



Ново Училище



ГОДИНА I. ❀ КНИЖКА 4.

◻ Априлъ, 1910 година ◻

===== ВАРНА. =====

Съдържание

на книжка четвърта.

	стр.		стр.
1. Ц. Калянджиевъ.		6. Ал. Р-въ.	
Трудовата школа.		Използуване инициативата на	
Идеалът на античното въз-		учениците за постигане на	
питание	209	добър училищен редъ.	245
Идеалът на съвременното		7. Д-ръ У. Левенсонъ.	
възпитание	211	По методиката на четенето.	250
Идеалът на бъдещето въз-		8. К. П. Домусчиевъ.	
питание	217	Половиятъ животъ на дѣтето.	256
2. А. Пабстъ.		9. Бастианъ Шмидъ.	
Практическо възпитание.		Нѣщо за биологичната прак-	
Възпитание съгласно приро-		тика на учениците	262
дата	219	10. И. П.	
3. Д. Негенцовъ.		Училищна практика.	
Бъдещето идеално у-ще.	225	Бесѣди по отечествознание.	
4. Д-ръ П. Цоневъ.		Римляните въ България	266
Съюзъ за училищна реформа		11. Педагогична хроника.	
въ Германия	232	Тръбва ли да се експеримен-	
Програма на съюза за учи-		тира въ училището. Прѣвъ.	
лищна реформа	233	отъ нѣмски М. К-ва	269
5. С. Дурилинъ.			
Днешното училище и худо-			
жественото образование	240		

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

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

Ц. Калянджиевъ.

Трудовата школа.

I.

Идеалът на античното възпитание.

По установена традиция ние сме навикнали да мислимъ, че възпитанието като наука и практика е достояние на културното човѣчество, че възпитанието на младежта се явява като резултатъ на високо културно състояние на човѣшкото общество; че за възпитание може да се говори само тамъ, дѣто човѣчеството има писана история. Обаче внимателно изучаване на некултурнитѣ народи, па даже и на животнитѣ и особно на тия, които живѣятъ въ общества, ни показва, че и тамъ индивидътъ се подготвя за бждещия личенъ и общественъ животъ, за борбата съ природата и враговетѣ чрезъ извѣстно възпитание на неговитѣ естествени способности. И ако си поставимъ въпроса: на коя степенъ на човѣшката култура младиятъ индивидъ получава възпитание най-съответно съ неговата обществена срѣда и съ външнитѣ естествени условия, ние трѣбва да признаемъ, че това е степенъта на първобитната култура. Ние знаемъ, че дивакътъ още отъ най-малка възраст третира по най-цѣлесъобразенъ начинъ своитѣ чувства, своето зрѣние и ухо, своята мускулатура и ловкостъ въ движенията; той се учи да бѣга бързо и ловко, да стрѣля отъ лжка си съ такава ловкостъ, която не е позната и на най-изкустния стрѣлецъ съ днешнитѣ усвършенствуванни и добрѣ провѣрени винтовки, да се мурка съ чудна бързина подъ водата и да стига съ копчето си и най-бързата риба, да прѣслѣдва неприятеля и да избѣгва неговото нападение съ много по-голъма вѣщина отколкото съврѣмения стратигикъ, да ѣзди на конь съ изкуство непознато на днешната кавалерия и пр. и пр. Всѣки, който е наблюдавалъ по музеитѣ издѣлїята на първобитния човѣкъ, изработени въ врѣме, когато той още не се е ползувалъ съ оржията на европейската индустрия, сигурно се е очудвалъ на изкуството, съ което сж изработени разни дървени прѣдмети, лжкове, стрѣли, кокосови сждове, платове и пр. и пр. съ най-прости ножове и брадви, направени отъ кремъкъ, съ игли отъ костъ и пр. Достатъчно е малко да се обстрахираме

отъ нашата свършена техника и отъ орждията, съ които тя разполага, за да разберемъ, до каква степенъ изкуството и дългиятъ опитъ, ловкостта въ ржката и въ пръститѣ у некултурния човѣкъ господствуватъ надъ неговитѣ най-прости орждия, доколко творческитѣ способности прѣвишаватъ неговата елементарна техника. Не напусто Руссо е така идеализиралъ живота на първобитния човѣкъ.

Но и епохата на писаната история ни дава очебийни доказателства за възпитанието на мускулното чувство и за неговото високо значение въ творческата сила на човѣшкия гений. Античниятъ миръ, наредъ съ оживотворяването и вдъхновяването на пароския и карарския мраморъ, е създалъ друго не по-малко важно художество — *глиптиката* или рѣзбата върху скъпоцѣнни камъни, която не е постигната нито въ вѣмето на Ренесанса, нито въ новитѣ вѣмена. Тѣй нареченитѣ *антични гемеи* и *камейи*, които прѣдставляватъ изваяни или издълбани образи върху твърди камъни, като халцедонъ, аметистъ, ониксъ, сардониксъ и др. по своето изящество и тънкость на работата, съ своята живость и природна правда и до днесъ си оставатъ най-висше съвършенство на човѣшкото изкуство. Птолемеевата камей, която ни прѣдставлява главата на юноша съ шлемъ и главата на жена, споредъ признанието на всички художници се счита за най-съвършено произведение на старо-гръцката глиптика, макаръ че е работена прѣди 2200 години. Наредъ съ удивителната вѣрность въ комбинациитѣ на естествениятъ цвѣтове на сардоникса, тя ни прѣдставлява и една своеобразна смѣлость и свобода при използването на разнитѣ слоеве на тоя камъкъ. Само гениалната ржка на художника, израстналъ и възпитанъ въ срѣда, която е високо цѣнила изкуството, е могла да твори по този начинъ.

Още по-голъмо чудо на античното изкуство прѣдставлява гемата на Августа (*gemma Augustea*), която е изработена сжщо на сардониксъ; тъмниятъ слой на камъка въ нея образува фона, а въ синйо-бѣлия му слой е изваяна самата картина. Това произведение, което се приписва на Диоскурида, любимия придворенъ рѣзбачъ на Августа, ни прѣдставлява въ емблематична форма цѣлия духовенъ и политически животъ на римската империя. Картината се раздѣля на 2 половини — горня и долня. На горнята половина, въ която фигуриратъ главнитѣ лица, Августъ седи на тронъ, като Юпитеръ, голъ; само долнята частъ на тѣлото му е покрита съ плащъ. Въ лѣвата си ржка той държи скиптеръ; краката му сж стъпили върху щитъ, а до него лежи орелъ. Въ дѣсната си ржка той държи жезъла на пророчицата, а прѣдъ него стои съзвѣздието на прѣдсказанието — козерогътъ. Отъ дѣсно до Августа седи богиня Рема въ хитонъ и плащъ, опасана съ мечъ и държаща копие въ дѣсната си ржка. Тя има на главата си атически шлемъ; задъ трона на Августа стои жена съ корона и покривало на главата; тя държи надъ главата му джбовъ вѣнецъ; тя прѣдставлява вселената. До нея стои брадатъ мжжъ — богътъ на небесата. До тогава стои до поясъ гола жена, която се опира съ дѣсната си ржка о трона, а въ лѣвата държи рога на изобилието; до нея стоятъ двѣ дѣца — едното съ

житни класове въ дѣсната ржка, това е емблемата на земята. На лѣво отъ Августа се вижда триумфална колесница съ 3 коня, която се управлява отъ Виктория (богиня на побѣдата). Отъ колесницата слиза Тиверий. До него стои юноша съ едвамъ що почернена горня устна, който прѣдставлява Германикъ; той е въ панцирь; лѣвата му ржка се опира на дрѣжката на мечъ, а дѣсната на пояса. Дватамата гледатъ на Августа. Изображава се момента, когато Тиверий при триумфалното си шествие въ 12 год. сл. Р. Хр., прѣди да иде въ Капитолия, слиза отъ колесницата за да се хвърли прѣдъ краката на баща си. Въ долната половина двама римски войника, облѣчени като висши началници, издигатъ колона-памятникъ на Августа; тѣмъ помагатъ двама юноши въ просто облѣкло. На земята седатъ двама германци — брадатъ мъжъ съ вързани задъ гърба ржцѣ и на-тѣжена жена съ пустиня надолу ржцѣ. По-нататкъ отъ дѣсно двама мъже въ римско облѣкло дърпатъ за коситѣ и мъкнатъ къмъ паметника втори пленникъ съ жена; мъжетѣ сж тракийски спомагателни войници при панонското възстание, а пленниците сж възстаници скити отъ Панония. Това е сложното и многорѣчино съдържание на Августовата гема, въ която се олицетворява всемирния характеръ на римската империя.

Сравнете горнитѣ произведения, които сж изрази на истински творчески гений, който работи не за пазаря, а за собственото си удовлетворение, сравнете ги съ днешнитѣ каменни скулптурни произведения, които, подобно на всѣка друга стока, се изнасятъ на пазаря; отъ друга страна, съпоставете античното изкуство съ нискитѣ културни условия на тогавашнитѣ народи, съ тѣхното невѣжество и липса на технически усъвършенствувания, съ домашния животъ и нискитѣ потребности на единъ елинъ или римлянинъ; съпоставете днешната европейска култура съ високитѣ културни условия на нашия животъ, съ развитата техника и наука; сравнете ателието на античния скулпторъ и неговитѣ инструменти съ онѣзи удобства, съ които разполага днешния скулпторъ, и вие още повече трѣбва да се очудвате на това, доколко ржчното творчество въ античния миръ е стояло по-високо отъ всички други негови духовни прояви и доколко ржката като факторъ на изкуството, като създателъ на велики произведения, е останала назадъ въ днешно врѣме, сравнително съ онзи гигантски напредѣкъ, който е направило човѣчеството въ материалната култура и въ техниката.

Безъ съмнѣние, срѣднитѣ вѣкове, които подготвиха новитѣ форми на народното стопанство и новитѣ врѣмена, които откриха просторъ на научния и техническия гений, въ значителна степенъ убиха значението и ролята на ржчното творчество, което продължава да живѣе още въ такива страни, като Китай и Япония. Обаче, най-новото направление на индустрията въ свръзка съ изкуството — тѣй наречената художествена индустрия — се старае да внесе творчески елементъ и въ днешната технична индустрия. Това ново направление въ индустрията се намѣрва въ тѣсна свръзка съ култивирането на художественото образование въ днешната общеообразо-

вателна школа; от друга страна, то ще зависи и от разширяване ролята на техническото образование и от прѣнасяне чистото изкуство въ цикла на това образование. Най-сетѣ художествено-занаятчийското образование, което се явява като тѣсно единение между чистото изкуство и техниката, създава новъ импулсъ за творческитѣ прояви на ръката въ механичната и мъртваща работа на техниката.

Основниятъ елементъ на античния гений е свободното творчество, смѣлото емблематично схващане на природата. Характерната черта на съврѣмения животъ е закономерността, която се проявява еднакво и въ схващането на природата и нейнитѣ явления и въ явленията на обществения животъ. Истинското величие на човѣшкия гений ще бѣде постигнато само тогава, когато той, наредъ съ естествената и обществена законосъобразностъ, въоръженъ съ законитѣ на природата, се издигне наново до степенъта на великото свободно творчество на античния миръ и така да твори идеалитѣ, да вдъхновява човѣчеството въ пѣтя на неговото свободно развитие.

Погледнати отъ тая гледна точка, съврѣменията школа и днешното възпитание се намѣрватъ на кръстопѣтъ, който не отговаря нито на изискванията на едно художествено възпитание, нито на едно истинско научно образование.

Идеалътъ на съврѣменията възпитание.

Кой е идеалътъ на съврѣменията школа, въ която се учи аристокрацията на днешното общество? Несъмнено е, че тя има за идеалъ да приготви млади сили за държавната машина, добри чиновници, а наредъ съ това и дѣйци за свободнитѣ професии — адвокати, юристи, инженери, търговци и пр. Почти всѣки баща и всѣка майка таятъ въ дълбочината на душата си възжеланата мисль, щото тѣхниятъ синъ да стане, ако не добъръ държавникъ, обкръженъ съ ореола на блѣскавата обществена дѣйностъ, поне добъръ чиновникъ, докторъ, инженеръ и пр. Отъ друга страна и самитѣ младежи се възпитаватъ въ сѣмейството и въ школата така, че повече милѣятъ за декоративна обществена и политическа дѣйностъ, отколкото за такава, каквато ни прѣдставляватъ всички области на стопанския животъ. Даже и въ най-модернитѣ държавни имаме това характерно явление, че стопанската дѣйностъ — търговията, индустрията и земледѣлието се дерижиратъ не толкова отъ хората на „академията“ и на високата образованостъ, колкото отъ хората на „здравия смисль“, израстнали и възпитани въ недрата на самото стопанство. Като че школата не може да възпитава тая здрава смисль, необходима за практична стопанска дѣйностъ, да възпита енергия и стойкостъ, които се изискватъ за такава работа, а може да готви само фразьори за държавната машина и за адвокатскитѣ писалища. И въ дѣйствителностъ много видни прѣдставители на стопанската дѣйностъ и до днесъ твърдятъ, че школата може да създава учители, доктори, инженери, сѣдии и пр., обаче, тя не може да създава търговци, индустриалци и земледѣлци; че

намѣсто да създава личности съ характеръ, воля и упорство, така необходими за частната прѣдприемчивостъ, тя убива тѣзи качества въ младежа и го прави годенъ само за подчинена служебна кариера и за идеалогична работа.

Ако твърденията на прѣдставителитѣ на частната инициатива за школата сж вѣрни досѣжно областъта на частната стопанска дѣйностъ, ние мислимъ, че тѣ не по-малко сж вѣрни и изобищо за всѣка дѣйностъ. Основнитѣ черти на характера — волята, инициативата сж не по-малко необходими и при всѣко друго занятие, колкото то и да стои далечъ отъ частната стопанска дѣйностъ. Колкото повече напр. единъ възпитателъ на бъдещето поколѣние ще проявява тѣзи качества въ своята педагогическа дѣйностъ, толкова по-високи резултати той ще даде и толкова по-способни младежи за обществото ще подготви. Сжщото се отнася и за единъ сѣдия, чиновникъ и пр., работата на които трѣбва да е проникната съ инициатива, съ оригинални замисли, постоянство и пр.

Школата еднакво не готви хора нито за стопанска дѣйностъ, нито за обществени функции. И обстоятелството, че нейнитѣ питомци се явяватъ добри държавни и обществени служители, а лоши организатори на стопанството, показва, доколко днешнитѣ държавни и обществени учрѣждения живѣятъ съ срдѣнѣвѣковната рутина на инертността и доколко стопанството и неговитѣ нужди още слабо сж наложили своитѣ потребности върху нейната организация, духъ и съдържание. Школата, подобно на много обществени учрѣждения, продължава да бжде рутинна и вслѣдствие на това не се респектира отъ прѣдставителитѣ на най-важната сфера на живота — индустрията и търговията.

За по-голъма иллюстрация ще приведемъ два характерни примѣра отъ най-напрѣдналата въ стопанско и политическо отношение страна, Англия, които примѣри ни рисуватъ живота и дѣйността на двама знаменити английски мъже — една въ областъта на политическия животъ и другия въ сферата на индустрията — на колкото конституционна, толкова и индустриална Англия. Тѣзи два примѣра характеризиратъ отношението на английското общество къмъ политическата и индустриалната дѣйностъ, а слѣдователно, и неговата оцѣнка за прѣдимствата на единъ видъ възпитание и образование прѣдъ други.

Въ 1809 година се роди въ Ливерпулъ момче, което нарѣкоха Вилиямъ Евартъ Гладстонъ. Това момче се възпитава въ християнски коледжъ въ Оксфордъ, който и свърши въ 1831 год. Въ 1832 год. младиятъ юноша влѣзе въ парламента, а въ 1834 г. прие длѣжностъ при министерството на Роберта Пиля. Почти 50 години Гладстонъ бѣше една отъ най-важнитѣ фигури въ английския политически животъ и въ управлението на страната. Прѣзъ всичкото това врѣме той бѣше „въ очитѣ на хората.“ Той измѣняваше законитѣ на една велика империя и ги замѣняваше съ нови; упражняваше важно влияние върху вжтрѣшната и външна политика на една

нация, упражняваше значителен контрол върху международните работи на цъла Европа.

Въ 1813 год. се роди въ Чарлтонъ друго английско дѣте, което се нарече Хенрихъ Бесемеръ, чийто баща бѣше французски емигрантъ отъ 1792 год. Първоначалното образование на Х. Бесемера, се състоеше отъ откъслечи, които се получавали тогава въ една духовна, общинска английска школа. Неговиятъ баща бѣше изкусенъ механикъ и изнамѣрвачъ. Хенри наслѣди неговитѣ изобретателни способности. Момчето се научи да работи на стругъ, на който приготвѣше най-изкуснитѣ за него врѣме прѣдмети. Въ 1831 г. младиятъ Бесемеръ дохажда въ Лондонъ като съвсѣмъ непознатъ чужденецъ и си намѣрва работа като рисувачъ и моделиоръ. На скоро той се научава, че ставали голѣми злоупотрѣбления съ гербовитѣ марки, поради неусъвършенствуваната имъ форма, изработена още въ врѣмето на кралица Ана. А това донасяло на държавата годишно загуба до 2,500,000 лева. Като работи нѣколко мѣсеца въ вечернитѣ часове, Бесемеръ успѣ да направи такива подобрения въ отпечатването на маркитѣ, които се приеха отъ канцелярията за гербовитѣ книжа. Като възнаграждение послѣдната му прѣдлага длъжността директоръ на маркитѣ съ заплата 15,000 лева годишно. Обаче и на тая длъжностъ неговиятъ изобретателенъ умъ продължава да работи въ сѣщото направление и той успѣва да доведе усъвършенствуването до такава степенъ, че фалшификациитѣ станаха невъзможни и освѣнъ това контролата можеше да става безъ директорска длъжностъ. Правителството усвоява и това усъвършенствование на Бесемера, безъ да му даде нѣкакво възнаграждение и отгорѣ на туй, като ненуженъ за управлението на бюрото, го уволня отъ директорска длъжностъ, която и се закрива. По тоя поводъ Бесемеръ говори за себе слѣдното: „Така разочарованъ и дълбоко оскърбенъ за сторената съ мене несправедливостъ, азъ напустнахъ гербовото бюро, достатъчно гордъ, за да не моля за онова, на което азъ несъмнѣно имахъ пълно право“¹⁾.

Това бѣше въ 1834 г., когато младиятъ Гладстонъ почна своята дълга и славна политическа кариера. Отъ тукъ нататъкъ кариеритѣ на двамата знаменити мъже се рѣзко различаватъ една отъ друга. Единиятъ става човѣкъ на идеитѣ, а другиятъ — на дѣлата. Гладстонъ мислѣше, приказваше, прокарваше закони и сключваше договори. Той бѣше винаги въ очитѣ на обществото и неговото име се чуваше навсѣкждѣ въ устата на хората. Той бѣше голѣмъ финансистъ и още по-голѣмъ ораторъ. Той играеше важна роль въ парламентскитѣ дебати и неговитѣ рѣчи бѣха прѣдметъ на всевъзможни коментарии. Но слѣдъ дебатитѣ настѣпваше воть за довѣрие и Гладстонъ напушаше министерството, за да го отстѣпи на Дизраели. Длъжността на послѣдния е облѣчена въ сѣщия ореолъ на обществено внимание и почитание, обаче и той слѣдъ блѣстяща рѣчь и дълги дебати въ парламента, получаваше воть на недовѣрие и напушаше министерството. Слѣдъ него дохаждаше пакъ Гладстонъ

¹⁾ Mind and Hand by Charles H. Ham, p. 163.

и т. н. И прѣзъ всичкото врѣме на тѣзи промѣни на политически личности английската търговия и индустрия не търпѣха никакви промѣни. Желѣзниците продължаваха да прѣминаватъ отъ едина край на Англия до другия, параходитѣ вършаха своитѣ рейси по океана, пощата се движеше съ сжщата бързина и правилностъ, електрическиятъ токъ работѣше между Лондонъ и Нью-Йоркъ. Цѣлиятъ материаленъ животъ на Англия се извършваше съ сжщата правилностъ, както при Гладстона така и при Дизraelи. Първиятъ отъ тѣхъ почна своята кариера, като тори и я свърши като либералъ и водителъ на либералната партия, а вториятъ я почна като либералъ и свърши като тори и водителъ на консерваторитѣ, но и това ни най-малко не наруши правилния економиченъ животъ на страната. Сжщо малко влияние оказваше и смѣняването на едната партия съ другата.

Слѣдъ като напустиа съ праздни рѣцѣ гербовото бюро, Хенри Бесемеръ продължи своята кариера на скромнъ и незабѣлѣзанъ техникъ и изобретателъ. И ето въ 1856 г. той изнамѣри способъ за бързо получаване на стомана отъ чугунъ. До това врѣме стоманата бѣше много скѣпа, понеже се добиваше по стария бавенъ и скѣпъ начинъ на Хѣнтсмана. Бесемеровиятъ способъ, който изпърво се посрѣщаша съ недовѣрие отъ публиката, слѣдъ нѣкои дребни усъвършенствувания отъ самия него въ 1860 г., даде възможностъ да се получаватъ за 15—20 минути до 20 тона стомана; отъ това тя стана толкова евтина, колкото и мекото желѣзо. А това даде възможностъ да се замѣнятъ нетрайнитѣ желѣзни прѣдмети съ стоманени.

По тоя начинъ Бесемеръ спечелва всемирна слава на знаменитъ изобретателъ. Въ него врѣме Гладстонъ стана канцлеръ на държавното ковчежничество при лорда Палмерстона и се респектираше като най-извѣстенъ европейски финансистъ — като такъвъ, който можеше да разпрѣдѣли английскитѣ данѣци така изкустно, щото да получи най-голѣми доходи, безъ да възбуди противъ себе болшинството на страната; който можеше да изтегля ежедневно безъ всѣкакъвъ протестъ по 5,000,000 лева отъ всички английски граждани, — отъ лорда до селенина. За да унищожи търговията съ робството, той прѣдлагаше да се унищожи налога върху сапуна; за да тури край на народното пиянство, той прокара да се повиши данѣка на сладка. Съ една рѣчь, той бѣше постоянно между Сцила и Харидба. Държайки едната страна, той се боеше да не би другата да го събори. И ако въ края на крайщата при завършването на финансовата година той можеше да направи икономия отъ 5,000,000 лева за покриване задълженията по държавнитѣ дългове, той се смѣташе за много щастливъ.

А какви бѣха резултатитѣ отъ техническото откритие на Бесемера? При всичко, че това откритие се въвеждаше първитѣ години доста бавно, производството на стоманата се разви бързо, като даде около 1000 л. икономия на единъ тонъ, така че за около 20 години то направи икономия за всемирното производство (25 милиона тона) на стоманата отъ 25 милиярда лева! А ако направимъ

сжщата смѣтка върху днешното всемирно производство (33,000,000 тона), което почива на сжщия процесъ, ще имаме годишна икономия отъ баснословната цифра 33 милиарда лева! Земете, отъ друга страна, че една стоманена релса служи 12 пѣти повече време отъ една желѣзна релса и вне ще имате що годѣ прѣдставление за резултатитѣ отъ безшумната техническа дѣйность на единѣ Бесемеръ.

„Всички европейски държави, казва Charles Ham, отдадоха заслужената честъ на Бесемера за великото му откритие, нѣкои съ медали и награди, а други съ това, че въведоха безъ всѣкакво възнаграждение неговото откритие; отъ послѣднитѣ на първо мѣсто стои Германия. Само Англия остана глуха на това. Вѣрно е, че никой не може да бже пророкъ въ своята страна. Отъ 1860 до 1872 год. Англия продължаваше да славослови Гладстона и Дизраели. Само въ 1872 год. правителството призна заслугитѣ на Бесемера съ това, че Валийскиятъ принцъ Албертъ му даде златенъ медалъ, а въ 1879 Кралица Виктория го награди съ кавалерски чинъ¹⁾.“

Като прави сравнение между кариерата и заслугитѣ на тѣзи английски мже Charles Ham говори слѣдното:

„Едно сравнение на живота и заслугитѣ на двамата най-забѣлжителни английски политически мже, съ живота и заслугитѣ на такъвъ човѣкъ като Хенри Бесемеръ, не може да нѣма голѣмо значение за всѣки младъ човѣкъ, който може да прави правиленъ изборъ. Но можемъ ли да очакваме правиленъ изборъ отъ единѣ младъ човѣкъ при излизанието му на арената на активния животъ, когато този изборъ липсва въ цѣлото общество? Ако поставите въпроса: каква полза има отъ съвмѣстнитѣ заслуги на Гладстона и Дизраели, сравнително съ онѣзи на Хенри Бесемера, деветдесетъ и деветъ отъ сто души съ здравъ разсѣдъкъ ще ви отговорятъ: безъ всѣкакво съмнѣние „ползата отъ заслугитѣ на двамата държавни мже е съвсѣмъ незначителна, когато ползата отъ заслугитѣ на Бесемера е грамадна и неизчислима. Но колко отъ тѣзи 99 души съ здравъ разсѣдъкъ могатъ да се въздържатъ отъ обаянието на аплодисментитѣ, които получаватъ държавнитѣ мже? Колко отъ тѣхъ ще иматъ моралната смѣлость да възпитавагъ синове за кариерата на Бесемера, намѣсто за оная на Дизраели или Гладстона? Мисля, че много малко при днешното обществено разбиране. Но ще дойде единѣ великъ день за човѣка, день, който вече се вижда въ зората на по-трѣзвитѣ възгледи за живота, день, който възвѣщава ерата на изкуството въ нѣщата, намѣсто изкуството въ думитѣ!

Политичитѣ и държавнитѣ почитатъ високо Гладстона, но неговата кариера е резултатъ отъ най-добрата форма на днешната остарѣла система на възпитанието. Хенри Бесемеръ е човѣкъ на науката и изкуството, въ тѣхната най-тѣсна връзка; неговата кариера е продуктъ на новото възпитание²⁾.“

¹⁾ Ch. Ham Mind and Hand p. 167.

²⁾ Charles Ham Mind and Hand p. 163, 168.

Идеалът на бъдещето възпитание.

Коя ще бъде школата, която ще възпитава не само хора за словесната борба и за политическата арена, но и такива, които същщата страст и същщото радостно чувство да се прѣдават на производителния труд на стопанската дѣйност, която е основата на всѣко обществено развитие? По всички дани на съврѣмнената педагогика и по опититѣ, които ставатъ въ реформирането на школата, се вижда, че това ще бъде *трудова* школа, школата, която по-скоро ще прѣдставя организация отъ разни научни и художествени ателиета, свързани по между си съ общо-учебень планъ. Занятията въ тѣзи ателиета ще иматъ за цѣль не само да откриватъ на ученицитѣ тайнитѣ на природата, които при днешното книжно обучение оставатъ въ тѣхнитѣ глави въ видъ на разпокъсани и мъгляви истини, но и да развиятъ у тѣхъ художествени и творчески способности, безъ които не е възможно никакво морално и естетично възпитание. По тоя начинъ трудовата школа ще се яви като школа на истинско научно и художествено възпитание.

Понеже въ трудовата школа ржката, окоето и умътъ ще работятъ заедно, съ това тя ще ангажира всички индивидуални сили на ученика, ще ги доведе до крайното имъ развитие и заедно съ това ще подигне значението на труда, — отъ факторъ на парий на економичното развитие ще го прѣвърне въ факторъ на умствено и морално развитие, на всестранно развитие на личността. „А това е школата, за която е мечталъ Локъ, която е желалъ Беконъ, която е описвалъ Русо и за която по-сетнѣ сж воювали Комениусъ, Песталоци и Фребель... Трудовата школа е крайния анализъ на педагогическата мисль — философския камъкъ на възпитанието, чрѣзъ който всичко досега невъзможно става дѣйствително¹⁾“.

Въ зданието на трудовата школа, която по-скоро напомня модерна фабрика, снабдена съ всички открития на днешната техника, ще се изгони разслабващото влияние на словестното обучение и всички завѣщания на античния и срднѣвѣковния миръ, ще се влѣе новъ еликсиръ въ тѣлото и духа на обезличения отъ индустриализма човѣкъ — ще се извърши педагогичната революция.

Положенъ като основа на обучението и възпитанието, трудътъ подига не само тѣхното и своето достоинство, но внася новъ животъ и нови идеи въ всички обществени учрѣждения, които трѣбва да се съгласятъ съ модернитѣ стопански форми, съ лабилното развитие на обществената икономика.

Трудътъ, който е свещената функция на човѣка, е въ сжщото време най-висшата форма на прѣдметното обучение, което трѣбва да почива не върху символитѣ на нѣщата, а върху самитѣ нѣща. Споредъ Бекона, „възпитанието се състои въ култивирането на правилно запознаване между ума и нѣщата.“ Защо тогава ученицитѣ да не наблюдаватъ нѣщата и като ги копиратъ

¹⁾ Ch. Ham Mind and Hand p. 2.

въ своя албомъ, да идатъ въ моделирната стая и ги изработятъ отъ глина или дърво? Защо да не идатъ въ лѣярницата и ковачницата, гдѣто да приготвятъ сами тѣзи нѣща и така се запознаятъ съ свойствата на материята, върху които почива цѣлата днешна и бждеща култура? Или има опасностъ, че тѣ, намѣсто учени и идейни хора, ще станатъ занаятчи и индустриалци? Да, но нали $\frac{9}{10}$ отъ хората на всѣка страна се занимаватъ съ производителенъ трудъ? Нали всичкиятъ нашъ прогресъ почива на развитието на стопанството? И нали школата, народната школа е задължително учрѣждение за всички граждани — отъ селянина до лорда?

Но трудовата школа най-малко има за цѣль практическото съображение да възпитава занаятчи, индустриалци или земледѣлци. Тя провъзгласява принципа на труда като най-висшъ методъ на възпитанието. Тя говори, че и при процеса на възпитанието идеята никого не трѣбва да бжде изолирана отъ прѣдмета, който тя прѣдставлява; идеята като отражение или сѣнка на прѣдмета е по-малко ясна, отколкото самиятъ прѣдметъ; че съединението на идеята съ прѣдмета усилва впечатлението. Откъсната отъ своя обектъ, идеята е нѣщо нереално, фантазмъ. Обектътъ е тѣлото, кръвта, коститѣ и нервитѣ на идеята; безъ своето тѣло идеята е импотентна, подобно на стълбъ пара, който се *издига* отъ кипящата вода и изчезва въ въздуха. Щомъ обаче тая пара се съедини съ обекта, тя става жива искра, въодушевяваща сила, прометеевъ огънь. По тоя начинъ парата прѣобръща машината на Карлиса — тая грамадна маса отъ безжизнено желѣзо, въ нѣщо красиво, грациозно и надарено съ непрѣодолима сила¹⁾.

По сжщия начинъ, както дѣтето е баща на чочѣка, така сжщо и дѣтската градина е баща на трудовата школа и води логически къмъ нея. И двѣтъ иматъ едно и сжщо съдържание, едни и сжщи методи на обучението. Тѣзи методи трѣбва да бждатъ приложени въ всички училища, на тѣхъ трѣбва да почива цѣлиятъ училищенъ животъ.

Прѣзъ разнитѣ периоди на човѣшкото развитие трудътъ на човѣчеството е билъ извършванъ, споредъ Хорасъ Менъ, отъ хора неуки, отъ съсловия, които прѣзъ цѣли поколѣния сж били осждени на невѣжество: отъ робитѣ и робинитѣ на евреитѣ, отъ илотитѣ на Спарта, отъ плениницѣтъ, които падаха подъ римско иго и отъ крѣпостнитѣ и робитѣ на новитѣ врѣмена.

Трудовата школа, която има за цѣль да съедини въ едно науката и изкуството, ще даде най-справедливото и най-високото възнаграждение на труда. Живото съзнание, че всѣка мисль поражда дѣйствиe и всѣко дѣйствиe — мисль, ще издигне труда прѣдъ лицето на идейния човѣкъ и идеята прѣдъ лицето на работника, ще въплоти идеята въ нѣщата и ще идеализира самитѣ нѣща.



¹⁾ Ch. Ham Mind and Hand p. 4.

А. Пабстъ.

Практическо възпитание.

II.

Възпитание съгласно природата.

Обучението и школата въ минало време.

Сегашниятъ училища сж произлѣзли отъ срѣднѣвѣковитѣ, които като професионални, имали за цѣль да подготвятъ питомцитѣ си за опредѣлени професии. У тѣхъ въпроситѣ за възпитанието отстъпали на заденъ планъ; то било прѣдоставено прѣдмно на сѣмейството и дома.

Професионално образование, нѣма съмнѣние, било нужно само за ученитѣ, каквито, напримѣръ, били богословитѣ, юриститѣ и лѣкаритѣ. За останалия народъ образование не се полагало. Той получавалъ професионални познания, каквито му потрѣбвали, не въ школата, а въ живота: въ сѣмейството и въ работилницата. Не смѣтнемъ ли могщето влияние, което църквата и учрѣжденията ѝ указвали върху възпитанието на народа, послѣдното било прѣдоставено пакъ прѣдмно на сѣмейството и влиянието на живота.

И тогава се говорѣло и пишело за възпитание, но то било за ученитѣ професии, а не за народната маса, заета съ трудъ, който нѣмалъ нищо общо съ учеността. Не бива обаче да се заключава отъ това, какво въ прѣжнитѣ вѣкове народътъ оставалъ безъ възпитание. Юношеството живѣло въ общение съ природата и тамъ, на полето, въ градината и дома съ помощта на опита то се учило; а подрастещето поколѣние, кога се обучавало на нѣкоя професия, получавало възпитание, въ много отношения по-добро отъ туй, що даваме ние на дѣцата си сега. Придобитото чрѣзъ опитъ знание не било мъртво, книжно знание, каквото се получава въ школата, а живо, подбуждаще къмъ дѣйность. Стълкновението съ окръжаващитѣ прѣдмети и затрудненията, срѣщани при това, принуждавали ученика да мисли практически. А такъвъ родъ мислене е цѣнно, защото то, като че всѣка минута се провѣрjava на дѣло. Затуй и практическото мислене е по-трудно отъ философското, за което нѣма такава провѣрка. „Леко се спогаждатъ мислитѣ въ главата, жестоко се сблѣскватъ прѣдметитѣ въ пространството.“

Въ дългия си пжтъ на развитие човѣчеството непрѣкъснато се е принуждавало да мисли практически и съ това се е възпитавало. Всичко, потрѣбно за живота, трѣбвало да се изтрѣгва отъ природата съ усилия и борба; така природата била за човѣка учителка, а ведно съ туй и строга, не знаеща снизхождение възпитателка. Съ горчивъ опитъ се изкупували свѣдѣнията за нейнитѣ закони, а непрѣкъснатъ тежъкъ трудъ е направилъ човѣка да я прѣвъзмогне.

Тия факти трѣбва да послужатъ за основа на всѣко възпитание. Обаче тоя простъ, естественъ пѣтъ биде прѣнебрѣгнатъ и биде прѣдпочетенъ другъ, — посоченъ отъ ученото сръдновѣково възпитание. Намѣрили за напълно достатъчно да прѣнесатъ въ нашата възпитателна система сръднѣвѣковитѣ принципи и методи, като ги поизмѣнили малко, съгласно измѣнитѣ се условия. Но туй е погрѣшно въ самата си основа. Всѣка школа днесъ иска отъ ученика много повече свѣдѣния, отколкото се е искало въ прѣжнитѣ вѣкове, а принципитѣ на прѣподаване сж сѣ сжшитѣ, — принципитѣ, които иматъ значение само за тѣснитѣ цѣли на професионалното образование. Приложени за общо образование, тия принципи се оказватъ лъжливи и съвсѣмъ ненаучни, защото методъ, който не отговаря на естественитѣ закони на развитието, не може да се нарече наученъ.

Възпитание съгласно природата.

Възпитателна система, нагодена съгласно природата, трѣбва прѣди всичко да запознае дѣтето съ прѣдметитѣ отъ окръжаващия свѣтъ, за да може то да постигне туй, що е постигналъ човѣкътъ, — да се отнася практически къмъ него. Ето защо, всѣко школско възпитание, което се придържа у книжното прѣподаване, трѣбва да се замѣни съ практично обучение.

Учебнитѣ планове трѣбва да изхождатъ изъ принципитѣ, провъзгласени още отъ Фребеля и Песталоци, които направиха развоя на силата и дѣйността у дѣтето централенъ пунктъ на своята педагогика.

Стремежътъ на дѣтето къмъ дѣйность, бѣше за Фребеля ръководителъ, който му откри тайнитѣ на дѣтската душа. И затова именно той казваше: „Всичко научихъ отъ дѣцата и всичко още продължавамъ да уча отъ тѣхъ.“ „Главно и сжщественно всѣкога си остава дѣйността. Въ дѣйность, творчество и занятие израства дѣтето; тукъ иде и нагледността. Усвоеното съ зрѣние се изяснява съ рѣчь, съ думи, а туй послѣдното пробужда мисълта.“

Идеи, като тия, изразени въ горнитѣ думи на Фребеля, се сръщатъ въ най-разнообразни форми тоже и у Русо, Песталоци, Жанъ-Полъ, а сжщо и у най-новитѣ школски реформатори.

Най-прямолинейно и логично ги проповѣдва американецътъ Дюи, който е основалъ върху тѣхъ цѣла възпитателна система и е съставилъ планъ за технологично възпитание.

Възпитателна система на Дюи.

Дюи се заловилъ на работа не съ принципи, извлѣчени изъ нѣкоя теория. Не. Всички свои възпитателни правила той извелъ изъ опити, направени въ основаната отъ него при университета въ Чикаго възпитателна школа.

Въ началото на прѣдприятието били поставени нѣкои проблеми. Били зададени прѣди всичко въпроситѣ:

1. Какво и какъ може да се направи, щото по тѣсно да се свърже школата съ живота на дѣтето въ неговата навична обстановка, щото тая свързка да бжде такава, че школата да прѣстане да бжде мѣсто, дѣто дѣтето да се явява само да усвоява извѣстни уроци?

2. По кой начинъ да се намѣри учебенъ материалъ, който въ собственото мнѣние на дѣтето да има реална цѣнностъ и дѣйствиелно значение, такъвъ материалъ, за който дори и малкото дѣте би могло да признае, че струва да се хабятъ усилия, за да се изучи, и толкова важенъ за малкия ученикъ, колкото сж важни занятията въ университета за студента?

3. По какъвъ начинъ би могло да се достигне, щото обучението на формални знания (изкуството да се чете, пише и смѣта) да изтича отъ ежедневиия дѣтски опитъ и занятия и щото придобиванитѣ умѣния да бждатъ постоянно свързани съ такива занятия на дѣтето, които сами по себе сж пълни съ значение за него?

4. Какъ може да се индивидуализира възпитанието?

Тия въпроси били поставени, като задачи, които трѣбвало да се разрѣшатъ чрѣзъ работа въ възпитателната школа; значи, не по теоритиченъ, а по чисто практиченъ пѣтъ, — чрѣзъ дѣйностъ.

Оттука станало необходимо да се основатъ всички школски занятия върху собствената дѣйностъ на дѣцата, съ други думи, да се направи рѣчната работа центъръ на възпитанието.

Тоя трудъ билъ захванатъ едновременно въ три посоки: 1) работа въ работилницата съ помощта на инструменти надъ дърво и други твърди материали; 2) готвене въ кухнята и 3) работа надъ влакнести вещества, т. е. шиене и тъкане.

Тукъ било обърнато внимание, че рѣчните работи и естественитѣ науки сж тѣсно свързани, защото тия науки въ повечето случаи искатъ да се правятъ опити, които, отъ своя страна, искатъ достатѣчна ловкостъ и голѣмъ навикъ на рѣцѣтъ и читѣ.

Рѣчната работа на дѣцата била поставена въ свързка и съ прѣподаването на историята, защото карали дѣцата сами да си приготвяватъ разни инструменти, сѣдове за покъщнина и оръдия.

Друга страна на възпитанието била художествената дѣйностъ: рисуване, боядисване и моделиране.

Не било забравено и развитието на тѣлото съ помощта на гимнастика и други упражнения: при това развитието на тѣлото се считало за срѣдство да се развиватъ силитѣ на душата и ума.

Знае се, какво дѣтето придобива най-много познание чрѣзъ физическа дѣйностъ; и това става много роно, прѣди още умѣтъ му да е почналъ систематично да работи.

И така, школата трѣбва да признае, че ней прѣдстои да въведе редъ въ разнообразната физическа дѣйностъ, да поведе и научно организира тая дѣйностъ, така, че тя да не бжде оставена на случая, както това става вънъ отъ школата. Оттукъ и задачата да се установи такава свързка между разнитѣ форми практична дѣй-

ностъ, щото да би се образувала нѣщо като непрѣкъснатата верига, при което всѣко упражнение трѣбва да води до ново затруднение, но при това такова, че дѣтето да може да го прѣвѣзмогне.

Различни родове работи сж се избирали въ школата, като сж мислѣли, че чрѣзъ тѣхъ може да се развие ловкостта и ума на дѣтето, а сжщо и за това, че нѣкои отъ тия работи сж доста важни въ ежедневиия животъ. Жилището, въ което живѣемъ, храната, облѣклото и личната собственостъ на дѣтето го интересуватъ най-много отъ всичко.

Освѣнъ това, работитѣ упражняватъ органитѣ на чувствата, паметта и разсѣдка на дѣтето, приучватъ го сжщо така на редъ, прилежание и да се отнася акуратно съ инструментитѣ и приборитѣ, доказватъ му, че е необходимо да работи системно, а не по случайна прищевка.

Сврѣхъ туй, дѣтето добива свѣдѣния изъ разнитѣ области на знанието, като: по химия — при готвенето, по аритметика и геометрия — при работитѣ надъ дърво, по география — при теоритичнитѣ занятия, свързани съ тъкането и шиенето.

Обяснението на разнитѣ изнамѣрвания и тѣхното влияние върху живота на народитѣ и върху политическитѣ учрѣждения подготвя изучаването на историята. Първитѣ исторични свѣдѣния на малкитѣ дѣца сж за дома и домашнитѣ занятия. Слѣдъ туй идатъ занаяти, несвързани вече съ домашния животъ, а сжщо и земледѣлие, лѣсовѣдство и рударство.

Като се запознаватъ съ различнитѣ занаяти, необходими за живота, дѣцата ще се запознаятъ, отъ една страна, съ разнитѣ видове сурови материали и така ще добиятъ първитѣ познания по естествознание, отъ друга пѣкъ страна, тѣмъ ще бжде изложена историята на развитието на занаятитѣ и тѣхната поява.

Най-първо човѣкъ се разглежда като първобитенъ дивакъ, който постепенно, полака-лека върви къмъ цивилизованъ животъ. Като възбудятъ у дѣтето интересъ къмъ човѣка въ диво състояние, даватъ му понятие за развоя на човѣчеството, което цѣлъ редъ изнамѣрвания сж довели до съврѣмненната цивилизация.

Проститѣ форми на първобитния животъ въ много отношения се оказватъ сходни съ живота на дѣтето; насочваме ли дѣтето изъ пжтя, по който е вървѣло и се е сдобивало съ успѣхи човѣчеството, ние придаваме на занятията по антропология възпитателно значение.

Тепърва вече, слѣдъ нѣколко години, посветени на тия занятия, се захваща прѣподаването на сжщинската история. Тя се захваща съ историята на родната земя — Америка; а тая история иде непосредно слѣдъ антропологията, — слѣдъ описанието живота на индийцитѣ.

Слѣдъ туй иде стара история въ хронологиченъ редъ.

По-трудно отъ историята, съгласно казанитѣ принципи, може да се направи да се прѣподава системно естествознанието. Ето защо

програмата на школата на Дюи се ограничава само съ общи основоположения, които трѣбва още да се разработватъ. Прѣзъ първитѣ двѣ-три години трѣбва да се развие у дѣцата наблюдателностъ и съчувственъ интересъ къмъ живота на животнитѣ и растенията. Въ свръзка съ туй ще върви и земледѣлието, защото всичко живо изхожда изъ земята и пакъ въ нея отива.

Слѣдъ туй може да се изслѣдва, какъ могатъ да се приложатъ силитѣ на природата да движатъ машини, които служатъ за културна работа на човѣка. Тукъ могатъ да се посочатъ на дѣцата, какъ сж се развивали, напримѣръ, сръдствата за съобщение и прѣвозъ.

Практични работи надъ брави, часовници и други механизми могатъ прѣвзходно да подготвятъ за изучаването на физика, както и готвенето може да се използва, за да се усвоятъ най-важнитѣ понятия за топлината.

Всички тия работи сж не само цѣль, а възпитателни сръдства, не учебни прѣдмети, а мѣрки да се изяснятъ на дѣцата потребноститѣ на човѣшкото общежитие и начинитѣ да се удовлетвори тия потребности чрѣзъ изобретателността на човѣка и чрѣзъ туй, като изучава естествентѣ условия на своето смѣстиване.

Съ туй на обучението се придава социално значение; да се усвояватъ знания става за дѣтето жизнена цѣль и школата прѣстава да бже мѣсто, нужно само за уроци и далечно отъ живота, а става естествена и извънредно важна съставна часть на самия животъ.

Като се въведатъ практически работи, се обновява цѣлата школска атмосфера. Школата става свръзана съ живота и прѣдставлява малко човѣшко общество, намираще се въ процеса на развитието си.

То се знае, всичко туй ще направи основно и напълно да се измѣни школския режимъ. И тукъ именно не бива да се самооболщаваме. Прѣвратътъ ще бже все тъй значителенъ, като тоя, на който е билъ изложенъ и се излага общественитѣ ни животъ. Такива промѣни не ставатъ внезапно, за единъ день, а много постепенно. И тѣ вече ставатъ. Тѣ се намиратъ въ процеса на осъществението си. Туй, дѣто се въвеждатъ въ училищата практични занятия, дѣто се измѣсятъ на заденъ планъ чисто учебнитѣ и формални занятия, дѣто се подчерква въ всички учебни часове всичко, що дѣйствително възпитава, всичко туй не е случайно, а е свръзано съ гредущата реформа. Ние трѣбва да възприемемъ напълно новитѣ вѣяния и да развиемъ новитѣ идеи така, че отъ тѣхъ да се проникне цѣлата наша школска и възпитателна система.

Само по тоя начинъ ще изпълнимъ задачата на възпитанието, която изисква, щото всѣко дѣте да стане членъ на човѣшкото общество, проникнатъ отъ духъ, който прави отдѣлнитѣ личности да съдѣйствуватъ върху цѣлото.

Всѣки, който внимателно се замисли върху съврѣменното възпитание, вижда много ясно, доколко то е недостатъчно въ това отношение. У насъ, наредъ съ сръднѣвѣкови понятия за знанието и образованието, господствува принципъ на най-едностранчива и

тѣсна специализация. Нашата педагогика държи прѣдимно, дори изключително, на интелекта, на разсѣдка, на желанието да се учи, за да се умножаватъ познанията, за да се усвояватъ тѣ въ нѣкакъвъ опрѣдѣленъ обемъ. Тя не гледа да пробуди стремежъ у всѣки и го направи способенъ да създаде нѣщо изъ дълбинитѣ на собствения си духъ, да стане творецъ на нѣщо полезно и художествено-прѣкрасно.

Случва ни се понѣкога да слушаме, какво ако се въведатъ практични занятия, обучение на рѣчна работа, прѣподаване на естествознание чрѣзъ опити и други нововъведения въ школата, то ще се отвѣждатъ само специалисти и ще се тури край на сегашното ни старание за възможно пълно и многостранно развитие на ума. На това може да се възрази, какво тъкмо сегашното ни възпитание най-много служи за специализация и съ едностранчивостта си прави свършено невъзможно да се добие дълбоко и всеобемлеще общо образование.

Като е отхвърлила рѣчните и художествени навици и обучението, основано на практична дѣйностъ, свърѣмнената ни школа сама се е осѣдила и е доказала, че е нужно да бѣде напълно прѣобразувана, за да стане сѣщинско оръдие на възпитанието.

Макаръ, като образецъ на свърѣменно възпитателно учрѣждение, да описахме школата на Дюи и да изложихме подробно системата му, не бива обаче да се забравя, че прѣдшественици на тоя американецъ бѣха нѣмцитѣ. Самъ той отъ всички нѣмски педагози признава само Фребеля. Влиянието на Фребеля върху неговата система личи много ясно. Изобщо, ние тукъ не можемъ да си прѣдставимъ, доколко силно учението на Фребеля, както и това на Песталоци, сѣ повлияли върху младата американска школа. Вънъ отъ туй, че дѣтската градина е станала сѣществена частъ на американската школска система, но и самиятъ методъ на дѣтската градина е добилъ рѣководно значение за най-добритѣ американски училища. На много мѣста направо сѣ възнамѣрявали да построятъ цѣлата прѣподавателска система върху Фребеловитѣ идеи. И въ Америка сѣ се появили такива възпитателни школи. Въ една отъ тѣхъ, при университета въ Колумбия, работи сега Дюи.

Педагогични пробни опитни школи.

То се знае, такива педагогични опити изискватъ не само идейни и опитни учители, но и значителни парични срѣдства, за изхарчването на които ще се съгласи само далновидно правителство. Защото иматъ тия условия въ страната си, американцитѣ сѣ успѣли да създадатъ своитѣ най-нови училища.

Въ Германия не само недостатъкъ отъ срѣдства е попрѣчилъ да се приложатъ идеитѣ на Фребеля, а главно консерватизмътъ, свойственъ на нашитѣ възпитатели, а сѣщо и на останалитѣ публични учрѣждения.

Да не бѣше туй, отъ тия идеи, разработени по-нататѣкъ самостойно отъ привърженицитѣ на хербартовото учение, особено отъ О. Байера, несъмнѣно се би развили и на нѣмска почва съотвѣтни възпитателни школи. Тѣхнитѣ зародиши, сѣществувачи въ много частни учрѣждения, особено въ педагогическата семинария при Иенския университетъ, иматъ нужда само да бждатъ развити по-нататѣкъ, за да се стигне до сѣщо такива благоприятни резултати, каквито сѣ вече достигнати въ Америка.



Д. Негенцовъ.

Бждещето идеално училище.

II.

Единъ отъ многото важни въпроси, който интересува свърѣменнитѣ педагози и възпитатели, е въпросътъ за нравственото и религиозно възпитание въ училищата. Докато едини мислятъ, че особено религиозното възпитание трѣбва да бжде основата на цѣлото обучение, други, напротивъ, настояватъ, че то трѣбва да бжде дѣло на сѣмейството, че училището не може и не трѣбва да насажда никакъвъ религиозенъ култъ или извѣстни морални правила, че то трѣбва да бжде съвѣтъ свободно въ това отношение.

На тоя именно пунктъ се спира Вентцель най-напрѣдъ въ втората половина на своята статия, като си поставя въпроса, ще се обучаватъ ли дѣцата въ „Дома на свободното дѣте“ нравствено и религиозно. Споредъ автора, ако въ „Дома на свободното дѣте“ се допустне да се обучаватъ дѣцата по нравственостъ и религия, то би се попаднало въ противоречие съ принципитѣ на свободата, които сѣ записани на неговото знаме. Нравствеността и религията сѣ толкова скѣпи, цѣнни и толкова интимни съкровища, за да бихме могли да ги втѣгляваме отвънъ. Тѣ трѣбва да израстватъ свободно и непринудено въ самото дѣте; тѣ трѣбва да бждатъ плодъ на самостойна вътрѣшна творческа работа, а не продуктъ на външна дресировка или обучение отъ такъвъ или онакъвъ видъ. Истинската нравственостъ може да бжде само *лична нравственостъ*, както и истинската религия може да бжде само *лична религия*. Би било крайно несполѣдователно, ако „Домътъ на свободното дѣте“ си постави за цѣль да втѣгли въ съзнанието на дѣцата тоя или оня *кодексъ* на нравственостъ и редъ или дадена *опрѣдѣлена* религия. Не да втѣгляватъ у дѣцата тия или ония ортодоксални нравствени или религиозни възрѣния, а дѣйно да имъ помогнатъ да си изработятъ собствени самобитни възрѣния — ето въ що се заключава, споредъ автора, задачата на ръководителитѣ на „Дома

на свободното дѣте.“ И за най-добро разрѣшеніе на тая задача ще спомагатъ не *уроциѣ* по мораль и не *уроциѣ* по религія, а свободното, интимното, задушевното общение съ дѣцата по поводъ на тия въпроси изъ областъта на нравствения или религіозенъ животъ, които сами подигатъ, или поводъ за подигането на които даватъ естественитѣ обстоятелства на самия животъ. И въ тия задушевни общения рѣководителитѣ, кога изказватъ свои лични възгледи, сж длѣжни да внимаватъ, щото тия възгледи да не оказватъ никакъвъ натискъ на пробуждащата се дѣтска мисль, да не би да попрѣчатъ да се изработи у дѣцата самостойно, независимо сжждение. Тѣхния методъ на въздѣйствиє надъ дѣцата ще трѣбва да бже въ сжщото врѣме методъ на освобождение творческитѣ сили у дѣтето. Съ духъ на общо издирване, както у рѣководителитѣ, тѣй и у дѣцата, съ духъ на висша лична нравственостъ, и лична религія трѣбва да бже проникнатъ цѣлитъ животъ въ „Дома на свободното дѣте.“ И за цѣльта на това издирване, рѣководителитѣ ще се стремятъ да използватъ всички страни и форми на живота въ него. И производителниятъ трудъ, и изкуството, и занятіята на дѣцата съ научни прѣдмети — всичко може да принесе своята данъ, кога имъ се помага да си изработятъ самостойно истинска религія и истинска нравственостъ.

Макаръ авторътъ да не е напълно прецизенъ, макаръ и да не може точно да се разбере, какво съдържание той влага въ понятията „нравственостъ“ и „религія“, не е мжчно да се долови, че той гради възпитанието на дѣцата не на иѣкакви установени нравствени положения и религіозни догми, а на *труда, взаимния производителенъ трудъ и научнитѣ придобития*. А всичко това е въ пълно противоречіе съ сжществуващата система на възпитание и обучение въ днешното училище.

* * *

Изкуството, подобно на всичко друго, въ „Дома на свободното дѣте“ трѣбва да бже тѣсно свързано съ *живота на дѣтето*, съ неговитѣ душевни състояния, съ ония образи, които естествено и самопроизволно се зараждатъ у него. На дѣтето трѣбва да се гледа не като на ученикъ, а като на малъкъ художникъ, на когото трѣбва да се помага да се усъвършенствува и да намира самостойно все по-добри и по-добри форми, въ които да въплотшава красотата. Изкуството трѣбва да се намира въ тѣсна свръзка съ производителния трудъ и съ ония научни прѣдмети, които се изучаватъ. Отъ пластичнитѣ изкуства трѣбва да бждатъ застѣпени рисуването и скулптурата (изработка отъ глина, а послѣ и отъ гипсъ). Дѣцата трѣбва свободно да си избиратъ теми за работитѣ си. Направеното отъ дѣцата (рисушки или скулптурни работи) ще се подлага на съвмѣстно критическо обсжждане и забѣлѣзанитѣ недостатѣци ще се изправятъ отъ самитѣ дѣца, а не отъ рѣководителя. Не бива да се бѣрза да се посочватъ тия или ония приєми на ра-

бота. Достатъчно е, ако ръководителят самъ въ присъствие на дѣцата изработи нѣкое художествено произведение, тъй че дѣцата да иматъ възможностъ да наблюдаватъ и сравняватъ съвършенитѣ приеми на работа съ своитѣ груби и несъвършени. По такъвъ начинъ тѣ малко по малко ще дойдатъ да изпълняватъ по-съвършено своитѣ художествени произведения.

Изкуството трѣбва да се прилага и по отношение на производителния трудъ. Трѣбва да се подтикватъ дѣцата, щото тия или ония занаятчийски продукти да бждатъ така сжщо и красиви. Трѣбва да приучваме дѣцата да бждатъ не обикновени занаятчици, но и художници, които навсѣкждѣ, даже и при най-нищожень прѣдметъ, да се стремятъ да въплотятъ идеята на красотата. По сжщия начинъ изкуството трѣбва да се приложи и въ областта на научнитѣ занятия. При занятията си по естественитѣ науки дѣцата, напр., ще съставятъ атласъ на тия животни, растения и минерали, които изучаватъ. Съ колективнитѣ усилия на всички дѣца ще се състави такъвъ атласъ за „Дома на свободното дѣте,“ че всѣко дѣте, което би пожелало, би могло да си състави такъвъ атласъ и за себе си. Главенъ материалъ за такъвъ атласъ ще бждатъ, разбира се, птици, разни диви животни, риби, земноводни, които се намиратъ въ „Дома“ и растенията, които съставляватъ малката оранжерия на послѣдния. Освѣнъ това могатъ да се съставятъ модели отъ глина, восъкъ, гипсъ или отъ нѣкоя друга лесно формуема маса. При занятията по естествознание за ръководителитѣ и дѣцата се явява една обща и интересна работа да съставятъ *естествено исторически музей*; материалъ за тоя музей могатъ да дадатъ така сжщо колекциитѣ, които дѣцата сж събрали прѣзъ лѣтото. Изкуството би могло да се приложи и при занятията по технология. Тукъ може да се състави атласъ на употребяванитѣ инструменти, орждия, машини, здания, работещи хора, обстановка на работата, продуктитѣ на труда, послѣ нареденитѣ модели отъ глина, гипсъ или восъкъ по всичкитѣ тия области, които заедно съ моделитѣ отъ дърво и металъ съставляватъ материалъ за устройване *музей на човѣшкия трудъ*. Съставянето на такъвъ музей кара дѣцата по-смислено и съзнателно да се отнасятъ къмъ производителния трудъ въобще и ги улеснява по-добър да обхванатъ цѣлата област на производителния трудъ. За възпитателното и образователното значение на такъвъ музей нѣма нужда да се говори. Изкуството да се рисува и правятъ разни фигури отъ глина, гипсъ и пр. може да се свърже съ занятията по родния езикъ. Пишатъ ли дѣцата нѣкой разказъ изъ своя животъ, или изъ областта на фантазията, трѣбва да се поиска да го илюстриратъ, или извѣстни моменти отъ него да ги изразятъ при помощта на скулптурата. Това може да стане и съ нѣкое художествено произведение, което тѣ сж чели или слушали. Трѣбва да се внимава само да нѣма никакво принуждение. Би могло сжщото да се приложи и при занятията по география и история.

Говорейки за ролята и значението на изкуството въ живота на „Дома на свободното дѣте“, авторътъ се спира на едно отъ най-великитѣ изкуства — музиката, като включва тукъ не само свиренето на тоя или оня инструментъ, но и пѣнието. Музиката трѣбва да отива спроти естествениятъ потрѣби на дѣтето, като съдѣйствува за свободното му хармоническо развитие и води къмъ най-голѣмо развитие на творческитѣ му сили. Така че, доколкото дѣтето може да възприема, трѣбва да го запознаваме първоначално съ най-елементарнитѣ и стари произведения, като полека отиваме къмъ по-сложнитѣ и най-новитѣ. При това трѣбва да се мжчимъ да избераме тия произведения, които сж проникнати отъ бодъръ, жизнерадостенъ духъ, които будятъ енергията, възбуждатъ желанието за борба и работа. Нека печалното се застѣпа дотолкова, доколкото, като живъ контрастъ, още по-рѣзко може да се подчертаятъ жизнерадостнитѣ, бодритѣ музикални тонове и още повече да се усили влиянието имъ върху психиката на дѣтето. Авторътъ мисли, че трѣбва старателно да се избиратъ музикалнитѣ произведения, които искаме да изпѣлимъ прѣдъ дѣцата, понеже музиката, която тѣ слушатъ, не само спомага за музикалното имъ развитие, но и за развитието на цѣлата личностъ, за развитието на характера, като заякчава, храни и поддържа у дѣтето тия или ония чувства и настроения. Ето защо, желаяйки, щото прѣзъ цѣлия си животъ дѣтето да има бодро и жизнерадостно настроение, нека се помжчимъ, щото въ ушитѣ му, а прѣзъ тѣхъ и въ душата му, колкото се може често да звучатъ жизнерадостни, ободрителни звукове отъ най-добритѣ свѣтовни композитори.

* * *

Въ миналата статия ние отбѣлѣзахме, че споредъ автора „Домътъ на свободното дѣте“ трѣбва да прѣдставлява и малка *трудова асоциация*, въ която, както дѣцата тъй и възрастнитѣ, извършватъ една или друга работа за въ полза на цѣлата община. Нека тукъ дадемъ само нѣколко бѣлѣжки за ролята на производителния трудъ, споредъ схващанията на самия авторъ. Споредъ послѣдния, „Домътъ на свободното дѣте“ трѣбва да се стреми да стане жива енциклопедия на производителния трудъ. Само като такъвъ той ще спомогне на всѣко дѣте да може да разбере всичката широка областъ на производителния трудъ въ неговото цѣло, да обхване, тъй да се каже, философията на производителния трудъ въобще. По-такъвъ начинъ занятията трѣбва да иматъ за цѣлъ да спомогнатъ на дѣцата да се запознаятъ колкото се може съ повече видове и форми на производителния трудъ, като имъ се даде въ всѣкой случай възможность да изучатъ всичкитѣ основни методи и приѣми на тоя трудъ. Съ какви видове и форми производителенъ трудъ ще се запознаятъ дѣцата, всичко това, разбира се, ще зависи отъ материалнитѣ срѣдства, съ които ще разполага „Домътъ на свободното дѣте“, но въ всѣки случай ще трѣбва да се стремимъ, щото всич-

китѣ типически и основни форми на производителния труд да бждат по тоя или она начинъ прѣдставени. Тукъ може, по всѣка вѣроятностъ, да влѣзе прѣденето, тъкането, шиенето, готвенето, изработки отъ хартия и картонъ, отъ дърво, метали, глинени изработки и пр. и пр. Трѣбва да се употребѣятъ всички старания, шото занятията да се водятъ не толкова догматически т. е. чрѣзъ посочване на дѣцата тия или ония най-цѣлѣсъобразни методи на работа, отколкото като имъ се дава възможностъ сами да ги намиратъ. Трѣбва да се грижимъ колкото се може по-добрѣ да упражняваме творческитѣ способности на дѣтето, — нѣщо, което, разбира се, зависи много отъ педагогичния талантъ на ръководителитѣ. Ако методътъ на освобождение творческитѣ сили на дѣтето съ успѣхъ може да бжде приложенъ при изучаването на наукитѣ, то съ още по-толѣмъ успѣхъ той може да бжде приложенъ при изучаването производителния трудъ въобще.

Часть отъ врѣмето, както споменахме въ миналата статия, се прѣкарва въ игри. И по отношение на тѣхъ авторътъ подчертава мисълта, че трѣбва особено да се внимава, шото тѣ сжщо да водятъ къмъ развитие творческитѣ способности у дѣтето. Игритѣ трѣбва да бждатъ напълно свободни и по възможностъ да се прѣдоставятъ на самитѣ дѣца. Колкото сж по-малки дѣцата, толкова повече трѣбва да играятъ и нека не считаме врѣмето, употребено въ игри, за изгубено. За дѣтето играта е такава сериозна работа, както трудътъ за възрастния, и прѣминаването отъ играта къмъ труда трѣбва да става постепенно въ живота на дѣтето. Свободнитѣ съ нищо не стѣснени игри на дѣцата прѣдставляватъ най-удобенъ случай да се изучава тѣхната индивидуалностъ и характеръ и слѣдов. спомагатъ да се опрѣдѣли посоката, къмъ която възпитателътъ трѣбва да насочи своитѣ усилия, за да добие най-голѣма полза въ възпитателно и образователно отношение.

* * *

Къмъ края на своя очеркъ, авторътъ зачеква още три въпроса: първо, въпросътъ за наказанията въ „Дома на свободното дѣте“, второ, въпросътъ за ролята, която ще играятъ родителитѣ, и трето, въпросътъ, какъ ще се създава и поддържа реда въ живота на тоя „Домъ на свободното дѣте.“

Въ „Дома на свободното дѣте“ нѣма наказания. Всичко, което би имало и най-малко подобие на наказание, ще бжде изгонено отъ него. Ръководителитѣ ще обръщатъ главното си внимание, шото да прѣдупрѣждаватъ такивато постжпки отъ страна на дѣцата, които се явяватъ нарушение правата на другитѣ дѣца или на възрастнитѣ, което тѣ биха могли да постигнатъ, като се постараятъ да направятъ живота на дѣцата дотолкова пълненъ и съдържателенъ, до толкова богатъ съ творческа работа, шото за отрицателна дѣйностъ почти да не остане мѣсто и у дѣцата да липсва даже желание къмъ подобна дѣйностъ. Но даже да биха се явили подобни постжпки,

съ които се нарушават правата на другитѣ, пакъ въ никой случай не трѣбва да се прибѣгва къмъ наказание. Меко и кротко трѣбва да накарваме дѣтето да почувствува всичката ненормалност на поведението си и колкото по-меко и кротко бжде направено това, толкова по-малко ще има раздражение, толкова и по-лесно ще сполучимъ. Потрѣбата да се прибѣгва до наказание е лошъ признакъ: това показва че възпитателтъ е некадъренъ, е негоденъ за работа. Нека се забѣлѣжи, че колкото повече „Домътъ на свободното дѣте“ става педагогична община, толкова по-малко ще се подига въпросъ за нарушение отъ дѣцата правата на другитѣ хора, тъй като толкова по-силно ще се развиватъ у тѣхъ обществени стремления, съзнание за общечовѣшка солидарност и чувство на справедливостъ.

Въ какво отношение трѣбва да се намира „Дома на свободното дѣте“ спрямо сѣмейството? Споредъ автора, въ противоположностъ на старото училище и старитѣ възпитателно-образователни учрѣждения, които цѣлото възпитателно и образователно дѣло отдаватъ въ рѣцѣтъ на професионални педагози, въ противоположностъ на провъзгласения и на теория, и на практика въ тия учрѣждения лозунгъ — „долу родителитѣ“, „Домътъ на свободното дѣте“ ще се стреми да привлече родителитѣ до възможно най-активна роль въ дѣлото на възпитанието. Той не само не смѣта нежелателна намѣсата на родителитѣ въ дѣлото на възпитанието и образованието, но, напротивъ, радостно посрѣща тая намѣса. „Домътъ на свободното дѣте“ е широко откритъ за родителитѣ и тѣ не сж чужди за него, не сж вънкашни лица или досадителна прѣчка, а желани сътрудници и помощници на всички, които дѣятелно работятъ въ тоя домъ за разрѣшаване проблемата за истинско възпитание и образование. Авторътъ мисли, че всѣко училище, а въ това число и „Домътъ на свободното дѣте“, трѣбва колкото се може по-високо да подига своя нравственъ уровень до границитѣ на възможното; трѣбва да бжде съвокупностъ на най-свършеното и идеалното, да бжде вѣчно и неугасимо огнище на най-доброто и възвишеното; то трѣбва да възпитава родителитѣ, да буди въ тѣхъ най-добри чувства и стремления и да ги подбужда за подигане уровня на сѣмейния животъ до най-възможна нравствена висота, да ги подбужда за въплощаване въ живота си тия идеални начала, които училището се стреми да осъществи въ своя строежъ.

При съвмѣстнитѣ усилия на всичкитѣ членове отъ „Дома на свободното дѣте“ могатъ да бждатъ наредени извѣстни правила, които трѣбва да се пазятъ, за да функционира правилно „Дома.“ Тия правила, обаче, споредъ автора, не трѣбва да носятъ нищо произволно, а естествено да произтичатъ отъ цѣлия животъ на „Дома“, да бждатъ продиктувани отъ необходимостта да се достигне оная висока цѣль, която си той поставя. Въ всѣки случай трѣбва да се стремимъ да ги сведемъ до минимумъ. „Домътъ на свободното дѣте“ трѣбва да се стреми да достигне до такова състояние, при което всѣка регламентация би се свела до нула и оная хармония, коя-

то ще царува въ него, ще се ражда отвжтрѣ и самопроизволно, а не благодарение на нѣкакво външно урегулиране. Да искаме „образцово външенъ редъ,“ при строга регламентация на живота, ще рече да обърнемъ радостната жизнена градина въ мрачно, пълно съ слъзи и въздишки гробище. Образцовиятъ редъ често означава образцова мъртвина. Свободниятъ животъ, макаръ и безпорядъченъ въ начало, самъ си създава порядъкъ и тоя *свободенъ порядъкъ*, роденъ макаръ и бавно, макаръ и посрѣдъ извѣстенъ хаосъ и мъчения, хиляди пкти ще бжде по-цѣненъ отъ оня образцовъ порядъкъ, който ние се надяваме изведнѣжъ да насадимъ съ нашитѣ тънко замислени правила.

* * *

Авторътъ, като завършва очерка, не забравя да прибави, че неговата цѣль е постигната, ако е сполучилъ макаръ и донѣкъ да даде извѣстно понятие за идеята върху „Дома на свободното дѣте,“ като идеална форма на училище. Но това е недостижимъ идеалъ, може би, ще бжде възразено. За достигането на всѣкой идеалъ може да се сжди, слѣдъ като се направи опитъ за неговото осъществление. Само работата може да докаже, дали е осъществимъ или не тоя или оня идеалъ. Много нѣща, които сж се виждали утопични и неосъществими, сж бивали въ дѣйствителность възможни и достижими, щомъ хората сж се помжчили да ги осъществятъ. Трѣбва прѣди всичко да се попитае: „Потрѣбно ли е това да стане или не? Трѣбва ли да се стремимъ къмъ него или не?“ И ако намѣримъ, че създадената отъ насъ утопия е прѣдметъ, достоенъ за нашитѣ стремления, ние сме длъжни по какъвто и да е начинъ да я осъществимъ. Идеята за „Дома на свободното дѣте“ трѣбва да разглеждаме като *направляваща идея*, като идея, която ни посочва пътя, по който трѣбва да става реформата на днешното училище. Потрѣбно е, щото всички, които въ една или друга форма се явяватъ строители на това училище, колкото е възможно по-пълно и по-дълбоко да се проникватъ отъ тая идея и да положатъ всичкитѣ си усилия за неговото реформиране. Отъ енергията, отъ упоритостта и силата на волята у лицата, които ще работятъ надъ създаване идеалното училище на бъдещето, ще зависи и окончателния резултатъ на тая работа. На карта сж поставени най-крѣвнитѣ интереси на нашитѣ дѣца, на нашето младо поколение и, нѣма съмнѣние, че всички, на които сж скжпи интереситѣ на това младо поколение, ще се заематъ дружно за тѣхна защита и ще се помжчатъ да съединятъ своитѣ усилия въ една обща, широка, колективна и планомерна творческа работа да се създадатъ навѣкждѣ, вмѣсто съществуващитѣ учебни заведения, които напомняватъ по-скоро затворъ и казарма, „Домове на свободно дѣте“ и „Домове на свободно юношество,“ които би ни дали съ здраво тѣло и духъ младо поколение, свободни, твърди и независими личности, способни да станатъ смѣли и велики строители на нови форми на личенъ и

общественъ животъ, способни да станатъ творители на нова култура, на ново общество и ново човѣчество.

Къмъ тия заключителни мисли на автора ние не бихме могли нѣщо повече да прибавимъ, освѣнъ искрено да се надяваме, че тѣ ще намѣрятъ най-добъръ приемъ у нашето свободно, независимо, прѣдано и работливо народно учителство. Нека тѣ бждатъ лозунгъ за смѣла и рѣшителна дѣйность въ полето на нашитѣ училищни реформи.



Д-ръ П. Цоневъ.

Съюзъ за училищна реформа въ Германия.

Въ списанието „Експериментална педагогика“ год. 1910 X томъ кн. 1. проф. Мойманъ запознава читателитѣ си съ възникването и цѣлитѣ на съюза на германскитѣ реформатори на училищата, за който се писа въ кн. II на „Ново училище.“ Въ тази книжка ние ще резюмираме съобщението на Моймана, единъ отъ най-виднитѣ основатели на този съюзъ, по възникването на съюза и ще прѣдадемъ изцѣло въ прѣводъ рѣчъта на проф. Кордзена прѣдъ събранието, въ което се е турнало началото на съюза, защото тази рѣчь очертава въ ясна и прѣгледна форма цѣлитѣ, които прѣслѣдва съюзътъ, и причинитѣ, които сж го създали.

Една бѣлѣжка досѣжно названието на съюза. Споредъ Моймана, той щѣлъ скоро да се прѣименува въ: „Съюзъ за възпитание и училище“ (Bund für Erziehung und Schule) или по-право съюзъ за реформиране възпитанието и училището.

„Съ тѣзи редове, така започва Мойманъ статията си, ние ще запознаемъ читателитѣ си съ едно ново течение въ нашия училищенъ животъ, което може да се счита за най-главно отъ всички педагогически стремежи на настоящето. Това е основанието на съюза за училищна реформа, съюзъ, който си поставя за цѣль да прѣобразува нашето възпитателно и образователно дѣло съгласно задачите на нашата култура и резултатитѣ на новитѣ изслѣдвания.“ Отъ тѣзи думи на почтения професоръ се вижда ясно цѣльта на съюза. Ние се обѣщаваме да слѣдимъ, доколко положителнитѣ резултати отъ изслѣдванията въ педагогическата наука ще проникватъ въ днешното училищно дѣло и ще ги съобщаваме въ „Ново Училище.“

Най-първо прѣзъ октомврий 1908 год. въ Берлинъ въ единъ малкъ кръжокъ отъ видни педагози, учители, професори и редактори на педагогически списания е турено начало на съюза. Въ това първо събрание основателитѣ сж изработили и разпратили до много учители и боравящи съ учил. въпроси позивъ, придру-

женъ съ малъкъ проекто-уставъ на съюза и една рѣчь отъ проф. Кордзень, държана въ Хамбургъ прѣдъ събрание отъ прѣдставители на разнитѣ професионални организации за програмата на съюза. Ето и самата рѣчь.

Програма на съюза за училищна реформа.

Отъ проф. Д-ръ Кордзень въ Хамбургъ

Въ послѣднитѣ двѣ десетилѣтия се толкова много говори и пише за нуждата отъ реформи въ нашето учебно и възпитателно дѣло не само въ Германия, но и въ другитѣ културни страни, щото и най-голѣмитѣ противници на реформитѣ не смѣятъ вече да твърдятъ, че този фактъ се дължи на нѣкакво си необосновано общо недоволство отъ всичко съществуващо и на нѣкакво си просто желание да се отрича и критикува днешната педагогика. Всѣки, който е слѣдилъ историята, ще признае, че и това, мога да кажа, интернационално движение си има своитѣ недостатъци, които много родители и учители добръ чувствуватъ. Обстоятелството, че се чувствува всеобща нужда за прѣмахване на тѣзи недостатъци чрѣзъ положителна реформена работа ни радва твърдѣ много и ни дава възможность надежно да гледаме на успѣха на нашата работа; защото всѣкога историята ни е учила, че само ония идеи сж се указвали за истински и годни за развитие, които сж изникнали отъ дѣйствително съществуващитѣ нужди.

Но да се констатирагъ грѣшки въ днешната възпитателна система, не ще рече да се осждагъ хората и врѣмената, които сж създали тѣзи грѣшки. Съвсѣмъ не. Който мисли така, той не познава историческото появяване и изчезване на идеи.

Именно мислитѣ и изслѣдванята на Дарвина (на когото тази година пѣлиятъ културенъ свѣтъ празнува стогодишнината отъ рождението), които прѣди петдесетъ години прѣдизвикаха голѣмо прѣобразуване въ научната мисль и работа по всички области, въ разбиранieto не само на природата, но и историята, етиката и психологията, — именно тѣзи излѣдвания ни давагъ възможность да схващаме по-врѣно миналото, настоящето и бъдещето. Безъ прѣувеличение можемъ да кажемъ, че една отъ най-голѣмитѣ, ако не и най-голѣмата придобивка на 19 вѣкъ, е обстоятелството, че той ни научи да гледаме на всички нѣща отъ гледището на *развитие*. Днесъ ние вече не мислимъ да считаме извѣстна институция или мислова система въ нѣкоя област за врѣна и валидна за всички врѣмена. Отъ такова гледище гледаме и разбираме ние нашата реформена работа и изрази въ нашата програма „прѣобразуванъ.“ Това ни дава право да критикуваме и осждаме съществуващитѣ училищни и възпитателни недѣжи и ни прѣдпазва отъ оня остъръ тонъ, който толкова често се употрѣбява въ рѣчитѣ и списанията, които прѣслѣдватъ реформи.

Още нѣколко общи мисли за характеризирание нашата работа. Въ много, даже въ повечето отъ нашитѣ реформени програми прѣ-

обладава негативната критика, което лежи въ самата същина на работата; много отъ тѣзи програми се задоволяватъ съ това. Азъ подчертавамъ отъ сега нашата *положителна практическа работа*. Безспорно и ний ще насочимъ нашитѣ погледи къмъ съществуващитѣ недъзи и грѣшки и затова сме поставили въ програмата си, „съ думи и статии да се показва необходимостта отъ реформи“. Но тази работа ще ни бжде само неизбежна подготовка за развиване на положителнитѣ искания въ нашата програма.

За да не се раздвояватъ и прѣскатъ силитѣ и бѣзцѣлно да се работи, ние разграничихме строго сферитѣ на дѣйствие. Прѣди всичко ние изхвърляме още отъ сега всички чисто партийни, политически и вѣроизповѣдни въпроси и слагаме цѣлата работа на *неутрална, научна основа*. И това дотолкова, доколкото всички тѣзи въпроси на *възникната* училищна организация сж за насъ второстепенни, понеже споредъ насъ тѣхното вѣрно разрѣшение зависи отъ разрѣшението на въпроситѣ въ областта на вътрѣшната реформа.

Ние започваме реформитѣ отъ една точка, въ която споредъ насъ лежи основниятъ недъгъ на днешното училищно дѣло; и съ това ние се натъкваме на главната мисль, която е легнала въ основата на цѣлата програма. Всички мисли, които се изказаха въ послѣднитѣ десетилѣтия устно и писмено, могатъ да се сведатъ къмъ искането *щото цѣлото училищно дѣло да бжде по нагодено за живота, да е по-близо до живота и въ него да владѣе духътъ на дѣйствителността*. И това искане е двояко. Прѣди всичко то се отнася до близость на училището до живота и дѣйствителността, досѣжно днешния *културенъ животъ*, който ние и младежта живѣемъ, и отъ друга страна то се отнася до по-голяма вѣрность и дѣйствителность на цѣлата учебно-възпитателна дѣйность досѣжно *вътрѣшния тѣлесенъ и душевенъ животъ на дѣтето*.

Толкова малко животъ има въ нашитѣ училища, въ нисшитѣ както и въ висшитѣ. Само да чуе човѣкъ думата „училище,“ неволно си прѣдставя нѣщо сухо, механично, схематично, стереотипно, даже невѣрно и недѣйствително досѣжно цѣлѣта на училището, работата въ него и духътъ на обучението и възпитанието. А тамъ, дѣто има животъ, виждаме тѣкмо противното: разнообразие и интересъ, сила и сърдечность, поривъ къмъ саморазвитие, своеобразие и самостоятельность, съ една дума пълна външна и вътрѣшна дѣйствителность.

Училището и живота сж отдѣлени, защото досегашната прѣсислена педагогика е оградила съ прѣгради всичко, което е свързано съ училището. Това обстоятелство е довело работата до тамъ, щото толкова много ученици живѣятъ двоенъ животъ. За тѣхъ всичко училищно прѣдставлява съвсѣмъ друга перспектива отъ онази, която тѣ прѣживяватъ въ дѣйствителността на дома и природата. Ще спомена за примѣръ само така наречения училищенъ моралъ и обстоятелството, че толкова много слаби ученици не могатъ да намѣрятъ, различатъ и познаятъ въ пѣстрата дѣйствителность на жи-

вота всичко онова, което сж учили въ училището по книга и въ систематиченъ порядъкъ.

Въ историята често се срѣща такова раздѣляне на онова, което по своята природа трѣбва да бѣде свързано, и тя всѣкога ни е показвала, че чрѣзъ прѣмахването на това противоречие, като се съедини и свърже това, което принадлежи едно на друго, сж се постигали грамадни успѣхи. Ще спомена нѣкои примѣри отъ разнитѣ периоди на нашата културна история. Такова е голѣмото противоречие между църквата и свѣта, което владѣеше прѣзъ цѣлата епоха на срѣднитѣ вѣкове и което се прѣмахна едва въ 17 вѣкъ. По-нататъкъ ще спомена за раздѣлянето на общоприетата истина и историческия животъ, противоречие, което излѣзе съдобносно за рационализма. Какво друго прѣслѣдваха въ по-послѣдното врѣме забѣлжителнитѣ тогава усилия на Томазия въ новооснования университетъ въ Хале, ако не да се сближатъ университетскитѣ науки съ живота? Ами голѣмото художествено течение въ послѣднитѣ десетилѣтия нѣмаше ли сжщата тенденция: да свърже изкуството съ живота? Че това явление се толкова често повтаря въ историята, не е никаква случайность. То почива, да се изрази съ думитѣ на Спенсера, на закона за дифенициацията и интеграцията, който владѣе въ всѣко историческо зараждане. И ако не се лѣжа, това е и ядката на голѣмото интернационално движение за училищни реформи, колкото и различно да се вижда то на пръвъ погледъ. Проф. Dewey въ Чикаго започна своя голѣмъ опитъ за реорганизиране на училището съ въпроситѣ: 1) Какво може да се направи, и какъ трѣбва да се направи, щото да може да се сближи и тѣсно свърже училището съ живота на дѣтето въ неговата всѣкидневна обстановка, така щото то да прѣстане да бѣде мѣсто, дѣто дѣтето идва само да изучи извѣстни уроци? 2) Какво трѣбва да се направи, за да се намѣри учебенъ материалъ, който да има положителна цѣна, дѣйствително значение за живота на дѣтето, и който да е цѣненъ даже и за малкитѣ дѣца, като ги подтиква да придобиватъ знания и усвояватъ способности, които сж еднакво важни за малкитѣ, както и за по-голѣмитѣ дѣца? 3) Какъ може да се извършва формалното обучение — развиване способността да се чете, пише и смѣта — по такъвъ начинъ, щото опитътъ и заинтересията на всѣкидневния животъ да образуватъ изходна точка и постоянна основа на обучението и тѣзи способности да се отнасятъ до такива дѣйности, които сами по себе си иматъ извѣстно значение? 4) Какъ може да се индивидуализира възпитанието? Новиятъ английски университетъ въ Бирмингамъ е основанъ изключително върху принципа на здравата вжтрѣшна връзка между науката и живота и затова се характеризира като чисто творение на 20-тия вѣкъ. Съ право забѣлѣзва училищниятъ съвѣтникъ въ Мюнхенъ, Кершенщайнеръ, че училището е организъмъ, който може да се развива само въ свързка съ по-голѣмия организъмъ — държавата. И наистина, прѣобразуването на висшето училищно дѣло, университетското образование въ послѣднитѣ 20 години се схваща отъ историята

като стремежъ да се признае самостоятелността на нашата модерна култура, стремежъ да се признае еднакво право на настоящето въ сравнение съ миналото.

Лесно е да се обясни, защо училището е отчуждено от живота и не може да върви заедно съ културата. Причината на това е обстоятелството, че всички въпроси сж се разглеждали твърдѣ едностранчиво отъ гледището на учителя, че гласътъ на културнитѣ дѣйци отъ дугитѣ поприща не е билъ чутъ и оцѣненъ. Учители сж съставяли учебнитѣ програми и трѣбва ли да се очудваме, че тѣ сж гледали на работата съ собственитѣ си очи? Колко лесно изпада човѣкъ въ грѣшки, когато взема себе си, своя житейски опитъ и идеалитѣ си за мѣрка на всички нѣща! За нещастие на младото поколение и нашата култура на учебната и възпитателна работа въ 19 вѣкъ се е гледало твърдѣ едностранчиво, като работа на педагозитѣ по специалностъ. *Тази грѣшка трѣбва да се прѣмахне и за напредъ да се избѣгва.* И сега Вие разбирате, почитаемо събрание, защо ние даваме такова значение на не специалиститѣ и апелираме за тѣхното съдѣйствиe. Ние гледаме на живота и го прѣцѣняваме лесно само отъ гледището на специалността; вие стоите всрѣдъ живота и съ цѣлото си същество се интересувате отъ прогреса на културата. И затова ние ви молимъ: помогнете ни да обсъдимъ нашето училищно дѣло отъ гледището на дѣйствителния, настоящия, практическия животъ, въ който послѣ нашитѣ възпитаници ще влѣзатъ! Ние имаме нужда отъ такова обсъждане и главно отъ дѣйно съдѣйствиe на неспециалисти за прѣмахване на неджитѣ на учебното и възпитателно дѣло. Само чрѣзъ задружна обща работа, това е нашето твърдо обѣждане, може да се постигне нѣщо, което ще сближи училището съ живота. Такова сближение съ живота виждаме ние и въ движението за защита на дѣтето да се създаватъ специални сждилища за дѣцата.

Но движението за училищни реформи има и *друга страна*, на която азъ гледамъ, като на реакция на живота, заявяване за своитѣ права противъ прѣнебрѣжението му отъ страна на училището: това сж стремежитѣ да се нагоди училището къмъ *живота въжтрѣ въ дѣтето*, къмъ неговия тѣлесенъ и душевенъ развой, които собствено сж само двѣ страни на *единъ и сжизъ* развой. Дѣтето е индивидъ, въ развой който, както въ всѣки организмъ, дѣйствуватъ взаимнодѣйстващи сили по точно опрѣдѣлена цѣль и направление. И ако всички страни на туй цѣло, на този индивидъ, не се развиватъ правилно природосъобразно, то цѣлиятъ индивидъ ще страда. Отъ 20 години ревностно се правятъ научни изслѣдвания на дѣтската душа въ всички културти страни, даже въ Япония, и сж получени много цѣнни, резултати особено отъ изслѣждане дарбитѣ на дѣтето и развой на отдѣлнитѣ душевни способности. Не е мѣстото тукъ да излагамъ въ подробности резултатитѣ отъ тѣзи изслѣдвания, които за голѣмо съжаление даже самото учителство твърдѣ малко познава.

Ще спомена само двѣ точки, въ свръзка съ изложенията на Моймана, виденъ дѣтски психологъ.

Развойтъ на дѣтето трѣбва да се схваща не като пасивно приспособление къмъ околната срѣда, а като активно прѣработване „впечатленията на външния миръ въ личностъ, която налага своя печатъ на всичко около нея. Най-голѣмо значение въ този развой на дѣтето има самодѣйността, спонтанитетъ, то да върши и изнамира само, за да оформи своето „азъ“, Освѣнъ това емпиричното изслѣждане на дѣтската природа ни откри голѣмото значение на дѣтския умственъ и волевъ животъ за неговия интелектуаленъ напрѣдъкъ. Слабиятъ резултатъ отъ обучението по разнитѣ учебни прѣдмети се дължи често не на липса на дарби у дѣцата, а се корени въ чувствения и волевъ животъ на дѣтето, и затова трѣбва особено да се подчертае необходимостта отъ повдигане, и култивиране тѣзи страни на дѣтския животъ. „Цѣлата наша педагогическа и учебна система“, казва Мойманъ, „страда отъ едно основно зло. Все още има много педагози, които не знаятъ какво грамадно значение има отгледването на чувствения и волевъ животъ у дѣцата за всички тѣхни интелектуални дѣла, за цѣлия имъ душевенъ напрѣдъкъ. Всѣки неумѣстенъ укоръ, всѣко пропускане да се ободри и насърди дѣтето, всѣко несправедливо исказано недовѣрие, всѣко иронично и подигравателно отнасяне съ дѣцата, всѣко невѣрно оцѣняване на тѣхнитѣ дѣла, всѣко неразбиране на тѣхната индивидуалностъ и дарби, всѣко оставяне на дѣцата задъ тѣхнитѣ по-слаби другари, даже всѣка отдѣлна дума, която възпитателтъ или учителтъ изговаря, може да причини депресия въ чувствения и волевъ животъ на дѣтето, да го обезкуражи, отъ което се явяватъ трайни вътрѣшни душевни поврѣди. Цѣлата педагогика на обезкураженіето, депресията, нахърняване и убиване честолюбіето, на убиване и неразвиване самодѣйността на дѣцата е прѣстѣпление противъ дѣтската душа. Тѣ трѣбва да се замѣнятъ на всѣка цѣна съ педагогиката на довѣрнето, окураженіето, събуждане самодѣйността и самостоятелността, педагогиката на индивидуалността и дарбитѣ на дѣцата, тѣхнитѣ степени на развой и основното познание на цѣлата тѣхна дѣтска особеност“¹⁾.

Нека ми бжде позволено да се спра още малко на тази втора точка отъ реформеното движение, което има своя най-силенъ изразъ въ думитѣ „реформа, изхождаща отъ дѣтето,“ за да разсѣя нѣкои заблуждения, които се срѣщатъ понѣкога. Така напр. прѣдвидъ нѣкои реформени стремежи сега му е врѣмето да забѣлѣжа, че стремежитѣ точно да се изучи душевния развой на дѣтето въ педагогиката не трѣбва да доведатъ работата до тамъ, щото възпитателтъ да не се мжчи да не влияе, да не възпитава чрѣзъ волята. Напротивъ, познаването на дѣтската природа трѣбва да ни бжде най-важното и неизбѣжно срѣдство за постигане цѣлитѣ, които философското рабиране ни поставя съгласно днешното състояние на социологията. Да не забравя още едно нѣщо. За Русо, на когото

¹⁾ Мойманъ. Лекции по експерименталната педагогика. Томъ II 1908 стр. 422.

идеитъ днесъ — пакъ се съживѣватъ, идеалътъ на възпитанието се намираше въ миналото; За насъ обаче той е въ бъдещето. Като дѣца на историческия 19 вѣкъ, ние знаемъ, че славното природно състояние, за което Русо толкова много сънуваше, никждѣ не е съществувало и не може да съществува и затова днесъ на културата се гледа съвсѣмъ съ друго око, и днешната философия дава съвсѣмъ друга прѣцѣнка на „критичната теория на културнитѣ блага.“ Това трѣбва да се изтъкне на ония реформатори, които не искатъ да знаятъ за яснитѣ, извѣстнитѣ, установени отъ възпитателя цѣли, както и да се докаже на другитѣ течения. че ние не само не се отказваме отъ сериозната мислова работа, но напротивъ искаме отъ новото училище, што да култивира много по-остро и здраво мислене и енергична воля — защото и двѣтъ сж яко свързани едно съ друго. Значи да се изхожда отъ живота, да се школува дѣтето въ научното наблюдение и мислене и пакъ да се въвежда въ живота, вече по-добръ оцѣненъ. Само тогава, когато изпълни това искане, ние можемъ да приемемъ трудовата школа, за която толкова много се говори въ литературата на реформитѣ.

И тъй двѣтъ нишки, които прозиратъ въ нашата програма, ще повторя пакъ, сж стремежътъ искането ни да се *свърже здраво училището съ днешния културенъ животъ и да се нагоди обучението и възпитанието къмъ дѣтската природа* Азъ немога да изброявамъ отдѣлнитѣ стремежи въ духа на тѣзи искания. Ще спомена само стремежа да се уведатъ въ училището естествено-историчнитѣ упражнения, да се усили зрителната нагледностъ и приучването къмъ функционално мислене въ обучението по математика. По-нататкъ ще спомена опититѣ да се уведатъ гражданско учение, рѣчна работа, готварство и домакинство, както и откриване лаборатории и въвеждане обучение въ наблюдение.

По-нататкъ трѣбва да се споменатъ въпроситѣ за дѣтскитѣ четива, моралното обучение, училищната хигиена и физическото възпитание на дѣцата; сетѣ появяването на опититѣ за активно прѣдметно обучение за всички степени на учението, отлагане сухото книжно обучение за по-горня възраст, свързване на обучението по четене съ моделирането, за което професоръ Ветекампъ въ Шьонбергъ доказа, че е възможно и ще се извършва съ успѣхъ. И тѣзи подобрения се искатъ за всички училища — нисшитѣ и висшитѣ. Ще спомена по-нататкъ стремлението да се изучи развоя на дѣтския стилъ въ устния и писменъ говоръ. Ние виждаме тукъ, че образователнитѣ идеали въ историята нѣматъ свое отдѣлно развитие; защото всички изброени дотукъ стремежи и искания сж признаци на дълбоко и цѣнно течение въ цѣлокупната култура на настоящето: тѣ сж въ тѣсна свръзка съ кореннитѣ прѣобразования въ вжтрѣшнитѣ стремежи и мисленето на нашия народъ; съ прѣудоляване на песимизма чрѣзъ Ницше подъ влиянието на Дарвина, тѣ сж въ свръзка съ радостта и задоволството на настоящето отъ живота и придобивкитѣ на културата, съ проявата на живота въ изкуството и етиката, съ все повече усиливащото се волунтаристично течение, което се проявява все по-ясно въ всички области.

Ясно е само по себе, че всички тия реформени идеи не сж могли първо да се измислят на теория, за да се приложат послѣ заведиѣжъ на практика. Това би противоречило на историческия развой. Само на почвата на практическата опитност могат да се изпитватъ идеи и да узрѣватъ, а за това сж необходимо нуждни *опити и опитни школи*. Но да се правятъ опити не ще рече слѣпо да се експериментира, безъ да знае човѣкъ какво иска. То не е просто търсене. Да се правятъ опити ще рече да се изхожда отъ хипотеза, която на теория е намѣрена за безпогрѣшна и е добръ и всестранно обмислена и ясно схваната, която послѣ чрѣзъ опита можа да се потвърди или отхвърли. Историята, не само на техниката, но и на самата педагогика показватъ, че напрѣдѣкътъ се проявява най-напрѣдъ въ малѣкъ кръгъ, дѣто човѣкъ е съзрѣлъ извѣстни нужди на врѣмето, билъ е дѣстатъчно проникателенъ да си зададе нови въпроси и е ималъ куража да се мжчи да ги разрѣши чрѣзъ опити. Ще спомена само за филантропичнитѣ, първитѣ училища, построени на песталоцневитѣ идеи и отъ по-ново врѣме новитѣ свободни училища въ Англия, Германия и Франция, както и голѣмитѣ опитни школи въ Америка.

Съ това азъ мисля да съмъ развилъ главнитѣ мисли на програмата и да съмъ разграничилъ работата на съюза за училищна реформа. Отъ чисто организационнитѣ въпроси, които се споменаватъ въ устава на съюза ще спомена уреждането на централенъ комитетъ, настоятелство, отъ което, споредъ менъ, има голѣма нужда, понеже то има за цѣль да отбѣлѣзва всички извѣстия за реформени опити въ областта на педагогиката въ Германия и другитѣ страни и да издава периодични съобщения за тѣхъ. Освѣтѣнъ това, то ще бжде библиографическо справочно бюро, което ще внася по-голѣмо единство и прѣгледностъ въ емпиричнитѣ педагогични изслѣдвания. А това е нужно за всѣка *научна* обработка на извѣстна проблема. Интернационалниятъ институтъ за социална библиография, основанъ въ 1905 г. въ Берлинъ, както и сѣществующия въ сѣщия гр. отъ 1907 г. „институтъ“ за приложна психология и психологични изслѣдвания сж ни служили за образци.

За разрѣшение на скициранитѣ задачи е необходимо съдѣйствието на не специалисти, за да се измѣкне цѣлата работа отъ тѣсния кръгъ на специалисти и така ще се прѣмахне прѣградата, съ която старата педагогия е обградила училищата; така щото въ училището ще влѣзе самиятъ пълень разнообразенъ животъ и то ще заеме своето обществено положение спрѣмо културата на своето врѣме. Азъ вѣрвамъ, че въ този съюзъ ние сме намѣрили формата, която улеснява успѣшното взаимно работене на не педагози и педагози въ нисшитѣ и срѣдни училища и въ университетитѣ. И това е единъ опитъ. Помогнете ни да го извършимъ сполучливо, за да могатъ възпитателнитѣ и образователни въпроси да станатъ общо дѣло на нашия народъ, както прѣди сто години въ врѣме на Шайна и Фихте. Бждащето ще ви бжде благодарно.



С Дурилинъ.

Днешното училище и художественото образование.

Въ втората книжка на „Вѣстникъ образование“ прѣзъ 1909 г. А. Дуаче наново се спира върху въпроса за художественото образование съ своята съдържателна статия „Къмъ въпроса за художественото образование“, съ която ни запознава съ впечатленията и наблюденията на автора върху положението на художественото образование въ Германия и съ нѣколко още неговни общи съображения по дадения въпросъ.

Старото училище изключва самата *възможностъ* за художествено възпитание, защото нѣма областъ въ педагогиката, която да не изисква и за учителя и за ученика такава свобода, самодѣятелностъ, творчество, инициатива, както областъта на художественото възпитание; а каква свобода, какво творчество, каква самодѣйностъ е възможна въ вкаменѣлата стара школа? Дѣто нѣма подвижностъ, даже въ външнитѣ училищни форми, дѣто общиятъ механизъмъ е убилъ индивидуалнитѣ творчески сили и на учители, и на ученици, тамъ е невъзможно *художествено* възпитание, защото изкуството е такава областъ отъ човѣшкото творчесво и дѣйностъ, което по самата своя природа винаги е изисквало и изисква най-голѣма свобода за своето развитие.

Би било странно даже и за минута да допустнемъ прѣдположението, че днешното училище на господствующъ типъ може, макаръ отъ части, да даде необходимия просторъ за художествено възпитание. Защо старото училище, даже когато искаше да направи нѣщичко за художественото образование, не постигаше никакви резултати, — на този въпросъ дава прѣкрасенъ, пълень отговоръ г. Дауче въ поменатата статия.

„Винаги съмъ мислилъ — тъй захваща авторътъ статията си — и азъ до днесъ съмъ убѣденъ въ това, че за младежъта нѣма по-добра душевна храна отъ съчиненията на Пушкина. Свѣтлата жизнена натура на този поетъ, високиятъ полетъ на фантазията, богатството на краскитѣ, интересното и красивото въ фабулитѣ на неговитѣ поеми и разкази, — всичко това пленява, увлича, привежда въ възторгъ младежъта. Неговата дълбока искреностъ, простота и непосредственостъ трѣбва да завладява сърдцата на тѣзи, които сами сж искрени, млади, свѣжи, неизвратени. Азъ тъй мислѣхъ и тогава, когато излѣзохъ изъ университета и станахъ учителъ въ гимназията. Но какъ бѣхъ поразенъ, когато за првъ пѣтъ открихъ, че ученицитѣ отъ горнитѣ класове не само не обичаха Пушкина, но даже го мразѣха. Мнозина, разбира се, се отнасяха критично, не вслѣдствие дълбоко прѣживѣно убѣждение и самостоятелно изработенъ

вкусъ, а по-скоро по настроение, изкуствено създадено отъ четенето на тенденциозни критики и подъ влиянието на извѣстни обществени слоеве. Но и ученици, които не бѣха подъ влиянието на тенденциозни ръководители, които стояха далечъ отъ политически и общественъ животъ и при това съвсѣмъ не лишени отъ поетически усѣтъ, — и тѣ почти безъ изключение, говорѣха за Пушкина съ присмѣхъ или пъкъ съ пълно равнодушие. Тукъ азъ, който изучавахъ Пушкина не въ учебно заведение, а съвсѣмъ самостоятелно, виждахъ, че за това всецѣло е виновно училището, което често пѣти убива интереса къмъ всичко живо, което извършава, профанира прѣкрасното. Направихъ опити и наблюдения и моето прѣдположение напълно се оправда. За менъ стана ясно, че всичката прѣлестъ и красота, която блика отъ всѣки Пушкиновъ стихъ, се убива отъ педантичнитѣ обяснения „смысла“ на различнитѣ произведения и отдѣлни мѣста, свързани съ тѣзи формално-лингвистически тълкувания, съ скучни и ненужни упражнения, разказване „съ свои думи“, задължително заустяване, изпитване заучения урокъ съ всичкитѣ му формалности, бѣлѣжки и т. н., и т. н. А поетичната красота може да направи да се почувствува само отъ този, който е самъ поетъ по душа и който умѣе да я прѣдаде съ нейната чиста, непоктнатта свѣжестъ, — такава, каквато тя е излѣзла изъ рѣцѣтъ на своя творецъ.

Бѣ времѣ, когато мислѣхъ, че не само Пушкинъ не трѣбва да се изучава въ класъ, но че отъ училищната програма трѣбва да се изхвърли всичко, което не се подава на чисто рационалистично и механично трактуване. Струва ми се, че въ училището трѣбва да се изучава само това, което е приспособено въ занаята, въ техниката, дѣто участва само студениятъ разумъ, но никакъ и това, при което е потрѣбно живото участие на душата, чувствата, творческото въображение. Азъ тогава отлично разбрахъ, защо противъ прѣподаването на такъвъ прѣдметъ, като законъ божи, се изказваха не само хора съ опрѣдѣлени либерални тенденции, но и хора дълбоко религиозни, даже и много свещеници. Спомнямъ, си какъ веднажъ едно много добро, прилежно и при това религиозно момче ми каза, като сочеше книгата, по която бѣ готвило экзамена по законъ божи: „Ахъ! Какъ ми додѣя всичко това! Колко е скучно то!“

„Ето че живото умира, цвѣтящето вѣхне, прѣкрасното губи своята прѣлестъ, поезията се прѣвърща въ проза, щомъ само се допре до нея грубата ржка на училищния педантизъмъ, на училищното обучение.

„Колкото по-нататкъ наблюдавахъ, толкова повече песимистично почвахъ да гледамъ на работата. Най-накрая дойдохъ до тази мисль: ако имаме нѣщо мило и скъпо, трѣба съ всички сили да го спасимъ отъ училищнитѣ претенции.“ А на единъ яркъ консерваторъ, който се възмущаваше отъ разпространението на либерални и социалистически идеи въ обществото, дадохъ този съвѣтъ: въведете въ училището, като задължителенъ прѣдметъ, изучаването на социалистическитѣ теории; поставете въ програмата учението на Маркса, Енгелса, Кауцки, вмѣсто катехизиса а поста-

вете Ерфуртската програма. При това нека дѣйствува сѣщиятъ този училищенъ апаратъ, да се прилагатъ сѣщитѣ приеми и методи на прѣподаване, нека ставатъ сѣщо такива писмени работи, изложения, прѣвърщания, нека се поставятъ лоши бѣлѣжки за незнание на нѣкой пунктъ отъ комунистическия манифестъ; нека се оставатъ да повтарятъ ученици за лошо заучване съчиненията на Кауцки; нека се экзаменува; да се изисква заустяване и т. н. и т. н. и вие ще видите, че слѣдъ нѣколко години между интелгенцията не ще се намѣри нито единъ социалистъ.“

Моята вѣра въ убийствената сила на училището тогава бѣ непоколебима.“

Ние заедно съ г. Дуаге не се съмняваме, че най-сигурното срѣдство да се опомни, обезсили, убие нѣщо въ самото сърдце — това е да се прѣдвиди въ програмата на училищното обучение.

Не отдавна въ програмитѣ на нашитѣ гимназии бѣ въведена психология и разширена логиката, които се слѣха въ общо наименование — философска проповѣдка. Минаха нѣкакви си три години и най-интересната наука — психологията се прѣвърна, посрѣдствомъ указанитѣ отъ г. Дуаге „методи,“ разказване „съ свои думи,“ зубрене, бѣлѣжки, экзамени и т. н. въ единъ отъ най-уморителнитѣ глупави прѣдмети въ гимназията, защото ако можете да си прѣдставите зубрене на текстове изъ катехизиса, алгебрически формули, географически имена, латински думи, то става вече нѣкакъ-си архинелѣпо изучаването на психологията чрѣзъ разказване „съ свои думи“ и зубрене на всевъзможни изводи и дани отъ днешната психология, па макаръ и така, както сж изложени тѣ въ прѣкрасенъ учебникъ, като учебника по психология отъ Челпановъ.

И ето защо за днешното училище справедливо може да се приложи формулата на г. Дуаге: Ако имаме нѣщо скъпо и свято, то трѣбва съ всички сили да го спасимъ отъ претенцитѣ на училището. Ако биха ни запитали: по-добрѣ ли ще е да се изключи изъ гимназиалната програма историята на литературата, психологията, Пушкинъ, латинскитѣ поети или да се оставятъ, като се прибавятъ къмъ тѣхъ историята на изкуствата, английски езикъ, Чеховъ, Полонски, Майковъ, — ние бихме казали, — по-добрѣ ще е да се прѣмахнатъ първитѣ и не вписватъ послѣднитѣ — отъ любовъ къмъ Пушкина, Майкова, Чехова, латинскитѣ поети, психологията и т. н.

Ако на господствуващото днесъ училище е сждено да прѣвърща въ вкаменелостъ, гниене и педантизъмъ всичко, до което се допре, то нека по-добрѣ да се вкаменятъ въ него „теоринтѣ на словестността“ на Иловайски, Малининъ-Буренинъ, Тредяковски, Сумароковъ, а не библията, Гоголъ, Пушкинъ, Овидий, психологията и т. н. Ако ли е сждено на училището да възбужда умраза къмъ всичко, що учи, то нека тази умраза падне върху *ut causale*, правилата за смѣтанията, посланията за ползата отъ стѣклото, а не върху психологията, екзаменъта на Хомера, Евгений Онегинъ или Борисъ Годуновъ.

Ние не ще смѣтнемъ за прогресъ въ днешното училище, ако то въведе въ своя курсъ психологията или какъвто и да е другъ новъ прѣдметъ, ние не ще смѣтнемъ за прогресъ и това, ако то, като запазва днешния си характеръ, отдѣля мѣсто и за художественото образование. Това да осъществи то не може, — но да го развали, — непрѣменно, както напр. за винаги е развалило и заклеяло въ очитѣ на руското общество античните писатели, като ги е прѣвърнало въ орджия за мжка на нѣколко поколения.

Прогресътъ на съществуващата школа не е въ това, *косто* тя иска да даде на своитѣ ученици, а въ това, *какъ* трѣба да се даде, — не въ учебнитѣ *прѣдмети*, а въ *методитѣ*, и най-главното отъ всичко друго — въ това: ще възприеме ли тя нѣщо отъ метода за пробуждането на творчеството, инициативата, личността у ученицитѣ или не.

Дотогава, докато това не стане, нашата „вѣра въ убийствената сила на училището“ ще бѣде „непоколебима.“

У автора на разгледваната статия тази „вѣра“ се разклатила само тогава, когато той се срѣща съ по-други учители, съ по-други училища отъ тѣзи, каквито той е наблюдавалъ въ своето отечество — Русия. Че дори и тогава е господствувала тази вѣра у него, когато задъ граница вече ставаше силно движение за художествено образование, което получи името „изкуство въ живота на дѣтето.“

И въ тази своя вѣра той бѣ безусловно правъ. Не може да има никакво художествено образование и възпитание тамъ, дѣто у ръководителитѣ нѣма капка художественъ усѣтъ и даръ. А съ такива ръководители до скоро гъмжеха даже и най-културнитѣ страни на Западъ.

Яръкъ образъ на одного отъ тия типични „ръководители“ ни дава г. Дуаге.

„Спомнямъ си за единъ прѣподавателъ въ една отъ добритѣ берлински дѣвически гимназии, „професоръ“ по литература, който ми казваше, че билъ всецѣло прѣдаденъ на идеята за художественото възпитание. Този ученъ мжжъ на урока по литература съ такъвъ педантизъмъ съобщаваше всевъзможни детални свѣдѣния — биографически, филологически, етнографически, исторически, че свѣтъ ти се завива отъ такава ученостъ, но въ всичко това не се чувствуваше нито една нотка на художественостъ. Имаше и патетически моменти, но не патосъ отъ художественъ, а отъ патриотически характеръ. Почтениятъ *gymnasialprofessor*, лишенъ отъ най-дребни поетични искрици, разбира се, не можеше да си поставя чисто художествени задачи, и при прѣподаването на литературата трѣбваше да поставя центъра на тежестта въ свършено други фактори — научни, морални, патриотични. Отъ неговитѣ обяснения и тълкувания на отдѣлни произведения бѣ явно, че той въобще цѣлността на дадено произведение поставяше въ зависимостъ не отъ силата, яркостта и живата и дълбока правдивостъ въ изобразява-

нето, а отъ добрата идея, „*Gesinnung*“; при това той се възхищаваше отъ съчинения, които бѣха лишени отъ всѣкакви художествени достоинства.“

Ние не знаемъ ще се видятъ ли въ тази прѣвъзходна характеристика стотина руски тъй наречени „прѣподаватели по руски езикъ и словесность“, но несъмнено тѣхнитѣ ученици отлично ще ги познаятъ въ тази точна характеристика, само че рускитѣ *gymnasial-professor* и не могатъ да достигнатъ навѣрно тази „велика ученостъ“, която, може би, иматъ тѣхнитѣ германски колеги. И може да си прѣдставите, какво художествено възпитание и образование могатъ да даватъ такива *gymnasialprofessor* и! Не, наистина, по-добъръ ще е тѣ да забравятъ Пушкина, Лермонтова, Тургенева и художественото възпитание и да се прѣдадатъ всецѣло на Тредяковски, Сумароковъ и теорията на словесноста съ нейнитѣ родове и видове! Тукъ е тѣхната законна и собствена областъ, та не трѣбва да имъ се отнима, до като не изчезне изъ училището!

Г. Дуаге кратко и точно формулира основитѣ на художественото възпитание, съ спазването на които би се осъществило това плодотворно и прѣкрасно движение — изкуството въ живота на дѣтето, — което тъй широко се разпространява на Западъ и въ Сѣв. Америка.

1. Съ прѣподаването на художественитѣ прѣдмети трѣба да се прѣслѣдватъ чисто художествени цѣли; 2. това е възможно само тогава, когато прѣподавателятъ не само прѣкрасно познава своя прѣдметъ, но е и художникъ по душа; 3. отъ страна на училищнитѣ власти на учителя трѣбва да се прѣдостави въ границитѣ на общепризнати норми пълна свобода при избора на методитѣ и срѣдствата при обучението.

„Единъ бѣлѣжитъ педагогъ-художникъ — съобщава г. Дуаге за пояснение на горѣказаното, въ училището на когото видѣхъ поставено на идеална основа пѣнието и рисуването, ми каза: „ние трѣба да бждемъ свободни, — ние сме свободни художници! Изкуството умира, щомъ се стѣсни въ рамки на строга регламентация! То се гради на свободното творчество; циркуляритѣ, написани на зелената маса, не сж въ състояние да пробудятъ творчески сили, но подкопаватъ тѣхното свободно и живо проявление.“

Въ тѣзи думи силно е отбѣлзано условнито, безъ което е невъзможно художественото възпитание.

Въ Германия на дѣлото на художественото възпитание отдаватъ нужната важность и затова тамъ се води борба за него. Между висшитѣ училищни власти има горещи и прѣдани негови привърженици, като напр. многосзалужилитѣ въ това отношение Георгъ Кершенщейнеръ въ Бавария, Палатъ — въ Прусия, но то има и своитѣ противници, съ които не отдавна се сблъска въ своята дѣятелность единъ отъ най-виднитѣ инициатори на новото движение — художникъ-учительтъ Шарелманъ. Но тази борба само по-ясно манифестира сжщността на новото дѣло, уяснява неговитѣ основи,

сближава неговитъ привърженици и разкрива великото му значение и бъдеще.

Въобще на Западъ и частно въ Германия „ограничено количество на всевъзможни институти енергично работятъ за създаването на новата художествена култура.“

И тогава въ тази атмосфера на културна работа ще бжде окончателно разклатена нашата — уви! почти всеобща — „вѣра въ убийствената сила на училището“ и ще бжде непоколебима новата ни вѣра въ творческата сила на училището, но не вече на старото, а новото училище на бъдещето.

Само тамъ ще се осъществи нашата растеца мечта за художествено възпитание, — възпитание, което ще помогне да се реализира друга велика мечта — пророческата мечта на Достоевски: „Красота спасетъ мѣръ.“

Сливенъ.

Прѣв. Т. Ганчевъ.



Ал. Р-въ.

Използуване инициативата на учени- цитъ за постигане на добъръ училищенъ редъ.

Въ нашитъ, българскитъ училища, пъкъ и въ много други, единичното „най-сигурно“ сръдство, съ което въвеждаме редъ, дисциплина, е *репресията*, насилието.

За учителитъ, особно за учителитъ отъ сръднитъ училища, ученицитъ сж номера, автомати, безлични, работятъ всички споредъ заповѣдитъ на учителя. Ученикътъ като личностъ не се зачита, неговитъ желания и искания сж почти нула прѣдъ педагогическата властъ, а желанията на ученицитъ, прѣдъявени колективно, се прѣслѣдватъ. Напоследъкъ у насъ станаха скръбни случки, повториха се историнитъ, каквито ставаха често прѣди 15—20 години. Едно врѣме по-лесно бѣ да се обясни ученическия бунтъ. Ученицитъ бѣха по-възрастни, много учители имаше неподготвени за професията си, или, ако бѣха подготвени, тѣ бѣха повече руски възпитаници, каквито бѣха и повечето директори. Лесно обяснимо е, защо тогава царуваше въ училищата духътъ, който се изразява въ изречението: „мълчи, когато излѣзешъ отъ училището, тогава разсждавай!“ Сръщу този режимъ ученицитъ силно реагираха. Нашето общество, нашиятъ животъ отиде по-напрѣдъ. Отношенията между хората не сж, каквито бѣха прѣди 20 години. Доста се измѣниха и отношенията на родителитъ къмъ дѣцата и обратно. Родителитъ зачитатъ свонтѣ дѣца и дѣцата уважаватъ свонтѣ родители. Животворниятъ лжтъ на

довѣрието никакъ почти не е проникналъ въ нашето училище. Напротивъ, изтъчиха се, усъвършенствуваха се срѣдствата, съ които ученицитѣ лъжатъ и мамятъ своитѣ учители. Голѣма доза отъ истина, да не кажемъ цѣла, има въ изречението: „слѣдъ черковата по консервативностъ върви училището.“

Колко малко, безкрайно малко, има приложено въ училищата отъ хубавитѣ идеи на великитѣ педагози! Въ никое почти училище не е намѣрила отчасти поне приложение мисълта, която като червена нишка прѣминава прѣзъ идеята на всички видни педагози: *да се уважава ученика и да не се угнетява.*

Бихме искали това да бѣде нашето ръководно начало при възпитанието и обучението на българскитѣ юноши. Всичко да не бѣде само на теория, но и приложено въ живата дѣйствителностъ. Зачитането личността на ученика е ключа, чрѣзъ който ще можемъ да отворимъ заключената за учителя ученикова душа и да заложимъ искрата на Прометеевия огънь. Това никакъ не е много. Другадѣ, не само че се зачита учениковата личностъ, но и училището се обръща въ република съ управление въ рѣцѣтъ на самитѣ ученици. Опититѣ и въ това направление идатъ пакъ отъ странитѣ, които не държатъ много на традицията, а приспособяватъ всичко, което е жизнеспособно — *Америка и Швейцария*¹⁾.

Въ американскитѣ училища напоследъкъ си пробива пътъ принципътъ, който въ нашата малка България се прѣслѣдва. Вмѣсто принципа на слѣпото подчинение въ Америка прокарватъ принципа на *кооперацията*. Въ Америка въздѣйствуватъ на ученика не като се обръщатъ къмъ рабскитѣ чувства на слѣпата покорностъ и страха, а — къмъ чувството на самоуважението. На европейца обръща внимание липсата на грубостъ, на команда. Обръщането на учителя къмъ ученика напомня обращението на професоръ къмъ студентъ, но не формална, хладна учтивостъ, а дружеска. Съ своитѣ деликатни и дружески обръщения къмъ ученицитѣ, учителитѣ добиватъ съдѣйствието на всички добри елементи отъ класа. Лошитѣ оставатъ малко, тѣхъ осждаатъ всички и добриятъ ходъ въ класа е осигуренъ. Развитието на *самоуважението* тамъ служи като истинска основа за всички морални въздѣйствия, при помощта на които училището подготвя своя питомецъ за бѣдещъ свободенъ, пълноправенъ гражданинъ. Въ Америка *самоуправлението* е проникнало и въ училището. Въ много училища правилата за реда се изработватъ не само съ помощта на ученицитѣ, но тѣзи сж и пълни господари, тѣ изработватъ всички регламенти, избиратъ си чрѣзъ всеобщо гласоподаване управление (прѣдседателъ, инспекторъ на хигиената, касиеръ и секретаръ). За вървежа на работитѣ ученицитѣ издаватъ всѣка година отчетъ, който се пише отъ тѣхъ. Ето какво се казва въ единъ отчетъ: „Нашиятъ учитель разгледа съ насъ разни форми на управ-

¹⁾ Гл. В. Воспитанія. 1909. № 9. Привлѣченіе учащихся къ упорядоченію школьной жизни.

ление, главно четире: анархия, деспотизъмъ, патриархално управление и самоуправление. Попита ни: кое управление най-много ни се нрави. Всички се изказахме за самоуправлението. Мислѣхме, че при подобно управление, можемъ да вършимъ каквото си искаме. Отначало всичко вървѣше добрѣ. Послѣ почнахме да се отнасяме невнимателно къмъ правата си и попаднахме въ състояние на анархия. Учителѣтъ ни забѣлѣжи, че злоупотрѣблението съ свободата води къмъ отнемане на тази послѣдната. Тази забѣлѣжка малко повлия. Веднѣжъ слѣдъ обѣдъ бѣхме дигнали ужасенъ шумъ. Директорѣтъ доде и ни каза: „Въ това ли се състои вашето самоуправление?“ Учителѣтъ доде, нищо не ни продума и ни пушна да си идемъ. На другия день бѣше написано на черната дъска: „Лица, които злоупотрѣбватъ съ свободата, трѣбва да се принудятъ да уважаватъ закона.“ Дълго врѣме отпослѣ съ поведението си едвамъ можахме да си върнемъ свободата. Този опитъ ни научи, че само самоуправлението може да ни изясни истинското значение на свободата и ни показва въ каква степенъ режимътъ на свободата изисква самобладание, развитие чувството на честъ, уважение и редъ.“

Пълно приложение принципътъ на самоуправлението въ американскитѣ училища намира въ тѣй нареченитѣ „училищни градове“ и „училищни щати“, които въ Америка все повече се разпространяватъ. При тази система училищата се обръщатъ въ малка демократическа община, която въ своитѣ събрания сама издава своитѣ закони, избира своитѣ прѣдставители. Системата на „Училищнитѣ градове“ найрано е изникнала въ училищата, дѣто въпросътъ за дисциплината е билъ най-мжченъ, именно въ бѣднитѣ квартали на голѣмитѣ градове, дѣто младежѣта била дошла до такова отчаяние, че въ врѣме на междущасията, за да не се вършатъ голѣми безобразия, *на вратата стояли стражари*. Системата на „Училищнитѣ градове“ въ тия квартали извършила чудеса. Тази система се показала цѣлѣсообразна и при по-нормални условия. Скоро цѣлъ редъ американски градове били ввлечени въ движението за въ полза на тази система. Не отдавна движението се разпространило и въ Великобритания. Въ Шотландия се образувало „общество за реформиране на училищната дисциплина“, което си турило за цѣлъ да приложи идеята за „Училищни градове“ и въ британското училище. Въ Америка има издадени подробни сборници, кждѣто сж събрани миѣнията на видни практики — педагози, относно системата на „Училищнитѣ градове.“ Всички едногласно се изказватъ за нея. Тѣ казватъ, че тази система приучва ученицитѣ *доброволно* да се подчиняватъ на училищнитѣ правила, въ сжщото врѣме ги научава да владѣятъ себе си въ всѣко отношение. При тази система голѣмъ успѣхъ се постига въ дисциплината. У дѣцата се развива характеръ, доброволно да подчиняватъ волята на съвѣстѣта си. Постепенно и незабѣлѣзано се научаватъ да си заповѣдватъ, а съ това тѣ усвояватъ най-полезния урокъ за прѣзъ цѣлия си животъ. Докато учителѣтъ е монархъ въ училището, всѣки отдѣленъ ученикъ остава съвършено равнодушенъ къмъ нарушение на училищния законъ отъ когото и да било. Ако въ по-

държание на реда взема участие цѣлиятъ класъ, у ученицитѣ се пробужда новъ интересъ къмъ подобрене на дѣлото. Могъщъ възпитателенъ факторъ не е отвлѣчената проповѣдь за отговорностъ, но упражнението въ дѣйствителна отговорностъ.

Деспотическата система, споредъ думитѣ на *Джилъ*, основателя на училищнитѣ градове, създава само външно подчинение. Когато участвуватъ самитѣ ученици въ подържане на реда, бърже, като снѣгъ отъ слънце, изчезва всѣка низостъ, индивидуална и организована — всѣко хулиганство. Безъ тази система, добритѣ ученици въ училището, даже и да сж болшинство, нѣматъ сила да се противопоставятъ на лошитѣ влияния на училищния животъ. Американцитѣ съ тази система напълно сж приложили принципитѣ на съвременната педагогика. Принципитѣ: „най-добръ се развиватъ дѣцата чрѣзъ собствената си продуктивна работа,“ тѣ го прилагатъ напълно и го изказватъ по кжсо: „*Learning by doing*,“ учимъ се въ работата.

Всички учители сж ратници на тази система, защото така дисциплината е осигурена. Благодарение на самоуправлението се поддържа уважение къмъ закона и реда. А колко сили, енергия хаятъ нашитѣ учители въ България да подържатъ даже тишината въ учебния часъ! Колко учители излизатъ съ разбити нерви отъ часъ, захвърлятъ дневника и казватъ: „като тозъ лошъ класъ не съмъ видѣлъ,“ като забравятъ, че прѣди часъ, сж казали сжщото и за други класъ!

Интересно, че американската практика намѣри мѣсто въ страната, кждѣто цѣлиятъ народъ участвува въ управлението — въ *Швейцария*. Тамъ правятъ само опити, не устройватъ „училищни градове,“ а само привличатъ ученицитѣ къмъ поддържане на реда въ училището и не съ проповѣди, а като устройватъ „училищни общини“ (*Lands gemeinde*). Ученицитѣ се събиратъ на всѣки мѣсечни събрания подъ прѣдседателството на единъ ученикъ, избранъ отъ събранието, гдѣто се обсъждатъ разни училищни въпроси и се избира управление за единъ мѣсець, за да бди върху училищната дисциплина.

Учителтъ *Хепъ*, който попадналъ въ едно селско училище въ Цюрихско, се замаялъ прѣдъ мисълта, какъ да се справи съ малкитѣ палавци. Мжчилъ се да въдвори редъ чрѣзъ външно въздѣйствие, но отъ това скоро почувствувалъ, че не е учителъ, а по-скоро полицейски. Колкото по-строго постѣпвалъ съ ученицитѣ, толкова по-малко успѣхи ималъ. Отъ убѣждението и викането прѣминалъ къмъ тѣлесното наказание, но отъ това недоволството срѣдъ ученицитѣ повече се усилило. Той видѣлъ че ако върви така, на чело на недоволнитѣ ще застанатъ най-добритѣ ученици отъ класа. Почувствувалъ Хепъ, че трѣбва да се измѣни настроението на ученицитѣ, трѣбва да имъ се покаже, че всичко, което се прѣдприема, е за въ тѣхна полза. Хепъ рѣшилъ да доди по-близо до ученицитѣ, да се запознае съ тѣхнитѣ родители, съ социалното имъ положение и тѣхното възрѣние. Запознаването съ обстановката, срѣдъ

която живѣли неговитѣ ученици, произвело благотворно влияние върху учителя. Отъ обстановката той се ужасилъ и си казалъ: „Чудо е, дѣто тия дѣца не сж изхабени съвсѣмъ морално и физически.“ Хепъ станалъ по-мекъ, по-снисходителенъ, научилъ се да разбира и да прощава простѣжките на ученицитѣ. Като почувствували доброта на учителя, ученицитѣ почнали да се отнасятъ къмъ него съ по-голѣмо довѣрие.

На Хепа били извѣстни добритѣ резултати отъ системата на Shool-city (училищни градове) въ Америка и той рѣшилъ да опита тази система въ своето училище. Вмѣсто да командва на своитѣ ученици, той намислилъ да ги направи свои сътрудници. Той почналъ отъ най-дребното на гледъ. Направилъ изборни тѣзи длѣжности, които обикновено се извършватъ въ училището по назначение, като дежурството и др. Изборитѣ ставали на общи събрания и слѣдъ мѣсецъ избранитѣ лица давали отчетъ за извършеното и се избирали нови лица.

Благодарение на личното участие въ поддържка на училищния редъ, ученицитѣ все повече се заинтересували отъ училищнитѣ работи, все повече чувствували себе си като дѣйни членове на училищното дѣло. При такова настроение не било мжчно да се създаде надлежно обществено мнѣние въ класа. Най-добритѣ ученици били на страната на учителя и всѣка лоша постѣпка се осждадала отъ всичкитѣ ученици.

Както Хепъ тѣй и други учители отъ Швейцария, казва Ферстеръ въ книгата ¹⁾ си, подчертаватъ това обстоятелство, че всички опити за самоуправление въ никой случай не намаляватъ авторитета на учителя, а наопаки само го повдигатъ. Прѣдлаганиятъ методъ на възпитание се явява като срѣдство да се освободи учителя отъ грижата за дреболиитѣ при въдворяване на редъ. Благодарение съдѣйствието на самитѣ ученици въ поддържане на дисциплината, въ тѣхъ се усилва уважението къмъ реда.

Както и да се отнасяме къмъ подробноститѣ на тази система, за педагога-учителъ, казва Ферстеръ, е очевидно живителното ѝ морално влияние. Отъ учителя не може да се скрие туй благотворно въздѣйствие, което произвежда на младата душа почетѣта, която другаритѣ му оказватъ съ избора, какъ той се хвърля съ всички сили къмъ полезна дѣйность. Кждѣто учителътъ не се рѣшава да приложи цѣлата система, тамъ трѣбва поне да повика ученицитѣ като сътрудници за въвеждане на дисциплина.

Ако анализираме въ добро направление огромната потребность къмъ дѣйность, съ каквато често се отличаватъ дѣцата, които сж се отбили отъ правия пжтъ, тогава сжщитѣ дѣца почватъ съ най-голѣма ревность да поддържатъ реда.

Такива дѣца отправете къмъ добро дѣло и вий ще ги защитите отъ низкото, което се таи въ тѣхъ.

¹⁾ „Schule und Charakter“ von Fr. W. Foerster, Zurich, 1909.

Далеч трѣбва да бждемъ отъ мисълта, че въ България можемъ приложимъ системата на „училищнитѣ градове и шати.“ Ний не можемъ постигна скоро и онова, което е направено въ Швейцария. Причинитѣ за това сж много. Прѣди всичко, *солидарността*, която главно се култивира въ тия „училищни градове,“ нѣма я още въ нашето общество.

Тя се дори прѣслѣдва въ нашитѣ у-ща: „Колективни заявления отъ ученици не се приематъ!“ ¹⁾ Споменатитѣ опити, които въ Америка сж вече повсемѣстно явление, и постигнатитѣ добри резултати позволяватъ ни да искаме у насъ:

1) *Учениковата личностъ да се уважава и зачита* и 2) *да се удовлетворяватъ духовнитѣ потребности на ученика.* Ако това се постигне за сега у насъ, е достатъчно, то ще даде добри резултати. Най-малкото, което ще се постигне, ще бжде, че ученицитѣ нѣма да считатъ за свой дългъ да безчинствуватъ, когато не ги надзираватъ и ще бждатъ по-редовни и по-пристойни не само на гледъ, но и въ дѣйствителность.



Д-ръ У. Левенсонъ.

По методиката на четенето.

Статия втора.

(Американската метода).

Въ първата си статия разказахъ за двата си опита за прѣподаване четенето, първиятъ по звуковата метода и вториятъ по същата, само че малко подобрена.

Тамъ ние видѣхме, че единъ отъ недостатѣцитѣ на звуковата метода е, че ученицитѣ се запознаватъ въ самото начало съ отдѣлитѣ, изолирани съгласни и че отъ това произлизатъ голѣми мъчнотии при тъй нареченото „сливане“.

По натагъкъ видѣхме, че тоя недостатѣкъ на звуковата метода лесно се отстранява, ако се изучаватъ изолирано само гласнитѣ, а съгласнитѣ се взематъ винаги въ комбинации съ гласни; или съ други думи, ако съгласнитѣ и въ прѣподаването заематъ сжито мѣсто, което заематъ въ устната рѣчь.

Нѣколко години слѣдъ своя втори опитъ, азъ се запознахъ съ американскитѣ методи — „методата на изречения“ и „мето-

¹⁾ Ученици отъ м. г. въ г. Т. се изключватъ. Ученицитѣ слѣдъ извѣстно врѣме рѣшаватъ да дадатъ колективно заявление за постѣпване. Учит. Съвѣтъ не уважава тази имъ колективна молба: забранена е отъ правилника!

дата на думи". Ще се опитамъ сега да запозная и читателитѣ на Ново Училище съ тия двѣ методи.

„Методата на изречения“ не започва съ елементарнитѣ звукове и букви, а, напротивъ, както показва и самото ѳ име, съ цѣли изречения безъ да знаятъ буквитѣ.

Нѣма да обяснявамъ теоретически принципитѣ на тая метода: при всичко, че една метода не е шаблонъ и допуца най-различно прилагане, тя става винаги по-ясна отъ практиката, отколкото отъ теоритическитѣ обяснения. За това ще се опитамъ да покажа тукъ, какъ се работи по методата на изреченията.

И тѣй поставямъ въпроса практически: какъ ще започне учителтъ по тая метода, какъ ще прѣподаде той първия си урокъ?

Но прѣди да отговоря на тоя въпросъ, трѣбва да кажа нѣколко думи по нѣкои прѣдварителни въпроси.

Въ първитѣ уроци дѣцата нѣма да четатъ отъ читанката¹⁾, а ще четатъ само това, което пише учителтъ на таблата. Той ще пише изречения, съставени само отъ такива думи, които се срѣщатъ въ първитѣ изречения на читанката; по-късно чителтъ ще види, защо.

Ученицитѣ, както това става у насъ, едновременно ще учатъ и четенето и писането. За да не учатъ изведнѣжъ формитѣ на два вида букви, учителтъ ще избере читанка, въ която въ началото сж дадени изречения само съ ржкописни букви и учителтъ самъ ще пише на таблата само съ тия букви.

Прѣминаването отъ ржкописнитѣ букви къмъ печатнитѣ ще стане слѣдъ кжсо врѣме много лесно.

Слѣдъ туй кжсо отстѣпление да се повърнемъ къмъ въпроса за първия урокъ.

За него, още до началото на часа учителтъ ще помѣсти на таблата, напр., слѣдното:

Това е (рис. топка²⁾).

Това е („ носъ).

Това е („ ухо).

Това е („ цвѣте)

Споредъ методата най-добрѣ е да четатъ ученицитѣ въ първитѣ уроци само изречения, дадени отъ тѣхъ самитѣ. Но какъ ще накара учителтъ дѣцата да дадатъ сжитѣ изречения, които той е написалъ на таблата?

¹⁾ Отъ букваръ при тая метода нѣма нужда, но сж необходими читанки, наредени споредъ нея. Българскиятъ учителъ, който ще прѣподава по „методата на изречения“ или тая „на думи“, ще трѣбва да води прѣподаването си по-дълго врѣме безъ каквѣто и да било учебникъ и, чакъ когато е миналъ вече съ ученицитѣ печатния шрифтъ и тѣ могатъ да четатъ първитѣ четива въ читанкитѣ при буквитѣ за I-во отд., чакъ тогава той ще прѣмине къмъ тия читанки.

²⁾ Картичкитѣ не сж абсолютно необходимими. Само, че съ тѣхъ, учителтъ има възможность, да пише много и разнообразни изречения, макаръ че оперира съ малко думи.

Ако той имъ покаже нѣкоя топка и попита : дѣца, какво е това? то нѣкои отъ ученицитѣ ще отговорятъ : „това е топка“, а повечето ще викатъ „топка!“. Но ако учителятъ каже : „*Това е топка*“ и слѣдъ това покаже моливъ съ думитѣ : „*Това е моливъ*“ и послѣ направи сжщото съ още нѣколко прѣдмета и слѣдъ това покаже пакъ топката, на въпроса му, какво е това, дѣцата сигурно ще отговорятъ : „*това е топка.*“

Слѣдъ като повтори сжщото съ всичкитѣ прѣдмети, учителятъ пакъ се повръща къмъ топката и въ отговоръ получава първото изречение.

„Това е написано тукъ на таблата,“ казва той и прочита изречението. „Да прочетемъ това заедно!“ и дѣцата четатъ : „Това е топка.“—По-нататакъ ще видимъ, какъ това тѣхно „четене“ постепенно се обръща въ истинско.

Сигурно нѣма да има нужда учителятъ да прибѣгва още веднажъ къмъ прѣдметитѣ, нарисувани въ останалитѣ изречения : дѣцата и безъ това, ще бждатъ въ състояние да ги прочетатъ.

Разбира се, че ученицитѣ още въ сжщия урокъ прѣписватъ четиретѣхъ изречения, безъ да знаятъ буквитѣ, които пишатъ ¹⁾.

За втория урокъ учителятъ взема нѣколко изречения съ нѣколко нови думи и, както въ първия урокъ, така и сега кара дѣцата сами да дадатъ изреченията, които той по-рано е написалъ на таблата :

Това е топка.

Това е едно (рис. дърво).

Това е носъ.

Това е една (рис. лула).

Това е топка.

Слѣдъ прочитане на всѣко изречение, по сжщия начинъ, както и въ първия урокъ, учителятъ иска по-напрѣдъ отъ дѣцата да намѣрятъ, кждѣ е написано „Това е топка,“ гдѣ „Това е носъ“ и т. н.

И тоя урокъ по четене е и упражнење въ писане : както дѣцата четатъ изреченията безъ да знаятъ още думитѣ, отъ които тѣ се състоятъ, така и пишатъ тия изречения.

Въ третия урокъ, прѣди да се започне изучаването на нови изречения, повтарятъ се изреченията отъ втория урокъ, но, разбира се, за тая цѣль учителятъ ги пише въ другъ редъ : дѣцата трѣбва да знаятъ изреченията, а не да помнятъ реда, въ който сж написани.

Слѣдъ това повторение се проучва новия, третия урокъ :

Азъ имамъ топка.

Това е цвѣте.

Не, това не е носъ.

Азъ имамъ (рис. моливъ).

¹⁾ При всѣка метода по четене може да се прѣподава сжщеврѣменно и писане, и то по каквато и да е метода. Но би било по-добрь, ако се прѣподава писането при тая метода по четенето—сжщо по американската метода. Ново Училище ще даде по-късно на четцитѣ си и статия по американската метода на писането.

Учителят може да продължава по тоя начинъ въ течение на нѣколко седмици, но слѣдъ втория или четвъртия урокъ той може и да промѣни малко начина на прѣподаването.

Слѣдъ като сж научили 10—12 цѣли изречения, дѣцата естествено обръщатъ внимание на думитѣ, отъ които се състоятъ изреченията. Чрѣзъ неволно сравнение на отдѣлнитѣ изучени изречения тѣ сж открили вече отдѣлнитѣ думи.

Учителятъ лесно може да провѣри това

— Кой ще ми покаже, гдѣ е написано „тонка“? Кой ще покаже „носъ“? Кой, „е“? и т. н.

Кой ще изтрие „имамъ“? Мнозина ще се домогватъ до тая честъ. Учителятъ ще повика едного, но ще поиска по-рано ученикътъ да му покаже думата. И дума по дума ще бждатъ истрити всички наредени изречения.

Слѣдъ това учителятъ за първи пжтъ дава на дѣцата за прочитъ първитѣ изречения отъ читанката, които, както знаемъ отъ по-рано, сж нови за тѣхъ като изречения, но се състоятъ само отъ такива думи, които се срѣщатъ въ проученитѣ вече изречения. Това е добро упражнение и служи като още една провѣрка, дали знаятъ всѣка дума по-отдѣлно.

Тия провѣрки сигурно ще покажатъ на учителя, че е настъпило врѣме за малка промѣна въ начина на прѣподаването.

И сега още дѣцата продължаватъ да четатъ изречения, но учителятъ прѣдварително проучва съ тѣхъ само новитѣ думи, които се срѣщатъ въ всѣки новъ урокъ. Повтарямъ, той проучва съ тѣхъ само новитѣ думи, а изреченията тѣ четатъ вече самостоятелно. Всѣка нова дума, която се срѣща въ прѣдстоящия урокъ, прѣдварително се изучава като „цѣла дума,“ тѣй напр., ако въ четвъртия урокъ се срѣща изречението: „Азъ имамъ една книга,“ учителятъ пише отдѣлно новата дума „книга,“ чете я и иска отъ дѣцата да я прочетатъ и да я напишатъ и само слѣдъ това тѣ ще пристѣпятъ къмъ четение на новия урокъ. Както казахъ вече, слѣдъ това прѣдварително проучване на новитѣ думи, дѣцата четатъ урока самостоятелно.

Това промѣненіе на начина въ прѣподаването американскитѣ учители наричатъ прѣминаване къмъ „методата на думи.“

Да видимъ сега, съ какво се отличава „методата на думи“ отъ „методата на изречения.“

Разлика въ прѣподаването на тия двѣ методи има само въ първитѣ 3, 4 урока. Който прѣподава по „методата на думи,“ въ първитѣ часове не „чете“ съ ученицитѣ „цѣли изречения,“ а отдѣлни, но „цѣли думи.“ Както при „методата на изречения,“ дѣцата въ първитѣ уроци „четатъ“ изречения безъ да знаятъ думитѣ, отъ които тѣ се състоятъ, така и при „методата на думи“ тѣ четатъ цѣли думи безъ да знаятъ буквитѣ, отъ които тѣ сж съставени.

Но слѣдъ проучването на незначително число отдѣлни „цѣли думи,“ т. е. слѣдъ 2, 3 часа, учителятъ дава на дѣцата си да четатъ

изречения, съставени отъ проученитѣ думи, и разбира се, и понататѣкъ прѣдварително проучва съ тѣхъ всѣка нова дума. Отъ сега нататѣкъ неговата метода съ нищо не се отличава отъ метода, която скицирамъ тукъ.

Да се повърнемъ къмъ започнатитѣ уроци! Учителътъ е захваналъ по метода на изречения, но дѣцата слѣдъ третия или четвъртия урокъ четатъ изречения, въ които разпознаватъ вече всѣка дума по отдѣлно. Отъ сега нататѣкъ тѣ неволно сравняватъ по между си не изречения, а отдѣлни думи, които иматъ еднакви части (срички или букви). Такива сравнения ще ставатъ неволно, защото ученицитѣ не само четатъ, но и пишатъ думитѣ и нѣкои отъ тия думи, като *е, не; о, но; и, ли; а, на* и др. подобни, тѣ знаятъ вече не само да прѣписватъ, но и да пишатъ на паметъ. При такива условия тѣ неволно сравняватъ думитѣ, които отчасти си приличатъ и така придобиватъ такива знания, които при друга метода не лесно се придобиватъ. Тѣзи сравнения на проученитѣ думи подготвятъ почва за нова промѣна въ начина на прѣподаването: слѣдъ като проучатъ дѣцата 40—50 изречения и всички думи, които влизатъ въ тѣхъ, учителътъ сигурно ще намѣри, че е врѣме вече да въведе новъ елементъ въ прѣподаването, а именно звуковата (и буквената) анализа и синтеза. Но прѣди да разгледаме тая нова фаза въ прѣподаването, добръ е да си дадемъ смѣтка въ туй, което дѣцата сж научили чрѣзъ неволни и, може би, безсѣзнателни сравнения.

Тѣ сж научили така всички, или почти всички гласни: *а, е, и, о, у, я*, защото тия гласни сж въ сжщо врѣме и думи, които често сж срѣщали. Но не е само това.

Ученицитѣ и по звукъ и по бѣлѣгъ знаятъ вече: *а* и *на*, *о* и *но*, *е* и *не*, *и* и *ни*, *ли* и т. н. и сигурно знаятъ и разликата между *а* и *на*, *о* и *но* и т. н. Разликата въ буквитѣ между *а* и *на*, *о* и *но* . . ., тѣ, сигурно, знаятъ и могатъ да я покажатъ, но не и изкажатъ, защото не знаятъ още имената на буквитѣ. Тѣ знаятъ и разликата по звукъ между *а* и *на*, *о* и *но* и т. н., но естествено не могатъ да кажатъ, въ какво се състои тя. Но ако учителътъ разложи звуковата дума *на* на елементарнитѣ звукове *н* и *а*, тѣ сигурно ще могатъ да покажатъ, коя буква прѣдставлява звука *н*. Слѣдъ това надали ще има нужда учителътъ самъ да разложи звуковата дума *но*: сигуно нѣкои дѣца сами ще я разложатъ на *н* и *о*; сжщо така ученицитѣ сами ще разложатъ *не*, *ни*, *ли* и т. н.

И слѣдъ като сж започнали да се упражняватъ въ звукова анализа на думи—разлагане звукови думи на срички и елементарни звукове — ученицитѣ продължаватъ да четатъ изречения, въ които учителътъ постоянно въвежда нови, прѣдварително проучени думи, а за упражнения въ анализа той всѣки часъ взима само 5—10 минути.

Въ подробноститѣ на тия упражнения по звукова анализа и синтеза нѣма да влизамъ, защото всѣки основенъ учител ги познава като частъ отъ тѣй нареченитѣ у насъ „прѣдварителни упражнения.“ Ще кажа само, че при звуковата анализа и синтеза, учителътъ трѣбва

по възможност да избѣгва обясненията. При тия занятия има голѣмо поприще за дѣцата за самостоятелно намиране и рѣшаване на проблеми по разлагане на думи и синтеза на звукове.

Изкуството на учителя въ тия упражнения се състои главно въ поддържането на интереса и въ ръководеното на дѣцата въ самостоятелната имъ работа.

При тѣзи упражнения дѣцата съвсѣмъ незабѣлѣзано научаватъ всичкитѣ елементарни звукове, т. е. съгласнитѣ — почти всички гласни тѣ знаятъ вече отъ по-рано и по звукъ и по бѣлѣгъ. И слѣдъ това учителятъ може да съобщи на ученицитѣ истинскитѣ имена на съгласнитѣ, т. е. *бе, вѣ, ге . . .*, а не *бж, вж, гж . . .* Въ тая фаза на прѣподаването това съвсѣмъ не е опасно, тъй като по самата си сжщностъ „методата на изречения и думи“ изключва всѣко „сливане на звукове.“

Чрѣзъ звуковата анализа и синтеза ученицитѣ постепенно се научаватъ самостоятелно да четатъ и да пишатъ нови думи.

Какъвъ ще бѣде слѣдващиятъ етапъ въ обучението? Мисля, че слѣдващата фаза ще се отличава отъ прѣдидещата главно по начина на въвеждане нови думи. До сега учителятъ въвежда новитѣ думи, като ги показва отдѣлно и ги произнася, а отъ сега нататѣкъ учителятъ, или ще ги показва на дѣцата, а тѣ ще ги четатъ сами, или ще казва думитѣ, а тѣ ще ги анализиратъ и слѣдъ това ще ги пишатъ.

А каква ще бѣде слѣдващата фаза въ четенето на дѣцата? ще попита може би нѣкой читателъ.

Не зная. Мисля, че тая фаза ще се характеризира съ това, че дѣцата ще четатъ като възрастни, т. е. бѣгло, правилно и разбрано. Тѣй ще бѣде, ако занятията имъ въ I отдѣление се ръководятъ изкусно и ако имъ се даватъ четива подходящи въ всѣко отношение, т. е. отговорящи на тѣхното развитие.

Да припомнимъ сега накжсо фазитѣ, прѣзъ които минава четенето на дѣцата при скицираната тукъ метода.

I. Дѣцата четатъ „цѣли изречения“, ладени отъ тѣхъ самитѣ. Въ началото тѣ не разпознаватъ още отдѣлнитѣ думи въ изреченията, които четатъ, а гледатъ на всѣко изречение като на нѣщо цѣло.

Постепенно дѣцата сравняватъ проученитѣ изречения, и тая фаза се завършва съ самостоятелното разпознаване на отдѣлнитѣ думи въ проученитѣ изречения. Тя е най-късатъ — 3, 4 урока.

II. Учителятъ запознава дѣцата прѣдварително съ всѣка нова дума, която се срѣща въ новитѣ изречения, а самитѣ изречения тѣ четатъ самостоятелно.

Тѣ неволно сравняватъ сега по звукъ и бѣлѣгъ не изреченията, а отдѣлнитѣ думи въ тѣхъ и чрѣзъ такива сравнения научаватъ почти всички гласни и откриватъ прилики и различия въ много думи, които отчасти си приличатъ. Учителятъ започва звукова (и буквена) анализа и синтеза за такива думи.

III. Новитъ думи още се взиматъ прѣдварително, по учителтъ не ги чете на дѣцата, а тѣ самостоятелно синтезиратъ елементарнитъ звукове, символизирани отъ буквитъ на думитъ, или просто казано, тѣ самостоятелно прочитатъ прѣдварително даденитъ думи.

IV. Никакви „нови думи“ не се даватъ прѣдварително. Дѣцата четатъ самостоятелно.

Да сравнимъ още набързо американската метода съ звуковата. Американската започва съ изречения, дадени отъ самитъ дѣца, т. е. съ нѣща, извѣстни и понятни за тѣхъ; звуковата пъкъ — съ елементарнитъ звуци, т. е. съ нѣщо съвсѣмъ чуждо и непонятно за тѣхъ.

Човѣкъ може да чете добръ на гласъ, само ако прочита съ единъ погледъ една или повече думи. Американската метода приучва отъ самото начало дѣцата къмъ това; звуковата пъкъ съсредоточава вниманието имъ върху буквитъ и сричкитъ и възпитава чрѣзъ това лоши навици при четенето (сричане!).

Изречението, като цѣло, е носителъ на мисълта; буквата, сричката и даже думата не изразяватъ никаква мисълъ. При американската метода дѣцата отъ самото начало четатъ цѣли изречения, а пъкъ при звуковата тѣ обръщатъ внимание въ течение на продължително врѣме само върху буквитъ и сричкитъ. Ето защо дѣцата, които сж научили четенето по американската метода, още отъ самото начало, когато четатъ, обръщатъ внимание на мисълта, а пъкъ ония, които сж учили по звуковата, се мжчатъ само да конбиниратъ буквитъ въ срички и сричкитъ въ думи.

Разглеждането на господстващата у насъ метода ще оставя за третата статия.



К. П. Домусчиевъ.

Половиятъ животъ на дѣтето.

(D-r Albert Moll)

Въ първата си статия (кн II) обѣщахъ да разгледамъ останалитъ глави отъ съчинението на Moll'a въ втора статия. Въпрѣки желанието да не отека четцитъ на „Н. У.“ и да не злоупотребя съ оскжднитъ и скжпи страници на списанието, азъ съмъ принуденъ да изоставя послѣдната глава на това цѣнно съчинение — *полово възпитание* за третя статия, защото смѣтамъ, че едно по-разумно справяне съ въпроса за половото възпитание на дѣтето се налага именно сега, изхождайки отъ Moll'a, въ връзка съ всички ония парнографски книжлета, излѣзли до сега на български по тоя

въпросъ. Издателитѣ и прѣводачитѣ на тия книжки, далечъ не сж се движили отъ възвишенитѣ половопросвѣтни интереси на дѣтето. За това свидѣтелствуватъ редицата шикантни обяви, които ежеднев. но пълнятъ вѣстниците.¹⁾ Но, за това дѣ пжти.

* * *

Въ петата глава е разгледно *Паталогичното въ половия животъ на дѣтето*. Не рѣдко ние се натъкваме на дѣца съ прѣждеврѣменно развитъ половъ нагонъ, съ *парадоксални* и *ненормални* полови бѣлѣзи. Тая глава трѣбва добръ да се чете, за да се използва послѣдната — полово възпитание, защото не всички ранни полови прояви иматъ парадоксаленъ характеръ, т. е. централенъ произходъ. Авторътъ привежда нѣколко биологични примѣри, като паталогични. У дѣцата се развиватъ противни на пола имъ полови стремежи — хомосексуалность. Moll отказва вроденостъта на хомосексуалностьта. Трѣбва да се пазимъ, казва той, да не считаме всѣко приятелство между момчета за нѣщо сексуално. Но при все това, прояви, които въ дѣтинството още не сж имали половъ характеръ, могатъ да иматъ най-голѣмо значение при по-нататѣшното изграждане на половия животъ — особено за психосексуалното усѣщане. Разгледани сж въ тая глава още двѣ прояви, които иматъ тѣсна връзка съ половия животъ на дѣтето — *ексхибиционизъмъ* (показване половитѣ органи) и *скатофилия*, обичъ къмъ екскременти.

Шестата глава се занимава съ етиологията (учението за причинитѣ) и диагностика.

Половитѣ прояви въ дѣтинството сами по себе си не сж паталогични. Има два вида фактори, които влияятъ върху половия животъ на дѣтето — едни, които дѣйствуватъ въ зародиша и други, които показватъ своето влияние въ по-къснитѣ периоди на живота. Има сѣмейства, въ които сексуалностьта рано се събужда. Послѣднитѣ често биватъ невро или психопатични, но това не се наблюдава винаги. Необосновано е и мнѣнието, че ранното пробуждане на половия животъ доказва особенни дарби, защото това е фактъ и у слабоумнитѣ. Moll разглежда причинитѣ, които благоприятствуватъ ранното пробуждане на полов. животъ у дѣтето — раса, климатъ, обществени класи, града и селото. Заблуждение е да се мисли, че нравственостъта въ селото е по-голѣма отъ тая въ града. Това е само нагледъ, защото въ градоветѣ, благодарение на по-голѣма заинтересованость, нравственостъта е била повече изучвана и неморалното, при силна концентрация на населението, е по-очибиещо. Като причини за упадѣка на нравственостъта, сочатъ на съврѣмнената култура.

¹⁾ Напоследѣкъ на български нѣколко нагледъ невинни книжки; „Какъ да се прѣдпазимъ отъ брѣмненность“, „Да имаме малко дѣца“, („Какъ? Защо?“) „Онапизма у женитѣ“ и др., тѣй жадно разграбвани отъ юношеството. А интересна би била една анкета въ книжния пазаръ — кои сж купувачитѣ на тия книжки и още по-интересна би-била тя върху домашното, извънкласно четмо на уещитѣ се.

Това е погрѣшно: свойствено е на хората да цитиратъ миналото, когато документи отъ 18 и 19 в. говорятъ, че тогавашната нравственостъ не е стояла по-горѣ отъ днешната. Разбира се, не може да се отрече влиянието на голѣмия градъ съвсѣмъ, обаче не прѣувеличено.

На каквото и мнѣние да сме за влиянието на живота, не можемъ да се съмняваме, че вроденото прѣдразположение играе значителна роля въ ранното пробуждане на половия животъ. Вроденото прѣдразположение у дѣца съ извѣстни наклоности трѣбва да се направлява систематически отъ възпитателя. Сжщата е работата съ половия нагонъ.

Ако разглеждаме влиянията на живота, ще различимъ у тѣхъ *соматични и психични* влияния, дѣйстващи често пжти едновременно или поединично. Ролята на съблазънѣта може да бжде значителна чрѣзъ умишлено допиране до половитѣ органи на дѣтето. Дойки и бони гѣделичкатъ половитѣ органи на дѣцата, когато плачатъ, за да ги приспятъ по-лесно — или пъкъ за свое удоволствие. Дрехитѣ, особено лошо ушити гащи, иматъ сжщо влияние. Ето защо за бащата и възпитателя не е безинтересна ролята на довъреното лице. Голѣмо значение има сжщо тѣй и *флогелацията* — плещене по седалищнитѣ части. Има дѣца, които получаватъ първитѣ раздразнения чрѣзъ друсане. Сжщото влияние може да окаже и боричкането: дѣцата взаимно допиратъ половитѣ си органи до бедрата и се възбуждатъ. Къмъ соматич. явления причисляватъ и химически. Нѣкои твърдятъ, че месото или друга нѣкоя пикантна храна сжщо създаватъ опасностъ за половия животъ на дѣтето. Това твърдение е необсновано. *Споредъ Moll това не е доказано даже за алкохола. И азъ твърдо вѣрвамъ, говори почитениятъ авторъ, че алкохолътъ е врьденъ за дѣцата, но че той самъ по-себе си пробужда у тѣхъ по-рано половия животъ, това до днесъ не е доказано (к. м.).*

Психичнитѣ раздразнения сж, може би, още по-важни отъ соматичнитѣ. И тукъ трѣбва да се има прѣдвидъ съблазънѣта, особено въ втория периодъ на дѣтството, между другари, въ игра или въ училище. Това еднакво важи и за двата пола. Възрастнитѣ сжщо сж опасни, не само като правятъ дѣцата дѣтообезчестители, но и по другъ начинъ. Разговоритѣ на сексуални теми отъ страна на възрастнитѣ се слушатъ отъ дѣцата съ дълбоко внимание, даже и тогава, когато момчето се прѣдставя за твърдъ задълбочено въ книгата, а момичето — че си играе съ интересъ около куклитѣ. Особено глупаво постъпватъ ония родители, които си мислятъ, че могатъ да скриятъ истинското съдържание на разговоритѣ си.

Въ тая глава сж разгледани диагностичнитѣ мжчнотии. Както въ медицината, тѣй и тука е нужно да се познае добръ болестъта, за да може да се лѣкува съ успѣхъ. Когато по-късно съзнанието се пробуди, дѣтето скрива най-старателно половитѣ прояви; *ето защо за правилна диагноза сж нужни знания на човѣшката*

природа и необходимъ тактъ. Дѣтето може да онанира по всѣ-какъвъ начинъ и всѣкъждѣ. Тѣй напримѣръ, Мош привежда слѣдния случай: едно дѣте онанирало съ чепика си. Трѣбва сжщо тѣй да бждемъ осторожни при диагнозата: най-невинно движение на дѣте. то може да се смѣтне като онанистиченъ актъ. При диагнозата не е необходимо да се констатира непрѣмено *оргазмъ* ¹⁾ у дѣтето. Достатъчни сж само общи сладострастни усѣщания. Въ много случаи, смѣтани за онанистични, въ които се съобщава за дѣца, онаниращи по 30 пжти на день, едва ли се забѣлѣзва оргазмъ. Най-достовѣрни свѣдѣния за онанизмъ и изобщо полови дѣйствия, могатъ да се получатъ отъ нѣкое довѣрено лице. Нужно е да се спечели довѣрието на дѣтето. Отбѣгването да се говори съ дѣца за „ония работи,“ складира мнѣние у тѣхъ, че това е нечисто, мръсно, „забраненъ плодъ,“ за който даже не бива да се говори. Най-добро довѣрено лице е майката. Сжщо тѣй не трѣбва да мисли, че набожността, прилежността и пр. на едно дѣте, изключава онанизма отъ него.

Сжщитѣ затруднения, каквито срѣщаме при разграничение сексуалното отъ подражателното, срѣщаме и при отдѣлянето на психополовитѣ прояви отъ другитѣ процеси. Когато едно дѣте се долепи до майка, сестра или възпитателка, мжно е да се характеризиратъ точнитѣ бѣлѣзи на това влѣчение въ различие отъ половото. Тѣй, че не е лесна работата да се опрѣдѣли точно характера на половата проява, особено у малкото дѣте.

Понататъкъ трѣбва да се попитаме, защо извѣстни процеси въ дѣтинството, напр. обичѣта къмъ майката не се причисляватъ къмъ половитѣ, когато сжщитѣ процеси по-късно се смѣтатъ за сексуални само за това, че се съединяватъ съ детомесцентнитѣ прояви? Да вземемъ само едно 7 годишно момче: то обича и милва майка си, то дружи сжщо така съ едно момиче, негова врѣстница, която сжщо така цѣлува на драго сърце. Момчето израства и когато се срѣщне съ сжщата приятелка, то получава ерекция, а като срѣщне или цѣлуне майка си — не получава. Нѣмаме право, слѣдователно да заключимъ, че въ дѣтинството едната обичъ е била сексуална, а другата не.

Седмата глава разглежда значението на половия животъ у дѣтето.

Само по себе си се разбира, че въпросътъ за значението на половитѣ прояви у дѣтето е важенъ. При това трѣбва да различаваме двѣ нѣща: дали тѣзи прояви прѣзъ дѣтинството иматъ болезненъ характеръ и какви послѣдници може да има отъ самитѣ прояви. Що се отнася до въпроса за послѣдницитѣ отъ ранната проява на половия животъ у дѣтето, то тѣ могатъ да бждатъ отъ твърдѣ различна природа. Тѣ докосватъ хигиеническата, етическата, социалната, педагогическата, крималистич. и инелектуални области.

¹⁾ Върхътъ на сладострастието.

Опасности за здравето. Колкото по-рано се развива половия животъ, толкова по-рано се явява опасностъ отъ онанизъмъ и изобщо полови дѣяния. Послѣдницѣтъ отъ онанизма сж рисувани прѣдъ младежта въ най-страшна картина: почти всички болести сж обяснявани чрѣзъ него. Та вмѣсто да изпишатъ вѣжди, вадятъ очи. Въ дѣйствителностъ тая картина не е вѣрна: повече отъ спорно е, дали *случайното* онаниране на възрастния дѣйствува всѣкога по-неблагоприятно, отколкото половия актъ. Споредъ монитъ наблюдения казва Moll, тукъ играе сжществен роля обстоятелството, дали послужилитъ за удоволствия тѣлесни и душевни раздражения причиняватъ особено раздражение въ нервната система и то въ по-голѣма степенъ отъ нормалнитъ полови сношения. А това ще е, когато се прѣкалява съ онанистич. актъ. *Онанизмътъ, значи, може да бѣде само до толкова по-опасенъ отъ нормалнитъ полови сношения, доколкото послѣднитъ, които сжщо, за да не влияятъ злѣ въ здравословно отношение, не трѣбва да сж свързани съ твърдѣ силни тѣлесни и душевни раздражения.*

При наличността на толкова емпириченъ материалъ, какво право имаме, провиква се Moll, да твърдимъ сериозно, че онанизъмътъ е изобщо врѣденъ за здравето? Като отричамъ опасността отъ онанизма *изобщо* (К. Д.), азъ не казвамъ, разбира се, че той е безразличенъ за здравето на дѣтето. Опасността е, че чрѣзъ повторение може да стане навикъ, а това може да докара до полово безсилие (Impotenz). Когато се говори, обаче, за прѣкаленъ онанизъмъ, трѣбва да се признае, че това е относително понятие: това, което за едно е врѣденъ ексцесъ, за друго не е обезателно такъвъ. А трѣбва да държимъ смѣтка и за обстоятелството, че нервни явления, които се срѣщатъ по-късно у единъ субектъ, онаниралъ въ младитъ си години, сж често послѣдница отъ страха, който усѣща, като слуша за тежкитъ послѣдници отъ онанизма.

Ясно е, *че опасността отъ онанизма не трѣбва да се прѣнебрегва, но не бива и да се прѣувеличава.*

Moll допуска, че онанизъмътъ, който е произлѣзълъ отъ вжтрѣшна потребностъ, не влияе тѣй врѣдно, както въ случая, когато психическитъ и физически възбуждания се създаватъ по изкуственъ начинъ.

Етичнитъ и социални опасности сж още по-голѣми отъ ранната проява на половия животъ у дѣтето. И тукъ пакъ най-напрѣдъ изпѣква онанизъмътъ; *обаче ние трѣбва да се държимъ далечъ отъ всякакво морализиране, когато се говори за неговото нравствено значение. На въпроса, защо онанизъмътъ се счита за безнравственъ, не е още отговорено удовлетворително, защото повече пжти, намѣсто мотиви, привеждатъ празни фрази. А мотиви могатъ да се намѣрятъ за извѣстни случаи, мотиви, които доказватъ, че при извѣстни обстоятелства онанизъмътъ е даже нравственъ актъ, именно: тогава, когато човѣкъ, който се намира въ властта на своя силенъ половъ*

нагонъ, избѣзва чръзъ онаниране посягателство върху второ лице. Такъвъ човѣкъ ще постигнѣ много по-нравствено, ако отслаби своя половъ нагонъ посредствомъ онанизмъ, отколкото чръзъ прѣстѣпление съ дѣте напрімѣръ!

Вѣрно е сжщо тѣй, че дѣцата, свидѣтели по процеси отъ сексуаленъ характеръ, се повече развращаватъ.

Осмата глава разглежда дѣтето като обектъ за полови дѣяния! Има мжже и жени, чието полово влѣчение е отправено къмъ дѣца. Krafft-Ebing нарича това състояние „еротично дѣтелюбие“ Извѣстно е, че въ нѣкои страни сжществува суевѣрие, че венерическитѣ болести могатъ да се излѣкуватъ чръзъ полово сношение съ дѣца.

Много голѣма е групата, която принадлежи къмъ психиатрията. У една цѣла редица вродени и придобити състояния на безумие се наблюдаватъ сексуални дѣяния съ дѣца, като симптомъ на морално и интелектуално израждане. Тукъ спадатъ: вроденото слабоумие, прогресивниятъ парализъ, старческо безумие, хронически алкохолизмъ и др. Всичкитѣ тѣзи случаи не могатъ да се причислятъ къмъ еротическото дѣтелюбие. Има и редъ други външни причини, които създаватъ условия за изнудвания: безработица, липса на контролъ, нещаст. съпружески животъ, мизерия, професия и положение (учители, духовници) и т. н. Дѣтеобезчестителтъ удовлетворява по различенъ начинъ своята похоть. Въ много случаи той дири моменти само да наблюдава дѣца; сетиѣ идатъ допиранията. Въ другъ случай той се старае да притиска дѣтето до себе си, като го залѣзва съ сладкиши. Въ много случаи послѣдицитѣ отъ дѣтеобезчестяванията могатъ да бждатъ доста сериозни за половата нравственостъ на дѣцата. Не само, че и дѣтето се приучва къмъ сексуални актове, но съ това се подготвя и една обща нравств. корупция. Ако е момиче, може да изпадне даже до проституция: резултатитѣ на нѣкои издирвачи показватъ че дефлорацията у много проститутки е била извършена между 9 и 10 година.

Като особена опасностъ трѣбва да се смѣта още и възможността да се култивира у дѣтето нѣкоя полова перверзия, чръзъ сношение съ възрастни лица.

На дѣтскитѣ показания не трѣбва да се вѣрва. *Въ готовността на сждията да повѣрва на показанията на момиченце, което се доближава до нѣкого съ красивъ реверансъ и твърдѣ срамежливо държане, азъ виждамъ, казва Moll, единъ отъ най-тежкитѣ недостатѣци въ нашата модерна криминалистика.*

Всѣки може да използва наивността на дѣтето, за да отмѣсти нѣкому. *По тоя начинъ дѣтската нравственостъ се поставя въ сжда, понѣкога въ значително по-голяма опасностъ, отколкото чръзъ самото прѣстѣпление.* Често около едно невинно допирание до дѣте, могатъ да се зададатъ на послѣдното купъ въпроси, съ които много повече ще допринесатъ за неговата поквара.

Важна е психиатричната експертиза на педофилитъ, за която сждитъ не трѣбва да считатъ себе си за компетенти. Тукъ спадатъ и така нарѣченихъ *сладострастни убийства*. *Moll* привежда единъ поразителенъ примѣръ: „X“ изнудва двѣ дѣца, а слѣдъ това на едното отрѣзва слабинитъ, а на другото вкарва бастунъ въ задния проходъ чакъ до бѣлитъ дробове!

Нанисането побои на дѣца сжщо съставлява източникъ за наслада. Всевъзможни прѣдлози биватъ изнамѣрвани отъ перверзнитъ, за да прѣдставятъ наказания за невинни. Това особено се удава на учителитъ. Въ единъ такъвъ случай учителътъ обяснилъ, че ималъ да пише „педагогическо съчинение,“ та искалъ да узнае колко удара може да изтърпи едно дѣте!

Има дѣтеобезчестители, които чрѣзъ нагледъ невинни обявления за частни уроци по „английски“ и всевъзможни други „методи,“ си търсятъ дѣца. Вѣстникитъ въ голѣмитъ градове сж изпѣстрени съ подобни обявления. Съмнявамъ се, обаче, дали у насъ това може да бжде още фактъ.



Бастианъ Шмидъ.

Нѣщо за биологичната практика на ученицитъ.

Принципътъ, който се прилага така блѣскаво въ областта на физиката и химията въ нашитъ висши училища, започва вече да си пробива пѣтъ и въ сферата на биологията. Все повече и повече става ясно, че прѣподаването на естествениятъ науки не ще даде истински резултати, догдѣто училището не прѣстане да вижда въ ученика само пасивенъ слушателъ и наблюдателъ. Нито най-префинената индуктивна метода и най-поучителнитъ опити и демонстрации не могатъ да оказватъ такова влияние върху ученика, даже тогава, когато тѣ сж свързани съ най-голѣма духовна работа, както самодѣйността на ученика, неговото самопипане и пълно живѣне въ материята.

Всички чувства и мисли, които ние експериментаторитъ прѣживѣваме сж свойствени и на обикновениятъ хора. Всѣки разрѣзъ ни води къмъ откриване на нѣщо ново и поражда пластично прѣживяване. При това и всѣки ученикъ е самостоеенъ въ своята работа. Всѣки отдѣлно обмислюва, изслѣдва, грѣши, учи се на постоянство и търпение, учи се да наблюдава и на още по-голѣмо изкуство — основателно да работи.

Ние не искаме съ тая най-нова и най-здрава фаза, въ която е вече донѣдѣ встѣпило нашето прѣподаване, да изтласкаме всички прилагани до сега методи на обучението. Такива нагледни сръдства на теоретическото прѣподаване като напр. екскурзиитѣ и за напрѣдъ ще запазятъ своето учебно значение; такива похвати иматъ своята оригиналностъ и не могатъ да се замѣнятъ съ нищо. По тая причина ние съ нашитѣ практически упражнения по никакъвъ начинъ не се отклоняваме отъ теоретическото прѣподаване. Както въ науката, ние и тука ще подчертаваме нераздѣлността на теорията съ практиката, защото трѣбва да признаемъ, че не може да се говори за едностранчиво наблѣгане на едното или на другото направление, а може да се иска здраво съвмѣстно развитиe на едното съ другото.

Прѣди всичко, поради сѣществувашитѣ условия, училищата, въ които у насъ се практикуватъ биологическитѣ упражнения, се четатъ на прѣсти; но нѣма нужда отъ голѣмо пророчество, за да кажемъ, че щомъ се удаде случай, тѣзи упражнения ще се разпространятъ за късо врѣме по цѣла Германия.

Азъ не искамъ да се впускамъ тукъ на широко въ исторически, статистични и теоретични изложения, а желая само да направя нѣкои съобщения отъ собствената си практика.

Както съмъ изложилъ подробно на друго мѣсто, нашето училище се запозна съ учебнитѣ планове на града Меранъ и мнитѣ началници ми дадоха голѣма свобода въ прѣподаването. За сѣщата цѣль ми се даде и една стая за практични занятия заедно съ необходимитѣ сръдства и приспособления. По тоя начинъ се почнаха зоологическитѣ и ботаническитѣ упражнения въ Obersecunda, Unterprima и Oberprima ¹⁾).

За по-голѣма краткостъ азъ тукъ ще изпущна ботаническата практика и ще опиша само единъ отдѣлъ отъ практическитѣ занятия по зоология. За ботаническитѣ упражнения ще кажа само това, че при тѣхъ ученицитѣ трѣбваше самостойно да прѣработятъ най-важитѣ анатомически и физиологически факти. Така напр. при микроскопически екземпляри се приготвѣха разрѣзи съ бръсначъ, които се микроскопираха при употреблението на съответнитѣ реакции, като опитване на целулоза, нишесте и пр. Микроорганизмитѣ, като бактерии и ферменти, се земаха отъ подходяща сръда или се култивираха изкуствено. Сѣщо така се извършваха физиологически опити отъ единъ или група ученици надъ смиланнето, дишането, изпарението, химически реакции, както и цѣли анатомически изслѣдвания. Въ всичкитѣ тѣзи изслѣдвания е характерно това, че тѣ не прѣдставляватъ копие отъ теоретичното прѣподаване, а нѣщо извънредно самостойно изработено. При това тѣ понѣкога се свързватъ съ теоретическото прѣподаване; другъ пжтъ тѣ го упжтватъ, а трети пжтъ се случва, че прѣжксватъ теоретичното изложение. Това напълно зависи отъ случая и отъ вървежа на учителската мисль, която,

¹⁾ VI, VII и VIII класове.

разбира се, се възбужда отъ ученицитъ. Сжщото има значение и за зоологическитъ упражнения, къмъ които сега ще се обърна.

За примѣри азъ ще избира отдѣла сравнителна анатомия на животнитъ и ще се спра на тѣхнитъ храносмилателни органи, кръвообращение, дишане, размножаване, нервна, мускулна и скелетна системи.

Тукъ ще дамъ нѣколко примѣри, достъжно храносмилателния каналъ. Така напримѣръ ученицитъ препариратъ жаба, слѣдъ като азъ имъ дадохъ нужнитъ упътвания и имъ убихъ всички необходими екземпляри. Урокътъ се състои, напримѣръ, въ отдѣлянето на цѣлия храносмилателенъ каналъ, въ най-широка смисълъ на думата. При това тѣ трѣбва да запазятъ всички органи, стоящи въ свръзка съ него, като: бѣлия и черния дробъ, жлъчката и далака. Да покажатъ, какъ и гдѣ всѣки отъ тѣхъ стои въ свръзка съ червата. Самото черво трѣбва да се опитва, дали е навсѣкадѣ еднородно или има и нееднородни мѣста; по такъвъ начинъ се забѣлѣзватъ и отдѣлнитъ му *гънки* и *отрастъци*. Отъ тукъ се разбира, че такива части на червата трѣбва да се изрѣжатъ и да се изслѣдватъ остатъцитъ на храната, както и възможнитъ паразити. Слѣдъ това слѣдва измѣрването на червото и опрѣдѣляне неговата дължина, относително голѣмината на тѣлото.

По-нататъшнитъ упражнения се разпростиратъ по сжщия начинъ и върху органитъ на кръвообращението въ свръзка съ дихателнитъ органи, на нервната система и т. н. Всѣки ученикъ трѣбва да препарира най-малко по 2 животни, за да може да се запознае съ разнитъ органи.

За по-сетнѣшенъ обектъ на нашитъ упражнения се взема риба, при което първата задача се състои въ препарирането на червата по сжщия начинъ, както и у жабата. А ако въпроса се касаеше за изслѣдването на единъ органъ или на система отъ органи, то тука се прибавяше и сравнително анатомическата гледна точка. Въ тоя случай трѣбваше да се обърне внимание на подобията и отклоненията между едното и другото животно и дали тѣ иматъ принципаленъ характеръ или второстепенно значение. Може ли да се констатира разлика между двата храносмилателни канала, между жлъзитъ, които сж свързани съ червата и между добавъчнитъ органи, или рѣзката разлика между животнитъ се състои само въ прѣдния дихателенъ отрѣзкъ на червото? Слѣдъ горното изучаване, червото се отдѣля въ видъ на полукръгъ и се закрѣпва на картата съ карфици.

Слѣдъ това се пристѣпва къмъ анатомирането на гълъбъ. И тукъ въпросътъ се касае за разнитъ диференциации на храносмилателния каналъ. Слѣдъ препарирането на червата, ученицитъ опрѣдѣлятъ дѣйността на отдѣлнитъ придатъци (гушата, стомашнитъ жлъзи и др.) по отношение цѣлия храносмилателенъ процесъ.

При зайчето въ дадения случай се явяватъ разни сравнително-анатомически въпроси, относно дължината на червата и слѣпото черво. Цѣлото разположение и системата на канала както и него-

вото тегло се явяват като значителна противоположност на леко построения гълъбъ, у който центъра на тежището на червата лежи въ срѣдата на тѣлото. А препарируещитѣ вече знаятъ за лекостта на гълъба и за благоприятната направа на неговото тѣло за движение въ въздуха. Слѣдъ отстраняването на гръднитѣ мускули и внимателното отваряне на гръдния кошъ, прѣрѣзватъ се жглитѣ на ставитѣ, вкарватъ една стъклена тръбица въ трахеята, която надуватъ и така опрѣдѣлятъ положението на бѣлитѣ дробове.

Въ дадения случай азъ указахъ на 4 гръбначни животни, обаче трѣбва да отбѣлѣжа, че не мога винаги да се придържамъ о единъ опрѣдѣленъ систематиченъ редъ, понеже това понѣкога зависи отъ състава на материала. Важното въ случая е избирането на типични прѣдставители, тъй че ученикътъ да получи ясна картина за възходящия послѣдователенъ редъ въ развитието на организмѣ. Изпърво ученикътъ вижда само една клѣтка, която съставя първобитното животно, безстомашното тѣло на нашата хидра, добръ развитото праволинейно черво на глистата и на рака. Ако въпроса се касае за безгръбначнитѣ животни, ученикътъ отдѣля заплетения храносмилателенъ каналъ на шваба и върви послѣдователно къмъ силно нагънатитѣ черва на водната раковина.

Наредъ съ горното ставатъ наблюдения и надъ другитѣ органи, отъ които азъ тука ще спомена само за нервната система. Макаръ и въ първобитнитѣ животни да нѣма никаква нервна система, все пакъ благодарение на многото видове реакции забѣлѣзватъ се извѣстни раздражения. Така напр. ние извършваме разни механически, химически и калорически раздражения надъ животни, отъ които сме си съставили цѣли култури. По единъ прѣдставителъ на червеитѣ ние се запознаваме съ нервната нишка, която забѣлѣзваме и у рака, водния бръмбаръ, и шваба, въпрѣки тѣхното повисоко развитие. Ние търсимъ ганглиозни усложнения въ водната раковина, изслѣдваме развитието на мозъка у рибата, достигае до млѣкопитаещитѣ и забѣлѣзваме, какъ постепенно се измѣнява обемътъ и положението на голѣмия мозъкъ. Много мозъци се отдѣлятъ като се гледа, щото отдѣлнитѣ нерви да не бѣдатъ отрѣзани много кжсо. Препаратитѣ се турятъ въ спиртъ, и като затвърдѣятъ, раздѣлятъ се на части чрѣзъ характерни разрѣзи.

Изобщо тая материя се дава на по-озрѣлитѣ ученици, които я прѣработватъ съ трогателно прилежание и рѣдка прѣданностъ. Ако тѣзи упражнения станатъ единъ день постоянно достояние въ горнитѣ класове на нашитѣ гимназии, това не ще значи, че практическитѣ биологични упражнения могатъ да се разпространяватъ само на тѣзи класове. Напротивъ на всѣкъждѣ трѣбва да се прилага плодотворниятъ принципъ на самодѣйното творчество. Отъ само себе си се разбира, че прилагането на учебния материалъ трѣбва да става споредъ възрастта и възприемчивостта на ученицитѣ.

Прѣвела отъ нѣмски М. К-ва.



Училищна практика.

Бесѣди по отечествознание.

II.

Римлянитѣ въ България.

Забѣл. Макарь че въ програмата за основнитѣ училища не се прѣдвижда римското владичество въ България, но е необходимо да се говори за него на дѣцата, тъй като отъ него сж останали най-много паметници изъ всичкитѣ крайща на България и тъй като то е оказало безспорно голѣмо влияние върху живота на мѣстното население. За това и ние рѣшихме да посветимъ тази бесѣда на него.

Изправили се бѣхме до единъ голѣмъ камѣкъ. Той бѣше валчестъ и по него се виждаха нѣкакви букви. Личеше, че този камѣкъ е правенъ отъ човѣкъ, който е писалъ по него. Почнаха моитѣ дѣца да ме питатъ за писмото и човѣка, който го писалъ. Като разгледахъ и разчетохъ писмото, азъ имъ казахъ, че то е писано отъ човѣкъ, който живѣлъ много, много години прѣди насъ, живѣлъ близо двѣ хиляди години прѣди насъ; той не знаеялъ тогава да пише и говори български, и затова писмото е написано на другъ, на *латински езикъ*. Моитѣ дѣца се спогледаха и ме запитаха, какъвъ е този латински езикъ и какво сж писали тука на него. На този езикъ, имъ казахъ азъ, сж говорили и писали хора, които сега вече не живѣятъ. Тѣ сж живѣли въ онѣзи врѣмена и се казвали римляни. Римляни? Да, така. Сжщитѣ онѣзи хора сж тѣ, които покорили старитѣ траки и имъ прѣмахнали царетѣ.

Голѣмъ народъ биле тѣ, много земи владѣяли. Най-първо живѣли много далечъ отъ нашитѣ мѣста. Но малко по-малко сж идвали насамъ и малко години прѣди да се роди Исусъ Христосъ нападнали на тракитѣ. Царетѣ на тракитѣ имъ казали, оставете ни царството, пъкъ ний ще ви слушае за всичко, каквото кажите. Съгласили се римлянитѣ на това. Но много отъ тракийскитѣ голѣмци не се съгласявали. Тѣ искали да си бждатъ сами господари на хората и земитѣ. Това искали и много тракийски попове. Съгласяватъ се поповетѣ и голѣмцитѣ и дигатъ народа на бунтъ срѣщу оня тракийски царъ, който приелъ римлянитѣ, Но на празно. Тѣ сж били побѣдени и римлянитѣ пратили свои хора да управляватъ тракийския народъ. Искали сж тѣ този народъ да ги слуша и за винаги да имъ се покорява. За това заедно съ управителитѣ сж пратили и много войска да пази народа да се не бунтува, да гони чужденци, ако нападнатъ на римскитѣ земи. Войската била много, съ десетки хиляди души. Войницитѣ били отъ далечнитѣ римски земи. Никакъ не знаели езика на тракитѣ. Говорили сж на свой езикъ. Не отишли да живѣятъ и въ селата и ограденитѣ поселища на тракитѣ. Тѣ си направили нови заселища. Съ войската вървялъ и римски попъ.

Тамъ, дѣто войската ще се посели, той прочиталъ молитва и се помолвалъ на боговетъ да благословятъ мѣстото. Съ патерицата си направлялъ кръстъ и по посока на линиитъ на кръста се строели кжщата на войницитъ и на тѣхнитъ управници. Заселеното мѣсто го заграждали съ стѣна, но не вече като на старитъ траки, но стѣна, направена съ кирпичи, камъни и цементъ, тѣй че да не може никога да се събори. Дохождали сж кръчмари, гостилничари, дрехари и какви не търговци да продаватъ на войницитъ. Тѣ се поселвали около крѣпостъта. Като си изслужалъ войникътъ службата, давали му право да си остане въ крѣпостъта, давали сж му земя за награда на службата, позволявали му сж да се ожени. И ето отъ тѣзи войници, търговци и уволнени войници се образувало голѣмо поселище, цѣлъ градъ. Той не билъ вече като старитъ оградени тракийски мѣста съ прости каменни кжщи и съ простъ селски животъ.

Ето, край рѣката Росица, дѣто тя се влива въ Янтра, личатъ още останкитъ на единъ старъ римски градъ. Той се казва Никополъ, градъ на побѣдата, защото заповѣдалъ да го построятъ единъ римски царъ въ честь на побѣдата му, когато ходилъ на война въ Влашко. Той билъ единъ отъ най-голѣмитъ римски градове въ България. Стѣнитъ му били дълги едната до 900 метра, другата до 600 и срѣщнитъ имъ стѣни пакъ по толкова.

Хубаво били изградени тия стѣни. По тѣхъ имало голѣми порти съ прѣкрасни кули надъ тѣхъ. Между стѣнитъ се намирали хубави кжщи, правени отъ добръ одѣлани мряморни камъни. Най-хубавитъ между тѣхъ били направени посрѣдъ града въ честь на римскитъ богове и римскитъ царе. Въ храмоветъ и изъ улицитъ имало издѣлани отъ мряморъ и други камъни прѣкрасни статуи и други украшения. Въ града имало добръ уредена градска градина и докарана вода отъ много далечно мѣсто съ единъ такъвъ голѣмъ и здраво изработенъ каналъ, че голѣма частъ отъ него и до сега се пази. Жителитъ на града били образовани хора. Говорѣли нѣкои на грѣцки, други на римски, трети сж биле тракийци, които често забравяли своя езикъ и говорили на грѣцки. Имало между гражданитъ учени, които изучавали много науки като насъ, съчинявали пѣсни и разкази. Тѣ знаели и много занаяти, продавали стоки по всици краища на България. Между тѣхъ живѣлъ единъ чиновникъ, който се наричалъ замѣстникъ на римския императоръ. Последниятъ живѣлъ надалечъ, въ Римъ. Но той не правѣлъ, каквото си искалъ. Богатитъ граждани се събирали отъ врѣме на врѣме и си избирали градски началници и нареждали важнитъ градски работи. Тѣзи началници сждѣли, грижили сж за горитъ и другитъ градски имоти, подпомагали на занаятчинитъ. Когато императорскиятъ намѣстникъ ще иска да знае нуждитъ не само на града, ами и на хората отъ по-вече градове и села, той е по-виквалъ прѣдставители на тѣзи хора въ нѣкой по голѣмъ градъ, напр. въ сегашния Пловдивъ. Събирали се обикновено на нѣкой голѣмъ праздникъ, посветенъ на богове или пѣкъ на царя. Слѣдъ като се наигравали и навеселѣли, прѣдставителитъ на градоветъ сж изказвали на императорския намѣстникъ своитъ тегла и нужди, или пѣкъ своитъ

благодарности отъ управлението. Оставено било право на занаятчиитѣ да се сдружаватъ по занаяти, за да взематъ общи мѣрки за подигане на занаятитѣ и за да събератъ по лесно данѣка, който ще плащатъ на правителството. Дадено било право и на гражданитѣ, за да си помагатъ въ търговията, да си сѣкатъ пари, златни, сръбърни, бронзови, по които тѣ сж отпечатвали образа на нѣкой императоръ, богъ, храмъ и др. и сж написвали името на своя градъ. Отъ тѣзи пари има сега много и много ни поучватъ за живота на тѣзи хора. Гр. Никополъ сѣкалъ много такива пари и ний сега можемъ да ги срѣщнемъ вредъ изъ България. — Като Никополъ градове — крѣпости имало изъ България много. Като почнемъ отъ отъ сегашния Видинъ и свършимъ до устието на Дунава, можемъ да срѣщнемъ на вредъ останки отъ тѣзи градове. Сетнѣ сегашна Ст.-Загора, Пловдивъ, София, Кюстендилъ и пр. ги имало и тогава.

Да могатъ войскитѣ да се движатъ по-лесно, правителствената поща да носи писмата по-скоро, търговци да трѣгватъ по добръ, направени били голѣми пѣтища съ чудна здравина и умѣние. Гледали да ги прокаратъ по възможность по права линия и за това не ги спирало нищо; прорѣзвали баиритѣ, прѣсушвали блатата, издигали здрави мостове, а дѣто върви пѣтя изкопвали дълбокъ трапъ, настиляли го съ гъсто набити камани и върху тѣхъ сж поставяли и циментирани гладки камъни: Такъвъ пѣтъ лесно се не развалялъ. За това и до денъ днешенъ на много мѣста изъ България срѣщаме отъ него останки, особено като се пѣтува отъ Пловдивъ за София. Край пѣтищата сж строили ханища и спирки за чиновницитѣ и повиднитѣ лица. Да знае пѣтника колко пѣтъ е извървялъ, набивали сж обло одѣлани камъни и върху тѣхъ се отбѣлѣзвало изминатото разстояние. Бѣлѣжали сж и др. работи, напр. името на царския чиновникъ, на самия царъ и пр. Камъкътъ, който ний разглеждахме е именно такъвъ шосеенъ камъкъ.

Като сж издигнали така градове римлянитѣ изъ България, като сж прѣселили тамъ войници отъ разнитѣ крайща на държавата си, като пратили тукъ чиновници, построили пѣтища и пр., животътъ на жителитѣ напѣдналъ много. И които тракийци сж можли да се поселятъ въ градоветѣ, тѣ се ползували отъ този напѣдѣкъ. Но малко сж били такива. Повечето сж оставали по селата, дѣто изрѣдко прониквало римското образование. Тамъ, въ село, селянитѣ отъ една община се събирали на сборове, говорили сж за важнитѣ селски дѣла, за черквата, селската гора, селската мера и др. и си избирали кметове, които да пазятъ реда въ село и наглеждатъ селскитѣ имоти; събирали царскитѣ данѣци. Селянитѣ не работяли като нашитѣ свои земи, нито пѣкъ пасѣли свой добитѣкъ. На повечето земитѣ имъ сж владѣли чифликчии, които си живѣли въ града. Чифликчиитѣ раздѣляли земитѣ си между селянитѣ, за да ги обработватъ. Селянинътъ по този начинъ се считалъ, че работи господарска земя. Въ такъвъ случай той не билъ свободенъ да я напусне, когато си иска и да отиде при другъ господаръ. Тежко е изпащалъ селянинътъ, който побѣгне отъ господарската земя. импе-

раторскигѣ закони въ такъвъ случай сж казвали, такъвъ селянинъ да се върне въ земята си, заедно съ дѣцата, понеже свободата му не прилича. Селянинътъ се вързвалъ у земята и ако господарьтъ я продавалъ, той продавалъ съ земята и селянина, тъй като законътъ е гласѣлъ, че земята се владѣе съ селянина; продадешъ ли нея, трѣба да продадешъ и работника ѝ. Слѣдов. селянинътъ нѣмалъ земя, работѣлъ господарската, но не билъ като нашия работникъ свободенъ да мѣни господаря си. Не само той, но и дѣцата му сж били длѣжни да работятъ тази земя. Тѣ били като роби. Селянитѣ не можали да се женятъ за която и кждѣто искатъ. Като работяли господарската земя, селянитѣ били длѣжни да плащатъ отъ храната, отъ добитѣка часть на господаря си и часть на правителството. Когато се оплаквали за нѣщо, сждѣлъ ги пакъ господаря имъ. Той имъ назначавалъ и попове. Нѣщо ако имъ до-трѣба отъ града, не ги пускали да отиватъ да си го купятъ, за да не избѣгатъ, а имъ устройвали единъ-два пжти пазарь прѣзъ недѣ-лята въ село, дѣто имъ донасѣли и стока за проданъ.

и. п.



Педагогична хроника.

Трѣбва ли да се експериментира въ училището.

На юбилейния празникъ, даденъ въ честь на Песталоци отъ Лайпцигското учителско дружество, проф. Оствалдъ държа рефератъ на темата „трѣбва ли да се експериментира въ училището.“ Между другото ораторътъ изказа и слѣдуещето:

Радостта е мѣрило за успѣха на една педагогическа работа. Всичко, което човѣкъ върши съзнателно, може да се раздѣли на двѣ групи: на работи, които той прави на драго сърдце и на такива, които той върши неохотно. Върху това може да се построи цѣла теория на шастнето, почиваща на доброволното и недоброволно изразходване на личната енергия.

Намъ ни е завѣщано отъ Канта незадоволителното понятие, че *задължението* е нѣщо неприятно, тежко и сурово и като такова то противоречи въ всички отношения на нашигѣ чувства. Отъ тукъ се е развила оная добръ позната намъ училищна практика, която има за принципъ положението: колкото повече едно нѣщо е по-неприятно за дѣтето, толкова то е по-полезно за неговото развитие. Обаче отъ гледна точка на енергетиката това понятие е съвсѣмъ погрѣшно.

Прѣдставете си учителъ, който може да накара ученицитѣ да бждатъ извънредно дѣятелни. Несъмнѣно е, че той и неговитѣ ученици ще могатъ да използватъ въ класа 100% отъ

тѣхната енергия. И дѣйствително, колкото повече енергия се изразходва противъ волята, толкова е по-ничтожно участието на енергията въ учебно-възпитателната работа на училището. Познавахъ единъ учителъ въ едно срѣдно училище, който можеше така силно да увеличи ученицитѣ, щото тѣ буквално биваха приковани къмъ неговитѣ уста; обаче въ това врѣме тѣ стояха съвсѣмъ немирно на мѣстата си. Когато веднѣжъ му се обърна внимание на това „безредие“, той каза: признавамъ това, но трѣбва ли да прилагамъ голѣма частъ отъ енергията за създаване на ненуженъ, принудителенъ и при това външенъ редъ?

Длъжността на учителя не е да запази тѣй наречения „редъ“ и „редовность“, а да повдигне възможность процента на цѣлестобразно-използуваната енергия. А това полезно използване се измѣрва съ настроението на ученицитѣ, съ тѣхното радостно чувство. Учителътъ е длъженъ да държи своя класъ възможно по-веселъ и по-бодъръ; само тогава той ще бѣде сигуренъ, че ще постигне добри успѣхи. Всичко, което прѣчи на учителя да приложи своята 100% жизнена енергия за цѣлѣта на обучението, всичко това трѣбва да се отстрани. Разбира се, че въ резултатъ нѣма да се яви непрѣменно 100% максимална полза, понеже и учителитѣ сж хора. Но по сжщия начинъ, както всѣки зидаръ и столаръ употребява свободно своитѣ инструменти, сжщата свобода трѣбва да бѣде прѣдоставена и на учителя. И учителътъ е човѣкъ и затова не трѣбва непременно да държи своето еренде винаги по единъ и сжщъ начинъ. Ние трѣбва да му прѣдоставимъ свобода, какъ да държи ерендето, достатъчно е да му се каже да не го държи наопаки. Погледнато отъ гледна точка на строгата икономия, учителътъ ще произвежда толкова повече производителна работа, колкото съ по-голѣма свобода той ще нагажда своето еренде споредъ своята ржка.

Позволете ми да нахвърлямъ една картина на бждащето училище. Нашето днешно училище страда отъ една основна грѣшка: то кара ученицитѣ да вършатъ „забракoвана“ работа. По сжщия начинъ, както на битъ пазаръ се продаватъ всички прѣдмети по една и сжща цѣна, така сжщо, при днешната училищна организация, много малко внимание се обърща на естествениятъ различия между ученицитѣ. Всички ученици постѣпватъ въ училището въ една и сжща възраст; за всички класътъ прѣслѣдва едни и сжщи цѣли и тѣзи цѣли се разработватъ еднакво за всички ученици. Щомъ единъ ученикъ не постигне поставената нѣму цѣль, той трѣбва да остане още една година въ сжщия класъ; а каква голѣма загуба на енергия за единъ второгодникъ е да повтаря прѣдмети, по които е билъ добъръ ученикъ!

Но и прѣвъ всичкитѣ часове обучението върви еднакво за всички ученици. Всѣки ученикъ трѣбва да прѣкара сжщото число часове по смѣтане, по прѣдметно обучение и пр. съ други думи, ние третираме всички наши ученици по таквъ начинъ, като че тѣ всички напълно си приличатъ единъ на други. Юридически е така,

обаче въ сжщностъ никой не може да отрича, че ученицитѣ се различаватъ твърдѣ много и че най „недостойната“ частъ на класа от-
нема и най-голѣмата енергия. Какъ може да се поправи това? Азъ
разполагамъ съ една много жива 20-годишна педагогическа прак-
тика, при която всѣки ученикъ се третира като отдѣлна личностъ :
това е лобораторното обучение по химия. Въ началото на семестра
се явява тѣлна отъ нови ученици. Всѣки отъ тѣхъ получава своята
работна маса и почва да работи. Щомъ той свърши една работа,
получава друга. Асистентътъ не го пита, колко врѣме той е седѣлъ
надъ своята работа, а само гледа, дали тя е приготвена добръ. Въ
края на семестра се затваря лабараторията. Въ началото на втория—
ученицитѣ пакъ дохождатъ и всѣки почва отъ тамъ, гдѣто се е спрѣлъ.
Че тая свободна работа не е невъзможна въ училището, ни показва
уредбата на ржчното обучение. Азъ зная, че не е мжно да сж-
ществува редъ и при такова обучение, макаръ и всѣки ученикъ да
върши не сжщата работа, както неговиятъ съсѣдъ.

Така че, ние имаме единъ малък опитъ на тая почва и азъ
мисля, че не ще е мжно да се организира цѣлата народна школа
така, щото всѣки отдѣленъ ученикъ да работи и се развива споредъ
своя личенъ темпъ. Флегматичниятъ ученикъ нѣма да стане по-
прилеженъ нито отъ наказания нито отъ прѣсилванията. И за-
дачата на учителя не е да направи бавния ученикъ по-бързъ, а да
му влияе така, че да възбуди въ него максимумъ отъ успѣхъ.

Но тука трѣбва да се прибави нѣщо Ако сега единъ ученикъ
помага на другъ, то и двамата взематъ върху себе си тежка вина.
Но да ли това възпитава въ единия и другия общественно морални
чувства?

Ние трѣбва да се развиваме така, щото охотно да си помагаме
единъ другиму. И това качество не е така много развито въ чо-
вѣчеството, за да имаме право да го изкореняваме систематически
въ училището. Не е важно е, дали всѣки ученикъ е приготвилъ са-
мостойно урока, а важно е, щото той да vyplоти въ себе си това, ко-
ето прѣслѣдва обучението. Ако той не може да стори това съ по-
мощта на учителя, толкова по-добръ ако намѣри другаръ или
приятель, който да му помага въ това. На мѣсто да се боримъ съ
тая неизкоренима човѣшка наклонность, ние трѣбва да се стараемъ
да я организираме. При свободното обучение по-способнитѣ ще
прибиратъ около себе си по-неспособнитѣ. Това е потребно за ед-
нитѣ и за другитѣ. То прави отъ една страна ржководещитѣ на-
тури още по-голѣми — а намъ липсвагъ такива натура. — Отъ
друга страна, то кара неспособнитѣ ученици да вървятъ по-бързо и
съ по-голѣмъ успѣхъ напрѣдъ. Този е нажсо схемата на свобод-
ния трудъ въ училището.

Прѣвела отъ нѣмски М. К-ва.



Получени книги и списания въ редакцията:

- Мол.* Половото възпитание на дѣтето. Плѣвень, 1909 год.
- Н. Ив. Ванковъ.* Автономия и Децентрализация на народното у-ще.
- Ж. Есландеръ.* Новото училище. Плѣвень. Общ. Педаг. библиотека „Въ защита на дѣтето“ № 3.
- К. Тиандеръ.* Мисли за бждещето училище. Плѣвень. Сжща б. № 4.
- Х. Шулицъ.* Майката като възпитателка. Плѣвень. Сжща б. № 5.
- Х. Шарелманъ.* Пжтъ къмъ силата. Търново. „Свърѣмненна Педаг. Мисль“ № 1. 1910 год.
- М. Лишневска.* Половото възпитание на дѣцата. Плѣвень. Библиотека „Свѣр. Проблеми“ № 2.
- Проф. А. Форель.* Половата нравственостъ. София. Библиотека. „Свѣр. Хигиена“, № 22.
- Д. Стояновъ.* Дъждецъ, сборка отъ дѣтски пѣсни.
- Д-ръ М. Океръ-Бломъ.* Какво узнахъ отъ моя чичо докторъ. Плѣвень 1910 год.
- Д. Грзинчаровъ.* Допълнителнитѣ у-ща или курсове. София. Педаг. Библиотека, год. VI.
- Проф. Ф. Паулсенъ.* Модерното образователно дѣло. София. Пед. Библиотека, год. VI.
- Свърѣмненна мисль,* София, год. I, кн. 1, 2, 3 и 4.
- Наблюдатель,* София, год. I, кн. 1, 2, 3 и 4.
- Демократически прѣгледъ.* София, год. VIII, кн. 1, 2 и 3.
- Естествознание.* София, год. I, кн. 1, 2, 3 и 4.
- Бълг. Сборка.* София, год. XVII, кн. 1, 2, 3 и 4.
- Свърѣмненникъ.* София, год. II, кн. 1, 2 и 3.
- Свърѣмненна Хигиена.* София, год. IV, кн. 1 и 2.
- Медицинска Бесѣда.* София, год. XIV, кн. 1, 2 и 3.
- Учителско дѣло.* София, год. I, кн. 1—7
- Сѣмейно Огнище.* София, год. I, кн. 1, 2, 3 и 4.
- Майка и дѣте.* София, год. VII, кн. 1, 2 и 3.
- Ново Врѣме.* София, год. XIV, кн. 1, 2 и 3.
- Учитель.* София, год. XVII, кн. 1 и 2.
- Опитна педагогика.* Шуменъ, год. II, кн. 1, 2, 3 и 4.
- Училищна практика.* Шуменъ, год. V, кн. 1, 2, 3 и 4.
- Педагогически Прѣгледъ.* Бургасъ, год. IV, кн. 1, 2 и 3.
- Родопски Напрѣдѣкъ.* Пловдивъ, год. VII, кн. I—VII.
- Възраждане.* Бургасъ, год. IV, кн. 1, 2 и 3.
- Свърѣмненна учит. библиотека.* Кюстендилъ, год. I, № 1.
- Дѣтска Почивка.* София, год. II, кн. 1, 2, 3 и 4.
- Свѣтулка.* Плѣвень, год. VII, кн. 1, 2, 3 и 4.
- Звѣздица.* София, год. XIX, кн. 1, 2, 3 и 4.
- Младина.* Казанлъкъ, год. XIX, кн. 1, 2, 3 и 4.
- Веселушка.* София, год. III, кн. 1, 2, 3 и 4.

