше, както го смѣтатъ обикновено, въ отдаването на природнитѣ попечения и въ задоволството на инстинкта, това наистина би било твърдѣ лесно и твърдѣ опасно. Но щастieto е нѣщо по-благородно и по-мжно за добиване. То се добива чрѣзъ енергичната настойчивостъ и чрѣзъ тържеството на волята. То прѣдполага най-често пожертвуване прѣдъ единъ идеалъ. То е плодъ на едно усилие и цвѣтъ на една пълна грижа. Така разбирано, моралътъ на щастieto се смѣсва съ она на дълга.

Безъ по-дълбоко изучване, теориитѣ на Елена Кей изглеждатъ забъркани и опасни; по-добрѣ разбрани, обаче, тѣ се проявяватъ въ всичката имъ моралностъ и хубостъ, но съ една хубостъ чужда и твърдѣ далечна, съ една моралностъ още твърдѣ недостъпна. Единствената вина на Елена Кей е дѣто е надминала своето врѣме и дѣто говори на своитѣ съврѣмenniци съ езикъ, който не може още да бжде чутъ.

Д-ръ У. Левенсонъ.

Геометрията въ основното училище и прогимназията.

Статия първа.

Въ № № 8 и 9 на Zeitschrift für mathemat. und naturwissenschaftl. Unterricht е напечатана една голъма статия на проф. К. Liwald подъ заглавие „Нагледността въ първоначалното прѣподаване на геометрията.“ Въ тая статия авторътъ разправя, какъ първоначалното прѣподаване на геометрията би могло да се направи много по-нагледно, отколкото е сега въ повечето германски училища и дава при това редъ полезни упътвания. На друго мѣсто ще се повърна къмъ нѣкои отъ тѣхъ.

Но тѣй, като азъ искамъ да разгледамъ тукъ основнитѣ принципи, върху които трѣбва да почива прѣподаването на геометрията въ основното училище и прогимназията, менъ въ тая статия ме интересува сега само общия принципъ, въ името на който авторътъ иска нагледното прѣподаване на прѣдмета.

Статията почва така:

„Никое наше познание не прѣдшествува по време опыта и съ опитъ почва всѣко знание,“ казва И. Кантъ въ началото на своята „Критика на чистия разумъ.“ Това положение е придобило сега почти всеобщо признание въ науката и никога не трѣбва да се изпуска изъ прѣдвидъ при прѣподаването, а наопаки трѣбва винаги да бжде използвано.“

Това е всичко, съ което Ливалдъ обосновава необходимостта отъ нагледностъ при първоначалното прѣподаване на геометрията.

Азъ съмъ напълно съгласенъ си цитиранитѣ редове и мисля, както и авторътъ имъ, че опитътъ е не само първоизточникъ на всѣко знание, но и основа на всѣка здрава методика. И именно затова, защото, споредъ мене, опитътъ има такова голъмо значение, както за придобиването на знания, така и за педагогиката, азъ искамъ да се спра тукъ по-обстойно върху тая мисль.

Но прѣди да сторя това, трѣбва да кажа, че подъ думата опитъ въ тая цитата, както и въ моята статия, се разбиратъ впечатленията, които произвеждатъ прѣдметитѣ върху насъ, или по-точно усѣщанията, които тѣ прѣдизвикватъ въ насъ, а не експериментътъ, както въ физиката или химията, напр.

Какво значи, че опитътъ е първоизточникъ на всѣко знание, на всѣка наука? Споредъ мене, това значи просто че,

всички прѣлставления на човѣка за свѣта, всичкитѣ му понятия и знания почиватъ върху впечатленията, т. е. усѣщанията, които той получава отъ тоя свѣтъ, чрѣзъ органитѣ на чувствата си.

Какво зная азъ, напр., за масата, върху която пиша? Моето прѣдставление за нея

„се състои отъ видимата ѝ форма и голѣмина, т. е. отъ сложни зрителни усѣщания; отъ осѣзателната (*tangible fühlbar*) ѝ форма и голѣмина, т. е. отъ сложни усѣщания на органитѣ на пипането ми и на мускулитѣ ми; отъ теглото ѝ, т. е. пакъ отъ усѣщания на пипането и на мускулитѣ; то се състои отъ цвѣта ѝ, т. е. пакъ отъ зрително усѣщане; отъ твърдостъта ѝ, т. е. пакъ отъ усѣщане на мускулитѣ; то се състои най-сетнѣ и отъ състава ѝ, т. е. съ други думи, отъ всичкитѣ разнообразни усѣщания, които прѣдизвиква въ насъ при различни условия дървото, отъ което е направена масата*)“

И така, всичко, което зная за масата, почива върху съвокупността отъ усѣщанията, които тя прѣдизвиква въ мене. Сжщо така, всичко, което човѣкъ знае за свѣта, почива върху усѣщанията, които тоя свѣтъ прѣдизвиква въ него. Ако нѣкой отъ насъ не би получавалъ чрѣзъ чувствата никакви впечатления отъ външния свѣтъ, той не би ималъ и никакви прѣдставления за дѣйствителността и никакви понятия, никакви мисли за свѣта.

Наистина, ако прѣдметитѣ не произвеждаха никакви впечатления върху насъ, т. е., ако тѣ не прѣдизвикваха въ насъ никакви усѣщания, ний не бихме имали никакви прѣдставления и, вслѣдствие на това, никакви понятия за тѣхъ и тѣ не биха съществували съвсѣмъ за нашата мисль.

Само когато прѣдметитѣ дѣйствуватъ върху органитѣ на чувствата ни, само тогава усѣщанията, които тѣ прѣдизвикватъ въ насъ, се комбинирватъ въ образи или прѣдставления; тия прѣдставления пъкъ ни даватъ материалъ за съставяне на понятия и, само въ тоя случай прѣдметитѣ на външния свѣтъ могатъ да станатъ и прѣдмети на нашитѣ размишления.

Или накъсо казано:

Усѣщанията, т. е. опитътъ, сж суровиятъ материалъ, върху който работи всяко мислене.

Но, дали е вѣрно, че всичкитѣ ни знания почиватъ върху усѣщанията ни и че всяка наука почива върху опита? Дали нѣма науки, които да почиватъ не върху опита, а върху нѣщо друго и не е ли геометрията, която ни интересува сега, една отъ тѣхъ?

Не се съмнѣвамъ, че много математици ще отговорятъ утвърдително на тоя въпросъ, като кажатъ, че геометрията е наука, която не почива върху опита, защото всички-

*) J. St. Mill, System der deductiv, u. inductiv. Logik, I. Buch, III Capitel.

тъ и теории сж логически заключения отъ дефинициитъ и аксиомитъ, които пъкъ, отъ своя страна, почиватъ не върху опита, а върху нѣщо съвсѣмъ друго.

Прѣдметъ на естествения науки, ще кажатъ защитниците на това мнѣние, е дѣйствителния свѣтъ, а тъй като ние познаваме дѣйствителния свѣтъ чрѣзъ нашитъ усѣщания, то основата на естествения науки е опитътъ. Но не е така и съ точните науки. Тѣ ще кажатъ, че

„Математиката... не се занимава съ дѣйствителни нѣща, а съ абстракциитъ на нашия умъ. Една геометрическа линия е линия безъ широчина, но подобна линия не сжществува въ природата, тя е само едно прѣдставление, което си съставя умътъ (der Geist) отъ материала, намѣренъ въ природата. Дефиницията на линията е дефиниция на тая въображаема (geistige) линия, а не на дѣйствителната и геометрическитъ теореми сж точни истини само за тая въображаема (geistige) линия, а не и за сжществуващитъ въ природата“ *).

Защитниците на това мнѣние ще кажатъ още, че, тъй като въ природата, както нѣма линии безъ широчина, нѣма и повърхнини безъ дебелина и точки безъ дължина, широчина и дебелина, то всичкитъ геометрически дефиниции сж дефиниции на нѣща, които сжществуваатъ само въ нашето въображение и, за това, цѣлата геометрия не е наука за дѣйствителния свѣтъ, а за свѣта на нашитъ прѣдставления.

Тоя възгледъ, споредъ мене, е съвсѣмъ невѣренъ. Истина, въ природата нѣма точки, линии, повърхнини или тѣла, които да отговарятъ на съотвѣтните геометрически дефиниции, но сжщо така е истина, че ний никога не си прѣдставяваме точки, линии, повърхнини и тѣла, които да съотвѣтствуватъ на поменатитъ дефиниции. Ако иска читателятъ да се убѣди въ това, нека се опита да си прѣдстави „геометрическа точка“ или „геометрическа линия.“ При никакви усилия на въображението си той нѣма да сполучи да извика въ ума си прѣдставлението за линия безъ широчина (или точка безъ измѣрвания).

Много лесно е, да се обясни, защо: нашето въображение или ни прѣдставлява само това, което дѣйствителността ни дава чрѣзъ усѣщанията или комбинира елементитъ, които ни дава дѣйствителния свѣтъ.

И така, нито въ дѣйствителния свѣтъ, нито въ нашитъ прѣдставления не сжществуваатъ нѣща, които да отговарятъ на геометрическитъ дефиниции.

Ако това е вѣрно — а то е безъ съмнѣние така — какво сж тогава тия дефиниции? Безмислица ли сж? И какво е тогава прѣдметъ на геометрията, ако тя не се занимава съ изучаването нито на дѣйствителността, нито на свѣта на нашитъ прѣдставления?

*) J. St. Mill, Logik, I Buch, VIII Capitel. Така Mill излага мнѣнието на своитъ противници по тоя въпросъ.

Но прѣди да отговоря на тия въпроси, нека разгледаме още въпроса за аксиомитѣ. Това е необходимо, защото има мислители и математици, които твърдятъ, че аксиомитѣ не почиватъ само върху опита, и че нашата вѣра въ истинността имъ има съвсѣмъ другъ произходъ.

Азъ съмъ на съвсѣмъ друго мнѣние.

Да вземемъ за примѣръ аксиомата, че двѣ прави не могатъ да заградятъ частъ отъ плоскостта, или съ други думи, че двѣ прави, които веднажъ сж се прѣсѣкли, вече не могатъ повече да се прѣсѣкатъ.

Тая аксиома, както и всички други, е едно отъ най-раннитѣ ни обобщения на наблюденията. Отъ най-ранната възраст ний всѣки день виждаме прави, които се прѣсичатъ и виждаме, че слѣдъ прѣсичането си тѣ все повече и повече се отдалечаватъ една отъ друга. Количеството на тия наблюдения е толкова голѣмо, ний толкова често ги правимъ, че обобщението имъ е придобило за насъ характера на „очевидна истина,“ на „необходима“ истина, а това значи, че ние не можемъ даже и да допустнемъ невѣрността на това обобщение. Но отъ тукъ съвсѣмъ не слѣдва, че вѣрата ни въ истинността на тая аксиома, както и на всички други, почива не на опита, а на нѣкоя друга основа.

Да се повърнемъ сега на зададенитѣ по-горѣ въпроси:

Геометрическитѣ дефиниции съвсѣмъ не сж безмислици. Въ дефиницията: геометрическата линия е линия, която има дължина, но нѣма широчина, трѣбва да различаваме двѣ нѣща: 1) твърдението, че има линии и че тѣ иматъ дължина, съ други думи, че има дълги прѣдмети и 2) искането да не се взима подъ внимание широчината на линиитѣ (или на дългитѣ прѣдмети), когато искаме да видимъ, какви свойства иматъ тѣ само въ слѣдствие на факта, че иматъ дължина, а не въ слѣдствие на тѣхнитѣ физически или даже други геометрически свойства.

Или, съ други думи, дължина безъ широчина не съществува нито въ дѣйствителния свѣтъ, нито въ свѣта на нашитѣ прѣдставления. Горнята дефиниция ни казва само, че когато разглеждаме дългитѣ прѣдмети — а такива съществуватъ въ външния свѣтъ, а вслѣдствие на това и въ нашитѣ прѣдставления — когато разглеждаме такива прѣдмети и искаме да видимъ, какви слѣдствия произтичатъ само отъ факта, че тѣ сж дълги, ние не трѣбва да вземаме подъ внимание (трѣбва да се абстрахираме отъ) другитѣ имъ физически или даже геометрически, или каквито и да било свойства, освѣнъ дължината имъ. Ако смисълътъ на горнята дефиниция е такъвъ — а другъ смисълъ, както видѣхме, тя не може да има — тя съвсѣмъ не е безмислица, а напротивъ разумно логическо

искане. Другъ е въпросътъ, дали смисълътъ на дефиницията е сполучливо изразенъ въ общоприетата ѝ форма. Ще кажа само, че въ всѣки случай съвсѣмъ несполучливо за ученицитѣ отъ долнитѣ класове.

Да минемъ сега къмъ втория отъ поставенитѣ по-горѣ въпроси.

Какво изучава геометрията, какъвъ е прѣдметътъ ѝ?

Слѣдъ казаното за геометрическитѣ дефиниции, отговорътъ и на тоя въпросъ не ще бжде мжченъ.

Геометрията изучава дѣйствителността, прѣдмѣтътъ ѝ е външния свѣтъ.

Но геометрията изучава външния свѣтъ отъ съвсѣмъ особено гледище: при изучаването на конкретнитѣ тѣла, тя изучава и взема подъ внимание само тѣй нареченитѣ тѣхни геометрически свойства. Това специално гледище на геометрията е изразено въ дефинициитѣ на основнитѣ геометрически понятия.

Ачо тоя отговоръ на послѣдния въпросъ ще прѣдизвика очудване у нѣкои читатели, нека се попитатъ: ако геометрията не изучаваше дѣйствителността, какъ би било възможно, тая наука да има толкова голѣмо значение за практическия животъ, за землемѣрието, архитектурата, механиката и много други изкуства и технически науки? За мене тоя въпросъ не сжествува: отъ моето гледище е ясно, че понеже геометрията изучава дѣйствителния свѣтъ, тя може да служи, и дѣйствително служи, на практическитѣ нужди на тоя свѣтъ.

Но нѣщо повече. Геометрията не само изучава дѣйствителния свѣтъ и служи на практическитѣ нужди на човѣка, но, както ще видимъ по-нататкъ, сжествуването ѝ е прѣдизвикано отъ тия нужди.

До сега, когато разглеждахме значението на опита, ний като че ли си прѣдставлявахме, че природата, външниятъ свѣтъ дѣйствува на чувствата на човѣка, а той пасивно възприема впечатленията. Но тукъ се явява въпросътъ: може ли човѣкъ да се отнася пасивно къмъ природата, може ли той само пасивно да възприема усѣщанията, които тя прѣдизвиква въ него? И послѣ, какъвъ е опитътъ, който се получава при подобно пасивно отнасяне къмъ нѣщата?

При пасивното възприемане впечатления, опитътъ, който получаваме е съвсѣмъ повърхностенъ; ний се запознаваме съвсѣмъ повърхностно съ нѣщата, и тѣ едва ли ставатъ за насъ прѣдмети на по-интенсивни размисления.

Всѣки отъ насъ е виждалъ, напр., разни видове дървенъ материалъ и знае нѣщо за тѣхъ, но съвсѣмъ другъ е опитътъ на дърводѣлца: той има не само зрителни усѣщания, но при обработването на различни видове дърво, той получава освѣнъ

зрителнитѣ, сжщо и много осѣзателни, мускулни и слухови усѣщания, които при съзерцаталното отношение къмъ прѣдмета никога не се получаватъ.

Само когато човѣкъ работи надъ нѣщата, дѣйствува върху тѣхъ, тѣ дѣйствуватъ по-интенсивно върху него и го каратъ да мисли повече за тѣхъ. Само чрѣзъ практическата дѣйность човѣкъ придобива по-обширенъ опитъ и само тая дѣйность го кара да размишлява върху даннитѣ на така придобития опитъ.

За щастие за интелектуалното развитие на човѣчеството, човѣкътъ никога не е могълъ да се отнася пасивно къмъ природата: за да запази сжществуването си, той винаги е билъ принуденъ да се бори съ нея, т. е. да дѣйствува върху нея. И сжщата тая необходимость — да запази сжществуването си — го е карала постоянно да прѣминава отъ едни начини на борба съ природата къмъ други, т. е. отъ едни начини на въздѣйствие върху нея къмъ други и постоянно да разширява сферата на туй въздѣйствие *).

А всѣко прѣминаване къмъ нови начини на въздѣйствие върху природата, всѣко разширение на сферата на въздѣйствие е давало новъ опитъ, т. е. новъ материалъ за мислене. И самата борба пакъ е принуждавала човѣка да използва тоя материалъ, т. е. да мисли върху него, да поправя своитѣ възгледи, да създава нови теории.

И придобититѣ така нови знания, възгледи или теории ставаха пакъ нови срѣдства за по-нататъшна по-успѣшна борба съ природата, за по-успѣшно въздѣйствие върху нея.

И не само това. Прилагането на новитѣ знания или възгледи, придобити чрѣзъ практика, чрѣзъ практическа дѣйность, прилагането имъ къмъ по-нататъшно въздѣйствие върху природата е служило за провѣрка на тия възгледи или теории.

Или съ други думи: *Практиката винаги прѣдтѣствува теорията*, защото практиката дава опитния материалъ за създаването на теорията. А теорията винаги служи на практиката, и практиката пакъ служи за оцѣняването на теорията, т. е. за провѣрката ѝ.

Де не помисли читателтъ, че съмъ се отклонилъ отъ прѣдмета на статията си. Съвсѣмъ не! Всичко казано до тука ще намѣри пепосрѣдствено приложение къмъ педагогическитѣ въпроси, които ще ни занимаватъ въ II-та статия.

Да видимъ сега, потвърждава ли историята на геометрията изказаната горѣ мисль за значението на практиката за теорията.

*) Надали има нужда да кажа, че подъ думитѣ „борба за сжществуване“, „борба съ природата“, „въздѣйствие върху природата“ разбирамъ тукъ това, което економиститѣ наричатъ „работа“, „трудъ“, „производство.“

Всѣки народъ, даже всѣко първобитно племе, има нужда отъ геометрически знания, за построяване на къщи или колиби, за дѣлене или измѣрване на полетата и за много други работи. И всѣки народъ, чрѣзъ самата работа придобива необходимитѣ му свѣдѣния.

Всички стари гръцки писатели приписватъ „изнамѣрването на математическитѣ науки“ на египтянитѣ, казва S. Klimpert въ своята история на геометрията и дава много цитати, отъ които се вижда, какъ тия писатели си обясняватъ тоя фактъ.

Ето напр. едно мѣсто отъ Диодоръ :

„Понеже рѣката (р. Нилъ) всѣка година много измѣнява страната, това прѣдизвиква много разнообразни разпри между съседитѣ, които не могатъ да бждатъ лесно изравнени, ако нѣкой геометръ (землемѣръ) не установи фактитѣ чрѣзъ непосредствено измѣрване*).

За сжщото разправя и Херодотъ, който прибавя, че отъ това „е произлѣзла геометрията.“

„Съвсѣмъ сжщото съобщаватъ Страбонъ и Херонъ стариятъ. Послѣдниятъ забѣлѣзва въ своето въведение въ геометрията: Найранната геометрия, както учи старата традиция, се е занимавала съ измѣрването и разпрѣлѣлението на земитѣ, за което и се наричаше землемѣрие.“ Това показва и названието, което гръцитѣ дадоха на тая наука, защото γῆ (gē) значи земя, а μετρέειν (metrein) — измѣрвамъ, т. е. геометрията е науката, която учи, какъ да се измѣрватъ частитѣ на земната повърхностъ.

*И така практически нужди, постройкитѣ и землемѣрието сж породили геометрията**).*

По-рано видѣхме, че аксиомитѣ сж обобщения отъ найраннитѣ наблюдения. Тѣ сж, разбира се, съвсѣмъ недостатъчно срдство за извършване каквато и да е техническа работа; за такива работи се искатъ и много други геометрически знания. Сега ний виждаме, че и тия нуждни за практиката геометрически знания се придобиватъ чрѣзъ самата практика.

Геометрическитѣ знания ний наричаме теореми. За практическата дѣйностъ сж важни самитѣ теореми, а не доказателствата имъ; и чрѣзъ наблюдение и практическа дѣйностъ се откриватъ самитѣ теореми, а не и доказателствата имъ. Но ний сега сме до толкова навикнали на дедуктивнитѣ доказателства въ математиката, че смѣтаме теоремитѣ за съвсѣмъ недоказани, ако вѣрата въ тѣхната истинностъ почива само върху непосредственъ опитъ, върху непосредствено наблюдение. Това, обаче, не е вѣрно. И тия теореми сж доказани, прѣди всичко съ непосредственъ опитъ. И както

*) стр. Klimpert, Geschichte der Geometrie, S. S, 2 и 5.

**) R. Klimpert, Geschichte der Geometrie, стр. 5.

виждаме сега, и ще видимъ по-нататкъ „опитната,“ „наблюдателната,“ „емпирическата“ геометрия е първата стадия въ историческото развитие на тая наука.

Обаче ние сега сме забравили вече тая стадия и геометрията ни се прѣдставлява като стройна научна система; всичкитѣ ѝ истини сж логически свързани помежду си; всѣка теорема е логически изводъ или направо отъ дефиниции и аксиоми, или отъ по-рано установени по тоя начинъ теореме. Съ една дума, геометрията ни се прѣдставлява като съвсѣмъ дедуктивна наука. Тая форма на дедуктивна наука геометрията е получила прѣдимно у гръцкитѣ философи-математици, особено у Евклида.

Не трѣба, обаче, да мислимъ, че гръцкитѣ мислители сж открили самитѣ теореме. Въ дѣйствителностъ всѣки отъ тия мислители-математици е намѣрилъ само дедуктивно доказателство на нѣкои отъ извѣстнитѣ въ негово врѣме истини. Евклидъ сжщо така е намѣрилъ доказателства за нѣкои отъ теоремитѣ и освѣнъ това по единъ гениаленъ начинъ е съединилъ всичкитѣ геометрически знания на своето врѣме въ една стройна, послѣдователна дедуктивна система. Самитѣ истини (теореме) обаче сж били извѣстни много по-рано и сж били открити чрѣзъ непосредствено наблюдение или опитъ*).

На философа Талесъ, напр., се приписватъ „доказателството за равенството на вертикалнитѣ ъгли, за равенството на ъглитѣ при основата на равнобедрения тригълникъ . . . ; доказателството за втория случай на конгруентността (сходството) на тригълниците (когато една страна и два ъгла у една сж равни на съотвѣтнитѣ части на другия тригълникъ) и . . . доказателството, че диаметрътъ разполовява кръга“ **).

Но безъ съмнѣние тия истини сж били извѣстни отъ по-рано на египтянитѣ.

И така ний виждаме, че заслугата на гръцкитѣ философи-математици е, че сж дали на геометрическитѣ знания тая по-висока научна форма, формата — на стройна дедуктивна наука.

Но могатъ ли дѣцата отъ отдѣленията, или даже отъ прогимназията, успѣшно да усвоятъ геометрията въ тая форма на дедуктивна наука, безъ да сж минали по-рано прѣзъ стадията на „конкретната,“ „опитната,“ „елементарната“ геометрия? Това е единъ отъ въпроситѣ, които ще ни занимаватъ въ II ра статия.



*) Klimpert, стр. 45

**) Klimpert, Geschichte etc, S. 12.

Ц. Калянджиевъ.

Изъ американската педагогическа теория и практика.

Американската школа се отличава отъ европейската на първо мѣсто съ конкретния характеръ на прѣподаването на всички учебни прѣдмети включително и най-абстрактнитѣ, като: матерния езикъ, смѣтанието, геометрията и пр. Тая черта на задокеанската школа се дължи не само на особнитѣ условия на тамошния животъ, който блика съ разнообразието на своитѣ ежедневни конкретни нужди и съ това създава особна реална психология въ възрастния и въ дѣтето, но тя се дължи и на новото направление въ педагогическата наука, което намѣрва най-здрава и плодотворна почва въ Америка.

Въ прѣподаването на аритметиката въ американското училище отъ първата до послѣдната година господствува експеримента и наблюдението — сѣщия принципъ, който у насъ си е пробилъ пѣтъ и то на теория само въ естественитѣ науки. Американскитѣ учители педантически се старае да избѣгва такива писмени и умствени аритметически задачи, които почиватъ на абстрактни числа, или които прѣдполагатъ численни комбинации, стоящи далечъ отъ житейскитѣ нужди и отъ ежедневната практика и опитъ на дѣтето. Педагогическата практика въ това отношение въ Америка отива до такива тънкости, че учителтъ тамъ употребява всички усилия, за да изнамѣри задачи, които да обхващатъ интереситѣ на дѣтския животъ и на дѣтската психология.

Не по малко сж оригинални американцитѣ въ прѣподаването на естествовѣдѣнието въ основното училище. Наредъ съ разни наблюдения надъ произрастването, развитието и особеноститѣ надъ главнитѣ видове растения и животни, което става въ класа, градината, фермата и музея, тѣ се стараятъ и да облекатъ материята по естествената история въ една красива художествена форма. А съ това се постигатъ двѣ цѣли: 1) по-добро и по-солодно усвояване и разбиране конкретната материя отъ естественото царство и 2) развиване фантазията и художественото чувство и добрата жива рѣчь въ ученицитѣ.

Ние ще се стараемъ да даваме доста често въ страницитѣ на нашето списание образци отъ подобно прѣподаване съ цѣль не само да запознаемъ нашитѣ колеги съ тая отличителна черта на американското училище, но и за да имъ дадемъ възможность и тѣ да се опитатъ да я въведатъ въ нашето училище. Излишно е, при това, да споменуваме, че даденитѣ образци и примѣри ще иматъ главно значението на ръководящъ материалъ за онѣзи учители, които биха пожелали да си опитатъ силитѣ въ това направление, като, при това, не забравятъ мѣстнитѣ условия и интереситѣ на тѣхнитѣ ученици.

Смѣтане за отдѣленията.

Задачи върху изчисляване на врѣмето (споредъ Harriet E. Peet).

Стари начини за измѣрване на врѣмето. Накарайте дѣцата да зематъ една дълга свѣщъ, да я раздѣлятъ на равни дѣления по 1 см. или $\frac{1}{2}$ см. Нека запалятъ свѣщъта и я оставятъ да гори $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$ или 1 часъ и по изгорѣлата дължина и врѣмето да намѣрятъ за колко часа, би изгорѣла цѣлата свѣщъ.

Покрай тоя опитъ учителя дава кратки обяснения на ученицитѣ за употрѣбението на свѣщъта въ старо врѣме и въ сръднитѣ вѣкове, като мѣрило на врѣмето. Слѣдъ това се съставятъ нѣколко задачи, които обясняватъ употрѣбението на свѣщъта като часовникъ. Напр.: 1) Колко врѣме ще гори една свѣщъ съ дължина 20 см. ако въ 1 часъ изгаря по 10 см.; 2) Колко ще остане отъ нея слѣдъ 1 часъ горене; 3) Ако запалимъ една свѣщъ отъ 25 см. въ 7 часа сутринъта, колко см. ще изгорятъ отъ нея до 9 часа, ако за 1 часъ изгаря $2\frac{1}{2}$ см.? Кога ще изгори тя съвсѣмъ? Какъ може да кажемъ по такава свѣщъ, кога ще е 10 часа, 11 часа и 12 часа вечеръта; колко ще остане отъ свѣщъта въ тѣзи часове?

Едно сѣмейство се храни въ 7 часа сутринъта, 12 часа на пладнѣ и въ 5 часа слѣдъ обѣдъ; какъ ще може то да познае тѣзи врѣмена съ свѣщъ, въ която 2 см. показватъ 1 часъ, ако тя е запалена въ 4 часа сутринъта? Колко ще изгори отъ свѣщъта до 5 часа слѣдъ обѣдъ?

Подобни упражнения, наредъ съ формалното имъ значение, даватъ възможность на учителя, да прѣнесе фантазията на дѣцата въ онази епоха, когато хората не сж имали часовници; заедно съ това, тѣ внасятъ и особна живость въ прѣподаването.

Пѣсченъ часовникъ.

Вземете една стъклена чаша и приспособете къмъ нейния отворъ една хуння, направена отъ гладка мукава или отъ дебела хартия. Насипете въ хуннята опрѣдѣлено количество прѣсѣтъ пѣськъ и карайте дѣцата да наблюдаватъ, колко пѣти трѣбва да се пълни хуннята съ пѣськъ, за да се изминатъ 10 минути, 15 минути и пр. Обяснете, какъ се е употрѣбявалъ подобенъ часовникъ и задайте нѣколко задачи, като такива: колко пѣти ще се прѣсипи пѣська въ подобенъ часовникъ за единъ часъ? Отъ 7 часа до $7\frac{1}{2}$? Отъ 6 часа до 11 часа? Отъ 11 часа прѣди обѣдъ до 1 часа слѣдъ обѣдъ? и пр.

Слнчевъ часовникъ.

Направете единъ слнчевъ часовникъ отъ картоненъ кръгъ.

Отбѣлѣжете по обиколката на кръга, мѣстото на снѣката въ разнитѣ врѣмена на деня и разкажете на дѣцата, че едно врѣме хората сж имали такива часовници по портитѣ си и когато снѣката на една прѣчка, забита въ центъра на кръга, е падала на опрѣдѣлено мѣсто, тѣ сж знаели колко е билъ часа. Накарайте ги да рѣшатъ нѣколко по-прости задачи и върху тоя часовникъ.

Сегашния часовникъ.

Слѣдъ горнята кратка история на часовника, учителя пристѣпва къмъ употреблението на сегашния часовникъ. За това дѣлата си изрѣзватъ единъ картоненъ кръгъ, който раздѣлятъ съ два перпендикулярни диаметра на 4 части, а всѣка отъ тѣзи раздѣлятъ по на 3 равни части. Слѣдъ това въ центра на кръга се закрѣпватъ съ едно гвоздейче или съ една клечка двѣ картонени или дъсчени стрѣлки отъ разна голѣмина. Обяснете ползата отъ днешния часовникъ и економията на врѣмето, която се постига съ него, сравнително съ прѣдишнитѣ часовници, които сж били неудобни и при които се е губило много врѣме. Свържете цѣната на сегашното врѣме съ сегашния часовникъ и цѣната на тогавашното врѣме съ неговитѣ часовници.

Слѣдъ това може да се пристѣпи къмъ обясняване показанията на днешния часовникъ, върху единъ будилникъ, чрѣзъ даване въпроси за значението на голѣмата и малката стрѣлки, като: Гдѣ се намѣрва малката стрѣлка въ 1 часа? въ 2 часа? и пр.? Да се постави часовата стрѣлка въ 5 часа, 6 часа, 8 часа и пр.; Гдѣ е голѣмата стрѣлка, когато малката показва 3 часа? 2 часа? и пр.

Въпроси за минутната стрѣлка: Какво разстояние ще измине голѣмата стрѣлка, когато малката прави 1 часъ? Гдѣ е голѣмата стрѣлка, когато се е миналъ 1 часъ и се почва другъ? Какво разстояние по кръга описва голѣмата стрѣлка, когато малката или часовата прави 1 часъ? За $\frac{1}{2}$ часъ? За $\frac{1}{4}$ часъ? Какъ можешъ да кажешъ, че е 1 часа и $\frac{1}{4}$? — 1 часъ и $\frac{1}{2}$? — 1 часъ и $\frac{3}{4}$?

Кажете колко е часа, когато малката стрѣлка е между 3 и 4, а голѣмата показва 6? — когато малката е между 10 и 11, а голѣмата е на 6? — когато малката е между 12 и 1, а голѣмата на 6? и пр. Когато малката е между 4 и 5, а голѣмата показва 3?; когато малката е между 2 и 3, а голѣмата показва 9? Каква часть отъ часа показва голѣмата стрѣлка между XII и I?, — I и II? и пр.

Слѣдъ това се обясняватъ на ученицитѣ малкитѣ дѣления между всѣки двѣ цифри и понятието минута, а сетѣ могатъ да слѣдватъ въпроситѣ: колко минути има между XII и I? I и II? и пр. Между XII и II? — XII и III? XII и VI? XII и XII? Слѣдъ това може да послѣдватъ въпроситѣ: колко минути има $\frac{1}{4}$ часъ? $\frac{1}{2}$ часъ? $\frac{3}{4}$ отъ часа?, а 1 часъ?, 2 часа? и пр.

Приложение на горното.

Въпроси. — Колко пжти по 15 минути е равно на 30 минути? Каква часть сж 30 минути отъ 60 минути? отъ 1 часъ; отъ 2 часа и пр.

Ако единъ кръгъ е 12 часа, то колко часа е $\frac{1}{2}$ кръгъ; $\frac{1}{4}$ кръгъ; $\frac{3}{4}$ отъ кръга?

Каква часть отъ часа сж 15 минути; 30 минути; 45 минути? Каква часть отъ $\frac{1}{2}$ часъ сж 15 минути? Каква часть отъ $\frac{3}{4}$ часъ

сж 15 минути; 30 минути? Колко третини отъ 45 минути има въ 30 минути? Колко половини отъ 30 минути правятъ 45 минути? Каква частъ отъ 60 минути сж 45 минути?

Какво разстояние отъ кръга изминава голѣмата стрѣлка за 10 минути? и пр. Колко минути сж изминали слѣдъ 1 часъ, когато дългата стрѣлка е върху IV? и пр.

Колко минути не достигатъ до 1 часъ, когато дългата стрѣлка е на X?

Турете стрѣлките на часовника така, че да показватъ 6·10, 6·20, 6·25 и пр.; 7 ч. безъ 20 минути; 7 часа безъ 5 минути и пр.

Начертайте частъта отъ кръга, която изминава дългата стрѣлка за 10 минути; за 20 минути; за 30 минути; за 60 минути.

Начертайте една линия, която да прѣдставлява 1 часъ? Каква частъ отъ нея ще бжде 30 минути; 15 минути; 45 минути?

Бройте по циферблата прѣзъ всѣки 5 минути. Колко пжти по 5 минути има въ 1 часъ; въ $\frac{1}{2}$ часа; въ $\frac{1}{4}$ часъ; въ $\frac{3}{4}$ часъ; въ $\frac{1}{6}$ часъ; въ $\frac{5}{6}$?

Каква частъ отъ 1 часъ сж 5 минути; отъ $\frac{1}{2}$ часъ 5 минути и пр. Каква частъ сж 5 минути отъ $\frac{1}{4}$ часъ; отъ $\frac{1}{2}$ часъ; отъ $\frac{1}{6}$ часъ?

Задачи. — Единъ трамвай прѣминава прѣзъ дадена улица слѣдъ всѣки 1 часъ и 5 минути. Направете разписанието на неговото минаване за цѣлия день, като почнете отъ 6 часа сутринъта.

Направете разписанието на единъ трамвай, който почва да работи въ 2 часа и 15 минути и минава всѣки половинъ часъ и пр.

Разстоянието отъ моята къща до гарата се взема за 30 минути; въ колко часа трѣбва да трѣгна, за да се кача на трена, който трѣгва въ 10 часа и 15 минути; въ 7 часа и 30 минути? и пр.

Колко часа трае пжтуването на единъ тренъ, като се знае, че той трѣгва отъ Варна въ 8 часа сутринъта и пристигва въ Горня-Орѣховица въ 3 часа и 30 минути слѣдъ обѣдъ? Ако трѣгва отъ Варна въ $2\frac{1}{2}$ часа слѣдъ обѣдъ, а пристига въ София въ 7 часа сутринъта? и пр.

Картофитѣ се опичатъ за $\frac{3}{4}$ часа, пражолитѣ — за 10 минути, грахътъ увира за 25 минути, а оризътъ — за 30 минути; кога трѣбва да почнемъ готвенето на тѣзи 4 яденета, за да сж готови за 12 часа на обѣдъ? — Подобни задачи могатъ да се зададатъ и за други ястия, прѣдначени за обѣдъ и вечеря; сжщо и за варене на кафе, млѣко и чай.

Слѣдъ горнитѣ упражнения учительтъ може да накара ученицитѣ да си направятъ таблицата на врѣмето по възходяща скала, а именно:

60 секунди	= 1 минута
60 минути	= 1 часъ
24 часа	= 1 денонощие
7 денонощия	= 1 седмица
4 седмици	= 1 мѣсець

12 мѣсеца	= 1 година
365 денонощия	= 1 година
100 години	= 1 вѣкъ

Слѣдъ това могатъ да се задаватъ редъ въпроси съ цѣль да се усвои по-нагледно и по-сѣзнателно горнята таблица. Въпроси: колко денонощия иматъ 3 седмици, каква частъ отъ 2 седмици сж 7 дена, колко часа иматъ 2 дена, 4 дена и пр. Колко мѣсеца иматъ 2 години, 5 години и пр. Каква частъ отъ една седмица е деньтъ? Каква частъ отъ една седмица сж 3 дена? 4 дена? и пр. Каква частъ отъ мѣсеца е една седмица? двѣ седмици? и пр. Колко седмици има Августъ, Юлий, Декемврий? и пр. Земете 1 календаръ и намѣрете кои мѣсеци иматъ по 30 дена? по 31 день? и пр. Намѣрете колко седмици има годината.

Каква частъ отъ деньтъ сж 6 часа? 3 часа? и пр. Колко е дълго врѣмето отъ 9 часа сутринъта до 9 часа вечеръта? Намѣрете изминатото врѣме между 8 часа прѣди обѣдъ и 4 часа слѣдъ обѣдъ и пр.

Намѣрете изминатото врѣме за слѣднитѣ тренове:

Тръгва

Отъ Варна 7 часа сутринъта
Отъ София 9 часа вечеръта
и пр.

Пристига

Въ София 9 часа вечеръта
Въ Виена 8 часа вечеръта
на другия день

Каква частъ отъ единъ 12 часовъ день е изминато при една 3 часова разходка? и пр. . .

Естествовѣдѣние.

Една чудна практика за онѣзи, които се чудятъ.

Отъ Mary Tucker Merrill
(Свободенъ прѣводъ).

Едно врѣме живѣеше въ едни ливада една малка зелена гжсеница. Тази малка зелена гжсеница бѣше много щастлива. И защо ли да не бжде щастлива! Голѣмото свѣтло слънце свѣтѣше силно и стоплюваше нейното меко тѣлце. Цвѣтята гледаха на нея съ своитѣ чудно красиви главички, а птичкитѣ пѣяха сладко по околнитѣ дървета. А зелената трѣва се вълнуваше леко, леко и бѣше тѣй вкусна, тѣй сладко вкусна, че малката зелена гжсеница не можеше да ѝ се наяде.

„Малка гжсенице, ти си страшно мързелива животинка,“ извикаха ѝ веднѣжъ работливитѣ мравки, когато минаваха край нея. Ти цѣлъ день лежишъ на едно мѣсто и се печешъ на слънце, ти не правишъ нищо, а само ядешъ и ядешъ!“

Но малката зелена гжсеница само поглеждала, усмихваше се и пакъ си ядеше.

Веднѣжъ мина и малката брѣмчилка, пчелата, която се връща-ше отъ гости отъ паяка — тъкача; тя погледа на малката зелена

гжсеница, почуди се на нейната грозота и лакомство, въздъхна си малко, бръмна и замина да върши своята тежка работа. Но малката зелена гжсеница продължаваше пакъ да си яде!

Единъ облакъ пеперуди мина край малката зелена гжсеница; тѣ хвъркаха за тѣхното пеперудено царство. Тѣ се спрѣха до гжсеницата, засмѣха се добродушно съ тѣхнитѣ меки крилца и казаха: каква умна малка зелена гжсеница! тя си яде, яде и яде!

Така си ядѣше и ядѣше малката зелена гжсеница, докато се умори, и отъ умора ѝ се доспа. Тогази тя почна да търси нѣкое топличко мѣсто, за да си отпочине отъ яденето. Тя бѣше толкози уморена, че едвамъ попълзѣ на най-низкото клонче на единъ ближенъ храсталакъ. Тамъ тя намѣри единъ хубавъ зеленъ листъ, въ който искаше да се скрие отъ студения вѣтъръ, който почна да духа. И малката зелена гжсеница си зави главата въ тоя зеленъ юрганъ, но на краката ѝ бѣше студено.

„Азъ трѣбва да си изтъка една топла риза,“ рече съ въздишка малката зелена гжсеница. И почна малката зелена гжсеница да тъче, да тъче и да тъче. Малко-по малко нейнитѣ крака, тѣлото ѝ, па и главичката ѝ почнаха да се покриватъ съ една чудна сива, копринена риза. И най-сетнѣ, малката зелена гжсеница се уви, скри се и заспа въ своя пашкулъ.

Но скоро дойде и дѣдо мразъ и почна да скача и играе по дърветата. Той чукна нѣжно главичкитѣ на цвѣтата, а по-сетнѣ покри съ огледало езерцето до нашето село. И почна дѣдо мразъ да рисува такива хубави картини на нашитѣ училищни прозорци, че дѣцата гледаха радостно и забравяха, че той имъ бѣше ошипалъ носленцата, когато отиваха за училището.

А малката зелена гжсеница бѣше така добръ натегнала своята покривка върху главата си, щото дѣдо мразъ не можа да намѣри нито една дупчица, за да влѣзе при нея. И продължаваше тя да си спи.

Задуха и сѣверния вѣтъръ. Той блъскаше и разлюляваше пашкулената люлчица, бучеше и викаше: хуу, хуу, хуу; но това още повече приспиваше малката зелена гжсеница и тя си спѣше и спѣше.

Почна да вали и снѣга, който постилаше планинитѣ и ги обличаше съ своето бѣло, меко зимно палто, той покри ливадата, храсталацитѣ и пашкула. Но малката зелена гжсеница все спѣше и спѣше... Тя спа догдѣто сѣверниятъ вѣтъръ сладко люлѣеше нейната люлчица.

Но ето снѣгътъ почна да прибира своята бѣла покривка и се втурпа шумно и весело къмъ страната на ледоветѣ и на снѣговетѣ. Изворитѣ и рѣкитѣ изкочиха отъ своята ледена покривка и се затекоха отъ планинитѣ да търсятъ морето. Дърветата се облѣкоха съ своитѣ зелени листа, а цвѣтата бързо-бързо показваха своитѣ весели главички отъ черната земя и почнаха да се усмихватъ на слънцето. Тогава се събуди и малката зелена гжсеница. Тя изпъшка въ пашкула и се силно-силно протегна. Това бѣше въ единъ то-

пълъ пролѣтенъ день. Дойде и бръмливата пчеличка и почна да заобикаля своитѣ стари приятели въ ливадата. Тя долѣтъ и до пашкула, надникна надъ него, но какво чудо! — той бѣше празенъ. А тамъ до него не лежеше грозната, малка зелена гжсеница; тамъ бѣше кацнала една кафяна полска пеперуда, която си изтѣгаше крилата и се готвѣше да хвъркне.



П. Мор-нъ.

Дѣтска община въ Америка¹⁾.

На брѣга на езерото Мичиганъ, всрѣдъ дѣйстви горъ, се е намѣстила една малка държавица. Тя се управлява отъ граждани на възраст отъ 8 до 16 години. Всички отхвърлени малки хора, събрани отъ улицитѣ на градоветѣ Мичиганъ и Иллиноисъ, сж си намѣрили прибѣжище въ тази малка колония, която се ползува съ широко самоуправление.

Въ Америка сжществуватъ извънредно много всевъзможни изправителни заведения, но Мичиганската община се явява единственна по своя родъ и нѣма нищо общо съ колониятъ за малкитѣ прѣстѣпници, които се управляватъ отъ правителствени чиновници, или отъ благодѣтели.

Тая дѣтска държавица се управлява отъ самитѣ дѣца. Всѣко момче въ тази колония е свободенъ гражданинъ, има право да я напустне, когато поиска, безъ всѣко разрѣшение, отъ когото и да било.

Малката земеделческа колония съ 1500 декара гора и обработена земя, като че съставлява отдѣленъ народъ съ свой прѣдседател, подпрѣдседател и парламентъ. Изборниятъ день за стотината граждани въ тази република се явява събитие отъ много по-голяма важность, отколкото деня за избиране прѣдседател на 80-милионно население на Съединенитѣ Щати.

Основата на тая държавица била положена отъ нѣколко лица, които пожелали да спасятъ бездомнитѣ, малки скитници. Тѣ събрали по подписка малкъ капиталъ и съ него купили парче земя въ сѣверната частъ на Щата Мичиганъ, на което построили здание, годно да побере до 200 човѣка.

Момчетата, които се явяватъ тука, за да станатъ пълноправни граждани на колонията, съ малки изключения, сж по-лоши и отъ най-лошитѣ. Това сж дѣца на прѣстѣпни и развратни родители, това сж момчета, които едва ли не отъ дѣтинство сж имали близко

¹⁾ Тази статия се появи прѣзъ настоящата година въ нѣколко руски вѣстници и списания. Ний я вземаме отъ сп. „Свободное воспитаніе“; книжка 10, 1909 година.

познанство съ прѣстѣпленията, това сж малки скитници, които цѣлия си животъ сж прѣкарали въ тъмнитѣ затѣнени градски кюшета.

Тѣ сж явяватъ тука изпокжсани, кални, полугладни, озлобени въ борбата съ хората, които ги заобикалятъ.

Но щомъ тѣ стѣпятъ на почвата на колонията, за тѣхъ настѣпва новъ животъ, който нѣма нищо общо съ тѣхното минало. На тѣхъ се дава да разбератъ, че 1,500-тѣ декара гора и обработена земя, дивнитѣ брѣгове на езерото, безконечнитѣ лѣсове, хълмове, рѣкички, грамадната кѣща съ училище, гимнастическия салонъ и 100-тѣ стаи сж тѣхна собственостъ. На всѣкиго отъ тѣхъ се отдѣля за частно владѣние по 5 декара земя, всички получаватъ нови и чисти дрѣхи.

Отъ желаещитѣ да постѣпятъ въ колонията се изисква само едно условие: да не бждатъ по-стари отъ 16 години и по-млади отъ 8. Щомъ на новия членъ се покаже стая и му се отдѣли 5 декара земя, той става пълноправенъ гражданинъ съ право да избира и да бжде избранъ за всѣка длѣжностъ на колонията. Изборитѣ се произвеждатъ всѣка година прѣзъ есента съ всеобщо, равно, прѣко и тайно гласоподаване.

Всѣко нововедение, прѣдложено отъ уредницитѣ на колонията, може да бжде осъществено само съ съгласието на малкитѣ граждани на „републиката.“

Трѣбва ли да се построи колиба въ гората, пристанище на езерото, или каква-да-е ограда, да се купи или продаде конь, или крава, — всички тѣзи въпроси се рѣшаватъ отъ самитѣ граждани по просто вишегласие.

Много скоро нещастнитѣ захвърлени дѣца, които намиратъ подслонъ въ колонията, почватъ да съзнаватъ, че всѣкой отъ тѣхъ съставлява сила въ тая малка държавица, и че тѣ не сж заключени въ поправително или благотѣтелно заведение, а сж свободни владѣтели на земя, и животътъ имъ се прѣдставлява сега въ съвѣстмъ друга свѣтлина, отколкото по-прѣди.

Съгласно изработенитѣ и приети отъ самитѣ тѣхъ закони, опрѣдѣлени сж часове за занимание въ училището, за работа и за развлѣчение.

Прѣзъ врѣмето на работнитѣ часове се обработва земята и поствитѣ съ разни градински растения, а сжщо се отглежда добитѣка. Получениятъ зеленчукъ отъ градината служи за храна на членоветѣ на общината, а излишекътъ се продава. Прѣзъ зимата става сѣчене на гората и изкореняване на пѣнетѣ.

Паритѣ сж тѣхна собственостъ, тѣ си ги подѣлятъ споредъ количеството на часоветѣ, които всѣки е употребилъ на работа.

Работата на всѣко момче се точно записва и всѣка година се назначава особенъ день, когато се прѣсметѣ числото на всички работни часове, а сжщо и количеството на полученитѣ пари, и всѣко момче получава своята частъ.

Годишно печалбата на момче се движи между 100—600 лева, тѣй като много отъ гражданитѣ едва достигатъ 9—10 години.

Въ свободното отъ работа врѣме членовѣтъ на общината сж сжщо такива пѣргави и весели момчета, както и всички дѣца на тѣхната възраст. Тѣхъ ги заобикаля всичко, което може да достави удоволствие на дѣца: на нѣколко метра отъ главното здание се разстила грамадно езеро съ своитѣ бани и разходки на лодка. Задъ него е грамадна дѣвствена гора съ нейнитѣ обитатели — отъ буболечка до мечка. Зимѣ и лѣтѣ по-голѣмата часть отъ свободното си врѣме дѣцата прѣкарватъ въ гората. Нѣкои отъ тѣхъ сж по природа натуралисти, и голѣмото здание на „републиката“ наврѣмѣнѣ се обръща въ звѣрилница. Младежитѣ не убиватъ животнитѣ, но рѣдко се минава день нѣкой отъ тѣхъ да не довлече на управителя нѣкакъвъ звѣръ. Неотдавна на момчетата имѣ правило особено удоволствие да ловятъ змии. Управительтъ, като заобикалялъ зданието, видѣлъ грамадна змия, турена въ голѣмъ сандѣкъ, и рѣшилъ да тури край на змииното забавление. Въпросътъ билъ поставенъ на разглеждане отъ „парламента на колонията,“ и съ болшинство било рѣшено да се прѣкрати ловитбата на змии.

Въобще се забѣлѣзва бѣрза промѣна къмъ добро даже и въ най-лошитѣ дѣца. Всѣко момче съзнава, че разиѣвѣтането на колонията зависи отъ него и че тя му дава възможность не само да получи образование, но да се слобне съ малка сума пари, съ които то може да влѣзе въ арената на живота.

За единъ отъ най-разваленитѣ граждани на „републиката“ се смѣталъ Франкъ. Майката на Франкъ умрѣла, а баща му билъ пияница. Цѣлото образование на Франкъ се ограничавало въ рѣчникъ отъ избрани псувни. Той билъ страстенъ пушачъ, крадецъ, обичалъ „виски“ и бира.

Сега Франкъ се съвършено измѣнилъ, и само понѣкога неволно се изтѣрва отъ езика му псувня. Той се надѣва да бжде избранъ за прѣдседателъ, а тази година изпжква кандидатъ на длѣжността касиеръ на колонията.

Първиятъ прѣдседателъ на колонията, Оскаръ Виберъ, не помни родителитѣ си, той билъ много малѣкъ, когато тѣ умрѣли. До постѣпването въ колонията той живѣлъ по улицитѣ на Мичиганъ, като се хранѣлъ съ изхвърленитѣ остатѣци отъ храна, съ просня и малки кражби.

Всичкитѣ граждани на общината сж подобни на двамата посочени отъ мене, и ако тѣ бѣха поставени въ затворъ или въ изправително заведение, то, безъ съмишлене, биха се обѣрнали въ сжщински прѣстѣпници-рецидивисти.

Въ срѣдата на свѣжни елхови гори, хубаво хранене, спирѣтна и чисти дрѣхи, заобиколени съ милувки и грижи, приучени къмъ самодѣйность и самоуважение, улличнитѣ дѣца се прѣбраздатъ, сѣкашъ, получаватъ друго сърдце и друга душа.



Ученишки дружества въ Финландия¹⁾.

Липсата на сухъ формализъмъ и педантизъмъ характеризира изобщо вътрѣшния животъ на срѣдното финландско училище. Това е спомогнало да се развие корпоративния духъ срѣдъ финландскитѣ ученици. Училищата въ Финландия, както частнитѣ, тъй и държавнитѣ не прѣслѣдватъ събранията и дружествата на своитѣ питомци, обратно — грижатъ се за тѣхъ, подпомагатъ ученицитѣ при устройването на дружества. Характерътъ на послѣднитѣ се опрѣдѣля, прѣди всичко, отъ околнитѣ условия и обществения животъ на страната. Благодарение здравия правовъ редъ, широкото развитие на политическия животъ при нормални условия съвсѣмъ не засѣга училището и гарантира финландската младежъ отъ твърдѣ ранното увлѣчение въ партийна борба и политика. Отъ друга страна, отсъствието на традицията „бира и сабля“ срѣдъ финландското студентство, спасява и срѣдното училище отъ подражание на тѣзи отрицателни проявления, на буршитѣ, съ каквито напр. е богатъ животътъ на учащата се младежъ въ Германия. Но това не ще рече, че слѣдствие на тѣзи причини, нито общественитѣ интереси, нито стремежитѣ на финландското студентство не намиратъ отзвукъ въ душата на ученицитѣ отъ срѣднитѣ учебни заведения. Напротивъ, само тука, благодарение нормалнитѣ условия на живота, липсата на изкуствени прѣгради въ областта на педагогиката, тѣзи явления нѣматъ уродливъ характеръ. Затова интересътъ въ Финландия къмъ общественостъ, се проявява срѣдъ учащитѣ въ стремлението сериозно да изучатъ своята история и култура, по-отблизо да се запознаятъ съ литературата на своята страна и сами да изпитатъ силитѣ си въ това поприще. Въздѣйствието на студентството върху възпитаницитѣ на срѣднитѣ учебни заведения се състои въ възбуждане между послѣднитѣ интересъ къмъ движението за въздържание, трѣзвостъ.

Едни отъ най-старитѣ ученически дружества сж училищнитѣ съюзи или тъй нареченитѣ „конвенти.“ За членове въ тѣзи съюзи влизатъ всички ученици отъ горнитѣ класове, като образуватъ едно сѣмейство, свързано съ връзкитѣ на другарството.

Цѣльта на тѣзи съюзи, официално призната, е да сближаватъ учащитѣ се помежду имъ, да развиватъ другарскитѣ отношения и нравственитѣ влияния на другарската срѣда. Самото педагогическо началство, убѣдено на практика, какво възпитателно срѣдство сж тѣзи съюзи при разумно ръководство на тѣхната дѣйностъ, на драго сърдце имъ помага, като разширява тѣхнитѣ функции и имъ прѣдоставя не само правото да сѣдятъ другаритѣ си, но и право

¹⁾ Русская Школа, № 7—8; Финландцитѣ, макаръ угнетявани отъ деспотическа Русия, въ много отношения сж учители на западно-европейскитѣ народи. Такива се явяватъ и въ областта на възпитателното дѣло.

да се изказватъ по въпроси, които засѣгатъ вжтрѣшния животъ на училището.

Тѣзи другарски съюзи играятъ доста важна роль въ живота на срѣдното училище, като развиватъ въ ученицитѣ обществени навици и нрави, толкова необходими послѣ, когато ученицитѣ станатъ пълноправни граждани и трѣбва да взематъ участие въ обществения животъ. Нито едно събитие отъ училищния животъ не се изплъзва отъ зоркото око на членоветѣ, прѣдизвиква сериозно отношение и обсъждане на въпроса отъ всички страни. Събрания на съюзитѣ, свиквани за тази цѣль, ставатъ доста често, срѣдно не по-малко отъ единъ пжтъ въ седмицата и се отличаватъ съ спокойствие, издържливостъ и дисциплина.

Отъ тѣзи конвенти може да се очаква въ извѣстни случаи, изостряне на конфликти и агресивни дѣйствия по отношение на училищната власть, но благодарение постоянното общение съ началството и желанието винаги да се изгладятъ възникналитѣ недоразумѣния, конфликти не ставатъ.

Има и изключения, разбира се, но тѣ сж твърдѣ рѣдки, и въ основата се оказва не злата воля на ученицитѣ, които уважаватъ мнѣнията на своитѣ учители, а липсата на искренностъ и тактъ отъ страна на послѣднитѣ. Такъвъ е напр. неотдавнашния случай въ гр. Гейноло*), събитие, което излезе и въ печата. Случката въ този градъ може да служи като излишно доказателство на мисълта, че неумѣнието и нетактичността на училищнитѣ власти могатъ да породятъ остри спрѣчквания между ученици и учители. Недоволството на ученицитѣ отъ единъ тѣхенъ прѣподавателъ се изразило въ демонстративно напушане на училището само благодарение индиферентността на директора имъ. Директорътъ отначало не обръщаль никакво внимание на ученическитѣ вълнения, а послѣ се загрижилъ и повикалъ полицията на помощъ. Тази полицейска мѣрка била посрѣщната злѣ отъ цѣлата мѣстна преса и не е намѣрила поддръжка у висшата педагогическа власть въ Финландия. Ученическитѣ конвенти често прѣслѣдватъ и самообразователни цѣли, за която цѣль се четатъ реферати и се издаватъ списания. За тази цѣль служатъ и помалки дружества, състоящи се отъ ученици, които искатъ да работятъ върху развитието си. Тѣзи дружества, макаръ и да иматъ за ръководителъ учителъ, пакъ сж самостоятелни, защото всичко се реди отъ самитѣ ученици и ръководителя-учителъ се избира сжщо отъ ученицитѣ съ съгласието на директора. Дѣйността на тѣзи дружества е насочена къмъ изработване навици за самостоятелна работа. Прѣзъ течение на учебната година въ тѣзи кръжоци по редъ се четатъ реферати, ставатъ разисквания и, въ края на годината често се устройватъ публични вечеринки и издаватъ най-добритѣ работи въ видъ на сборникъ. За покриване на разходите при дружествата има другарски каси, образувани отъ редовни членски вноски.

*) Този случай ни напомня станалото въ Пявсенъ.

Не ще и дума, че тѣзи дружества влияятъ на ученицитѣ отъ сръднитѣ училища много благотворно. Лишени и отъ сѣнка на принуждение, тѣзи дружества откриватъ широкъ просторъ на юношеската душа, която е въ фаза на формиране: тѣ позволяватъ на младежта да опрѣдѣли наклонноститѣ си и постоянно да ги развива чрѣзъ самостоятелна работа и подготвятъ отъ младежа отъ рано още дѣеспособенъ студентъ, а въ послѣдствие и сериозенъ работникъ на общественото поприще. Главниятъ интересъ на младежта въ тѣзи дружества се концентрира върху историята на родната страна, запознаване съ нейната култура, литература; при това, трѣбва да се забѣлжи, че тѣзи занятия не се натрапватъ на ученицитѣ, подобни занятия просто сж симпатични на ученицитѣ и не се внушаватъ отъ учителитѣ-ръководители; коренитѣ на това трѣбва да се търсятъ прѣди всичко въ стремежа на финландското общество да развие своята култура и да си запази почетно мѣсто въ реда на културнитѣ нации. Най-послѣ, третия типъ дружества въ финландскитѣ сръдни училища сж ученическитѣ организации, наречени „Приятели на трѣзвостта.“ Борбата съ пиянството отдавна е приела въ Финландия размѣри на широко обществено движение и, може да се каже, че тази борба е довела до желани резултати. Въ послѣднитѣ години, когато въ движението сръщу пиянството почнали да взематъ живо участие студентитѣ отъ главния градъ на Финландия — Хелзингфорсъ, рѣшено било да се обърне голѣмо внимание на възпитаницитѣ отъ сръдното училище. Студентитѣ привлекли младитѣ си другари въ активна борба сръщу пиянството. За тази цѣль при всѣко сръдно училище се образували клонове отъ общо-студентската организация. Тѣзи дружествени клонове си имали свои комитети, каса и самостоятелно разработвали дѣлото на трѣзвостта: устройвали реферати и спорове, а когато почувствали, че организациитѣ имъ сж силни, почнали да устройватъ публични вечеринки, кждѣто проповѣдвали абсолютно въздържане отъ спиртни питиета на своитѣ . . . родители. Не-ще и дума, че новиятъ методъ на пропаганда идентѣ на трѣзвостта всрѣдъ младежта далъ добри резултати. Съзнанието за собственото участие на младежта въ тази борба, пробужда въ ученицитѣ по-голѣмъ интересъ, къмъ това дѣло; подробното съвмѣстно обсъждане на всички послѣдници отъ пиянството — прави отъ ученицитѣ привърженици на трѣзвостта, а съ врѣме и енергични апостоли на това движение. Много полезни въ това направление се оказали устройванитѣ прѣспири. Участие въ тия бесѣди вземали не само ученицитѣ отъ горнитѣ класове, но и ония отъ долнитѣ. Въ тия разисквания се повдигали въпроси отъ обикновения животъ, напълно разбрани за младитѣ слушатели, та по такъвъ начинъ всѣки да може да вземе участие въ бесѣдата, още повече, че всѣки може да наблюдава лошитѣ послѣдствия отъ спирта у дома си или у близкитѣ си. Въ послѣдно врѣме въздържателнитѣ ученически дружества рѣшили вмѣсто да се числятъ къмъ ученическитѣ организации, да организиратъ свой общъ съюзъ. По-голѣмата частъ отъ тия дружества вече сж обединени въ общъ съюзъ съ свои собствени централни органи. Скоро

къмъ тоя сѣюзъ като дойдатъ и останалитѣ дружества, цѣлата финландска младежъ, организирана въ сѣюзъ, ще може да въздѣйствиува за по-голѣма трѣзвостъ, макаръ пиянството да е едно социално зло, което се корени въ общитѣ условия на живота.

Този сѣюзъ има свой собственъ знакъ, който всѣки членъ е длъженъ да носи на шапката си, сѣюзътъ има собственъ празникъ и взема участие въ общитѣ празненства на въздържателитѣ, като пълноправенъ членъ.

Всички тия дружества и сѣюзи всрѣдъ финландската младежъ ставатъ прѣдъ очитѣ на педагогическитѣ и училищни власти и никой не мисли да прѣчи на тия здружавания. Не се чуватъ и оплаквания, че тѣзи сѣюзи и дружества отвличатъ ученицитѣ отъ непосредственитѣ имъ училищни занятия или пъкъ, че развиватъ въ ученицитѣ чрѣзмѣрно самомнѣние. Напротивъ, всички въ Финландия мислятъ, че подобни дружества и сѣюзи служатъ като цѣнно помагало, а най-вече като коректоръ на обикновенитѣ училищни методи на прѣподаване и възпитание.

Съобщава Ал. Р.



Устнитѣ реферати въ училището.

Всѣки учитель знае, колко е мжно да се научатъ ученицитѣ да излагатъ мислитѣ си, било устно било писмено. Една отъ причинитѣ за това е, че тѣ трѣбва да пишатъ или говорятъ за нѣща, или непознати или неинтересни за тѣхъ, т. е. за нѣща, за които тѣ малко или съвсѣмъ не сж мислили.

За да може ученикътъ да излага добрѣ мислитѣ си писмено, той трѣбва да се научи да ги излага правилно и устно. Изобщо, който говори добрѣ, той и пише добрѣ. Голѣма помощ при обучението на ученицитѣ на добъръ стилъ оказватъ устнитѣ реферати върху теми, избрани отъ самитѣ ученици изъ обикновения животъ, който тѣ добрѣ познаватъ. Съ организацията на подобни реферати въ едно швейцарско търговско училище ще запознаемъ сега читателя. Ето, какво разправа самиятъ организаторъ, учительтъ по матерния (нѣмски) езикъ, Гангманъ.

„Въ началото на втората учебна година, въ съответния часъ, азъ прѣдлагамъ на ученицитѣ, да почнемъ тия занятия. Ний се конструираме въ малка община. Отъ четиретѣхъ седмични часа отдѣляме единъ за устнитѣ реферати. Азъ се нагърбвамъ съ прѣдседателството, единъ ученикъ става секретаръ, други двама по редъ рефериратъ, а останалитѣ слушатъ и взиматъ участие въ дебатитѣ.

Най-напрѣдъ ний разглеждаме, какви теми трѣбва да се изключатъ. Обикновено единодушно отхвърляме всичко, което може да се прочете нѣкъдѣ, да се прѣпише, да се научи наизустъ и слѣдъ това да се „изложи.“ Така се изключватъ обикновенитѣ исторически,

литературни и географически теми, както и книжнитъ биографии, разкази и т. н.

Наопаки, ний избираме материала си отъ *сферата на нагледнитъ прѣдставления*. Когато говори, сказчикътъ трѣбва да има възможностъ, на рѣка прѣдметитъ на своето съобщение. Той трѣбва да направи рѣчта си по-нагледна съ помощта на рисунки, планове, фотографии и нагледни картини.

Още първитъ прѣдложения на ученицитъ показаха, че тѣ ме разбраха.

— Азъ, заяви единъ, съмъ готовъ да разправа за художественото производство на баща си и да го поясна съ готови продукти.

— Баща ми, каза другъ, е пчеларъ. Азъ искамъ да опиша живота на пчелитъ.

Другъ излѣзе опитенъ въ рѣзбата на дърво и искаше да ни запознае съ това изкуство съ помощта на думи и примѣръ.

И така пѣтя е намѣренъ. Всѣки търси такъвъ материалъ за реферата си, какъвто той познава до извѣстна степенъ или може да постигне.

Когато ученикътъ си е избралъ тема, той съобщава за това на ученика-секретаръ, който вписва заглавието на реферата и името на сказчика въ особена книга и съ това темата се осигурява за него и никой не може да му я отнеме.

Синътъ на единъ винарь прави прѣдъ насъ опити съ вина и ни дава доказателства за фалшивикациитъ. Ш. близко стои до театралното дѣло и ни обяснява, съ помощта на изработени отъ него самия модели, устройството на най-новитъ сценически приспособления и т. н.

Ще ни попитатъ, може би, не се ли увеличава, поради толкова богатия изборъ на материалъ, работата на ученицитъ. Наистина, това е така. Но съ тая работа всѣки *самъ* се нагърбва, а такава работа освѣжава, тя не уморява.

Обикновено на всѣки урокъ се падатъ по два реферата. Сказчикътъ трѣбва да се ограничи възможностъ съ 20 минути, а за особено злободневна и важна тема се дава и цѣль часъ.

Но ученикътъ съвсѣмъ не губи врѣме, за да напише, по-право, за да прѣпише реферата си. Сказката му е, тъй да се каже, единъ експромтъ възъ основа на нагледнитъ помагала, които той има на рѣка. И въ това се заключава първото важно прѣимущество на тия реферати.

Когато говорятъ, ученицитъ се държатъ съвсѣмъ непринудено, а *рѣчта имъ е естествена и богата съ изрази*.

Никой не иска да кажатъ за него, че рефератътъ му е лошъ. Често ме очудва и прилежанието, съ което, при липсата на непосредственъ нагледенъ материалъ, ученицитъ се мъчатъ, да си помогнатъ съ помощта на *разни рисунки*. Чретежитъ, скицитъ, плановетъ, приготвени отъ самитъ ученици, иматъ и това високо образователно значение, че ученицитъ се мъчатъ, възможностъ, по-добъръ да съгласуватъ *рисунката съ изложението*, да подчер-

таятъ съ моливъ това, което искатъ да изпъкне въ рѣчта имъ. При това мнозина показватъ художествена дарба, която се проявява въ подобни случаи съ двойна сила.

Така нашата младежъ се учи да обръща погледа си върху всичко, което я загражда и което се намира въ процеса на живота, на съзиждането и да си дава за всичко това смѣтка, а това има, разбира се, образователно значение.

Азъ самъ, може би, съмъ придобилъ най-много отъ тия занятия. Въпроситѣ на възпитанието, дългогодишни безпокойни търсения, малко-по-малко се изясняватъ и разрѣшаватъ.

За мене стана ясно, че за младежъта има образователно значение прѣимуществено онова, което произтича отъ *доброволната работа*. Понеже и изборътъ и изпълнението на работата въ рамкитѣ на нагледността *се прѣдоставятъ на свободната воля на ученика*, той се стреми да постигне при това високото и достъпно за него съвършенство.

По-нататкъ ний съвмѣстно се мжчимъ, да прояви ученикътъ доколкото работи на почвата на нагледността, *най-висока степенъ на нагледностъ*. Неясното, неразбраното не му минава току така. Дебатитѣ слѣдъ реферата искатъ енергично отъ него по-нататъшни обяснения.

Най-сетнѣ, мене ме очудва фактътъ, че голѣмото *довѣрие*, което се проявява спрямо младежъта намира, съ много рѣдки изключения, прѣкрасенъ отзвукъ въ нея.

Ако въ отговоръ на правото на свободенъ изборъ азъ прѣд-явявамъ голѣми искания, които могатъ да бждатъ изпълнени само при напрѣгане на всичкитѣ сили, ученицитѣ съ радостъ прилагатъ всичкото си прилежание. „Всѣки споредъ *своитѣ* сили.“

Съобщава Studiosus.



Приносъ къмъ въпроса за школска реформа въ Германия.

На 1-ий юлий, тая година, въ Ваймаръ се е състоялъ единъ отъ най-интереснитѣ, шестиятъ съборъ на „Обществото за нѣмско възпитание,“ чийто основателъ, Артуръ Шулицъ, си е поставилъ за цѣль да измѣни цѣлия ходъ на образуването въ Германия.

На събора присѣдствували много педагози не само изъ Германия, но и изъ Швеция. Първото събрание било открито съ рѣчь отъ основателя; въ нея Шулицъ съ дълбоко задоволство сочилъ на успѣхитѣ, що имало новото движение между учители, общество и дори между дѣйци — министри по народното образование. Въ нѣколко народни и реални училища се прокарватъ вече на практика новитѣ възгледи. Така напримѣръ, въ едно отъ народнитѣ училища

въ Ваймаръ първата година ученицитѣ не учатъ ни да четатъ, ни да пишатъ, ни да смѣтатъ. Тѣ не си носятъ въ училище ни тетрадки, ни книги.

Учителтъ съ 46-тѣхъ си ученика прѣкарва цѣлото си врѣме въ разходки, игри, бесѣди, въ наблюдаване природата и всичко окрѣжаващо. Никакъвъ учебенъ планъ, никакво точно разпрѣдѣление на врѣмето, никаква школска дисциплина. Дѣцата питатъ, — учителтъ отговаря. Отношенията между учители и ученици сж чисто сѣмейни. Подобни занятия се указали извънредно сполучливи и директорътъ на училището билъ напълно доволенъ отъ тѣхъ, а инспекторътъ поискалъ само, щото слѣдъ свършването на учебната година, сжщиятъ учителъ да продължи занятията си въ тия класове. Такива сжщо опити били направени и въ Австрия, — и австрийскитѣ учители се интересуватъ доста отъ новото движение. Много по-малко се подаватъ на новото влияние „хуманитарнитѣ учебни заведения,“ — гимназитѣ, и обществото за нѣмско възпитание трѣбва да води борба съ тѣхъ. „Но ние не искаме само да разрушаваме, ние искаме да строимъ,“ завършилъ рѣчта си Шулцъ; „ние искаме да основемъ нова нѣмска школа, ние искаме да постигнемъ, щото всѣки способенъ юноша да има достѣпъ въ висшитѣ учрѣждения.“ Върху послѣдния въпросъ рефериралъ на тема: „Единъ народъ, една школа, една учителска корпорация,“ Тевсъ, главниятъ секретаръ на „Обществото за разширение на народното образование.“ Референтътъ иска, щото многообразната днесъ школа да бѣде обединена въ една организация, така че отдѣлнитѣ ѳ етапи да се развиватъ приемствено единъ отъ други, така че да нѣма никакви прѣчки за питомцитѣ ѳ да се изкачватъ постепенно къмъ висшитѣ ѳ форми. Образователнитѣ учрѣждения трѣбва да бждатъ организирани така, че да служатъ на цѣлия народъ, а не, както е сега, да иматъ съсловенъ характеръ и да създаватъ „образовани класи.“ При сегашната наредба народната школа има характеръ на школа за бѣднитѣ, а гимназитѣ и университетитѣ сж само за богатитѣ, тѣ сж кастови. Туй трѣбва да се прѣмахне и на даровититѣ дѣца, макаръ и бѣдни, трѣбва да бжде дадена възможность да достигнатъ висше образование. Така ако се постави дѣлото, ще изчезне и разликата въ положението на учителитѣ. Всички учители ще иматъ еднакво значение, защото всѣки отъ поста си еднакво ще се труди за полза на цѣлата маса, за възпитаване цѣлото юношество на страната.

Другъ рефератъ, — „Пжтица и цѣли на школската реформа,“ посочва, че е необходимо да се измѣнятъ възгледитѣ върху самото дѣте. Въ него референтътъ привежда съвсѣмъ извѣстни истини: позовавайки се на думитѣ на Христа за дѣцата, той казва, че е погрѣшно да се мисли, какво въ душата на дѣтето прѣобладава злото, че учителтъ е длъженъ да се отнася съ уважение къмъ личността на дѣтето и др. т.

Явяватъ се оригинални до извѣстна степенъ исканията да се отхвърли всѣка система, всѣка дедукция и формулировка, да не се води урока по прѣдварително съставенъ планъ, а свободно да се вър-

ви срѣщу неочакванитѣ въпроси на дѣтето. Свободата е необходима атмосфера за умственото развитие. Реформата на школата трѣбва да се състои въ това, че да се изгони всѣко принуждение, което прѣчи да се развие самостоятелно мислене.

Въ заключение била изработена и приета слѣдната резолюция: „Шестиятъ общи съборъ на Обществото за нѣмско образование прѣдполага, че прѣобразованието на школата върху основитѣ на нѣмската култура е възможно само при дѣйното съучастие въ работата на родители, учители и администрация и че длъжностъ е на всѣки нѣмецъ да съдѣйствува на тая обща работа.“

Изъ Русская Школа.

Съобщава: **Ив. С-въ.**



Експериментални школи въ Америка.

Нѣма двѣ мнѣния, какво Американската школа е поставена много по-добрѣ, отколкото всѣка друга. При все това, американцитѣ сж недоволни отъ нея, тъй като тя не подготвя дѣцата достатъчно за живота, стои далечъ отъ него и намирайтъ, че е нужно да се реформира не програмата ѝ, а методитѣ на обучението.

И ето съ свойствената на американцитѣ практичностъ тутакси сж се организирали въ Америка културно-просвѣтителни кръжоци, така нареченитѣ „*сентлемени*“, които си поставили за задача да прокаратъ въ живота нови начала на възпитанието. А тия нови начала американцитѣ ги разбиратъ въ смисълъ да се развие индивидуалността у дѣтето, като му се прѣдостави да бжде колкото се може по-самостоятелно въ дѣтския си животъ, както и да се развие у подрастещето поколѣние способностъ да се организира, да се обединява за съвмѣстна дѣйностъ. За тая цѣль сентлемениитѣ основали така нареченитѣ „експериментални школи“, въ чиято основа лежи мисълта, че дѣтето въ развитието си трѣбва да извърши въ малъкъ видъ сжщия процесъ, който е извършило цѣлото човѣчество. Първата такава школа била уредена при Чикагския университетъ отъ полковникъ Паркетъ. Тя била наречена „начална експериментална школа“ и начело на нея застаналъ професоръ Дици. Въ експерименталната школа дѣцата постѣпатъ отъ 4-годишна възраст и тя трѣбва да ги доведе до университета; въ нея обучението на дѣцата нѣма книженъ характеръ, както въ старата школа, дѣто знанията се внушаватъ на дѣтето наготово и гдѣто се култивира само паметта, а напротивъ, всички свѣдѣния се получаватъ чрѣзъ опитъ, чрѣзъ наблюдаване на природата и живота. Тамъ нѣма специални уроци по граматика, история, география, рисуване, пѣние и т. н., а всички тия прѣдмети се минаватъ пжтьомъ, въ свръзка единъ съ други, като необходими разяснения при практичнитѣ работи въ градината, чифлика, пчелника, въ училищната кухня, дѣто дѣцата захващатъ рабо-

тата си да приготвятъ сладки и при тая работа получаватъ първитѣ понятия по химия и физика: за разтворимостта, наситеността, дѣйствието на топлината и др. т.

Екскурзиитѣ въ тия училища сж едно отъ главнитѣ сръдства на обучението. Чрѣзъ тѣхъ дѣцата получаватъ първитѣ понятия по география, като се учатъ сжщеврѣменно да изчисляватъ повърхнинна; пакъ на екскурзии тѣ получаватъ и първитѣ си знания по естествентѣ науки, като събиратъ растения, насѣкоми и ги класифициратъ. Чрѣзъ екскурзии въ музеитѣ, фабриkitѣ, заводитѣ и др. промишлени заведения тѣ се запознаватъ съ сжврѣмното състояние на промишлеността и изкуството, а облечени въ индийски костюми, тѣ правятъ излети до гората, дѣто възпроизвеждатъ сцени изъ живота на индийцитѣ и получаватъ първитѣ понятия по история; облечени пѣкъ въ рицарски костюми, тѣ възпроизвеждатъ сѣѣни изъ живота на рицаритѣ и добиватъ първи познания по сръдновеѣкова история и т. н.

Не трѣбва да се забравя, че всичко нужно за екскурзиитѣ, както и повечето учебни пособия, дѣцата се приготвяватъ сами. Въ училището има работилници, дѣто дѣцата си приготвятъ всички модели за рисуване, всички костюми, нужни за възпроизвеждане исторически сцени, че дори си правятъ и сами ржченъ печатенъ станъ, на който печататъ свой вѣстникъ.

Всестранното обучение тукъ се води вѣнъ отъ класа, а самиятъ класъ е събрание, дѣто дѣцата се събиратъ, за да формулиратъ изводитѣ си, добити отъ опита, да провѣрятъ знанията си. Ученикътъ отъ експерименталната школа работи съ петѣхъ си чувства, и не само умствено, но и физически. Той работи въ разнообразна обстановка, като се сблѣсква постоянно съ природата и живота, дѣто на дѣло се убѣждава, колко е необходима и полезна кооперацията и социалното сътрудничество.

Що се отнася до другата страна на вжтрѣпната обстановка на тая школа, която засѣга други страни на възпитанието, може да се каже, че тя е просто фантастична за насъ. Площади за игри, обширни зали за гимнастика съ душеве, кржжочи съ собствени клубове, библиотеки, читални, дѣтски прѣдставления, литературни вечеринки и др. т. сж сръдствата, съ коиго се каратъ дѣцата да растатъ весело и да крѣпнатъ.

Въ дисциплинарно отношение тия школи сж републики, дѣто рѣшаватъ по висшегласие дѣцата и дѣто ржководителитѣ и възпитателитѣ сж сжвѣтници и сътрудници. За провинилитѣ се има дѣтски сждилища съ условно осжждане; най-голѣмото и най-строгото наказание е да се изключи нѣкой изъ членоветѣ на обществото.

Такова е началото на новата школа въ Америка. Тоя пжтъ сж намѣрили залоканскитѣ ни събрания, за да подготвятъ малкитѣ си граждани за великитѣ бждеци обществени прѣобразования.

Съобщава: Ив. С-въ.

