

Ново Училище



ГОДИНА II. — КНИЖКА 4.

Априль, 1911 година

ВАРНА

Съдържание

на книжка четвърта

	стр.		стр.
1. Хр. Стояновъ.		Училищна практика:	
Педагогическо декаденство	193	8. Ж. Чанковъ.	
2. Ем. Анастасовъ.		Материалъ по отечествена	
Психологическитѣ клиники		география	236
въ Америка	201	9. Ц. К.	
3. Л. Съдовъ.		Ръчна работа	242
Психологията и педагогията		10. Геор. Градинаровъ.	
на юността	209	Часъ по рисуване	244
4. Максимъ Горки.		Педагог. и учил. хроника:	
Възпитание на дѣтето	223	11. Трети-международ. кон-	
5. К. Денчевъ.		гресъ по училищ. хигиена	245
Пѣнието въ основ. училище	225	12. А. Чешмеджиевъ.	
6. Ат. Чешмеджиевъ.		III конгресъ на френското	
Ненормалнитѣ дѣца въ Шве-		дружество „Изкуството въ	
ция, Норвегия и Дания	228	училището	250
7. Кр. Цѣновъ.		Книжнина:	
Съвременно учение за сжщи-		13. П. Сажбевъ.	
ната и произхода на ха-		Писмени упражнения по бъл-	
рактера	230	гарски езикъ за I и II кл.	
		на прогимназиитѣ, отъ К.	
		Карагюлевъ	254

Всички абонати, които не сж си изплатили абонамента, мо-
лимъ да ни го напратятъ

На тия, на които пратимъ разписки чрезъ пощата, молимъ
да ги изплатятъ.

Молимъ настоятелитѣ да се погрижатъ да събератъ и ни из-
пратятъ абонамента.

Списанието е одобрено за учил. библиотеки отъ Министер-
ството на Народ. Просвѣта съ окръжно № 6 отъ 2 януари 1910 г.

Хр. Стояновъ.

Педагогическо декадентство.

Единъ отъ новитѣ и сериозни педагогически реформаторски опити е тъй нареченото дидактично художество, или, да употребя по-изразителния терминъ, шарелмановщината.

Споредъ мене, това течение не е нищо друго, освѣнъ декадентство въ областта на педагогическата теория и практика. То е частично ехо на педагогическа почва отъ онова мощно западноевропейско модернистическо движение, което, породено въ нѣдрата на самия общественъ животъ, обхвана не само западноевропейската художествена литература, но и пластичнитѣ изкуства, философията и въобще всички разклонения на съврѣмения творчески човѣшки духъ. Да се схваща декадентството като специфична проява само на изящнитѣ изкуства е съвършено погрѣшно. Днесъ съ сжщото право, съ което поетитѣ декаденти изплитатъ своитѣ тъмни стихове изъ най-прѣвратнитѣ откършлени на своята мистично настроена душа, съ сжщото това право и Нитче, и Хартманъ, най-типичнитѣ прѣдставители на съврѣмения философски декадансъ, съгъстватъ духа на врѣмето съ своитѣ тъмни афоризми и таинствени философски съновидѣния; съ сжщото това право, най-сетнѣ, и единъ Шарелманъ, прототипътъ на всички художници-дидактици*) раздрѣква струнитѣ на своитѣ възпитателски копнежи и пѣе за всемоцната сила на свободната творческа личностъ.

* * *

Централната идея на съврѣмения декадентство е идеята за всемогъщата личностъ. Сврѣховѣкътъ — ето безпогрѣшния и всепобѣждаващия човѣшки типъ, когото високо трѣбва да издигнемъ надъ себе си и да впиемъ слѣдъ това въ него очи. Я, той е неизчерпаемъ източникъ на сила, на свѣтлина, на радостъ, на властъ. Самиятъ животъ какво е? — Нищо повече отъ една игра на сврѣховѣка, на жадното, мощно и съвършено човѣшко „азъ“. Самото историческо развитие какво е? — Развитие и усвършенствуване на сврѣховѣка, на аристократа на духа. А изкуството пъкъ — това е дивенъ сънъ на сврѣховѣка; сънуванъ въ майска вечеръ на брега на океана.

*) „Не, протестирамъ!“ — се провиква г. Violino Primo изъ страницитѣ на... Педагогически прѣгледъ! „Ние сме чисто българска стока; долу швабщината!“ — Ето ви една нова ва, пащи на теорията за самовараждането. Не-волно ми иде на ума Чеховия Аркашка: на вабѣтъжката, че той много прилича на дѣдо сп, Аркашка гитѣно отговаря: не, азъ не съмъ нмалъ дѣдо!

Всичко съществува за свърхчовѣка и чрѣзъ него придобива смисълъ и цѣна. Човѣшкитѣ общества съществуватъ само, за да може върху тѣхния фонъ да се издигнатъ силнитѣ личности, генинитѣ, които въ сжщностъ сж и цѣльта на историческото развитие. Широкитѣ обществени маси не сж нищо повече отъ пиедесталъ на свърхчовѣка. За прогресъ на човѣшкитѣ общества може да се говори само дотолкова, доколкото отдѣлнитѣ и силни личности сж могли да се издигнатъ надъ многомилионнитѣ човѣшки стада и да прѣживѣятъ, макаръ единъ само мигъ, напълно щастие и доволство. Човѣчеството не е нищо повече, освѣтъ мостъ, по който свърхмаймуната ще мине, за да дойде до състоянието на свърхчовѣка.

Това е висшата форма на индивидуализма, на дестилирания и конденсиранъ индивидуализъмъ, който въ тая ярка форма се е проповѣдвалъ само отъ двама души до сега: Щирнеръ и Нитче, като въ скоби туримъ, и тѣхния прѣходъ — Шопенхауеръ. Това е въобще кулминационния пунктъ отъ развитието на индивидуалистичната концепция—индивидуализъмъ надъ 100°. И затуй Нитчеанството се явява като обединяващъ фокусъ на всички индивидуалистични направления. Затуй то се явява като неизчерпаемъ източникъ на все по-нови и нови поетически, философски и . . . дидактични вдъхновения.

Обаче, за да не се яви като моментенъ екстазъ на човѣшкия духъ, като мимолѣтенъ напѣвъ на личността да прѣодолѣе своитѣ вродени почти социални склонности, индивидуализъмътъ се стреми днесъ да се добере до: 1) *обществена* (социалполитична) и 2) *психологична* мотивировка.

Личността днесъ е потжпкана, унижена. Тя е прѣвърната на жалка отрепка. Прѣмазана е отъ човѣшкитѣ прѣдразсѣдъци. Властѣта и авторитетътъ най-жестоко я пресуватъ и използватъ за свои цѣли. Като почните отъ ограниченията, налагани ѝ отъ държавата и свършите съ тия, наложени ѝ отъ различнитѣ политически, ученолюбиви и пр. корпорации, — всичко иде да спѣне гордата човѣшка личностъ и да я принизи до уровня на най-безропотното животно. „Земята е станала вече малка, и връзъ нея подскача най-сетнѣшниятъ човѣкъ, който всичко вдребнява“. (Нитче)—Слѣдователно, трѣбва да се освободи личността. И не само това: вчерашниятъ робъ трѣбва да стане утрѣшенъ повелителъ. Свѣтътъ трѣбва да се даде като робъ на личността. И ето, „азъ ви проповѣдвамъ свърхчовѣка!“ Свѣрхчовѣкътъ, който нищо не жали прѣдъ, нищо се не спира и който рѣшително върви къмъ своя завѣтенъ идеалъ: господство надъ тълпитѣ и надъ свѣта.

Животътъ е арена на жестока борба. Въ тая борба силниятъ има всички прѣдимства на своя страна и побѣждава. Кой смѣ да лиши побѣдителя отъ неговото естествено право да господствува надъ слабитѣ? кой смѣ да проповѣдва равенство и състрадание тамъ, дѣто владѣе естественото неравенство и алчностъ? — Всички срѣдства сж простени, щомъ като тѣ водятъ къмъ благополучието на моето азъ. По силата на физически законъ азъ ще унищожавамъ другитѣ, ще кжсамъ нерви, ще разрѣзвамъ сърдца, ще чупя кости,

— за да изгради отъ тѣхъ величествената постройка на моето индивидуално щастие и благоденствие. По-висшъ и по-нравственъ законъ отъ този нѣма.

Ето какъ логиката на индивидуализъма, отъ гледна точка на социалполитическитѣ му послѣдици, ни води къмъ *социалния дуализъмъ*. Индивидуалистичната концепция прѣдполага дуалистична социална философия: не може да се говори за тържество на личността тамъ, дѣто прѣдварително не се постулира робството на маситѣ и тълпитѣ. И обратно: логическото развитие на егоцентрическитѣ стремежи на личността води къмъ аристократизъма, който отъ своя страна прѣдполага и налага социалното неравенство. И дѣйствително, обществениятъ дуализъмъ, споредъ Нитче, е „не само справедливъ и желателенъ, но и естественъ“. „Ако животътъ въобще трѣбва да върви напредъ и нагорѣ, то такъвъ прогресъ и възвишение могатъ да бждатъ изнесени само отъ висшата каста, която може да се занимава съ свободенъ трудъ и която прѣдполага нисша каста, занимаваща се, подобно на циклопи, съ задължителенъ физически трудъ. Висшата каста, като съвършена, има доста прѣимущества, като — въдворяване на земята щастие, добро и красота. Нисшата класа пъкъ има само една добродѣтель — да бжде трудеще се и изпълнително стадо“. ¹⁾ Срѣдствата, съ които трѣбва да се поддържа тоя социаленъ дуализъмъ сж: религията, морала и милитаристичната държава.

Ето, това е социалполитическата сжщностъ на всички индивидуалистически концепции. Това е и тѣхната етическа стойностъ. Каквато форма и да приема индивидуализмътъ, върху каквато почва и да се присажда, каквито реформаторски и даже революционни маски да си надява, каквито и странни вариации да прѣтърпява, — днешниятъ подивидуализъмъ е *par excellence* реакционно течение въ нашия общественъ, политически, литературенъ, слѣдователно и училищенъ животъ. Това ще ни стане още по-ясно по-нататъкъ. Тукъ само ще спомена, че даже мислители отъ типа на цитирания вече Хефдингъ не могатъ да отрекатъ това. Последниятъ категорично заявява: „не можешъ да бждешъ привърженикъ на Нитче и сжщеврѣменно да бждешъ *радикалъ* въ социално и политическо отношение, или *даже въ черковно отношение*“. ²⁾

Ако, обаче, индивидуализмътъ, отъ социалполитична гледна точка, ни довежда до социалния и етичния дуализъмъ, то, отъ *психологична* гледна точка, той ни извежда до най-вулгарния идеализъмъ и субективизъмъ.

Съвършено произволно и необосновано, просто по философски капризъ, индивидуализмътъ поставя личността, субекта, като центъръ и критерий на свѣта. Не сжществува нищо друго вънъ отъ моето индивидуално азъ. Само субектътъ притежава реалностъ. Всичко друго — цѣлиятъ физически миръ съ своитѣ разклонения — е само

¹⁾ Хефдингъ, *Съвременныя философи*, стр. 159.

²⁾ Хефдингъ, *ibid*, стр. 158.

наше вътрѣшно прѣживяване, е съдържание на субекта, на индивидуалното съзнание. Макрокосмътъ — вселената — е само единъ моментъ отъ микрокосма — нашия душевенъ миръ. Обективенъ свѣтъ нѣма. Нѣма и знание за тоя обективенъ свѣтъ. Всичко се свежда къмъ вътрѣшното духовно богатство на личността. Обективнитѣ закони на природата и еволюцията въ сжщностъ не сж нищо друго, освѣнъ постояненъ и непрерывенъ стремежъ на духа да се възвисява. Субективното настроение и убѣждение — ето носителя на всички цѣнности, били тѣ интелектуални, морални, политически и пр. Не е важно, какъ сж и какви сж нѣщата въ дѣйствителностъ, но какъ азъ мисля за тѣхъ, какво е *мосто* убѣждение за тѣхъ. По тоя поводъ Вундтъ ето що казва: „Всичко, което ние въ обикновения говоръ наричаме опитъ, образуване идеи възъ основа на външни емпирични впечатления, трѣбва да се схваща като *саморазвитие на душата*, при което вроденитѣ въ душата прѣдставления, отначало смѣтно, даже безкрайно смѣтно, отсетнѣ постепенно ставатъ все повече и повече ясни.“¹⁾

Така че, ако отъ социалполитична гледна точка индивидуализмътъ ни води къмъ постулиране на социалното неравенство, отъ гледна точка на неговата психологична, или по-право, гносиологична сжщностъ, ние идимъ до още по-фалшиви и реакционни положения, а именно — до субективизма и идеализма. По-конкретно, идиме до слѣдния букетъ отъ неопровержими, споредъ индивидуализма, истини: 1) не сжществува вънкашенъ, обективенъ миръ; 2) не сжществува закономерностъ и необходимостъ въ неговото развитие; 3) не сжществува никакво въздѣйствие отъ страна на външния миръ върху индивида и индивидуалното развитие, и, слѣдователно, 4) възраждането на човѣчеството ще се яви не като резултатъ отъ прѣреформирането въ положителна посока на общитѣ условия на живота, а — отъ духовното прѣраждане и възвисяване на личността. Съ една дума, да си послужимъ съ баналнитѣ почти вече фрази, споредъ индивидуализма, не битието опрѣдѣля и дирижира съзнанието, но обратното — съзнанието включавя въ себе всички тайни на битието и го импулсира и направлява.

Наредъ съ индивидуализма, като втора характерна черта на модерния декадансъ, трѣбва да се посочи *листицизъмъ*. Живиятъ животъ, съ дѣйствителнитѣ негови сили, прояви и закони, се игнорира, и даже, както видѣхме, отрича. Намѣсто него на сцената изпъква свѣтътъ на мистериитѣ, на таинственитѣ сили и духове, що пълнятъ живота и прѣдрѣшаватъ участъта на всѣки единъ отъ насъ. Духоветѣ ни дебнатъ. Тѣ ни слѣдятъ подобно на сѣнкитѣ ни, и търсятъ само моментъ, въ който да ни сюрпризиратъ неприятно. Никой не е господаръ на своята сждба, а — робъ и играчка въ ржцѣтъ на всесилнитѣ капризи и таинствени пожелания на духа, който е билъ и за винаги ще си остане неизмѣнната сжщностъ на свѣта.

¹⁾ Вундтъ, Введение въ философію, стр. 150.

У Ибсена и Метерлинга, особено у послѣдния, мистиката е разкошно илюстрирана. Въ областта на живописъта — това е направено отъ Бюклена. Пъкъ въ областта на философията — отъ Хартмана. Той самъ нарича своята философска система *философия на безсъзнателното*. Безсъзнателното — чисто духовна субстанция, съчетание отъ идея и воля — ето, това е таинствената вжтрѣшна сжщностъ на свѣта. Цѣлиятъ нашъ душевенъ животъ, като почните отъ инстинкта, и свършите даже съ съзнателната ужъ волева дѣйностъ, не е нищо друго, освѣнъ проява на тоя таинственъ свѣтовенъ принципъ — безсъзнателното. По-нататкъ: формитъ на обществения и духовенъ животъ на човѣка не сж нищо друго, освѣнъ *проява навънъ* на сжщата мистична сжщностъ. И т. н.

Слѣдователно, не вѣрвайте на дѣйствителността. Не се опиянявайте отъ нея и не тжгувайте за нея. Надъ нея, колкото красива и силна да ни се вижда тя, стои ухилението и злорадствуещъ черепъ на безсъзнателното и неизвѣстното, и си играе съ насъ, както паякътъ — съ мухитѣ, слѣдъ като ги е оплѣлъ въ своитѣ мрѣжи.

Заедно съ това, не вѣрвайте и въ нѣкаква обективна правда и истина. *Позитивизмътъ въ свърѣмнитѣ науки е най-голѣмото падение на човѣшкия духъ*. Часъ по-скоро той трѣбва да бѣде изметенъ отъ религията, или, по-общо, отъ вѣрата въобще, отъ мистиката. Това най-ясно личи отъ най-новата разновидностъ на философския мистицизмъ — *прагматизма*.

Изводътъ отъ всичко казано досега? — Ето го: декадентството е обхванало всички почти прояви на нашия социалполитически и духовенъ битъ. То се явява, главно, като двойка реакция: срѣщу социалполитическия радикализъмъ, който се издига отъ борещитѣ се обществени маси, то издига принципа на индивидуализма; а срѣщу позитивизма на наукатѣ — мистиката.

* * *

Слѣдъ това, лесно е да вѣрвимъ вече по-нататкъ.

На *педагогическа* почва декадентството се прояви въ форма на дидактично художество. Мисията на дидактичното художество, въ своята сжщностъ, не се отличава въ нищо отъ тая на свърѣмения модернизъмъ въобще. Тя е само по-специална.

Вѣрно е, че дидактичното художество се яви като реакция на господстващия формализъмъ и интелектуализъмъ въ свърѣмното училище. *Въ тая смисълъ* ние му ржкоплещимъ и го привѣтствуваме. Обаче, това не е единствената, не е дори и една отъ най-главнитѣ негови прѣдпоставки. *Дидактичното художество не би било мислимо безъ развиващитѣ се социалпедагогически тежнениа въ свърѣмната педагогическа теория и практика*, колкото блѣди и незадоволителни да сж тѣ. Шарелманъ се яви слѣдъ Бергемана, Наторпа, Рисмана и пр. — А това не е случайно. Срѣщу социалполитичнитѣ тежнениа въ новитѣ педагогически сремежи, дидактичното художество издигна индивидуализма, като пълно отрицание на колективистичния духъ на врѣмето. Срѣщу стремежитѣ на борещитѣ се обществени маси да наложатъ своитѣ искания и на училището, та

по такъв начин училището да стане въртен изразител на обществените нужди и проблеми, — дидактичното художество издигна принципа на индивидуалната свобода на учителя, като пълно отрицание на социалполитическия регламент надъ учителя и училището. Срещу растещето негодувание против конфесионализма въ училището и против оня религиозен фанатизъм, който систематически се култивира въ съвременното училище, — дидактичното художество високо издигна, до степен на култ, мистиката, като пълно отрицание на растещия реализъм и позитивизъм на върмето, като пълно отрицание даже, бихъ казалъ, на свѣтския елементъ въ училището.

Че дѣйствително тѣзи мои изводи сж съвършено вѣрни, азъ ще приведа за сега само единъ едничкъ фактъ, тѣй като и безъ това бѣлѣжките ми взеха неочаквани за мене размѣри. А именно: основна истина за дидактицитѣ художници е, че по-горѣ отъ обективната жизнена правда, че по-горѣ отъ дѣйствителността и фактитѣ стои личността на учителя, неговата емотивностъ и настроение. Ако за цѣлността на настроението и за яркостта на ефекта е необходимо да обуя Ис. Хриса въ потури, пъкъ дѣва Марія въ шалвари — ще ги обуя. Ако за сжщата цѣль е необходимо да кача апостола Павла на аеропланъ, за да може по-лесно да прави своитѣ екскурзии — ще го кача. За сжщата цѣль мога да изпратя Наполеона по сухо чакъ въ Австралия, мжжетѣ — да ражлатъ дѣца и т. н. Историята е просто играчка въ рѣцѣтъ на художника учителъ. Фактитѣ пъкъ — украшения, съ които той различно гарнира своитѣ и дѣтските настроения, въ зависимостъ отъ особеноститѣ на момента. Така фактитѣ и дѣтскитѣ на опита и положителнитѣ науки се оставятъ прѣдъ скоби, като тѣлното мѣсто се заема отъ приказките, въ които мистичнитѣ и фантазийни елементи сж обтегнати надъ прѣдѣлната норма и възведени едва ли не въ десета степенъ. — Прочее, какво е всичко това, ако не задни врата за дигизирания конфесионализъмъ? Какво е всичко това, ако не прѣсушаване живителнитѣ реалистични струи въ училището, и обричането му на пълна социалполитична и реформаторска иипотен-тностъ? — Едно отъ двѣтъ: или въ живота сжествува обективна необходимостъ и закономерностъ, и въ такъвъ случай училището се явява като историческа и социалполитическа категория, задачитѣ, методитѣ и цѣлитѣ на която сж детерминирани отъ съвкупността на общитѣ условия на мѣстото и върмето; или пъкъ, животътъ е играчка въ рѣцѣтъ на случайни сили, подхвърленъ на пълна безсистемностъ и безалаберностъ, — и тогава училището може да бжде дадено като пожизнена рента на всевъзможнитѣ дидактици художници, мистериин. Въ момента, обаче, въ който второто положение би взело връхъ и би станало фактъ — ние нѣмаме вече училища, създатели на творческа реформаторска мощъ, а нѣкакви си реставрирани индивидуалистически капища и параклиси!

Повече отъ ясно е: дидактичното художество има да осжествява въ областта на училищнитѣ отношения идеали, които не са-

мо че нѣматъ нищо общо съ възпитателнитѣ идеали на борещитѣ се революционни обществени маси, но, напротивъ — явяватъ се, като тѣхно пълно отрицание и унищожение. Съ една дума, отъ *социалполитична* гледна точка, дидактичното художество не е нищо друго, освѣнъ *реакция* въ педагогическата теория и практика.

* * *

Не е по-друга сжщността на дидактичното художество и отъ *педагогическа* гледна точка.

Абсурдността на дидактичното художество отъ педагогическа гледна точка слѣдъ това, което изтъкнахме за неговата социалполитическа сжщностъ, е повече отъ ясна. — Споредъ дидактицитѣ художници, личността е нѣкаква абстракция, откъсната отъ срѣдата, отъ общитѣ условия на врѣмето и културата, изплъзваща се за влиянието на наслѣдствеността, подражанието, мизерията, разврата и пр. Тя не е нищо друго, освѣнъ самозадоволяваща се цѣль, живуща надъ врѣмето и пространството, т. е. нигдѣ и никога: такава личностъ е фикция.

Психичното богатство на личността не може и не бива да се смѣта, като откровение на нѣкаква си абсолютна метафизическа сжщностъ, като моментъ отъ обективизацията на абсолютния духъ, т. е. на бога, а винаги се явява като продуктъ отъ въздѣйствието на природни и социални сили върху индивида. Вжтрѣшната, органическата реакция на рода и индивида спрѣмо въздѣйствиата на тия сили, — ето, това е индивидуалната психика. *Нис сме безсилни да разберемъ другояче личността, освѣнъ отъ гледна точка на колективитета.* Само така индивидуалната психика губи своята мистичностъ и непознаваемостъ, и ни се разкрива като *организиранъ опитъ*. Слѣдователно, възпитанието и усъвършенствуването на личността ни се налага не отъ това, че въ личността лежатъ таинствени стремежи и склонности къмъ съвършенство, а защото окръжаващата срѣда, обективнитѣ условия на живота налагатъ това възпитание и усъвършенствуване на личността. Безъ това, прѣдстои пълненъ крахъ не толкова за личността, колкото за колективитета, като бореше се съ природата цѣло.

Като така, въ дѣлото на възпитателното въздѣйствие върху личността, за ръководна нишка трѣбва да ни служатъ не заложибѣтѣ и особеноститѣ на личността *въобще*, а само онѣзи сили и склонности, които могатъ да послужатъ като база за социалнитѣ добродѣтели. Затова и педагогиката — доколкото има научна стойностъ — се явява като нормативна наука: тя има за задача да ни даде напѣтствия не за развитието на *всички* сили на индивида, а само на ония сили и склонности, отъ култивирането на които личността ще се оформи и прояви като добъръ гражданинъ и общественъ реформаторъ. Въ прѣстѣпника никой нѣма да култивира прѣстѣпнитѣ склонности, макаръ че тѣ сж негова индивидуална особеностъ. — Съ една дума, възпитанието е не само природосъобразенъ, но и *цѣлессъобразенъ* процесъ. И вмѣсто да хармонизиратъ природосъобразнитѣ и цѣлессъобразни моменти въ възпитателното дѣло, — ди-

дактиците художници прогласяват, че възпитанието не е нищо друго, освѣнъ *природосъобразно* въздѣйствиe върху личността. Цѣлeсъобразното за тѣхъ не съществува. Прочее, самата цѣль на възпитанието, доколкото я има, не е друга, споредъ тѣхъ, освѣнъ събуждане *животното* въ човѣка. *Хищниятъ човѣкъ* — ето възпитателния идеалъ на Нитче! Това е въ сжщностъ и идеала на дидактиците художници, само че тѣмъ липсва откровеността на автора на „Тѣй рече Зоратустра,“ та затова се маскиратъ и шефриратъ своите замисли и аспирации. А всичко това не е нищо друго, освѣнъ педагогически нихилизмъ, който въ тая чиста форма срѣщаме само у Щирнера и Нитче, и който, въ своята сжщностъ, отрицава основитѣ на възпитателното дѣло.

Прѣминавамъ по-нататкъ. Възлюбленъ маниеръ на дидактиците художници е да сравняватъ възпитанието съ изкуството, и, слѣдователно, да идентифициратъ възпитателния актъ съ акта на художественото творчество. Учителътъ е сжщо таквъ художникъ, казватъ тѣ, какъвто е поетътъ, живописецътъ, скулпторътъ, композиторътъ и пр. Това твърдение е централния нервъ на шарелмановщината и шарелмановцитѣ, безъ изключение, като почнете отъ най-крупнитѣ величини и свършите съ микроскопичнитѣ тѣхни паразити отъ ориента. Заедно съ това, туй твърдение е едно отъ най-болнитѣ мѣста на дидактичното художество.

Художеството прѣдполага пълна свобода. Жрецътъ на изкуството е напълно свободенъ и властенъ надъ своя обектъ. Поетътъ е свободенъ както щѣ да се справи съ битовитѣ елементи на живота. Служейки си съ типизацията и картинността, той се отнася съвършено свободно съ дѣйствителността, като я твори и прѣреформира по свой маниеръ. Обектътъ на творчеството се губи, изчезва прѣдъ величието, властта и тежненията на субекта на твореца.

Да вземемъ и скулптора. Пристѣпийки къмъ мрамора, той е напълно свободенъ и властенъ, отдѣто иска да почне, какъвто иска да сътвори: мраморътъ е мъртва материя и той може да си играе съ нея както ще. Единичното ограничение, което въ случая художникътъ търпи, то е факта на физическото съпротивление и твърдина на мрамора, което лесно се прѣодолява отъ истинския художникъ. Вънъ отъ това, художникътъ разполага съ почти абсолютна вътрѣшна свобода. *Истинскиятъ художникъ обективира своя дуаъ и своитѣ настроенія при пълна вътрѣшна свобода, безъ вътѣшви външни ограничения.* Въ Парнасъ трѣбва да съществува пълненъ абсолютизмъ на духа. Художникътъ е автократъ въ процеса на своето творчество. Нему сж простени всички творчески дѣйствия, стига чрѣзъ тѣхъ той да се е добралъ до по-пълна, съвършена и хармонична обективизация на духа.

Така ли е съ учителя? — Е ли свободенъ той да твори отъ ученика какъвто иска, безъ огледъ на неговитѣ вродени сили и прѣдразположения, както и безъ огледъ на ония трѣбвания, които, по силата на физически законъ, се налагатъ отъ живота на училището? Е ли свободенъ учителътъ да мачка, да мѣси безразборно ор-

ганическият и психическият образъ на ученика? Е ли ученикътъ су-
рова материя, спрямо която учителя може да прояви пълна творче-
ска свобода, или *той е организирана същностъ, е организъмъ,*
който не може безразборно да се кастри и формира по учител-
ски капризъ? Съ други думи, кой е творческият принципъ въ учи-
лището — „азъ“-тъ на учителя ли, или тоя на ученика? Учителътъ,
или ученикътъ трѣбва да бжде духа на училището?

Ето, това е едно отъ основните противоречия въ теорията на
дидактичното художество: или учителътъ е художникъ, и тогава той
е свободенъ да не зачита нито индивидуалността на ученика, ни-
то социалполитичните изисквания на времето; или пъкъ той трѣбва
винаги да се справя съ тия два основни опрѣдѣляещи фактори въ
възпитателното дѣло, и тогава трѣбва да прѣстане да се афишира
като чистопробенъ художникъ.

Изправени прѣдъ тая алтернатива, дидактицитѣ художници от-
начало се смущаватъ, заплитатъ се, и почти че не знаятъ, какъ да
се избавятъ отъ тоя рѣшителенъ кръстопътъ. Обръщатъ се отново
къмъ своето азъ, самоанализирватъ се, и нервно отсичатъ: да, учи-
телътъ е художникъ. *Той* е активния принципъ въ училището, *той*
е душата на училището! И отеглятъ се въ „острова на блаженни-
тѣ,“ прѣдадени на своитѣ „весели часове.“

Между това, както природата на ученика, така и животътъ,
искать, настоятелно искать своето. И ето, изъ бездѣния ужасъ на
живота се протяга нѣкаква жилеста и мускулеста ржка, става все
по-тежка и по-тежка, и съ трѣсъкъ се слага върху старитѣ форми
на училището и живота. — Ей това трѣбва да ни радва, ей това
трѣбва да ни интересува, ей това трѣбва да подклажда въ насъ въ-
рата въ по-свѣтли хоризонти и за нашето училище: красивитѣ чер-
този и очертания на новото училище не могатъ да се видятъ, ос-
вѣнитъ отъ височината на пролетарскитѣ идеали. — Дано все повече
и повече хора сме съгласни върху това.



Ем. Анастасовъ.

Психологическите клиники въ Америка.

Отъ педагогическо гледище съществуватъ два широки класа
дѣца — нормални и ненормални. Първитѣ, макаръ и да се разли-
чаватъ помежду си относно тѣхнитѣ сили, възможности и способ-
ности, задоволяватъ безъ особни неприятности училищните изиска-
ния. Последнитѣ, които пакъ се подраздѣлятъ на два широки класа
— свръхнормални (Supernormal) и субнормални (subnormal) състав-
ляватъ педагогическата проблема на деня. Свръхнормалнитѣ дѣца
даватъ гениитѣ, прѣждевременно развититѣ и изключително разви-
титѣ индивиди, които никога не се съгласяватъ и приспособяватъ

къмъ съществуващия всъкидневенъ животъ, но винаги вървятъ на прѣдъ и сж водители, мислители и специалисти. Субнормалните дѣца, наопъки, съставляватъ въ училищния животъ неспособните, паразитите и прѣстѣпниците. Или, както казва проф. W. Stern, психологически ние можемъ да раздѣлимъ човѣчеството на три групи — 1) голѣмата маса срѣдни или нормални същества, 2) групата, която лежи подъ тази норма и 3) групата, която лежи надъ тази норма, и пита: „какво е положението на педагогията спрямо тази класификация?“

Цѣли столѣтия ние имаме, отговаря той, педагогия за нормални дѣца; наистина, до скоро педагогията бѣше почти изключително насочена, както въ теория, така и на практика, къмъ срѣдното дѣте.

Слѣдъ нормалното дѣте биде признато субнормалното. Причината за прѣнебрѣгването на субнормалното дѣте е, че на него се е гледало различно въ разните врѣмена. Най-тежка форма е идиотството, което, доста странно, първо привлече вниманието и послужи за основа на по-нататъшното изучаване на субнормалното дѣте. Думата идиотъ произлиза отъ грѣцката дума *idios*, която означавала изолиране, въ противоположност на човѣкъ, занятъ въ публични работи. По-послѣ тази дума означавала скромно лице, по-послѣ — некултуренъ човѣкъ и най-послѣ неизкусенъ, неловкъ човѣкъ. Стариятъ английски законъ опрѣдѣля идиота, като човѣкъ, който е *non corpus mentis*, или съ нездрава паметъ.

Първата ясна дефиниция на думата идиотство е дадена отъ Esquirol-a. „Идиотството не е болестъ, но състояние, въ което интелектуалните способности не се никога проявяватъ, или не сж били никога достатъчно развити, за да направатъ идиота способенъ да добие такова знание, каквото едно лице на неговата възраст и поставено въ подобни обстоятелства, като неговите, е способно да придобие. Идиотството започва въ живота въ възраст, когато започва развоя на интелектуалните и изпълнителните способности, които още отъ началото сж това, което сж прѣдопрѣдѣлени да бждатъ прѣзъ цѣлия му животъ“.

Въ Европа прѣзъ срѣдните вѣкове вѣрвало се, че идиотътъ е билъ завладѣнъ отъ нѣкой злъ духъ или дяволъ. Традицията казва, че само единъ косъмъ отъ брадата на св. Винсентъ, поставенъ на шията на идиота, пропѣдилъ демона и възвърналъ на идиота всичките му умствени способности. Тѣкмо противоположно на това на Изтокъ е съществувала вѣрата, че слабоумниятъ (*the imbecile*), за когото сж се полагали голѣми грижи, е обладанъ отъ нѣщо вълшебно, ако не божествено. Между диваците на идиота обикновено се е гледало като на човѣкъ „ударенъ отъ небето“, вслѣдствие на което третирани сж го повече като привилигировано лице, отколкото като нещастно. Гърците сж оставили идиота да загине.

До деветнадесетия вѣкъ тежка е била участието на идиота. Лишенъ отъ своето имущество чрѣзъ закона, осѣденъ на вѣчно наказание отъ черквата, оставенъ на неговата съдба отъ дѣкаря, па-

дна се на „изучвача на човѣка“ да донесе първия лъчъ отъ свѣтлина и надежда за душата му.

Прѣзъ 1840 год. се започватъ отдѣлни опити да се облекчи участието на идиота. Първиятъ опитъ да се възпитава въ идиоти биде направенъ отъ Итарда. Той не доби непосредственъ резултатъ, но показва, че положението на идиота може да се подобри. Най-послѣ се уреждатъ отдѣлни училища за идиоти. Въ 1837 Seguin основа първото училище за слабо-умни въ Парижъ. Въ 1848 той дойде въ Америка, където разви обширна дѣятелностъ. Въ сѣщата година Dr. How започна да работи. Но тази работа възбуди интересъ къмъ умствено дефективнитѣ дѣца, въ които недостатъкътъ може да бѣде и обикновено е повечето физически, но бива и умственъ. Още прѣзъ 1859 г. Германия се грижеше въ основнитѣ училища и за умствено дефективнитѣ дѣца. Другитѣ страни слѣдваха бързо примѣра на Германия. Такива специални училища се отвориха въ Америка, Англия, и др. държави. Русия има нѣколко частни училища¹⁾. Първиятъ специаленъ класъ въ свѣръзка съ основнитѣ училища за възпитанието на слабо-умни въ Америка се отвори въ гр. Провиденсе. (Providence, R. S.). Най-послѣ се призна, че училищната програма съществува за дѣтето, а не дѣтето за програмата. Този интересъ за субнормалното дѣте възбуди особенъ интересъ за специално възпитание на сакатитѣ, глухитѣ, слѣпитѣ, умствено дефективнитѣ (слабо-умнитѣ) прѣнебрѣгнатитѣ, изроденитѣ, прѣстѣпницитѣ и пр. и разви педагогията за субнормалнитѣ дѣца.

Обаче, проблемата на третия класъ — супранормалнитѣ дѣца — стои още не разработена. Едва напоследѣкъ проф. Халъ въ Америка и проф. W. Stern въ Германия подема въ сериозно този въпросъ. Последниятъ въ една статия „Супранормалното дѣте²⁾“, казва: „Обаче, ние още нѣмаме педагогия на супранормалното дѣте, макаръ тя не трѣбва да се счита по-маловажна отъ педагогията на субнормалното дѣте“.

Но, ако ние сега имаме разработена педагогия на субнормалното дѣте, надяваме се скоро да добиемъ такава за супранормалното. Знанията, които тѣ ни даватъ, сж доста технически, а сжщо съвсѣмъ малко познати на учителя и на родителитѣ на нормалнитѣ дѣца. Обаче, именно това невѣжество на родителитѣ и на учителитѣ на нормалнитѣ дѣца е причината за много прѣнебрѣгвания и страдания. Всѣки родителъ храни високи амбиции за своето дѣте и бълнува за деня, когато неговитѣ сѣнища ще се реализиратъ. Като мислятъ, че познаватъ своето дѣте, родителитѣ не напускатъ за минута надеждата, че единъ день то ще достигне върха на възпитателната могила, и не искатъ и да помислятъ, че то не е способно да реализира надеждитѣ на родителитѣ си, а още повече да се тури въ класа на „слабо-умнитѣ“. Като забѣлѣжатъ добра

¹⁾ Вижъ — Архивъ на Министерството на Народното Просвѣщение 1910. Рапорта на г. Ц. Стамийски.

²⁾ Надѣваме се скоро да дадемъ на читателитѣ на сп. Ново Училище въ прѣводъ тази статия. Авторъ.

паметь о дѣтето да запомня подробности, или особна склонность къмъ музика, рисуване и пр., родителитѣ наблягатъ на тия способности и прѣнебрѣгватъ всички слабости. Споредъ тѣхъ, такова дѣте *трѣбва* да бѣде въ състояние да учи и отдавать неуспѣха му въ училището на лѣнливостъ, невнимание или на небрѣжностъ. Пълни съ усърдие, обаче, безъ познание относно дѣтската природа, родителитѣ налагатъ на бѣдния, слабия мозъкъ работи, които сж извънъ неговитѣ сили. Тѣ измжчватъ дѣтето, докато отъ съвсѣмъ слабо слабоумие развиятъ у него силно слабоумие или разклатения умъ се покрие съ бездѣнната тъмнина на идиотството, което най-послѣ запази нещастното дѣте отъ по-нататъшни мжчения. О, колко сж тия нещастници, които поради високи родителски амбиции, които дѣцата не сж въ състояние да реализиратъ и родителски срамъ, да не би дѣтето имъ да бѣде класирано като слабо-умно, сж докарани до дълбоко идиотство!

Училището сжщо като незапознато съ педагогиятан а субнормалното дѣте, не може да разпознае невнимателното отъ слабоумното дѣте и настоява, щото послѣдното да върви въ уроцитѣ заедно съ първото, докато най-послѣ, но вече много късно, учителтъ и родителитѣ съзнаятъ, че дѣтето не е въ състояние да върви по-нататъкъ и сж принудени да го поставятъ или въ нѣкое специално училище, или пъкъ въ лудницата. Сега въ всѣка цивилизована страна има законъ за задължително обучение. Прилагайки на практика този законъ, ние видѣхме, че не всички дѣца могатъ да прѣминатъ даже основнитѣ училища съ успѣхъ и често пжти сж принудени да повтарятъ едно и сжщо отдѣление нѣколко години. Въ такива случаи ние имаме педагогическо задържане. Но покрай педагогическото различаватъ и психо-физиологическо задържане, подъ което се разбира или неуспѣхътъ на дѣтето да достигне прѣдполаганото ниво на развитие, съотвѣтно на възрастъта му, или несполуката му да достигне развитието, указано отъ естественитѣ му дарби. Още прѣзъ 1889 год. проф. L. Witmer (Л. Уитмъръ) отъ Пенсилванския университетъ, тогава студентъ въ сжщия университетъ, обърналъ внимание на тия видове задържания. Прѣзъ това врѣме той билъ повиканъ да дава частни уроци на единъ ученикъ, който се готвѣлъ да влезе въ колежа; у ученика той забѣлѣжилъ голѣми неправилности въ езика. Неговитѣ писмени работи рѣдко съдържали добръ съставено изречение. Нѣмало никаква разлика между сегашното и миналото врѣме на глаголитѣ, края на думитѣ е билъ често пжти непъленъ и пр. Обаче, скоро той видѣлъ, че ще трѣбва да захване съ елементитѣ на езика, като съ ученикъ отъ III отдѣление. Но скоро той е трѣбвало да отиде още по-назадъ. Той намѣрилъ невъзможно чрѣзъ устни и писмени упражнения да фиксира въ ума му елементарнитѣ форми на думитѣ, като части на рѣчта въ изречението. Това се дължало на факта, че той ималъ вербална глухостъ. Той е могълъ да чуе и най-слабия звукъ, като такането на часовника, но не могълъ да схване разликата между думитѣ *gros* и *grospe*.

Вторият случай му билъ доведенъ въ психологическата лаборатория, вече като професоръ въ университета. Този случай представлявало едно 14 год. момче, доведено при него отъ учителката му, която вѣрвала, че психологътъ ще трѣбва да бжде способенъ чрѣзъ екзаминиране да намѣри причината на лошото правописание, отъ което това дѣте е страдало, и да прѣпорѣчва згодно педагогическо постѣпване за неговото изцѣряване или облекчение.

Съ този случай въ 1896 год. той отворилъ при университета така наречената отъ него психологическа клиника. Прѣзъ това врѣме, казва той, не могълъ да намѣри, че психологията се е стараяла да издири и цѣри причинитѣ на лошото правописание. А при това въ този случай е имало единъ простъ дефектъ въ развитието на паметта, а паметта е умственъ процесъ, относно който само психологията може да достави единственото авторитетно знание. Струвало му се, че ако психологията има нѣкаква важностъ за него и за другитѣ, то тя ще трѣбва да бжде въ състояние да подпомогне усилията на учителя въ такъвъ задържанъ случай. Нѣма никаква основателна разлика между чистата и приспособена наука. Mr. Woodward, президента на Американското дружество за напредѣка на науката, каза: „крайниятъ критериумъ на науката е нейната приложимостъ.“ Проф. Huxley сѣщо вѣрва, че нѣма разлика между чистата и приспособената наука. Практическиятъ нужди на астрономъ да избѣгне грѣшкитѣ на личнитѣ уравнения въ наблюденията си води къмъ изнамирането на хронографа и хроноскопа. Безъ тия два инструмента вѣроятно психологията не би могла да добие добититѣ прѣзъ послѣднитѣ петдесетъ години успѣхи. Ако Хелмхолцъ не направи хронографа, инструментъ за точното въ физиологията и психологията, ако Фернеръ не повдига тяжести, за да опрѣдѣли прага на усѣтителното разпознаване, клиническата психология не би била възможна сега. Чистата и приспособената наука вървятъ заедно. Но въ крайния анализъ прогресътъ на психологията, както и на всѣка друга наука, ще се опрѣдѣли отъ стойността и количеството на нейнитѣ приноси къмъ напредѣка на човѣшката раса.

„Научната психология,“ казва Dr. J. E. W. Wallin, „е сѣщевременно модерна творба. Нѣщо прѣди половина вѣкъ научнитѣ методи на индукцията и експериментирането систематически се приспособиха къмъ изучаването на умственитѣ явления. Слѣдъ този кжсъ полувѣковенъ трудъ ние притежаваме не само доста пълно тѣло отъ автентична теоретическа психология, но и общаващи наченки и на много приспособени психологии. Прѣзъ послѣднитѣ едно или двѣ десетилѣтия методитѣ и резултатитѣ на новата психология бидоха приспособявани съ задоволителни резултати къмъ изучаването проблемитѣ на историята, литературата, изкуството, антропологията, социологията, економията, търговията, медицината, лудостта, слабоумието, криминологията, правото, възпитанието и педагогията. Нейнитѣ услуги до сега сж били най-цѣнни за възпитанието и медицината и изгледа на тия полета оправдава очакването, че ние скоро

ще трѣбва да кръстимъ двѣ независими науки — експериментална психология и експериментална психопатология (съ психотерапията).

Още прѣзъ 1896 г. Dr. Witmer, въ засъданието на Американ. психологическо д-жество прѣдстави слѣдния очеркъ (планъ) на приспособената психология: 1) Непосрѣдствено прилагане на психологическите методи къмъ терапевтиката и възпитанието, било отъ професионалните психолози, практикуещи лѣкари или педагози; 2) Такива психологически изслѣдвания на умственитѣ състояния и процеси, които могатъ да служатъ да освѣтлятъ проблемитѣ въ практикуването на медицината или възпитанието и 3) подготвяне на студенти за нова професия — психологически експерти, които ще работятъ въ училищата — да екзамениратъ и цѣрятъ умствено и нравствено задържанитѣ дѣца, или въ свръзка съ практикуването на медицината.

Въ засъданието на Американския психологически съюзъ, държано отъ 28—30 декември 1910 год. въ гр. Минеаполисъ, проф. С. Е. Seashore говори относно консултативния психологъ. Консултативниятъ психологъ е експертъ въ психологията, която дава съвети относно извѣстни факти отъ умствения животъ въ свръзка съ влиянието имъ върху дадено практическо състояние, или пъкъ да изслѣдва или провери такива факти чрѣзъ специално изслѣждане. Това поле не докосва академическото прѣподаване, нито пъкъ обикновеното приложение на психологията на практика. Работата на консултативния психологъ попада подъ четири общи полета: 1) умствена паталогия; 2) възпитание; 3) изкуства, занятия, професии и индустрии. Нѣкои отъ съществениѣ черти на консултативния психологъ и ограничения сж илюстрирани негативно така: той не е административенъ чиновникъ, не е практикуещъ лѣкаръ или учителъ, не е човѣкъ на чистата наука, не е реформаторъ, не е лишенъ отъ научна свобода. Той е избралъ нѣкое поле отъ приспособената психология като своя професия.

Прѣдложения прѣзъ 1896 г. отъ проф. Witmer планъ постепенно биде реализиранъ въ различни направления и сега ние имаме слѣдните видове психологически клиники:

1) Психологически клиники въ университета. Както видѣхме първата психологическа клиника биде основана прѣзъ 1896 год. въ Пенсилванския университетъ съ довеждането на едно 14 годишно момче въ него за изслѣждане. Момчето било три години назадъ отъ класа поради лошо четене и правописание, макаръ и въ други отношения да било нормално. То чело „was“ като „saw,“ „weather“ като „water.“ Неувѣреността му въ отдѣлни букви навело Dr. Witmer да търси дефектъ въ зрѣнието. Често пакти думитѣ му се виждали подъ перото му двойни. Окулистътъ намѣрилъ, че макаръ всѣко око да виждало добрѣ, то не можло да вижда съ двѣтѣ очи добрѣ. Прѣдписани му били очила за нѣколко мѣсеца специално обучение. Отъ тогава то е вървѣло винаги добрѣ въ училището.

Въ училището интересътъ на учителя е отправенъ къмъ учеб-

нитѣ прѣдмети, които той иска да втѣлпи въ умоветѣ на ученицитѣ. Вниманието на учителя е обърнато не къмъ това, що е дѣтето, а къмъ това, което той ще прѣподава. Педагогията се занимава главно съ масово обучение, т. е. съ прѣподаване прѣдписанитѣ въ училищната програма прѣдмети на цѣли класове, безъ огледъ къмъ индивидуалнитѣ различия въ класа. Клиническата психология се интересува главно отъ индивидуалното дѣте. Психологическата клиника най-добрѣ може да се сравни съ медицинската клиника. И двѣтѣ трѣбва да помогнатъ на пациента, колкото е възможно по-скоро. И двѣтѣ трѣбва да посрѣщнатъ състояния, а не теории. Слѣдователно, тѣхното диагностизиране трѣбва да бѣде кжсо и точно, споредъ както позволяватъ практическитѣ нужди и дѣйствителнитѣ условия. Често пжти рѣшителното дѣйствие е отъ голѣма важность. Въ медицинската клиника животътъ може да бѣде въ опасность; въ психологическата клиника умственото здраве може да бѣде въ опасность поради дългото забавяне да се взематъ правилни мѣрки. Деликатни и продължителни лабораторни изпитвания сж излишни освѣнъ въ специални случаи.

Необходими сж разработени вече опити. По-деликатни опити и сложни апарати сж необходими само въ ограничено число случаи. Често пжти се прѣдставляватъ за диагностизиране дѣца, които се колебаятъ между нормалность и субнормалность. Тѣ изискватъ най-внимателно изпитване, защото тѣ сж сравнително добъръ материялъ и ще могатъ да станатъ дѣятелни възрастни или зависими и безнадеждни дефективни, споредъ както постжпваме съ тѣхъ сега. Зарадъ тѣхъ нѣма опитъ, който да е много изтънченъ — ние ще трѣбва да употребимъ съ тѣхъ най-изтънченитѣ изпитвания, най-продължителнитѣ и най-внимателнитѣ наблюдения за правилно рѣшение. За тѣхъ особено е необходимо болничното, ортогеническото училище, присъединено къмъ психологическата лаборатория, съ помощта на което се спасява живота на много дѣца. Ортогеническото училище се ржководи отъ психологическата лаборатория, както медицинското училище, отъ болници.

Думата *orthogenico* биде прѣдложена отъ Dr Witmer, съ която да се именува този клонъ отъ науката, която изслѣдва задължението и отклонението отъ нормалното развитие и методитѣ за възвръщане къмъ нормалното положение. Курсове по ортогениката се даваха миналата година въ университета на Щата Индиана (*Indiana Ueniversity*). Този курсъ се дава и тази година. Както лѣкарьтѣ ежзаминира своя пациентъ и прѣдписва цѣрене съ опрѣдѣлена цѣль прѣдъ видъ — именно изцѣрвяването на пациента, така и клиническият психологъ ежзаминира дѣтето съ единствената опрѣдѣлена цѣль — слѣдующата стжпка въ умственото и физическото развитие на дѣтето.

Психологическата клиника има още и чисто научна цѣль, а именно индивидуалното изучаване на всѣко дѣте чрѣзъ най-добритѣ научни методи подъ ржководството на специалисти. Събранитѣ свѣдѣния отъ диагностизиранитѣ на специалиститѣ, отъ социологическитѣ рапорти, основани на лично инспектиране домоветѣ, специалнитѣ

педагогически рапорти отъ учителитѣ, като: образци отъ писане, сричане, рѣчна работа, фотографии се внимателно класиратъ и запазватъ.

Но методитѣ на психологическата клиника не се ограничаватъ само до умствено и нравствено задържанитѣ дѣца. Клиническата психология не изключва и прѣждеврѣменно развититѣ, и гениитѣ. Тя е приспособима и къмъ нормалното дѣте, защото нейнитѣ методи сж потрѣбни всѣкъдѣ, кждѣто положението на индивидуалния умъ се опрѣдѣля чрѣзъ наблюдение и експериментъ и се приспособява педагогическо срдство, за да се произведе измѣнение, т. е. развитието на такъвъ индивидъ.

Въ послѣднитѣ нѣколко години се основаха психологически клиники и въ New-York University, Clark University и Washington University.

Азъ ще опиша накжсо работата въ тукашната (на Кларския университетъ) психологическа клиника. Тя е отворена прѣди една година. Съ обявяването отварянето на психологическата лаборатория въ Кларския университетъ родители и лѣкари почти отъ всичитѣ страни на Америка започнаха да идатъ и искатъ да имъ се опрѣдѣли деня, когато ще могатъ да доведатъ дѣцата при насъ да ги изслѣдваме. Мѣстото не ми позволява и най-слабото описание на дѣтския институтъ, въ който е помѣстена психологическата лаборатория. При насъ довеждатъ дѣца съ различни болести и отъ различни степени. Прѣди назначаване деня ние изпращаме единъ обширенъ печатанъ въпросникъ, който трѣбва да се попълни отъ родителитѣ и лѣкаря. Понеже този въпросникъ е доста обширенъ, не ще мога да го прѣдамъ тукъ изцѣло, но ще прѣдамъ сжществениитѣ му части.

Първо написва се името на дѣтето, кждѣ живѣе, кждѣ и кога е родено, датата на екзаминирането. Понеже наслѣдството играе важна роля при произвежданието на слабоумието, ние взимаме подробна история на родителитѣ и прародителитѣ, съ особено внимание, дали въ сѣмейството не е имало глухи и слѣпи дѣца. Сжществуването на лудостъ въ чичовци, лели и природители сжщо подпомага при опрѣдѣлянето състоянието на дѣтето.

Слѣдъ това личната история на дѣтето—физическа и умствена. Когато дѣтето се доведе при насъ, прави се внимателно физическо прѣглеждане. Ако се намѣри нѣкой физически дефектъ, който се подозира да причинява умствения дефектъ, дава се наставление на лѣкаря и слѣдъ като физическия дефектъ се отстрани, довежда се дѣтето пакъ за по-нататъшно прѣглеждане. Често пжти причината за лошия му успѣхъ въ училището се състои въ нѣкой физически дефектъ, като аденоиди, развалени зѣби и пр., слѣдъ отстранението на които дава се педагогическо прѣдписание на учителя му и дѣтето скоро е на равно съ другаритѣ си, а често пжти и ги надминава.

Обаче, често пжти психологическия изслѣдвания откриватъ,

че дѣтето е умствено дефективно и тогава се прѣдписва да се изпрати въ нѣкое заведение.

Колко дѣца има въ нашитѣ основни училища, които сж слабоумни и би трѣбвало да се отстранятъ отъ тамъ и освободятъ и учителя и ученицитѣ отъ излишни неприятности!

Сега въ много университети и даже въ нѣкои педагогически училища въ Америка, макаръ и да нѣматъ психологически клиники, се даватъ курсове по психологическа клиника. Тукъ, въ Кларския университетъ, Д-ръ О'Conor сега чете лекции по психологическа клиника.

2. Вториятъ видъ психологически клиники се отварятъ въ свръзка съ медицинскитѣ училища.

3. Третиятъ видъ сж въ свръзка съ лудницитѣ.

4. Въ свръзка съ много специални училища за слабоумни и епилептични се отварятъ сжщо психологически лаборатории. Такива вече има нѣколко въ Америка. Най-важната отъ тѣхъ, която до сега е събрала грамаденъ наученъ материалъ, е въ свръзка съ The New Jersey Training School for feeble-minded boys and girls въ Vineland.

5. Петиятъ видъ сж така нареченитѣ психол. лаборатории въ свръзка съ младежкитѣ сѣдилища за изучаване на психо-патологията на младежитѣ-прѣстѣпници. За сега такъвъ институтъ сжествува само въ Чикаго и се ръководи отъ Dr William Healy, подъ името младежки психо-патомически институтъ.

6. И най-послѣ шестиятъ видъ сж психологическитѣ клиники въ свръзка съ основнитѣ училища. Тия сж едно отъ най-важнитѣ нововѣведения въ училищн. система въ Америка. Щатътъ Калифорния не само ги узакони, но ги направи и задължителни. Появи се нужда отъ подготвени хора въ това поле и Leland Tandford University, въ гр. Пало-Алто, Калифорния, отвори специални курсове за тази цѣль.

Азъ забѣлѣзахъ, че и нашето М-ство на Нар. Просвѣщение се е заинтересувало съ проблемата на умствено-дефективнитѣ и бѣ изпратило г. Сталийски да изслѣдва положението на тоя видъ училища въ Германия и Русия. Надяваме се, че то ще подеме сериозно и въпроса за отварянето първо на една психологическа клиника въ свръзка съ университета, а послѣ и въ свръзка съ осн. училища.

Clark University worcester, Mais.



Л. Съдовъ

Психологията и педагогичката на юношката.

Работата, която изпълнява юношката се отличава отъ оная на възрастния по това, че тя е украсена съ булото на мечтанието. Споредъ споменатитѣ думи на Платона юношката е опиянение, което вѣроятно става подъ влиянието на физиологическитѣ промѣни въ тоя периодъ; вслѣдствие на тѣзи промѣни умътъ на юношката е за-

мжгленъ и той не вижда ясно дѣйствителния свѣтъ. Между неговото възприятие и реалността се изтъпва субективното настроение, което прѣчи на ясното възприемане на външнитѣ впечатления, така свойствено на дѣтето; „неговия взоръ се внезапно замъглява; областта на съзнанието се запълва съ смътни мечти, високи пориви, които нѣматъ опрѣдѣлена цѣль“ (Пайо).

Юността почва въ повечето случаи съ разкъсване хармонията съ срѣдата. Мирътъ на онѣзи форми, цвѣтове, звукове, движения и вкусове, който така интересува момчето, прѣстава да му бжде интересенъ, когато то влѣзе въ критическия периодъ. Съ рѣдки изключения юношътъ разкъсва своитѣ връзки съ дѣтинството и осѣща прѣзрѣние къмъ дѣтскитѣ занятия. Но отъ друга страна неговиятъ слабъ житейски опитъ не може да му послужи за построяване на новъ миръ, къмъ който го привличатъ неговитѣ желания. Липсата на ясно възприятие и на нужни реални построения каратъ юношътъ да прибѣгва къмъ фантазията. Като не може да съобрази своитѣ чувства съ срѣдата, той приспособява *въ своето възображение* срѣдата къмъ своитѣ чувства. Въ течение на 5—6 години мечтата замѣстя дѣйствителността и възображението играе прѣдимно роля въ умственното настроение на юноша.

Наредъ съ горнето ставатъ и промѣни въ функциитѣ на външнитѣ сѣтива: възприеманието става по-тънко, по-рѣзко и по-ярко; това, което доставяше удоволствие на момчето, сега става мжчително. Миризмата на цвѣтята получава особна прѣлестъ и извиква редъ субективни настроения. Накожното чувство се дотолкова развива, че по нѣкога само едно стискане на ръката извиква симпатия или умраза; колебанията на температурата и на атмосферното налягане се силно чувствуватъ. Изострениятъ вкусъ прѣдизвиква разни страстни асоциации, които замъгляватъ ясността на осѣщанията. Обаче въ цвѣтнитѣ и слуховитѣ впечатления става несъмненъ прогресъ. Най-характерното е, че тѣзи осѣщания силно зачекватъ емоционалната сфера, поради което гнѣнитѣ на човѣшкия гласъ и неговитѣ изрази се чувствуватъ най-ясно.

Природата интересува младото възображение главно като тема за мечтания и интересни ставатъ онѣзи моменти отъ нейния животъ, гдѣто главна роль играе борбата между свѣтлината и тъмнината т. е. сутренната зора, вечернитѣ смръквания и мжчно прѣдаваемитѣ шарки на хоризонта. Докато дѣтето обича лѣтнитѣ слънчеви дни, юношътъ обича есенъта, пролѣтътъ и полутъмнитѣ нощи, които съ своитѣ неопрѣдѣлени образи довършватъ дѣйността на мечтанието. Небеснитѣ свидѣтели, луната и звѣздитѣ, като че упражняватъ таинствено влияние върху тоя процесъ на мечтанието; юношътъ почти чува тѣхния ту суровъ, ту благожелателенъ гласъ; всѣки юношъ е пантеистъ; подобно на Вертера. Съ него разговаря цѣлата природа и често съ тихъ и меланхоличенъ гласъ: „и все пакъ — пише 15 годишниятъ френски лицеистъ — азъ отивамъ, приближавамъ се до това уморително небе, срѣлъ меланхолията на угасващата вечеръ. И все пакъ азъ плача и въздишамъ... Защо? Защо? питатъ... защо?

отговаря моето залъто съ кръвъ сърдце, защото слѣдъ слънчевия день ще дойде нощъ, покрита съ траурно облѣкло, защото камбанитѣ ще почнатъ да звѣнятъ съ тежъкъ, притискащъ, печаленъ, погребаленъ звѣнъ, защото ще потъмнее печалната бѣлизна на лилиитѣ; защото ще поблѣдниѣ вѣчната красота на душитѣ“. Облацитѣ се прѣдставляватъ на юноша като царство на несбждната красота, като хаотиченъ миръ, чиито капризни форми символизируютъ нетрайна радостъ. Той обича музиката на вѣтъра, която усилава съ своя жаловитъ тонъ неговото меланхолично настроение. Планинитѣ прѣдставляватъ особенъ интересъ: отъ една страна тѣ удовлетворяватъ потребността къмъ движение; отъ друга страна, постоянно промѣнятъ хоризонта и съ това даватъ богата храна на младата фантазия; „Язикътъ на цвѣтята“, танственитѣ звукове на гората и нейната мърчина сжщо получаватъ необикновена привлѣкателностъ. Камънитѣ и растенията почватъ да интересуватъ повече, когато интересътъ къмъ животнитѣ, който е тъй силенъ у дѣцата, тукъ силно се понижава. Изобщо, външниятъ свѣтъ почва да влияе повече на афективната и на моралната страна, отколкото на интелектуалната. „Когато азъ бѣхъ самъ срѣдъ полетата, планинитѣ и цвѣтята, прѣдъ мене се издигаха най-високитѣ идеали и чисти мисли“.

Понеже на юношътъ ставатъ твърдѣ достъпни естетическитѣ емоции, за това и въ тая възраст изкуството трѣбва да стане дѣйствително срѣдство за нравствени въздѣйствия върху младежта. Юношътъ е така впечатлителенъ, че лесно се поддава на влиянието на всичко прѣкрасно и за това още Платонъ казалъ, че той трѣбва да бжде обкръженъ отъ красиви нѣща и красиви дѣла, които по силата на внушението и на подражанието ще ги направятъ подобенъ на тѣхъ. Още по-силно е дѣйствието на слуховитѣ впечатления — чрѣзъ музиката. Съвсѣмъ ново значение получаватъ сега ритмътъ и прѣлеститѣ на звуковетѣ, особно ако тѣ се съвпадатъ съ нѣкое вжтрѣшно чувство или настроение. За това Мандусъ твърдѣ прѣпоръчва хоровото пѣние, особно въ пансионитѣ, които задушаватъ ученика съ своето еднообразие. Сжщо голѣмо влияние въ това направление упражняватъ ученическитѣ прѣдставления, празниците, които удовлетворяватъ не само литературното чувство, но и юношеската потребностъ къмъ празнувания и удоволствия, които се отличаватъ съ своята красота и импозантностъ. Младитѣ умове сж много възприемчиви къмъ значението на самволитѣ и даватъ голѣми значения на тържественитѣ формули, на обрядитѣ, възванията — изобщо къмъ всички форми, които споредъ Рибо, *сж тѣсно свързани съ логиката на чувствата*. Освѣнъ това юността има право на радостъ и щастие и ако не ѝ даватъ здрави развлѣчения, тя търси други. Тѣзи здрави удоволствия трѣбва прѣди всичко да се обръщатъ къмъ сърдцето и въображението. Много добръ дѣйствуватъ сѣмейнитѣ събрания или тържества, въ които директорътъ и учителитѣ не се явяватъ като „регламенти“, а като хора, които се сливатъ въ едни и сжщи емоции съ „бждешитѣ хора“.

Отъ всички развлѣчения юношитѣ най-вече обичатъ четенето

на прозаични и на поетични произведения. Тая потребност е до толкова развита, че побуждава всички припятствия. Анкетите, произведени във Америка, показват, че 65% от разпитаните сж прѣкарали тоя периодъ, за който ни показватъ и биографите на Русо, В. Скота, Хексли, Едисона и др. Даже у Наполеона, който въ зрѣлата си възраст е билъ равнодушенъ къмъ книгите, страстта къмъ четенето въ юношеския периодъ е доваждала до бѣснота. Отъ 523 ученика, споредъ анкетата на Ланкастера, 453 сж прѣкарвали увлѣчението въ четенето. Даже ученици, които иматъ явна наклонност къмъ точните науки, се увеличатъ отъ изящната литература, чинто образи така подхождатъ на творенията на юношеската мечта. Думите и изразите на литературните произведения даватъ на юношѣтъ готови форми за изказване собствените прѣживявания. Споредъ Станлей Хола романите „будятъ онѣзи тънки чувства, форми на които скриватъ въ юношеската душа още несъзнати дълбоки истини.“

Увлечѣнието отъ изящната литература влѣче съ себе си и опити въ литературни творби. На 14 год. възраст се почва записването на впечатления, водене на дневници и пр., въ които и най-прѣсните първи емоции и оригинални вътрѣшни чувства се изказватъ въ словесната форма на чуждите автори. Това става не само отъ чувство на подражание, но и поради липса на свой рѣчникъ и на собственъ езикъ. Въ противоречие съ дѣтето, което е наклонно къмъ обективно изложение, юношѣтъ е повече наклоненъ къмъ субективно възприятие.

Опитите на Либби (Америка) сж показали, че учениците давали толкова по-обективни описания, колкото сж по-млади. Следъ 14-та година изпѣква субективната страна; на 16—18 — романтичната. Въ своите литературни опити юношите прѣдпочитатъ поезията прѣдъ прозата; въ първата ги увеличи музикалността на стиховете, неочакваните метафори, символи и ритма, но не и темата.

Юношеската литературна дѣйностъ е полезна, понеже опитѣтъ да облѣчешъ въ образи своите мечти въ възраст, когато господствува силата на чувството и на илюзията, внася разумъ и логика въ душата. Отъ друга страна, писателството дава изходъ на силните чувства и на отчаянето, които ако останатъ неизразени въ безвредни словесни форми, могатъ да смажатъ юношите. Но и безъ писателство, само четенето на добри книги прѣдставлява, споредъ думите на Декарта, „бѣсѣда съ най-добритѣ хора на миналото,“ разбира се, и на настоящето. То помага на юноша да се ориентира въ своите вътрѣшни тенденции и стремежи и да избере измежду тѣхъ онѣзи, които най-отговарятъ на основните задачи на челоувѣчеството. Днешните радости и грижи изглеждатъ дѣтски сравнително съ онѣзи високи идеали, които рисуватъ великите писатели. А на онѣзи ученици, които живѣятъ уединено съ своите мисли, влиянието на известни автори може да бѣде рѣшаеще. Обаче при обикновено несистематично четене, което се съгласува съ неkoordinираността на юношеската душа, единъ и сжщъ ав-

торъ не остава за дълго време неинъ господарь. Всѣко послѣднѣе увлѣчение я кара да забравя прѣдидущето. А въ тѣзи случаи, когато увлѣчението отъ извѣстни образи и типове е силно, юношѣтъ почва да подражава на тѣхнитѣ дѣйствия и постѣпаци. Въ най-раншната младостъ книжнитѣ идеали биватъ често съвсѣмъ несъобразни, обаче въ послѣдствие опитѣтъ, който въпрочемъ е още слабъ и особно логическата мисль, която се събужда съ възмъжалостѣта, скоро освобождава добритѣ умове отъ отрицателното влияние на прочетеното. Много юноши, даже слѣдъ своята зрѣлостъ, не могатъ да се освободятъ отъ своята незрѣла мечтателностъ, а други вече на срѣдата на своята юношеска възраст се издигатъ до дѣйствително идеални построения, създадени подъ влиянието на най-добритѣ автори, подъ указанието на своитѣ възпитатели или най-сетнѣ на живота.

Задачата на такива възпитатели сж облегчава съ това, че юношѣтъ харчи своитѣ сили само за такива цѣли, които докосватъ най-свършенитѣ форми на мечтитѣ. Нѣма нужда да избѣгваме високитѣ цѣли, понеже юношитѣ най-вече се увеличатъ отъ най-високото и най-мъчното. По тая причина школата и обществото трѣбва да се стремятъ не само къмъ законностѣта, но и къмъ по-възвишеното бждеше и „високия дългъ“, който най-вече отговаря на умонастроянието на юноша. А послѣдниятъ става послѣдователъ на всички благородни мисли, даже безъ да има ясни доказателства за тѣхната истинностъ. Къмъ 14—16 год. възраст момчето почва да мечтае да се издигне до високото равнище, което сж постигали хората прѣди него. Многото анкети въ Америка сж показали, че юношитѣ сж много недоволни отъ своя животъ; но когато искашъ да опрѣдѣлишъ, какво липсва на недоволния, оказва се, че той нѣма ясно прѣдставление за това, което желае, а често желае съвсѣмъ противоречиви нѣща.

Макаръ и най-умнитѣ младежи да виждатъ неосъществимостѣта на своитѣ желанія, това не ги смущава; може би, си мислятъ тѣ, е реализуема само една частъ отъ тѣхнитѣ желанія и тогава хората ще живѣятъ сѣ по-добрѣ отъ колкото сега. Въпрѣки това, че много анкетйори говорятъ за материалнитѣ и долни желанія на една частъ отъ юношеството, все пакъ то носи въ дълбочината на душата си високи стремежи. А възпитателѣтъ трѣбва да умѣе да намери ключа на затворената душа, която таи висока сжщностъ подъ кална покривка. И въ дѣйствителностъ по-скоро трѣбва да се боимъ не отъ това, че душата на юноша е лишена отъ „светото“, а отъ неговото стремление бързо да реализира владѣещата го идея. Рѣдко сж онѣзи добри юноши, които не сж полагали Ханибалова клѣтва да унищожатъ злото и неправдата, да прѣобразуватъ свѣта на началата на справедливостѣта. На 16 год. Дж. Ст. Миль е искалъ да прѣобразува цѣлия свѣтъ и общалъ да посвети на тая задача всичкото си знание и цѣлата си дѣйностъ. „Въ наше време, казва Мандусъ, руската младежътъ иска да види по-бързо абсолютното прилагане на своя политически идеалъ, и въ стремление-

то си към тая цѣль служи на народа съ безгранична прѣданность и пламенна любовъ, готова на всички жертви.“

Прѣдметътъ на юношескитѣ мечти е непостояненъ, обаче, съ напушането на единъ прѣдметъ юношътъ съ разпаденостъ прѣминава къмъ други. А всѣко опитване да реализира своитѣ мечти го сблъсква съ вътрѣшни и външни прѣпятствия, което най-сетѣ го докарва до меланхолия. У здравитѣ индивиди меланхолията бива проходяща, а у по-слабитѣ тя получава болезнени форми. Въ никоя друга възраст противоречието между желанието и неумѣнietо да го осъществишъ не е толкова голѣмо. Твърдѣ често меланхолията настѣпва и отъ въображаеиъ страхъ. Болеститѣ, които съпровождатъ рѣста, безпокойството вслѣдствие промѣнитѣ въ организма не малко съдѣйствуватъ за помрачаване на настроението. Както се вижда отъ дневниците, младежитѣ често си приписватъ разни въображаеми болести.

Изобщо меланхолията, особено у деликатнитѣ натури, прѣдставлява нормално състояние на юността. Високитѣ мотиви къмъ неопрѣдѣлена цѣль, възненения на чувството, прѣдизвикани често отъ нѣщо безъ ясно значение, безконечната умора, горчивитѣ съжаления за това, което би трѣбвало да се направи за любовта и славата и което никогa нѣма да се осъществи — ето що господствува въ повечето прозаични и стихотворни опити, въ което се изразява разочарованието на младитѣ меланхолици.

Обаче, не винаги тѣзи меланхолични състояния си намѣрватъ изходъ въ юношеската проза и стихове. По нѣкога мъченията сж толкова силни, че за да се избави отъ тѣхъ, юношътъ почва да мисли за самоубийство. Тази мисль е твърдѣ обикновена между 16 и 20 години, обаче тя рѣдко се реализира; но нейъ противодѣйствуватъ свойственитѣ на юността колебания между крайнитѣ отчаяния и надежди. Пристѣжитѣ на меланхолията се смѣнятъ съ проявитѣ на изобилна радостъ и ентузiazъмъ по поводъ на най-увлѣкателни и често екстравагантни проекти. Неизтощимиятъ запасъ отъ оптимизъмъ, който се запазва и при най-лошитѣ положения, прави младитѣ хора често нечувствителни къмъ сжизнитѣ нещастия; отъ тука и тѣхното видимо лекомислие.

Оптимизмътъ се черпи главно отъ онзи миръ на мечти, въ който живѣе юношътъ. Често благороднитѣ, надаренитѣ съ най-добри стремления юноши само тогава се заинтересоватъ отъ живота, когато той не се отличава много отъ тѣхнитѣ мечти, но както е забѣлѣзаль Raul (Expérience morale), „мечтайки вѣчно за най-високото щастие, минавашъ край истинското щастие, което лежи подъ ржцѣтъ ти; това е обикновено нѣщо съ юноша романтикъ, когато зрѣлиятъ чловѣкъ — идеалистътъ умѣе да въплоти своя идеалъ въ живота.“

Понеже афектътъ играе голѣма роль въ живота на младежа и понеже афективното състояние ржководи творческата сила, би трѣбвало да очакваме въ младежа всѣкакви творчески дѣйности. Въ дѣйствителность, обаче, това не е така. Съ изключение на математиката

и философията и на онѣзи изящни изкуства, въ които наблюдението играе второстепенна роль, ни едно създаване на човѣшкия умъ не е създадено отъ млади изнамѣрвачи. Всѣко научно и техническо откритие, освѣнъ тънка наблюдателность (която както видѣхме ослабва въ юношеската възраст), прѣдполага и ясно поставена цѣль. При това опирайки се на обмисления опитъ, чловѣкъ обективно установява необходимостта на дадена цѣль и съответствието между нея и избранитѣ срѣдства. А младиятъ мечтател прѣслѣдва разни и то несвързани помежду си цѣли, които сж често свързани съ разни субективни съображения, лишени отъ реална цѣнность. Разплутиятъ характеръ на юношескитѣ фантазии прѣчи на творчеството, даже въ областта на изкуството, макаръ и въ по-слаба степенъ, отколкото въ научната сфера. Раплутото или афектираното въображение не може да излѣзе вънъ отъ прѣдѣлитѣ на мечтанията и на романтическата или мистическата символика. Докато дѣтето съ своя наивенъ оптимизъмъ населява свѣта съ безбройни фантоми, които, подобно на дивака, то строи по свое подобие, юношътъ, благодарение на далечнитѣ аналогии, чиято тайна владѣе той самъ, вижда на всѣкъ знакове, които разкриватъ невидимата душа на нѣщата. „Юношътъ влиза всецѣло въ своитѣ неясни и непостоянни блѣнове за мира, тъй че при влизане въ външния реаленъ миръ той често осѣща „силенъ, суровъ и болезненъ тласкъ“. Вслѣдствие на всичко това ни едно афективно състояние не господарува доста дълго въ съзнанието, за да стане центръ, около който да кристализиратъ всички здрави елементи въ видъ на цѣнно художествено творение.

Това е спасително за душевното здравие, но то прѣчи на творчеството. Въображението играе огромна роль въ живота на юноша, обаче, неговитѣ създания сж непостоянни и несвършени. Желанията сж твърдѣ промѣнливи и неkoordinирани, а асоциациитѣ сж твърдѣ субективни. Затова и творчеството се ограничава въ нахвърлени очерки и ескизи. Колкото и да сж несвършени творенията на юношеската фантазия, тя обаче, се движи отъ желанието да се издигне по-високо надъ ежедневния животъ. Колкото и да сж фантастични комбинациитѣ, важно е, че тѣ се създаватъ. Нужнитѣ поправки ще дойдатъ сетнѣ, заедно съ опита, подъ влиянието на размишленията, извикани отъ сблъсканието съ практическата дѣйствителность.

Ако до извѣстна степенъ сж опасни за младежта мечтанието, още по опасно е *немечтанието*, понеже така се закрива всѣка възможность за бждещото творчество. Младостта, споредъ Bontroux, е радостъ, която произтича отъ възможността да регулираме своитѣ дѣйствия изключително съ изискванията на бждещото и на идеала. Разочарованията сж неизбежни, но тоя, който не занесе въ по-нататъшния си животъ възпоминания за скжпитѣ илюзии на юността, той нѣма да разбере въ зрѣлата си възраст онова ново, което вниса въ живота всѣко ново поколение.

* * *

Юношътъ не разсждава обективно, съгласно съ даннитѣ на

опита; той не е разсждливъ, но обича да разсждава. Той открива непонятната за дѣтето логическа връзка на идентъ и това откритие го изпълва съ такава радостъ, като че е намѣрилъ сжщияското съкровище на мъдростъта. Нѣма отвлѣченъ прѣдметъ, за който юношътъ не би разсждавалъ до безконечность, „той не осѣща тежкостта на идентъ и лесно бѣга подъ тежката кирасира на диалектиката“.

Манията за разсждения и прѣпири е една отъ характернитѣ отличия между отрочеството и юността. Докато дѣцата разсждаватъ отъ частното къмъ частното и оставатъ въ границата на каталогичния опитъ, за юношътъ идентъ сж интересни не по тѣзи фактове, които тѣ резюмиратъ, а сами по себе си. Щомъ новиятъ 14—15 годишенъ рационалистъ вкуси отъ щастieto на идентъ, той почва да вѣрва, че неговата мисль може сама по себе си да създава истини. Той се отнася съ възторгъ къмъ мифоветъ на Платона, които удовлетворяватъ едновременно и склонността къмъ символи и издиганieto надъ видимия миръ. Той се увлича не само отъ диалогитъ и отъ тънцитѣ аргументации, но и отъ софистическитѣ силогизми. Младитѣ юноши много обичатъ безконечнитѣ опрѣдѣления, разчленения, класификации и пр. Тѣ се прѣпиратъ не за да уяснятъ истината, а за да докажатъ истинността на своитѣ мисли. Често страстьта за прѣпиране се усилва още отъ желанието да се покажешъ добъръ ораторъ. Въ свое врѣме часоветъ по логика и риторика въ френскитѣ лицеи сж удовлетворявали тая юношеска потрѣбность, макаръ и да е било обръщано по вече внимание на формата на фразата и на голата логика, отъ колкото на сжщността. Монашескитѣ ордени сжщо не сж забравяли за тая юношеска наклоность и за това сж създавали разни ученически дружества съ тая цѣль. Ораторскитѣ конкурси сж любимото занятие на нѣмскитѣ и английскитѣ студентески дружества. Въ Америка сж въведени, по инициативата на харвардския университетъ, ораторски конкурси между различнитѣ висши училища. Дебатиритѣ се избиритъ и се добрѣ приготвятъ отъ самитѣ професори.

Юношътъ често се увлича дотолкова отъ красотата на формата, че не забѣлзва пустото съдържание. Дѣйствително школата трѣбва да се бори противъ слѣпото поклонение на фразата, обаче, да не забравяме, че между 14 — 20 год. възраст само една щастлива душа може да завладѣе душата на юноша въ полза на едно добро дѣло. Въ тая възраст думитѣ, които изразяватъ най добритѣ страни на човѣшката душа, иматъ най голѣма сила. Ако дадена формулировка порази юношътъ съ своята сила, оригиналность и изящество, тя ще се врѣже въ душата му за винаги.

Днешната школа носи върху си рѣзкия печатъ на книжовностьта, което се вижда по нейната страсть къмъ четение и къмъ словесни формули. Въ 16—17 год. възраст всичко напечатано се явява като авторитетъ; ученицитѣ мислятъ и се изразяватъ съ чужди думи и афоризми. Прѣдпочтението на книгата и на готовата книжна формула ни обяснява, защо за повечето юноши занятията по естествениитѣ науки и въ лабораториитѣ прѣдставляватъ малъкъ интересъ.

За това именно, понеже юношътъ не обича да влиза въ фак-

тическите подробности, а прѣдпочита, да се удовлетворява въ всичко съ общитѣ мѣста, за това той претендира на всеобщо знание, подобно на „ученика“ въ „Фауста“ той би желалъ да „стане много ученъ, да знае небото и земята, да знае всичко, на което учи науката за природата“.. Точното изучаване на природата не привлича, когато къмъ въпроситѣ на морала и на метафизиката ученицитѣ отъ горнитѣ класове иматъ голѣмо влѣчение. Даже онѣзи, които не сж изучавали тѣзи прѣдмѣти, обичатъ да говорятъ за тѣхъ и по нѣкога съ толкова по голѣмо увлѣчение, колкото по малко ги знаятъ. Споредъ ниблюдението на Мандуса, господствуваща черта въ тѣзи първи опити на философско мисленіе се явява идеализма. Затворениятъ въ своята черупка юношъ лесно се увлича отъ идеята, че свѣтътъ се явява като негово собствено отражение. Твърдѣ е възможно, че наклонността къмъ философствуванието и къмъ фразата се развива и за това, че нашитѣ училища не способствуватъ за развитието на другитѣ способности. Не само класическото, но и реалното образование страда отъ поклонението прѣдъ формата и думата, задъ които се изгубватъ самитѣ нѣща. Пайо казва, че „ученицитѣ сж откъснати отъ живота и отъ дѣйствителността съ цѣла стѣна отъ думи. Тѣ не могатъ да погледнатъ леко нито въ себе си нито на външния свѣтъ. Всичката имъ интелектуална сила е съсредоточена на думитѣ“. За да поправятъ това зло френскитѣ школи изгониха риториката, обаче нейното мѣсто се зае отъ граматиката, която се изучава сжщо така формално, както и диалектиката, съ тая разлика че още по малко отговаря на юношескитѣ наклонности. А при изучаванието на гръцката и латинската литература, които трѣбва да въведатъ младитѣ умове въ мира на красотитѣ, сс обръща внимание на разбора на думитѣ и изреченията.

Но злото е не само въ програмитѣ и въ общата уредба на училищата. Споредъ Мандуса, врѣдно влияние въ това направление оказватъ и изпититѣ. „Поради готвянието за тѣхъ се захвърлятъ не само факултативнитѣ курсове и практическитѣ работи, но и много не четатъ нищо, изгубватъ всѣкаква любознателность, ставатъ равнодушни къмъ съврѣменнитѣ събития. . . . За да издържишъ такава система трѣбва да обладавашъ съ рѣдко оригиналенъ умъ; но понеже болшинството юноши сж лишени отъ това качество, затова и тѣ излизатъ въ живота съ лесно изпаряеми учебникарски знания. Такъвъ юношъ вече нѣма желание да продължава умствениитѣ си занятия и ако не бѣше нуждата отъ дипломъ той би ги отдавна захвърлилъ. А между това не е толкова мжчно да направимъ занятията привлекателни и възбуждащи интересъ въ юношеството. За това е нужно еа се внесе въ тѣхъ животъ, да се съгласуватъ съ кореннитѣ потребности на юношеския умъ. Възпитанието трѣбва да помогне на разбираніето на вътрѣшния хаосъ и да даде основа за взаимното разбиране“. Прѣкрасно срѣдство за достиганіето на тая цѣль се явява литературното, естествено научното и философското образование. Обаче при това трѣба да се помни, че при прѣподаването на всѣки отъ тѣзи прѣдмети, трѣбва да се държи смѣтка за

особноститѣ на юношеската психика, за нейния емоционаленъ характеръ, за нейното идеалистично настроение, за интереса къмъ общитѣ въпроси и въпроситѣ, докосващи вътрѣшния миръ на човѣка. Въ тая възраст, казва Мандусъ, при изучаването на отечествената и чуждата литература и на езика, трѣбва да се избѣгватъ разнитѣ граматични тънкости и подробности; трѣбва да се спираме по малко на всичко, което не може да поддържи емоционалния тонъ или да се прѣобрази въ идеи. „За пълното разбиране на текста е достатъчно усвояването на твърдѣ малко правила; граматическитѣ правила въ това врѣме могатъ да служатъ само като сръдство, макаръ и много учители да сж готови да гледатъ на тѣхъ като на цѣль“.

При изучаването на точнитѣ науки трѣбва да се избѣгватъ опаснитѣ крайности — крайната специализация и излишния енциклопедизъмъ. Най-важното е да не съобщаваме пълни знания, а да пробуждаме интересъ къмъ тѣхъ, да развиваме зараждащитѣ се способности съ помощта на нѣколко добри подобрани дисциплини. При прѣподаването особно внимание трѣбва да се обръща не на пасивното възприятие, а на наблюдението и на експеримента. Заедно съ Коменски, Мандусъ призовава къмъ книгата на живата природа. А прѣдъ видъ емоционалния характеръ на юношеската психика, знанието трѣбва да се прѣдстави на юноша въ такава форма, която да възбуди чувството и да поразии въображението; именно по тоя начинъ най-лесно може да се възбуди самостоятелната дѣйност на ума. Въ туй отношение, като добро възбудително сръдство, се явяватъ биографиитѣ на знаменититѣ учени и картинитѣ отъ славната борба, която тѣ сж водили за завоеванието на истината. Изобщо, споредъ Мандуса, твърдѣ е важно да се обърне внимание „на оная роль, която сж играли въ историята мислителитѣ, за които твърдѣ често забравяме при прѣподаването, за хатѣра на политичитѣ и завоевателитѣ; нужно е да се покаже, че ако човѣкъ въ извѣстно отношение се явява като продуктъ на географическитѣ условия, отъ своя страна и той е въздѣйствиува върху природата, за да я доведе до сегашния ѣ видъ. Трѣбва повече да се спираме на войната на духа съ непонятната материя, отколкото на борбата на хората помежду имъ.“

Въ тая възраст много увелича философията. Пробуждането на нравственото чувство и търсянето смисъла на живота дава особна цѣна на тая наука, отъ която юношѣтъ чака освѣтляване на всички тъмни за него въпроси. Но този, който води философскитѣ бесѣди, трѣбва да помни, че юношѣтъ никога нѣма да му прости равнодушието къмъ въпроситѣ на личния и обществения животъ.

Слѣдъ 20 годишна възраст увлѣчението отъ диалектиката и отъ логическитѣ построения ослабва и отстъпва мѣсто у едни на стремежа къмъ експериментално изслѣждане на истината, у други — на наклонността къмъ условни сжждения, основани на тѣй наречения здравъ смисълъ, на личнитѣ интереси, на съсловнитѣ прѣдразсѣдѣци и пр. Юността обича да строи системи, но не може да се подигне до най-висшия синтезъ, въ който тя би намѣрила при-

мирение на отдѣлнитѣ системи. Тя просто прѣминава отъ една система къмъ друга, макаръ и противоположна: днесъ изгаря това, на което се е покланяла вчера и често върши това съ нѣкакъвъ си фанатизмъ.

*
*

Неустановеността на юношеската психика съответствува на общата неустановеност на цѣлия организъмъ. Въ тая възраст ставатъ бързи промѣни на ръста (особно бързо растатъ ржцѣтъ и краката), теглото, дробовѣтъ, сърдцето, кръвоносната система и смилателнитѣ органи. Обаче ръстътъ на юношеския организъмъ е неправиленъ и несиметриченъ. Нѣкои органи се развиватъ по-полека отъ други, а нѣкои получаватъ силенъ тласкъ само въ началото на юношеската възраст. Тази неправилностъ въ развитието създава разни болезнени чувства и хвърля върху юноша отпечатъкъ на нѣщо прѣходно и незавършено; благодарение на нея внезапно изпъкватъ нѣкои нови черти на характера, които понѣкога изчезватъ бързо, а по нѣкога се упорно задържатъ. Въ свръзка съ новото растение стои пластичността на органитъ, които прави въ тая възраст особно важно физическото възпитание.

Къмъ 18 години, когато се завършва или ослабва растътъ почти на всички части, младиятъ субектъ още не напълно може да владѣе своето ново органическо оржие; тази неприспособеностъ на органитъ къмъ изпълнението на съответнитѣ функции ни обяснява дълбоката умора на младия човѣкъ. „А изтощението слѣдва не само слѣдъ физическитѣ, но и слѣдъ умственитѣ кризи, въ течението на които животътъ трѣбва да се приспособи съ голѣми усилия къмъ новитѣ условия.“ Въ връзка съ това 18—19 годишния юношъ е особно наклоненъ къмъ разни боледувания. И ще потрѣбватъ доста много години, догдѣто въ юношеската душа се установи извѣстно равновѣсие и юношътъ се напълно приспособи къмъ живота.

Контраститѣ и промѣнитѣ въ юношеската душа Ст. Холъ свежда къмъ 12 пункта. Къмъ тѣхъ се отнасятъ бързитѣ прѣходи отъ крайна активностъ къмъ пълна апатия, отъ безуменъ смѣхъ къмъ безпричинни сълзи и страхъ отъ смъртъ и пр.; отъ самодувѣреностъ къмъ съмнѣние въ себе си, отъ егоизмъ къмъ алтруизмъ, отъ затваряне въ себе си и пълна отдалеченостъ отъ обществото къмъ непрѣкъснато оставяне въ общество отъ другари, отъ тънка възприемчивостъ къмъ тжпостъ и вулгарностъ, отъ жива любознателностъ къмъ умствена бездѣйностъ и пр. Обаче колкото и тѣзи контрасти да сж очевидни за външния наблюдател, самъ юношътъ не ги забѣлѣзва. Той е до толкова обзетъ отъ дадено настроение, че съвсѣмъ забравя за прѣдидушето и искрено вѣрва, че е логически послѣдователенъ въ своитѣ възгледи, отношения и постѣпаци.

Юношътъ не видоизмѣнява своитѣ възгледи, а просто замѣства едни съ други. Неговитѣ възгледи сж лишени отъ оная гъвкавостъ и пластичностъ, която единствено позволява усъвършенствването на възгледитѣ и която се изработва само въ тоя случай, когато разумътъ строи самостоятелно на основание наблюдаванитѣ и прѣ-

живѣни фактове. За това въ всѣки даденъ моментъ юношескитѣ възгледи се отличаватъ съ нѣкаква си абсолютностъ и замръзнала догматичностъ, която ни най-малко не противоречи на постоянното имъ промѣнение. „Азъ никога нѣма да си промѣня възгледитѣ,“ ни увѣрява той, безъ да забѣлзва, че ги е промѣнилъ вече много пѣти и че ще продължава да върши това. При такава честа промѣна на възгледитѣ юношѣтъ обикновено остава съ тѣзи възгледи, съ които е влѣзълъ въ юношеския периодъ или които господствуватъ въ окръжаващата го срѣда. Много по-рѣдки сж онѣзи оригинални умоове, които си съставятъ собственъ мирогледъ чрѣзъ самостойна и упорита борба. Макаръ и възгледитѣ на юноша да се мѣняватъ всѣки даденъ моментъ, обаче въ неговата душа господствува една *опредѣлена система отъ идеи*. Едното не изключва другото.

Съ сжщото непостоянство се отличаватъ и чувствата на юноша, които възбуждатъ въ него най-противоречиви желания и стремления. Той би желалъ да въплоти въ себе си дълбокомислието на Спиноза, енергията на Наполеона, ѣдкостъта на Байрона и излъстителността на Донъ-Жуана. Той се обхваща изведнажъ отъ противоречиви стремежи и за това така мжчно може да отиде по единъ пѣтъ, да вземе едно рѣшение, безразлично касае ли се то до голѣмия въпросъ на Хамлета, или до въпросъ отъ катадневния животъ.

Противоречието на юношескитѣ стремежи се отзовава и на разнообразието на организациитѣ, въ които участвува юношѣтъ. Едни и сжщи юноши участвуватъ въ най-разнообразни дружества. Юността иска да изпита всичкитѣ си сили въ всички направления. „Азъ искамъ да принасямъ добро или да бжда дяволски лошъ“, казалъ единъ младъ кореспондентъ на Ланкастера и тѣзи думи сж много характерни за юността. Нека бжде всичко, само не еднообразие, скука и мжчително прозѣбание!

Непостоянството на настроенията влияе на обстоятелството, че ние мжчно можемъ да си припомнимъ за душевнитѣ прѣживѣвания въ юношеския периодъ. Ние си лесно припомнимъ дѣтскитѣ години и мжчно възпроизвеждаме годинитѣ на юношеството. Въ паметта се връзва само това, което е цѣлно и опредѣлено.

Макаръ и въ душата на юноша да се прѣплитатъ едноврѣменно много интереси и стремежи, забѣлзва се и прѣобладаването на единъ отъ тѣхъ. Една година главниятъ интересъ може да бжде съсрѣдоточенъ на футъ-бола, друга на естетическата култура и музиката, третя на нѣкоя наука, която слѣдъ това става отвратителна и се замѣня съ друга и пр.

Настроението на юноша и внезапнитѣ импулси го довеждатъ къмъ неочаквано бързи дѣйствия. Притиснатъ отъ нѣкое мрачно настроение, той може изведнѣжъ да тури край на живота си. Възрастнитѣ се самоубиватъ обикновено по сериозни причини и слѣдъ дълги колебания — когато у юноша образътъ на смъртта изниква безъ силенъ поводъ и изведнѣжъ получава повелителна сила. Дѣйствително, благодарение на слабото развитие на волята и настроенията, юношитѣ се самоубиватъ много по-рѣдко отъ възрастнитѣ, обаче

като земемъ прѣдъ видъ ничтожнитѣ поводи на самоубийствата и жизнерадостното настроение въ тая възраст, тѣ се случаватъ по-често отколкото би трѣбало. Мисълта за самоубийство е доста обикновена въ юношеската възраст, и отъ нея спасява сжщата импулсивностъ, която тика къмъ самоубийство; и при най-лошото положение изведнѣжъ пламва гореща вѣра и жажда за животъ.

Тая опасностъ отъ послѣдствията на мрачното настроение изисква разбира се особено внимателно и любовно отношение къмъ юноша отъ страна на неговитѣ възпитатели. Тѣ трѣбва винаги да сж готови да му помогнатъ съ другарския си съвѣтъ и съ братската си помощъ, но знедно съ това тѣ трѣбва да се погрижатъ и за онѣзи условия, които правятъ организма по-жизнерадостенъ, защото бодростта на тѣлото и здравия организъмъ сж най-големия врагъ на отчаянието и на отвращението къмъ живота. А юношитѣ, чиито организъмъ не е сглобенъ така хармонично както дѣтския, се умарятъ много бързо. Противъ умората можемъ да се боримъ, като внасяме по-голема радостъ въ околната срѣда, като отстраняваме нерационалнитѣ програми, ненормалното разпрѣдѣление на часоветѣ, врѣднитѣ за здравieto изпити и пр. Голѣма полза може да принесе и добрата грижа за физическото развитие съ помощта на игритѣ, ржчната работа, гимнастиката и др. физически упражнения на чистъ въздухъ. Въ това отношение американскитѣ и английскитѣ училища стоятъ несравнено по-високо отъ европейскитѣ. По тоя поводъ Мандусъ казва: „за хората, които се интересуватъ отъ въпроситѣ на възпитанието, нѣма по-тежко зрѣлище отколкото онова, което прѣдставляватъ нашитѣ по-възрастни ученици въ врѣмето на междучасията или при разходкитѣ. Тѣ ходятъ на малки групи съ ржчѣ пѣхнати въ джебоветѣ, а по нѣкога и съ цигари въ уста, съ уморенъ видъ на хора, които при размѣненія на своитѣ впечатления намѣрватъ излишенъ поводъ за оплакване отъ скука. Освѣнъ оная опасностъ, която прѣдставлява за нравитѣ такова прѣкарване на врѣмето, подобни навици оказватъ врѣдно влияние и на двигателнитѣ наклонности, понеже такъвъ режимъ на пълна дѣйностъ, се смѣнява съ нередовни, почти винаги разрушителни проявения на енергията. Началникътъ на единъ много малкъ лицей прѣди нѣколко години ми се призна, че ученицитѣ отъ горнитѣ и срѣднитѣ класове въ течение на 10 мѣс. сж поврѣдили ключалници, прозорци и пр. за повече отъ 300 франка, т. е. за сума достатъчна за купуване на нуждитѣ гимнастически принадлежности и пр.“

Разбира се, че разнитѣ видове гимнастика, игри и ржчна работа могатъ да докаратъ и до злоупотрѣбление, а едноврѣмното практикуване на всичкитѣ може да доведе прѣумора. Обаче трѣбва винаги да се помни, че отъ физическата прѣумора чловѣкъ се оправя много по-скоро отколкото отъ умствената. Не сж рѣдки случаетѣ, когато физическата умора помага на отстраняването на умствената прѣумора, понеже тя способствува на здравия сънъ и на доброто хранение.

Резюмирайки казаното ние трѣбва да подчертаемъ, че духовниятъ образъ на юноша е съвсѣмъ други отъ колкото она на дѣтето и на възрастния. На първо мѣсто има голѣма разлика въ физическо отношение и то въ свръзка съ пробуждането на половото чувство; обаче по-важни сж душевнитѣ отличия. Дѣтскиятъ егоизъмъ, простотата и бѣдността на чувствата се смѣнятъ съ безкористната симпатия, която се разпространява върху отдѣлнитѣ индивиди на обществото и даже върху цѣлото човѣчество и дохожда до ентузиазмъ и самоотричание. Емоциитѣ се отличаватъ съ извънредно богатство и яркостъ и даватъ своеобразна боя на всички прояви на юношеската психика. Въ свръзка съ тѣхъ стои силното влияние на изкуството върху юношитѣ, тѣхната потрѣбностъ отъ веселие и празнуване, наклоността къмъ блѣнове и увлѣчение отъ белетристиката. Юношътъ живѣе главно съ вжтрѣшенъ животъ, мжно се ориентира въ обективнитѣ фактове и за това не внася поправки въ своитѣ стройни логически разсждения — непознати за дѣтинската възраст. Тѣй подвежда всичко къмъ дадени формули и мисли, че владѣнието на формулата е равносилно съ самата истина. Обаче, рѣшителниятъ въ сжденията си юноша губи куража, когато трѣбва да дѣйствува въ сложнитѣ обстоятелства на обществения животъ. Нуждата да държи смѣтка за тѣхъ го кара силно да страда или го довежда до силни избухвания, които възпитателътъ мжно може да овладее, понеже външнитѣ прѣпятствия не удържатъ юношътъ както дѣтето, а още повече го подбуждатъ.

Въ отдѣлни моменти юношескиятъ възгледъ и стремежи могатъ да произведатъ впечатление на опрѣдѣленостъ, резкостъ и непримиримостъ, обаче и най-непримиримиятъ юноша рѣдко остава при едни и сщи възгледи и стремежи; за неговата душевна областъ сж характерни анархията и капризната промѣна на настроенията и наклонноститѣ. Липсата на цѣлностъ и едноврѣмненото сремление къмъ различни цѣли лесно може да създаде чувство на заблуда, умора и безсилие. Въ такова състояние сж възможни и мислитѣ за самоубийство, които се реализиратъ доста често вслѣдствие юношеската импулсивностъ.

Мечтанията и разхвърлеността на юноша огорчаватъ възрастнитѣ, които, разбира се, прѣдпочитатъ да виждатъ правилно и послѣдователно развитие. Но послѣдователността и спокойствието не се примиряватъ съ емоционалната психика на юноша.

Това, което става въ юношеската възраст, е нужно за развитието на човѣка. Той трѣбва да изпита своитѣ сили въ разни направления, иначе той ще се развива рутинно, вѣчно ще тѣпче на едно мѣсто. Само чрезъ разнообразнитѣ опити се получаватъ нови вариации, безъ които е немислимъ личниятъ прогресъ. А юношеската възраст е периодъ, при който даже посрѣдственитѣ личности се издигатъ надъ срѣдното равнище, а най-добритѣ юноши отъ всяка душа се стремятъ къмъ недосѣгаемитѣ височини. Това душевно неравновѣсие на юноша изисква своя противовѣсъ отъ страна на възпитателя, обаче, ръководството тука трѣбва да почива на съчув-

ственото разбиране на юношеската душа и трѣбва да се води така, че не да спира, а да съдѣйствува на развитието. Възпитателятъ трѣбва да даде да се развържатъ всички добри сили на юношеската душа, да поддържи юношѣтъ въ самостоятелно търсене на нови пѣтища, да го вика винаги напредъ, като не му дава да се поддава на подчиняващото влияние на вулгарната срѣда, на низкитѣ стремежи на собствената натура или на гласа на отчаянието, което нашепва мисълта за убийство. Далечъ отъ тая пропастъ, горѣ въ свѣтлитѣ върхове, гдѣто сърдцето тупти радостно, гдѣто се диша леко и свободно, гдѣто сж разпуснати ярко и красиво юношескитѣ сили, гдѣто се осѣщатъ чуднитѣ юношески мечти за великъ подвигъ, за самоотвържена работа, която ще реализира на земята всеобщото щастие.

Прѣвелъ съ пѣкон измѣнения.

Ц. К.



Възпитание на дѣтето.*)

отъ Максимъ Горки.

Онова, което дѣтето трѣбва прѣди всичко да знае, то е да му се прѣдстави човѣчеството въ видъ на една единствена всемирна фамилия, на която членоветѣ все повече се сближаватъ вслѣдствие стремежа имъ къмъ доброто. Нищо не може да възбуди повече очудване отъ историята на цивилизацията; тя най-много възпитава и облагородява душата; тя е царицата на разказитѣ, на създаденитѣ отъ народитѣ легенди.

Малкиятъ човѣкъ трѣбва отъ първитѣ дни на съзнателнитѣ си постѣпки въ живота да познае, какво сж извършили прѣди него многобройнитѣ генерации; чрезъ това той ще се научи да разбира, какво е извършено прѣди него и за него.

Ние трѣбва да му разкажемъ правилно и безъ окраса голѣмитѣ разкази на нашия изтекълъ животъ; ние трѣбва да говоримъ съ него за нашитѣ поражения и надежди, за всичко, което е радвало душитѣ на нашитѣ прадѣди, или пъкъ е измѣчвало, за всичко, което подбива или подига нашата рѣшителностъ.

Човѣкътъ трѣбва да почита и цѣни работата на прѣдходнитѣ му поколения; това е единствената гаранция, за да се подтикне цивилизацията напредъ и за да се създадатъ подържници на човѣшката работа, която е насочена къмъ създаване на нови форми за животъ, на единъ по-свободенъ и по-разуменъ животъ.

Но може да се възрази и то безъ привидно право: че миналото е една планина отъ грѣшки; но въ противоположностъ на

*) Заето отъ извѣстията на III интернационаленъ конгресъ за домашно възпитание въ Брюкселъ, т. II.

това старо изречение, има сжщо тѣй старо изречение, косто гласи: който нищо не върши, никога не грѣши.

Грѣшкитѣ сж се отплащали винаги съ голѣми страдания и болки на хората, които притискатъ тѣхната природа, иматъ безусловното право да бждатъ почитани отъ насъ и отъ нашитѣ дѣца. Дѣцата сж въ състояние да разбератъ това: нека слѣдователно ги запознаемъ съ човѣчеството, чрѣзъ това тѣ ще могатъ да почитатъ и обичатъ наслѣдството, завѣщано отъ генерациитѣ.

Хората трѣбва да бждатъ способни още отъ дѣтскитѣ стѣпки да разпознаватъ лъжата отъ погрѣшното заключение. Ние не притежаваме достатъчно довѣрие единъ къмъ другъ и съвсѣмъ малко уважаваме нашитѣ най-близки; ние постоянно наблѣгаме на онова, което вини човѣцитѣ, и не заблѣзваме онова, което ги оправдава; ние твърдѣ много издирваме онова, което е лошо и за прѣзиране и повече се страхуваме отъ злото, отколкото да се боримъ противъ него. За това насилието тѣй много е разпространено и тѣй много се упражнява върху насъ. Отъ това всеобщо заблуждение, което прѣдизвиква разцѣпления, дѣтето трѣбва безусловно да бжде запазено; напротивъ, то трѣбва да се чувствува като господаръ на вселената, като наслѣдникъ на нейнитѣ благодѣния. Нека отхранимъ у насъ гордостъ за онова наслѣдство, което сж ни завѣщали вѣковетѣ; нека обикнемъ онази работа, граничаща съ баснословното, чийто плодове пазятъ нашитѣ музеи, тѣзи съкровища на човѣшката цивилизация, и нашитѣ градове, които сами сж станали музеи. Тази гордостъ и тази обичъ къмъ миналото сж ключа за опознаване живота на човѣчеството. Нека присадимъ тази любовъ въ сърдцата на дѣцата, наслѣдници на всѣка човѣшка работа.

Дѣтето нека знае, че като се почне отъ играчката, която е попаднала въ неговитѣ рѣчици, и се достигне до понятието за Бога, отъ мита за Прометея до всеобщата любовъ на човѣцитѣ къмъ всичко на земята, е творение на създания, които сж живѣли прѣди него и че всичко това коштува тежъкъ трудъ и голѣми усилия. Не мога достатъчно да повторя, че дѣцата трѣбва да се научатъ високо да цѣнятъ дѣлото на миналитѣ поколения, придобивкитѣ на тѣхнитѣ прѣдци.

Дѣтето трѣбва да знае живота на своята фамилия, на своята родина, на своето отечество, на своята земя — на цѣлата земя, тѣй като земята принадлежи на дѣтето и винаги само на дѣтето. Ние сме уморени и си отиваме отъ тука; като искрести огньове, тѣ (дѣцата) горятъ на нашитѣ мѣста; творчески пламъкъ на живота, който благодарение на тѣхъ нѣма никога да се разсипе. Азъ мога да кажа, само дѣцата сж безсмъртни.

И това трѣбва да се повтори хиляди пѣти; колкото повече човѣкъ упознава мировото дѣло, работата на вѣковетѣ, толкова повече той е човѣкъ. Нищо повече не възпитава, изнѣжва, облагородява душата отъ познанието на великата история на човѣчеството, отъ съзнанието за работата на миналитѣ столѣтия.

Безъ съмнѣние, съ това азъ не казвамъ нищо ново, а изразя-

вамъ само старата вѣра въ възможността за единението на човѣ-
цитѣ възъ основа взаимното зачитане на лицата и на работата, на
вѣра въ побѣдата на разума и на всѣка човѣшка придобивка и тво-
рение, съ които ние съ право се гордѣемъ.

„Обичай близкия си, както самия себе си“, е казано. „Защо?“
пита скептикътъ и писимистътъ. Надлежниятъ отговоръ гласи: поради
великата работа, която се е създала прѣзъ вѣковетѣ; поради труда,
който непрѣстанно прѣодоляваме всѣки день; и поради оня постояненъ
стремежъ къмъ доброто, който живѣе въ всѣкиго отъ насъ и който
кога да е ще направи нашитѣ наслѣдници добри, силни и щастливи
човѣци.

Човѣче! Всѣки отъ насъ е резултанта отъ едно опрѣдѣление на
миналото, както и отъ едно необходимо призвание на бъдещето:
ние всички, сжщо и азъ. Азъ не познавамъ никоя дума, която може
да се изрече съ по голѣма гордостъ отъ тази: човѣкъ! Да всадимъ
това у дѣтето, ми се струва, че е необходимо.

Дайте, слѣдователно, мѣсто на дѣцата, тѣзи наслѣдници на
всички велики работи на човѣчеството! Това води къмъ бъдещето
и учи да се цѣни високо миналото, което въ съюзъ съ насъ доставя
неизчерпаема сила на постоянния потокъ. Но не само трѣбва да по-
читаме и обичаме работата на миналото, но сжщо да се научимъ да
разбираме и прощаваме неговитѣ грѣшки! Тази е моята кжса изповѣдь.

Прѣводъ отъ нѣмски.



К. Денчевъ.

Пѣнието въ основното училище.

Ако има прѣдметъ, който да е прѣнебрѣгнатъ въ основното
училище, това е пѣнието. Голѣма частъ отъ прѣдначаненото за не-
го врѣме се използвава за другитѣ учебни прѣдмети. А то е тѣй
занемарено, че сжществуването му се крѣпи само на естествената
нужда у дѣцата за пѣние, които не вземайки прѣдвидъ, че ни прѣд-
стои купове материалъ, често ни безпокоятъ съ своето подсъщане.

Пѣнието не е случаенъ продуктъ на човѣшката душа. Дар-
винъ констатира, че то при животнитѣ е едно отъ най-мощнитѣ
срѣдства за естествения подборъ. Освѣнъ много животни, наклон-
ность къмъ пѣние проявяватъ и дивитѣ народи. Пжтешественици
разказватъ, че дивитѣ племена си иматъ своеобразна музика. Най-
ярко такава наклонность се забѣлѣзва у дѣцата. Още отъ малки тѣ
обичатъ да имъ се пѣе и да пѣятъ, макаръ и доста своеобразно.
Отъ всичко вадимъ заключение, че у човѣка има вродено прѣд-
разположение за хармонично съчетание на звуковетѣ, за пѣние. Пѣ-
нието е, значи, душевна потребностъ, която основното училище не
бива да игнорира, а напротивъ — да развива. Освѣнъ това, то е

станало, като необходимо условие въ общежитието. Двама хора, щомъ се събератъ, ще се развеселятъ съ пѣние. Затова въ основното училище то не бива да се изучава като изкуство само по себе, а като задоволяване и облагородяване на душевна потрѣбностъ. Цѣльта, слѣдователно, трѣбва да бжде, да се научатъ дѣцата да пѣятъ, като чрѣзъ подходящи пѣсни се развива тѣхния музикаленъ слухъ.

Една училищна пѣсенъ за дѣца е добра, когато отговаря на слѣднитѣ условия: а) да е лесна, та бързо да се запомня; б) мелодична, та да привлича ученицитѣ; в) теоретично вѣрна, да отговаря на теорията на музиката и г) да има естествена връзка между текста и мелодията. Тѣзи пѣсни не сж лесна работа, както мислятъ мнозина, затова трѣбва да бждатъ дѣло на *педагози-музиканти*. Ясно ни става, слѣдователно, защо много отъ пѣснитѣ изъ излѣзлитъ до сега сборки сж негодни за дѣцата. Освѣнъ училищни пѣсни, могатъ да се изучаватъ и народни. Въ тѣхъ най-естествено е вложено всичко прѣживно, затова и дѣцата много лесно ги заучаватъ.

Въ програмата сж прѣдвидени да се изучаватъ и черковни пѣсни. Безспорно, цѣлта е да се буди религиозно чувство у възпитаницитѣ. Но тѣ не разбиратъ текста и пѣнчето на такива пѣсни е равностилно съ това — да се учатъ руски, сръбски, хърватски и др. пѣсни, та макаръ и да обясняваме съдържанието. А коя педагогика би ни позволила това? Освѣнъ това споренъ педагогически въпросъ е, дали училището трѣбва да е будителъ на религиозното чувство. Даже и ако се съгласимъ съ това, то дали на пѣнието ще се падне тази задача, или на други прѣдмети, като законъ божи, нравоучение... Тия съображения ни довеждатъ до заключение, че въ основното училище не трѣбва да се изучаватъ черковни пѣсни.

Прѣдвидена е сжщо за изучване и теория на музиката. Ето материала за IV отдѣление: „Ноти и линейна система. Продължителностъ на тона и разнитѣ видове ноти. Ключъ за цигулка. Название на ноти. Четене и писане разнитѣ видове ноти. Тактове $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$ и $\frac{4}{4}$. Непълни тактове. Темпо. Упражнения и пѣсни съ тритѣ вида тактове.“ Господстващото мнѣние въ нашата музикална литература, ако въобще може да се говори за такава, е, че трѣбва да се изучава теорията. Специална брошура има отъ извѣстния български музикантъ, Г. Байдановъ, по начина на прѣподаване пѣнието въ основното училище. Той казва, че нотитѣ трѣбва да се откриватъ на дѣцата, както буквитѣ при четенето. Прѣкрасно! „Музикаленъ в-къ“, органтъ на българския музикаленъ съюзъ, прѣди години лансира сжщото становище. Привърженицитѣ на този възгледъ въ своята защита на теорията ставатъ понѣкога доста смѣшни. Въ сп. „Учителъ“ прѣди години единъ пише буквално слѣдното: „Ако 6—7 годишни дѣца могатъ да запомнятъ 30 ржкописни и толкова печатни и главни букви, ако 8 годишни дѣца искаме да запомнятъ числата до 100 и още повече всички операции съ тѣхъ, то защо 10 годишни дѣца да не могатъ запомни 7 нотни названия“... Отлична защита! Ако цѣлта е „да се запомнятъ“ 7-тѣ нотни названия, това е възможно и за 6—7 годишни дѣца. Но това ли е назначението на музикал-

ната теория? Защо се не вгледаме по-добрь въ четенето и смѣтането? — Ние изучаваме буквитѣ, като елементи на четенето и писането, въ самия процесъ на четенето и писането. Числата сжщо изучаваме, като числени понятия, въ процеса на самото смѣтане. Защо при прѣподаване на нотитѣ да не се слѣдва сжщия пжтъ? Въ отдавна спрѣлото музикално сп. „Кавалъ“, К. А. Маханъ се изказва за музикалното обучение приблизително така: „Най-мжчната задача на музикалното обучение се състои въ това — да може ученикътъ да прѣвърне въ звукъ това, що е схваналъ съ разума си. Окоето и ухото трѣбва да станатъ орждия на една много сложна дѣятелность. Окоето трѣбва да чете нотитѣ, да ги прѣдаде на фантазията, която трѣбва да оцѣни тѣхното разстояние и споредъ това да създаде понятие за относителната имъ височина. Ухото пжкъ съ съдѣйствието на вроденото ритмично чувство ще контролира тоноветѣ по отношение на тѣхната тоническа и тактова стойность. И всичко това става за единъ мигъ!“ . . . Видно е, че тука се сливатъ толкова разнообразни и трудни процеси, което ни кара да заключимъ, че музикалната теория не е по силитѣ на дѣцата отъ основното училище. За насъ е прѣдостатъчно, ако успѣемъ да задоволяваме потребността на дѣцата отъ пѣние и да развиемъ музикаленъ слухъ, доколкото, разбира се, е възможно въ основното училище. Тази е скромна, но единствено постижима цѣль. Намъ се прѣдписватъ много добри начини, може би, за прѣподаване на музикалната теория, но тя не е за основното училище, ще отговоримъ ние. Измжчването на дѣцата съ нея, сигурно, ще докара противоположни резултати — отвращение отъ пѣнието. Да, това не е прѣувеличено!

Въ основното училище, споредъ програмата, трѣбва да се изучава и двугласно пѣние. Понеже то прѣдполага значителна музикалность у учителя, трѣбва прѣдпазливо да се работи въ това отношение. Нека се знае, че двугласното пѣние не е пѣене само „на два гласа“, та както и да е. Между тоноветѣ на двата гласа има опрѣдѣлени отношения, които при пѣнето трѣбва строго да се съблюдаватъ, защото въ противенъ случай се образува дисхармония, която е прѣкрасно срѣдство за музикално затжпяване. Двугласното пѣние не бива да се почне по-рано отъ III-та учеб. година, понеже то прѣдполага извѣстна музикалность и у ученицитѣ.

Пѣнието трѣбва да се очисти отъ религиозна, шовинистично-патриотична и класова тенденция, защото съ прикачването на такива странични цѣли се изгубва възпитателното му значение и се обръща въ срѣдство за насаждане на чувства и стремежи, които се намиратъ въ противоречие съ истинското възпитание.

Изобщо, обучението по пѣние трѣбва така да се нагласява, що то да се навикнатъ дѣцата да гледатъ на това изкуство, като на срѣдство за удовлетворение и свободно изказване на чувствата. Тукъ безъ всѣкакво колебание трѣбва за винаги да се отстрани дидактическиятъ материализъмъ, който убива дѣтската душа. Занятията по пѣние да слѣдватъ по единъ естественъ, непринуденъ, лекъ и интересенъ начинъ, за да се накаратъ дѣцата съ радостъ да посрѣ-

щата това изкуство, което най-силно имѣ дѣйствува. Ако така се погледне на пѣнието въ основното училище, то става прѣдметъ съ възпитателно значение отъ първостепенна важность.



Ат. Чешмеджиевъ.

Ненормалнитѣ дѣца въ Швеция, Норвегия и Дания.

Духовното израждане въ Германия се увеличава всѣка година. Въ Бреславъ прѣзъ 1899—1900 год. е имало 0·47% ученици въ спсмагателнитѣ училища, а прѣзъ 1908—1909 година се забѣлѣзва увеличение, т. е. достигатъ до 1·46 %.

Увеличението на учещитѣ се е явно. Германцитѣ не се задоволяватъ отъ уредбата на своитѣ училища за ненормални дѣца. Миналата година тѣ сж изпратили Г. Шенкъ въ Швеция, Норвегия и Дания, за да изучи наредбата на тѣхнитѣ училища за сжщата цѣль. Шенкъ се е занимавалъ съ три въпроса, а именно: ржчната работа, организацията на заведенията и какви срѣдства употребяватъ за борба съ причинитѣ на ненормалноститѣ.

Относително първия въпросъ се указало, че ржчната работа служила за развитие на нагледното обучение и се явявала, като подготовка на столарския занаятъ, както картонажътъ билъ прѣдшественникъ на книговѣзството.

Изучване на занаятъ могло да стане въ разстояние на 8 год. (осемь годишенъ курсъ), или отъ 10—18 година.

Това, разбира се, може да стане тамъ, гдѣто има при училището подходящи работилници; ако дѣтето би свършило учението си на 13 години, то не би научило никакъвъ занаятъ. Въ Германия изучаватъ общарство, четкарство, кошничарство, градинарство, качество и пр. Ржчната работа, или по-право, изработенитѣ прѣдмети, не могатъ да издържатъ конкуренция съ тѣзи, работени съ машини въ фабрицитѣ. — тѣ сж по-груби и по-скжпли. Въ Норвегия, освѣнъ това, било въведено ржчното и машинно шнене, което е по-хубаво отъ ткачеството, и за дѣвойкитѣ — готварството.

Учебнитѣ заведения въ Швеция били децентрализирани, въ Норвегия и Дания централизирани. Напримѣръ, въ Швеция числото на заведенията било 35, ученици 1120, при което имало само 4 директори, а въ останалитѣ училища — началници. Въ Шведскитѣ спомогателни училища не се допусщали повече отъ 12 човѣка. Тука се изпращали, както и другадъ, отъ първоначалнитѣ училища дѣца, които повтаряли отдѣлението 2—3 години. На день имали по 3—4 часа. Обучавали се отъ учителки, които си служили съ особени нагледни пособия.

Въ Норвегия и Дания само 3 заведения се управлявали отъ мъже, а останалитѣ отъ жени.

Най-старото Шведско заведение Johannesberg (Mariestad) е основано въ 1866 г. отъ Емануилъ Карлбекъ († 1901 год.), сега се управлява отъ Холмквистъ. То и до сега е едно отъ най-голѣмитѣ въ Швеция. Въ него има 116 питомци съ 5—7 класа. Въ това врѣме се виждало чудно, че могли да се учатъ и глухи. Въ 1868 год. се появило едно дружество „за помощъ на ненормалнитѣ“, което е издържало семинария за учителки. Тукъ се приемали свършившитѣ 8 класъ на гимназиитѣ, или такива, които сж издържали изпитъ за учителки. Прѣподаването е било поставено на практическа почва; освѣнъ обичнитѣ прѣдмети сж се прѣподавали и хигиена, отгледване на болни дѣца, занятия въ клиники, смѣтководство, гимнастика, пияно, готварство. рисуване на дърво. Курсътъ билъ двѣ годишенъ и не само че безплатенъ, но се отпущало по 100 крони степендия на 4 ученици отъ всѣки курсъ.

Въ 1872 год. Г-жа Рамзай уредила заведение за епилептични, а въ 1900 г. — приютъ.

На основание на закона отъ 28 май 1877 год. правителството прѣдвиждало за всѣко ненормално дѣте по 250 крони ежегодно, отъ които 50—100 крони да платятъ неговитѣ родители, а въ случай на несъстоятелностъ — общината. Начело стояла дирекция, избрана отъ сейма. Директорътъ е получавалъ до 9000 крони.

Отъ норвежкитѣ училища първото било открито прѣзъ 1816 год., начело на което стоялъ г. Лангитедтъ. При училището имало грамаденъ паркъ. Въ 1899 г. училището станало държавно. Освѣнъ него имало още 3 държавни училища. Въ най-голѣмото се учатъ 670 дѣца въ 42 отдѣления.

Въ Копенхагенъ има заведение съ 204 дѣца — ученици. Спомагателни училища нѣма, а само класове.

Отъ какво произхожда ненормалността?— $\frac{1}{3}$ отъ нейнитѣ жертви се дължатъ на алкохолизма, противъ който трѣбва да се боримъ съ всички срѣдства. Швеция ни даде примѣръ за това. Прѣзъ послѣднитѣ 20 години употребата на алкохола се съкратила на половина. Още по-сполучливо се води тази борба въ Финландия. Трѣбва да се обложатъ ракията, виното и пр. съ високъ налогъ. Въ Германия се проектира 100 милиона налогъ. Освѣнъ това питейнитѣ заведения да не се отварятъ отъ 12 часа слѣдъ обѣдъ въ сѣбота, до 9 часа сутринта въ понеделникъ.

Въ Норвегия търговията е дадена въ рѣцѣтѣ на дружества.

Въ Швеция е унищожено домашното производство на спиртъ, а търговията съ питиета е дадена въ рѣцѣтѣ на благотворителнитѣ дружества. Противъ алкохола се говори и въ училището въ часоветѣ по Законъ Божий и Естествознание. Въ Стокхолмъ и Упсалъ сж открити курсове, въ които се подготвяватъ учители за агитиране противъ алкохолизма. Това стремление намира поддръжка и отъ общинитѣ. Пияницитѣ, които нарушаватъ реда на улицата, се глобятъ съ 5 крони. За лични оскръбления глобата е още по-висока.

Въ Дания се взематъ мѣрки повече отъ частенъ характеръ. Пиеницитъ се затварятъ въ специални лѣчебници.

Друга опасностъ е туберкулозата.

Въ Норвегия всѣки лѣкаръ е длъженъ да донесе за свѣдѣния на управлението за болния и тоя го помѣщаватъ въ санаториумъ или болница. Лѣкуването е за всички безплатно. Въ санаториумитъ помѣщаватъ и дѣцата. Отъ завѣщанието на Оскаръ II сж построени 3 санаториума. И въ Швеция и Дания има национали дружества, които сж построили санаториуми за 600 болни.

Трета причина за ненормалноститъ е сифилисътъ.

Въ Норвегия и Дания не сжествува редовно лѣкарско прѣглеждане на проституткитъ, защото лѣкаритъ намиратъ, че народното здраве не е заплашено отъ това. Взиматъ се твърдѣ строги мѣрки противъ проституткитъ; тѣхъ въ Норвегия ги помѣщаватъ въ работилници, а въ Дания всѣки е отговоренъ за разпространението на венерическитъ болести, както мжжътъ, така и жената — безразлично. Лѣкарската помощ е безплатна.

Професоръ Веландеръ открилъ въ Копенхагенъ приютъ за дѣца — сифилистици — тамъ се помѣщаватъ 12—13 год. дѣца.

Твърдѣ важно значение за физическото и психическо здраве иматъ жилищата на хората. И на този въпросъ е обърнато сериозно внимание въ сѣвернитъ страни. Тамъ се строятъ особени жилища за работниците.

И така въ тѣзи три държави е направено доста много за намаление причинитъ на ненормалноститъ и за отгледване и обучение на нещастнитъ дѣца.

Въ едно събрание на психиатритъ, въ Русия, Д-ръ Касуенко е прочелъ свѣдѣния за възпитанието и обучението на ненормалнитъ дѣца — Оказало се, че между ученицитъ въ началнитъ училища и долнитъ класове на срѣднитъ — учебни заведения има 30% ненормални дѣца.

Какво би казалъ за този процентъ г. Шенкъ, който е поразенъ отъ цифрата 1.46% на ненормалнитъ дѣца въ Бреславъ?

Ами у насъ кждѣ сж спомагателнитъ училища? За устройството имъ още никому не е дошло на умъ.



Кр. Цѣновъ.

Съврѣменно учение за сжщината и произхода на характера.

Въ днешно врѣме е много по-тежко и непостижно за този, който иска да се прояви за характерна личностъ, отколкото е било въ прѣжнитъ врѣмена. Защото сега нѣма ония обществени и научни условия, каквито е имало тогава. До като въ прѣжно врѣме, за да

бждешъ характеренъ, се изисквало да имашъ твърдостъ и послѣдовностъ на волята и постжпкитѣ си — свойства, произходещи отъ владѣщия тогава общественъ редъ и мирогледъ, днесъ новото врѣме освобождава индивида отъ традиционнитѣ форми на живота.

Въ старо врѣме държавата, правителството сж опрѣдѣляли единствено жизнената задача и постжпкитѣ на индивида.

Въ срѣднитѣ вѣкове съсловнитѣ нрави и обичаи въ своитѣ външни форми и наредби обхващаха живота на рицаря, селенина, гражданина, а сврѣхъ всичко това черквата съ своитѣ догми и прѣдписания опрѣдѣляше смисъла и външната форма на живота у отдѣлния индивидъ. Прѣзъ това врѣме индивидътъ вътрѣшно и външно се намираше като единъ видъ подъ покривало, изтъкано отъ вѣра, дѣтска свѣнливостъ и мечтания. Прѣзъ това покривало той гледаше на свѣта и свѣтовнитѣ събития.

Обаче съ постепенния развой на наукитѣ и изкуствата, съ голѣмитѣ открития издигна се съ пълна мощъ и стана прѣдметъ на отдѣлно научно изслѣждане и опознаване отдѣлната личностъ. По-рано личността се жертвуваше всецѣло за държавата, съсловието или за черквата, а сега тя става самостоятелна вещь за изслѣждане.

Съ това освобождаване на личността отъ старитѣ традиции и прѣдписания, въ *новото врѣме* ѝ се възложили тежки задачи.

Освободенъ сега отъ старитѣ ржководни сили, дѣто главна добродѣтель бѣше послушността и слѣпото подчинение, на индивида прѣдстоеше да си намѣри пътъ въ лабиринта на модерния животъ. Новото развитие на държавния животъ донесе голѣма самостоятелност на личността, но при това ѝ донесе и съвършено нова отговорност прѣдъ обществото, макаръ тя и да не е достигнала до нуждната зрѣлостъ, за да поеме такава отговорностъ. Неймовѣрното развитие на *машинната техника и едрата индустрия* отнѣ на индивида нравствената наслада да работи съ собствени сили и го осжди на еднообразна и хиляди пжти повтаряща се механическа работа при машинитѣ. Работа, краятъ на която и той самъ не може да прѣдвиди.

Това е историческа необходимостъ.

Обаче влиянието на този икономически и общественъ строй е крайно разрушаващо за *образованието на характера*. Не е за чудо, че при такива обстоятелства човѣкъ изглежда повече *робъ* за придобиване срѣдства за животъ, прилича на малко колелце въ голѣмата машина на едрата индустрия или на слѣпъ просителъ на тѣй нареченото общественно мнѣние — на всичко друго, но не и на сжщество съ *свободенъ характеръ*.

Затова, ако има нѣщо съврѣменно, то е въпросътъ за образованието на характера. За разяснение на туй по-рано трѣбва да видимъ, що е характеръ. Слѣдъ това само по себе си слѣдва питането за произхода на характера и послѣ за възпитанието му.

Що е характеръ.

Гръцката дума „характеръ“ е означавала първоначално орждие за заравяне, изрѣзване, вдѣлбаване и послѣ самата закопана вещь.

Отъ тука произлѣзло значението *отличителни бѣлѣзи*, признаци, по които се различава и се познава нѣкоя личностъ или прѣдметъ. Въ срѣднитѣ вѣкове сж говорили за „неизличимъ характеръ“, подъ което сж разбирали душевна черта, която получава човѣкъ при кръщението си. Употрѣбятъ думата „характеръ“ и въ смисълъ на чинъ или санъ, каквито има нѣкое лице. Напримѣръ: майоръ, протосингелъ, началникъ.

Сжщо подъ „характеръ“ се разбира още и *особеностъ*, особенитѣ черти изцѣло, по които се отличава една личностъ или прѣдметъ отъ други такива. Така напр. особенитѣ черти на нѣкоя планина, на нѣкоя мѣстностъ, на градъ и пр.

Думата „характеръ“ изобщо значи и *душевна особеностъ* на човѣка, т. е. отличителнитѣ черти се отнасятъ само до душевната страна.

Отлично описание на характеритѣ въ тоя смисълъ се срѣща у *Теофраста* (319 год. прѣди Христа) Бѣлѣжитѣ прѣводъ на Теофрастовото съчинение, а сжцесвършено и самостоятелно излагане на характеристики отъ своето вѣрме прѣдставлява книгата на *Лабрюера*: „Характеритѣ на Теофраста заедно съ характеристики или нрави на нашето столѣтие“ (1588 год.).

Отъ тогава подъ думата „характеръ“ се разбира не само душевна особеностъ на нѣкоя личностъ, но и *описание, рисуване* на тая особеностъ. Въ художествената литература днесъ смѣтатъ за най-важна часть на произведението пълното описание и издръжливостъ на характеритѣ. Както скулпторътъ се стреми да подражава на природата въ своитѣ творби, сжщо тъй и поетътъ гледа да нарисува душевната особеностъ на човѣка споредъ природата, така че нарисуваниятъ характеръ да излѣзе правдоподобенъ.

Въ *най-ново вѣрме* силно се интересуватъ отъ въпроса, що е характеръ и се стремятъ да установятъ това понятие. Така все повече и повече съзнаватъ зависимостъта на човѣшкитѣ постѣпки отъ „характера“ на човѣка, а това има голѣмо значение за психологията, педагогиката и правото.

Ако разгледаме по-подробно въпроса, ние ще видимъ, че подъ думата „характеръ“, образозвание на характера не се разбира нѣщо общо, неопрѣдѣлено, а ясно и опрѣдѣлено понятие. Тѣй, ако кажемъ: „Човѣкъ има характеръ“, трѣбва да разбираме, че искаме да припишемъ нѣкое качество на тоя човѣкъ, каквото другитѣ нѣматъ. Изпѣква питането: отъ какво познаваме характера на човѣка? Отговорътъ може да бжде този: отъ неговитѣ *постѣпки*.

Понеже споредъ постѣпкитѣ познаваме характера, то трѣбва да се попитаме за душевнитѣ процеси, отъ които произхождатъ тия постѣпки. А тия процеси не сж нищо друго, освѣнъ *волята* на човѣка. Значи, когато се говори за характеръ въ тѣсенъ смисълъ на думата, ще се трактува върху свойствата на *волята*.

Като кажемъ: „Х. има характеръ“, може да се разбира, че *х* има добъръ или лошъ характеръ. Посоката на характера се означава съ понятията „добъръ“ и „лошъ“.

Затова, различаватъ формаленъ и материаленъ характеръ. Подъ формаленъ характеръ ще се разбира свойствата на волята, а подъ материаленъ — нейнитѣ насоки.

По-главнитѣ свойства на волята, що опрѣдѣлятъ и образуватъ съставкитѣ на *формалния* характеръ, сж слѣднитѣ.

Послѣдовностъ (консеквенция) *въ волята*. Въ практическия животъ това качество е най-сжщественно за характерния човѣкъ. Защото само на такъвъ характеръ можемъ да се осланяме и довъряваме. Колкото е по-сложна културата, толкова сж по-разнообразни влиянията, що въздѣйстватъ върху човѣка и толкова сж по-промѣнчиви условията, при които той дѣйствува като волево сжщество. Той може да се приспособи къмъ външнитѣ условия, но въ това приспособяване има опасностъ за послѣдовността на волята.

„Характерътъ“ отстранява тая опасностъ, като се противопоставя срѣщу измѣнчивитѣ *външни* влияния.

Отъ по-голѣмо значение е да имаме послѣдовностъ въ нашето искане срѣмо промѣнитѣ на *вътрѣшнитѣ* условия, които влияятъ върху постѣпкитѣ ни. Именно, чрѣзъ чувствата на приятностъ и неприятностъ дѣлата на човѣка получаватъ своитѣ мотиви. Ясно е, че моменталното състояние на чувството, което именуваъ „настроение“, влияе върху постѣпкитѣ ни. Има млади люди, които почватъ нѣкоя работа и, щомъ нѣматъ настроение, оставятъ я. Има ходожествени натурни, които живѣятъ напълно подъ властѣта на своитѣ разположения. Въобще, не сж рѣдко явленията, дѣто намѣсто постоянство на характера да имаме калайдоскопъ отъ настроения.

Нѣма да сгрѣшимъ, ако кажемъ, че тая опасностъ за непостоянството на характера най-вече прилѣга на модерния човѣкъ.

Съвременното художество не малко материалъ взема отъ това безкрайно море отъ настроения и „разположения“ и рисува такива типове характери.

Поради това, трѣбва да поменемъ второто важно свойство на формалния характеръ: *сила на волята*. Послѣдовностъ има само тамъ, дѣто има силна воля. Психическата сила на волята се изразява въ противостоене срѣщу външни и вътрѣшни прѣчки. Това противостоене бива или моментално, когато има да се надвиятъ голѣми мжнотии (противодѣйствиия), или пъкъ може да се надвиятъ редица малки противодѣйствиия въ по-дълго врѣме. Въ първия случай силата на волята се изразява въ *храбростъ*, а въ втория — въ *постоянство* (упоритостъ). Храбростѣта се състои не въ голѣма физическа сила, а въ безстрашие, когато се посрѣща нѣкоя опасностъ.

Модното врѣме не е толкова благоприятно за развиване буйносни типове характери. Повечето прѣдпочитатъ слабитѣ, болезненитѣ типове, отколкото силнитѣ. Не е за чудо, че душевнитѣ напргнания, що иматъ за цѣль да се противопоставяме срѣщу вкуса на обожаване буйно — дрѣзкитѣ типове, иматъ по-голѣмъ успѣхъ.

Така: Будисткото отказване отъ желанята въ „нирвана“, Шопенхауеровото отричане на волята, Толстоевото „непротивене на злото“ иматъ повече послѣдователи, отколкото надчовѣка на Нитче.

Силната воля, както казахме, може да си тури за цѣль и послѣдовно да надвие голѣмо количество отъ малки прѣчки. То се нарича постоянство (упоритостъ). Това качество е особено нужно тамъ, дѣто има да извършимъ нѣкоя *работа*. За една епоха, дѣто трудътъ има първостепенно значение въ борбата за сжществуване, постоянството е особено важно. Както въ героическитѣ врѣмена най-важната добродѣтель е била храбростта, тъй сжщо въ индустриалния вѣкъ най-важната добродѣтель е постоянството. Нѣщо повече: постоянното напрѣгане на волята, което е нужно при производството, е *много по-мжчно за изпълнение*, отколкото моменталното силно напрѣгане на волята, за да се прѣодолѣе голѣма мжчнотия. Извѣстно е, че дивитѣ народи много мжчно могатъ да се възпитатъ къмъ продължителна работа. Негърътъ е въ състояние за единъ мигъ да употреби най-значително напрѣгане на силитѣ си, но много мжчно му е да противостои на малкитѣ прѣчки за по-дълго врѣме, напр. при производството.

Постоянството на волята е най-сжщественъ бѣлѣгъ за по-висока култура и е свързано и обусловено отъ постепенното нарастване на изискванията въ борбата за сжществуване. Дѣто се прояви постоянство, тамъ имаме главенъ бѣлѣгъ, че има характеръ.

Като трето качество на формалния характеръ, може да се смѣта *самостойността* на волята. Колкото е по-сложна културата, толкова сж по-разновидни отношенията, при които може да живѣе индивидътъ и толкова е по-голѣмо числото на ония, които помагатъ за неговото сжществуване. Така напр., при по-развитъ общественъ животъ личността е зависима отъ: обществото, общественото мнѣние, отъ високопоставенитѣ, отъ приятелитѣ по професия и отъ партийнитѣ другари. Ако индивидътъ отстѣпи отъ своето мнѣние подъ влиянието на тия сили, то у него не остава никаква самостойностъ. Щомъ почне да отстѣпва отъ своето мнѣние, той е готовъ да жертвува убѣждения и принципи, за да може да получи по-високо мѣсто въ обществената стълба. Нѣма да сгрѣшимъ, ако наречемъ таково поведение на прѣгъване „надолу“, прѣгъване „нагорѣ“ — безхарактерностъ. Истинскиятъ „характеръ“ държи смѣтка за отношенията на хората и нѣщата и при всѣка необходимостъ постѣпва споредъ собственитѣ си убѣждения.

Послѣдовността, постоянството и самостойността на волята сж важни качества на характера, наистина, но тѣ сж само рамки, които ображдатъ по-сжщественна частъ — *насокитѣ на волята*. Това съставя *материалния* характеръ. Различаватъ добри и лоши насоки на волята. Етическа цѣнностъ иматъ само ония характери, които сж продуктъ на волята къмъ доброто, къмъ нравственото.

Не могатъ да се съгласятъ, че „характеръ“ има само тамъ, дѣто има силна самостойна и послѣдователна воля, но която служи на злото. Фридрихъ Нитче има за централна точка на своя мирогледъ човѣкъ съ силна воля, воля за надмощие, „разбойникъ човѣкъ“. Етическа цѣна ще има другъ човѣкъ, а не Нитчевия свръчовѣкъ. Обстойно съ етическитѣ цѣнности се занимава етиката, оба-

че, не можемъ да не посочимъ, че нравствениятъ характеръ има за идеалъ *съвършеното общество*. Този идеалъ обема въ себе си три вида идеали. Въ съвършеното общество всѣки членъ развива своитѣ способности, за да може да служи на това общество—това е *идеалъ на образованието*. Сетнѣ, всѣки индивидъ избира работа споредъ своята работоспособность, за да може да ладе своя дѣлъ въ вире-нието на обществото—това е идеалъ за *изпълнение на своето при-зване*. Най-послѣ всѣки членъ въ отношенията си къмъ другитѣ чле-нове на обществото ще се ръководи отъ мисълта за общность (задружностъ, всѣки принадлежи и е частъ отъ съсловието, обще-ството), че всички принадлежатъ къмъ великото царство на цѣлитѣ и че всѣки единъ е цѣль сама по себе си. Това е *идеалъ на чо-вѣщината*.

Характеръ и личностъ.

Нужно е да видимъ какъ трѣбва да се осжществи тоя идеалъ у дѣйствителния човѣкъ, човѣкътъ съ слабости и различни желания. Погледнато отъ гледището на Канта, истинскиятъ характеръ е въ противовѣсъ съ природнитѣ влѣчения на човѣка.

Всички наши чувства сж сѣтивни и зависещи отъ нашата тѣ-лесна природа. Затова и морални постжпки, извършени по накло-ность, по чувство, сж *легални*, а не морални.

Човѣкъ трѣбва да върши добро не отъ нѣкоя облага или по подбуда на моралнитѣ чувства, но отъ задължение къмъ нравстве-ния законъ, да върши добро по дългъ, по разумъ. Обаче таквъ човѣкъ, който да не чувствава друго, освѣнъ дълга и само *дълга* — има само въ дървенитѣ кукли. Разумътъ е необходимъ регулаторъ на сѣтивнитѣ ни влѣчения, но той не може да замѣсти наклонно-ститѣ и влѣченията. Наклоноститѣ сж сжщо тѣй важни, както и ра-зумътъ. Тѣ сж парната машина на живота и разумътъ не може да ги замѣни ¹⁾.

Острото разграничение, което прави Кантъ между нравственъ дългъ и природна наклонность, се разглежда отъ *Фридрихъ Шил-леръ*. Той не може да се съгласи съ Канта, че, когато вършимъ до-бро дѣло по наклонность, то е за осжждане и се стреми да прѣ-махне раздвоеността между нравственостъ и сѣтивность. Да подпо-могнешъ на приятеля си отъ обичъ, по влѣчение и постоянно да се тревожишъ, че тази помощъ не е добродѣтелна, а порочна, защото произхожда по подбуда на чувството — това е дори смѣшно.

Напротивъ, разумътъ и сѣтивната природа, дългътъ и накло-ността трѣбва да сж въ хармония, така щото да изразятъ красота на голѣмото сжщество. Човѣкъ трѣбва да съедини въ себе си приятността съ дълга и съ радостъ да слуша своя разумъ. Добро-дѣтель не е нищо друго, освѣнъ наклонность къмъ дълга. Образътъ на съвършеното човѣчество се прозира въ съгласуването на духов-ната му природа съ сѣтивната и сливането имъ въ „прѣкрасната ду-

¹⁾ Paulsen. System der Ethik I. 345 и слѣд.

ша.“ Нравственият характеръ не се състои въ това, да се противопоставяме срѣщу сѣтивната човѣшка природа, а въ хармоничното сформироване на цѣлата личностъ. Жизнениият идеалъ споредъ Щилера е *естетичниятъ*, който се състои въ хармония между дългъ и сѣтивни влѣчения и който се осъществява въ всеобемлящата личностъ, напр. у Гете. Този идеалъ се осъществява въ естетическата държава, дѣто има хармония между разума и сѣтивността, както въ обществото, така и въ индивида. Обаче тоя естетиченъ идеалъ може да ни доведе до крайностъ, именно до обожаване на гениалнитѣ индивиди, у които се е достигнало до хармония между сѣтивната и разумна природа. Такива високотворчески личности надминаватъ законитѣ, важещи за обикновенитѣ люди и тогава нравствениятъ законъ ще се прѣвърне въ тѣхна играчка. До такова прѣвѣз-насяне на гениалнитѣ личности достига романтичната школа.

Нравствена личностъ се проявява тамъ, дѣто има свободно самоопредѣление на разумното същество. Това става посредствомъ нравствения характеръ, задачата на който е не въ потисване и задушване на природнитѣ влѣчения, но въ облагородяването имъ. Посредствомъ нравствения характеръ тѣлеснитѣ влѣчения, мисловата дѣйностъ, чувствата, желанията, искането сж скопчани въ съвокупно единство, като всички служатъ на нравствената цѣль. Въ такова свързване на разнообразието въ единство, посредствомъ свободното искане, се извършва развоая на личността.

Обаче съ питането: какво е това разнообразие и какъ може то да се съедини въ единството на личността, стоимъ прѣдъ прага на проблема за *произхода на характера*.¹⁾

Върху тоя проблемъ ще се говори допжти.



Училищна практика.

1.

Материалъ по отечествена география.

(Двѣ прѣдварителни думи).

„Теорията и практиката не трѣбва да се дѣлятъ въ образоването на учители. Практика безъ теория води къмъ бездушно рутинерство и бездушни маниери, но и теорията остава безплодна, ако лжтъ не се търси и намира въ практиката“.

Въ развитието на нашия училищенъ животъ трѣбва да при-
знаемъ главно два важни момента: първиятъ — прѣди освобожден-
ието и дълго слѣдъ освобождението, когато прѣобладаваше убѣж-

¹⁾ Споредъ Charakterbildung, отъ D-r Th. Elsenhans.

дението, че учителят трябва да притежава много познания и да се стреми сжщо на дѣцата да даде такива въ голѣмо количество; вториятъ—последнитѣ нѣколко години, когато се мисли, като че знанията не сж най-цѣнното богатство за учителя, а умѣнието, начина, срѣдството, формата, въ която ще се направятъ достъпни знанията за дѣцата. Струва ми се, че и едното и другото е крайност и добръ би било тѣзи крайности да се избѣгватъ.

Азъ мисля, че учителят прѣди да стане такъвъ, трябва да се въоръжи съ солидни познания. Този, който се е нагърбилъ да учи другитѣ, трябва самъ да се е научилъ, самъ да знае. И само когато учителят се е добръ подготвилъ, когато е придобилъ необходимитѣ познания, тогава чакъ да става дума за начинъ на прѣподаването имъ. Единъ учителъ само тогава може да влѣзе въ ролята на истински такъвъ, когато знае, разбира, владѣе добръ онова, що мисли да даде на другитѣ. За да бжде учителятъ художникъ, той трябва свободно да си играе съ материята, съ която ще работи. Както единъ грънчаръ може да направи хубавъ сждъ само, когато има глина, добръ я умѣси; както единъ хирургъ може свободно да оперира, ако само добръ познава анатомията на човѣка; както единъ музикантъ може да бжде виртиозъ, слѣдъ като знае и добръ е изучилъ теорията на музиката, тѣй и учителятъ може да стане истински художникъ, когато прѣди всичко добръ владѣе онази материя, съ която ще оперира. За ловкостъ, за техника, за дидактично художество, за похватъ може да се говори само тогава, когато всичко това трябва да се прояви при прѣподаване на материя. Можемъ ли ние да говоримъ за всичко това, ако нѣмаме материя, ако нѣмаме съдържание? Ако учителятъ при добритѣ си похвати, при своята техника не влага никакво съдържание, тогава той ще заприлича на фокусникъ.

Чини ми се, че въ голѣма крайностъ изпада нашето младо учителство, като мисли, де добъръ учителъ може да се стане само съ маниери, любезничане, приказки при рисуване, естествознание, история, география и всички учебни прѣдмети. Азъ казвамъ: нека учителятъ знае, нека той има запасъ отъ знания, нека той много да е видѣлъ, много да е чулъ и — отъ имане кжща се не събаря — той по-лесно ще намѣри способъ, начинъ, срѣдство, форма да изложи на дѣцата онова, което тѣмъ е потрѣбно. Колкото практиката да е необходима, все пакъ не е тя единичното условие, отъ което ще зависи напълно успѣхътъ на учителя.

Напоследъкъ у насъ като че само за практика и образцови уроци се говори и пише. Миѣнието, че практиката е по-важна отъ теорията започна да се теоретизира въ „Училищна практика“ навече, и голѣма частъ отъ учителитѣ се увлѣкоха. Но скоро започна отрѣзвението. Практиката започна да се напуща като крайностъ и въ замѣна на това взе да се засилва течението теория и практика да върватъ ржка за ржка.

Може би, мнозина ще се запитатъ, каква е нашата теория въ основното училище, какви особени теоретически познания сж необходими за единъ основенъ учителъ. Не, не бива тѣй леко да се

гледа на въпроса. Ако по-рано притежаването само на елементарни познания отъ разнитѣ области на науката сж биле достатъчни, ако много обикновенитѣ технически похвати на упражненіе и показване, изпитване и прѣподаване бѣха задоволителни за онова врѣме, днесъ условията диктуватъ и по-общирни теоретически познания и по-сложни похвати.

Азъ държа на пълния паралелизмъ между теорията и практиката. Дайте знание на единъ човѣкъ, дайте му срѣдства, поставете го въ по-згодна обстановка, кажете му само тъй и тъй ще работишъ, покажете му това сами и той не слѣдъ дълго ще усвои всичко, що сте искали отъ него.

И тъй, щомъ учителътъ има знания, покаже му се, какъ ще работи, трѣбва да се остави по-нататъкъ самъ. Иначе, питамъ се азъ, какъ, кждѣ би могълъ той да прояви своя талантъ като учителъ, би ли могълъ да прояви своето художество?

Народниятъ учител трѣбва да има достатъчно познания по всички учебни прѣдмети, за да може свободно да обучава. Той не трѣбва да се задоволява съ онова, което е казано въ учебника, защото то е само за ученицитѣ.

Учителътъ трѣбва да има по-богати извори, отъ кждѣто да черпи нужното богатство. За голѣмо съжаление, на нашитѣ народни учители липсватъ тия извори. Тѣй е схваналъ въпроса и г. Ив. П. който има хубавата идея да даде въ редъ статии на „Ново Училище“ материалъ на учителитѣ по отечествознание и ги оставя по-нататъкъ да го използватъ тѣй, както намѣрятъ за добръ.

Азъ искамъ да дамъ на четцитѣ на „Ново Училище“ сжщо такъвъ суровъ материалъ по *Географията на България*, като оставя методичната страна, защото доста се писа по този въпросъ.

Ще бжда и малко по-обширенъ, за да може този материалъ да се използва и отъ прогимназиалнитѣ учители, които прѣподаютъ отечествена география въ III класъ.

За тази цѣль ще се възползувамъ отъ личнитѣ си впечатления, които самъ продобилъ при пътуването си изъ България и отъ слѣднитѣ съчинения:

1. „Donau-Bulgarieu und der Balkan“ — F. Kanitz.
2. „Княжество България“ — К. Иречекъ.
3. „Ораграфия и Хидрография на България“

Д-ръ А. Иширковъ.

4. „България—Географически бѣлѣжки“—Д-ръ А. Иширковъ.
5. „Статистически годишникъ на българското царство“.
6. „Два мѣсеца въ България“ — В. Монтегаца.
7. „Балкански полуостровъ“ — Емилъ де Лавале.

и отъ много статии изъ списанията, които при случай ще цитирамъ.

СОФИЯ.

Своего описание започвамъ съ столицата на България—София, която вече обръща вниманието на Европа и се счита за единъ отъ най-хубавитѣ градове въ нашето отечество.

Положение на София.

София е разположенъ въ голѣмото софийско поле и е 7 к. м. близо до политѣ на Витоша планина. Градътъ отъ всѣкъждѣ е заобиколенъ съ високи планини: на Сѣверъ Стара-Планина, която прѣгражда пътя къмъ Дунава, на Югъ — Рила планина, върховетѣ на която се бѣлѣятъ късно прѣзъ лѣтото, на Изтокъ — Ихтиманската планина и на Западъ — Трънската планина.

Историята на София.

По своето мѣстоположение София владѣе най-важнитѣ пътища отъ Западна Европа за Цариградъ, отъ Дунава за Македония. Затова той още отъ най-старо врѣме е билъ важенъ стратегически пунктъ. Въ врѣмето на Римлянитѣ, София подъ името *Сердика* е билъ важенъ и доста населенъ градъ. Сердика е дадено по името на племето *Серди*, което имало за главно сѣдалище тукъ едно незначително селище съ топълъ изворъ. *Константинъ Велики* прѣди да се прѣсели въ Византия казвалъ: „*Сердика е моя Римъ*;⁴“ той често е идвалъ въ Сердика, живѣялъ е тамъ и даже мислѣлъ да прѣнесе столицата си тамъ. Прѣзъ врѣмето на Константина е и най-свѣтлиятъ периодъ на Сердика. Развитieto на града се свършило прѣзъ срѣдния вѣкъ, когато Хунитѣ въ врѣмето на Атила (447 г.) между многото други градове изгорили и Сердика.

Слѣдъ унищожаването на града неговата история е доста тъмна. Знае се само, че дълго врѣме е билъ погранична крѣпостъ срѣщу българитѣ. На 809 год. българскиятъ князь Крумъ прѣвзема крѣпостта отъ гърцитѣ, кждѣто паднали ужъ около 6000 гръцки войници.

Славянитѣ сж прѣкръстили Сердика въ *Срѣдецъ*, като сж го мислили че е градъ въ срѣдата. И така Сердика става на Срѣдецъ, и новото име се запазва чакъ до освобождението на България отъ турцитѣ. Прѣзъ XI в., когато България попадна подъ византийското владичество, и Срѣдецъ е билъ въ тѣхни рѣцѣ, но при идването на турцитѣ на Балканския п-овъ Срѣдецъ е билъ завладѣнъ отъ послѣднитѣ на 1382 год. Тогава градътъ билъ заселенъ съ много турци и добилъ турски видъ. Многото джамии, които сж биле построени отъ турцитѣ, му придали друга физиономия. Единъ пѣтешественикъ описва прѣзъ това врѣме София и наброява въ нея до 150 джамии. И тогава София е билъ пръвъ търговски градъ въ вѣтрѣшността на Балканския п-овъ. Тукъ сж идвали търговци отъ разнитѣ краища на османската империя и даже отъ другитѣ страни. Прѣзъ XIX вѣкъ София започва да запада, защото стокитѣ отъ Далмация за Цариградъ почнали да се прѣкарватъ по море. Вънъ отъ това, частъ отъ София била изгорѣла, прѣзъ 1811 и 1837 год. се появила чумата, прѣзъ 1818 г. имало силно землетресение, което съборило доста къщи, а на 1832 г. градътъ билъ нападнатъ и отъ кърджалиитѣ.

Прѣзъ 1837 година единъ френски пѣтешественикъ намира

София въ много лошо положение. Той видѣлъ огромни турски пусти гробища около града, вжтрѣ криви улици, пълни съ дупки и калъ, нѣколко площади, покрити съ купове смѣтъ, събирана, може би, повече отъ единъ вѣкъ.

Обаче София много скоро измѣни своята външностъ. На 23 декември 1877 год. София биде прѣвзетъ отъ руситѣ, избра се за столица на малкото освободено вече княжество и на 13 юли 1879 год. новата столица посрѣщна своя първи български князь.

И отъ тогава започна София бърже да мѣни физиономията си. Съ хубавитѣ си масивни кѣщи, добръ урегулиранитѣ и постлани улици, съ градинитѣ си, електрическото освѣтление, трамваитѣ, масовото движение, съ голѣмото си население София прави впечатление на единъ малъкъ европейски градъ. Нито единъ градъ въ България не се е тъй бърже промѣнялъ, нито е тъй много нарастналъ.¹⁾

При първото прѣброяване, което стана слѣдъ освобождението на България

въ 1880 год.	София	имаше	20,506 ж.
въ 1887	"	"	30,928 "
въ 1900	"	"	67,789 "
въ 1905	"	"	82,621 " ²⁾
въ 1910	"	"	102,000 "

Голѣмиятъ прирѣстъ на населението се дължи повече на прииждане отъ вънъ, отколкото на естественото растене на мѣстното население. Въ София прииждатъ хора изъ България и отъ чужбина.

Изобщо София има всички условия да стане важенъ културенъ центъръ на Балкански п-въ, да развие силна търговия и индустрия, да забогатѣе, порастне и разхубавѣе.³⁾

Не само защото София се намира на пътъ отъ Бѣлградъ за Цариградъ е могътъ да достигне до това развитие, въ което го виждаме днесъ, но и защото София по извѣстни съображения биде избранъ за столица на новоосвободена България. Иначе, безъ това особено прѣимущество, София щѣше да бѣде единъ градъ като Пловдивъ и Нишъ, които въпрѣки това, че стоятъ на важни пѣтища, все пакъ не можахъ да увеличатъ тъй много населението си.

При създаването на новата държава България Учрѣдителното Събрание ѝ опрѣдѣли за столица София. София не се намира, наистина, въ срѣдището на княжеството, но тогава се е мислило, че тя ще стане най-централния градъ, когато княжеството се уголѣми съ присъединението на Румелия, и може би, сѣщо и на Македония.⁴⁾

Старини въ София. Като градъ, който има повече отъ 2000 години животъ, София има много паметници, които живо свидѣтел-

¹⁾ гл. Конст. Иречекъ „Княжество България“ стр. 29. 1899 година — Пловдивъ.

²⁾ гл. „Статистически годишникъ на Българското Царство“. година I 1909 год., стр. 24.

³⁾ Гл. професоръ Иширковъ: „България“ стр. 159. София 1910 год.

⁴⁾ Гл. В. Монтегаца „Два мѣсеца въ България“. Стр. 21. Пловдивъ 1899 година.

ствуватъ за неговото минало. Като най-важна и запазена старина е голѣмата църква *Св. София*, която е била толкова бѣлѣжита, че полека лека причинила и промѣната на неговото име. Нейнитѣ развалини на една издигнатостъ се съглеждатъ отъ доста голѣмо разстояние. Тя е най-голѣмата сръдновековна сграда въ България, дълга 66 крачки. Турцитѣ я прѣобръщали въ джамия (сиявшѣ джамиси). Тя се е поврѣждала и отъ землетресенията, които често ставатъ въ София и дотолкова се е поврѣдила, че е станало невъзможно да се реставрира. Вънъ отъ това сводоветѣ сж пълни съ пукнатини, едвамъ се крѣпятъ, стѣнитѣ изпосѣборени, кубета сринати, отвѣнъ обрасла съ трѣви, вжтрѣ по пода разровена отъ разкопки, — всичко това я прави непригодна за служене. Реставрира се една малка частъ и съ една двѣ нови стѣни се построи църквица, въ която се извършватъ всички видове обряди. Днесъ *Св. София* е единъ живъ паметникъ за миналото величие на града. Съ своята грамадностъ тя свидѣтельствува за отдалечени врѣмена.

Църквата води началото си отъ римскитѣ врѣмена. Но народното прѣдание е турнало въ свръзка тази св. София съ Цариградската. Друго прѣдание гласи, че нѣкой си грѣцки царъ съ царичата си считали св. София за своя покровителка; царьтъ ѝ въздигналъ църква въ Цариградъ, а жена му въ София. Трето прѣдание гласи, че църквата е съградена отъ София, дъщеря на Константинъ Великий, която била погребена тука и отъ врѣме на врѣме се явявала въ потурчената черква¹⁾.

Още по-стара отъ св. София е тѣй наречената *Гюлджамия*, която турцитѣ сж присвоили прѣзъ 16 в. Тя е запазена по-добрѣ и слѣдъ Руско-Турската война е служила за разни цѣли.

Други такива сж църквата *св. Петка*, св. Никола и други.

Между св. София и Нар. Събрание, между многото гробници били намѣрени основитѣ на двѣ църкви, едната отъ които имала 33 метра широчина. Тукъ сж намѣрени и нѣколко саркофага съ надписи, монети, орждия и много други старини.

Занаяти, търговия и индустрия.

Кѣкто навсѣкждѣ, така и тука дребното занаятчиство пропада. Най-жизнеспособни занаяти сж: хлѣбарство, дрехарство, желѣзарство, дюлгерство, касапство, дърводѣлство и др. За повдигане на занаятитѣ много подпомагатъ търговската камара и постоянната комисия, като откриватъ занаятчески курсове. Така напр. въ София се открива такива по дюлгерство, модерно обущарство, дамско-крячески курсъ, търговски курсъ и др.

Въ индустриално отношение София заема първо мѣсто. Въ столицата и околността ѝ има повече отъ 45 индустриални заведения, нѣкои отъ които иматъ вложени голѣми капитали и правятъ голѣмъ оборотъ. Тѣй въ София има слѣднитѣ заведения:

¹⁾ Гл. Кол. Пречекъ „Кн. България“ стр. 14.

1. Една фабрика за произвеждане и рафиниране на захаръ; тя произвежда годишно 5—6 милиона кгр. захаръ;
 2. Двѣ пивоварни фабрики. При тѣхъ има обширни приспособления за приготвяне на изкуственъ ледъ.
 4. Седемъ валсови мелници, отъ които двѣ въ столицата.
 5. Четири фабрики за керемически издѣлия;
 6. Четири фабрики за обработване на кожи;
 7. Фабрика за оцетъ;
 8. Една фабрика за книги и мукави въ с. Княжево;
 9. Едно индустриално заведение за пивоваръ;
 10. Двѣ фабрики за бомбони и бисквити;
 11. Двѣ фабрики за сапунъ;
 12. Една фабрика за въжа;
 13. Една фабрика за макарони;
 14. Една фабрика за консерви;
 15. Четири желѣзарници;
 16. Фабрика за вълнени платове, която произвежда модерни, луксозни вълнени платове;
 17. Фабрика за течна въгленна киселина и още други.
- Въ София има условия да се развиятъ още много други индустрии и въ бъдеще нашата столица ще стане истински индустриален центъръ.

Ж. Чанковъ.

II.

Ръчна работа.

Кибритенитѣ кутии, които сж достъпни за всѣко дѣте, могатъ да послужатъ за разни ръчни упражнения и за изработване на различни прѣдмети, чиито приготвяне способствува за развиването на въображението и на ръчното изкуство.

Разбира се, че отъ малки и неопитни дѣца не можемъ да очакваме голѣма точностъ и съвършенство на работата; въ случая е важно да се възбужда изобретателната сила и инициативата. А по-сетнѣ, съ развитата практика и опитъ, може да се изисква по-голѣма точностъ и да се развива извѣстна амбиция въ сръчността и въ приготвянето на такива прѣдмети, като напр. на дѣтски играчки, които и безъ това сж любимо занятие на дѣтето.

При планирането на долнитѣ прѣдмети, авторътъ е ималъ прѣдъ видъ главно интересътъ на момчетата, обаче тѣ могатъ да послужатъ за упражнения и на момичетата, които сжщо могатъ да приготвятъ отъ неинтереснитѣ кибритени кутии играчки за своитѣ малки братчета и сестрички.

Кола.

Учителътъ показва на класа обикновена кибритена кутия и имъ казва, че ще ги научи какъ да си правятъ играчки отъ нея,

стига всѣки отъ тѣхъ да си донесе утрѣ по една такава кутия. Той може да поведе малъкъ разговоръ за кибрита и кибритенитѣ кутии и за начина на тѣхната фабрикация; за разнитѣ видове кибритъ (отровенъ и неотровенъ); за начина на прѣнасянето по желѣзницата на едина и на другия кибритъ и пр. Слѣдъ нѣколко такива прѣдварителни свѣдѣния за кибрита той почва да показва, какъ може всѣки ученикъ да си приготви по една кола.

Земете вжтрѣшната частъ на кутията и отбѣлжете на една отъ по-къситѣ ѝ стѣни двѣ точки, които да сѣ на разстояние около $\frac{1}{3}$ отъ дъното и на разни разстояния отъ дѣсния и лѣвия ръбове. Пробийте тѣзи точки съ молива, прѣкарайте прѣзъ тѣхъ 2 конеца и ги вържете така, че да образуватъ равнобедренъ тригълникъ, който ще служи за дърпане на колата. За да оприличимъ кутията още повече на кола, рисуваме съ черъ моливъ или съ мастило по двѣ непълни колелета на двѣтѣ стѣни, които ще образуватъ странитѣ на колата. Още по-добрѣ е да прѣкараме прѣзъ стѣнитѣ двѣ пръчки или два дебели тела и закрѣпимъ на краищата имъ по едно голѣмо копче.

Слѣдъ това въ колата може да се направи и седалище за каруцарина, като се положи една мукавяна тѣсма върху стѣнитѣ и за по-голѣма солидность, я прѣгънемъ отвънъ стѣнитѣ. Най-сетнѣ всѣко дѣте може да боядиса своята кола съ нему любимата боя или да я облѣпи съ цвѣтна хартия.

Кжщичка.

Вземете вжтрѣшната частъ на кутията и я разрѣжете съ ножичитѣ на двѣ кжси половини. За да излѣзе разрѣза още по-точенъ, нека дѣцата прѣдварително прѣкаратъ линии по мѣстото, гдѣто ще рѣжатъ. Обърнете едната половинка съ дъното на горѣ и ще получите обиколката на една кжща. Слѣдъ това начъртайте на подходящи мѣста контуритѣ на прозорцитѣ и на вратата. По-възрастнитѣ дѣца могатъ да ги изрѣжатъ и да прилѣпятъ отъ страни парчета отъ желта или кафяна хартия, които ще прѣдставляватъ прозорцитѣ и вратата. Другата половина на кутията ще ни послужи за образване стрѣхата на кжщата. Прѣкарваме прѣзъ по-къситѣ ѝ странични правоъгълници диагонали и изрѣзваме свободнитѣ къшета. Ще получимъ пирамидално тѣло съ четворогълна основа, която напълно покрива горнето дъно на кжщата.

Слѣдъ това кжщата може да се боядиса съ разни шарки, а стрѣхата съ червено, съ тъмни рѣзки, така че да прѣдставлява нареджането на керемидитѣ.

На край всички кжщички могатъ да се наредятъ на едно та-ка, че да образуватъ села съ улици и площади.

Трамваенъ вагонъ.

Вземете външната кибритна кутия, цѣпнете я по малко на четирѣхъ къшета, по направление на ръбоветѣ. Прѣгънете страничнитѣ тѣсни стѣни, така че да се образуватъ перпендикулярни крила.

Тъзи ще представляватъ двѣтѣ прѣдни врата на трамвайната кола. Горната стѣна, която ще остане на края (отпрѣдъ) да виси свободно, ще образува тавана, а долната — платформата на трамвая. Въ другата страна на кутията, която ще образува задната частъ на трамвая, частъ отъ страничните стѣни се откъртватъ споредъ дължината на разрѣзитѣ. По тоя начинъ и въ задната страна ще се обрисуватъ ясно потона и платформата на трамвая.

Слѣдъ това се начертаватъ съ моливъ отъ двѣтѣ страни на колата по 4 прозореца, които се намазватъ съ съответна тъмна боя или се изрѣзватъ.

На прѣдната платформа се пробиватъ двѣ дупки, въ които се вързватъ двѣ нишки и тѣзи сетнѣ се съединяватъ въ една, която ще служи за теглене на трамвая.

За още по-голѣма илюзия въ тавана на трамвая се пробива една цѣпнатина и въ нея се закрѣпва наклонно (назадъ) една чамова дъсчица, която да служи за *трола*.¹⁾ Най-сетнѣ обтѣга се единъ конецъ надъ пода върху двѣ колчета, произвежда се нуждната вдлѣбнатина въ върха на тролата и така послѣдната се опира о конца.

Всѣко дѣте тегли своя трамвай за прѣдната нишка, намирайки се подъ илюзията, че движението става отъ тока, който върви по жицата и отъ нея по тролата влиза въ трамвайния динамодвигателъ.

III.

Геор. Градинаровъ.

II отдѣление.

Частъ по рисуване.

Имамъ да илюстрирамъ приказчицата „двѣ козлета“ въ II отдѣление, която не е учена прѣдварително. Влизамъ въ класъ; ученицитѣ си приготвили блокчетата си и цвѣтни тебешери.

За себе си азъ съмъ поставилъ слѣдната цѣль: а) да дамъ на ученицитѣ интересна материя, изпълнението на която напълно да ги ангажира и б) да имъ дамъ свобода да избиратъ самостоятелно теми изъ между онѣзи, които ще изпъкнатъ въ приказката.

Урока разработвамъ така:

а) Дѣца, ето що ще рисуваме:

Рѣка. На нея мостче, ама тѣсничко, много тѣсничко. . . (Боевъ, учителю, само едно дърво прѣпрѣчено, само дъска и т. н.) Отъ срѣща, вирнало глава, гордо — гордо иде младо козле. Ще мине по мостчето. На срѣща му друго козле сжщо тръгнало по мостчето: то иска да иде на отсрѣщния брѣгъ. Срѣщатъ се насрѣдъ мостчето, но не могатъ се размина. (Защо?) Едното яренце вика:

— Върни се назадъ, та да мина!

— Ти се върни, отговаря второто.

¹⁾ Пѣргъ, по който влиза тока въ динамомашината, която се нахвърва на остѣта на трамвая.

— Не, ти ще се върнешъ, защото. . .

— Ба, ти!

— Ще те блъсна!

— Посмѣй!

— Бухъ!

И заудрятъ се рога въ рога, чело въ чело. Сили се мѣрятъ...
А мостчето тѣсно!

— тѣ сж паднали въ водата, учителю!

— Изкжпали сж се! — Не! Прибили сж се, учителю! И двѣтъ сж наказани; така имъ се пада и т. н.

б) Искамъ да зная, кой какво ще нарисува.

— Азъ ще нарисувамъ едното яренце на една брѣгъ, а другото на другия, учителю!

— Азъ ще ги нарисувамъ на моста, като се биятъ.

— Азъ, че вървятъ едно срѣщу друго по моста.

— Азъ пъкъ — едното паднало въ водата, а другото току що пада отъ моста.

— А азъ — и двѣтъ въ водата: едното излиза на брѣга, а на другото се вижда само главата надъ водата . . . и т. н.

в) Съ какви бои ще ги изрисуваме? — Рѣката и небето съ синя и бѣла; брѣговетъ зелени, моста черъ или кафявъ, яренцата черни, бѣли, кафяви или шарени и т. н. — До моста трѣбва да има върба, г-нъ учителю; азъ ще я изрисувамъ кафява съ зелени листа. . .

— Азъ ще нарисувамъ слънцето, учителю, че захожда. . .

— Най хубавитѣ рисунки ще заковемъ на стѣната. Рисувайте!

Краятъ даде най-разнообразни рисунки. Понеже пейзажъ бѣха рисували и по-напрѣдъ, а така сжщо и коза, то рисункитѣ имаха и извѣстно съвършенство. Дѣцата сж свободни да избиратъ положения такива, каквито имъ се харесватъ. Дава се просторъ на фантазията имъ да твори, да комбинира. . . Обучението върви живо и занимателно. Ученицитѣ сж доволни. По сжщиятъ начинъ слѣдующия частъ ще илюстрираме „скарали се двѣ пѣтлета.“



Педагогична и училищна хроника.

I.

Трети международенъ конгресъ по училищна хигиена.

Първиятъ бѣ въ Нюренбергъ въ 1904 год., вториятъ — въ Лондонъ 1907 год., третиятъ стана м. г. на 2—6 августъ въ Парижъ.

Изобщо международнитѣ конгреси нѣматъ нѣкоя учена цѣль, а иматъ за прѣдметъ практични обществено-организационни въпроси. На тѣхъ се прѣглеждатъ нагледно степенитѣ, до които е стигнало

Тѣзи ще прѣдставляватъ двѣтѣ прѣдни врата на трамвайната кола. Горната стѣна, която ще остане на края (отпрѣдъ) да виси свободно, ще образува тавана, а долната — платформата на трамвая. Въ другата страна на кутията, която ще образува задната частъ на трамвая, частъ отъ страничните стѣни се откъртватъ споредъ дължината на разрѣзитѣ. По тоя начинъ и въ задната страна ще се обрисуватъ ясно потона и платформата на трамвая.

Слѣдъ това се начертаватъ съ моливъ отъ двѣтѣ страни на колата по 4 прозореца, които се намазватъ съ съответна тъмна боя или се изрѣзватъ.

На прѣдната платформа се пробиватъ двѣ дупки, въ които се вързватъ двѣ нишки и тѣзи сетнѣ се съединяватъ въ една, която ще служи за теглене на трамвая.

За още по-голѣма илюзия въ тавана на трамвая се пробива една цѣпнатина и въ нея се закрѣпва наклонно (назадъ) една чамова дъсчица, която да служи за *трола*.¹⁾ Най-сетнѣ обтѣга се единъ конецъ надъ пода върху двѣ колчета, произвежда се нуждната вдлъбнатина въ върха на тролата и така послѣдната се опира о конца.

Всѣко дѣте тегли своя трамвай за прѣдната нишка, намирайки се подъ илюзията, че движението става отъ тока, който върви по жицата и отъ нея по тролата влиза въ трамвайния динамодвигателъ.

III.

Геор. Градинаровъ.

II отдѣление.

Часъ по рисуване.

Имамъ да илюстрирамъ приказчицата „двѣ козлета“ въ II отдѣление, която не е учена прѣдварително. Влизамъ въ класъ; ученицитѣ си приготвили блокчетата си и цвѣтни тебешери.

За себе си азъ съмъ поставилъ слѣдната цѣль: а) да дамъ на ученицитѣ интересна материя, изпълнението на която напълно да ги ангажира и б) да имъ дамъ свобода да избиратъ самостоятелно теми изъ между онѣзи, които ще изпъкнатъ въ приказката.

Урока разработвамъ така:

а) Дѣца, ето що ще рисуваме:

Рѣка. На нея мостче, ама тѣсничко, много тѣсничко. . . (Боевъ, учителю, само едно дърво прѣпрѣчено, само дъска и т. н.) Отъ срѣща, вирнало глава, гордо — гордо иде младо козле. Ще мине по мостчето. На срѣща му друго козле също трѣгнало по мостчето: то иска да иде на отсрѣщния брѣгъ. Срѣщатъ се насрѣдъ мостчето, но не могатъ се размина. (Защо?) Едното яренце вика:

— Върни се назадъ, та да мина!

— Ти се върни, отговаря второто.

¹⁾ Пъртъ, по който влиза тока въ динамомашината, която се намѣрва на остѣта на трамвая.

— Не, ти ще се върнешъ, защото. . .

— Ба, ти!

— Ще те блъсна!

— Посмѣй!

— Бухъ!

И заудрятъ се рога въ рога, чело въ чело. Сили се мѣрятъ...

А мостчето тѣсно!

— тѣ сж паднали въ вотата, учителю!

— Изжпали сж се! — Не! Прибили сж се, учителю! И двѣтъ сж наказани; така имъ се пада и т. н.

б) Искамъ да зная, кой какво ще нарисува.

— Азъ ще нарисувамъ едното яренце на една брѣгъ, а другото на другия, учителю!

— Азъ ще ги нарисувамъ на моста, като се биятъ.

— Азъ, че вървятъ едно срѣщу друго по моста.

— Азъ пъкъ — едното паднало въ водата, а другото току що пада отъ моста.

— А азъ — и двѣтъ въ водата: едното излиза на брѣга, а на другото се вижда само главата надъ водата . . . и т. н.

в) Съ какви бои ще ги изрисуваме? — Рѣката и небето съ синя и бѣла; брѣговетъ зелени, моста черъ или кафявъ, яренцата черни, бѣли, кафяви или шарени и т. н. — До моста трѣбва да има върба, г-нъ учителю; азъ ще я изрисувамъ кафява съ зелени листа. . .

— Азъ ще нарисувамъ слънцето, учителю, че захожда. . .

— Най хубавитѣ рисунки ще заковемъ на стѣната. Рисувайте!

Краятъ даде най-разнообразни рисунки. Понеже пейзажъ бѣха рисували и по-напрѣдъ, а така сжщо и коза, то рисункитѣ имаха и извѣстно съвършенство. Дѣцата сж свободни да избиратъ положения такива, каквито имъ се харесватъ. Дава се просторъ на фантазията имъ да твори, да комбинира. . . Обучението върви живо и занимателно. Ученицитѣ сж доволни. По сжщиятъ начинъ слѣдующия часъ ще илюстрираме „скарали се двѣ пѣтлета.“



Педагогична и училищна хроника.

I.

Трети международенъ конгресъ по училищна хигиена.

Първиятъ бѣ въ Нюренбергъ въ 1904 год., вториятъ — въ Лондонъ 1907 год., третиятъ стана м. г. на 2—6 августъ въ Парижъ.

Изобщо международнитѣ конгреси нѣматъ нѣкоя учена цѣль, а иматъ за прѣдметъ практични обществено-организационни въпроси. На тѣхъ се прѣглеждатъ нагледно степенитѣ, до които е стигнало

развитието на знанието, или неговите клонове, въ различните страни, или пък се дава смѣтка за дѣйността на различните обществени организации. Освѣнъ това, на тѣхъ нагледно се опрѣдѣлятъ чрѣзъ живо общение ония въпроси, които въ даденъ моментъ и за много страни се явяватъ най-важни или пъкъ привличатъ съ нѣщо общото внимание. Така погледнатъ, третиятъ международенъ конгресъ по училищна хигиена, безъ да се гледа на редицата неблагоприятни обстоятелства, при които му се случило да работи, далъ за участващитѣ въ него нѣкои положителни резултати, като изяснилъ напълно опрѣдѣлено, какви именно въпроси най-много занимаватъ вниманието на интересуващитѣ се отъ дѣлото на общественото възпитание и обучение, и въ каква насока тия въпроси се рѣшаватъ или иматъ шансъ да бждатъ въ най-близко бждеще рѣшени.

Най-важни между многото въпроси, които били разгледани на конгреса, били: за организацията на училищно-санитарния надзоръ и на училищнитѣ лѣкари, за физическото възпитание, за извънградскитѣ школи за слаби и болнави дѣца и, най-послѣ, прословутия въпросъ за половото възпитание.

Интересътъ къмъ въпроса за училищно-санитарния надзоръ, както и къмъ другитѣ отбѣлѣзани въпроси може да се обясни съ явления общи, наблюдавани въ сегашно врѣме въ дѣлото на общественото възпитание и обучение въ всички почти страни. Съврѣмениятъ моментъ е моментъ на международна конкуренция, въ която сж вѣвлѣчени всички. Образованието се явява мощно срдѣство да се побѣди въ тая конкуренция. И затова вредъ и всички гледатъ да откриятъ достатъчно школи, за да прибератъ въ тѣхъ всички дѣца, подлежащи на учение. И дѣцата сж почти всички въ училищата. А училищно-санитарната статистика вече отдавна е изяснила и нови изслѣдвания постоянно продължаватъ да потвърждаватъ, какво въ всички страни — подъ палещето слънце на Мексико и въ снѣговетѣ на Швейцария, въ напрѣднала и културна Англия и въ назадналитѣ страни — здравословното състояние на цѣлото, или на по-голяма частъ отъ дѣтското училищно население е много незадоволително. Между учещитѣ се начитатѣ голѣмъ % слаби дѣца, малокръвни, прѣдразположени къмъ туберкулоза, страдащи отъ различни болезнени форми. Тоя неоспоримо установенъ фактъ тотолкова очевидно застрашава да обезсили народитѣ въ международната борба, че застава лица и учрѣждения, въ чиито ржцѣ се намира сждбата на школата, сериозно да се замислятъ надъ въпроса, какво крайно врѣме е да се отстрани отъ нея всичко, що може да усили лошото здравословно състояние на дѣцата, постѣпащи въ нея.

Като първа мѣрка да се оздрави школата въ това отношение, е да се организира постояненъ и правиленъ училищно-санитаренъ надзоръ. И участницитѣ въ конгреса били въодушевени отъ тая идея и дали да се разбере, какво съзнанието, че е необходимъ такъвъ надзоръ, е проникнало въ всички страни. Съ това се обяснява, защо тия въпроси заемаха и видно мѣсто въ работитѣ на конгреса.

Досѣжно училищно-санитарния надзоръ на общитѣ конгресни

събрания и въ специалната секция по тоя въпросъ били прѣдставени солидни отчети отъ видни дѣйци въ тая областъ. Парижкиятъ градски училищенъ лѣкаръ Dufestel и лондонскиятъ уч. лѣкаръ Kerr прѣдставили отчетъ на една и сѣща тема: „за прилагането на еднообразни методи при физическото изслѣждане на школницитѣ“, д-ръ Lesieur, директоръ на санитарното бюро въ Лионъ — отчетъ „за подготовката на училищния лѣкаръ“, а Stakler, парижски училищенъ лѣкаръ и Oebekke, учил. лѣкаръ въ Бреславъ, докладвали върху темата: „отъ кого трѣбва да се прѣглеждатъ санитарно учещитѣ се“ и т. н. Отъ всички отчети, еднакви по сѣщество и въ подробности, били изведени слѣднитѣ главни положения. Лѣкарската организация при училищата, или, по нѣмска терминология, училищно-лѣкарската служба има двѣ главни задачи: санитарно да наглежда училищнитѣ помѣщения, прѣподаването и ученицитѣ (прѣдупрѣдителна задача) и да дава лѣчебна помощ на заболѣли вече учещи се. Двѣтѣ тия задачи сѣ различни по сѣщество и за да бждатъ изпълнени, трѣбва различно да бждатъ организирани. Санитарното наблюдение трѣбва да бжде възложено на училищнитѣ лѣкари, лѣкуването пъкъ става най-удобно въ особени училищни поликлиники (амбулатории) съ специални отдѣления отъ лѣкари специалисти (не училищни). Тѣй като училищниятъ лѣкаръ трѣбва да разбира всички страни на училищния животъ, включително и наблюдението за професионалнитѣ условия, при които работятъ учителитѣ, то той трѣбва да бжде специално подготвенъ за службата си. Освѣнъ медицинскитѣ науки, особено дѣтски болести и хигиена, той, споредъ Lesieur, трѣбва да знае педагогична психология, педагогика и социология. Училищнитѣ лѣкари трѣбва да сѣ запознати съ специалнитѣ заболявания на очитѣ, ушитѣ, носа и кожата дотамъ, че да могатъ съ достатѣчна пълнота да разпознаватъ тия заболявания у учещитѣ се и да опжтватъ послѣднитѣ да се лѣкуватъ у специалисти, като оставатъ въ сѣщото врѣме общи ръководители на лѣкуването и на цѣлото въ-обще санитарно дѣло въ училището. Тѣй наредена работата, става излишно учещитѣ се да бждатъ прѣглеждани поголовно отъ цѣлъ редъ специалисти.

Тия основни положения срѣщнали пълно съчувствие у участницитѣ въ общитѣ събрания и въ специалната секция. Говорили повечето учил. лѣкари, като за потвърждение навели изъ личната си практика още съображения и факти. Несъгласни били малцина, особено нѣкои специалисти по жбнитѣ болести. Конгресътъ обаче не се повелъ по тѣхъ и на събранието се изяснило съ поразителна очевидностъ, че за училищния лѣкаръ не се иска само да бжде човѣкъ добросъвѣстенъ, да умѣе да спечели любовта на учителския персоналъ и да се отнася ласкаво съ учещитѣ се, за каквото само напирали противницитѣ, а сѣ нужни още особени знания, ония именно, за които говорилъ въ отчета си д-ръ Lesieur, особена подготовка, за която по-рано говорѣла теорията и необходимостта отъ която напълно потвърждавала практиката.

Другъ въпросъ, който доста силно заинтересувалъ конгреса,

бил въпроса за физическото възпитание въ цѣлата му съвкупность. И интересътъ къмъ тоя въпросъ иде отъ свършенното положение на учебно-възпитателното дѣло въ повечето страни. Всесвѣтската конкуренция кара да се загрижатъ, щото подрастещитѣ поколения да се явятъ на полето на конкуренцията достатъчно подготвени. За тая цѣль интелектуалнитѣ сили на дѣцата и младежта чрѣзъ интензивна школска работа и колкото се може по-дълго прибивание въ школата трѣбва да бждатъ доведени до най-висшата достъпна степенъ на развитие. То е неизбежна необходимостъ за ония, които не искатъ да бждатъ побѣдени въ борбата за съществуване. А що намиратъ дѣцата, като постъпятъ въ школата? Въ нея тѣ намиратъ, ако можемъ така да се изразимъ, противоестествени условия, т. е. условия, коренно противоречещи на основнитѣ изисквания на дѣтския организъмъ и психика. За дѣцата трѣбва движение, весель смѣхъ, живъ интересъ къмъ окръжаващитѣ прѣдмети и явления, школата ги заставя да седатъ съ часове неподвижни и да учатъ дотегливи абстрактни символи; дѣцата се нуждаятъ отъ чистъ въздухъ, школата ги държи въ атмосфера съ 10 пжти повече вж-глена киселина. Вънъ отъ туй врѣднитѣ влияния на школската обстановка не срѣщатъ достатъченъ противовесъ и въ къщи, гдѣто наблюдения сж показали, че обстановката поради бѣдностъ или други битови условия повече усилва, отколкото да ослабва тия врѣдни школски влияния. И понеже вредъ, съ изключение въ Англия, общественно-битовитѣ условия нѣматъ тенденция да реагиратъ съзнателно върху това училищно зло, то лица и учрѣждения, сѣдещи близо до общественото възпитание и обучение, сж принудени тѣ да поематъ инициативата да се създаде система на физическо възпитание, което би могло да заличи врѣдитѣ, принасяни отъ свършенната форма на школско обучение, както и да се нагърбятъ да я прокаратъ въ живота. На конгреса присѣдствували тъкмо такива лица. Оттамъ и интересътъ, който тѣ проявили къмъ въпроситѣ за физическото възпитание.

Тия въпроси били разглеждани на секциитѣ изцѣло и по части. Изяснило се, че игри, физически упражнения (плаване, пати-нажъ и др.) и ескурзии трѣбва да лежатъ въ центъра на системата на физическото възпитание. Гимнастиката има важна, ала ограничена роль; тя трѣбва да се разглежда като учебенъ прѣдметъ и затова да се прѣподава по опрѣдѣленъ планъ, заемайки самостоятелно мѣсто въ училищнитѣ програми. Гимнастика, и то въ всички свои форми, е необходима въ всички учебни заведения, мъжки и дѣвически. За да се уяснятъ по-добрѣ прѣдимствата на разнитѣ форми гимнастики, всѣки день демонстрирали съ гимнастически упражнения (гимнастика отъ свободни движения по команда, ритмична гимнастика подъ музика и пѣние, народни танци, машинна гимнастика). Отъ тия демонстрации се видѣло нагледно, какви прѣдимства иматъ движенията подъ музика, — плавни и разнообразни, — прѣдъ шаблонната школска гимнастика по команда. Тукъ и Деменни демонстриралъ своята „нова система гимнастика“, основна на анализа на

естественитѣ движения на човѣка, безъ движенията, въведени въ гимнастическитѣ упражнения по теоритични съображения и не съвпадащи съ указанията на природата, и показалъ, колко сж красиви първитѣ.

Конгресътъ се занималъ и съ извъншколската хигиена на учещитѣ се, за която цѣль имало отредена и специална секция. Из нея вниманието на конгресиститѣ било особено привлѣчено отъ отчети за особенъ новозараждащъ се типъ школи, тѣй нареченитѣ горски школи, полски, школи на откритъ въздухъ и д. т. (Waldschulen, écoles en plein air, open air schools), устроявани вънъ отъ градоветѣ сега само за болни и слаби дѣца¹⁾. Въпросътъ, какво да се прави съ болезнено-прѣдрасположенитѣ и просто физически слабитѣ дѣца, е поставенъ рѣзко и настойчиво иска практически да бжде разрѣшенъ, особено въ напрѣдналитѣ страни, които фактически сж осъществили принципа на всеобщото и задължително обучение. При господството на тоя принципъ, слабитѣ дѣца, като не могатъ да издържатъ училищния режимъ, или погиватъ, или се обръщатъ въ безполезенъ училищенъ бalaстъ, и при това бalaстъ живъ, чието жалко състояние е способно да трогне дори и най-нечувствително сърдце. Тѣй като тоя бalaстъ не може да бжде изхвърленъ изъ училищата, то той напоследъкъ почва да обръща върху си вниманието на органитѣ на обществената самоуправа и тѣ захващатъ да се вслушватъ въ гласовѣтъ на филантропи и лѣкари и да строятъ, като срѣдство за противодѣйствиe, школитѣ, за които се казва по-горѣ. Тия школи, сега само първични опити, ще станатъ, може би, въ близко бждеще господстващъ типъ въ цѣлата школска организация.

Но въ училищата, освѣнъ бalaста отъ физически слаби дѣца, се набира още значителенъ бalaстъ отъ дѣца съ психични дефекти. И тоя бalaстъ е още по-обременителенъ за школата и прѣчи на правилната ѣ работа. За такива дѣца трѣбва да се създадатъ тоже особни школи. И тоя въпросъ се обсъждалъ въ специална секция на конгреса.

Не останалъ въ сѣнка, както и трѣбвало да се очаква, и въпросътъ за половото възпитание, Тоя боленъ и моденъ въпросъ далъ възможность на нѣкои много да говорятъ, а на други да слушатъ и чакатъ съ нетърпение да чуютъ спасителна рецепта по него. Такава рецепта конгресътъ не далъ, па и не могълъ да даде. Напротивъ, въ основния отчетъ на тая тема се доказвало, че никакво особено, специално полово възпитание нѣма. Да се възпитава чувство на дългъ къмъ общество и други лица, което трѣбва да подбужда юношеството да задържа страситѣ си, въ туй число и половитѣ—, е задача на общото, а не на нѣкакво специално полово възпитание. Да се възпитава воля, необходима да се осъществятъ исканията на дълга, е сжщо задача на общото възпитание. По тоя начинъ на половото възпитание се пада скромната роль научно да разяснява

¹⁾ Вижъ: Проф. Прастигъ; „Училища на открито“ кн. II, Н. У.

биологичните явления на размножаването и специалните фактори, свързани съ с половите отношения. Ала и това може успѣшно да направи прѣподаването на естественият и социалният науки, и тогава на половото възпитание нѣма да остане нищо. Половият живот може да се урегулира само върху почвата на правилно водено общо възпитание.

Накрай, нека споменемъ, че на конгреса билъ разгледанъ и важниятъ въпросъ: „хигиена на учителския персоналъ“. Обаче тоя малко разработенъ въпросъ, изискващъ сериозни изслѣдания, поради непрактични измѣнения въ разпрѣдѣлението на секциите по отдѣлните въпроси, билъ свършено замѣгленъ въ отчетитъ и слѣдъ конгреса останалъ въ сжщото положение, въ каквото билъ до него.

Изъ в. Воспитаніе. Съобщава Ив. С-въ.

А. Чешмеджиевъ.

II.

III конгресъ на френското дружество „Искусството въ училището.“

(„Société Nationale de l'Art à l'Ecole“).

Дружеството „Искусството въ училището“ сжествува около 30 години. Но макаръ и за толкова кратко врѣме то е развило широка дѣятелностъ. Конгреситъ, които ставатъ всѣка година, служатъ за най-добро доказателство, както за жизнеспособността на дружеството, така и за назрѣлата нужда отъ него.

Както показва и самото име на дружеството, то се стреми да прокара естетическото възпитание въ френскитъ училища, да развие у дѣцата художественъ вкусъ и чувство къмъ красотата, и както е опрѣдѣлено въ неговата програма: „да способствува за самосъзнанието на личността и истинското разбиране на нейната природа и по този начинъ да направи възпитанието съгвѣтно и достойно за духа на демокрацията.“

Дружеството има клонове въ 65 департамента и градове въ Франция, и благодарение на широката самостоятелностъ на неговитъ членове, между които повечето учители, то е успѣло да направи доста много въ областта на подобряването и художественото украшение на училищните помѣщения. Тая областъ на дѣятелността е била поставена на прѣденъ планъ прѣдъ видъ антихигиеническото състояние и непривлекателенъ видъ на по-големото число стари училищни здания. Втората негова грижа е подвежването въ система прѣподаването елементитъ на естетическото възпитание.

Конгресътъ засядалъ въ Нанси въ врѣмето на интернационалното изложение, организирано въ сжщия градъ отъ източните провинции на Франция. Въ III конгресъ взели участие 600—700 члена на дружеството, които прѣдставили почти всички негови клонове, и други ратници въ областта на естетическото възпитание.

Работата на конгреса била извънредно плодотворна и засяда-

нията му твърдѣ оживѣни. Били прѣдставени 4 най-сжществени доклади: 1) *Архитектура и мобелировка на училищата*; 2) *Украшение на училищните помѣщения и училищни картини*; 3) *Прѣподаване на рисуване въ училищата*; 4) *Прѣподаване музика въ училищата*. Освѣнъ това били прочетени отчети за общата дѣятелностъ на д-вото, отчетъ на неговитѣ архитектурни и художествени комисии. Главниятъ секретаръ на д-вото, Леонъ Риаторъ прочелъ интересенъ докладъ за „*Изкуството въ училището и развитието на художествения вкусъ*.“

Конгресътъ билъ откритъ отъ прѣдседателя на клона отъ дружеството въ Нанси. Главнитѣ точки отъ неговата рѣчь, сжщо и отъ рѣчитѣ на ректора на Нансийския университетъ, гдѣто ставали за сѣданията на конгреса, и на директора на департамента на народното просвѣщение, който присжтствувалъ въ качество на официаленъ прѣдставителъ на правителството, подчертавали демократическата страна отъ дѣятелността на д-вото. „Нашето дружество има за задача прѣмахването — изправянето на социалната несправедливостъ: то е длжно да притури къмъ естетическата култура на съврѣменното общество и низшитѣ негови слоеве, до това врѣме лишени отъ тѣзи радости и наслаждения, които дава изкуството.“ „Трѣбва да се украсятъ училищата, чрѣзъ тѣхъ домоветѣ, а чрѣзъ домоветѣ бждецитѣ градове.“ „Демократическата република е длжна да се земе съ пропагандата на красотата. Художникътъ-занаятчия е така цѣненъ за обществото, както и художникътъ по изящн. изкуства.“

Първиятъ докладъ: „Архитектура и мобелировка на училищата,“ четенъ отъ архитекта Андрю, не прѣдизвикалъ почти никакви прѣния, тѣй като по този въпросъ всички членове се съгласили и програмата за дѣятелностъ въ тази областъ била разработена въ всички направления. Всички пожелания на докладчика за съвмѣстна работа на клоноветѣ на д-вото съ архитектурната комисия при постройката на училищата, за привличането на архитектитѣ въ клоноветѣ на д-то, за всички срдѣства да се направятъ училищата близки на дѣтската душа и т. н. били приети едногласно. Нужно е да се отбѣлжи едно оригинално и ново прѣдложение, направено отъ докладчика Андрю. Той прѣдложилъ при постройката на градски училища, когато нѣма нужното мѣсто за градина, да се направятъ особени покриви съ тераси, заобиколени съ растения; такива тераси ще служели за почивка и игра на дѣцата въ лошо врѣме и пр. Това прѣдложение сжщо било прието единодушно.

И вториятъ докладъ за украсяването на учил. помѣщения и за учил. картини, четенъ отъ народния учител Лелруа, сжщо не прѣдизвикалъ голѣми прѣния, тѣй като и въ това отношение дружеството успѣло да развие твърдѣ широка дѣятелностъ. „Всичко, — стѣни, тавани, украшения, бон, обстановка, всичко това трѣбва да удовлетворява изискванията на красотата и простотата въ съдържанието,“ казалъ докладчикътъ . . . „Ние трѣбва, най-послѣ, да се откажемъ отъ това стремление да придаваме на училището общъ видъ на достойнство и суровостъ, да се откажемъ отъ тѣзи бѣли стѣни,

наполовина боядисани съ черъ или кафявъ цвѣтъ, които придаватъ на училището видъ на казарма. Нашитѣ класни стаи трѣбва да бждатъ пълни съ свѣтина и съ весели бои.“ „Всички картини трѣбва да бждатъ съ особени специални сюжети, въ прости интерпретации, безъ всѣкакви сложности, които правятъ сюжета неразбираемъ за дѣтето.“ Конгресътъ приелъ едногласно исканията на докладчика, щото художниците да се привлекатъ къмъ дѣлото за украсяването на училищата, че едно отъ най-разпространенитѣ сръдства за украса на класнитѣ стаи и училищнитѣ дворове сж цвѣття, дружеството да се заеме съ издаването на тетради съ художествено изработени корици и, най-послѣ, да се дѣйствува, гдѣто трѣбва, за отпушчане сръдства за покупка на картини и други украшения за училищата.

Нѣщо интересно посочилъ докладчикътъ за измѣнение устройството на училищнитѣ прозорци; на това обърналъ внимание и другиятъ референтчикъ — и двамата прѣпоръчватъ да се правятъ ниско прозорцитѣ, когато тѣ сж обърнати къмъ двора или полето — когато сж посадени съ цвѣтя и дрѣвчета. „Ако невнимателнитѣ дѣца се замислятъ въ цвѣттята, или дрѣвчетата или въ играенето на птичкитѣ, това е по-прѣдпочтително, отколкото да наблюдаватъ мухитѣ, сънливо летящи въ стаята, затворени отъ външния свѣтъ, отъ красивата природа.“ Конгресътъ се отнесълъ твърдѣ съчувствено къмъ този въпросъ и го прѣдалъ за разработка на постоянната архитектурна комисия.

Третиятъ докладъ — за прѣподаването на рисуването въ училището, четенъ отъ прѣподавателя Бургена, прѣдставлява особенъ интересъ прѣдъ видъ на това, че реформата за прѣподаването на рисуването въ училището се явява като втора грижа на дружеството. Тази реформа, стояща на пята къмъ живота, прѣдизвикала горещи прѣнния въ конгреса. Докладчикътъ, както и всички подържници на реформата, противопоставилъ на стария, така наречения геометрически, абстрактенъ методъ, — новия, интуитивенъ методъ. На безпощадна критика билъ подложенъ този методъ, който убива у дѣцата правилното възприемане на природата. Прѣподаването на рисуването до това врѣме се водѣло много лошо — рисували се прави линии и разни геометр. фигури. По тригълници, квадрати, кубове и кржгове сж карали дѣцата да образуватъ форми, сжществувачи въ природата.

Новата система въ основата на прѣподаването, особено въ началото поставя непосредственото наблюдение и възприятие на дѣтето. Тя иска да се подбуди дѣтето да възпроизвежда окржаващитѣ го прѣдмети, или специално поставенитѣ прѣдъ него „nature-morte“ отъ прѣдметитѣ, които най-много интересуватъ. За 6—7 годишни дѣца, неспособни още да изказватъ съ дума своитѣ чувства и мисли, рисуването се явява, като естествено и почти вѣрно сръдство за изказването имъ. „Новата система на прѣподаването,“ — казва докладчикътъ, . . . „прѣпоръчва, може би, много правила и способности, но ние прѣдлагаме само малко, за да се получи пакъ малко.

Прѣподавателѣтъ има на свое разположение цѣлъ редъ упражненія, които може да прѣдложи на ученицитѣ си, но той е длъженъ да прави изборъ, като вземе подъ внимание вкуса и способноститѣ имъ. При прѣподаването трѣбва да има колкото се може по-малко принудителностъ и колкото е възможно повече свобода и инициатива, както за учителя, така и за ученицитѣ. Художественитѣ наклоности у човѣка ще се развиятъ подъ влиянието на това рисуване и то ще стане не обязаностъ, а удоволствие.“

По-късно, когато се развие вкуса и художествения устѣтъ у дѣцата — тогава и техниката ще намѣри у него смисълъ.

„И така, възприятието на природата трѣбва да бѣде приложено въ основата на прѣподаването на рисуването. Ние трѣбва да свършимъ съ старото рисуване, което слѣдъ 10—12 год. обучение пуца ученицитѣ никога не рисували ни цвѣте, ни плодъ, ни животното, ни пейзажъ, ни човѣшко лице, на тѣхъ е даже запретиено да рисуватъ съ бои.“

Докладчикѣтъ посочилъ, че още на конгреситѣ въ Бернъ въ 1904 г., въ Парижъ — 1906 г. и въ Лондонъ — 1907 г. този интуитивенъ методъ за прѣподаване рисуването срѣщналъ голѣмо съчувствие.

Всичко казано отъ докладчикѣтъ било прието безъ обсъждане, тъй като този методъ се ползува вече съ широка популярностъ между членоветѣ на дружеството и много негови членове — учителите го прилагатъ на практика.

Министерството на народното просвѣщение, като че ли за сюрпризъ на конгреса, публикувало новата програма за прѣподаването на рисуването въ френскитѣ училища. Тази програма осъществила много отъ исканията на дружеството. Това може да се счита за голѣма крачка на прѣходъ отъ старото къмъ новото рисуване.

Горещи прѣпири прѣдизвикалъ въпросѣтъ за задължителността на рисуването и изпитѣтъ по този прѣдметъ.

Между членоветѣ на конгреса имало много противници на тази задължителностъ, която е способна да отблъсне дѣтето отъ рисуването, когато въ противенъ случай то охотно би се занимавало съ него и т. н.

Слѣдъ дълги разсуждения, рѣшението на въпроса било отложено за идещия конгресъ. Тогава да се разгледа и въпроса: да се прѣдостави прѣподаването на рисуването всецѣло на учителя ли, или да вземе участие и художникѣтъ.

Докладѣтъ на директора на консерваторията въ Нанси, Ропатцъ — за прѣподаването на музиката въ училищата — само отбѣлзаль първитѣ възможни крачки въ тази областъ, въ която д-вото не започнало още своя дѣятелностъ. Този въпросъ, както и много други, които се намирали още въ стадията на първоначалната разработка, били оставени за идещия конгресъ.

Освѣнъ конгресѣтъ, била организирана изложба на „дѣтското изкуство.“ Тамъ били изложени много интересни работи на френски, английски, американски и швейцарски школници — на различни

на възраст. Били изложени голѣмо количество интересни иллюстрирани уроци, гдѣто заедно съ разнитѣ басни и разкази ученикътъ давалъ иллюстрации въ видъ на винетки.

Въ този конгресъ, както и въ другитѣ слѣдъ него — на съюза на учителскитѣ организации — у учителитѣ се появили страстенъ стремежъ да се подобри това дѣло, на което тѣ служатъ, а това стремление не може да не бжде гаранция за процвѣтяването дѣлото и на народното обучение.



КНИЖНИНА.

К. Карагюлевъ. Писмени упражнения по български езикъ за I и II класъ на прогимназиитѣ. Пловдивъ. — Книгоиздателство Хр. Г. Дановъ 1910 г. цѣна 30 ст.

Всѣки би трѣбвало да бжде вискателенъ къмъ г-на Карагюлева досежно всѣка негова работа по български езикъ, защото се знае, че той минава у насъ за единъ отъ първитѣ филолози. Инѣкъ, ние не би го виждали членъ на всѣка изпитна комисия за държавенъ изпитъ на основни, прогимназиални и гимназиални учители, или пъкъ такъвъ за околийски училищни инспектори.

И ако г-нъ Карагюлевъ и други негови колеги сж били прѣдирчиви и строги въ оцѣнката откъмъ езикова страна на писменитѣ работи на учителитѣ, двойно по-строги трѣбва да бждатъ послѣднитѣ къмъ работитѣ, що даватъ критицитѣ имъ въ областъта на езика. Не искамъ да кажа, че трѣбва съ прѣдвзето мнѣние да гледаме на работитѣ на нашитѣ филолози-критици, а че сме въ правото си да искаме много отъ тѣхъ.

Да видимъ, какво ни е далъ г-нъ Карагюлевъ.

Книжката, която е прѣдметъ на тия ми бѣлѣжки, не прѣдставя нищо друго, освѣнъ една празна и безсмислена работа. Съ тая книжка нѣма да се улесни работата нито на учителя, нито пъкъ ще се помогне на ученицитѣ да усвоятъ по-добръ езика, защото всичкитѣ упражнения сж тѣй подбрани и наредени, че убиватъ всѣка самостоятелностъ у ученицитѣ. Всѣкой, който би разгледалъ по-внимателно тая книжка, ще се увѣри, че г-нъ Карагюлевъ е останалъ много назадъ относно значението на писменитѣ упражнения. Той смѣта, че тѣ трѣбва да служатъ на граматиката, затуй още отъ първото упражнение иска да се подчертаватъ умалителнитѣ думи. По-нататкъ се търсятъ разни подлози и допълнения отъ единъ и разни корени и т. н. Такива упражнения сж 95. Въ всичкитѣ тия упражнения ще срѣщните чертичка на мѣстото на тия думи, които ще се търсятъ отъ ученицитѣ. Напр. на стр. 6. въ 4 упражнения се срѣщатъ 91 чертици; на стр. 7 — 86 чертици и т. н.

Ето примѣри отъ тия упражнения:

14. *упр. Занаяти. Подлогъ и допълнение отъ единъ коренъ.* 1—прави обуца. 2—продава овошки и т. н.

15. *упр. Подлогъ и допълнение отъ различенъ коренъ.* 1 — продава соль, пиперъ. 2 — прави цѣрове. 3 — меле брашно и т. н.

16. *упр. Чужди (турски) думи.* 1 — прави халва. 2 — прави боза и т. н.

18. *упр. Подлогъ и сказуемо отъ единъ коренъ:* 1 — лъже. 2—играе. 3—краде. 4—вика. 5—пѣе и т. н.

19. *упр. Служба на животнитѣ.* Войникътъ язде на — 2 — тегли оралото. 3 — ни дава месо и млѣко. 4 — ни дава месо, млѣко и вълна и т. н.

22. *упр. Имена на нѣща:* — ни донася топлина. 2 — ни носи студъ. 3 — топи леда. 4 — освѣтява земята. 5 — гаси огъня и т. н.

24. *упр. Кое дѣ се купува:* 1. Месо у — 2. Хлѣбъ у — 3. Брашно у — 4. Кафе, захаръ у — и т. н.

29. *упр. Нашиятъ орѣдия:* 1 Хващаме съ — 2. Гледаме съ — 3. Дъвчемъ съ — 4. Слушаме съ — и т. н. Всичкитѣ тия 95 упражнения сж подобни на посоченитѣ. Г-нъ Карагюлевъ не е могълъ да ни даде нито едно упражнение безъ черта. Вѣроятно, той мисли, че е набуталъ разковничето. Ето, г-да прѣподаватели по български езикъ, въведете писменитѣ упражнения на тоя оригиналенъ филологъ, и, увѣрявамъ ви, че ако не постигнете успѣхъ по тоя прѣдметъ, поне ще научите ученицитѣ си на умствена лѣнность и ще убиеете у тѣхъ всѣкакво желание да хванатъ перото, за да напишатъ това, което искате отъ тѣхъ.

Б. *Дописване.* 56 *упр. Мѣсецъ.* Когато слънцето залѣзе, на небето се показва — ; съ своята мека свѣтлина той — нашата земя и т. н. Такива упражнения сж 32.

В. *Дописване съ довършване на съчинението.* И тия упражнения сж като прѣдидецитѣ — все дописване, все черти. Такива сж 8 упражнения.

Г. *Съчинения по въпроси и дадени главни мисли (точки)* Всичко 25 упражнения. Отъ тѣхъ 15 буквално сж прѣписани отъ книжката на *Пуцковича*: „Планы письменныхъ упражненій въ изложеніи мыслей“, печатана още прѣзъ 1901 год. въ Петербургъ.

Карагюлевъ

Пуцковичъ.

37. упр. Лъвъ и Мишка.

1. Лъвътъ пощадава мишката

Въ какво състояние се намиралъ лъвътъ? Що направила мишката? Що сторилъ лъвътъ? За какво е зела мишката да се моли на лъва? Какво е казала тя? Какъ погледналъ лъвътъ на нейното обѣщание и що сторилъ съ нея?

Примѣръ: Лъвъ и Мышь

1. Лъвъ щадитъ мышъ:

Въ какомъ состояніи былъ левъ? Что сдѣлала мышъ? Что сдѣлалъ левъ? О чемъ стала просить мышъ у лева? Что она сказала при этомъ? Какъ отнесся левъ къ обѣщанію мыши и что съ нею сдѣлалъ?

2. Мишката спасява лъва?

Кога го хванали ловци и що направили съ него? Какво е чула мишката и що е направила? Какво казала тя при туй на лъва?

2. Мышь спасаетъ льва:

Кого поймали охотники и что съ нимъ сдѣлали? Что ослыхала мышъ и что сдѣлала? Что она сказала потомъ льву?

Никой нѣма да одобри постъпката на тоя филологъ отъ първа величина, когато той, безъ да споменува това въ книгата си, си е послужилъ съ чуждъ трудъ.

Д. *Съчинение съ измѣнение на формата*. Такива упражнения сж 6. Отъ тѣхъ, както и отъ догукъ посоченитѣ, ученицитѣ нѣма да извѣкватъ никаква полза.

Е. *Писма*. Дадени сж 18. готови писма. Ученицитѣ ще копирагъ тия писма и нищо повече. За г-нъ Карагюлева не значагъ нищо думитѣ: „Писмото трѣбва да бже изразъ на собствени душевни прѣживявания, изразъ на собствени мисли, чувства и въждѣления“. Нѣкои отъ тия писма сжщо сж прѣписани отъ книжката на Пущковича, като напр. 132 и 143 упражнения.

Ж. *Разни*. Такива сж помѣстени само 4. упражнения и то безъ никаква цѣль. Та и цѣлата книга на г-нъ Карагюлева не е видѣла бѣль свѣтъ съ друга цѣль, освѣтъ тая — да се продава за пари.

З. *Съчинения по картинки*. Помѣстени сж 42 упражнения. Почти всички картинки сж лоши. Такива писмени упражнения подхождатъ за ученици отъ II и III отдѣления, а не за такива отъ I и II класъ, за каквито е прѣдизначена тая книга. Тоя родъ съчинения г-нъ Карагюлевъ, вижда се, смѣта като прѣходни къмъ самостоятелнитѣ писмени упражнения, та затуй ги е поставилъ на края на книгата си. Ако въ II класъ ученицитѣ пишатъ съчинения по картинки, питаме г-нъ Карагюлева, кога тѣ ще се упражняватъ въ самостоятелно излагане на мислитѣ? Когато идатъ въ VIII класъ ли? — Затова ученицитѣ отъ гимназитѣ излизатъ толкова слаби по български езикъ и затова на държавенъ изпитъ показвагъ толкова слабо успѣхъ.

Г-нъ Карагюлевъ съ тая си книга иде да докаже, че той нѣма абсолютно никаква въра въ дѣтскитѣ сили и способности. А най-големото заблуждение въ педагогичната е това, да се счита дѣтето помалко способно, отколкото е въ сжщностъ. Изглежда, че г-нъ Карагюлевъ или е голѣмъ противникъ на свободнитѣ съчинения, или пъкъ нѣма хаберь отъ тѣхъ. Който види тия книга, ще се увѣри въ послѣдното. И наистина, могатъ ли ученицитѣ да се ползувагъ нищо отъ неговитѣ черти, съ каквито е пѣтно ръководството му?

Прѣпоръчваме на учителството да прѣгледа тая книга, за да види каква хилава и крайно дребнава рожба може да изтѣзе отъ рѣцѣтъ на единъ, макаръ и прочутъ, филологъ.

П. Сжбевъ.



„НОВО УЧИЛИЩЕ“

ПЕДАГОГИЧЕСКО СПИСАНИЕ. ГОДИНА ВТОРА.

урежда редакционен комитетъ.

Въ списването му прѣзъ втората година ще участвуватъ:

Д-ръ Ив. А. Георговъ, Д-ръ Н. Алексневъ, Д. Кацаровъ,
Д-ръ С. Каблешковъ, Д-ръ У. Левенсонъ, Д-ръ Хр. Негенцовъ,
Д-ръ П. Цоневъ, Н. Ив. Ванковъ, Хр. Ганевъ, Ем. Анастасовъ,
Ал. Ралославовъ, Ив. Стояновъ, Д. Лазовъ, Д. Негенцовъ,
Илия Добревъ, Никола Стойновъ, К. П. Домусчиевъ, Ц. Калянджиевъ,
М. Катранова, Г. Дочевъ, Д. Ив. Коюмджиевъ, Ж. Чанковъ,
Ив. Пастуховъ, Ан. Христовъ, М. Д. Николовъ, Г. Негенцовъ,
Хр. Хаджиевъ, Ив. Тодоровъ, П. Българановъ, Иор. Савовъ,
Г. Голъмановъ, Г. Пенчевъ и др.

НОВО УЧИЛИЩЕ запазва напълно досегашното си направление — да осветлява новото въ педагогичната мисль и училищния животъ. То ще излиза прѣзъ втората си година съ по-разширена програма.

НОВО УЧИЛИЩЕ излиза всѣки мѣсецъ, освѣнъ прѣзъ юлий и августъ, въ разпрѣзъ четири коли голѣмъ форматъ.

Абонаментътъ е годишенъ и предплатенъ:

За България 6 лв.

За странство 8 лв.

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

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

Настоятелите се ползуватъ съ 10% отстъпка.

Цѣли течения отъ първата година струватъ 6 лева.

Всичко, що се изпраща до списанието, се адресира:

сп. „НОВО УЧИЛИЩЕ“ — Варна.

ОТКРИВА СЕ ПОДПСКА НА

НАЧАЛО

Списанието
за 1911 година

Годишн трѣта
(вжѣте год. II на
спис. „ДЪЛО“)

Мѣсеченъ политически, социал. и литературенъ прѣгледъ.

Годишно 10 кн., около 50 голѣми, печатни коли, съ дребенъ шрифтъ и Мѣсечната Литературна Притурка

Литературенъ сборникъ „НАЧАЛО“

(за поезия, белетристика и драма)

Годишно 10 книжки, отдѣлни отъ списанието, съ 20 голѣми печатни коли, дребенъ шрифтъ,

Излизатъ подъ редакцията на

Н. ХАРЛАКОВЪ, Д. И. ПОЛЯНОВЪ и К. ТИНЕВА.

Адресъ: София, Списание „НАЧАЛО“ или: София ул. „Крайръ“ № 20, Н. Харлаковъ.

Условия за абониране:

Абонаментътъ на списанието: за 1 г. 8 л.; за $\frac{1}{2}$ г. 4 л.; за стран. 10 л.
Абонаментътъ на сборника за 1 г. 3 л.; за $\frac{1}{2}$ г. 2 л.; за стран. 4 л.
Сѣдмиятъ абонаментъ, изплатенъ наведнажъ е: за България 10 лв.

Абонаментътъ е инаятъ предплатенъ.

763 г-ра Бенкова Варна

ПЕДАГОГИЧЕСКО СПИСАНИЕ.