

Ново Училище

ГОДИНА III. — КНИЖКА 9 и 10.

— Май и Юни, 1914 година —

— ВАРНА. —

Съдържание

на книжки девета и десета.

	стр.		стр.
1. Д-ръ М. Герасковъ.		9. Ив. Стояновъ.	
Методитъ на интелектуалното възпитание	515	Училищна и педагогична хроника.	
2. Йорданъ Савовъ.		1. Борбата за двѣтѣ трети. 2. Бюджета на просвѣтното М-во и промъзнитѣ въ закона за просвѣтата. 3. Правилниците за управата на прогимназиитѣ и гимназиитѣ. 4. Софийскиятъ и Шуменски учителски съборъ. 5. Технатъ цѣль, програма и аниячепе	616
Биологическо (монистическо) учение въ педагогиката	521	10. Ст. Гевгаловъ.	
3. Ив. Стояновъ.		Единъ милъ споменъ (Д-ръ Тод. Йонковъ—Т. Сандинъ)	625
Какво да се прави?	531	11. X. C. H.	
1. Анализъ на положението. 2. Възпитание на дѣйни и съзнателни граждани. 3. Активно възпитание. 4. Заключение		Външна хроника:	
4. Г. Дочевъ.		1. Конгресътъ на нѣмския учит. съюзъ. 2. Самоубийства между дѣцата и младежта	627
Жанъ Жакъ Русо нашъ съвременникъ	558	12. Д. Гаврийски.	
5. Ив. Пастуховъ		Изъ педагогическия животъ въ Германия	633
Училищна дѣйствителностъ и учебно-възпитателни идеали	562	Книжнина.	
6. Ц. Каланджиевъ.		13. С-въ. А. Герлахъ. Хубави часове по смѣтане	637
Нашата учебникарска литература.	576	14. Съдържание на год. III на „Ново Училище“	638
Училищна практика.			
7. Г. Дочевъ.			
Бѣломорски край	602		
8. Г. Дочевъ.			
Единъ урокъ по четене	608		

Съ настоящитѣ книжка се навършва III година на „Ново Училище“.

Първа книжка отъ четвърта година на „Ново училище“ ще излезе прѣзъ м. Септемврий т. г.

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

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

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

Д-ръ М. Герасковъ.

Методитѣ на интелектуалното възпитание.

Една отъ задачитѣ на училището е да развие дѣтския интелектъ до възможнитѣ граници, за да може то по-късно да си служи съ него сигурно въ борбата за собственото и обществено съществуване. Училището трѣбва да обогати дѣтския умъ формално и материално, като развие неговитѣ дарби и го снабди съ полезни научни и практически познания. Това трѣбва да стане по целѣсообразенъ и економически начинъ, т. е. чрезъ разумна метода. Човѣшкиятъ интелектъ може по-сигурно и по-пълно да се развие и усвършенствува посредствомъ добро методично ръководство — въ това никой възпитателъ и педагогъ не се съмнява и никой не го оспорва; но, щомъ се пристъпи къмъ формулиране на тая метода и къмъ практическото ѣ приложение, явяватъ се различия.

Ако се хвърли погледъ върху училищната практика и многочисленитѣ съчинения по училищна методика, получава се на пръвъ моментъ впечатление, че съществуватъ твърдѣ много методи за интелектуалното възпитание и че царува още голѣмо разногласие въ това направление. Това би било вѣрно, ако считаме за особени самостоятелни методи разнитѣ варианти на една и съща метода, защото, наистина, методически вариации има твърдѣ много. Тѣхната многочисленостъ е неизбѣжна — тя се налага отъ голѣмото различие въ конкретнитѣ училищни условия, отъ индивидуалната подготовка на учителския персоналъ, отъ подготовката на авторитѣ по методика, отъ постоянното развитие на теоритическата педагогика и психология. Но въ основата на всевъзможнитѣ методически прийоми и вариации лежатъ принципитѣ на нѣколко само типични методи.

Методитѣ на интелектуалното възпитание се основаватъ на логическитѣ методи. Човѣшкиятъ умъ прониква въ съдържанието на понятията, уяснява си ги и образува съ тѣхъ сѣждения посредствомъ анализа и синтеза. За да узнае законитѣ и каузалната зависимостъ на външния и вътрѣшенъ свѣтъ, той си служи съ индукцията и дедукцията. Това сѣ четиритѣ основни методи; анализата и синтезата — по-елементарни, а индукцията и дедукцията — по-сложни, посредствомъ които човѣшкиятъ интелектъ филогенетически се е развилъ и е достигналъ до днешното познание. Тѣ съставляватъ

и основата на дидактическитѣ методи. Различията се явяватъ по въпроса, какъ да се приложатъ тия методи съ огледъ на слабостта на човѣшкия интелектъ прѣзъ разнитѣ периоди на дѣтската възраст, и какъ да се комбиниратъ. Разрѣшеніето на тоя въпросъ се е намирало въ зависимостъ отъ това, какъвъ методологически възгледъ е господствувалъ въ научното и философско изслѣждане и, второ, отъ развитието на психологията — тия двѣ условия сж се прѣчупвали различно прѣзъ съзнанието на педагозитѣ, но все пакъ тѣ сж давали опрѣдѣленъ характеръ на методическитѣ имъ възгледи и рецепти.

Докато въ философското и научно дирене е господствувала прѣимуществено дедуктивната метода, дотогава тя е господствувала и въ училищната практика. Тя се е изразявала въ догматическо прѣдаване и изучаване на готовитѣ познания и въ пълно господство на учителския авторитетъ. Само учителтъ е активенъ елементъ въ образователния процесъ, а учениктъ е пасивния. Знанията се даватъ въ категорична форма и учениктъ сж длъженъ да ги запомниятъ механически и да ги възприематъ съ пълна вѣра, като религиозни догми. На подрастващия интелектъ се даватъ готови форми на мислене и разбиране на нѣщата. Движението му се извършва въ опрѣдѣлени релси. Младецътъ е билъ длъженъ да подражава точно авторитетнитѣ образци, посочвани му отъ учителя, и неговата способностъ се е оцѣнявала споредъ подражателното му искусство.

Тази учебна метода е господствувала въ старитѣ училища, доведена е била до крайностъ въ схоластическитѣ учебни заведения, а по-късно — въ езуитскитѣ. Тя не е изчезнала и до днешенъ въ много училища, защото е твърдѣ проста и лесна метода. По нея може да обучава всѣки, който може да запомни известни знания и притежаващъ елементарната способностъ да разказва. Догматичното прѣподаване въ известни случаи и при известна учебна материя, наистина, се налага естествено, като най-подходяще, но като господствуваща и единствена учебна метода, тя е нерационална и отдавна е изгубила своя кредитъ.

Въ края на 15 и началото на 16 столѣтие реимето на дедуктивната метода и на познанието, почиваще на старитѣ авторитети, бѣ силно разколебано въ областта на точнитѣ науки и философията. Научното и философско робство подъ старитѣ авторитети започна да се чувствува непоносимо и вѣдно за истинското познание и за правилното развитие на човѣшката мисль. Появиха се цѣла редица ярки защитници на непосредственото и самостоятелно изслѣждане на нѣщата и явленията, т. е. на индуктивната метода, като единствено разумна и способна да доведе човѣка до сигурно и вѣрно познание. Леонардо да Винчи (1452—1519) учеше, че само *опитното* изслѣждане дава научни познания; Галилей (1564—1642) възстава противъ авторитета на Аристотеля и изтъква значението на знанията, придобити посредствомъ външнитѣ сѣтства, опита и наблюдението. Беконъ Веруламски (1561—1626) обоснова въ съчинението си *«Novum Organon»* индуктивната метода като един-

ствено научна, а Декартъ (1596—1650), макаръ и привърженикъ на дедуктивната метода, изтъкна енергично въ книгата си „За методата“ значението на научния скептицизъмъ и нуждата отъ самостоятелно изслѣждане на всѣка истина и на самия интелектъ. Той осжда възприемането на готови знания само по внушение отъ нѣкой авторитетъ и поставя слѣднитѣ важни методически начала: 1. всички чужди мнѣния да се приематъ съ съмнѣние, нищо да се не счита за истина, прѣди да сме го разбрали ясно и отчетливо, че е истина; 2. да вървимъ бавно въ търсенето на истината, да изслѣваме и обмисляме всѣко нѣщо; 3. да се върви постепенно, като се започне отъ най-проститѣ и най-лесни за размишление прѣдмети; 4. да се раздѣля всѣка мжнотия на толкова части, на колкото е възможно и потрѣбно за по-доброто ѣ разрѣшение; 5. да се правятъ толкова изчисления и толкова общи прѣгледи, колкото сж нужни, за да се увѣримъ, че нищо не е пропуснато.¹⁾

Това ново методическо вѣяне въ философията и научното изслѣждане се отрази наврѣме и въ дидактиката. Ратке (1571—1635) изтъкна като основни слѣднитѣ методически принципи: 1. всичко да се изучава чрѣзъ индукция и експериментъ (*per inductionem et experimentum omnia*); 2. всичко чрѣзъ сътивата; 3. всичко заучено трѣба да се разбере и запомни и пр. Въ тази епоха, значи, се явява индуктивната и емпирическа метода за развитие и осъвършенствуване на интелекта. Тя може да се нарече още метода на *саморазвитието и природосъобразността*. При послѣдуещитѣ велики педагози и методици тя се явява подъ разни нюанси, въ разнo обоснование и при нѣкои достига до крайности и фантастична едностранчивост.

При Коменски индуктивната метода се явява подъ девиза: *систематично развитие на душата съгласно законитѣ на външната природа*. Въ унисонъ съ новото вѣяне въ методологията на наукитѣ той казва: „Нищо да се не учи само възъ основа на нѣкакъвъ авторитетъ, а всичко да се учи възъ основа на доказателствата, чрѣзъ външнитѣ сътива и разума²⁾. Най-напрѣдъ, споредъ него, трѣбва да се прѣдлагатъ реалнитѣ познания; примѣритѣ трѣбва да стоятъ прѣди правилата; ученикътъ *самъ* трѣбва да открива истинитѣ, а учителътъ само да го ръководи: „Въ човѣка, както въ макрокосмоса, се заключава всичко, и трѣбва само да запалимъ прѣдъ него свѣтилника, за да прогледне изведнажъ“³⁾. Като наблюдава хармоничното развитие въ природата, неговата постепенностъ и строга законосъобразностъ, Коменски извлича методически начала, пригодни за интелектуалното развитие на дѣцата. Той говори за постепенното развитие (обучение безъ скокове), да се върви отъ същественото къмъ подробноститѣ, отъ лесното къмъ мжнотото, безъ бързане, всичко да бжде взаимно свързано, всичко да се извлича изъ непоколебимитѣ начала на нѣщата и пр. Схващайки значението

¹⁾ Рене Декартъ — *За Методата* стр. 11 — 23 (бълг. прѣводъ отъ П. М. Нойковъ)

²⁾ Янъ Амосъ Коменски — *Велика Дидактика* (бълг. прѣводъ) стр. 146.

³⁾ Сжщо — стр. 172.

на индивидуалнитѣ различия, той прѣпоръчва да се съобразяваме съ тѣхъ: „Да се мжчиш да промъкнешъ природата тамъ, дѣто не я влѣче нѣщо, ще рече да искашъ да се боринишъ съ нея — напразно усилие“! Но най-важното въ цѣлата дидактика на Коменски е искането му примѣритѣ да стоятъ прѣдъ правилата и ученикътъ самъ да ржководи. Това е сжщността на индуктивната метода и на активното обучение, което поставя ученикътъ въ центъра на обучението, а учителътъ на заденъ планъ. Въ дѣтето, както въ свѣта, се криятъ истинитѣ въ латентно състояние (влияние на платонизма) и то чрѣзъ активно търсене ще може само да ги открие и съзнае.

Въ още по-силна форма се застъпва индуктивната метода отъ Ж. Ж. Русо, но при него тя се изражда, понеже се примѣсватъ много фантастични и утопични елементи. Неговата метода за умствено, както и за нравствено развитие се основава сжщо така на активността на ученика, върху принципа на природосъобразността и опита, но той свързва съ индукцията и генетическия принципъ. Авторитетътъ, въ лицето на учителя, споредъ Русо трѣбва по възможность да бжде скритъ, да дѣйствува незабѣлзано, така че възпитаникътъ да се развива самостойно или, по-добрѣ, да върва, че се развива самъ. До знанията и истината той трѣбва да достига по сжщия пѣтъ, по който сж откривани тѣ за пръвъ пѣтъ отъ хората на науката. „Давайте, казва той, на дѣтето въпроси споредъ умствената му сила и го оставете само да намира отговора. То не трѣбва да дължи знанията си на вашето поучение, а тѣ трѣбва да бждатъ резултатъ на собствено наблюдение и обсъждане“¹⁾. Задачата на учителя се свежда къмъ това, да възбуди въ дѣтето само интересъ къмъ извѣстенъ прѣдметъ, а, ако липсва такъвъ, то не трѣбва да се принуждава да се занимава съ него. „Нека отстраняваме отъ първото учение тия познания, къмъ които човѣкътъ естествено нѣма никакъвъ интересъ, а да се ограничимъ съ тия, които се считатъ отъ естествената ни наклонность за желателни“ (*Emil* стр. 263). Развитието на интелекта трѣбва да започне отъ сѣтивата и фактитѣ: „сѣтивата трѣбва да бждатъ ржководители при първитѣ функции на интелекта; никаква друга книга, освѣнъ свѣта; никакво друго обучение, освѣнъ това на фактитѣ“ (сжщото съчинение — стр. 264). Русо мисли, че дѣтето не се нуждае толкова отъ научни познания, за да достигне до по-големо интелектуално съвършенство, колкото отъ упжтване, какъ да се прѣдпази отъ заблужденията. Споредъ неговия парадоксаленъ възгледъ, науката и мисленето увеличаватъ човѣшкитѣ заблуждения, и най-радикално срѣдство противъ заблуждението е, човѣкъ да се не занимава съ науката и да не мисли (*Emil* — 241 стр.). Но по социални причини човѣкъ е длъженъ да придобива знания. Слѣдствие на това главното усилие трѣбва да се насочи къмъ възможно по-пълното *прѣдпазване* отъ заблуждение. За тая цѣль дѣцата трѣбва да се научатъ „да сждатъ върно“. Най-подходяща метода за това е да се излиза отъ сѣтивата,

¹⁾ *Emil* von J. J. Rousseau — übersetz von H. Denhard — Leipzig. I B. S. 264.

да се провѣрватъ добититѣ отъ едно сътивно познания съ друго сътивно, да се свиква по-сетнѣ всѣко сътивно само, безъ помощта на другитѣ, да провѣрва вѣрността на придобититѣ познания. Тая метода изисква търпение и внимателностъ — дѣцата трѣбва да се учатъ по-малко на това, що е истинно, а повече — *какъ* се достига до истината; тѣ трѣбва да изучатъ методитѣ за добиване на научни познания. Познанията могатъ да бждатъ малко, но да сж ясни, точни и добити чрѣзъ собствения разумъ: „Емилъ нищо не знае наполовина“. За развитието на интелекта, споредъ Русо, твърдѣ много помага ржчниятъ трудъ и изхожданието отъ практическата работа, затова той кара Емилъ да работи въ градината, да прави самъ разни прѣдмети и да посѣщава работилницитѣ. Трудовиятъ принципъ, значи, за който сега толкова много се говори, е твърдѣ ясно прокаранъ въ Русовата възпитателна система. Неговата индуктивна метода, която другояче може да се нарече *метода на скритото ржководство*, съдържа, както казахъ, въ подробноститѣ си много фантастични елементи, но сжцеврѣменно и цѣнни методични начала, каквито сж исканията — да се изхожда отъ сътивата и опита, да се не обръща главно внимание на количеството, а на *ясността* и *точността* на знанията, да се привиква къмъ самостоятелно обсмждане и търсене на истината и пр. Русо осжда догматичния, дедуктивенъ методъ и прѣпоржчва непринудения разговоръ за най-подходяща учебна форма: „Не дръжете на дѣтето никакви рѣчи, които не може да разбере, махнете описанията, цѣлото външно краснорѣчие, голитѣ ораторски фрази и поетически украшения“ (*Emil* — стр. 266). При неговата метода могатъ да се прилагаатъ и двѣтъ по-елементарни методи — аналитическата и синтетическата.

Къмъ сжщата методическа основа се придържатъ и други бѣлжжити педагози, напр. Песталоци, Спенсеръ дори и Хербатиянитѣ, но съ голѣми различия въ подробноститѣ. Песталоци много повече се вдълбочава въ сжщността на природособразното развитие, отколкото Коменски и Русо, и затова въ нѣкои пунктове неговата метода дохожда въ принципално противоречие съ тая на послѣднитѣ. Песталоци, напр. не прѣпоржчва „скритото“ ржководство на учители. При него послѣдниятъ играе открито ролята си на съзнателно и прѣднамѣрено ржководство — принципъ, възприетъ и отъ Хербарта. А отъ Коменски Песталоци се отличава, че той прѣпоржчва да се извършва умственото възпитание не толкова съгласно законитѣ на *външната* природа, а повече въ съгласие съ вътрѣшната, психичната природа. Той търси методъ, основащъ се на трайнитѣ психомеханични закони. Но въ основата и на неговата метода лежи главно индукцията, затова че „нагледността“ важи за него като основенъ методически принципъ. „Нагледността е, казва той, абсолютния фундаментъ на всѣко познание; съ други думи, всѣко познание произлиза отъ нагледността и трѣбва да може да се сведе къмъ нея“¹⁾. Разбира се, за Песталоци понятието „нагледностъ“ има по друга

¹⁾ H. Pestalozzi — *Wie Gertrud ihrer Kinder lehrt* — стр. 243.

смисль, отколкото днесъ му се отдава. Споредъ Наторпъ, „нагледность“ за Песталоци значи „дѣятельность на идеята“¹⁾. Въ сжщность, той схваща нагледността по-широко, въ нея се съдържа външната и вътрѣшна нагледность. Споредъ Песталоци, обучението, т. е. интелектуалното развитие, трѣбва да върви отъ „тъмнитѣ нагледни“ (отъ прѣдставитѣ за прѣдметитѣ) къмъ „ясни понятия“. Сжщо като Русо, и той иска, всѣко придобито познание да бѣде точно и дълбоко и счита поврѣхностнитѣ познания за нещастие. А развитието трѣбва да се базира на самостремлението, т. е. на вътрѣшния интересъ. „Човѣкъ трѣбва да поставя въ себе си самостоятелно прѣдметитѣ на личното наблюдение, да ги отдѣли единъ отъ други и да ги сравнява помежду имъ, та да се научи да мисли за тѣхъ“.²⁾ Всички външни познания сж послѣдица отъ впечатленията, добити посредствомъ сѣтивнитѣ органи и, слѣд. зависятъ отъ върното имъ функциониране. Понеже наблюдателността е основа на интелектуалното развитие, тя трѣбва да се култивира още отъ люлката, като се прѣдставятъ на дѣтето прѣдметитѣ, „колкото е възможно по-привлѣкателно, по-енергично и по-забавително“.³⁾ Както елементарното, тѣй и висше развитие на мислителнитѣ способности се постига, когато дѣцата се запознаятъ систематично съ елементарнитѣ форми на нагледността — *числото, формата и името* — които, споредъ Песталоци, съответствуватъ на елементарнитѣ психически сили. Това развитие може да се достигне само съ цѣлесъобразно упражнение. „Развитието на мислителната способностъ не се постига чрѣзъ изяснението на вѣчнитѣ закони на човѣшката мислителна способностъ, а само чрѣзъ факта на мисленето“, но въ дѣтето „се намалява неизбѣжно желанието да развива чрѣзъ упражнение на дѣло мислителната си способностъ, щомъ срѣдствата, съ които искаме да го научимъ да мисли, не възбуждатъ мислителната му способностъ, но уморително я обременяватъ и, вмѣсто съ съгласието помежду си да я пробудятъ и съживятъ, тѣ я приспиватъ и забъркватъ“.⁴⁾ Обучението трѣбва да върви постепенно и да закрѣплява влиянието си на всѣка крачка, направена напредъ. Ученицитѣ трѣбва да *работятъ* съ придобититѣ знания и спечеленото умѣние, а най-добро срѣдство за това, споредъ Песталоци, е да подготвятъ послабитѣ си другари — срѣдство, прѣпоръчвано и отъ Коменски. Песталоци цѣни още повече отъ Русо образователното значение на труда и го прилага въ своитѣ училища. Колкото се отнася до учебната форма, той твърдѣ умѣстно се обявява противъ прѣкалената диалогична (сократова) форма.

Като продължение на естествената метода за интелектуалното развитие, може да се счита защищаваната отъ Хербергъ Спенсеръ метода, който възъ основа на своето философско и психологическо гледище неизбѣжно дохожда до идеята на свободното и самостоя-

¹⁾ P. Natorp — H. Pestalozzi.

²⁾ X. Песталоци — Лебедова пѣсень — стр. 69

³⁾ Лебедова пѣсень — стр. 33.

⁴⁾ Ibid стр. 5.

телно развитие. И неговата метода въ основата си е индуктивна и генетична. Тя е изложена въ книгата му: „Умствено, нравствено и физическо възпитание“ (прѣведена и на български отъ М. Влайковъ). Спенсеръ възстава енергично противъ дедуктивния методъ, вървящъ отъ правилата къмъ частноститѣ. „За да принесатъ общитѣ истини възможната и постоянна полза, учещитѣ се трѣбва сами да дойдатъ до тѣхъ, сами да ги откриятъ“. Подобно на Русо, Песталоци и др. педагози той цѣни твърдѣ много обективното наблюдение. За него между разнитѣ методи, най-важенъ е този, който „застѣпа систематическото упражнение на способността да наблюдаваме.“ Наблюдението е „най-важното нѣщо, за да се постигне по-голямъ успѣхъ“: всички сж принудени да наблюдаватъ — и философътъ и поетътъ; математическитѣ истини сж извлѣчени първоначално отъ наблюдението. Освѣнъ това, Спенсеръ одобрява онзи методъ, който дава знанията по приятенъ начинъ, защото „въ всѣка възраст само това умствено занятие е здраво, което се нрави — и обратното“. За да се спази при умственото възпитание този хедонистиченъ принципъ, трѣбва да се възприеме за цѣлесъобразенъ методътъ, осигуряващъ *саморазвитието* на интелекта. Такъвъ методъ трѣбва да се съобразява съ естественитѣ закони на умственото развитие. Споредъ него умътъ се развива: 1) *Отъ еднородното къмъ разнородното*, отъ което слѣдва, че при възпитанието трѣбва да вървимъ отъ простото къмъ сложното. 2) *Умственото развитие, както и всички други развития, е прѣминаване отъ неопредѣленото къмъ опредѣленото*, отъ което слѣдва, че не трѣбва да „гълчемъ дѣтския умъ съ прѣждеврѣмenni за него идеи“ и че „при първоначалното възпитание трѣбва да се задоволяваме съ даването на дѣцата повърхностни знания“ (противно на Русо и Песталоци). 3) *Обучението трѣбва да се начева съ конкретни знания и да се свършва съ отвлѣчениитѣ*, защото така е ставало умственото развитие въ човѣчеството — „възпитанието на дѣцата трѣбва да бѣде повторение на цивилизацията на цѣлото човѣчество въ умаленъ видъ“. Тоя принципъ опредѣля и методата — сжщата, която „цивилизацията е слѣдвала“. Съ други думи, трѣбва да започваме отъ емпиричното и да отиваме къмъ рационалното, къмъ научното знание, слѣдъ достатъченъ запасъ отъ наблюдения. Понеже „човѣчеството е прогресирало единствено съ помощта на самообучението“, то възпитателитѣ трѣбва да поощряватъ желанието и стремлението у дѣцата къмъ саморазвитие, къмъ самостоятелни изслѣждания на нѣщата и да вадятъ самостоятелно заключение отъ тѣхъ. Спенсеръ е противъ разказването за прѣдметитѣ и показването имъ отъ страна на учителя, понеже тоя начинъ на постѣпване отслабва способността къмъ самообучение и поражда равнодушие у дѣтето. Това, разбира се, е педагогическа крайностъ, която не може да изгърпи сериозна критика и която сжщо не може да бѣде обща и постоянна практика. Напълно погрѣшно е да се остави дѣтето да се лута и губи излишно умствена енергия да научи всички истини така, както ги е налучило съ голѣми жертви човѣчеството.

Въ настояще време намира широко приложение експерименталната метода. Не само физиката и химията, но всички науки се стараятъ да докажатъ своитѣ положения експериментално, или да откриятъ извѣстни нови истини по сѣщия начинъ. Експерименталната метода е сѣщо вариация на индуктивната метода и сръдство да постигне индукцията своята цѣль — доказването на една хипотеза. „Процесътъ на индукцията, както се изразява Липсъ, се състои въ прогреса отъ хипотетични къмъ все по-малко хипотетични заключения“¹⁾, а за това тя се нуждае отъ „вариации“ въ обстоятелствата. Тия вариации по искусствень начинъ създава експеримента и въ това лежи неговото значение. Но експериментътъ може да служи за провѣрка и на едно дедуктивно заключение. Както и да е, но ние виждаме, че експерименталната метода проникна и въ педагогиката, дидактиката и дори въ специалната методика. Много отъ методическитѣ идеи на старитѣ педагози се провѣриха и провѣрйаватъ експериментално и съ огледъ на това се създадоха „нови вѣяния“ въ методиката. Въ повечето отъ тия нови вѣяния, като оставимъ на страна фантастичнитѣ, се прозира стремежа да се реализира по-широко експерименталната метода при интелектуалното развитие на дѣцата. Сега е почти общо желанието, на дѣцата да се дава широка възможность да експериментиратъ сами подъ ръководството на учителя, за да добиятъ опитно всички ония знания, при които е възможенъ елементарниятъ експериментъ, а кждѣто това не е възможно, то имъ се дава възможность да наблюдаватъ непосредствено прѣдметитѣ и явленията, тъй както сж въ природата и живота. Въ това отношение новитѣ методически вѣяния не внасятъ нови идеи, а само повдигатъ изказани отдавна мисли, като ги освѣтляватъ съ нови доказателства и обосноваватъ отъ новитѣ нужди на живота.

По въпроса за най-цѣлѣсъобразната метода за интелектуалното възпитание трѣбва да се помни, че е голѣма едностранчивость да се иска прилагането само на индуктивната метода, защото тя не може да даде пълно познание и завършенъ мирогледъ. Дедукцията се явява неизбеженъ и полезенъ снѣжитникъ на индукцията. Сѣщо така погрѣшно е да се остави интелектуалното развитие на произвола на несигурния и капризенъ дѣтски интересъ и да се отхвърля съвсѣмъ плономѣрното и авторитетно ръководство на учителя. Пжтьтъ на самостоятелното издирване е нескончаемо дългъ, несъобразенъ съ човѣшкитѣ сили и съ продължителността на възпитателния периодъ. Добрата метода трѣбва да бже икономична, да пести врѣмето и силитѣ, като ги изразходва разумно и цѣлѣсъобразно. Ако искаме всѣко дѣте само по опитень начинъ да открие всички математически, естествено-научни, езиковни и пр. истини, необходими за формалното и материално развитие на неговия интелектъ, то нѣма се намѣри човѣшко сжщество, способно да извърши напълно това, нито учителъ, способенъ да ръководи изъ тоя пжтъ. Даже

¹⁾ Theodor Lipps — Grundzüge der Logik s. 176.

най-великитѣ изслѣдватели сж принудени да обогатяватъ своя умъ съ маса знания, приети отъ тѣхъ на довѣрие не само изъ чуждитѣ имъ научни области, но и изъ собствената имъ.

Добрата метода не се характеризира съ това, дали тя е конструирана на непрѣкъсната редица отъ въпроси и отговори или върху обяснителенъ разказъ. Както въпроситѣ, тъй и разказътъ могатъ да бждатъ прояви на една и сжца метода — било индуктивна, било дедуктивна. Сократъ напр., си е служилъ съ дедукцията и съ въпросната форма. Употрѣблението само на разказа прави срѣдата повече пасивна, а строго въпросната форма създава театралностъ и раздробява дѣтската мисль на хомеопатични кжчета, които мжно се слѣпятъ въ една цѣлостна концепция. Ето защо, винаги двѣтѣ форми трѣбва разумно да се синтезиратъ въ единъ *непринуденъ разговоръ между ученици и учителъ*. Методата трѣбва сжщо да се мѣни споредъ даровитостта и възрастта на ученика, споредъ учебното врѣме, вида на учебната материя и учебнитѣ срѣдства, които се намиратъ на разположение на ученицитѣ и учителя.

Добрата метода трѣбва да си служи прѣди всичко съ реалнитѣ нѣща и послѣ съ символитѣ, да възбужда къмъ самостоятелно изслѣждане и самоосвършенствуване, да развива критичната наблюдателностъ, да обяснява причинитѣ на явленията, да развива мислителната техника и хармонично да развива всичкитѣ функции на интелекта. Само такава метода ще развие естествено и полезно взаимоотношение между учителъ и ученици.



Йорданъ Савовъ.

Биологическо (монистическо) учение въ педагогиката.

Педагогиката е въ моментъ на възраждане. Реформенитѣ стремѣжи, които засѣгнаха всички прояви на човѣшката дѣйностъ, докоснаха и училищното дѣло. Тукъ — както и всждъ — се търсятъ нови пѣтища и изъ день въ день се чертаятъ нови насоки. Старото се руши. Въ котела на научната и обществена критика едно слѣдъ друго се редятъ педагогичнитѣ учения, за да сторятъ мѣсто на други по-наврѣмenni и научни. Прѣдъ очитѣ на наблюдателя се редятъ все по-нови и нови идеи, и картината на послѣднитѣ, въ областта на педагогията, се замѣгля и осложнява: маса еднакости, противоположности и дори враждебности се наслояватъ една въръзъ друга. И трудна задача се изпрѣчва прѣдъ него, ако той поиска да си даде отчетъ за това, ако поиска да ги обособи и очертае ясно. Тая задача се осложнява още повече отъ обстоятелството, че и днесъ още училището е арена на усиленa взаимна борба. И днесъ ние

стоимъ прѣдъ въпроситѣ: дали трѣбва да дадемъ прѣдимство на народното образование? Дали трѣбва да подложимъ на коренна прѣоцѣнка духовнитѣ богатства, що миналото ни е завѣщало? Между това, работата и учението сж застанали въ враждебно положение: тоя, който се учи, отивква отъ правилень и продуктивенъ трудъ и обратно — който се увлича въ работа, укѣснѣва въ учението. Противъзгласениятъ нѣвга принципъ: „училището трѣбва да готви за живота“ — и признагъ отъ всички, дори и тоя принципъ днесъ трѣбва изново да се извоюва, защото днесъ въ училището не се вниса животътъ, не се дава дѣйствителността, а нѣщо друго, което стои вѣнъ отъ живота, далечъ отъ училището. Вмѣсто дѣтето да владѣе въ училището, послѣдното владѣе дѣтето, заявявайки, че дѣцата сж-ществуватъ за него и то едничко знае, що е потрѣбно за тѣхния животъ. По тоя начинъ възвишениятъ принципъ се е изродилъ въ бичъ за дѣцата, а отъ това пламъкътъ на животъ и радостъ гасне въ училището...

Какви характерни елементи откриваме въ тая борба около училището?

Прѣди всичко тя е борба *педагогическа*. Педагогическа е, защото иска да се прѣмахне владѣющиятъ духъ въ училището, защото се бори противъ прѣтоварянето на паметта съ суровъ и несмисленъ материалъ и високо заявява, че училището не трѣбва да се чужди отъ живота, учителътъ трѣбва да има свобода на дѣйствиe. Училището е живъ организъмъ, а не механиченъ сборъ на отдѣлни части. Ученикътъ не е съдъ, който трѣбва да се напълни, нито огнь, който трѣбва да се разгори. На всѣка индивидуалностъ трѣбва да се даде широкъ просторъ, свобода за творба. Далечъ отъ училищната ограда педагогическитѣ шаблони. За училището сж нуждни радостъ и свободенъ достъпъ до оживителнитѣ и благородни извори на искуството.

Тая борба е и *биологическа*, защото иска да се даде възможность на индивида не да се приспособява къмъ отдѣлнитѣ условия на животъ, а — въобще — да придобие способността за приспособяване къмъ промѣнливата срѣда.

Въ нея се крие и *социаленъ* елементъ. Народното училище продължава да бжде училище само за бѣднитѣ дѣца, когато за народното благо е потрѣбно то да бжде общо за всички дѣца, гдѣто тѣ свободно да се развиватъ, съобразно своитѣ дарби. Достъпно за всички училище, спомагателни отдѣления за малоспособнитѣ, възпитателни приюти, специални сѣдилища за малолѣтнитѣ, безплатни обѣди, вани, задължително учение слѣдъ основния курсъ — ето повицитѣ въ това направление.

Накрай, тая борба е и *политическа*. Тукъ се борятъ за надмощие държавата и църквата. Училището, казватъ едни, трѣбва да бжде на държавата. Никакви политически партии въ царството на дѣцата!

За всѣки учителъ, педагогъ е необходимо да се ориентира въ тая борба, потрѣбно е да си даде отговоръ на тия въпроси и да си

състави ясенъ погледъ за дѣйствителността. Двѣ причини го заставятъ на това: вънкашна и вътрѣшна.

Мислящиятъ и търсящъ новъ пътъ учителъ разбира добръ, че резултатитѣ на неговата работа далечъ не задоволяватъ, макаръ че положенитѣ усилия сж грамадни. Това го кара да прѣвѣри, да прѣгледа педагогичнитѣ материали и се опознае съ новитѣ идеи въ областта на педагогиката. Отъ друга страна, условията, при които се намира и работи учителътъ, ясно му показватъ, че напредъ върви и прѣуспѣва само оня, който има изработенъ собственъ мирогледъ и не се оставя да бжде люшканъ на вси страни; че само оня, който има изработено солидно гледище — освободено отъ противорѣчия — може да владѣе, може да води изъ правъ пътъ дѣлата.

Ориентирането въ педагогическата борба, обаче, ще възбуди и двойкъ интересъ у него: теоритиченъ и практиченъ. Теоритиченъ, защото училището е свързано съ културата, а познавайки послѣдната — лесно се разбира историята и народната психология. Практиченъ, защото ще се даде материалъ за сравнение и прѣвѣрка, а отъ това се заражда потокъ къмъ разработка на педагогични въпроси, създава се условие за изработване на по-широкъ и правилень възгледъ за родната педагогика.

Ала къмъ подобна ориентировка подтиква учителя и друга чисто външна причина: — фактътъ, че е професионаленъ работникъ. Духътъ на врѣмето налага на учителя да прилага въ своята практика новитѣ методични усъвършенствувания и теории: бждещето е на живитѣ, но не и на мъртавитѣ. Днешниятъ вѣкъ справедливо се смѣта за „вѣкъ на дѣтето“ и прѣстѣпление би извършилъ всѣки педагогъ, ако не познава новитѣ идеи въ областта на училищното дѣло.

Изхождайки отъ тоя редъ на мисли, ние искаме да сподѣлимъ за сега съ читателитѣ на „Ново Училище“, каква е сжщността на биологическото педагогическо учение, ползувайки се отъ брошурата на Музиченко ¹⁾.

Между новоститѣ въ областта на педагогията, редомъ съ хербартианството, индивидуалистичното, социалното и експериментално направление, а накрай и трудовото, въ педагогическата мисль се реди и монистическото учение, което брои редица бѣлѣжити педагози и философи. Всички тѣ сж сгруппирани около списанието *Blätter des deutschen Monistenbundes*, гдѣто излагатъ и зацѣпаватъ своитѣ идеи. Това учение е свързано съ името на Хекеля, който е най-ревностень апостолъ на дарвинизма. Педагожитѣ монисти искатъ да положатъ *биологията* въ основа на училищното дѣло.

Монизмътъ е проникналъ въ всички сфери — и въ религията, и въ философията, етиката и искусството. Той има за цѣль отъ конкретнитѣ данни да кристализира една отвѣчана идея, която, като опрости дѣйствителността, да притежава сила, щото отъ разно-

¹⁾ Гл. А. Ф. Музиченко: *Свертанный педагог. учения въ Западной-Европѣ и Америкѣ*.

образието и множеството на явленията да изведе единъ общъ принципъ — принципа на еволюцията.

Хекелъ не е създадъ никаква система въ педагогиката. Неговите мисли за училището сж прѣснати въ многобройни рѣчи и научни изслѣдания. Обаче, неговитѣ послѣдователи — сгруппирани въ „сюзъ на мониститѣ“ — ясно опрѣлѣлятъ своитѣ задачи: да турятъ основата на ново училище, като съдѣйствуватъ, щото у всѣки индивидъ да се създаде цѣлостно мировъзрѣние, което да се базира не на догмата и авторитета, а на разума, който умѣе да наблюдава себе си и природата.

За Хекеля е ясно, че цѣлото здание на училищния организъмъ се нуждае отъ коренна реформа. Четири главни фактори, споредъ него, указватъ въздѣйствието върху училището и се стремятъ да го иматъ въ пълна своя зависимостъ: църквата, общината, държавата и сѣмейството. За църквата, общината и държавата грижата за дѣцата не е първа и най-необходима: тя има едностранчивъ характеръ. Църквата иска да възпита истинно вѣрующъ, общината — добъръ общественъ работникъ, а държавата — добъръ поданикъ. Само сѣмейството е заинтересовано напълно, непосредно, биологически за дѣтето: то носи напълно грижата, ако дѣтето трѣгне изъ кривъ пътъ. Между тия фактори има конфликтъ. Какъ да се прѣмахне послѣдниятъ? Това е сериозна проблема, надъ която сж работили мнозина педагози, философи и държавници. Песталочи дава прѣдимство на сѣмейството, Локъ — на частното образование, Русо — откъсва дѣтето отъ сѣмейството, Хербартъ иска индивидуално възпитание и т. н. Трудността, за да се разрѣши тоя въпросъ, се увеличава още повече, понеже тя води слѣдъ себе си разрѣшението на още по-сложна и широка проблема — проблемата за личността и обществото, индивидуализма и социализма.

Какъ мисли Хекелъ? — Като биологъ, той се застъпва за държавата и иска училището да се прѣдаде въ нейни рѣци. Въ природата, казва той, всичко живо се свежда къмъ четири стадия: 1) Недѣлимото, клетката, която е напълно самостоятелна единица, изпълняваща сама своитѣ морфологични и физиологични функции. Втора стадия е, когато нѣколко напълно самостоятелни клетки сжществуватъ заедно, като една единица, но само въ морфологически смисълъ; въ физиологически — тя прѣстава да бже единица. Въ тая стадия се намиратъ всички видове, които иматъ съвмѣстенъ животъ. 3) Трета стадия сж коралитѣ: напълно самостоятелни въ морфологично и физиологично отношение, ала свързани съ материалната субстанция и лишени отъ свободата на движение. 4) Накрай, висша степенъ на съвмѣстенъ животъ ние виждаме у пчелитѣ и мравитѣ. Тукъ вече тѣ сж свързани не отъ материалната субстанция, а отъ общата полза, облага.

Държаната се явява сжщо такава изгодна въ биологично отношение свързка между хората. Тя е сложно явление — естественъ и необходимъ завършекъ за развитието на нисшитѣ форми. Тя е регулаторъ и центъръ на разнитѣ страни на живота. Но тя е такава

само докато е *сръдство* за прѣусиѣването на гражданитѣ, а не самоцѣль. Държавата е резултатъ отъ борбата за сѣществуване и стремежъ къмъ организация, поради това трѣбва да дава възможностъ на всѣки индивидъ да прояви пълна свобода, но която да хармонизира съ реда въ цѣлото, т. е. да се докара въ единство индивидуализмътъ съ етичния социализмътъ. Поради това безъ разлика въ положението, трѣбва да се даде възможностъ на всѣки индивидъ да добие висше образование и да приложи на дѣло своитѣ таланти. Държавата трѣбва да прѣдаде на младия гражданинъ опита на човѣчеството. Учреждението, което трѣбва да стори това, е училището. То облекчава борбата за сѣществуване. Животнитѣ сѣщо прѣдаватъ на своето потомство опита си, но въ форма на рефлексии и инстинкти, понеже не притежаватъ способъ на обобщение. А човѣкътъ, въ това отношение, има грамадно прѣдимство. Ето защо на училището трѣбва да се гледа като на важенъ факторъ въ развитието.

Прѣдставитѣ, които яко сж залегнали въ душата на дѣтето, опрѣдѣлятъ за цѣль животъ посоката на мисълта и нравствената дѣйностъ на човѣка. Но за да изпълни своето назначение, училището трѣбва да слѣдва пжтя, който му сочи научната педагогика. Естествената педагогика не е нищо друго, освѣнъ теория на възпитанието, която съотвѣтствува на естественото развитие на човѣка. Въ очитѣ на естественика тя е опитно природоизание — най-добра, благородна и вѣрна слугиня на майката природа. А като такава тя се нуждае отъ специално подготвени хора.

Че училището е най-добриятъ капиталъ на човѣчеството и държавата, Хекелъ подкрѣпя и отъ друга точка зрѣние — ако внимемъ въ понятието и законитѣ за наслѣдствеността и приспособението. Всѣка послѣдующа генерация крие въ себе си сѣщи или подобни морфологични, физиологични и психични черти отъ прѣдидущитѣ генерации. Хекелъ доказва, че всички черти, които организмътъ придобива прѣзъ течение на индивидуалното си сѣществуване, могатъ — при благоприятни условия — да се прѣдаватъ и на потомството¹⁾. За силата на благоприятнитѣ условия говори законътъ за вариацията: всички органически видове, оставайки често подобни единъ на другъ, все пакъ добиватъ извѣстни промѣни прѣзъ течение на своя индивидуаленъ животъ, благодарение на обстоятелството, че трѣбва да се приспособяватъ къмъ различни условия на живота.

Всѣки педагогъ трѣбва да обърне внимание отъ три страни на тоя въпросъ: 1) Ако дори признаемъ Вайсмана за правъ и отхвърлимъ положението, какво придобититѣ свойства се наслѣдватъ, то ролята на училището става още по-значителна, висока и сериозна, като факторъ за приспособяване на младия организмъ къмъ реалната обстановка. 2) Ако е правъ Хекелъ, то ролята на училището е по-важна, тъй като младиятъ организмъ може да прѣдава при-

¹⁾ Теорията за прогресивната наслѣдственостъ силно се оспорва отъ Вайсмана.

добититѣ свойства на близкитѣ си потомци. 3) Отъ съпоставянето на тия два закона се добива най-важниятъ изводъ: че прѣдаватъ се не самитѣ свойства, а заченкитѣ, зародишитѣ на тия свойства, които могатъ да изчезнатъ или да се проявятъ въ пълна сила въ зависимостъ отъ условията. Голѣмата отговорностъ на училището и великата роль на учителя прѣдъ ученика тукъ не се нуждае отъ пояснение.

И така, въ науката е установенъ фактътъ, че не само училището, но и самъ индивидътъ прѣдаватъ на потомството набрания опитъ и полемиката се мжи да поясни само прѣдѣлитѣ и условията на това прѣдаване. Естествено, поражда се въпросъ: какво е отношението между факторитѣ на наслѣдствеността и училищното възпитание отъ педагогическа гледна точка? — Разликата е грамадна. Наслѣдствеността е факторъ консервативенъ, а приспособението и училището — като факторъ на това приспособяване на младитѣ организми — е прогресивенъ. Отъ това слѣдва, че ролята на учителя се пояснява отъ ново гледище, а училището не само прѣдава придобития опитъ на подрастващото поколѣние, но, прѣцѣнявайки опыта, регулира го и свага самѣ срѣда, която задържа проявитѣ на едни зародиши и поощрява развитието на други, съ цѣль да се осигури за индивида побѣдата въ борбата за съществуване.

Щомъ, значи, обучението е тъй важно за човѣчеството, научната му постановка трѣбва да бжде въ ржцѣтъ на държавата и то трѣбва да се брои като една отъ най-важнитѣ културни задачи. Бѣше врѣме, когато църквата (въ срѣднитѣ вѣкове) имаше училището въ свои ржцѣ, ала неподвижността на църковната догма нѣма вече сила да насочва училището. Новиятъ опитъ по-лесно може да се прѣдава отъ държавата.

Ето какъ, споредъ Хекеля, биологията се изказва въ полза на държавата. Посоченитѣ тукъ съображения опрѣдѣлятъ и характера на училището споредъ мониститѣ: вмѣсто църквата — държавата; вмѣсто догмата — опознаване съ генезиса, процеса на развитието, монистическото учение за нравствеността и сравнителната история на религията, а въ центъра на всичко това — биологията, която дава единство всрѣдъ разнородното знание; вмѣсто догматическия методъ на обучение — генетическиятъ.

Монизмътъ не иска църквата да се мѣси въ училищното дѣло. Училището ще приема дѣцата на всички класи, отъ всички религии и исповѣдания (конфесии) и ще се стреми да създаде братство връзъ обективната почва на естествената етика. Гурлитъ, който е сжщо убѣденъ монистъ, иска училището да се отдѣли отъ църквата. Въ Германия тоя въпросъ — отдѣлянето на църквата отъ училището — е създалъ уредбата на тъй нареченитѣ *Simultanschulen* — т. е. училища, въ които прѣподаването на Законъ божий има такава форма на обучение, която обединява всички дѣца отъ разнообразни вѣроисповѣдания. Мониститѣ, по въпроса за раздѣлата на църквата отъ училището, именно искатъ религиозното възпитание да бжде дѣло на родителитѣ, настояшницитѣ или свещеницитѣ и учителитѣ, които нматъ довѣрие за това. Хекель мисли, че религията може да сжще-

ствува вънъ отъ конфесията (изповѣдането) и освободеното отъ Законъ божїи мѣсто искатъ да запълнятъ съ етиката и сравнителната история на религиите.

Ала тоя въпросъ е сложенъ и досега си остава откритъ. Да се създаде етиченъ характеръ е била и ще бѣде главна задача на възпитанието. Поради това мнозина мислятъ, че тая задача може да бѣде разрѣшена само въ свръзка на църковното изповѣданіе. Но тъй като религиозната догма се намира въ противорѣчїе съ теорията за развитието, мониститѣ виждатъ въ нея пакостница за религията и морала. Независимо отъ църквата въ гърдите на всѣки човѣкъ гори огъньтъ на истинната религия на природата. Тая религия непосредно е свръзана съ най-благороднитѣ струни на човѣческото същество. Най-висшата ѣ заповѣдь е заповѣдта за любовъ, за ограничение на нашия естественъ егоизъмъ въ полза на тия, съ които живѣемъ, въ полза на човѣшкото общество, на което сме членове. Отъ еволюционната теория, казватъ мониститѣ, ние очакваме обосновано учение за нравствеността, което ще говори на нашия разумъ и което ще почива врѣзъ законитѣ на природата. Отгукъ трѣбва да взематъ своитѣ начала практическата философия и педагогика. И тъй младото поколѣние трѣбва да изучава етиката, която се базира врѣзъ еволюционната теория. Тя заедно съ сравнителната история на религията трѣбва да бѣде съществень елементъ на обучението, тъй като съ тия два прѣдмета сж свръзани много страни отъ нашата култура и отъ новия характеръ на тѣхното обучение не ще се понижи високото имъ етическо и естетическо достоинство, а напротивъ — ще нарастне.

Кой отъ учебнитѣ прѣдмети притежава най-добро образователно срѣдство? — това е другъ отъ въпроситѣ, на който искатъ да отговорятъ мониститѣ.

Всички области на знанието може да се разглеждатъ отъ двѣ гледища: — отъ гледище на догматичния методъ, т. е. можемъ да разглеждаме явленията така, както ни се прѣдставятъ въ дадена минута, независимо отъ прѣдидущитѣ, придружающитѣ и послѣдующитѣ ги състояния, и второ: — може да се постави за цѣль да се намѣри въ тѣхъ закономерность, т. е. да се разглеждатъ явленията въ динамиката — чрѣзъ генетичния методъ. XVIII вѣкъ виждане всичко въ неподвижно състояние, когато XIX в. прилага диалектичния методъ въ философията и социалиститѣ почнаха чрѣзъ него да изслѣдватъ общественитѣ явления. По тоя начинъ историята става необходима форма, въ която се облича всичко, що е подчинено на закона за измѣняющия се и развивающия се животъ. Категориите на съществуването (*être, sein*) се замѣня съ категориите на произхода (*le devenir, das Werden*).

Щомъ това хората съзнали като истина, то на ученитѣ се може да се даде върна картина за свѣта само въ форма на развитие. Монизмътъ въ училището именно се стреми да постави вмѣсто догмата — формата на развитие. Послѣдното ще прѣмахне едно отъ най-големитѣ злини въ училището, на днешното образование, което

обременява паметта съ мъртавъ материалъ, което отнима най-добрите сили и не дава ни на ума, ни на тѣлото да растатъ правилно. Това извънмѣрно прѣтоваряне намира своето оправдание въ старото заблуждение, какво най-доброто образование се обуслова отъ количеството на фактическите знания, когато въ дѣйствителностъ то повече зависи отъ качеството на причинно-свързаните знания, които изострятъ способността къмъ разсуждение, чрезъ въздѣйствието на идеята за развитие. Еволюционното учение е поради това едно отъ най-важните образователни сръдства; то трѣбва да бѣде ржководно начало. И учителятъ и ученикътъ ще почнатъ да проявяватъ по-голямъ интересъ и разбиране, когато почнатъ да си задаватъ въпроса: Какъ е станало това? Какъ се е развило?, защото въпросътъ за развитието е въпросъ за причината на явленията. А само причинното разбиране прѣобръща мъртвото знание въ жива наука.

Тия мисли на Хекеля даватъ поводъ за различни недоразумѣния, които трѣбва да се прѣдупрѣдятъ. Подчертавайки високото значение на учението за развитието, Хекелъ не иска въ първоначалното училище да се учи дарвинизъма—това е невъзможно. Той иска само въ основата на всички прѣдмети да се вложи генетичния методъ, който търси причинната свръзка на явленията. И Юнге, и Лютицъ, и Шмайль прилагатъ въ областта на природознанието биологичния методъ, за да подчертаятъ влиянието на сръдата; но не само това желаятъ мониститѣ. Тѣ искатъ да се посочи на ученицитѣ, че всичко видимо отъ насъ не е дадено изеднажъ — въ окаменѣла форма — а се е създадо въ течението на врѣмето — въ генезиса. Може да бѣдешъ защитникъ на естествениятъ науки, да признавашъ тѣхната полза и необходимостъ отъ подробно изучаване и все пакъ да разглеждашъ явленията въ тѣхната статика. Подобно познаване не постига своята цѣль и противъ него възставатъ мониститѣ. Всѣко явление тѣ искатъ да разгледатъ като частъ, като различни страни отъ едно цѣло: „всичко е атрибутъ на мировата субстанция“. А подобно обучение влага свършено нови цѣли: не само опознаване съ естествениятъ дисциплини, но и изработване на цѣлостенъ, строенъ мирогледъ, вдълбочаване въ принципа за единството на свѣта. Напр. жабата отъ гледището на мониститѣ трѣбва да се изучава не като отдѣлна тваръ (части на организъма, тѣхното съотношение, анатомична структура, физиологически функции), а като интересна прѣдставителка въ биологичния миръ, която служи за свръзка между животинитѣ на водата и сушата, между тия, които дишатъ съ жабри и бѣлъ дробъ. Тукъ ще се отбѣлжи, че въ първата си стадия жабата е рибообразна и диша съ жабри, а послѣ — съ бѣлъ дробъ и съобразно обстановката промѣня и структурата си. Подобно разглеждане дава възможностъ да се обърне внимание на основния биогенетиченъ законъ: онтогенезисътъ е съкратено и ускорено припование на филогенезиса.

Мониститѣ искатъ приложбата на генетичния методъ и при разработката на самия урокъ. За тѣхъ не е достатъчно учителятъ да задава въпроси, да подсѣща или излага факти. Учебниятъ методъ

трѣбва да развива самостояното мислене, да дава ясенъ възгледъ за начина, по който трѣбва да се придобива знание и да открива естествената свръзка между явленията. У ученика трѣбва да се развиве способностъ къмъ наблюдение, въ ориентиране всрѣдъ явленията въ околната природа, въ способността да прави прѣцѣнка и добива изводи. Тукъ ролята на учителя външно трѣбва да бѣде незабѣлѣжима, а въ сжщностъ — да подтиква къмъ творба, да бѣде скрита пружина, която да насочва всичкото разнообразие въ единъ потокъ.

За да се развие тая самостоятелностъ, за каквото става дума тукъ, мониститѣ прѣпорѣчватъ особено рисуването. Чрѣзъ бързи рисунки учителитѣ трѣбва да умѣе прѣдъ ученицитѣ генетично да прѣдстави даденъ фактъ. Затова рисуването трѣбва да бѣде широко застъпено и на учителитѣ да се дава сериозна подготовка по тоя прѣдметъ.

Начело на всички учебни прѣдмети мониститѣ поставятъ *природознанието*. Природата съ хилядитѣ свои красоти, вѣчно влѣче ума къмъ ново, постоянно изпрѣчва прѣдъ ума хиляди въпроси, а това прѣдставлява източникъ за най-благородно наслаждение у тия, които сж въ състояние да се потопятъ въ нея и си дадатъ отчетъ за всички нейни явления. Човѣкъ трѣбва да добие ясна прѣдстава за свѣта, въ който живѣе; той не трѣбва да стои вънъ отъ природата — той е нейнъ най-високъ продуктъ.

Географията, като частъ отъ сжщото това природознание, трѣбва да се прѣподава така, че прѣдъ погледа на ученика тя да очертава въ жива форма оная свръзка, която сжществува между геологичния строежъ и положение, отъ една страна, и растенията, животнитѣ и животнитѣ и хората, отъ друга страна. Особено полезни сж тукъ пѣтешествията и екскурзиитѣ на учителя съ ученицитѣ, които, обаче, трѣбва да се правятъ не отъ интереса, а отъ нуждата да се открие връзката между дадена мѣстностъ и характера, поминѣка на населението ѝ. При тия екскурзии трѣбва да се използва молива, боитѣ, а не фотографическия апаратъ, който обикновено довежда до повърхностно наблюдение и рѣдко дава онова характерно, което рисунката може да даде.

Космографията е особено удобна, за да изтъкне причиннитѣ съотношения, закона за земното притежение, единството на всичко сжществуващо, при което земята е синъ на слънцето и майка на луната, а сжщо и това етично положение, какво човѣкъ е твърдѣ ограниченъ въ сравнение съ безкрайната вселена, отъ което слѣдва, че той трѣбва да бѣде скромненъ въ своята духовна сила.

Въ всички прѣдмети трѣбва да се прокарва генезисътъ вмѣсто класичнитѣ езици, трѣбва да се изучаватъ модернитѣ — английски, френски и италиански — езици.

Езиковеднанието — Майчиниятъ езикъ — изисква, споредъ мониститѣ, повече внимание, отколкото досега ние сме му давали. Единствениятъ правъ пѣтъ е тукъ, да обясняваме исторически неговитѣ явления. Оpozнаванетоъ съ историческото развитие на майчина езикъ, съ неговитѣ диалекти и говори, е високо полезно, какъ-

то за развитието на ума, така и за правилното опознаване на отечеството и родната обстановка. Подобна работа е напълно достъпна за първоначалното училище. Подобно обучение ще накара учениците да усвоят убъждението, че всичко се образува от постепенна, но постоянна смѣна на едни форми съ други. А отъ това съ нова свѣтлина ще се озари нашиятъ езикъ и ще порастне интересътъ къмъ него, ще се разбере по-основно. При развитието на езика, на върха стоятъ писателитъ, и поради това, историята на литературата трѣбва да влѣзе въ курса на прогимназиалното обучение.

Отъ общеобразователнитъ прѣдмети остава още *Историята*. За мониститъ тя спазва своето важно значение, не само като прѣкрасенъ случай да се покаже, че днешната държава не се е явила въ готовъ видъ, но исторически се е развила отъ сѣмейството, рода; че всички факти сж причинно обусловени, — но и като срѣдство да се обикне родината и се подпомогне удовлетворението на нейнитъ нужди и потребности.

Всѣки ученикъ трѣбва да се научи добръ да *рисува* отъ натура, и, ако може, да прѣкара курса на акварелното рисуване. Рисункитъ и акварелитъ отъ натура не само събуждатъ интересъ къмъ природата и запечатватъ въ паметта добитата наслада, но и приучаватъ ученика, въобщо, да вижда нѣщата както трѣбва, а въ сжщото врѣме да разбира видѣното.

Накрай, къмъ важнитъ прѣдмети трѣбва да се причислятъ музиката и гимнастиката. На послѣднитъ трѣбва да бжде отдѣлено голѣмо внимание и врѣме, отколкото се е давало досега. Ежедневно трѣбва да се правятъ общи разходки, ежедневно да се пжтува пѣшкомъ — нѣщо, което ще бжде срѣдство за дѣйствително нагледно учение.

Така методътъ на естественитъ науки трѣбва да обедини по възможность всички прѣдмети и да доведе ученицитъ дотамъ, че да разбератъ хармонията на едно цѣлостно мировъзрѣние.

Отъ изложеното дотукъ явствува, че достоинството на монизма е въ оная послѣдовность, съ която той иска да сведе всичко къмъ едно основно гледище. А това прѣдимство е твърдѣ сериозно, ако се спомни, че това именно липсва на днешното училище, връзъ историчния костюмъ на което има толкова много прикрѣпки, когато вжтрѣшниятъ образователенъ механизъмъ е крайно неудовлетворителенъ и не подпомага подобрѣнието на общата работа. Монистическото педагогическо учение иска да освободи човѣшкия умъ отъ заблуда и да го изведе на широкия пжтъ, който води къмъ истината, доброто и красотата.

Обаче, отъ гледището на педагогията, на това течение могатъ да се направятъ пѣколко бѣлѣжки.

1. Монизмътъ възлага твърдѣ смѣли надежди за прѣподаването на етиката.

2. Прѣоцѣнявайки ролята на държавата, твърдѣ много стѣснява ролята на сѣмейството и обществото при разрѣшението на училищнитъ въпроси.

3. При днешното състояние на науката твърдѣ мжно е да се прокара въ всички отрасли на знанието гледището за постепенното развитие; дори въ рамкитѣ на единѣ прѣдметѣ това е трудно.

4. Ако дори развитието на наукитѣ позволява нѣвга прокарването на това гледище, не е ясно, доколко и въ каква възраст еволюционизмътъ е достъпенъ за учещитѣ се.

5. Съ централизирането на всички учебни прѣдмети около природознанието, не противорѣчатъ ли мониститѣ сами на себе? основниятъ биогенетиченъ законъ твърди, че отдѣлното дѣте прѣживѣва въ своето индивидуално сществуване тия главни степени, които е прѣживѣло цѣлото човѣчество. Послѣдното, обаче, постепенно е прѣминало чрѣзъ разнитѣ форми на живота, измѣнението на които е съотвѣтствувало на промѣната въ умственото развитие и интереси. Умственитѣ нужди на учещитѣ се сжщо се промѣнятъ прѣзъ разнитѣ възрасти и да се задържатъ искусствено прѣзъ периода на цѣлото учение къмъ едни само естествени прѣдмети — е грѣшно.

6. Генетичниятъ методъ за обяснение на уроцитѣ, безспорно, е единичкъ, който води къмъ самодѣйность, но да се прилага тоя методъ къмъ всички уроци при днешната разпрѣдѣлба на учебното врѣме, би било не по силитѣ на ученицитѣ прѣзъ цѣлъ день. Той изисква силно умствено напряжение и може да бжде приложенъ само при една коренна реформа, особено по отношение на учебнитѣ програми.



Ив. Стояновъ.

Какво да се прави?

1. Анализъ на положението. 2. Възпитание на дѣйни и съзнателни граждани.
3. Активно възпитание. 4. Заключение.

1. Анализъ на положението.

Ако нещастията, които прѣживѣхме прѣзъ и слѣдъ войната, ни накаратъ да отрѣзимъ и се вземъ въ себе, и се упознаемъ, то пакъ стига да ни утѣши и обнадежди. Коренна промѣна на цѣлокупния ни животъ се налага, като срѣдство за избавление; дълбокъ анализъ на туй, що бѣхме и що сме, е необходимъ, като неминуемо условие, за да можемъ да заживѣемъ не така, както живѣхме досега. Слѣдъ войны, особено гибелни, много народи сж отрѣзвявали и като сж скжсвали съ миналото, сж трѣгвали изъ нови пжтища, по които бърже сж възстановявали загубеното и сж се обновявали; но пакъ и много народи, останали въ сжщото положение, въ каквото сж се намирали прѣди, дори влошено отъ бѣдствията и послѣдницитѣ на войната, сж заживали. И ето, у насъ се открояватъ ясно вече двѣ течения по тоя жизненъ въпросъ: едното, реакционно,

се сили да задържи страната въ положението, въ което се намираше досега, другото, прогресивно, се сили да видоизмѣни това положение, като поведе България изъ нови пѣтици; дори крайно радикалната частъ отъ това течение мѣри рѣшително да скъса съ миналото.

Въпросътъ, кое отъ тия двѣ течения ще наддѣлѣе, не е безразличенъ за насъ, като учители, и за школата, като институтъ, дѣто се кове една отъ най-важнитѣ страни на бждещия ни животъ. Източници на свѣтлина и просвѣта, на прогресъ и култура, учителството и школата, слѣдъ като ревизиратъ най-вѣдетелно миналото, слѣдъ като си дадатъ добра смѣтка за всички недѣзи, които докараха нещастията на страната, не могатъ, ако не искатъ да изневѣрятъ на себе и призиването си, да не поематъ пѣтя на реформитѣ и обновата, да не застанатъ въ пѣрвитѣ редове на прогресивното течение и заработятъ съ всички сили за издигането на България отъ оная пропасть, въ която цѣлото нейно минало развитие я тласна.

Реформенъ стремежъ вече се набѣлѣзва, повикътъ за обнова става все по-силенъ и по-силенъ. Подигнатъ отъ политическия печатъ, той се подема отъ педагогическия, за да мине утрѣ въ науката, дѣто трѣбва да се чуе думата на спокойния и хладенъ разсѣдѣкъ. Реформи и обнова ще бждатъ достатъчно улеснени, ако се прѣдшествуватъ отъ обстойно проучване на цѣлия ни миналъ животъ. Политика, общество, държава, история, култура — всичко трѣбва да бжде прѣгледано, провѣрено, изслѣдвано, познато, че тогава реформирано. Реформаторътъ трѣбва да върви слѣдъ изслѣдвача; едно самоупознаване слѣдъ рѣзка, но безпристрастна самокритика трѣбва да бжде уводъ въ областта на бждещитѣ ни общи реформи.

А войната, колкото тежка и разорителна да бѣше, ни допринесе поне туй, че въ нея ние се разгърнахме такива, каквито сме си били въ дѣйствителностъ, че тамъ се проявихме съ толкова многото си недостатѣци и тъй малкото си прѣдимства, като народъ и държава. Изобилна, дори излишна, груба физическа сила и слабъ, недостатѣченъ, да не кажемъ, никакъвъ умъ — къмъ туй може да се резюмира всичко онова, що блѣсна у насъ тогава. Една полуварварска култура съ мимолѣтенъ избликъ на енергия, достатъчна да разгроми въ 20 дена друга, още по-варварска култура — ей туй бѣхме ние прѣзъ войната. Титани по бойнитѣ полета, дѣто се състезаваше грубата сила, лилипути въ борбата, дѣто манипулираше умътъ.

Отъ всичко най-много блѣснаха въ войната недѣжитѣ и по-квартата на онова общество, което организираше и рѣководѣше всичко. Липса на елементаренъ умъ, сборище отъ строшени характери, комплексъ отъ безволие и безпринципностъ, никаква инициатива, но изобилна стрѣвъ къмъ гешефти и кражби — тъй се прояви то. Ако се проявиха слаби проблѣски отъ малко умъ и силенъ ентузиазъмъ и героизъмъ, то бѣ въ срѣдата на оня многохиляденъ народъ и повече между запасното офицерство, което изхождаше изъ неговата срѣда и живѣеше съ неговитѣ копѣжки. А та-

тъкъ, по върховетъ, отдѣто трѣбваше да се прѣдвижда и планира, — непроходима тѣпостъ, както се бѣ изразилъ на врѣмето в. *Times*. Ето защо когато грубата сила се изчерпи, когато ентусиазмътъ се изпари, когато физическата мощъ на българина се умори и трѣбаніе да се прояви умътъ на неговитѣ генерали и дипломати, България клекна, защото тя се оказа безъ умъ, безъ елементарно познаване на материята, съ която трѣбваше да се борави. Въ полето на международното състезание побѣдителъ е по-културниятъ, а не по-силниятъ физически, не дори и по-храбриятъ. Завоеванията на културата сж трайни и сигурни, другитѣ лесно се изпаряватъ. Трѣбваше да изпитаме върху си толкова нещастия, за да повѣрваме, не, за да разберемъ поне правотата на тая социалъ-политична максима.

Безумието и безволието у голѣмитѣ, малодушието и несрѣтничеството у младитѣ, прѣдъ вида на чуждото завоевание, изпъкнаха най-релефно прѣзъ врѣме на разгрома. Въ суматохата, която бѣ настанала тогава, всичко се луташе, бѣгане, тичаше, мѣткаше се насамъ-натамъ безъ цѣль и насока, бездушно, страховливо, гузно, докато паднахме прѣдъ краката на ония, къмъ които день прѣди това бѣхме тѣй надмени, тѣй самоувѣрени. То бѣ единъ рѣлъкъ психиченъ моментъ, въ който нищожеството изплува, за да сличи за мигъ всичко, що бѣ създадено съ толкова сврѣхчовѣшки народни усилия и жертви. Картина, въ която върху фона на народнитѣ нещастия се очертаваха ясно контуритѣ на тѣпостъта на мислеца България. Една обширна, дълбока трагедия, създадена отъ безумие, ржководена отъ тщеславие и заслѣпение и завършена съ унижение, едва ли не съ самоунищожение.

Слабѣти душевно народи бърже се упоаятъ отъ мимолѣтни успѣхи, но лѣкъ и възхищението у тѣхъ още по-бърже се изпарява. Тѣй направихме и ние. Истински културниятъ човѣкъ и въ сгоди и въ несгоди, и въ бѣди и въ успѣхи, и въ щастие и въ нещастие запазва своето хладнокрѣвие, умѣе да се самообладава и затова у него успѣхитѣ сж трайни, нещастията бърже минаватъ. У насъ стана тъкмо противното: ние се упоихме още отъ първитѣ си сполуки и се самозабравихме и дадохме възможность да изплуватъ на повърхностьта ония долни елементи, които тъкмо въ такива врѣмена намиратъ най-подходна почва да вирѣятъ. Въ областъта на мисълъта, доколкото я имаме, избира се, сериозното и трѣзвото бѣ прогонено; даденъ бѣ широкъ пѣтъ на жълтото и алармистичното, на сензацията и заблудата. Оттукъ до пѣтя на авантюритѣ е крачка; ние го поехме и си счупихме главата. Проявата на тия долни елементи, широкото разклонение на корупцията въ такива сждбоносни моменти, когато народътъ напрѣгаше сѣтти сили да отблъсва ударитѣ, изпъкването на личното и дребнавото прѣдъ общото и великото, на егоизма прѣдъ общеточествения дългъ, всичко това е признакъ на слаба култура, е липса на най-елементарна нравственостъ, лична или обществена. И така въ войни се проявяватъ дивни инстинкти, — самата война по сжщностьта си е варварска, — у насъ тия инстинкти заговориха съ най-голѣма сила и разкриха нашата сжщинска варвар-

ска природа, лустросана само съ слабъ отенъкъ отъ повърхна цивилизация. Широка областъ прѣдъ бждещето възпитание се открива: да заработи за прѣмахването на тоя културенъ фалигъ, съ който се самооболичавахме и да захване да строи издѣлно основи на солидна общочовѣшка култура.

Нищетата на българската мисль блѣсна не само въ областъта на военното искусство и политиката; тя се открих и въ областъта на поезията, която, божемя, трѣбва да бжде резонансъ на онова, що става въ живота. България прѣживѣ въ кжсо врѣме такава велика епопея—отъ величието до бързото падане, — такива сиюблимни моменти и въ душата на никой, ама абсолютно на никой отъ многото ни поети, тая епопея не намѣри отзвукъ. Скърбитѣ и радоститѣ на България заглъгнаха, нейната тревожна, но велика душа не се трайно отекна отъ никого, новата ѣ „кървава пѣсень“ не намѣри своя майсторъ. Истина, поетитѣ пѣха „па ща си ти“, за „Одринъ“, за „българския воинъ“, за „сганъ проклета“ и пр. и пр., но туй бѣше само мимолѣтенъ избликъ, подшушнатъ отъ момента, навѣтъ отъ чувство на врѣменно настроение, съ много патосъ и шовинизъмъ, но съ малко душа и безъ дълбока идея. Да, нѣщо по-дълбоко, по-трайно, по-близо до великото и трагичното въ живота поезията не ни даде. Мотиви не липсваха, сюжети всѣка почти минута животътъ отхвърляше съ хиляди и ни единъ не бѣ схванатъ и облѣченъ въ образъ, за да бжде завѣщанъ на гредущитѣ поколѣния, като великъ паметникъ отъ велика епоха, която нѣма вече да се прѣживѣе, защото такива епохи рѣдко народи и рѣдко въ живота си тѣй сж прѣживѣвали. Изглежда, народътъ надрасти поетитѣ си, издигна се по-високо отъ тѣхъ и тѣ не можаха да го разбератъ. „Не сме достойни за васъ, герои, съ бронзови лица, съ нашия малкъ умъ, дѣлца“, правдиво се призна най-стариятъ отъ тѣхъ и гузно млѣкна. Той млѣкна и не видѣ, или не иска да види, какъ „героитѣ“ му жестоко бѣха натѣпкани изъ затворитѣ, за да изкупуватъ... чужди грѣхове. Той млѣкна и забрави настоящето, отлетѣ пакъ въ миналото, спрѣ се на „Ивайло“ — герой, рожба на народно недоволство отъ фалирала царска политика, и когато се върна, огасна надъ „апела“ си.

Пристъпаме страхливо и съ болка въ областъта на печата, — огледалото на нашата мисль, на нашия духовенъ животъ, съкровищницата на нашитѣ идеи и идеали, фарътъ на нашето развитие. Думи, думи, думи — така нажксо би могълъ да се характеризира той. Много думи и изобилна фраза, малко мисль и скудоумно съдържание; праздно словоизлѣяние и словоборство и ни една сериозна мисль която да хармонира съ сериозността на момента, който прѣживѣваме, ни една крупна спасителна идея. И тукъ, както и въ живота, отрицателното и ниското господствува съ най-голѣма сила; и тукъ, както и тамъ трѣзвото и положителното, трайното и спасителното е прогонено, — умишлено или не, безразлично, за да се даде пжтъ на жълтото и шантажното, на сензацията и заблудата. Широкото развитие и разклонение на така наречената жълта преса — тоя синтезъ отъ подлостъ и продажность, огасването на слабо-

искрещата сериозна мисъл, що имаме прѣди войната, индеферентността, съ която се посрѣща и убива и така слабия сериозенъ периодиченъ печатъ, пълната невъзможностъ да се появи по-годѣ научна книга, — всичко това говори за упадъкъ, за умствено разтѣние, което може да изведе България дѣ да е, само не къмъ добро. Единъ народъ, навикналъ да трови душата си редовно всѣки день съ лека сензация, свикналъ, бихъ казалъ, дирещъ да го заблуждаватъ съ измислици и скроени фантазии, тъй обилно прѣскани отъ колонитѣ на жълтитѣ вѣстници; такъвъ народъ е индеферентенъ къмъ живота, който го заобикаля, не може да разбере нищо отъ онуй, що става за и около него и остава инертенъ дори и тогава, когато страната му загива подъ ударитѣ на трѣскаво развиващитѣ се събития. България прѣживѣва и сега критични моменти, може би, по-критични, отколкото прѣзъ врѣме на прѣврата, който я разгроми. Крупни въпроси, вжтрѣшни и външни, сж се надвѣсили надъ нея, а нейниятъ печатъ, който трѣбва да ги освѣтли, мълчи, нейната мисъл, която трѣбва да ги разрѣши, спи, или се мотае изъ тѣхъ. Кардиналенъ въпросъ за сѣществуването на България е поставенъ: какъ да излѣзе изъ заплетеното положение, вжтрѣшно и външно, въ което е поставена. Вие листите нашия печатъ и напуста се силите да намѣрите поставенъ тоя въпросъ, или пъкъ, ако е поставенъ, да му намѣрите прякъ, категориченъ отговоръ, осмисленъ и освѣтленъ съ блѣсъка на несъкрушима ерудиция, съ факти на желѣзна логика, която да убѣждава и заразява, съ силата на историята. Напротивъ, печатътъ, съ изключение донѣдѣ на социалистическия, си остава все тъй дребнавъ, несамостоятеленъ, нерѣшителенъ, непрямолинеенъ, мисълта, едва уловима, се плъзга по повърхнината, се плиска и блуждае между два пробни камъка, между Сицила и Харидба и замира, разбита между тѣхъ.

Умствената мизерия се съпътствува отъ нравствено разстѣпие, да не кажемъ, тѣпостъ, — нейна отчасти естествена послѣдница. Ние нѣма да се спираме на изобилието отъ факти, които разкриватъ нашата морална нищета. Ще посочимъ само на поведението ни къмъ бѣжанцитѣ — тоя пробенъ камъкъ на нашата обществена благотворителностъ. Не е скрито, че къмъ сждбата на тия наши нещастни братя нашето равнодушие отиде до прѣстѣпностъ. Дошли при насъ по наша вина, откъснати насила отъ домъ и родно мѣсто, загубили имотъ и сѣмейство, тия хора се скитаха или разкарваха насамъ-натамъ, голи, боси, недооблѣчени, недохранени, нестоплени, за да изкупуватъ . . . наши грѣхове. Филантропи отъ Западъ, напустнали спокойствие, бѣха дошли при насъ да дирятъ страждущи, за да имъ помагатъ; ние оставихме роднитѣ си братя да се скитатъ между насъ немили-недраги, да протигатъ рѣка за помощъ и да мратъ, буквално да мратъ. А можеше, Боже мой, на тия нещастници да се помогне и да се не оставятъ прѣдимно въ тежестъ на и така обѣрканитѣ държавни смѣтки! Дѣ бѣха нашитѣ богаташи? дѣ бѣха ония, които натрупаха богатства отъ войната? дѣ бѣха нашитѣ манастири, нашата църква? Не въ такива ли случаи послѣдната трѣбваше да

оправдае своето бащинско прѣдназначенне, своята християнска проповѣдь? . . . И нижатъ се върволица слѣдъ върволица нещастнитѣ бѣжанци, и мратъ тѣ изъ царството на фарисейщината и на книжната добродѣтель!

Специалнитѣ страници на списанието ни нудятъ да прѣкжнемъ нашия анализъ. Ние отминаваме учителството, особено класното и негова печатъ, дѣто тоже се шири издребнѣла и стара мисль, повърхно и слабо чувство; буржуазнитѣ партии и тѣхния печатъ, изъ страницитѣ на който прозира пълна безпринципностъ и нерѣшителностъ; корпорациитѣ, съсловията, учрежденията, дѣто всичко е закостенѣло; послѣднитѣ огризки на нашата изпусталѣла поезия, върху „огнището“ на която всичко е „огаснало“, гдѣто „гръмъ е ударилъ“ и сразилъ и така слабата душа на поетитѣ ни; музиката, която пѣ старомодни нови пѣсни на старъ гласъ; живописъта, която въ мъгливи наброски скицира ослѣпително живи картини, въ нѣколко гроба смъртви велики сцени отъ общенароденъ героизмъ, злощастие и тѣга; темида, която търси каналъ, по който незабѣлѣзано да помогне на политическата корупция. Всичко е издребнѣло, унижено, корумпирано. А събитията, които го оголиха и разкриха, и величието на сѣдбоносния моментъ го правятъ още по-дребно, още по-грозно.

Les dégénérés ne changent pas l'histoire, ils la subissent, казва Осипъ Лурие. У насъ историята биде покварена, стѣпкана, извратена. Сѣ показва ли това, че у насъ дегенерирани и слаби личности сж рѣководили развитието, сж творили, или сж се мъчили да творятъ историята? Не доказва ли туй, че въ висшитѣ рѣководещи обществени слоеве у насъ хора, които да тормозятъ живота, които да спиратъ или извратяватъ развитието, има доста, и ни единъ, който да го улеснява, да го създава. Разрушители много, творци никакъ.

Такива сж бацитѣ и тѣхното царство. Какви сж дѣцата и какви трѣбва да бждатъ, за да се справятъ съ лошото наслѣдство, което получаватъ и си създадатъ царство на истински прогресъ и култура, съ здравъ умъ и винаги будна и тежка мисль, съ чисти, бихме казали, кристални нрави и възвишени пориви, царство на истина и справедливостъ, дѣто добродѣтелята ще бжде добродѣтель, порокътъ — порокъ, кражбата — кражба, прѣстѣпленieto — прѣстѣпление, дѣто истинскитѣ народолюбци нѣма да минаватъ за „безотечественици“, а търговцитѣ съ народната честь, имотъ, здраве и идеали — за патриоти. Уви, още сега ние съзираме усмивката на мнозина, които познаватъ нашата грозна дѣйствителностъ и нашата младежъ, на която ние възлагаме такива велики реформаторски задачи. Че нашата младежъ, такава, каквато я виждаде изъ училищата и въ живота, нѣма да може да се справи поне отчасти съ тия грамадни обществено-политични дефекти, въ туй не може да има двѣ мнѣния. Че тя не е способна за положителна, творческа работа въ такъвъ идеаленъ смисль, какъвто ние ѝ чертаемъ, и по туй не може да има съмнѣние. Далечъ не е по силитѣ и по склонноститѣ

на тая слаба умствено, безволна, лека, карьеристично и еротично настроена младеж великата мисия, която я очаква. Напротив, тя по-скоро би послѣдвала примѣра на бащите, би поела тѣхния пѣть, би заживѣла тѣхния животъ, за да го усъвършенствува и развие къмъ по-лошо, къмъ по-зло и го направи по-опасенъ за цѣлостния общественъ и държавенъ организъмъ. За голѣми реформи сж нужни голѣми хора, дѣйни личности, пропити отъ безкористенъ идеализъмъ, силни въ своята воля, бодри въ своята мисль, смѣли и бойки чрѣзъ своигѣ идеи. А какви сж идеалитѣ на съврѣмнената ни младежъ? какви сж познанията ѝ? какво я вълнува и за какво копнѣе? що възприема тя отъ живота и какъ му реагира? гдѣ и какъ се проявява тя въ продължителна и упорна работа? --- Почти въ нищо и никждѣ. Хора съ повърхни, учебникарски знания, безъ възвишени идеали, съ дребнави вълнения и нищожни копнѣжи, съ кинематографска култура, такива хора не сж способни да подигнатъ дори крайчеца на живота, камо ли да го реформиратъ.

Какво да се прави?

2. Възпитание на дѣйни и съзнателни граждани.

Видѣхме, какви сж върховетѣ на нашето общество. Човѣкъ би загубилъ всѣка вѣра въ бждещето на тоя народъ, станалъ плячка на наши и чужди гости, ако подъ сухитѣ върхове не съзираше здрави, дѣйствиени корени, способни да отхранятъ ново общество, съ нова, озарена отъ лжжитѣ на истинска култура, физиономия, съ ново, истинско съзнание за своитѣ права и достоинство, като народъ и държава; ако отдолу не прозираше вече буйна кълня на нови обществени сили, готови да тласнатъ народъ и държава по новъ пѣть на развитие, къмъ по-свѣтла бжднина. Тия сили идатъ отъ широкитѣ народни маси, ония, отдѣто идѣше героизмътъ, дългътъ, побѣдитѣ и здравиятъ смисль прѣзъ врѣме на войната. Тия народни маси не трѣбва да се викатъ на активенъ животъ, само когато трѣбва да имъ се пуска кръвъ, само когато трѣбва да проявяватъ грубата си физическа мощъ; тѣ трѣбва да се направятъ подѣйни, по-внимателни и по-заинтересувани за общенароднитѣ работи и въ мирно врѣме; тѣхната скрита енергия трѣбва да се използва и въ областта на мирната културна работа за новъ подеъмъ и нова сила въ международното състезание. Винаги трѣзвиятъ умъ на българина, неговиятъ практицизмъ, грубата му енергия сж цѣнни културни богатства, които трѣбва да се развиятъ и облагородятъ, а не да се държатъ още въ ембрионално състояние, за да бждатъ изкористувани и напусто пилѣни отъ некадърни водители; тѣ трѣбва да се прѣвърнатъ въ духовни цѣнности, за да станатъ здрава броня противъ нещастия, отдѣто и да идатъ тѣ, отъ вжтрѣшни или отъ външни врагове. Туй се налага, то трѣбва да стане по силата на обществени и политични причини, за благо на народъ и държава. А туй ще стане подъ мощното влияние на образованието, което трѣбва да се прѣсне широко между тъмнитѣ народни маси, то ще

дойде, озарено отъ свѣтлитъ лъчи на просвѣтата — тоя факелъ, който трѣбва да свѣтне и въ послѣдната народна колиба.

Счита се, че невѣжеството на народното мнозинство е не само слабостъ за всѣка държава, но че то се явява дори и опасно за нейната политическа и економическа независимостъ. Безъ да се спираме на економичната оцѣнка, която се прави, и на економичното значение, което се придава на просвѣтата и образованието, ще споменемъ само, доколко голѣмо е значението на послѣднитъ за политико-обществения животъ на народитъ. Днесъ е ера на гражданска и политическа свобода и равенство, извоювани съ толкова борби и скръпени съ великия политически принципъ на всеобщото изборно право, тъй широко легналъ въ основитъ и на нашата Конституция. Но това право и тая свобода, въздухътъ и свѣтлината за всѣки народъ въ неговия политически развой, могатъ да бждатъ трайни, свършени и гарантирани само у съзнателенъ народъ, който разбира великото имъ значение и умѣе да ги цѣни и пази. Народното пъкъ съзнание се развива паралелно съ развоя и разширението на образованието. Послѣдното се явява, като незблима основа, върху която сж изникнали и съградени гражданскитъ и политически права и свободи на народитъ. „Кому не е извѣстно, казва Талейранъ, че образованието непрѣкъснато разширява сферата на гражданската свобода и че само то е въ състояние да поддържа политическата свобода противъ разнитъ посягателства на деспотизма?“ Извѣстниятъ основателъ на лигата за всеобщо обучение въ Франция, Жанъ Масе, казва, че въ деня, когато прѣзъ 1848 год. било обявено всеобщото изборно право, студени трѣпки полазнили по цѣлото му тѣло: ще се покажатъ ли, питалъ се Масе, тѣзи милиони хора, които изведнажъ се прѣвърнаха отъ поданици въ граждани възпитатели, способни да носятъ тая нова корона и нѣма ли тя да ги одуши съ тежестта си? А Леонъ Буржуа по поводъ на тия думи говори, какво гражданското равенство, извоювано прѣзъ 1879 г., било само прѣдисловие къмъ политическото равенство и къмъ всеобщото изборно право; че туй всеобщо изборно право иска и всеобщо обучение, което отъ своя страна е дѣйствително цѣнно и плодотворно, ако се допълня отъ нравствено и гражданско възпитание и че осемнадесетъ-годишното реакционно владичество на Наполеона III, владичество на небивала корупция, фаворизация, кражби и гешефти, доказва, какво Масе билъ правъ въ своитъ опасения. „Тѣзи 18 години се минаха, продължава Буржуа; наредена е република; френскиятъ народъ пакъ стана кралъ. Тоя властелинъ трѣбва да бжде достоенъ за своята върховна властъ; *отъ дѣцата на френския народъ трѣбва да се възпитаватъ граждани.*“¹⁾ Наполеоновото владичество въ Франция напомня и прилича на друго едно владичество, въ нашата нещастна България. Наполеоновото владичество свърши при Седанъ, нашето иска да ни се наложи и слѣтъ Щипъ, Кочане и Кукушъ. А и у насъ има, божемъ, всеобщо изборно пра-

¹⁾ Вижъ L. Bourgeois, L'éducation de la démocratie française.

во, и у насъ, споредъ Конституцията, народътъ е краля. Да, краля, но който не познава правата си, който нѣма съзнание за властѣта си и къмъ който е крайно врѣме вече да се отправятъ думитѣ на Буржуа: *отъ дѣцата на българския народъ трѣбва да се възпитаватъ граждани*, и за да бждемъ по-близо до нашата дѣйствителностъ и до спасението на България, трѣбва да добавимъ: и отъ бацитѣ на дѣцата трѣбва да се възпитаватъ граждани.

По силата на върховния ни законъ България е крайно демократична страна; по силата, обаче, на живата дѣйствителностъ тя е сжичинска монархия, гарнирана съ всичкитѣ отрицателни съпжтници на грубъ абсолютизмъ, каквито историята познава. Нѣщо повече, демократическитѣ институти у насъ служатъ само да узаконяватъ и прикриватъ произволитѣ и злоупотрѣбитѣ на едноличната властъ. По тоя начинъ палице сж двѣ конституции, писана и фактическа, отъ които едната е мъртва буква, другата — жива сила. По силата на първата народътъ трѣбва самъ да ръководи и твори сждбинитѣ си, по силата на втората другъ е разполагалъ, разполага и се готви да разполага съ тѣхъ; и жертвуватъ се интереситѣ народни за интереситѣ на монарха, пилѣятъ се народнитѣ богатства за лудитѣ прищевки на монархизма и неговата котерийна и авантюристична вжтрѣшна и външна политика. И става така, че у насъ господствува, вмѣсто политика, — влѣхвицина, както би се изразилъ Михайловски. Тая аномалия въ нашето политическо развитие се дължи, ако не изцѣло, то поне до голѣма степенъ на липсата на политическо възпитание у народнитѣ маси, на слабото народно съзнание и изобщо на слабата народна образованостъ. Но тя има и дълбоки обществено-економични причини. Издигането на монархизма до степенъ на всеобемлещъ управителенъ факторъ, безсилието на демокрацията поне отчасти да му реагира сж послѣдница на нашата обществена недорасълъ. Намираме се въ периодъ на ново стопанско развитие и въ процесъ на нова обществена диференциация. Класитѣ сега се раждатъ, съсловията тепърва ще се оформятъ. Буржуазия, строго оформена, като обществена класа, здраво мобилизирана, като политическа сила, въ партия съ програма, която да е естественъ изразъ на нейнитѣ домогвания, ние нѣмаме. Разпокжсана, като обществена сила, буржуазията и въ областѣта на политиката е котерийна, а котерийнѣ не сж нищо друго, освѣнъ бюра за експлоатация на държавата чрѣзъ властѣта. Па и да бѣше буржуазията ни оформена въ обществена класа, тя пакъ въ областѣта на политиката щѣне да бжде реакционна, или най-малко консервативна, защото се намираме въ такова врѣме, когато вредъ буржуазията изживѣ или изживѣва периода на своята революционна роль и отъ носителка на революция се е прѣвърнала въ охранителка на дѣйствителността и старината и въ сподвижница на реакцията. Върху почвата на еднакви интереси сж се породили интимни връзки, се е създалъ тѣсенъ съюзъ между монархизмъ и буржуазия; и тия връзки, тоя съюзъ продължаватъ да сжществуватъ дотогава, докогато политиката на монархизма хармонира съ интереситѣ на буржуазията. Наруши ли

се, обаче, съ нѣщо хармонията, тогава и отношенията между съюзниците се разколебаватъ и буржуазията захваща да търси начинъ, по който да откаже сътрудничеството си на монархизма. Туй става най-често, когато авантюристъ на послѣдния застрашатъ самото съществуване на страната — перинетъра на нейната капиталистична експлоатация. Ми се струва, такъвъ политически моментъ прѣживява сега нашата страна и тоя моментъ е вече внесълъ известно колебание въ отношенията между буржуазията и нейния съюзникъ и покровителъ. Тоя именно моментъ трѣбва да използватъ не само борците за политическа реформа; върху него трѣбва да се помислятъ и ревнителитъ за школска обнова, защото, ако буржуазията е поставена на кръстопътъ и е нерѣшителна, и се колебае, то се дължи отчасти и на липсата на смѣли характери и борчески духъ въ нейнитъ срѣди. А характерътъ и борческиятъ духъ съ обектъ и на възпитанието и просвѣтата.

Паралелно съ развой на буржуазията се развива и работничеството, което по силата на положението си е естественъ носителъ на революционни идеи. Обзето отъ силенъ устремъ за по-свѣтла бѣднина, то е и ще бѣде най-голѣмия и най-смѣлия борецъ за тържеството на демокрацията. Ала и работничеството се намира въ периода на своето съзидане; то сега се организира, сега се мобилизира за борбата, която историческата мисия му възлага. Вънъ отъ туй, поради назадналостта и особения характеръ на нашето стопанско развитие, работничеството у насъ не прѣдставлява и нѣма да прѣдставлява още за дълго време оная внушителна *количествена* сила, способна сама да се бори съ успѣхъ и да прѣобразува политико-обществената наредба на държавата. Туй ще му наложи, ако не му е наложило досега, въ борбата да подири съюзникъ, да намѣри източникъ, отъ който да допълни борческитъ си кадри. А това именно ще застави работничеството и неговата политическа и идейна прѣдставителка да разширятъ исканията си, щото тѣ да обгърнатъ и интереситъ на широкотрудещитъ се народни маси. Тия маси, болшинството на нашия народъ, трѣбва да се пропиятъ отъ исканията на работничеството, да се революционализиратъ чрезъ неговитъ идеи и да се направятъ сътрудници въ борбата му срѣщу разгромителитъ за обновата на България.

Но обединението на работничеството въ борчески професионални и политически организации става подъ озарителнитъ лъчи на просвѣтата; организирането и на широкитъ народни маси, тѣхното привличане въ борбата не може да трѣгне по другъ пътъ: и тукъ просвѣтата ще освѣтли пътя къмъ новия животъ, ще разкрие срѣдствата за неговото постигане. Ако мнозинството на народнитъ маси до днесъ е вървѣло съ буржуазията, ако то ѝ е давало поддръжката си, за да господствува въ политиката, то се дължи прѣдимно на тѣхното невѣжество. Туй невѣжество буржуазията чрезъ вулгарна демагогия е най-много използувувала, за да приспива маситъ и да ги владѣе. Махне ли се то, прогледне ли народътъ подъ влияние на просвѣтата и образованието, на мощното, правдиво и ободрително

слово на истинските си защитници и радетели за благото му, тогава и масите народни ще намърят естественото си място в политическия живот и от несъзнателни сътрудници на реакцията и монархизма ще станат съзнателни борци за тържеството на демокрацията, за господството на правото, справедливостта, реда, закона и прогреса в тази толкова терзана страна. Революцията в политиката и обществото ще дойде след революцията в съзнанието, а революцията в народното съзнание трябва да се изгради от школата и учителя. Не бива да се забравя, че в прѣдсвободителната епоха училището и учителът бѣха, които революционализираха умовете, създадоха освободителните движения и докараха освобождението. Днес на сѣщитѣ тия фактори моментът възлага сѣщата революционна роль. Най-сетѣ, нека помнимъ, че широкитѣ народни маси не могат да имат други по-пригодни идеолози, освѣтъ учителят. Широка просвѣтителна работа вѣтрѣ въ школата и вънъ от нея трябва да се организира и подеме изъ села и градове; въ центъра на тази работа, като крайжъленъ камѣкъ, трябва да легне политическото прѣвъзпитание на маситѣ: само така въ резултатъ на тази работа ще дойде народната пробуда. Революционализираното по този начинъ народно съзнание ще се прѣвърне скоро въ обществено-политическо движение, което ще смаже грѣбнака на реакцията, ще смете нейния носителъ и ще прѣсуши издѣно източника на народнитѣ бѣдствия. Единъ свѣтълъ лозунгъ подшушва сѣдбоносниятъ моментъ, който прѣживѣваме, учителството трябва, не, то е длъжно да го подеме: на работа между дѣцата за ново дѣлно и борческо поколѣние, на работа между бацитѣ за ново съзнание и новъ политически живот!

Привърженицитѣ на демокрацията въ политическия животъ сочатъ, както видѣхме, напълно основателно, че е невъзможна що годѣ солидна политическа наредба при невѣжъ, или дори при малко образование народъ. Вънъ отъ туй, днешната демократична наредба, която живѣятъ повечето държави и която и ние трябва да заживѣемъ, за да прѣвърнемъ писаната си конституция въ дѣйствителностъ, вика всички граждани, ползуващи се съ граждански и политически права, да участвуватъ въ уредбата на държавата, въ нейното управление. Обществената солидарностъ въ демократичнитѣ страни е основенъ ръководещъ принципъ на личната и обществена самодѣйностъ. Сѣщността на демократичната наредба се състои въ силното развитие на мѣстното и общедържавно самоуправление, при което обществената самодѣйностъ се явява единичко сръдство да се редятъ дѣлата на страната и рѣшаватъ всички въпроси изъ обществения и държавенъ животъ. Тия широки самоуправителни функции може да изпълни успѣшно само напълно образованъ народъ. Въ силата на това демокрацията по самата си сѣщностъ е привърженица на широко и здраво народно образование, каквото школата и учителството трябва да ѝ дадатъ, защото нейното процѣтяване, самата ѝ сѣдба се намиратъ въ най-тѣсна зависимостъ отъ умственото и нравствено развитие на отделнитѣ ѝ членове. Ето защо,

колкото е по-развита и по-образована въ една демократична страна масата на населението, толкова повече расте общото благосъстояние на гражданитѣ и толкова по-дълбоко пуца корени самата демократична наредба.

Влиянието на просвѣтата и образованието не се ограничава само въ областта на економиката и политиката; то отива и въ областта на етиката, като засѣга дълбоко общественитѣ и лични отношения. Тѣмъ се дължи не само грамадниятъ промишленъ напредѣкъ на народитѣ и тѣхното политическо възмъжаване, ала и тѣхното нравствено съвършенство. Въ туй отношение образованието се явява като факторъ, както за съвършенството на отдѣлната личностъ, така и за това на цѣлото общество. Не напразно още старогръцкитѣ философи, начело съ Сократа и Аристотеля отождествявали знанието съ нравствеността, а не прѣди много врѣме бѣлѣжитиятъ френски ученъ Бертело написа редъ статии да защити науката, ми се струва отъ нападкитѣ на Брюнетiera, и да докаже, че тя не изключава, а обуславя нравствеността и че послѣдната има по-възвишени принципи при по-високо умствено развитие, при по-високъ уровень на знания. Съврѣмненната нравственостъ, легнала на строго позитивни научни основи, сочи, като нравственъ идеалъ на индивида, общочовѣшката солидарностъ. А послѣдната може да се развие, когато всѣки гражданинъ стане съзнателенъ общественъ дѣлецъ, за което той трѣбва по съответенъ начинъ да развие ума си, да разшири чрѣзъ науката хоризонта си, съ една дума, да си състави общъ социалъ-философски мирогледъ. Добъръ гражданинъ въ смисълъ на добъръ общественъ работникъ може да излѣзе само отъ *добъръ човѣкъ*. А колко рѣдко явление сж у насъ и добритѣ граждани и добритѣ човѣци! Всрѣдъ ония нравствени дефекти, тѣй релефно разкрити особено прѣзъ войната, всрѣдъ постоянно растящото нравствено падане, резултатъ отъ рушения се животъ и отъ политическата корупция, тѣй систематично и тѣй обилно сѣта отгорѣ, добритѣ хора, нравственитѣ характери сж щастливо изключение. Задача на възпитанието е да ги направи отъ изключение правило, отъ рѣдка щастлива случайностъ обикновенъ фактъ. Спомняме си, като най-подходно за случая, педагогическото евангелие на Песталоци: „*да създаваме човѣци!*“ т. е. да издигнемъ нашата природа отъ чувствения егоизъмъ на звѣрското съществуване до онова благословено състояние, до което може да стигне човѣчеството чрѣзъ хармонично развитие на сърдцето, духа и искуството.

Най-послѣ живѣемъ въ епоха на културно съфрничество между народитѣ, въ която побѣдата винаги е на страната на по-развититѣ и по-образованитѣ. Ето защо, всѣки народъ, който иска да се упазн, като независима национална единица, трѣбва чрѣзъ просвѣта да развие своя националенъ духъ, енергията, способноститѣ си. Резонитѣ за самозапазването налагатъ да се не жалятъ срѣдства, за да се издигне и възмъжн най-широко разпространи народното образование въ всичкитѣ му видове. Ако това условие за съществуване се налага на по-старитѣ и по-напредналитѣ народи, то се налага

още по-усѣтно и по-силно и на младитѣ, — какъвто е нашиятъ. Единъ младъ народъ, вчера излѣзълъ на историческата сцена, може да съществува само подъ едно условие: да плати своята данъ на общочовѣшката култура, да допринесе нѣщо за нейното развитие. Инкъ, той е обреченъ само да вегетира, той е осъденъ да върви въ опаската на настѣпателното прогресивно развитие на народитѣ, додѣто най-послѣ бѣде погълнатъ отъ тѣхъ, или най-малко, стане тѣхна економическа жертва. Международната борба е и ще бѣде културна, а не физическа; главното нейно орѣжие е не грубата физическа и военна сила, а културната мощъ, която се състои въ силното развитие на промишленитѣ, политически и просвѣтителни народни сили. Вънъ отъ туй ние сме закѣснѣлъ въ общото развитие народъ. Задача трѣбва да ни бѣде да догонимъ изпрѣдилитѣ ни народи, да се приравнимъ съ тѣхъ и заедно съ тѣхъ да тръгнемъ по пътя на общочовѣшкото развитие и прогресъ. Нѣщо повече. Ние имаме националната амбиция да играемъ роля на Пиемонтъ на балканитѣ. За сѣщата роль претендиратъ и други, имаме съпѣрници. А веднѣжъ стѣпили въ пътя на културно съпѣрничество съ напѣднали народи, необходимо ни е чрѣзъ широка просвѣта на маситѣ и добрѣ уредена школа да стигнемъ дотамъ, че да заемемъ най-послѣ между тия народи напълно самостоятелна позиция, т. е. да нѣмаме нужда отъ чужда помощъ, морална и материална. Туй е пътя на здраворазбрания, на истинския националенъ прогресъ. Отъ гледище на добрѣ разбрания патриотизъмъ и на чисто националнитѣ ни интереси намъ се налагатъ, като народъ, особени грижи за образованието и школата. Чрѣзъ тѣхъ ние ще можемъ бърже да повишимъ нивото на народната си култура, да натрупаме народни сили, да наберемъ народна енергия, съ една дума, да развиемъ у себе културна мощъ, та чакъ тогава да прѣдвзимъ искания, било по силата на историята, било по силата на националното ни право. Събитията, които прѣживѣхме и нещастията, които изпитахме, блѣстяще илюстриратъ и потвърждаватъ това, за да се не ровимъ за други доказателства. Важното е, че тия мисли бѣха изказани рано прѣди войната¹⁾, като съ тѣхъ се прѣдвиждаше възъ основа на едностранчивото наше развитие нѣкоя българска Цушима. Добритѣ думи, обаче, въ България не се чуватъ: тѣ се заглушаватъ отъ бѣсниа вой на патриотарстващитѣ влѣхви — отзвукъ на чужди, династични интереси, които дирижиратъ българската политика.

Събитията на съврѣмненната мирова история се развиватъ подъ извъннѣрно широкото влияние на умствената сила. Най-новото врѣме е пропито изцѣло отъ наученъ духъ; силно развилата се наука е успѣла да се вмъкне въ всички сфери на човѣшката дѣйностъ. Науката рѣководи разнообразната промишленостъ и обуславя нейното по нататѣшно развитие. Колкото повече се познаватъ научно естест-

¹⁾ Гл. „Основни начала, върху които трѣбва да почива законодателството на народната просвѣта“. Сп. „Учитель“. г. XV, кн. VII и VIII 1908 г.

венитѣ богатства на една страна и най-добритѣ условия за тѣхната експлоатация и продажба, толкова повече се увеличава економическото благосъстояние на населението въ тая страна. Сполуката или несполуката въ външната политика на една държава зависи тоже отъ обстоятелството, дали ръководещитѣ слоеве на населението на тая държава познаватъ научно чуждитѣ страни и онова, що става въ тѣхъ, или не. Развоятъ на сръдствата за вътрѣшно и външно съобщение, постановката на санитарната частъ, възпитателното дѣло, военното дѣло — всичко това въ основата си почива върху научнитѣ познания, въ които то черпи и сила и способностъ да се подобрява. Въ всѣка държава, въ всѣка малко или много сложна правителствена или обществена организация всичкитѣ имъ ръководещи органи: законодатели, администратори, дипломати, доктори, възпитатели, техници — всички сж заставени внимателно да слѣдятъ прогреса на науката и своеврѣменно да измѣнятъ своитѣ начини на дѣйствие, методитѣ си, характера на дѣйността си съотвѣтно новитѣ условия, новитѣ искания, които повдига животътъ и по-нататъшниятъ прогресъ на науката. Вредъ е необходимо да се знаятъ естественитѣ закони, които трѣбва да направляватъ и регулиратъ човѣшката дѣйностъ и да я водятъ къмъ полза и добро. Отъ всичко това е ясно, какво политическиятъ, економическиятъ, моралниятъ прогресъ и упадъкъ на всѣки народъ ще се опрѣдѣля отъ степенята на уважението къмъ науката и нейното разпространение изъ населението, отъ туй, до каква степенъ може тоя народъ да разполага съ научно-развити умове, които могатъ да утилизиратъ силитѣ на природата и турятъ въ редъ човѣшкитѣ отношения, отъ наличния запасъ на хора, които разбиратъ, каква роль играе науката въ съврѣмения свѣтъ и въ какво се състои дѣйствителната основа на дѣйността на нацията, отъ хора, способни при измѣняващитѣ се политически, социални и економически условия да намиратъ нови базиси за устойчивостъ на държавата. Съ една дума, отношението къмъ науката, развитието и разпространението на научнитѣ знания въ тая или оная съврѣмenna държава, проникването на населението ѝ отъ наученъ духъ — ето, кое ѝ дава сила и значение въ великото мирово състѣзание, ето, кое внася въ взаимнитѣ отношения на отдѣлнитѣ групи на населението повече справедливостъ, повече правда и обезпечва на гражданитѣ възможностъ широко да се ползватъ отъ културнитѣ блага¹⁾.

Отъ казаното слѣдва, че ако искаме, щото нашата училищно-образователна система да съотвѣтствува на духа на историческия периодъ, въ който рѣшително и безвъзвратно е стѣпило човѣчеството, то трѣбва да направимъ, щото тя да не игнорира науката, а да я поставя на първо мѣсто въ програмата си, да бже пропита съ наученъ духъ, наученъ методъ, да развива у учещитѣ се любовъ и уважение къмъ науката, знанието и правдата, наученъ складъ на ума, навикъ да наблюдаватъ природата и човѣшкитѣ отношения и да извличатъ безпристрастни изводи изъ тѣхъ.

¹⁾ Проф. А. П. Павловъ. Реформа средняго образования. „В. Воспитаніе“. № 1. 1905 год.

Обществено-политичната наредба на нашата страна, нашето международно положение, културното състояние изобщо, въ което се намираме, издигатъ на пръвъ планъ редица кардинални въпроси и ги поставятъ, като задача на школата и педагогиката. Тѣ ясно очертаватъ и духа, съ който трѣбва да бжде пропита цѣлата ни учебно-възпитателна система, както и извънучилищната обществена дѣйностъ на учителството. Въ обществено отношение ние се намираме между два полюса. На едина полюсъ висшето ръководно общество съ своята корупция и стрѣвни егонистични интереси, които поглъщатъ интереситѣ на народа и за които се жертвува общенародното благо; на другия — най-младата обществена издѣлка, единичниятъ съзнателенъ носителъ на нѣщо ново, свѣже, здраво, ободряващо, съ силенъ революционенъ устремъ, но недостатъчно силна още да се наложи, като доминиращъ факторъ. Посрѣдата между полюситѣ на буржуазията и работническото е разлѣна широката народна маса, която поради невѣжество и несъзнание е инертна въ живота и безъ тенденции за бждеещето; тя се плиска насамъ-натамъ, споредъ врѣмето и настроението, като прилива повече къмъ възнитѣ на буржуазията, дѣто въ всѣки случай не сж нейнитѣ интереси. Господството на буржуазията, инертността на маситѣ, слабостта на работническото по-чувствително да реагира създаватъ и нашия ненормаленъ и пагубенъ политически режимъ. Сѣ върху тая почва сж изникнали и порасли и всички наши обществени, политически и нравствени дефекти. У насъ липсува здрава, обща култура, чрѣзъ която би се създали съзнателни и дѣйни граждани, борци за политическа обнова на страната; ние почти, да не кажемъ никакъ, нѣмаме и хора, дълбоко пропити съ наученъ духъ, солидно образовани, които би били въ състояние широко да отворятъ вратитѣ на цѣлокупната народна дѣйностъ за науката и я направятъ факторъ за развитието на живота; липсватъ ни и достатъчно нравствени характери, хора съ калена въ борбата воля, съ напълно формирана чрѣзъ дѣйностъ личностъ, борци, които чрѣзъ дѣйността си би измѣнили цѣлото ни развитие въ посока на добръ разбранитѣ народни интереси. Вмѣсто туй — въ голѣмо изобилие: безхарактерностъ, безпринципностъ, корупция, влѣхвщина, фраза вмѣсто мисль, плитки чувства, еротика, ниска култура — всичко, що се зове сега поруха на България. Едно безволно, деформираще се общество; една корумпирана до погнуса политика; единъ боленъ, ненормаленъ животъ. Първото декласира, втората развращава, третиятъ приема. И срѣщу тѣхъ младиятъ и още слабъ носителъ на обновата. Пита се: гдѣ е мѣстото на школата и учителя? Тѣхниятъ народнически духъ и дългъ и интереситѣ на България го ясно сочатъ: на страната на обновата, въ помощъ на младия носителъ на нашето ново възраждане. А сѣдобоносниятъ моментъ, който прѣживяваме, имъ шушне: на работа между народа! внесете вашия борчески духъ и ентузиазмъ тамъ и изградете реформата, създайте новия български богъ! Рушете и облагородявайте горѣ, провѣщавайте и свѣтавайте въ срѣдата, подкрѣпете борцитѣ долу! Не забравяйте, че за борбата

трѣбватъ борци; ние не можемъ да ги чакаме да се раждатъ тепърва, въ вихъра на самата борба, тамъ тѣ само ще се калятъ, вие трѣбва да ни ги дадете. Ето ни изправени по тоя начинъ прѣдъ друго педагогическо евангелие: да създаваме борци за културата, както проповѣдаваше на врѣмето си бащата на натурализъма въ педагогиката, най видниятъ ученикъ на Песталоци, *Дистервегъ*.

3. Ативно възпитание.

Прѣдъ насъ сж вече три педагогически евангелия: да възпитаваме граждани, да възпитаваме човѣци и да възпитаваме борци за културата. Тѣ опрѣдѣлятъ и духа на нашето възпитание. Първото иде отъ нашия обществено политиченъ животъ, отъ сжщността на сегашнитѣ му нужди и идеали, въ състава на които влиза съзнанието, че е необходимо да се демократизиратъ всички обществени и държавни функции и мѣроприятия; второто — отъ слабостта на нашата лична и обществена нравственостъ; третото — отъ ниската култура и отъ съзнанието, че трѣбва да се самозапазимъ. Въ основата на всички лежи дългътъ и съзнанието — стимулитъ на обществената дѣйностъ, а психофизичнитѣ имъ елементи сж: здраво тѣло, здравъ умъ, трѣзва мисль, бодъръ духъ, твърда воля и свѣтли пориви, съ една дума всичко, което съставлява онуй, що се зове сега *дѣйна личностъ*, или както Вентцель я нарича, *нравственъ характеръ*.

Въ биологията, както и въ социологията има единъ общъ законъ: индивидътъ или обществото, за да уцѣлѣтъ, трѣбва да се усъвършенствуватъ и да се приспособятъ къмъ нарастналитѣ нужди на врѣмето, къмъ промѣнливата се срѣда. Обществото пъкъ се съвършенствува чрѣзъ дѣйността на отдѣлнитѣ личности, които го съставляватъ. Ето защо, колкото по-дѣйни сж личноститѣ, толкова по-съвършено е обществото и обратно. Единъ процесъ на постоянно взаимодѣйствие, който минава като червена нишка по цѣлото историческо развитие на народитѣ. Човѣшката дѣйностъ е факторъ, който мѣни за послѣдващитѣ поколения условията за сжществуване. Човѣкътъ, неговата постѣпка, дѣйността му се явяватъ начало и край въ историческия процесъ на човѣшкото развитие. На човѣка е присъща творбата; той живѣе и ще живѣе съ едно условие: да твори. А творецъ може да бѣде само съзнателна, дѣйна личностъ, на която образованието е посочило пътя на прогреса, просвѣтата е дала критична мисль да вижда тоя пътъ, възпитанието е дало воля да втрви неуклонно по него. Като е постоянно творилъ, човѣкъ е създалъ онова богатство отъ учреждения, институции, органи, които го ограждатъ, които съставляватъ неговото културно богатство, срѣдата, която обуславя по-нататъшната му дѣйностъ.

Човѣкътъ чрѣзъ дѣйността си прави историята, тласка процеса на общественото развитие. И затова на свѣта, на обществото трѣбватъ дѣйни личности, хора съ енергия, съ воля, прѣдприемчиви, устойчиви, твърди, защото само такива личности могатъ да носятъ

културата на ржцѣтъ си, да коватъ бждещето на страната. Отъ т кива хора се чувствува нужда вредъ, въ всички области на животъ: тѣхъ цѣнятъ високо напреднали народи, отъ тѣхъ иматъ още по голѣма нужда млади народи, като нашия, които тепърва има да творятъ историята си. Тая нужда става особено усѣтна въ моменти на обществено-политични кризи, когато народитѣ сж изправени на кръстопѣтъ — моментъ, какъвто ние прѣживѣваме сега. Защото законъ е почти, кога една ежажа се ломи и се мѣчи да се излѣе въ друга, атмосферата нѣкакъ става душна, хората — неспокойни. Недоволни отъ сегашното, което умира, тѣ не знаятъ, какво ще бжде бждещето. Една тъмна неопредѣленостъ, която ги души, която ги мори. И отвѣждатъ се тогѣжъ тѣстици, или пѣкъ неспрѣтници, хора, които, изгубили почва подъ краката си, се скитатъ, бездѣйствуватъ и се мѣчатъ само въ празно резонерство да се утѣшатъ, че друго-яче не може да бжде; хора безъ насока въ живота, безъ пѣтъ, безъ идеали, безъ догма, както много добрѣ сж обрисувани въ свърѣмнената литература; или, какъ хора ужъ съ идеали, които, седнали като Мохамеда срѣщу планината, чакатъ сама тя да дойде при тѣхъ, или, затворени въ своитѣ клубове, съчиняватъ постоянно праздни теории, за да прикриятъ уиствената си нищета и оправдаятъ обществено-политическия си жързелъ и индиферентизмъ, хора, революционѣри на фразѣ, а въ дѣйствителностъ съзнателни или несъзнателни сподвижници на най-гнусна реакция, — както сж обрисувани отъ нашия животъ. Вслѣдствие тѣкмо на туй въ такива прѣломни епохи се чувствува изъ-силѣжа нужда отъ дѣйни личности, дори отъ силни личности, отъ велики уюве, които да схванатъ положението, да отгатнатъ бждещето и да поведатъ човѣчеството изъ нови пѣтища. Единъ Буда, единъ Христосъ, единъ Лютеръ, единъ Марксъ могатъ да станатъ гекки, кумири, а нѣкои могатъ, както се зная, да бждатъ възвисени до пиедестала на неземното. Тѣ и много други прѣзъ трудни врѣмена сж спасявали човѣчеството само за това, че сж откривали прѣдъ него нови хоризонти и сж му казвали, накѣдъ да трѣгне. Не бива да се забравя, че най-великитѣ педагогически мислители, които сж направили крайгьленъ камѣкъ на своята педагогическа философия идеята за силна духомъ и тѣломъ личностъ и тая за активно възпитание, — Русо, Песталоци, Фихте и др., — сж живѣли въ прѣложни епохи и сж били прѣдтечи на нови. Русо е философа на великата френска революция и е вдъхновявалъ най-смѣлитѣ революционѣри, Песталоци стои на прага на нѣмското просвѣщение, Фихте създава националния подигъ у нѣмцитѣ слѣдъ наполеоновия разгромъ.

Извѣстно е, колко високо днесъ се изтѣкватъ принципитѣ на така нареченото обществено възпитание. Достатъчно е да поменемъ само за най-новитѣ трудове по тоя въпросъ на Дженксъ и Овенъ въ Америка и Делвайлъ и Дегажжъ въ Франция. Педагогиката на XX вѣкъ въ отлика отъ педагогиката на XIX вѣкъ не може да не държи смѣтка за общественитѣ настроения на вѣка и да не трѣгне подиръ промѣнитѣ, които ставатъ и има да станатъ въ общество

нитѣ отношения. Стяпила на тоя пжтъ, тя трѣбва да се обърне къмъ принципитѣ на сътрудничеството, солидарността и общественя моралъ и да нагоди възпитанието си тъкмо въ тоя духъ. Възпитанието трѣбва да подготви индивида, щото въ постжпкитѣ и дѣйствиата си да изхожда не само изъ личнитѣ си интереси, ала и отъ потребноститѣ на социалния животъ; то трѣбва да направи човѣка общественно животно. Само така то ще бжде не само социаленъ фактъ, но и условие за сжществуването на обществото. Само така то ще стане срѣдство да се подобри несъвършената още природа на човѣка и неудовлетворителната структура на обществото.

Веднѣжъ личността се възпитава за цѣлото, тя трѣбва да има свой здравъ животъ, хармониращъ съ интереситѣ на цѣлото. Само оноа общество е здраво и силно, което се състои не отъ потиснати отъ нужда, инертни и безжизнени индивиди, а отъ лица съумѣли да развиятъ всичкитѣ си способности и склонности, отъ лица енергични, прѣдприемчиви, силно чувстващи, разумно мислещи и бодро работящи. Не трѣбва да се забравя, че най-важнитѣ индивидуални черти, които врѣдятъ на общественото благо, сж умствената и нравствена инертностъ и егоизмътъ. Ето защо, за да отгледа първитѣ и избѣгне вторитѣ, учебно-възпитателното дѣло покрай другото, трѣбва да развие у питомцитѣ си три нѣща: *идеализъмъ, самодѣйностъ и сътрудничество*.

* * *

Идеализмътъ, безспорно, е една отъ основитѣ на народния животъ, една отъ подпоритѣ на обществото; той е истинско народно достоинство и създава народната мощъ и благополучие. Колкото повече идеализъмъ има у единъ народъ, толкова повече неговото бждеще е осигурено. Идеалитѣ сж стимулитѣ, които вдъхватъ вѣра у човѣка, въодушевяватъ го за безкористна дѣйностъ и го водятъ хвърката напредъ. Тѣ сж и ржководно знаме въ борбата за право и свобода, въ борбата за по-свѣтло бждеще. Великитѣ дѣла, историята поне сочи това, сж творба на възторжени, идеални борци, които сж се жертвували за тържеството на идеитѣ си. Идеализмътъ ражда самопожертвуванието, а чрѣзъ него сж били извоювани всички културни и обществени блага. Да си припомнимъ само за идеализма, който въодушевяваше нашитѣ безкористни дѣйци отъ доосвободителната епоха; че той бѣ сжщо, който създаде нашето, сравнително бързо, възраждане, като народъ.

Младежъта по сжщността си е идеалистично настроена. Тя е съ рѣдки изключения буйна, пламенна, довѣрлива, винаги склонна къмъ идейни подвизи. Изобицо въ нея има богатъ запасъ отъ скритъ идеализъмъ, готовъ слѣдъ врѣме да се прояви и да послужи за обществено добро. И тоя богатъ идеализъмъ трѣбва не да се убива, както обикновено се прави, а да се пази, подхраня и развива, за да може единъ день, когато младежътъ стѣпи въ живота да бжде употребенъ за обществена полза. И тъкмо въ туй отношение нашата съврѣмenna школа, особено срѣдната, не прави нищо, или

прави тъкмо обратното. Господстващият формализъм, съществуващата атмосфера на недовърие и подозрѣние между възпитатели и възпитаници, съмнѣнието въ способноститѣ на дѣцата, балната оцѣнка на успѣха, на труда имъ, системата на наказания сж елементи, които убиватъ у дѣцата тѣхната вѣра въ собственитѣ имъ способности и сили, култивиратъ у тѣхъ подозрѣние въ чистотата на хорскитѣ побуждения, лъжа, баломания, правятъ ги несамоувърени и мнителни — тия антиподи на идеализма. Нова система трѣбва да бжде построена възъ основа на довѣрието и взаимоуважението; при нея съ дѣцата трѣбва да се отнасятъ така доброжелателно, щото тѣ непосредствено да почувствуватъ и схванатъ това. При нея дѣтето никога нѣма да чува да се обръщатъ къмъ него съ думитѣ: „ти нѣма да станешъ човѣкъ!“, напротивъ, то винаги ще чува: „ти трѣбва да станешъ човѣкъ!“. При нея ни дѣцата ще има, за какво да лъжатъ, ни учителитѣ, — за какво да наказватъ; вѣрата у дѣцата ще бжде запазена и развита, а идеализмътъ ще се разцѣлви и запази за по-нататъшна благотворна обществена дѣйностъ.



Единъ въпросъ отъ първостепенна важностъ, който има да разрѣши школата и възпитанието, е въпросътъ за развой на *самодѣйността*, на *личната инициатива* у учещитѣ се. Да се привикнатъ дѣцата да дѣйствуватъ сами, да се привикнатъ въ всички свои постѣпки да се опиратъ само на себе, да се наляватъ на силитѣ си, да се отгледа у тѣхъ твърда воля и ясенъ умъ, тия качества, които обуславятъ личната инициатива, — ето новитѣ, послѣднитѣ задачи на школата. На самодѣйността днесъ придаватъ огромно обществено значение. Хора съ силно развита лична инициатива трѣбватъ на всѣко прогресираще общество, такива хора сж нужни на всѣки, още повече младъ народъ, защото тѣ сж залогъ за неговото бждеще. Липсата на самодѣйностъ е сжщо тъй опасно, както и егоизмътъ. Въ срѣда, дѣто липсува инициатива, прогресътъ се спира, тамъ нѣма благоприятни условия за материалния и умственъ напредѣкъ на обществото, за неговото нравствено съвършенство. Сега, срѣдъ великата борба на племена и народи, става все повече и повече очевидно, че всичко, що противодѣйствува да се развие личната инициатива, рано или късно ще стане причина да пропадне личността, а слѣдъ нея — обществото, че най-накрай нацията, къмъ която принадлежи личността. Само ония народи иматъ прѣдъ себе велико бждеще, които сж съумѣли да си отвѣдятъ хора съ творческа самодѣйностъ, които освѣтѣ съ знание и честностъ да сж надарени съ енергия и настойчивостъ, съ умѣние да се приспособяватъ къмъ постоянно мѣняващитѣ се условия на живота, съ способностъ бърже и самостоятелно да привеждатъ мисълта си въ дѣйствие.

Практически цѣлнятъ прогресъ дължи произхода си на това, че нѣкои сж били въ състояние да надвиятъ силата на инерцията и вмѣсто да плуватъ слѣдъ тълпата, или да се движатъ, като ба-

цитѣ и дѣдитѣ, по линията на най-малката съпротива, сж измисляли нови и по-добри начини на дѣйствие, трѣгвали сж изъ нови пжтища. Не трѣбва сжщо така да се забравя, че само личната инициатива прѣнася творческата дѣйностъ на човѣка, неговото влияние, а слѣдователно и влиянието на народа му задъ прѣдѣлитѣ на родината му, че само тя сближава добритѣ умове на човѣчеството и създава по тоя начинъ общо отечество за всички бѣлгородни и хуманни идеи. Човѣкъ съ лична инициатива, съ развита творческа самодѣйностъ е човѣкъ, който е култивиралъ у себе способность непрѣстанно да развива ума си и който въ сжжденията и дѣйстви-ята си не се осланя на паметъта, подражанието, рутината или привычката; той нищо не приема на довѣрие, а всичко самъ щателно провѣржава, умѣе да се обуздава и, главно, да прѣдугажда. Той сжди и послѣ рѣшава, той мисли и послѣ дѣйствува. Той е навикналъ отначало внимателно да разглежда всѣки въпросъ, който му прѣдстои да разрѣшава, да обсжжда всичко *pro* и *contra* и послѣ да рѣшава, но да рѣшава енергично, безъ да обръща внимание на прѣдразсждѣнитѣ, заблужденията, дребнавитѣ интереси, страститѣ, партиитѣ. Най-послѣ, само личната инициатива придава на родителитѣ и учителитѣ качества на неоспоримъ възпитателски авторитетъ, прави гражданитѣ дѣйни и прѣдприемчиви и ги отвиква да чакатъ всичко наогово отъ държавата и другитѣ обществени и граждански институти.

Погледната откъмъ нуждата да се създаватъ хора съ инициатива, нашата цѣла учебно-възпитателна система не издържа критика: тя не само далечъ не е въ състояние да направи това, но дори обратно, притжпява волята и убива всѣка инициатива у дѣцата. Днешната школа е повече *учебно*, отколкото *образователно* и *възпитателно* заведение; нейната цѣль, колкото и да се мѣнятъ програмата и методитѣ ѝ на прѣподаване, е и ще бжде главно умственото развитие, макаръ това развитие да става въ нея крайно едно-странчиво, тѣй като то е повече култура на паметъта, отколкото хармонично развитие на цѣлия интелектъ. Тя учи, т. е. тя се стреми да съобщи на възпитаницитѣ си извѣстно количество знания и да приведе тия знания въ опрѣдѣлена система, но тя не успѣва да постигне напълно дори и тая своя крайно скромна цѣль; особено тя не може да систематизира познанията по отдѣлнитѣ програмни прѣдмети, въ резултатъ на което отъ нейнитѣ питомци не могатъ да излѣзатъ дори относително образовани хора, които да сж добили поне навѣкъ да разширятъ по-нататкъ чрѣзъ самообразование познанията, добити въ нея.

Тия недостатъци, тая немощъ на съврѣмнената ни школа иде не толкова отъ програмата, колкото отъ цѣльта и господстващитѣ методи на прѣподаване въ нея. Цѣльта на първоначалната школа е да даде основни, елементарни познания на питомцитѣ си, а въ сжщностъ се свежда къмъ просто ограмотяване на послѣднитѣ; прогимназията се стреми да разшири и закрѣпости знанията на първоначалната и даде основа за гимназията; тая пѣкъ отъ своя страна

готви питомците си за университета, а последният пък си задава голѣмата цѣль да ги направи *учени*. Така разнитѣ степени училища сж подчинени едно на друго и службата имъ се опрѣдѣля не отъ нѹждитѣ на живота, а отъ мѣстото, което заематъ въ учебно-възпитателната система: всѣко по-долне обслужва по-горѣ стоящото отъ него, а всички заедно — университета, и въ резултатъ на всичко това се получава не всестранно развита личностъ, а кандидати за студенти, научени само да слушатъ и да зубрятъ. За крайно нищожно малцинство отъ избрани щастливци, които споредъ статистиката попадатъ въ университета, се жертвуватъ интереситѣ и способноститѣ на грамадна маса питомци, които по разнитѣ етапи на школата я напушатъ и отиватъ въ живота, разбира се, крайно неподготвени за него.

Тая прислужнишка роль на школата си е създала и съотвѣтни методи на обучение. Два такива господствуватъ главно въ всички наши училища: пасивенъ и книженъ. Първиятъ е свелъ почти цѣлата училищна работа въ рѣцѣтъ на учителя, вториятъ е възвелъ учебника, книгата, въ универсално учебно пособие. Малко прикрити чрѣзъ евристика, или „дидактично художество“, или пъкъ нѣкаква минимална нагледностъ въ първоначалната школа, тия два метода господствуватъ съ пълна сила въ останалитѣ етапи на образователната ни схема. Вслѣдствие на туй учителтъ работи и преподава, ученицитѣ само слушатъ и гледатъ, или пъкъ не правятъ и това, уверени, че всичко, каквото каже учителтъ, ще го намѣрятъ въ учебника. За центъръ на цѣлото обучение служатъ умствени отвлѣчени процеси, извикани съ нѣкои нагледни пособия, между които първо мѣсто заема пакъ учебникътъ. Тѣй въ школата се преподава и учи прѣдимно по шаблонъ и книга, по готови, прѣдварително скроени и скѣрпени уроци, що пълнятъ обемисти ръководства, тѣй обилно наводнили напоследъкъ нашия педагогиченъ битъ-пазаръ¹⁾. По такъвъ начинъ животътъ, който ни заобикаля и който е най-добрата наука, става познатъ на школскитѣ питомци чрѣзъ книгата и то се знае, извратенъ и непъленъ. *Нагледниятъ и експерименталниятъ методи*, взети въ широкъ смисълъ на думата, сж непознати на школата, защото да употребимъ при преподаването нѣкое нагледно пособие, още не ще рече, че си преподавалъ нагледно, или да направимъ нѣкой физически или химически опитъ, не ще каже още, че си употребилъ експериментъ: тоя опитъ, гледанъ отъ ученицитѣ отъвънъ, е непъленъ, тѣй като тѣ не сж участвували активно, не сж *работили* въ него. Така ученицитѣ прѣзъ цѣлия си животъ въ школата сж пасивни зрители на всичко, що става прѣдъ и за тѣхъ, възприематъ пасивно всичко, що имъ се преподава и учатъ или отъ устата на учителя, или, както най-често става, отъ учебника.

¹⁾ „Практиката ми въ II отдѣление“, „Практиката ми въ III отдѣление“, „Заковъ Божи въ картинка“, „Уроци по естествознание за III отдѣление“, такова яа IV и пр. и пр. „ръководства“ — казали, чѣто влиянието на школския животъ е такова, каквото е влиянието на жълтата преса. напр. за цѣлокупния ни животъ.

Нѣма съмнѣние, че школа съ такива прѣподавателски методи не е въ състояние да създаде активни люди, способни да продължатъ сами, чрѣзъ самостоенъ трудъ работата ѝ.

Ето защо днесъ се изтъква нуждата отъ школа, която да прѣслѣдва цѣли на истинско възпитание и образование, да има за задача хармонично да развие способноститѣ на дѣтето, което въ резултатъ трѣбва да стане напълно самоопредѣлилъ се човѣкъ, догадилъ способноститѣ си и развилъ тъкмо ония, които сж били вложени у него отъ самата природа. Цѣльта на новото реформаторско движение въ съврѣмнената практична педагогика е да се създаде и прокара въ живота съвршено новъ типъ школа, въ която младежъта не само да се обучава, но и да се възпитава, — да се възпитава въ най-добрия и дѣйствителенъ смисълъ на тая дума, т. е. да се формира, както въ физическо, така и въ умствено и нравствено отношение съгласно всички правила на педагогиката и хигиената. Да се съедини хармонично производителниятъ физически трудъ съ умственото развитие на дѣцата при пълна нагледностъ въ методитѣ на прѣподаване, — ето основната и ръководна идея на новото възпитание, идея, лансирана, както се знае, още отъ Русо.

За шастие на бждецето възпитание, новото реформаторско движение не се е спрѣло само на теорията. То разполага вече съ лаборатории, дѣто се одѣлтоворяватъ неговитѣ идеи, съ школи, дѣто се осъществяватъ практично най-добритѣ педагогични идеали на врѣмето. Тия нови школи, организирани по частенъ починъ, отиватъ отлично. Не напразно всички, които сж ги посѣщавали и сж се запознавали съ тѣхната обстановка, вътрѣшна и външна, съ методитѣ на възпитание и обучение, съ непринуденитѣ мили отношения между възпитатели и възпитаеми, съ новия духъ, изобщо, който вѣе въ тѣхъ, сж въ възторгъ отъ тѣхъ и се произнасятъ най-ласкаво за работата имъ и за резултатитѣ отъ нея. Въ нашия педагогиченъ печатъ се е писало доста за тѣхъ, за да нѣма нужда да ги споменаваме и описваме наново. Ще се спремъ само на тѣхната вътрѣшна обстановка, която въ случая ни и най-много интересува.

Основна ръководна идея за всички е, че дѣтето въ развитието си трѣбва да извърши въ малъкъ видъ сжщия процесъ, който е извършило цѣлото човѣчество. Както първобитниятъ човѣкъ се е развивалъ въ природата свободно, при сблъскването си съ живота, като въ борба и упоренъ трудъ е прѣвъзмогвалъ припятствията, така и дѣтето трѣбва да се остави въ контактъ съ самия животъ, отдѣто то ще черпи знания, опитностъ и нови импулси за работа. Тая идея е възвела екскурзнитѣ въ универсаленъ учебенъ методъ, чрѣзъ който дѣцата наблюдаватъ дѣйствителния живогъ, реалнитѣ прѣдмети, а не тѣхнитѣ блѣди копия — картинитѣ или моделитѣ. Ако последнитѣ се допускатъ, то е само като срдство, чрѣзъ което дѣцата сами възпроизвеждатъ видѣното. Сѣ тая идея е породила биологичния методъ при прѣподаване на естествознание и естествения методъ за езиково обучение. За изходна точка на своята работа новото възпитание взема развитието чрѣзъ свободно дѣйствие

и самостоятелно творчество на волята. Въ туй отношение то е, така да кажемъ, волунтаристично: и то изхожда отъ положението, че волята се явява централенъ пунктъ въ душевния животъ и че само грижата да бжде развита тя нормално може да обезпечи и най-пълненъ и здравъ ръстъ и развитие на интелекта и чувствата, изобщо, на всички страни на душевния животъ на личността. Особено ярки волунтаристи сж рускитѣ новатори, ала сжщиятъ принципъ прозира до най-голъма степенъ и въ работата на другитѣ школи.

Изхождайки отъ това психично начало, новата школа застъпва въ най-широки размѣри така нареченото активно възпитание, а като срѣдство за неговото постигане използва прѣдимно методитѣ на така нареченото трудово обучение. Въ основата на послѣдното лежи положението, че ученикътъ трѣбва да бжде повече продуктивенъ, отколкото възприемащъ, повече активенъ, отколкото пасивенъ. Бжлещата школа, както тя се проявява въ своитѣ първообрази въ Америка, Англия, Франция, Германия, Швейцария и дори Русия, ще бжде школа на труда. *Die Schule der Zukunft — eine Arbeitsschule*, както я нарича Кершеншайнеръ. Но трудътъ въ нея ще бжде не като отдѣленъ програменъ прѣдметъ, а като методъ на работа, като необходимъ елементъ на всѣки учебенъ прѣдметъ, на всѣко занятие. За да смекчатъ отвлѣчеността по нѣкои прѣдмети, педагогитѣ въведоха нагледността; сега пъкъ въвеждатъ самодѣйността, ржчната работа, която въвежда въ помощъ на око и ухо — главнитѣ сѣтивни органи, които работѣха досега, мускулното чувство. До математика ли дойде работата, дѣцата сж длъжни всичко сами да си прѣдставятъ, не като го нарисуватъ, а като го изработятъ, като изнамѣрятъ и изработятъ отъ дърво, глина, или картонъ, всевъзможни пособия за смѣтане, за геометрични форми и построения. За география и естествознание ли става дума, тогава прѣдъ всѣки ученикъ трѣбва да има санджче съ пѣськъ, глина или пластелинъ, отъ които той трѣбва да възпроизвежда характеристични форми отъ земята повърхнина, или пъкъ неговитѣ малки прѣстчета трѣбва да направятъ всички прѣдмети, достъпни за неговото наблюдение: ябълки, круши, вишни и др. т. Собствено работилницитѣ и лабораториитѣ сж още по-необходими при изучаване на физика и химия. На уроцитѣ по тѣхъ дѣцата не бива само да гледатъ, що прави учителътъ, а трѣбва да участвуватъ въ работата, да приготвяватъ апарати, химикали, да правятъ опити.

Простата нагледностъ при прѣподаването вече не стига, нужно е творчество. Четенето, книгата — главното пособие на досегашното образование, отстъпва сега на вторъ планъ. Непосрѣдственото запознаване съ дѣйствителността и нейното възпроизвеждане, — ето, що излиза сега на пръвъ планъ. И дѣцата ходятъ въ курника да гледатъ, какъ мжти кокошката, въ обора, пчелника, ковачницата, работилницата, фабриката и послѣ възпроизвеждатъ всичко видѣно и чуто. Въ нѣкои училища, при началното обучение дори нѣма специални уроци по граматика, история, география, рисуване, пѣние и т. н., а всички прѣдмети се минаватъ пжтьомъ, въ свръзка единъ

съ други при екскурзии, или пък като необходими разяснения при практичните работи въ градината, чифлика, пчелиника, училищната кухня и др. т. Всестранното обучение се води вънъ отъ класъ; въ класъ се събиратъ дѣцата само да формулиратъ изводитъ си, получени отъ опита и наблюдението, да провѣрятъ знанията си. Изобщо, ученикътъ въ тия училища работи съ петтѣхъ си чувства и работи въ най-разнообразна обстановка, като се постоянно съгласява съ природата и живота, дѣто на дѣло се убѣждава, колко е необходима и полезна кооперацията, социалното сътрудничество. Самостоятелна творческа работа стои на първо мѣсто въ дѣлото на умственото развитие. Механичното усвояване на учебния материалъ биде смѣнено съ катехизичния методъ на обучение. Новата школа отива по-нататъкъ: не учителътъ, а дѣцата трѣбва да питатъ. Трѣбва да се даде на дѣцата врѣме сами да правятъ открития. Всѣки ученикъ трѣбва самостоятелно да се стреми да проявява собствени мисли, да задава собствени въпроси. Домашните работи сѣщо трѣбва да иматъ самостоятеленъ характеръ; дѣцата трѣбва не само да прѣдаватъ ладенитѣ имъ знания, да закрѣпаватъ придобититѣ, но трѣбва да измислятъ нови форми, да творятъ. Нѣма съмнѣние, че така водено обучението, всѣки шаблонъ, всѣко зубрене ще бѣде само по себе изгонено изъ школата.

Що се отнася до другата страна на вътрѣшната обстановка на новата школа, която засѣга възпитанието въ тѣсенъ смисълъ на думата, както обикновено ние го разбираме, може да се каже, че тя е просто фантастична за насъ. Площади за игри, общи зали за гимнастика, кржжати съ собствени клубове, библиотеки, читални, дѣтски театри, литературни и музикални вечери, бестѣди, басейни за плаване, бани, душеве и др. т. сж сръдства, съ които се правятъ дѣцата да растатъ весело и да крѣпнатъ. Въ дисциплинарно отношение тия школи сж републики, дѣто рѣшаватъ по вишегласие дѣцата и дѣто ръководителитѣ и възпитателитѣ сж съвѣтници и сътрудници. Тамъ дисциплината, основана на системата на *self-government*, се развива генетично, а не е регулирана и формализирана въ правилници, както у насъ.

Такава е новата школа, — бѣдещиятъ нашъ идеалъ. Пита се: прѣди тя да бѣде реализирана, нѣщо, което ще стане на всѣки случай не въ скоро врѣме, дали не би могли да използваме нѣкои нейни работи за частична поне обнова на сегашната ни школа? Единъ принципъ, който като червена нишка минава прѣзъ всички прѣдлагани реформи, е: да се освободи дѣтето за самостоятелна творческа работа при широка нагледностъ на прѣподаването. Тоя именно принципъ би могла още сега да използва съврѣменната школа, толкова повече, че той не засѣга толкова програмата, колкото методитѣ на прѣподаване. Наченки отъ работа въ тая насока вече има у насъ. Тия първи опити, споредъ личната изповѣдь на учителитѣ, които ги правятъ, даватъ много добри резултати. Не остава, освѣтъ учителятвото да се пропие отъ тѣхъ и да ги направи ръководно начало въ своята работа. Истина, тѣ ще създадатъ повече трудъ на

учителитъ и ще имъ наложатъ прѣди всичко сами тѣ да се реформиратъ. Новото възпитание не ще хора на обичая и рутината, старозавѣтни, замръзнали, навикнали да чакатъ готови уроци, то иска хора съ инициатива, проникнати отъ способността да поставятъ на пръвъ планъ общото благо, да изработватъ у себе енергия, способна да ги движи изъ нови пѣтища, отъ хора творци, бихме казали, художници, пропити отъ силна любовъ къмъ дѣцата, отъ беззавѣтна прѣданность къмъ дѣлото, на което служатъ. Намъ се ще, обаче, да вѣрваме, че учителството, ненапуснато още отъ идеализма, който винаги го е съпътствувалъ въ работата му, ще съумѣе да се самосувършенствува, за да се прѣдаде съ новъ жаръ на нова работа за обнова на школата и родината.



Трети важенъ и съществень елементъ въ общественото възпитание, който може да допринесе много за развоя на дѣйни и прѣдприемчиви лица, е *сътрудничеството*. Необходимъ елементъ въ силно развилия се и разклонень съврѣменень животъ, сътрудничеството е станало факторъ и въ развоя на съврѣмнената цивилизация, смисълътъ и цѣлътъ на която е да прѣвърне произхождащата въ природата борба за съществуване въ сътрудничество на човѣцитѣ, за да си извоюватъ по-добъръ, по-благородень и по-щастливъ животъ. Въ борбата за съществуване господствуватъ животинскитѣ инстинкти, желанія и страсти, сътрудничеството е плодъ на обществената солидарность, а послѣдната се ражда отъ разума и съзнанието; велика цѣль на образованието и възпитанието ще бжде да постави разума и съзнанието надъ инстинкта и страститѣ, да направи първитѣ да управляватъ и ръководятъ вторитѣ.

Никога човѣкътѣ не е живѣлъ изолирано. Сътрудничеството, чиято първична форма би могли да наречемъ съжителство, е толкова старо, колкото е старо човѣчеството. Не напразно социолозитѣ наричатъ човѣка общественно животно, чийто животъ е билъ и е възможенъ въ съжителство отначало, въ сътрудничество по-послѣ съ себеподобнитѣ. И колкото животътъ иде насамъ и се усложнява, толкова и сътрудничеството става по-необходимо условие за живота на самия човѣкъ. Днесъ отдѣлната личность, ако не е членъ на нѣкоя колективна група, е нищо; нейниятъ животъ е възможенъ въ и чрѣзъ колективитата, който одесоторява силитѣ ѝ и я прѣдпазва отъ малодушие и скептицизмъ. Свободното развитие на индивидуалността е станало възможно сега само въ атмосферата на колективния трудъ, приелъ форма на солидарна кооперация. На съврѣмнения дѣецъ се налага да бжде не само честень и енергичень, но още да умѣе да влиза въ най-разнообразни отношения съ народнитѣ маси и при това не като изолирана единница, която въ това общение дири безопасността си, а като прѣдставителъ на по-голѣмо цѣло, било то обикновено дружество, или пъкъ друга нѣкоя по-голѣма обществена организация. Най-послѣ, не бива да се забравя, че всѣки човѣкъ е гражданинъ, членъ на онова организирано цѣло, що се зове държава,

а послѣдната е възможна само при общо сътрудничество на гражданитѣ.

Извѣстно е, колко е силна у дѣцата потребността отъ дружба. Тая рано пробудена социална потребностъ трѣбва да се удовлетвори и развие, защото социалното възпитание има сѣщо такава значение, както и интелектуалното; школата трѣбва да се възползува отъ нея, за да завърши възпитателното си дѣло; тя трѣбва да възпита у ученицитѣ си привичка къмъ сътрудничество и да ги направи да гледатъ на себе не като самодоволна личностъ, а като членъ на обществото, членъ на великото цѣло, наречено народъ, човѣчество, тя трѣбва да възпита у тѣхъ привичка не само внимателно да се вслушватъ въ общественитѣ и народни нужди, но и да умѣятъ съвмѣстно да се трудятъ за осъществяването на великитѣ културни задачи, защото само съвмѣстнитѣ усилия на много лица, съмѣстната работа на всички обществени съсловия може да създаде нѣщо велико. И тъкмо за това школата може да разполага съ маса сръдства, които трѣбва разумно да употреби и използва. Чрѣзъ тѣхъ тя ще обогати живота на дѣцата и ще ги привърже най-тѣсно къмъ себе си. Общи игри, разходки и екскурзии; общи занятия, научни бесѣди и литературно-музикални вечери и утра; театри, хорове и оркестри; уредба съвмѣстно съ прѣподавателитѣ на разни кабинети, библиотеки, читални и др. т., общо съставяне на колекции, организация на кръжоци за четене, самообразование и взаимопомощъ, основаване на ученишки дружества съ различни цѣли, — ето редъ сръдства, чрѣзъ които школата може да възпита ученицитѣ да умѣятъ да ограничаватъ интереситѣ си за интереситѣ на другаритѣ си, да приспособяватъ дѣйствиата си къмъ дѣйствиата на цѣлото, да се подчиняватъ на редъ, необходимъ въ всѣко общо дѣло, да ги свикне на самостоятелностъ. Новото възпитание се ползува широко отъ тия сръдства, защото въ сътрудничеството то вижда една отъ силитѣ на личността.

4. Заключение.

Ние се връщаме пакъ тамъ, отдѣто захванахме нашата работа. Събитията, които България прѣживѣ и прѣживѣва, нещастията, които я сполетѣха, положението, въ което се намира, вжтрѣшнитѣ борби, които сега се подемаатъ и тепърва има да се развиватъ, нейното неясно и неопрѣдѣлено бждеще, — всичко това тѣй фрапира, тѣй гнети, че човѣкъ трѣбва да употребява свръхестествени усилия, за да остане спокоенъ зритель на всичко, що става, за да може да намѣри упорна точка на своята мисль, диреща причинитѣ на българската поруха и сръдства за българското спасение. Безпримѣренъ е, както нѣкои справедливо го нарекоха, погромътъ, на България, неподобно е туй, що стана съ нея, грамадни сж нещастията ѝ, неощѣними сж нейнитѣ не толкова материални, колкото морални жертви и загуби. Сто петдесетъ години, отъ Паисия насамъ, българскиятъ народъ изгражда своето национално възраждане, отхраня своитѣ национални идеали. Сто години вече той се бори да ги осъществи. Колко жертви, какви уси-

лия, какви гигантски борби за духовна и политична свобода, за духовни и политически правдини, за народно обединяване! Най-новата история на България е написана с кръвта и страданията на редица голъми и малки дѣйци, на хиляди борци — жертва на завѣтнитѣ български идеали; свободата е изградена върху коститѣ на толкова безкористни народни труженици — мъченици прѣдъ скѣпия отечественъ алтарь. Захванали епопеята на своето национално възраждане отъ тъмната монастирска келия на Паисия, ние я завършихме по висинитѣ на „Султанъ Селимъ“ въ Одринъ, сѣ тѣй славно, сѣ тѣй беззавѣтно храбро и прѣдано, безъ колебание, безъ страхъ, съ героизма на първитѣ апостоли, съ безстрашието на първитѣ мъченици. Последнитѣ нечовѣшки усилия, последнитѣ жертви реализираха нашитѣ мечти, откриха зората на нашата цѣлокупностъ; съ кръвта на 60 хиляди нови герои българскитѣ идеали бѣха осъществени, върху гробоветѣ на 60 хиляди нови мъченици Велика България поникна. Уви, мръкна се прѣди да дойде день; идеалитѣ отлетѣха, може би, за винаги; отъ „Велика България“ останаха само великитѣ нещастия и великиятъ позоръ!

Кои сж причинитѣ на разбититѣ български надежди, кой е виновникътъ на потъпканитѣ български идеали? Вслушайте се: българскитѣ уста го шушнатъ, ала българското безсилие не смѣе открито да го каже, българскиятъ сервилитъмъ и продажничеството го прикрива. И ненаказано ще остане най-великото отъ прѣстѣпленията, което нѣкога грѣшната земя е виждала, като източникъ на страшна зараза за гредущитѣ поколения. Който знае най-новата политическа история на България, нему сж ясни, като бѣлъ день, причинитѣ, които докараха нейния погромъ. Най-новото нейно политическо развитие е слагало въ продължение на повече отъ 25 години условията, които фатално я доведоха до тоя печаленъ край. Оттогава насамъ се създаде оная система на управление, която докара великитѣ български нещастия. Ала тая система, безразлично, какъ ще я наречемъ, монархизъмъ или „личенъ режимъ“, не е кръпка къмъ българския животъ; тя е, както видѣхме, естествена негова послѣдница. И затова искаме ли да се прѣмахне системата, трѣбва да се реформира животътъ, който я крѣпи и подхраня. А животътъ на една страна се реформира чрѣзъ еволюция и борба. Последната е вече подета. Думитѣ на Фихте, казани за Германия слѣдъ изгонването на Наполеона изъ нея, могатъ да се отправятъ съ най-голъма точностъ и къмъ насъ: „борбата на войскитѣ се свърши, подема се нова борба на начала, нрави и характери“, — думи, въ които прозира идеята за коренна обнова на живота чрѣзъ ново възпитание. Нова културна борба за ново възраждане, като народъ и държава, е подета и у насъ. Учителството и школата не могатъ да не застанатъ, ако искатъ да не изневѣрятъ на народническия си дългъ и идеализъмъ, на страдата на тая борба и внесатъ всикитѣ си сили за нейното прѣусиѣване. На България днесъ прѣдстои да се задълби въ себе и да захване да гради не устоитѣ на новъ монархизъмъ и на неговитѣ съпътници, — не елементитѣ за своето самоубийство, както се прѣ-

поржчва отгорѣ, а устоитѣ на здравъ вжтрѣшенъ културенъ животъ, устоитѣ на демокрацията, която ще я обнови и спаси. Не отвѣтъ ще дойде нашето спасение, както напраздно го дирятъ нѣкои тамъ, — отвѣтъ твърдѣ е възможно да ни дойдатъ нови, още по-страшни бѣди, — спасението ще дойде у и чрѣзъ самитѣ насъ, отъ нашата вжтрѣшна обнова. Повече воля, повече разумъ, повече самостоятелностъ, повече скромностъ, повече безкористностъ, упоренъ трудъ за личното си, политико-общественото си и културно съврѣшенство и ние ще прѣстанемъ да бждемъ нищожни. Това е послѣдното педагогично евангелие, което навѣватъ нашитѣ, вече чисто български нужди.



Г. Дочевъ.

Жанъ Жакъ Русо нашъ съврѣменникъ.

(Юний 1712 г. — Юний 1912 г.)

Трѣбва да дадемъ на дѣцата пълна възможностъ да употрѣбаватъ силитѣ, които природата имъ е дала Да имъ дадемъ възможностъ да мѣрятъ, да броятъ да теглятъ, да изпитватъ!

Хора, бждете човѣци! Това е първата ваша длъжностъ! . . . Обичайте дѣцата, покровителствайте тѣхнитѣ игри, тѣхнитѣ удоволствия, тѣхнитѣ мили инстинкти.

Изъ „Емил“.

Двѣстѣгодишнината отъ рождението на великия реформаторъ се отпразднува тържествено въ неговитѣ двѣ родини — Швейцария и Франция и отъ интеллигенцията на цѣль културенъ свѣтъ. Всички културни работници си припомниха и почерпиха и днесъ поука отъ безсмъртнитѣ идеи на великия борецъ за правата на човѣка. И юристи, и политици, и литератори, и философи, и педагози, и възпитатели — всички намѣриха нѣща интересни, нѣща нови, нѣща съврѣмenni изъ живота и съчиненията на великия „тржбачъ“ на френската революция. Цѣлия човѣшки животъ се стремѣше да обнови Русо, за всички негови прояви той изказа думи много рѣзки за съврѣмenniитѣ му, но и много правдиви. Неговитѣ идеи сж били обявени за еретични на врѣмето си, съчиненията му сж били обявявани за богохулски и осжждани на изгаряне, той самъ е билъ всѣкъждѣ и всѣкога прѣслѣдванъ, като опасенъ за живота на порядъчнитѣ хора; но днесъ реформаторитѣ почти въ всички области на човѣшкия животъ поставятъ негови идеи на знамето си, него смѣтатъ за свой учителъ и водачъ.

Особно въ областъта на педагогическата дѣйность, Русо и днесъ е нашъ съврѣмненникъ, нашъ учителъ и водачъ. Много отъ неговитѣ педагогически идеи едва днесъ се разбиратъ напълно и едва се почва осъществяването имъ въ педагогическата практика. Да, много отъ неговитѣ идеи още не сж напълно разбрани и възприети, а на бъдещето подлежи тѣхното реализиране въ педагогическата практика. Покрай тѣзи, Русо е творецъ и на вѣчни педагогически идеи — като идеята за правата и щастieto на дѣтството — която не ще може да се реализира напълно никога, може би, която ще сжществува дотогава, докато сжществува педагогическа наука и докогато сжществува възпитателско искусство. Това е и характерно за гения: да създава вѣчни идеи, които за всѣко врѣме сж съврѣмнени и нови, защото въ всѣко врѣме даватъ нова свѣтлина.

Първото нѣщо, поради което ние можемъ да наречемъ справедливо Русо нашъ съврѣмненникъ и учителъ, е неговото схващане на дѣтството и дѣтската природа. Трѣбва да си спомнимъ само дотогавашната срѣдновековна и езуитска педагогика и система на образование и възпитание, които не е признавала дѣтето за нищо, която е смѣтала дѣтската природа за *tabula rasa*, за парче хартия, върху което езуитътъ може и има право всичко да напише, за парче воскъ, отъ което той може и има право всичко да формува, за да разберемъ напълно, колко голѣмъ подвигъ прави Русо, като се оплъчва съ мощното си слово противъ такова унизително схващане на дѣтската природа, противъ такова механизирание на дѣтския душевенъ животъ. Ето какъ характеризира той тогавашния езуитски ученикъ: „Подчиненъ на единъ свѣтъ всѣкога поучаващъ, той не прави нищо друго освѣнъ това, което му казватъ. Той не смѣе да иде, когато е гладенъ, нито да се смѣе, когато е радостенъ, нито да плаче, когато е печаленъ, нито да си показва едната ржка, намѣсто другата, нито да примръдва крака си, освѣнъ когато му прѣдпишатъ“ . . .

Русо е пръвъ, който рѣшително се бори, што възпитанието и образованието да не се нагаждатъ спрѣмо исканията на „божия законъ“, на „евангелието“, на „отечеството“ и пр., а спрѣмо исканията на дѣтската природа. Той е пръвъ, който съвѣтва и учи възпитателитѣ да изучаватъ своитѣ възпитаници, да узнаватъ тѣхнитѣ сили, способности, желанія, чувства, стремежи и съобразно тѣхъ да нагаждатъ възпитателната си работа.

„Днешнитѣ възпитатели не познаватъ и не разбиратъ дѣтето никакъ. По-умнитѣ отъ тѣхъ се занимаватъ съ любовъ да намѣрятъ, що е нужно да знае човѣкъ, безъ да обръщатъ внимание на дѣтската способностъ да учи и схваща. Тѣ търсятъ винаги възрастенъ човѣкъ въ дѣтето, безъ да искатъ да знаятъ за дѣтското състояние, изъ което постепенно се развива възрастенъ човѣкъ . . . Почнете да звучавате по-добрѣ своитѣ възпитаници, защото сигуръ не ги полавате още!“

Къмъ научно реализиране тѣзи русови съвѣти се пристѣпва за въ послѣдно врѣме. Тази крачка се прави отъ дѣтската

хология и отъ дѣтското изслѣждане. Но тѣхъ може и би трѣбвало до извѣстна степенъ да реализира въ практиката си всѣки възпитателъ. Винаги трѣбва да вземаме при нашето обучение подъ внимание прѣди всичко силитѣ, способноститѣ, стремежитѣ и желаніята на ученицитѣ си и съобразно тѣхъ да нагаждаме учебната си работа.

Русо е първия най-силенъ и до днесъ защитникъ на дѣтството и дѣтскитѣ права. Той иска да се респектира дѣтството, да се цѣни дѣтето като личностъ, да му се дава пълна възможность да се проявява волно, да бѣде щастливо. Въ това отношение той е изказалъ много знаменити мисли. Ето нѣкои отъ тѣхъ:

„Природата иска, щото дѣцата да бждатъ въ началото дѣца, прѣди да станатъ възрастни; като се стремимъ да нарушимъ този редъ, ние произвеждаме прѣждеврѣмненни плодове, които или не узрѣватъ, или пъкъ нѣматъ никакъвъ вкусъ и не закѣсняватъ да се развалятъ“.

„Какво можете да мислите за онова варварско възпитание, въ което настоящето се принася въ жертва на неизвѣстно бждеще, при което дѣтето се подхвърга на всѣкакви ограничения, прави се нещастно, благодарение на това, че го готвятъ за нѣкакво си неизвѣстно щастие, отъ което, всички основания имаме да мислимъ, никога не ще се възползува“.

Русо е нашъ съврѣмненникъ и учителъ и съ своитѣ искания за конкретность и интензивна нагледность въ обучението. Той е върлъ противникъ на книжното обучение и на натрапеното паметно знание. До дванадесетата година той не дава никаква книга въ рѣцѣтъ на своя Емилъ. Па и Емилъ до това врѣме не почувствувалъ никаква нужда отъ книги. Той учи всичко отъ живота си и отъ живота въ природата. И тука Русо изказва множество цѣнни и поучителни и днесъ мисли. Ето нѣкои отъ тѣхъ:

„Опитгътъ на дѣтето е прѣдтеча на възпитателя му“.

„Множеството книги ни каратъ да забравимъ за сѣществуването на една книга — природата“.

„Емилъ има най-хубавия кабинетъ въ свѣта—земното кѣлбо“.

„Давайте на дѣтето прѣдмети, а не сѣнцитѣ имъ!“

„Всичко, що дѣтето види, или чуе, му се вижда поразително и всичко това то се стреми да запази въ паметъта си. И ето, въ избора на разни дѣйности и прѣдмети, въ грижитѣ да му се прѣдставитъ тѣзи, съ които то трѣбва да се запознае, и да се отмахнатъ онѣзи, които могатъ да му произведатъ нежелателно впечатление, се състои истинското искусство за развитие първоначалнитѣ способности на дѣтето“.

Голѣмо значение дава Русо на сѣтивата за самообразованието на дѣтето. Сѣтивата той смѣта за срѣдства, чрѣзъ които само може да се достигне развитието на ума и на духа изобщо.

„По силата на разума си дѣтето не може да се мѣри съ възрастия; но то чува и гледа почти като него . . . Първитѣ сили, които въ насъ се развиватъ и усъвършенствуватъ, сѣ сѣтивата ни. Затова и тѣхъ прѣди всичко трѣбва да отглеждаме и развиваме.“

За жалость, тѣ сж почти едничитѣ, които обикновено биватъ забравяни, или поне занемарявани“.

„При първитѣ функции на духа сѣтивата трѣбва да бждатъ негови водители. Никаква друга книга, освѣнъ свѣта, никакво обучение, освѣнъ фактитѣ“.

„Развивайте по-напрѣдъ сѣтивата, сетнѣ ума“.

„Само чрѣзъ ходене, пипане, броене, измѣрване се учимъ да познаваме измѣренията на прѣметитѣ“.

Най-сетнѣ Русо е нашъ съврѣменникъ и учителъ и по отношение трудовото обучение*). Съ право той може да се нарече родоначалникъ на идеята за трудовото обучение. За него истинско възпитание е самовъзпитанието, а истинско обучение—самоучението. Той се бори противъ всѣко дресиране въ възпитанието, подѣ какъвто и да било прѣдлогъ, съ каквито и да било важни цѣли, а сжщо така противъ всѣко механизирание и натрапване въ обучението. Всичко ученикътъ трѣбва да научи самъ, чрѣзъ своитѣ сили, чрѣзъ собственъ опитъ. Да, като има прѣдвидъ тогавашното езунтско възпитание и обучение, Русо отива дотамъ, да твърди, че най-добрѣ изпълнява своята задача онзи възпитателъ, който нищо не прави, а само слѣди самовъзпитанието на своя възпитаникъ. И въ тази областъ Русо изказва множество цѣнни мисли, които едва днесъ се разбиратъ напълно и използватъ въ училищната практика. Ще процитирамъ нѣкои отъ тѣхъ.

„Млади учители, моля ви, помнете винаги, че всѣко обучение трѣбва да произхожда повече въ дѣйствуване, отколкото въ говорене, понеже дѣцата забравятъ много лесно, каквото сж казали сами, а сжщо така и онова, що имъ е казано, но никога, каквото сж направили и каквото имъ е направено“.

„Работа на дѣтето е да желае да знае, да търси знания и да ги намира; работа на възпитателя е искусството да възбужда въ него тѣзи интереси и желания, да му дава възможность да намира желанитѣ прѣдмети и да го снабдява съ срѣдства за достигане знания за него“.

„Направлявайте вниманието на ученицитѣ си къмъ явленията на природата и вие ще възбудите скоро у тѣхъ любознателность. За да подържате тази любознателность, не трѣбва да я задоволявате. Задавайте имъ въпроси, като се приспособявате къмъ тѣхнитѣ сили и способности и имъ давайте възможность да ги рѣшаватъ сами. Не имъ позволявайте да приематъ каквото да било на вѣра, ами сами да рѣшаватъ, като се основаватъ само на своето разсждение и убѣждение. Тѣ не трѣбва да се учатъ, а да правятъ откритие въ наукитѣ. Ако вие почнете да се ползвате съ авторитета, вмѣсто съ доказателството, тѣ ще прѣстанатъ веднага да разсждаватъ и

*) По този въпросъ четецътъ може да се отнесе за по-подробно уяснение до студията на проф. Д-ръ П. М. Поиковъ: „Учение за активното образование“. Кюстендилъ. И. Якимовъ, 1906 г. и до дисертацията на сжщия: „Das Aktivitätsprinzip in der Pädagogik J. J. Rousseau's“.

дълго ще бждатъ въ това отношение изпорчени и като папагали ще повтарятъ само това, което говорятъ другитѣ“.

„Емилъ има малко знания, но тѣзи, които има, сж негова собственостъ. Той притежава универсална способностъ, но не въ смисълъ да знае всичко, а въ смисълъ на способностъ да добива знания“.

„Винаги мисли; че духътъ на твоето обучение не трѣбва да да се състои въ това, да научишъ дѣтето на много нѣща, ами въ това, да давашъ възможностъ да се образуватъ въ главата му ясни понятия“.

„Истинското възпитание се състои по-малко въ поученията, отколкото въ упражнението“.

„Обикновено хората мислятъ за запазването и успѣването на дѣцата си. Това не е достатъчно; трѣбва да ги научимъ сами да се запазватъ и да успѣватъ, когато пораснатъ; да могатъ да понесатъ тогава и леко ударитѣ на сждбата“.

„Да живѣешъ — това не значи само да дишашъ — това значи да дѣйствувашъ, да употребявашъ естествено органитъ си, сѣтивата си, способноститѣ си и въобще всичко онова въ своя организъмъ, което способствува за по-голѣма съзнателностъ на нашето съществуване“.

„Не е толкова важно да се учатъ ученицитѣ на наука, отколкото на това, да обикнатъ науката и да си създаватъ методъ да я изучаватъ, щомъ се развие любовта имъ къмъ тази наука. Това е сигуръ най-важното правило на всѣко добро обучение“.

„Бждете увѣрени че ученикътъ ви отъ единъ часъ работа ще почерпи много повече поука, отколкото отъ цѣлодневно обяснение“.

Ив. Пастуховъ

Училищна действителност и учебно-възпитателни идеали.

1. Практиката на учителитѣ е вакснѣла въ сравнение съ исканията на дѣйстващитѣ закони и правилници по просвѣтата.
2. Иактиката на училищнитѣ власти противоречи на законитѣ и правилницитѣ.
3. Трудовото училище развива волята и пазобо подпомага всестранното развитие на личността.
4. Неговата необходимостъ отъ гледище на личнитѣ и обществени интереси.
5. Трудовото училище единствено може да задоволи интереситѣ на модерната демокрация.
6. Пасивността — основа на съврѣменната учебно-възпитателна система. Отрицателнитѣ страни на послѣдната сж продуктъ главно на пасивното обучение.
7. Днешниятъ моментъ въ общественото и политично развитие на България иска да се въведе трудътъ като основа на обучението и възпитанието въ всички степени на народното образование.
8. Тенденции на прогресивностъ въ нашата учебно-възпитателна политика.
9. Демократичнитѣ партии и учителскитѣ съюзи трѣбва да поставятъ трудовия принципъ въ основата на своята училищна политика.
10. Необходимитѣ реформи за приложение на трудовото училище.
11. Трудово обучение при наличнитѣ школни условия.

1.

Всѣки работникъ въ нашето учебно-просвѣтно дѣло, който обича да се вира въ него и да го подлага на критика, ще разкрие

маса недостатъци, както въ началнитъ му стъпала, тъй и въ неговия край. Такива недостатъци ще се забѣлжватъ, прѣди всичко, ако се поставимъ на гледището на официалното училищно законодателство. Въ много отношения това законодателство е прѣвварило господстващата училищна практика. Т. напримѣръ. Училищнитъ правилници искатъ хуманни обноси съ дѣцата и забраняватъ абсолютно боя и всички видове тѣлесни наказания. Фактъ е, обаче, че боятъ се практикува не само въ основнитъ училища и прогимназитъ изъ цѣла България, но дори и на много мѣста изъ гимназитъ. За другитъ видове тѣлесни наказания, като поставяне ученика правъ, на колѣнтъ, изпѣждане отъ класъ и пр. не говоримъ, защото тѣ отъ мнозина учители не се считатъ за наказания. Сжщитъ правилници искатъ отъ учителитъ да се носятъ по-дружелюбно съ ученицитъ, да развиватъ другарство между тѣхъ, като имъ съдѣйствуватъ да си правятъ разнообразни дружества, да ги привикватъ на самодѣйност и самоуправление, като прѣдоставятъ голѣма частъ отъ школната дисциплина да се въвежда и поддържа отъ самитъ тѣхъ; иска се отъ учителя да е въ близки сношения съ родителитъ на дѣцата, да имъ изучи подробно сѣмейната обстановка, да ги слѣди въ дома имъ и на улицата и пр. Обаче рѣдки изключения сж онѣзи учители основни, а особено класни, които прилагатъ тѣзи искания на правилника. Правилницитъ за прогимназитъ и гимназитъ прѣдоставятъ извѣстни автономни права на общитъ учителски съвѣти, като имъ позволяватъ да взематъ голѣма частъ, отъ грижата за възпитанието и образованието въ свои ржцѣ. Духътъ на бюрократизъмъ, обаче, тъй силно е разперилъ крилѣ изъ тѣзи училища, че щастливо изключение ще бжде, ако ни се посочи нѣкое класно училище, въ което учителитъ да настояватъ на тѣзи свои права и да протестиратъ срѣщу монархичнитъ замашки на своитъ директори. Напротивъ, доколкото ми е извѣстно отъ лични наблюдения, учителскитъ съвѣти бѣгатъ отъ ангажменти и търсятъ да прѣдоставятъ цѣлата уредба на училищата въ ржцѣтъ на директоритъ.

2.

— Ако се взремъ въ практиката на училищнитъ власти, и я сравнимъ съ постановленията на закони и правилници, които тѣ сами сж създали, картината става още по-печална. Законътъ иска въ отдѣление да нѣма повече отъ 50 дѣца, а въ класъ — отъ 40. Не сж рѣдки изключения отдѣления съ 70 — 90 ученика, а класове винаги почти съ повече отъ 40. Законътъ и конституцията искатъ всички дѣца на българскитъ граждани да прѣминатъ поне основното училище. И досега едва надъ половината отъ дѣцата иматъ достъпъ до него. Духътъ, даже и буквата на закона искатъ учителя да бжде постояненъ на мѣстото си, като бжде оставенъ свободенъ въ неговата работа. На пнатъ, като че ли, м-то ще намѣри дори въ срѣдата на годината случай, да обезпокои, прѣмѣсти или уволни учителъ и то най-често тъкмо оня, който най не е заслужилъ това, като се гледа на неговата училищна работа. Училищнитъ наредби искатъ

началствуващитѣ лица — директори, инспектори и пр. да играятъ роля на наставници на по-неопитнитѣ учители, да създаватъ условия на търпимостъ и близко сътрудничество между учителитѣ, да създаватъ условия за спокойна работа въ училище на учители и ученици, да подтикватъ къмъ ползна и творческа работа, като сами даватъ примѣръ за това и пр. и пр. За това се слѣдва, м-ството да назначи или да поиска отъ учителитѣ да му посочатъ чрѣзъ свой изборъ най-подходящия за тая цѣль отъ своята срѣда учитель. Искане се, тази длѣжностъ да се заеме отъ широко-образованъ, крайно характеренъ и съ голѣма инициатива човѣкъ. И тука, обаче, дѣйствителността сочи на почти противоположна практика. Не сж рѣдки случаи, дѣто за началствуваще лице — окръженъ инспекторъ, директоръ и др. се поставя най-невѣжия, но прочутъ съ извѣстни улично-партизански подвизи, учитель. Чл. 82 отъ закона изрично гарантира политическитѣ права на учителитѣ, като имъ забранява само да заематъ отговорни мѣста въ партийнитѣ организации, но не и да излагатъ своитѣ възгледи прѣдъ обществото по политико-обществени въпроси, които вълнуватъ населението. Това законътъ е прѣдвидѣлъ, за да постави учителя на равно съ другитѣ граждани, като го направи и тѣхенъ съвѣтникъ и уплътвачъ. Така, вижда се, е разбиралъ постановлението и духа на закона и г-нъ Пешевъ, като м-ръ на нар. просвѣта, когато съ специално окръжно покани учителитѣ, да вложатъ „борческия си духъ“ за обнова на страната. Въпрѣки това, тъкмо въ момента, когато учителството влагаше въ най-интензивна степенъ този свой духъ, училищнитѣ и административни власти дойдоха да му ломатъ духа, да го подлагатъ на жестоки изпитания и наказания.

3.

Взрѣмъ ли се, обаче, въ нашата училищна дѣйствителностъ отъ гледище на научнитѣ педагогични искания, тогава нейнитѣ недостатѣци се разкриватъ съ поразителна яснота. Нашата цѣль не е да излагаме съврѣменнитѣ педагогично-научни насоки. „Ново училище“ се сили вече три години да изпълни тази колкото благородна, толкова и трудна задача. Ние докосваме този въпросъ, доколкото е потребно за по-нататѣшното ни изложение. — За цѣль на съврѣменната школа педагогичната наука поставя да развие активността у дѣтето, да закрѣпи неговата воля, която споредъ Вундта и Хефдинга е „основния елементъ на нашия психиченъ животъ“, „има рѣшаващо значение въ него“, „защото той (психичния животъ) е царство на волята“¹⁾, както и да създаде отъ него хармонично развита личностъ. Като най-важно срѣдство да се създаде активностъ у дѣтето, а сжщеврѣменно и да се развие неговата „четирестранна природа — физична, умствена, социална и морална“²⁾, е приложението на труда при възпитанието и обучението. „Ако нѣщата, ко-

¹⁾ Höffding. Psychologie, 3-то изд. стр. 134, Wundt. Logik. Methodenlehre II, стр. 17.

²⁾ Робертъ Зайделъ. Бждащето училище — трудово училище. Стр. 16.

ито ни сж дадени, ги изучаваме, като ги правимъ, въ процеса на тѣхното изработване, ние напълно упражняваме тѣлото и мисълта; това упражнение дава за резултатъ развитието на способноститѣ — способностъ да се мисли добръ и да се работи добръ. Ако този процесъ се продължи, резултатътъ не може да бѣде другъ освѣнъ хармонично развитие на цѣлото същество“.¹⁾ „Нѣка нѣщата, които сж ни дадени да ги изучаваме, да ги учимъ, като ги правимъ“. (Коменски).

4.

Създаването на активни, волеви личности, създаването на физически здрави, умствено развити, морални и съ силни социални чувства личности чрезъ възпитание и обучение, почиващи на труда, съвпада прѣди всичко съ интереситѣ и съ природата на личността, която се възпитава. „Трудовото училище, споредъ Джонъ Дюн, е обично на дѣцата, защото задоволява природата имъ, защото въ него тѣ живѣятъ“.²⁾ Въ своята прѣкрасна книга „Мисль и рѣка“. *Ham* ни дава извънредно силни сцени, които прѣдставляватъ онова приятно разположение и настроение, въ което се биха поставили учещитѣ се, ако биха се учили въ училища на труда. А дѣйствиелниятъ живогъ на многобройнитѣ опитни училища изъ Европа и Америка, въ които се прилага труда при възпитанието и обучението, иде най-нагледно да ни убѣди, че никждѣ другадѣ дѣтето не може да живѣе тѣй пълнѣнъ и задоволенъ живогъ и да получи такова всестранно развитие, както въ трудовото училище. Активната и хармонично развитата личностъ прѣди всичко днесъ се явява, както никога други пѣтъ, като обществена необходимостъ отъ първостепенно значение. Въ никоя друга историческа епоха народнитѣ маси не сж били призвани въ такава степенъ да зематъ участие при създаването на народнитѣ богатства, при изграждането на общественъ, духовенъ и политиченъ живогъ, както въ днешния вѣкъ, въ който вълнитѣ на демокрацията се разливатъ все по-широко. Днесъ народнитѣ маси правятъ все по-голми усилия да станатъ пълни господари на своитѣ сѣдбини, да повишатъ общественото благоденствие, като станатъ сжщеврѣменно и пълни господари на продуктитѣ на своя трудъ. Егонизмътъ и привилегитѣ на економично-силнитѣ, но непроеизводителни обществени слоеве се ломятъ все повече прѣдъ напора на тия демократични вълни и постепенно се изграждатъ основитѣ на бждещето социалистично общество. Въ тази борба за демократизъмъ и социализъмъ всички заинтересувани отъ нейното тържество личности сж принудени да зематъ активно участие, като обединятъ своитѣ единични усилия. Никого други пѣтъ личността, взета сама за себе, откъсната отъ общата народна маса, не е имала такова слабо значение, дори никакво, но и никога другъ пѣтъ и най-изостаналиятъ човѣшки индивидуумъ не е билъ призванъ

¹⁾ Charles Ham. *Mind and Hand*. Стр. 246.

²⁾ Гено Дочевъ. Трудовото обучение. Стр. 9.

да играе такава видна роль въ цѣлокупния животъ на обществата, както въ днешно врѣме, щомъ той се е сдружилъ, щомъ е слѣлъ своитѣ усилия съ тѣзи на народната маса. Затова и никога други пжтъ идеята за върховната цѣнность и оттука за равноцѣнността на човѣшката личность, тѣй както Кантовата етика ни я прѣдставя, не е намирала такава широко и почти общо признание, както въ днешно врѣме. Безъ обединенитѣ усилия на всички отдѣлни членове на обществото, безъ съзнателното и активно участие на всички индивидууми въ изгражданieto на общественото благоденствие е немислимо и послѣдното. Ето защо, да се издигне личността, да се развиятъ всички нейни способности, да стане тя активенъ и съзнателенъ членъ на обществото и държавата се явява първостепенна обществена нужда. Безспорно, училището въ този процесъ е призовано да играе най-видната роля; неговата работа почва тъкмо отъ момента, когато се формиратъ интелектътъ и волята на младежа, когато се слагатъ основитѣ на бждещия зрѣлъ човѣкъ.

5.

Тѣй че идеалитѣ на съврѣмненната педагогична мисль, срѣдствата, които голѣма часть отъ нейнитѣ прѣдставители ни сочатъ, за да се реализиратъ тѣзи идеали, съвпадатъ не само съ интереситѣ, съ природата на дѣтето, но и съ силно разраслитѣ се обществени нужди.

— Никога други пжтъ педагогиката не е била повикана да играе такава важна обществена роля и никога други пжтъ нейнитѣ идеи не сж намирали толкова широко гостоприемство всрѣдъ обществото, както въ вѣка на демокрацията. Дѣйствително, господстващитѣ класи сж се интересували винаги отъ училището. Но чрѣзъ него тѣ не сж гледали да създаватъ цѣлни, хармонично развити личности, а инструменти, за да крѣпятъ своето класово господство. Старата гръцка и римска аристокрация, която е прѣзирала труда, защото е живѣла за смѣтка на робския трудъ, е създавала училища за своитѣ дѣца, въ които тѣ да станатъ не дѣйни елементи на обществото, а да научатъ краснорѣчие, да се проникнатъ съ извѣстни отвлѣчени философски и политически познания, които били пригодени да оправдаятъ сжществуването на духовната аристокрация и на нейното класово господство. Въ срѣднитѣ вѣкове уместениятъ животъ се съсрѣдоточавалъ въ ржцѣтъ на духовенството, църквата. Естествено, че чрѣзъ своитѣ училища, църквата е създавала онова егоистично духовенство, което, като прѣкарвало празенъ животъ, имало единствената задача чрѣзъ образованието да държи душитѣ, а слѣдователно и обществото въ своя зависимостъ. Свѣтската аристокрация тогава образувала феодална каста, която съвсѣмъ се не интересувала отъ образованието. Буржуазията отъ момента на своята поява и до сега сжщо тѣй се е стремѣла да прѣвърне науката и училищата въ срѣдства за закрѣпване на своето господство. Дѣйствително, тя измѣнила изъ основа срѣднѣвѣковната схоластична и богословска научна система. Тя разтворила пжтя на свѣтската и всестранна на-

учна мисль, въ ерата на нейното господство се създаватъ съврѣменнитѣ научни методи, но въ нейнитѣ училища останалъ да господствува сѣщиятъ принципъ на пасивностъ, който отличава античнитѣ и сръдновековнитѣ учебно-възпитателни системи. Защото и за буржуазията училищата сѣ привилегия за нейнитѣ дѣца, въ които тѣ трѣба да се готвятъ за ролята на политически, духовни и ступански господари надъ народнитѣ маси. А дотолкова, доколкото тя днесъ иска да избѣгне недостатѣцитѣ на съврѣменнитѣ масови училища, които се създаватъ въпрѣки нея и да прѣдпази дѣцата си отъ развала въ тѣхъ, тя създава и издържа модернитѣ частни училища всрѣдъ природата, въ които господствуватъ вече научно-педагогичнитѣ методи.

Само въ най-ново врѣме демокрацията почна да упражнява влияние върху обществено политичнитѣ отношения. Подъ нейнъ напоръ държавнитѣ институти се демократизиратъ, създава се социално законодателство, което цѣли да намали и прѣмахне материалната мизерия на работнитѣ народни маси; подъ нейнъ напоръ и просвѣтата почва да се демократизира, като се прѣврѣщагъ училищата въ масови. Подъ напора на демокрацията се създаватъ и условията, които ще дадатъ възможностъ тѣзи училища да се прѣустроятъ на началата на активното и трудово училище, като такова, което е съвсѣмъ чуждо на класовитѣ интереси и което единствено съответствува на дѣйствителнитѣ нужди на личностъта и на обществото.

6.

Прѣцѣнсена отъ гледище на активното и трудово училище, съврѣменната учебно възпитателна система ясно разкрива своя основенъ характеръ и сѣщеврѣменно своя основенъ недѣгъ — пасивностъта. Тя е система за пасивно възприемане на знания. Нейнитѣ методи прѣслѣдватъ задачата да разкриятъ най-подходния начинъ, по който учителъ да прѣподаде и дѣцата да възприематъ наготово отъ него прѣподаденитѣ знания. Ту подъ форма на петъ формални степени, ту чрѣзъ тѣи нареченитѣ културно-исторични степени, ту чрѣзъ дидактично художество и повече нагледностъ, — но винаги дѣтето играе пасивната роля; активниятъ елементъ при обучението е учителътъ.

Чрѣзъ тази система може да се развие паметъта, а може би и разсѣдка. Но тя е крайно противна на дѣтската природа. Дѣтето по природа е живо, любознателно, съ всестранны интереси и е крайно работливо и жадува всичко да знае, самѣ всичко да разкрие. Пасивното възприемане на знания, колкото тѣ и да го интересуватъ, му е крайно противно. Оттука и коренътъ на всички злини въ нашитѣ училища. За да се приучи дѣтето на послушание, което е най-важното, когато трѣбва да му се втѣлпватъ знания, учителътъ трѣбва да отвори война на неговата жива природа. Прѣди всичко, то трѣбва да се привикне да стои неподвижно на чинъ, положение, съ което то най-мжчно може да се примири. Слѣдъ това да разтвори ушитѣ си, да впери погледа си и само да слуша и гледа, безъ да мърда съ рѣцѣ и крака. Колкото и да го занимава прѣда-

ваното му знание, но когато отъ неговата природа се искатъ такива голѣми концесии, тѣзи знания му омръзватъ и въ него се развива убѣждението, че учението е горчиво и само надеждата за сладките плодове го кара да се прѣсили и да изпие горчивата чаша докрай.

При това положение отношенията между учителъ и ученика ставатъ крайно ненормални. Учителътъ е мжчителъ, а ученикътъ — мжченикътъ. Тѣ ставатъ врагове помежду си и тѣхното съжителство се прѣвърща въ открита или прикрита война. Като резултатъ на нея е отвръщението отъ работата и у една и у другия. За тѣхъ работата се свежда до формалностъ, която трѣбва да се свърши, за да се получи заплата и атестатъ. При туй положение конфликтътъ сж най-естествени и всичките срдства за възпитание се прѣвърщатъ въ срдства за наказание на непослушнитѣ. Дисциплинарниятъ правилникъ е узаконилъ тѣзи възпитателни срдства, като ги е систематизиралъ въ редица параграфи и пунктове въ видъ на постепенно възхождаща стълба — отъ по-малко къмъ по-голѣмо наказание. Дѣто правилникътъ не е прѣдвидѣлъ, тамъ учителътъ умѣло допълва. Правилникътъ иска обикновено морални и материални наказания, но послѣднитѣ подъ форма на парично ощетяване — принуждаване да се промѣни гимназията, или въ краенъ случай лишаване отъ изгодитѣ на школния атестатъ, като се закриватъ вратитѣ на училището за винаги на непослушния ученикъ. Учителътъ, за да избѣгне послѣднитѣ наказания, които дѣйствително сж много по-неизносни и за дѣтето и за неговитѣ родители, ги смекчава, като прибѣгва до запрѣтенитѣ наказания — тѣлеснитѣ.

Насилието и празната формалностъ при училищната работа по необходимостъ водятъ къмъ отвръщение отъ самата наука. Учениятъ почва да не цѣни научното знание само за себе. Той го цѣни, доколкото може да се получи чрезъ него атестатъ. И за тази цѣль винаги гледа да усвои минимума отъ знания, безъ който атестатъ нѣма. Правилникътъ се е погрижилъ и за това. Той е наредилъ друга стълба отъ бѣлѣжки. Ученикътъ знае, че като прѣскочи първитѣ двѣ стѣпала и настѣпи третото — спасителната тройка, той е вече подсигуренъ. И всичките му усилия и хитрини сж насочени къмъ този спасителенъ брѣгъ. Той си прави подробна смѣтка, на какво знание учителътъ пише 3 и гледа отъ него нагорѣ да не мръдне. Само естествено-способнитѣ дѣца, които отъ просто слушане и съвсѣмъ малко четене могатъ всичко да схванатъ, обикновено надскачатъ това стѣпало. Масата на учещитѣ се е тройкаджийска, което най-добрѣ ни документиратъ статистикитѣ за срднитѣ успѣхи на ученицитѣ; Отъ тѣхъ ясно се вижда, че срдниятъ успѣхъ рѣдко надминава 3 или $3\frac{1}{2}$. Често, той е подъ 3, което е ясно обяснимо. Не че ученицитѣ сж тѣй слаби, та не могатъ да прѣскачатъ двойката и да дойдатъ до тройка, но тѣ си правятъ смѣтка, която шомъ събркатъ нѣкъдѣ, изеднажъ се смѣкватъ на двойка. Напр. не сж допусkali, че въ извѣстенъ часъ учителътъ ще ги изпита, а той ги изпиталъ, или не се спрѣли на материалъ, който учителътъ обикновено не изпитва, но ненадѣйно ги изпиталъ по него и пр.

Туй търсене на минимално знание влачи слѣдъ себе си и други характерни пороци за днешната учеща се младежъ. Споредъ мене, крайно е кривъ, въ основата си е погрѣшенъ, възгледътъ, че сегашнитѣ ученици страдали отъ прѣумора, получена отъ прѣкалено прѣтрупване съ знания. Прѣди всичко, току що направенитѣ разсуждения ни показватъ, че дори и да сж много знанията, прѣдвидени за прѣподаване, но стълбата на бѣлѣжкитѣ намалява тѣхното усвояване до минимумъ. Не е обаче трудътъ, на билъ той и умственъ, който прѣуморява учещитѣ се. Онѣзи ученици, у които има развитъ умственъ интересъ, е забѣлѣзано, че четатъ извънредно много и това съвсѣмъ не ги прѣуморява. Прѣумора иде отъ скуката, прѣдизвикана отъ липса на интересъ къмъ работата. И по-скоро нехигиеничнитѣ училищни и жизнени условия, събрани съ тази скука, сж, които раждатъ паталогичнитѣ явления между учещитѣ се, а сжщо тѣй порочитѣ и бързо развиващето се декаденство. Ученицитѣ вършатъ минималната работа, която имъ прѣдстои да извършватъ. Ако вънъ отъ нея тѣ нѣма съ какво да запълнятъ врѣмето си, за да не сучаятъ, прѣдаватъ се на пороци и празенъ животъ. Дѣца, на които родителитѣ сж занаятчици, земеделци или търгонци, и живѣятъ при тѣхъ, обикновено сж чужди на тѣзи пороци. Свободното си врѣме тѣ прѣкарватъ на работа при своитѣ родители и убиватъ скуката, произхождаща отъ безинтересния и празенъ животъ. Дѣцата на чиновници, богати хора, които не сж заети непосредствено съ работа или тѣзи, които се учатъ въ чуждъ градъ, обикновено даватъ декаденствуващия и разпуснатъ младежъ. Дѣвници, които живѣятъ при родители, незаети съ никаква домашна работа или пъкъ при чуждо сѣмейство, най-много даватъ покварения елементъ на нашитѣ дѣвически гимназии. При тази школна система, която убива интереса и притѣпява разнообразнитѣ способности на дѣтето, развиваща само, и то насилствено, неговия интелектъ, процентътъ на отрицателни явления у учещата се младежъ е дори съвсѣмъ слабъ. Това се обяснява съ надмощието на дѣятелното селско и еснафско население у насъ, отъ което изхожда и грамадната частъ на учещитѣ се.

Но ако питомецътъ на нашитѣ училища не е тѣй морално и физически покваренъ, както обикновено обичатъ да прѣувеличаватъ, той, обаче, свиква да се лѣни отъ каквато и да било работа, постепенно се убива неговата енергия и воля и излиза съ крайно повърхностни познания, създава оня типъ на полуобразовани интелигентстващи, който причинява най-големитѣ злини на нашата страна. Свикналъ още отъ училище да извършва минимума отъ работата, която му прѣдстои, навикналъ да гледа на тази работа като тъжестъ, която трѣбва да се носи, за да се получи атестатъ, той захвърля, слѣдъ като напустне училището, почти свършено книгата и живѣе само съ своя атестатъ. При това у насъ липсва дѣйствително образовано общество, което да го контролира и прѣдъ което той да се срамува за своето невѣжество; на него се отваритъ, отъ друга страна, вратитѣ на разнитѣ държавни служби само възъ основа на атестата, безъ дори да се обръща внимание на успѣха и поведението му;

него го срещатъ и изпращатъ, отнасятъ се навсѣкждѣ съ него като съ образованъ човѣкъ. Това го поощрява да захвърли окончателно книгата и напръгнатата работа, и се създава у него убѣждението, че е действително ученъ. Той почва да се чувствува компетентенъ да разрѣшава всички въпроси. Той не отстъпва никому, дори и на очевидно по-знаещия и способния отъ него. Той става оня резонерстващъ типъ на нашитѣ кафенета и кръчми, който създава общественото мнѣние и който поставя непроходимитѣ бариери за здравата и плодотворна мисълъ. Той се вмѣква въ партиитѣ и имъ създава оня обликъ на безпринципностъ, който краси почти всички безъ изключение. Той заема държавнитѣ служби и създава оня типъ на лѣниви бюрократи, който почва да запълва канцелариитѣ на всичкитѣ наши обществени учрѣждения. Като чиновникъ, той брои само днитѣ на мѣсеца, за да получи заплата и чака да навърши прослужени години, за да си обезпечи пенсия.

7.

Войната много ясно разкри тѣзи характерни черти на нашия интелигентъ и въ качеството му на офицеръ, и въ качеството му на лѣкаръ, и въ качеството му на канцеларистъ изъ разнитѣ интендантски и други учрѣждения изъ тила на армията, като цензура, слѣдствени власти при военнитѣ сѣдилища и др. Разбира се, тѣзи черти се култивиратъ изобило отъ цѣлата обстановка на нашия обществено-политиченъ животъ, но за създаването на тази обстановка, за създаването на хората, чийто продуктъ е тя, много е допринесла и принася школната система, която формира волята, сърцето, интелекта на нашитѣ обществени и политични ръководители. Поради туй особено слѣдъ войната, когато се разкриха всички болни страни на обществено-политичния ни животъ и се търси цѣръ за излѣкуването имъ, въпросътъ за прѣмахване болнитѣ страни на нашата училищна система се явява като въпросъ отъ първостепенно обществено и политично значение. Ясно е, че тука недостатъкътъ не е въ това, повече ли или по-малко се пѣятъ въ училище патриотични пѣсни, повече ли или по-малко се казва: обичай отечеството си и бѣди готовъ да умрешъ за него, изобило, не е тука въпросътъ до количеството и качеството на патриотизма, който училището култивира въ своитѣ питомци. Войната доказва, че и най-голѣмиятъ интернационалистъ и космополитъ у насъ е крайно горещъ патриотъ. Болната страна на нашата школна система се крие въ нейната неспособностъ да създаде дѣятелни, всестранно-развити, истинско интелигентни и съ силенъ устремъ къмъ саморазвитие личности и голѣмиятъ въпросъ за нейното прѣустройство се състои въ намиране лѣкъ, да се изкорени тази болестъ.

За насъ този лѣкъ е посоченъ отъ най-виднитѣ умове на педагогичната и философска мисълъ, той е посоченъ и отъ практиката на толкова много вече училища изъ цѣлия културенъ свѣтъ, които сж съградили своята образователно-възпитателна система на принципитѣ на активната и трудовата школа. Наистина, правятъ се въ най-

ново врѣме опити отъ нѣкои нѣмски педагози реформитѣ да се извършатъ съ чисто интелектуални сръдства. Тѣзи опити, обаче, по-скоро сж отгласъ на борящия се за животоъ духовенъ аристократизъмъ, а не изразъ на нуждитѣ на модерната дѣятелна демократия и на исканията на научната педагогика. „Да възпитавашъ себе си, ще рече да създавашъ привички“ (Русо). „Ний трѣба да се съгласимъ, че училището трѣбва да развива привичката да изразява идеята въ вещь. Тѣй като главното сръдство, чрѣзъ което човѣкъ е извличалъ полза, е било изразяване на идеята въ вещь. А тази система, която се стреми да създаде тази привичка, е дѣтската градина и школата на ржчния трудъ. Тѣ и двѣтѣ въ основата си сж еднакви. Тѣ не сж нови; тѣ най-малко датоватъ отъ врѣмето на Баконъ, когато той заявилъ, че „ще употребѣи всички свои усилия, за да реставрира или култивира една дѣйствителна и легитимна фамилиарностъ между мисълта и нѣщата. Дѣтскитѣ граднини и трудовото училище точно реализиратъ идеята на Баконъ“.¹⁾

Трудниятъ въпросъ, въ дѣйствителностъ, не е да се констатира злото, или пъкъ да се посочи най-радикалното сръдство, което ще го изкорени. Трудността е въ намирането на онѣзи практически мѣрки, които трѣба да се взематъ, за да може това радикално сръдство да се приложи. Защото въпросътъ не е да се създаде отдѣлно опитно училище. Въпросътъ е цѣлото учебно-възпитателно дѣло да се прѣустрои на началата на активното и трудово училище. Необходимо е, слѣдователно, да сѣществуватъ благоприятни обществено-политични условия, за да може реформата да се реализира; необходимо е отъ друга страна да се създадатъ работници въ учебното ни дѣло, годни за новата школна работа; необходимо е да се използватъ всички налични условия, за да може постепенно да се прилага, да си пробива пътъ тази работа.

А у насъ, както рѣдко другадѣ, общественитѣ условия не само че не сж прѣчка за прѣустройство на училищната ни система, а тѣ наложително я изискватъ. Масата на нашия народъ сж селени, занаятчи, работници. Интересътъ у тази маса къмъ училищата, жаждата ѝ за образование сж се проявили още прѣзъ турското робство. На този интересъ се дължи отварянето на толкова училища въ турско врѣме изъ по-буднитѣ градски и селски центрове. Този интересъ къмъ просвѣта, може би, повлия на учредителното събрание да впише въ конституцията постановлението за задължителността на началното образование. Слѣдъ освобождението жаждата за образование нарасте още по-силно. Всѣки градъ и паланка поискаха да се снабдятъ не само съ свои основни, но и съ класни училища, а въ послѣдно врѣме такива искатъ и въ селата. Държавата често пакъ е правила опити да спре развитието на училищната мрѣжа, но е намирала винаги прѣчка въ задружния отпоръ на цѣлото население отъ съответното поселище — по въпроса за училищата сж замѣтвали винаги партийнитѣ и котерийнитѣ различия и както правител-

¹⁾ Ch. Ham. Mind and Hand. (стр. 245).

ствени, тъй и опозиционни водители задружно сж заставали прѣдъ министра и сж го принуждавали да отвори или разшири класоветѣ на училището въ тѣхния край. Нуждата отъ образование чувствувать еднакво всички слоеве на нашето население; тѣ сжщо тъй еднакво силно почнаха да чувствувать болнитѣ страни отъ сжществуващата образователна система и вѣкътъ за нейната реформа е всеобщъ.

8.

Отъ друга страна, и учебно-възпитателната политика, която е слѣдвала и слѣдва нашата държава, като че ли дава възможность за по-лесното прокарване на училищни реформи. Свободолюбивиятъ духъ, който господствуваше у нашата интелигенция въ началото на освобождението, както липсата на каквито и да било кастови традиции у насъ, накараха управниците, които изхождаха отъ тази интелигенция, да възприематъ най-свършенитѣ и демократични училищни наредби отъ Западъ. Нашето просвѣтно м-во зѣ училищната наредба на Франция, както тя се създаваше тамъ подъ напора на републиканската демокрация въ борбата ѝ съ клерикализма и монархизма. Това бѣше частие за българското учебно дѣло. Създаде се чисто свѣтско училище у насъ съ свободенъ прѣходъ отъ една степенъ на образование къмъ друга и съ широкъ размахъ къмъ развитие. Идеализмътъ на българската интелигенция прѣзъ 80-ѣхъ и 90-ѣхъ години попрѣчи на всички реакционни опити, идящи отъ израждащитѣ се либерали и подигнали наново глава консерватори въ лицето на народняшката партия, да вмѣкнатъ клерикаленъ духъ и да положатъ прѣчки на свободното развитие на нашето народо-образователно дѣло. Засилването на учителскитѣ съюзи и ръстътъ на демокрацията въ най ново врѣме, може да се каже, окончателно прѣсѣкоха краката на реакцията по отношение на народното образование. Въ областта на народната просвѣта, дѣто идеализмътъ на нашата интелигенция отъ прѣди и слѣдъ освобождението си запази влиянието и досега, възможността да се правятъ опити за реформи и да се въвеждатъ такива е била и си остава най-голъма. Рѣдко въ друга областъ на държавния животъ тъй бързо се възприема нѣкоя нова идея, както въ нашитѣ училища и отъ нашитѣ учители. Идеята, напр. за трудовото училище бѣше възприета дори отъ една управляваща партия — прогресивно-либералната, а слѣдъ като се поде тя и системно проагитира отъ „Ново училище“, днесъ виждаме да си пробива пѣтъ въ цѣлия ни педагогиченъ печатъ, па даже и въ официалния органъ на м-то на нар. просвѣта — „Училищенъ прѣгледъ“. Още покойниятъ Г. Живковъ направи опити да въведе ржчния трудъ въ училищата и изпрати учители на Западъ да специализиратъ по него. Ханстина, той не постави своя опитъ на тази база, която искатъ днесъ подържниците на трудовото училище. Ржчната работа бѣше въведена изъ нѣкои училища като отдѣленъ занаятъ, който се изучаваше безъ всѣка свръзка съ учебната материя. На всѣки случай, това бѣше начало, което трѣбаше да се закрѣпи. Но то, съ малки изключения, почти напълно про-

падна, отъ една страна, благодарение на това, че държавата се поскъпи да отпусне сръдства за неговото развитие, а отъ друга — педагогичниятъ печатъ съвсѣмъ не можѣ да оцѣни неговото важно значение и да поиска неговото закрѣпване и рационално прѣустройство.

9.

Когато днесъ въ съзнанието на всички наши почти училищни дѣйци идеята за рационална училищна система се свързва съ идеята за активно и трудово училище, настѣпилъ е моментътъ, да се направи всичко, щото тя да бѣде възприета отъ нашитѣ политически партии, особено отъ оцѣни, които претендиратъ на демократичност и тѣ да почнатъ постепенно да я реализиратъ. Закрѣпването на демократизма, прѣсушаването на монархизма и бюрократизма не може да се извърши безъ реформата на нашитѣ училища. Това трѣбва да се втѣлпи въ съзнанието на всички демократически партии. — Въ това направление важна роля има да играятъ учителскитѣ съюзи и то на първо мѣсто Бълг. учителски съюзъ. Той е съдѣйствувалъ най-много за правилния и прогресивенъ развой на нашето учебно-възпитателно дѣло, като си е поставилъ това и за една отъ първостепеннитѣ цѣли. Той е вписалъ въ своитѣ конгресни резолюции редица искания за прѣустройство на училищата ни, които не сѣ още реализирани. Нему се пада сега длъжността да постави начело на тѣзи свои искания и искането за създаване на активното и трудово училище. То трѣбва да образува крайжгълния камѣкъ, на който да се изградятъ въ стройна сестема всички "съюзни искания, то трѣбва да бѣде идеала, отъ който трѣбва да изхожда съюзътъ въ борбитѣ си за реформи. Този идеалъ той трѣбва да си начертае добръ, да си го оясни напълно и да го наложи на съзнанието на българското общество, да го наложи на българскитѣ управници за реализиране. Да се поддържа идеята, че неговото осъществение ще се извърши въ бѣдещето социалистическо общество¹⁾ и да се задоволяваме само съ критика на сегашното, безъ да пристѣпимъ къмъ излирване на всички сръдства, за да можемъ на почвата на настоящето да създаваме основитѣ на бѣдещето, ще рече да се прѣвърнемъ въ сектанти, негодни за никаква положителна работа, гробокопачи на собственитѣ свои идеали. Тази политика е била винаги чужда за Бълг. учител. съюзъ и за това той, като остави на обитателитѣ на извѣстни текета да си гледатъ въ нѣповетѣ, като старитѣ адамити и да мечтаятъ за бѣдещето райско блаженство, ще трѣбва да вложи всичката своя енергия, както му е свойствено, за да смѣкне идеала отъ небеснитѣ висини и го прокара въ земния животъ.

10.

Реорганизацията на нашитѣ училища трѣбва да се извърши чрѣзъ широкото приложение въ тѣхъ на рѣчната работа, като се

¹⁾ Учителска пскра, бр. 34.

почне отъ първо отдѣление и се свърши съ послѣдния класъ на гимназията.

Първиятъ опитъ за това на покойния Живковъ трѣба да се подемe и да се разшири, като се снабди всѣко училище съ своя работилница. Въ тѣзи работилници могатъ да се въведатъ всички видове сръчности, като се нагажда работата съобразно възрастта на дѣцата и като се изхожда отъ нея, за да се възбужда интересъ и да се освѣтляватъ разнообразни научни въпроси, свързани, както съ живота на природата, тъй и съ тая на човѣшкитѣ общества. За подготовка на прѣподаватели на тѣзи сръчности, трѣбва да се пратятъ най-добритѣ учители на Западъ, както бѣше почналъ да прави Живковъ, а тѣ отъ своя страна да държатъ курсове системно наредени за всички други учители. Ведно съ отварянето на работилници, трѣбва да се въведе въ широки размѣри отглеждане на растения и животни, за което особено благоприятствуватъ нашитѣ селски и градски условия. Всѣко училище почти си има своя градина и земи. То ги дава да се обработватъ подъ наемъ. Голѣма частъ отъ тѣзи земи могатъ да послужатъ за горната цѣль, както това става въ много училища на Западъ. Понеже голѣма частъ отъ училищата се строятъ сега, и понеже нашитѣ поселения не сж много голѣми, нищо не прѣчи тѣзи училища да се построятъ край поселението, въ неговата мера, да се отдѣли голѣма частъ отъ нея за училищенъ дворъ и този да послужи за разработване. Необходимитѣ пристройки и орждия трѣба да бждатъ доставени на всѣко училище. Като обработватъ почвата, като отглеждатъ културнитѣ растения и животни, сжщеврѣменно дѣцата ще изучатъ и най-добрѣ естествени науки, ще се възбуди у тѣхъ интересъ и за изучаване на човѣшкия поминѣкъ въ неговия исторически развой.

Необходимо е отъ друга страна да се не остави праздно необработено кѣтче изъ сегашнитѣ училищни градини и на основни и на класни училища. Собствено, отъ тѣхното обработване трѣбва да се започне, за да се отива постепенно по-надалеко и широко.

Създаването на подходящи работилници при всѣко училище, снабдяването на училищата съ необходимитѣ орждия за обработване на земята, подготовката на сегашния учителски персоналъ, за да се приспособи отъ пасивното къмъ активното училище, изискватъ голѣми разходи на обществени сръдства. И тъкмо въ това ще се сръднатъ най-голѣмитѣ мѣжнотии. Отъ друга страна, се иска броятъ на ученицитѣ въ всѣка паралелка да се намали най-много до 30 ученика и слѣдов. да се увеличи повече отъ двойно сегашния учителски персоналъ, както и да се построятъ сравнително много повече училищни здания съ съотвѣтнитѣ за цѣльта пристройки. За привързването на учителитѣ къмъ тѣхната работа, ще е потребно да бждатъ добрѣ заплатени и съ това заедно да се привличатъ и задържатъ къмъ училищата добри и работливи сили. И тъкмо по ози въпросъ за паричнитѣ сръдства държавата ще се противопостави и слѣдов. ще парализира реформата. Съ своята милитаристична монархична политика тя прахосва безполезно общественитѣ сръд-

ства, но тъкмо чрѣзъ нашата борба за реформи, очевидно полезни за цѣлото общество, ние ще изобличаваме тази политика и ще разтваряме пѣтя за дѣйствителната народополезна, демократична политика.

11.

Въ процеса на тази борба, освѣнъ дѣто може да се пристѣпи къмъ подготвяне почвата за рѣчната работа чрѣзъ разработване на училищнитѣ градини съ оскѣднитѣ срѣдства на сегашнитѣ училища, но това може да става и съ постепенното ѝ въвеждане при изучаването на разнообразнитѣ учебни прѣдмети. Разбира се, че въ тази статия не може да се чертае методика на разнообразнитѣ прѣдмети възъ основа на активния и трудовъ принципъ. Цѣльта е много поограничена — тя се състои, както отъ всичко изложено личи, да се стѣпи на по-реална почва при разрѣшаване на сложната училищна проблема, като се възбудятъ само въпроси въ тази насока. — Чрѣзъ обработване на училищнитѣ градини, особено въ началнитѣ училища и прогимназиитѣ, може много да се допринесе за естествено-научнитѣ прѣдмети. Това може донѣкъдъ да стане и въ гимназиитѣ. Картонажътъ и моделирането, които могатъ да се приложатъ съ съвѣмъ малки срѣдства и при малка прѣдварителна подготовка на учителитѣ, могатъ да послужатъ като основа за изучване на геометрия и въ основнитѣ училища и въ прогимназиитѣ. — Като се съсрѣдоточи прѣподаването на история въ тѣзи училища повече въ изучване на битовата страна отъ живота на народа, рѣчната работа може да играе голѣма роля при това изучване. Дѣцата могатъ да си направятъ отъ камѣкъ или пластелинъ всички видове първобитни орждия; тѣ могатъ да си построятъ и първобитни жилища-пещери, наколни, мегалитични отъ камѣни и пр.; могатъ да си направятъ примитивни станове, въртена съ прѣшлени, рѣчни воденици. Като пристѣпятъ къмъ изучване бита напр. на тракийцитѣ, тѣ могатъ да си направятъ гробница, да положатъ въ нея прѣдметитѣ на погребалнитѣ обряди, да натрупатъ върху ѝ могила отъ прѣстъ, могатъ да си моделиратъ тракийски конникъ на ловъ, да му направятъ оржжието, облеклото, могатъ нагледно да прѣдставятъ аристократичната тракийска трапеза, тракийски музикални инструменти и пр. По сѣщия начинъ може да се постѣпи и като се изучава бита на славянитѣ, на Аспаруховитѣ българи, па и на срѣдновековитѣ изобщо. Активностъ при обучението по история, особено въ прогимназиитѣ и гимназиитѣ, па и въ основнитѣ училища може да се създаде и като се изхожда отъ писменитѣ и вещественни паметници, и се прѣдоставя на учѣщитѣ се сами по тѣхъ да си вадятъ заключения за даденъ историченъ фактъ. За тази цѣль трѣба, обаче, тѣзи паметници да бждатъ подходно издадени, което не струва особено голѣми разноски.

И при изучване, особено, на обща география сѣщо тѣй може твърдѣ много да се приложи рѣчната работа. Разнообразнитѣ форми на земния релефъ прѣкрасно могатъ да бждатъ изработени отъ ученицитѣ. Цѣли ландшафти, дори, могатъ отъ тѣхъ да се направятъ,

като, разбира се, за това учителитѣ бждатѣ прѣдварително подготвени, което сжщо тѣй не струва особено много. Работата може да се приложи и въ частната география. Много отъ виденитѣ географически особености при една екскурзия биха построили ученицитѣ съ голѣмо удоволствие.

По всичко това ние имаме наченки. Бълг. учителски съюзъ почна и да устройва подходни конференции. Живиятъ примѣръ, който съ това учителството почва да дава, организираната, планомерна и настойчива пропаганда всрѣдъ обществото, която тепърва му прѣдстои да прѣдприеме — ето срдѣствата, чрѣзъ които ще се отваря постепенно пжтътъ на новата ера въ нашия учебно възпитателенъ живогъ, тѣй както ни се очертава тя отъ науката и отъ истинско разбранитѣ и назрѣли нужди на широкитѣ обществени слоеве.



Ц. Калянджиевъ.

Нашата учебникарска литература.

Ние, които сме израстнали въ атмосферата на четмото и писмото, които кълвемъ книжното знание още отъ 7-годишна възраст, слѣдъ дълги години най-сетнѣ се срастваме съ мисълта, че книгата е главния източникъ на всѣко познание, че тя обогатява нашия умъ и нашитѣ чувства, че тя е неизчерпаемото богатство за нашето умствено и морално съвършенство.

Всѣки отъ насъ познава онова чувство на почитъ, което протитѣ, неграмотни хора отдаватъ на насъ, *книжниците*, тѣхното самоунижение и смирение прѣдъ всѣко парче писана или печатна хартия. Съ какво благоговѣние гледа единъ простъ неграмотенъ баща на своя „ученъ“ синъ! Това прѣклонение къмъ писмеността, тоя *култъ* на печатната книга сж толкова по-развити въ една страна, колкото тя е останала по-назадъ въ образованието и въ своята школна система. Обладани отъ това чувство, отъ тая мжка на слѣпеца, много родители въ такива страни даватъ мило и драго, за да отгърватъ отъ тая слѣпота своитѣ дѣца. Колко бащи у насъ сж станали жертва на неизчерпаемото желание да просвѣтятъ своитѣ дѣца въ свещени източникъ на книжното знание и колко сж пострадали отъ неговитѣ необисними за тѣхъ резултати. Навѣрно всѣки отъ насъ познава трагизма на подобни родители; нерѣдко сж и такива, които сж похарчили всичко спестено и сж заложили имоти, само и само да дадатъ книжна свѣтлина на своитѣ синове. Какви мисли могатъ да вълнуватъ единъ баща, който въпрѣки своята необразованостъ, при липса и на най-елементарни книжни познания, е съумѣлъ да си създаде почтенно материално и обществено положение, а неговиятъ синъ, слѣдъ като е свършилъ гимназия и даже слѣдвалъ въ висше училище, се бадака насамъ

нататък въ живота, безъ да може да хвърли котва върху нѣкое опрѣдѣлено занятие.

Достатъчно е човѣкъ да посѣти нѣкой чуждъ градъ, като Женева, Лозана, Мюнхенъ или Лайпцигъ, дѣто съ десетки и стотици български синове слѣдватъ въ срѣдни и висши училища, за да види, отъ една страна, неизчерпаемото желание на българския баща да даде книжни знания на своя синъ, а отъ друга, неблагоприятното отношение на послѣдния къмъ материалнитѣ срѣдства и грижи на бащата. Въ тѣзи градове ще намѣрите кафенета, натѣпкани съ българска младежъ, която живѣе откъсната отъ тамошнитѣ мѣстни обществени, политически и литературни интереси, постоянно мисли и говори по български, дѣли се на български партии, учи келнеритѣ, какъ да говорятъ по български и пр. Слѣдъ 3 — 4 — 5 години частъ отъ тѣзи младежи успѣва да се слобие съ дипломъ за нѣкоя специалность и доаждва въ България да продава „чалми“ отъ европейска наука и култура, събрана отъ краткитѣ экзаменационни компендиуми и по шантанитѣ и булеваритѣ на голѣмитѣ градове. Тая частъ служи да пълни кадритѣ на нашата бюрократическа машина и на свободнитѣ професии. Друга частъ пъкъ се връща въ България и безъ тоя умственъ и мораленъ капиталъ и се пуца въ вихъра на българския безпринципенъ животъ, дѣто урежда своето житие и битие споредъ всевъзможнитѣ случайности на тоя животъ.

Изобщо взето, съ рѣдки изключения, прѣобладаващиятъ елементъ на тѣзи млади хора е безпринципность въ тѣхното отношение къмъ живота и къмъ своята кариера и специалности. Обикновено тѣ сж явяватъ съ повърхностни знания, безъ всѣкаква научна култура и сериозно отношение къмъ своята специалность, безъ желание да се задълбочаватъ въ нея. Благодарение на това и на обстоятелството, че нашиятъ животъ още не може да подхранва специалнитѣ знания, тѣзи господа, — доктори, юристи, инженери и пр. — за 5 — 10 години доаждатъ до низко умствено ниво, като замръзватъ на нашата рутинна и доста елементарна практика.

Нѣма съмнѣние, че това зло се дължи на първо мѣсто на нашата млада и низка култура, която още възприема само опиума и упоителния димъ на европейската цивилизация; обаче въ значителна степенъ това се дължи и на недостатъцитѣ на нашата общообразователна школа, която игнорира онѣзи душевни елементи, чрѣзъ които младежътъ въ послѣдствие ще да реагира върху живота или ще възприема неговитѣ влияния. Ние знаемъ много добръ, че при едни и сѣщи условия, при еднаква наличность на редъ положителни и отрицателни житейски влияния, двама или повече младежи се развиватъ по разни начини. Единътъ като че остава слѣпъ къмъ отрицателното влияние на живота и поглъща само положителнитѣ му страни, а другиятъ като че нарочно проявява умствена и морална тжпость и слѣпота къмъ доброто и абсорбира съ удивителна жадность само отрицателното. Разбира се, често въ развитието на втората категория младежи, обикновено къмъ по-напрѣднатата имъ въз-

растъ, става положителенъ повратъ, обаче не е желателно и рисковано е да се уповаваме на тая надежда.

Ясно е, че тая разлика въ развитието на два индивида се дължи на разната имъ възприемчивостъ и на нееднаквата имъ интелигентностъ, които, колкото и да зависятъ отъ наслѣдствеността, могатъ да се култивиратъ въ школата, ако тя, разбира се, си постави това за цѣль. Ако наредъ съ даване научни познания школата се стремише да развие у дѣтето онова здраво интелектуално и морално чувство, което ни кара да оставаме слѣпи, къмъ отрицателнитѣ житейски влияния, оная чистота и огледалностъ на душата, която отразява отъ себе си злото на живота и въ сѣщото врѣме усилва абсорбирующата сила къмъ доброто и здравото, школата ще стане най-влиятелния факторъ за възпитанието на младежта и на обществото.

Едно отъ важнитѣ срѣдства на школата въ случая трѣбва да бѣде култивирането на онова естетично чувство къмъ истината, правдата и доброто на почва на разумно изучаване на природата и на човѣка, вънъ отъ които нѣма наука и мораль.

Прѣзъ всички врѣмена на човѣшката култура и на развиващата се човѣшка мисль като червена нишка проглежда стремежътъ да се открие тайното въ природата и въ човѣшката душа и мотивитѣ на човѣшкитѣ отношения. Това е билъ стремежа на великитѣ учители на човѣчеството и колкото тѣ по-хармонично сж разрѣшавали тѣзи въпроси и сж създавали отъ тѣхъ дѣятелно учение, толкова по-силни обществени движения сж създавали и толкова повече сж способствували за прѣобразуването на обществата. Такава е била великата роль на националнитѣ и общочовѣшки учители, като Конфуция, Мойсея, Сократа, Христа и др.

Главното достоинство на тѣзи стари учители на човѣчеството, вънъ отъ тѣхнитѣ велики характери, е господството на *синтеза*, на силния синтезъ между интелекта, знанията и моралното чувство. Логиката, знанието и моральтъ — дѣятелния мораль у тѣзи хора, сглобени наедно, прѣдставляватъ онова величествено цѣло, което е хипнотизирало всички окръжаващи и ги е подчинявало на себе си.

Колкото и да се приказва, че такива личности като Христостъ сж посветили частъ отъ живота си на проучване книжнитѣ знания въ тогавашнитѣ библиотеки, като напр. Александрийската, ние трѣбва да се съгласимъ, че книжното учение е отнѣло малка частъ отъ тѣхното врѣме, толкова повече, че въ живота на Христа, както ни рисува свещ. писание, ние нийдѣ не го виждаме да чете, да пише или да се силава на нѣкакви си автори и книжници. Неговото отрицателно отношение къмъ послѣднитѣ е добръ извѣстно.

Отъ сѣщъ характеръ и произходъ е и учението на другитѣ стари мислители, като Конфуция, Мойсея, Сократа и пр; тѣ сж черпали своитѣ знания и мѣдростъ главно отъ непосредственото наблюдане на природата, на хората и на тѣхнитѣ отношения. Покрай това самонаблюдението и самоанализата сж добавяли това, което имъ е липсвало вънъ отъ тѣхъ. И въпрѣки оскудеността имъ отъ книжни познания тѣзи хора сж могли да изиграятъ такава важна роль въ

човѣшката история! Това, което имъ е липсвало въ видъ на готовъ и философски материалъ, тѣ сж го събрали отъ постоянно общение съ природата и съ хората, които наедно образуватъ първоначалния източникъ на всѣко знание.

Всѣки, който е влизалъ въ чести сношения съ хората отъ житейската практика, е ималъ случай да се убѣди въ истиността на горнята мисль. Ние постоянно срѣщаме, даже между селенитѣ, хора неграмотни, които поразяватъ съ своя умъ и логическа мисль. Всѣки обикновенъ интелигентъ, даже съ висше образование, блѣднѣе прѣдъ тѣхъ съ слабостта на своята мисль. И главното, което ни поразява у тѣхъ е чудната духовна цѣлност и душевното имъ равновѣсие. Тѣ иматъ пълень и закржгленъ мирогледъ, който напълно хармонизира съ тѣхнитѣ дѣйствия. У тѣхъ нѣма „теория“ и „практика“. Тѣзи понятия за тѣхъ се сливатъ, понеже сж взети не отъ книгата или учебника, а сж придобити чрѣзъ самостоенъ трудъ въ живота и природата, при работенето на нивата, при ежедневнитѣ наблюдавания надъ животнитѣ и растенията, при постояннитѣ сблъсквания съ себеподобнитѣ. Оттука и здравата психология, ясната и образна мисль и опрѣдѣленото и рѣшително дѣйствие на простия зрѣлъ човѣкъ, у който цѣлата интелектуална и морална психика сж доведени до инстинктивенъ, до автоматиченъ процесъ. Не е чудно, ако слѣдъ това се явяватъ мислители, които възпѣватъ живота на простата селска маса и ни съвѣтватъ да се повърнемъ къмъ здравитѣ и по-пълни въ морално и интелектуално отношение мисли и природни условия. Не е чудно, ако Декартъ, прѣди да пристъпи къмъ излагането на своята философска система, въпрѣки нейната основна мисль „*cogito ergo sum*“ е прѣдприелъ дълго пжтешествие между народа, за да избѣгне всѣкакви принципални грѣшки.

Характерното въ мисълта на тѣзи прости хора е нейната обрзаностъ, ясностъ и конкретностъ. Всѣко тѣхно мнѣние почива на редъ прѣживѣни събития и факти отъ природата и отъ ежедневната работа или отъ тѣхния, макаръ и тѣсенъ общественъ обиходъ. Тѣхниятъ умственъ кржгозоръ не поразява съ своята ширина; той е съсрѣдоточенъ въ твърдѣ тѣсни хоризонти, обаче всѣко кѣтче въ тоя кржгозоръ е добръ познато, прѣживѣно и подведено къмъ опрѣдѣлена индуктивна мисль. Абстракцията и дедукцията сж слабата страна на простата мисль, но нейната сила е емпиризмътъ и индукцията. Поради това и проститѣ хора най-лесно разбиратъ насъ, интелигентнитѣ, когато ние въ своя разговоръ и рѣчи прибѣгваме къмъ тоя начинъ на изложение. Обаче тая форма на мислене и говорене импонира и дѣйствува съ по-голѣма сила и върху интелигентната тѣла. Въ това се състои и силата и способността на единъ модеренъ европейски ораторъ. Съ тоя начинъ на конкретно и образно говорене той може не само да вълнува нашия интелектъ и сърдце, но и да прѣдизвика извѣстни рѣшения и даже дѣйствия.

Отъ горнето, мисля, става достатъчно ясно, че най-релиефната, най-образната, най-силната, най-дѣятелната мисль се възпитава при по-тѣсното ни съприкосновение съ природата и живота, които

ни дават възможност да черпим нашите знания непосредствено от самите естествени и житейски фактове. Въ това отношение простият човек е поставен в положението на натуралист или художник: и той наблюдава природата и живота, комбинира явленията и ги систематизира в известни образи или мисли. Разликата тука е тая, че средствата на неговото наблюдение са по-прости и кръгозорът е по-ограничен; обаче методът е един и същ.

Благодарение на тоя кръг от наблюдения и обсъждания с живота хора са твърде ограничено школно образование често ни поразяват не само с своя ум и силен разсъдък, но и с една, ако можем така да се изразим, *естествена* интелигентност, която е много по-цѣнна от оная на нас книжниците. А цѣната у нея е това, че тя е станала плът и кръв на натурата и на характера и се явява като истински ръководител на действията. Всѣкому е известно, че у хора са подобна житейска и естествена интелигентност нѣма да намѣрим онѣзи противорѣчия между красивата фраза и действието, както виждаме това на всѣка крачка у живота на книжния и школувания интелигентен човек.

* * *

Разпространението на печатното слово в новите времена, в свързка с усъвършенствването техниката на книгопечатането и производството на евтина хартия, създаде грамаден прѣврат в човѣшките знания и в начините на тяхното придобиване. До като по-рано интелигентността, умът и мисълта бѣха достояние на отдѣлни личности — днес тѣ, благодарение на евтината книга, брошура и вѣстник, бързо стават достояние на масите. По тоя начин аристократическият характер на знанието постепенно изчезва и отстъпва мѣсто на неговото широко демократизиране. Наред с това ако по-рано в масата можеха да се издигат само отдѣлни личности, надарени с рѣдки способности или попаднали при особни благоприятни условия, днес печатното слово се явява като средство да издигне всичко ординарно до положението на тѣзи личности. Оттука и по-големата и по-разумната активност на свършенните маси и по-съзнателното им и творческо участие в обществените и политически събития.

Наред с това демократизиране на мисълта в масите, печатното слово даде възможност и на много посредствени мислещи и литературни величини да го използват за свои цѣли, да разпространяват своята мисъл и своето творчество, да ги направят евтина стока за пазара — достъпна наравно с оная на първокластните мислители и художници. По-рано съчиненията на един Платон или Аристотел са били достъпни въ вид на рѣдко разпространени ръкописи, — с които не би могли да се удостоят творенията на ординарна тогавашна мисъл. Въ днешната книжарница обаче вие ще купите Аристотеля, Шекспира, и др. класици много по-евтино, отколкото съчинението на един още жив и твърде второстепенен писател. Това равенство въ цѣните на най-

разнокалиберната мисъл — отъ най-бездарната до най-великата — е особностъ на нашето врѣме на *техниката* и на *пазаря*, гдѣто мисълта и художественото произведение се подчиняватъ на сжщия икономически законъ, както и парцалитѣ и дрѣвесината, отъ които фабрикуваме хартията.

Икономическиятъ подемъ на нашето врѣме, прѣобразованието въ индустрията, търговията и земледѣлнето, наложиха нови начини и нови похвати въ производството. А това отъ своя страна замѣни старото домашно и еснафско обучение съ училищното, като основа на което се постави задължителното общо образование. Въ всички почти държави днесъ се прокламира еднообразна основна школа за всички съсловия, която по-сетнѣ бифурктира въ по-висши общообразователни и специални училища.

Като резултатъ отъ това масово развитие на школата се явява и днешната учебническа литература, нагодена споредъ разнитѣ възрасти и училищни степени. Докато по-рано геометрията на Евклида се е изучавала въ нейната оригинална форма само отъ ученици съ подходяща възраст и развитие, днесъ ние имаме сжщата геометрия, разработена по методиченъ начинъ въ три разни степени: за основното училище, прогимназията и гимназията. Сжщото е за естествознанието, историята, географията и пр.

Особеността на старата школа, — азъ имамъ прѣдвидъ античната и срѣдновековната школа, — е тая, че тамъ главни фактори сж били *личността на учителя* и *първоизточника на познанието* — оригиналнитѣ мислители, философи, художници, религиознитѣ книги и пр. И понеже въ много случаи тѣзи първоизточници сж били недостъпни за ученика, или не сж съответствували на неговата възраст то тукъ тълкуванията и разясненията на учителя сж имали важно значение. Специално античната школа се е отличавала и съ своя животъ и съ свѣтския си характеръ, нагодени споредъ нуждитѣ на тогавашното гражданско общество. Нейниятъ питомецъ се е възпитавалъ на живата струя на тогавашната поезия, на която е усвѣршенствувалъ своя езикъ и е усвоявалъ образцовитѣ литературни форми.

Днешната школа гради своето образование не върху оригиналната мисъл на даденъ ученъ или художникъ, а върху изтърканата и обезличена фраза на учебника, взета отъ трета и четвърта ръка, която се явява като блѣда сѣнка отъ оригиналния източникъ. Въ всѣки учебникъ по физика, естествена история, химия и пр. се низатъ фактитѣ, явленията и опититѣ въ видъ на безлични откровения на човѣшката мисъл, като само по нѣкога се споменуватъ имената на Линей, Генбауера, Кювие, Лавуазие, Нютона, Лайбница и др. безъ ученикътъ да получи и най-общо прѣдставление за епохалното значение на тѣзи личности. Ученикътъ изучава редъ години физика, химия и естеств. науки, безъ да узнае нѣщо за произхода, историческото развитие и за главнитѣ основатели на тѣзи науки; неговиятъ умъ се затрупва съ редъ имена отъ растения, животни, химически съединения, формули и пр. При свършването на гимназията той

нѣма ясенъ мирогледъ за природата, за главнитѣ връзки между явленията на минералното, растителното и животинското царство, нему липсва и най-елементарна натурфилософска концепция. А между това и половината изучени факти сж достатъчна база за съграждането на *здравъ естествено историченъ мирогледъ*.

Старата школа е страдала отъ липса на фактиченъ и емпириченъ материалъ, вслѣдствие на което тя е градила мирогледа на ученика върху необосновани умствени построения и върху голи дедукции. А днешната школа поглъща ума на ученика съ фактическото изучаване на природата въ ущърбъ на използването на това фактическо богатство за създаване на здрава и добръ аргументирана философска концепция. Тоя недостатъкъ въ образованието е липсвалъ напр. въ XVIII вѣкъ и даже въ началото на XIX вѣкъ, когато тъй наречената натурфилософия е играела важна роль като синтезъ на математическитѣ и на естественитѣ науки.

Стремежътъ на днешната школа да разпъва ума на ученика съ своята фактическа пѣстрота има фатално значение за неговия животъ, който не се нуждае само отъ факти и отъ гола емпирика. Всѣки дѣятеленъ и осмисленъ животъ изисква отъ насъ опрѣдѣленъ мирогледъ или поне готови форми за изработване на тоя мирогледъ. Съ какво обаче сегашното разпокъсано изучаване на толкова много науки, като разни математики, физика, химия, 3—4 отдѣла отъ естественитѣ науки, фактическа история, културна география и пр. помагатъ за формиране на учениковия мирогледъ, тъй нуженъ въ нашата дѣйностъ, като граждани и обществени дѣйци? Ако старата школа е напирала главно надъ изработването на тоя мирогледъ за тогавашнитѣ нужди на държавата и обществото, колко повече би трѣбвало да се грижи за това школата на днешното демократическо общество, въ което и най-нищожната личностъ е извикана да упражни своята гражданска и обществена роль? При това днешната школа разполага съ прѣбогатъ материалъ, за да оформи едно здраво научно гледище върху живота.

Най-характерна черта въ развитието на съврѣмнената наука е крайната специализация на знанията. Едноврѣмешната натурфилософия се е разпаднала на всевъзможни отдѣлни науки. Освѣнъ старитѣ разклонения на естественитѣ науки на зоология, ботаника, минералогия и геология, днесъ имаме ембриология, сравнителна анатомия, физиология на растенията и животнитѣ, морфология, систематика, анатомия и физиология на човѣка, бактеорология, хистология и пр. Намѣсто старата физикохимия днесъ имаме математическа и опитна физика съ грамаденъ отдѣлъ по електротехниката, чиста химия, физическа химия, химическа технология, аналитическа химия, електрохимия и пр. Всѣка отъ тѣзи поднауки си има своитѣ методи на изслѣждане, изучаване, прѣподаване и пр., които се разработватъ въ сегашнитѣ висши училища отъ отдѣлни научни сили. Днесъ вече не е по силитѣ на единъ човѣкъ да прѣподава въ висше училище даже пълненъ курсъ на приложната химия, когато прѣди 40—50

години цѣлата химия — неорганическа, органическа, аналитическа и техническа се е поддавала на силитѣ само на единъ професоръ.

Подобно разклонение, макаръ и не въ сжщата степенъ, е станало и въ другитѣ научни сфери.

Нѣма нищо по-нормално отъ това да виждаме да се застѣпватъ всички горни дисциплини въ висшата школа — университета и политехниката. Тѣхното изучаване тамъ се налага отъ самата специалностъ на ученика, който усвоява фактическата страна на дадена специална областъ само при подобно педантично разчленяване и групиране на явленията и чрѣзъ приспособяване къмъ тѣхъ на нужнитѣ опитни и наблюдателни методи. Анализътъ е най-силния методъ на съврѣмнената наука и затова той всецѣло е прѣнесенъ въ висшата школа.

Обаче много печални резултати ни дава тоя анализъ, когато той се прѣнася въ сжщата степенъ въ по-долнитѣ стадии на школата и особно въ прогимназията и въ основното училище. И това е една отъ болеститѣ на днешната общеобразователна школа. И тя, подобно на висшата школа, се старае да слѣдва по сжщия диференциранъ методъ на науката и да разграничава знанията въ тѣснитѣ граници на научното изслѣждане, безъ обаче да използва най-важното и най-силното срѣдство — експеримента и самостоятелното изслѣждане, което се ползува съ широка гражданственостъ въ висшата школа. Какво бихме казали за она факултетъ по естествения науки, въ който хистологията или бактеорологията биха се изучавали безъ микроскопъ, само по книга и по картини? А между това подобно нѣщо върши днешната общеобразователна школа, като се старае да погълне частъ отъ университетската наука, безъ да използва най-важното на нейния методъ.

Горниятъ недостатъкъ на общеобразователната школа — крайната специализация — става още по-релиефенъ и по-абсурденъ въ нейната учебникарска литература. Учебникитѣ въ гимназиитѣ, и особно въ прогимназиитѣ и въ основнитѣ училища идатъ да изострятъ това ненормално явление въ днешната школа.

Нѣма нищо по-разумно отъ едно *ръководство* по ботаника, зоология, минералогия, химия, физика и пр., което да служи за упѣтване на учителя или на ученика при ориентирването му въ дадена научна областъ, или при изслѣждането на нейнитѣ явления чрѣзъ микроскопиране, приготвяне подходни опити и пр.; обаче достатъчно е да обърнете това ръководство въ съврѣменъ „методиченъ“ учебникъ, разпокъсанъ на отдѣлни уроци, за да окарикатурите научното значение на прѣдмета и го обърнете въ модерна научна схоластика. И колкото за по-долна стадия на школата се готви тоя учебникъ, толкова той повече убива научната областъ, която иска да изложи прѣдъ ученика, толкова повече неговата мисълъ и буква се отдалечаватъ отъ истинския изворъ на знанието — природата и живота. Намѣсто живата природа ученикътъ почва да възприема долнокачественъ сурогатъ отъ знания, състоящъ се отъ запаметяване

на цѣли изрѣчения и думи, поставени въ тѣсна асоциация съ даденъ урокъ, страници и редъ въ книгата.

Всѣки наблюдателенъ и сериозенъ прѣподавателъ отъ основното училище и прогимназията знае много добръ свещеното значение на учебника за дѣцата въ тѣзи училища. Колкото и да сж живи по натура и да обичатъ природата и наблюдението, дѣцата, благодарение на своята комодна воля, послушание и най-главно благодарение на острата си паметъ, скоро се приспособяватъ къмъ тоя мъртавъ начинъ на учене. Дѣтската паметъ, освѣнъ тамъ, дѣто организмътъ е извънредно експанзивенъ и инстинктивно протестира противъ мъртвото слово, скоро се приспособява къмъ тоя начинъ на учене, толкова повече че запаметеното прѣди нѣколко дена скоро отстъпва мѣсто на нова материя. Тукъ знанията се само плъзгатъ по мозъка на ученика, тъй че въ края на краищата той свършва основното училище само съ оскѣдни познания по матерния езикъ и по смѣтане, на които отива главното врѣме на училището.

Тѣй живиятъ организмъ на 7 годишното дѣте е принуденъ да съкрати своитѣ сили, които бликатъ съ неизчерпаема потенциална енергия и ежеминутно търсятъ начини, какъ да разходватъ тая енергия, при което само може да има правилно физическо и духовно развитие. Току що откъснато отъ тѣсния кръгъ на домашната обстановка дѣтето търси по-широкъ кръгъ за наблюдаване въ полето, природата и гората, които изобилватъ съ редъ явления отъ растителното, животното и минералното царство и които прѣдставляватъ чуденъ материалъ не само за едно правилно физическо развитие, но и за насочване на неговитѣ умствени, морални и естетични способности. И въ тоя именно периодъ на растане и на развиване наблюдателността школата затваря дѣтето въ своитѣ стѣни и му поднася букваря, читанката, смѣтанката и др. жалки сурогати на човѣшката творба. Дървениятъ чинъ, мъртвата книга и мирното седяще положение 4 — 5 часа на день — ето всемогщитѣ фактори на днешното обучение и възпитание. Това дѣте, което си мърда най-малко краката и ржцѣтъ, се счита за най-мирно и най-удобно за училището. То ще всмучи въ себе си и най-много книжни знания изъ свещенитѣ и сладки уста на учителя, у когото часоветѣ се редятъ съ строгата правилностъ на програмата: $\frac{1}{2}$ часъ отечествовъдѣние, $\frac{1}{2}$ или $\frac{3}{4}$ часа смѣтане, сѣтитѣ четене и т. н. съ поетическото прѣкъсване на звънитѣ и съ дразнящето дѣйствие на голия училищенъ дворъ.

По тоя начинъ школата още въ ранното дѣтинство съ своята книга и съ своя механиченъ редъ убива у дѣтето живата енергия, неговата експанзивностъ и радостно чувство къмъ природата, къмъ нейнитѣ животворни красоти и къмъ нейния неизчерпаемъ наученъ материалъ, и доднесъ непостигнатъ отъ човѣшкия гений. Лишавайки дѣтето отъ природата, ние заедно съ това лишаваме неговата душа отъ оная жизнерадостностъ и онова морално равновѣсие, които сж силни лостове при по-нататъшния ни тръгливъ животъ въ обществото. Кой не е изпиталъ чаруещето и успокояващо дѣйствие на приро-

дата въ горчивитѣ часове на живота? Всѣка болна душа намира единствено успокоение въ лоното на природата. И колкото ние повече ще свързваме нашата школа съ полето, гората и планинитѣ, толкова по-здравъ организмъ и по-силна психология и морално чувство ще създаваме у дѣтето. Това е вънъ отъ неизчерпаемитѣ конкретни наблюдения и знания, които може да ни даде природата.

Обстоятелството, че днешнитѣ училища за слабоумни и недоразвити дѣца базиратъ своето обучение и способитѣ за възбуждане и усиляване умствената дѣйностъ на своитѣ питомци чрѣзъ повече разнообразно движение, чрѣзъ развиване на мускулното чувство и чрѣзъ постоянно съприкосновение съ природата, е силно доказателство на горнята мисль. Колко по-ефикасни би били тѣзи срѣдства за развиването чувствата и интелекта даже на пълно нормалнитѣ дѣца! Но отрицателното влияние на ранното книжно учение върху слабо развититѣ и особно върху нормалнитѣ дѣца е много по-дълбоко отколкото се мисли обикновено. Докато неспособното дѣте скоро прѣстава да реагира върху книгата и излиза отъ строя на училищния режимъ, способното и талантливото, благодарение на живота си умствена енергия, търсяща постоянна душевна храна, постепенно се всмуква въ книжния източникъ на знанието и става глухо къмъ природата и къмъ общественния животъ, които сж най-важни елементи за формиране на *характера, самостоятелността и инициативата*. Скоро у такива дѣца се развива особенъ раненъ апетитъ къмъ книжовността и къмъ едностранчивото *литературно* образование, което впоследствие парализира редъ цѣни качества на личността — много по-важни за нейното всестранно и пълно развитие. Отъ тоя недостатъкъ страдатъ всички тѣй нарѣчени начетени и импонируващи съ своята многоглаголива фразеология младежи. Отъ него страда много или малко всѣки съвършененъ интелигентенъ човѣкъ, фабрикуванъ въ книжната и учебническа атмосфера на сегашната школа. Лишете сегашния школенъ интелигентъ отъ възможността да гълта печатното слово и вие ще видите колко безпомощна ще стане неговата умствена дѣйностъ; той ще бѣде неспособенъ да намѣри възбудителни мотиви за своя душевенъ животъ въ природата и въ стълкновенията си съ хората, т. е. тамъ дѣто борава и черпятъ материалъ истинската научна мисль и художественото творчество. Най-сетнѣ въ по-обикновени типове ненормалността на умствената дѣйностъ отива до тамъ, че тѣ почватъ да жиятъ само за процеса на четението и за безплодното глтанне на книги; тѣ се обръщатъ въ книжни и литературни клюкари, за които вече липсва дълбокия смисль на едно добро научно художествено творение. Всѣки, който е ималъ случай да се върти въ широки интелигентни сфери и кружоци трѣбва да е наблюдавалъ подобни умствени типове. Азъ помня единъ много рѣзкъ примѣръ отъ своето студентство въ Русия; имахъ единъ другаръ, който разполагаше съ голѣма библиотека и закупуваше отборъ книги, даже радикални и нецензуни, каквито имаше много въ онова врѣме на силна политическа реакция въ Русия. Тоя човѣкъ четеше постоянно и въпрѣки

това въ него не се виждаше никакъв умствен интерес; той бѣше неспособенъ да участвува въ никакъвъ споръ по литература, наука или политика, съ каквито живѣеше тогавашното руско студентство; всички що годе будни студенти го просто игнорираха или го земаха за присмѣхъ поради неговото безплодно книжно „лакомство“.

А книжното лакомство, възпитано отъ сегашната словесна школа, при нейното игнориране на правилното и всестранно развитие на личността, може да убие всѣки самостоенъ умъ и неговитѣ творчески способности. Може да се каже, че $\frac{9}{10}$ отъ това, което се пише и печата днесъ въ видъ на научни съчинения и литературни произведения — за пресата и списанията нѣма защо да се говори — е резултатъ отъ подобни механизирани умове, микроскопическата мисль на които се просто прѣгъва подъ тежестта на чуждия, неасимилиранъ духовенъ багажъ.

* * *

Припомнямъ си нашата школа тозчасъ слѣдъ освобождението, когато всички училища и особено срѣднитѣ бѣха лишени отъ учебници. Повечето прѣдмети тогава ние учехме по записки. Учителътъ ни даваше своитѣ писани листове и ние, по извѣстенъ редъ, ги прѣписвахме въ кжши въ особени тефтери за всѣкой прѣдметъ. При това прѣписване едни ученици усъвършенствоваха своя почеркъ, други усвояваха правилната ортография, а трети изучаваха материята. Разбира сѣ, тая система си имаше и своитѣ неудобства: тя ни отнемаше много врѣме и прѣчаше на учителя да зема голѣмъ материалъ по такива прѣдмети, като естествена история, словестностъ и пр. Обаче тя си имаше и добритѣ страни, които, споредъ мене, изкупуваха съ голѣмъ плюсъ лошитѣ страни на сегашнитѣ учебници. Особно ми се е врѣзало въ паметта прѣподаването на Дескриптивна геометрия, което тогава навсѣкждѣ се водѣше отъ новодошли въ България чехи. Нашиятъ прѣподавателъ — твърдѣ точенъ и изпълнителенъ чехъ, — съ което той се рѣзко отличаваше отъ многото тогава нередовни учители, — веднѣжъ се разсърди на класа, задѣто единъ ученикъ, при прѣписването му бѣ замазалъ съ мастило една кола по дескриптива. Слѣдъ тая черна неблагодарностъ отъ страна на неизвѣстния ученикъ учителътъ ни заяви, че отсега нататъкъ прѣстава да ни дава записки и че ние ще сме длѣжни да си дѣржимъ такива сами въ класъ при неговото прѣподаване. Трѣбва да призная, че тая сърдця на прѣподавателя, който въ онѣзи врѣмена бѣше далечъ отъ всѣкакви методически съображения, даде много по-добри резултати по неговия прѣдметъ. Всѣки ученикъ се снабди съ пергелъ, линия, тригълникъ и съ голѣма тетрадка и почна да работи заедно съ прѣподавателя въ класа, тѣй че къмъ края на прѣподаването, поне за добрия ученикъ, урокътъ бѣше напълно разбранъ. За въ кжши само оставаше едно малко повторение. Тѣй или иначе въ него врѣме липсата на учебници внасяше извѣстна активностъ въ класа. Всѣки се стараше да дѣржи бѣлѣжки, или да ги търси у своитѣ другари, да си допълва знанията чрѣзъ по-чести сношения съ тѣхъ и пр.

Не стои така въпросът при днешната учебникарска школа, при която обикновено ученикът седи пасивно въ класа, като при това даже не внимава на разказа на учителя, бидейки увъренъ, че ще намъри сжщото въ своя учебникъ. Съвършениятъ учебникъ въ желанието си да подобри прѣподаването убива най-важното нѣщо на обучението — активното участие на ученика.

По тая причина въ странство се почва извѣстна реакция противъ сегашната всемогъща роля на учебника и се иска щото вмѣсто него да се въведатъ подходящи ръководства или четива, които да се използватъ по извѣстенъ редъ, указанъ отъ прѣподавателя. По тоя начинъ ученикътъ ще се научи да борави съ литературата по дадени въпроси и самостоятелно да събира нужнитъ свѣдѣния, т. е. да използва сжщитъ сръдства, къмъ които прибѣгва всѣки авторъ на една книга или учебникъ. Разбира се, тая метода прѣдполага наличността на подходяща популярна литература по даденъ прѣдметъ и въпросъ. Въ всѣки случай нейното прилагане може да става главно въ горнитъ класове на гимназията, гдѣто ученикътъ вече се отнася по-критически къмъ печатната книга и може да отличи сжщественото отъ второстепенното.

* * *

На да ли има по-голямъ абсурдъ отъ единъ учебникъ въ основното училище, — тамъ, дѣто дѣтето живѣе съ игра, тѣлесни движения и съ хубавата жива рѣчь на своя учителъ. Кой учебникъ, коя книга може да замѣни живия образъ на учителя и добрия неговъ разказъ? Какъ може да се дава на дѣтето да учи урокъ едва ли не още въ II и III отдѣление по книга, който урокъ то изведнѣжъ може да запомни отъ разказа на учителя и когато то още не борави съ процеса на четивото?

Единствено разумни книги въ основното училище се явяватъ букварьтъ и читанкитъ, които трѣбва да допълватъ живата рѣчь на учителя и да служатъ като сръдство за упражняване въ четене. Читанката може да погълне въ себе си всичката материя на основното училище: законъ божи, матеренъ езикъ, отечествовѣдѣние и естествовѣдѣние, които сега се запаметяватъ въ видъ на сухъ учебникарски текстъ. Тѣзи учебничета се явяватъ като първа школа за механическото зубрене, което още въ първитъ години убива или прѣспива живата рѣчь и будната самостоятелна мисль на дѣтето. Това влияние на учебника е толкова по-силно, колкото дѣтето по-слабо владѣе механизма на четенето, който механизъмъ може да се поощрява и култивира само съ твърдѣ интересно дѣтско четиво, нагодено споредъ неговия вкусъ, съ прости, но образни поетически форми, които ни се даватъ само отъ талантивѣтъ дѣтски писатели.

Наредъ съ това читанката и букварьтъ трѣбва да съдържатъ богатъ художественъ материалъ отъ картини, илюстриращи самото четиво. Това е особно важно за букваря и първата читанка, гдѣто картината дава широкъ полетъ на безграничната дѣтска фантазия и способствува за нейното развитие, култивира вкусъ къмъ форми и боитъ и полага здрави основи за бъдещето естетическо чувство.

Разбира, се че подобни качества на буквари и на читанката изискват не само своя добър творец педагог, надаренъ съ способноститѣ на непосредствената дѣтска рѣчь, но и участието на талантлива художествена четка, която стои близо до дѣтскитѣ интереси и до мѣстнитѣ условия на страната. Въ това отношение нашитѣ буквари и читанки прѣдставляватъ много печално зрѣлище. На тѣхнитѣ иллюстрации и картини личи твърдѣ груба художествена ржка и още по-грубо техническо изпълнение. Отъ тая грубостъ страдатъ чернитѣ картини, а още повече — цвѣтнитѣ, които сега сж на мода по подражание на европейската букварна литература; тѣхнитѣ шарки сж тѣй грубо налѣпени по образитѣ и по пейзажитѣ, че картината губи всѣка живостъ и натуралностъ.

Да земемъ за примѣръ букваря на Г. Ив. Самарджиевъ, който ми се попадна случайно първъ подъ ржцѣ. Лицето на тоя букваръ се украсява съ цвѣтна картина, прѣдставляваща едно момче и едно момиче, седнали и държачи една голѣма отворена книга, а до тѣхъ помалко момче, сжщо седище на едно триножно столче и държаше вървата на една дѣтска кола. По цѣлата картина господствува рѣзкъ червенъ цвѣтъ; съ него сж покрити корицитѣ на книгата, прѣститѣ на дѣцата, които държатъ книгата, брадата на момчето и двѣтѣ страни край устата на момичето, съ което, види се, се е искало да се изобрази червенината на тѣхнитѣ бузи. Косата на момчето е нито морава, нито червена, нито синя, а нѣщо смѣсенъ декадансъ отъ тѣзи цвѣтове; а косата на момичето е горѣ долу ясно желто кафяна съ нѣкакви си бѣли пѣтна на челната ѣ китка. Прѣстилката на момичето е ясно синя—обаче покрита съ разни потъмни сини пѣтна, които, види се, трѣба да прѣдставятъ сѣнцитѣ. Сжщо явление прѣдставляватъ панталонитѣ и блузата на момчето. Цѣлата дреха на момчето е ясно червена, намацана самъ тамъ съ кармъзови пѣтна и тъсми, които сжщо иматъ претенция да прѣдставятъ сѣнки, образувани отъ гжнкитѣ на дрѣхата и т. н. т.

Отъ сжщата груба художественостъ страдатъ всички цвѣтни картини на тоя букваръ. Така напр. на стр. 6. по тѣлото на таралежа виждаме зеленикави тонове. На стр. 19. е нарисувано малко пиленце, съ сжщитѣ рѣзки шарки, поради което се наподобяватъ въ много слаба степенъ чертитѣ и миловидността на едвამъ що излупено пиленце. На 21. стр. имаме теле, бѣгаще по поляна, която отлѣво е желто зелена, а отдѣсно морава и портокалено червена; самото животно е изпѣстрено съ рѣзки червени и портокалиено червени шарки, отъ които не е спасена даже неговата муцуна, чело, уши и опашка; а задника и заднитѣ крака сж зелени! Отъ сжщитѣ недостатѣци страдатъ козлетата на стр. 75, отъ които едното е бѣло съ зеленикава линия по стомаха, а другото кафяно червено и, които при това нѣматъ характерния видъ на козлета. Още по-печално зрѣлище прѣдставляватъ картинитѣ на стр. 76 и 77 и пр. и пр.

Ако недостатѣкътъ на цвѣтнитѣ картини може да се припише отчасти на нашата груба хромолитографска или типографска тех-

ника, това оправдание не могат намѣри чернитѣ картини, които почти всички сж извънредно груби, нехарактерни и неизразителни.

Ако за буквава съдържанието на четивото е отъ второстепенно значение, понеже то прѣслѣдва главно формални цѣли — да затвърди въ дѣтето процеса на четенето, да механизира сливането на звуковетѣ въ думи и изрѣчения, въ читанката съдържанието и формата на четивата, тѣхниятъ езикъ и националенъ колоритъ сж отъ първостепенна важностъ. Понеже тя има за цѣль не само да доразвие механизма на четенето, но и да даде добро съдържание и хубава литературна форма, която да послужи като материалъ за усъвършенствование на първо мѣсто на живата дѣтска рѣчь, а слѣдъ това и на доброто писмено излагање на мислитѣ.

Ролята и задачата на автора на една читанка или хрестоматия въ България е много трудна: добрата читанка прѣдполага високо литературно развитие на една страна, високо състояние на нейната поезия и белетристика, отдѣто само може да се черпи нужния материалъ. Имайки прѣдъ видъ тая ни духовна бѣднота нашитѣ читанкажни се нагърбятъ обикновено съ *авторска роль* и тѣй си мислятъ, че попълватъ голѣмитѣ празноти въ своитѣ читанки. Азъ просто не мога да разбера, какъ хора съвсѣмъ неборавящи въ българската литература и нелитератори по призвание могатъ да се заематъ за подобенъ видъ авторство, което изисква не по-малко литературни и художествени способности, отколкото всѣки видъ недѣтска литература. Струва ми се, че голѣма частъ отъ тѣй искусствено нагоденитѣ четива въ нашитѣ читанки могатъ да се замѣнятъ съ истински литературни парчета, ако нашитѣ читанкаджии познаваха повече чуждата литература и ако тѣ прибѣгнѣха къмъ помощта на нашитѣ писатели, които, слѣдъ добро разяснение на работата, не биха се отказали да спомогнатъ съ своето перо въ сѣздаването на добри четива за дѣцата. Колкото нашитѣ литератори по-живо участие взематъ въ това дѣло, толкова тѣ повече ще способствуватъ за развитието на добрия езикъ въ младото поколѣние, — бждещъ клиентъ на тѣхнитѣ творби.

Само по тоя начинъ нашитѣ читанки ще се очистятъ отъ своя доморасълъ плѣвелъ, отъ искусствено изкалѣпени четива, проникнати съ банално моралоучение или съ претенции за опознаване дѣцата съ редъ практически въпроси, които не могатъ да прѣдставляватъ никакъвъ интересъ за тѣхъ.

Всѣко четиво прѣди всичко трѣба да има художественъ характеръ и да е написано съ простъ дѣтски, но увлѣкателенъ езикъ. Моралната тенденция трѣба да е скрита дълбоко въ самата художествена форма и да е лишена отъ всѣкакви дидактически похвати. Само истинското художествено произведение може да развива естетиченъ вкусъ и да влияе на морала и на характера на дѣтето. Всички разкази, като напр. „Стариятъ учителъ“, „Божко и майка му“, „Първанъ“, „Слугиня“ въ читанката за III отдѣление на г. Т. Влайкова или „Кой какво найъ обича“ въ читанката за III отдѣление на г. Хр. Тодорова сж неестествени за дѣтската душа и могатъ да раз-

виватъ само морализаторско фразиорство и поржчанъ сантиментализъмъ. Ако сжщитѣ теми се развиеха въ чиста художествена форма въ видъ на подходящи случки или разкази, излѣзли отъ едно поетическо перо, тѣ несъмнѣно щѣха да окажатъ истинско и реално влияние върху формиранieto на дѣтското чувство на дългъ.

Като чувствуватъ художествената бѣднота на нашата литература, нѣкои отъ нашитѣ автори на читанки се стараятъ да я попълнятъ съ подходни народни пѣсни и приказки, което като идея споредъ мене, е много сполучливо.

Единъ голѣмъ недостатъкъ на нашитѣ читанки е липсата на добри стихотворения, които трѣбва да развиватъ у дѣцата поетическо чувство и хармонична и музикална рѣчь. Почти всички стихотворения освѣтъ народнитѣ, сж написани съ дървенъ стилъ, безъ всѣкакво богатство и разнообразие на епитети и на езиковни форми; а много отъ тѣхъ сж наборъ отъ думи, подгонени къмъ изкуствено римуване. Ни едно отъ тѣхъ не е пропито съ истинско поетическо чувство, което подига тѣй силно чувствата на дѣтето. На тѣзи бѣдни по форма, по благозвучие и по чувство стихотворения главно се дължи оная монотонна декламация въ нашитѣ училища. Само доброто поетическо произведение способствува за развитието на добра говорна, четивна и декламационна рѣчь, а заедно съ това и на театрално говорене.

Най-сетнѣ, другъ недостатъкъ на нашитѣ читанки е даване мѣсто на четива съ твърдѣ обикновено съдържание, които съ нищо не будятъ умствения интересъ у дѣцата и тѣй да се каже приспиватъ тѣхното внимание. Това психологическо състояние се особно силно култивира, ако тѣзи четива сж обикновени описания. Такова е напр. четивото „Крава“ въ читанката за II отдѣление на М. Герасковъ, Ив. Пеновъ и пр., въ което се дава най-банално описание на тѣлото на кравата: че тя давала вкусно млѣко и месо, че малкото ѝ се наричало *теле* и че кравата вършела полски работи и кожата ѝ давала гъонъ. Другъ би билъ резултатътъ отъ това четиво, ако авторътъ напишеше нѣкоя случка за кравата, за нейната любовъ къмъ телето ѝ и пр., или намѣсто това да дѣше описание на друго животно, което е по-малко познато на дѣцата, като напр. лисицата, вълка и пр.

Наредъ съ четива отъ художественъ характеръ, прѣслѣдващи общеобразователни и езиковни цѣли, както казахме, читанката може да съдържа и такива изъ словеснитѣ материи, фигуриращи сега въ основното училище, като отдѣлни прѣдмети, подъ името естествознание, отечествовѣдѣние и вѣроучение, които четива ще допълватъ виденото въ градината, полето и околността на селото или града, както и живитѣ разкази на прѣподавателя.

Изобщо, цѣлото прѣподаване въ основното училище трѣбва да има за основа живото прѣдметно учение (не по картини!) и живата рѣчь на учителя и да държи дѣтето възможно по-далечъ отъ сухата учебническа наука, която убива у него всѣка жизнеспособностъ, притяпява наблюдателността и го откъсва отъ живота

въ тая възраст, когато то най-вече трѣбва да се движи, да играе и да възприема всичко по чисто динамиченъ и моторенъ начинъ когато неговиятъ интелектъ е далечъ отъ аналитичното схващане на явленията и не може да се съсредоточи за дълго врѣме надъ тѣхъ. Въ тая възраст дѣтето е склонно повече къмъ синтеза и къмъ цѣлостно схващане на природата и къмъ нейното индивидуализиране отъ гледна точка на своитѣ чувства. Подобно на дивака дѣтето е далечъ отъ сухия наученъ анализъ; то се задоволява само съ антропоцентрическото обяснение на природата. Поради това и строгата класификация на явленията и на знанията не е споредъ неговата психология. Намѣсто да му разказвате за отдѣлно растение, слѣдъ това за отдѣлно животно или минералъ, сетнѣ за Иосифа или за Крума, най-добръ свържете всичко това въ една жива природна картина, въ добъръ художественъ разказъ или четиво и тогава ще видите, какъ то ще живѣе въ пѣстротата и разнообразието на тая картина. Образци отъ подобенъ синтезъ ние се опитахме да дадемъ въ I-та годишнина на „Ново училище“¹⁾.

Още по-безсмисленъ въ основнитѣ училища е учебникътъ по геометрия и по *геометрично чертане*. Не стига по геометрия, но и по геометрично чертане! Азъ лично съмъ училъ чертане въ срѣдне и въ висше училище, обаче нийдѣ не помня да ми е даванъ въ ржката учебникъ по геометрично чертане. Като ученици и като студенти, ние сме си купували нужнитѣ инструменти и материали и сме почвали да чертаемъ подъ ржководството на учителя. А нашинтѣ учебникари искатъ да научатъ дѣцата да чертаятъ по учебникъ, въ който ще намѣрите нарисувани пергелъ, линия, тригълникъ, транспортиръ, упжтване, какъ се разтваря пергела и какъ да се забива въ книгата, какъ да се завърта, когато описваме окръжностъ и пр. и пр. Слѣдъ това не остава освѣнъ да напишемъ учебници съ рисунки и упжтвания, какъ дѣцата трѣбва да стѣпватъ при вървенето, какъ да си отварятъ устата при говорене, какъ да мигатъ съ очи и пр. Така напр. учебникътъ на П. Н. Икономовъ за III отдѣление разправя на цѣли 80 страници за подобни велемждри работи. По-*модерниятъ* учебникъ на Г. Т. Самодумовъ по сжщата материя се е разпространилъ само на 48 стр. Просто човѣкъ не може да разбере, кому сж нужни подобни учебници. Не остава, освѣнъ да се напишатъ къмъ тѣхъ и ржководства за учителя!

Вънъ отъ това, че такива учебници убиватъ истинското знание на геометрическитѣ елементи, които въ тая възраст трѣбва да се взематъ чрѣзъ наблюдение и измѣрване въ стаята, двора и полето въ видъ на чисто *конкретна геометрия*, но тѣ поднасятъ единъ сурогатъ на неопитния учителъ, който, безъ него, сигурно би си помърдалъ мозъка, за да потърси нѣкоя нагледностъ въ прѣподаването, вънъ отъ черната дѣска. Злото на учебника, въ случая между другото, е и това, че той култивира лѣнностъ и убива инициативата и самостояния трудъ не само у ученицитѣ, но и у учителитѣ.

¹⁾ Гледай: Една чудна прпказка, стр. 67; малкото мишенце, стр. 123; жабияното бебенце, стр. 491 и пр.

Недостатъкът на *смътаницитѣ* е извънредно практическия и монотонния характер на задачите, който стои далеч от дѣтскитѣ интереси, игри и пр.; поради това занятията по това прѣдметъ иматъ извънредно сухъ характеръ. Обаче главния недостатъкъ тукъ е тоя, че училището обръща много малко внимание на конкретизиране основнитѣ понятия за мѣрките и числата, което може да се постигне само слѣдъ по-дълги упражнения надъ измѣрване дължини, плоскости, обеми и тегла. За тая цѣль всѣко основно училище трѣбва да има сбирка отъ основнитѣ мѣрки, — не за да лежатъ въ шкафа, разбира се, или да служатъ само за показване — а за да се дадатъ въ рѣцѣтъ на дѣцата за разни практически упражнения, като измѣрване на дължини съ метри и неговитѣ части, на обеми съ литри и негови части; на тяжести съ килограми и тѣхни части; на сравняване линеенъ, квадратенъ и кубиченъ метъръ съ тѣхнитѣ по-малки части; на килограми, хектограми и декаграми и пр. помежду имъ. Тѣзи упражнения могатъ да се комбиниратъ по всевъзможни начини, догдѣто дѣтето почне съ око и рѣка да опрѣдѣля, коя мѣрка е метъръ, коя дециметъръ, коя квадратенъ метъръ, коя кило, двѣ кила, грамъ, 10 грама и пр. Като запечатаме по тоя начинъ всички мѣрки въ чувствата на дѣтето задачите по смѣтане съ разнитѣ мѣрки ще получатъ много по-реално значение и ще се избѣгватъ онѣзи груби и мжчно уловими грѣшки, които сега ставатъ при тѣхното рѣшаване, даже въ прогимназията. При тѣзи голи, словесни свѣдѣния, които сега се даватъ за мѣрките въ отдѣленията за дѣтето терминитѣ грамъ, декаграмъ, дециграмъ, метъръ, декаметъръ, дециметъръ, тонъ, хектолитъръ и пр. сж голи звукове. Неговата мисль ни най-малко не се шокира прѣдъ употреблението на термина декаметъръ намѣсто дециметъръ или декалитъръ намѣсто децилитъръ и пр., понеже тѣ за него сж звукове безъ реално съдържание, несвързани съ опрѣдѣлено напрѣжение на окото, ржката и осѣзанието. А между това тѣзи основни понятия могатъ да се придобиятъ просто въ игра съ пѣсѣкъ, вода и пр. А тамъ, гдѣто материалнитѣ срѣдства на училището сж ограничени, всички мѣрки могатъ да се приготвятъ отъ самитѣ ученици отъ дърво, мукава, парцали и т. н., — достатъчно е учителътъ да захвърли малко на страна учебника и приспособи своята мисль къмъ мѣстната обстановка, природата и къмъ интереситѣ на дѣтето.

* * *

Недостатѣцитѣ на учебникитѣ въ прогимназията сж още по-големи, отколкото на онѣзи въ основното училище. Тукъ като че авторитѣ сж си поставили за цѣль просто да усилятъ недостатѣцитѣ на учебната система и да подкопаятъ организъма и духовнитѣ сили на ученика. Почнатата специализация въ отдѣленията тукъ вече се довежда докрай. Естеств. история е разпокжсана на зоология, ботаника, минералогия и тѣй наречената антропология; Наредъ съ българска история имаме и всеобща история и пр. Съ една дума пълна и строга класификация на наукитѣ съ тенденция

на анализъ на всѣка категория отъ природнитѣ и обществени явления. Това, което се прѣдписва въ програмата, отъ учебникаритѣ е доведено до абсурдъ, който при това се удобрява и отъ министерството.

Ще се спра само накъсо надъ главнитѣ недостатъци на нѣкои отъ учебницитѣ на прогимназията. За тѣзи по смѣтането, геометрията и матерния езикъ нѣма да говоря; за тѣхъ както и за методитѣ на прѣподаването имъ е достатъчно писано на страницитѣ на „Ново училище“. Прѣподаването на граматиката въ прогимназията, па още по учебникъ, е немалкъ абсурдъ. И тукъ трѣбва да господствува разказътъ, доброто четиво отъ читанки и отъ подходяща дѣтска литература, по която само може да се изучава езика. Врѣме е вече граматиката да се прѣнесе въ гимназията, гдѣто ученикътъ има поголямъ запасъ отъ езиковень материалъ и по-силна аналитическа мисль за да се вдълбочава въ тънкоститѣ на езика.

Тая геометрия съ буквени изрази, теореми и доказателства, която се учи въ II и III класове е сжщо цѣль анахронизъмъ за едно 12—13 годишно дѣте, лишено още отъ елементи на абстрактна мисль и отъ способностъ да анализира математическитѣ и геометрически величини.

Ще спра своето внимание надъ главнитѣ словесни прѣдмети законъ божи, естеств. история, география и история, чиито учебници споредъ мене сж едно изтезание за дѣтската паметъ и притжаватъ всѣка самостояйна разсудителна способностъ.

Всѣки отъ учебницитѣ по тѣзи прѣдмети е пълненъ съ маса имена, названия и дребни фактове, които не принасятъ нищо за разбирането на прѣдмета и наредъ съ това убиватъ полета на фантазията, тѣй силенъ още въ прогимназиалната възраст. Намѣсто учебникътъ да апелира къмъ асоциируещата способностъ на фантазията и върху нея да гради картината на знанието и на фактоветѣ, той ниже послѣднитѣ съ сухостъта на лѣтопись, която се запомня механически, за да се избѣри на урока и слѣдъ 2—3 дена да се замѣни съ новъ механически нанизъ отъ думи и изрѣчения, лишени отъ най-елементарнитѣ свойства на красивата и художествена дѣтска рѣчь. Само дѣтската паметъ е въ състояние да понесе и да запечата въ себе си тоя начинъ на излагане фактитѣ и събитията. Това повидимому импонира на учителя, обаче той скоро може да бжде разочарованъ, ако слѣдъ една година се опита да провѣри това, което ученикътъ е училъ. Послѣдниятъ ще му отговори много наивно и правдиво „ами че ние учихме това еди кога си!“ При тая система ученицитѣ въ прогимназията учатъ цѣла история, география, естеств. история, за да я забравятъ отъначало докрай и да останатъ само съ нѣкои голи имена и названия. Поради това и ученикътъ дохажда въ гимназията съ извънредно малко познания, а най-важното съ изморена паметъ, съ ограничено въображение и съ некултивиранъ и неподготвенъ интелектъ. Той донася въ гимназията само малко четиво, писане и смѣтане. Всичко друго е минало въ вѣчността на забвението.

Да почнемъ съ *законъ божий*.

Земамъ учебника на Т. Станимирова за I класъ. Обръщамъ на стр. 61 за *смъртта на Саула* и чета: „Когато Давидъ живѣлъ въ филистимската земя, филистимлянитѣ навлѣзли въ Палестина и се спрѣли близо до *Гелвуйската планина* (на сѣверната частъ на Палестина), а Саулъ съ войската си стоялъ на Гелвуйската планина. Саулъ прѣдчувствувалъ, че ще го постигне голѣмо нещастие и за това се молилъ на *Бога да му открие бждащето или като му се яви на сѣнь, или чръзъ първосвещеника, или чръзъ нѣкого отъ пророцитѣ* (к. м.); ала Богъ не чулъ молбата му. Въ това врѣме въ гада *Асидоръ* живѣла една жена, която лъжела проститѣ човѣци, че ужъ могла да прѣдсказва бждащето“ и т. н. редица подобни дреболии, които затрупватъ съзнанието и главната мисль на разказа. Каква нужда напр. имаше да дава името на *Гелвуйската планина*, когато ученицитѣ отъ I класъ не могатъ да знаятъ подобни географически тънкости отъ Палестина. Па и какво прибавя това къмъ разказа, който е и тъй сухъ? Защо бѣше тая подробностъ за начина, какъ Богъ да открие на Саула бждащето: *на сѣнь, или чръзъ първосвещеника, или чръзъ нѣкои отъ пророцитѣ*? Каква нужда имаше да се споменува името на жената *Асидоръ*, па още да се подчертае?

Подобно е горѣ-долу изложението на цѣлата книга на Т. Станимирова; скучно нареждане на фактове, между които се скриватъ главнитѣ събития и по тоя начинъ се убива цѣлата картинность на Стария завѣтъ, тъй живо изложена въ Библията. Наредъ съ това типичния мъртавъ езикъ, макаръ и правиленъ въ граматично и стилистично отношение, нанася върху цѣлото изложение дебела сѣнка и мжглявость, подъ която ученикътъ съ усилие трѣбва да изтрѣгва нанизанитѣ фактове. Картинностьта, художественостьта и чувството липсватъ даже при такива драматически събития, като продаването на Иосифа. Педантизмътъ въ фактическото изложение изсушава чувството и душата на ученика, жеденъ за живъ разказъ и житейска правда, съ които е тъй богата пълната съ мартирология история на избрания отъ Бога народъ. Колко по-разумно правятъ американцитѣ, че просто четатъ въ училището избрани мѣста отъ Библията, тъй богати съ поезия и съ житейско съдържание.

Въ сжщия духъ се излага и новия завѣтъ за III класъ.

Въ III класъ ученицитѣ учатъ катихизисъ, въ който споредъ новомодното учебникарство е изхвърлена старата въпросна метода. Таквъ е напр. учебника на Г. Цв. П. Василевъ. Въ него авторътъ се е постаралъ да изхвърли всички текстове, които фигурираха като доказателства въ старитѣ катихизиси и ги е замѣнилъ съ свои обяснения, види се, за по-голѣма популярность прѣдъ дѣцата. Като образци отъ тая популярность, азъ, безъ да съмъ чель внимателно учебника (обаче достатъчно съмъ изпиталъ мжчителното му дѣйствиe, като баща, ще укажа на стр. 13, гдѣто се излага съдържанието на ветхозавѣтнитѣ книги.

„1) *Законоположителни* (достатъчна е само тая чудна дума!) които съдържатъ *основнитѣ закони на религиозно-нравствения животъ* (к. н.) на човѣцитѣ;

2) *Исторически*, които съдържат историята на *благочестието* (к. н.);

3) *Поучителни*, въ които е изложено учението за *благочестието* (к. н.)“

Нима г. Василевъ мисли, че ученика отъ III класъ е въ състояние да разбере що е *благочестие*, *закони за религиозно-нравственъ животъ*, та е намѣрилъ тоя начинъ на популяризиране катихизиса? И каква нужда имаше отъ тая класификация и сетиѣ на ново да се почва подробно да се излага сжщото, отъ което впрочемъ ученикътъ сжщо малко може разбра? Какво напр. се постига съ слѣдния пасажъ: *законоположителни* сж петѣ първи книги отъ Библията, написани отъ Мойсея, поради което и се наричатъ *Мойсеево петокнижие*, съставено отъ книгитѣ: Битие, Изходъ, Левитъ, Числа и второзаконие. Или отъ разяснителния пасажъ — *Исторически* сж книгата на Иисусъ Навина, на сѣднитѣ, Ругъ, на Царствата, *Паралипоменонъ* (к. н.), Ездра, Неемия и Естиръ и т. н. Думи, думи, имена и имена и повече нищо!..

На стр. 19 и 20 се дава слѣдното обяснение за сжществуването на Бога:

„Самото Божие сжщество е непостижимо за човѣшкия разумъ, защото то е по-високо отъ всѣко познание не само човѣшко, а и ангелско. Но при това ний пакъ можемъ и сме длъжни да имаме понятие за Бога, доколкого е благоволилъ Той Самъ да ни открие Своето битие чрѣзъ светото откровение. Отъ божественото откровение ние знаемъ, че Духъ естъ Богъ (Ион. 4, 24) и като такъвъ, Той се отличава отъ всичкитѣ други сжщества съ това, че *тъ сж ограничени по битие и сила; когато Богъ, напротивъ, е неограниченъ по духъ и безпрѣдѣленъ, всевъвршенъ* (к. н.).

Или по-долу:

„*Вѣчността* Божия се състои въ това, че Богъ нѣма нито начало, нито край на Своето битие, а е *вѣченъ и свободенъ отъ всичкитѣ условия на врѣмето*“ (к. н.) и т. н.

Нима авторътъ мисли че ученицитѣ сж въ състояние да разбератъ горния текстъ и особно подчертанитѣ отъ насъ изрази?

Характерното въ тѣзи разяснения е и това, че авторътъ пуца въ ходъ абстрактната терминология на Св. писание, която нищо не принася за яснотъ на изложението, а напротивъ още повече го затъмнява.

Дѣйствително материята на катехизиса не е по силитѣ на ученици отъ III прогимназиаленъ класъ, понеже тя прѣдполага доста голѣма абстракция на мисълта, и затова ясното изложение на материята изисква талантиливо популяризиране. При едноврѣмешното евристическо прѣподаване и ние каго ученици не разбирахме повече отъ смисъла на религиознитѣ догми, обаче тогава поне се заучваха редъ текстове, цѣлни съ своето дълбоко съдържание, съ образната си и художествена рѣчь. Земете напр. текста на Давида, който се привежда като доказателство за всемогществото на Бога: „Камо пойдю отъ духа твоего, отъ лица твоего камо бѣгу; аще възйду на

небо ти тамо еси, аще снизу во адъ ти тамо еси, аще возму криле мои рано и вселюся въ послѣднихъ моряхъ тамо бо рука твоя настави мене и удержитъ меня дѣсница твоя!“

Тоя текстъ и до сега е останалъ въ паметъта ми — сигурно поради чудната си поетическа форма, и образна философия, съ която сж тъй богати псалмитъ на Царя Давида.

География. Въ I и II класове както земаме се зема географията на петтѣ континента, а въ III класъ отечественна география. При това почти цѣлата материя се изучава съ такива подробности на названията, че просто е непонятно, какъ ученицитъ ги запомнятъ. Впрочемъ въ повечето случаи тѣ просто лъжатъ учителя като четатъ имената по откритата карта или атласъ. Азъ се съмнѣвамъ да се учи нѣидъ по свѣта въ основното училище (което тамъ включва въ себе си и нашитъ 3 класа) всеобща география съ такива подробности. Обикновено въ чуждитъ *Bürgerschule, ecoles supérieures primaires* или *Grammar schools* се обръща внимание на отечествената география, на нѣкои съседни страни или на колониятъ, както е напр. въ Франция и Англия. Тѣй че ние напр. въ прогимназията прѣкрасно бихме могли да се ограничимъ съ България и балканскитъ държави, намѣсто да ходиме по дебритъ на Африка, Австралия, които нѣмагъ никакво значение за 12 — 13 год. дѣца или да имъ прѣподаваме за Испания, Португалия, Швеция, Норвегия и Люксембургъ?! Обаче това е програменъ въпросъ, за който не могатъ да се винятъ учебницитъ. Тѣхното зло се состои въ стремежа имъ да прѣвисятъ и изострятъ изискванията на програмата.

Като иллюстрация земамъ учебника по география за II класъ на г. Сава Поповъ (Европа), който има 68 двойни (*in 4-o*), слѣдователно 136 обикновени страници, много отъ които сж просто натѣпкани съ разни географически названия. Така напр. на стр. 4 и 5 има около 50 имена съвсѣмъ нови за ученицитъ; такива сж Шпицбергенъ, Исландия, Ирландия, Зеландия, Фиония, Лаландъ, Рюгенъ, Балеарски о-ви, Корсика, Сардиния, Сицилия, Ионийскитъ, Критъ, Евбея, Цикладски, Тасосъ, Лемносъ, Ла-маншъ, Па-де-кале, Скагератъ, Категатъ, Зундъ, Лионски и Генуезки заливи, Таренско море, Монъ-Бланъ, езерата Женевско, Боденска, Лаго-Маджоре, които, макаръ и поставени въ скобки, сж тлѣсто подчертани, Рейнъ, Рона, По, Инъ, Сава, Овернски планини и пр. Всичко това трѣба да се научи най-вече въ 2 урока (по 1 стр. на урокъ) и да се намѣри на картата! А на стр. 6 има около 40 подобни имена!

При изучаването на отдѣлнитъ страни авторътъ се постаралъ да натика на 2 — 3 страници грамаденъ сбитъ материалъ, който трѣбва да се запомни отъ ученика. Така напр. за Россия се дава управлението, състоянието на образованието, минералнитъ богатства (като не се забравя даже и цинка), фабричната промишленостъ, пжтнитъ съобщения, търговията, повече отъ 20 града, при което често се дава и тѣхното население и пр. Изобщо изложение на материала по форма и съдържание прѣдставлява миниатюрно копие на единъ голѣмъ учебникъ по културна или икономическа геогра-

фия, — отъ който сж спазени почти всичкитѣ имена на градове, рѣки, сжщитѣ стопански подраздѣления и пр., а е олушена живата материя на текста, която свързва, асоциира и оживява изучването и спомага на запомнянето. Ако авторътъ намалѣше многобройнитѣ названия, оставяше само нѣколко града и пр. и земеше общата характеристика на стопанството и на културата съ подходящи художествени иллюстрации или характеристики, тогава нѣмаше да се затрупва наметътъ съ толкова разпокъсани фактове и ученикътъ щѣше да получи по-ясна картина за всѣка страна; по тоя начинъ щѣше да се спести и врѣме, което учителътъ можеше да употребѣи за географически разкази и четива, образци отъ които биха могли да се дадатъ на края на учебника, както се практикуваше отъ старитѣ учебници по География. Това е особно нужно при липсата на географически христоматии у насъ.

Всѣки съзнателенъ родителъ, който е наблюдавалъ, колко врѣме губятъ дѣцата надъ географията по подобни ученици сигурно се е възмущавалъ отъ тѣхната прѣтрупаностъ. Авторитѣ не трѣба да забравятъ, че нашитѣ прогимназии сж натѣпкани отчасти съ твърдѣ остарѣлъ и отчасти съ съвсѣмъ младъ учителски персоналъ, който обикновено търси спасение въ учебника. При такива условия, недостатъцитѣ на послѣдния ставатъ мжчение за ученицитѣ.

Сжщата прѣтрупаностъ съ имена имаме въ учебницитѣ за III класъ — по отечеств. география. Какви не проходи, планински върхове и др. ненужни дреболии се учатъ тукъ!

Всеобща история. Учебницитѣ по тоя прѣдметъ прѣдставяватъ сжщата аномалия, както и онѣзи по география, т. е. пълно конспектиране на единъ учебникъ отъ гимназията.

Като примѣръ земамъ учебника на г. г. Ив. С. Поповъ и К. Грънчаровъ. На стр. 39 и 40 се излага материята за *италийанскитѣ градски республики и борбата имъ съ Фридрихъ Барбаруса* по слѣдния начинъ:

„Германскитѣ императори слѣдъ Отона I Велики не прѣставали да смѣтатъ Италия за свое владѣние⁽¹⁾. Но прѣзъ врѣме на кръстоноснитѣ походи много градове въ сѣверна Италия се освободили отъ феодалитѣ си,⁽²⁾ забогатѣли отъ търговията и станали силни⁽³⁾. На чело на тѣзи градове стояли Венеция, Миланъ, Флоренция и Генуа⁽⁴⁾. Гражданитѣ вече свикнали да се управляватъ сами и да не признаватъ ничия власт⁽⁵⁾.

Въ това врѣме на императорския прѣстолъ въ Германия се възкачилъ Фридрихъ Барбаруса отъ рода на *Хохенщауфенитѣ*⁽⁶⁾. Той се заелъ да усили кралската властъ и да я направи тѣй могуща, че всичко да зависи отъ нея⁽⁷⁾. Той поискалъ отъ италианскитѣ республики да се откажатъ отъ своята самостоятелностъ и да се подчинятъ на неговитѣ чиновници⁽⁸⁾. Никой, освѣнъ краля, нѣма право да създава закони и да сжи, казвалъ Фридрихъ⁽⁹⁾.

Италианскитѣ градове въ долината на р. По се съединили въ единъ общъ съюзъ, на чело на който застаналъ гр. Миланъ⁽¹⁰⁾. Но Фридрихъ Барбаруса разбилъ съюзнитѣ войски и подчинилъ градо-

ветъ⁽¹¹⁾. Миланъ билъ разрушенъ⁽¹²⁾. Като станалъ сега съседъ на папскитъ владѣния, Фридрихъ поискалъ да се разпорежда и съ папския прѣстолъ⁽¹³⁾. Папа Александъръ III, *който билъ строго послѣдователъ на Григория VII*⁽¹⁴⁾, като не искалъ да се подчини на германския императоръ, избѣгалъ въ Франция и отлжчилъ Фридриха отъ църквата⁽¹⁵⁾. Тогава италианскитъ градове се повдигнали отново и разбили Фридриха⁽¹⁶⁾, защото нѣкои отъ феодалитъ му го напуснали и минали на страната на противникитъ му⁽¹⁷⁾.

Това накарало Фридриха Барбаруса да признае независимостта на италианскитъ градове и да се помири съ папата⁽¹⁸⁾. Като направилъ това, той обърналъ силитъ си отново къмъ Германия и се разправилъ жестоко съ невѣрнитъ си феодали⁽¹⁹⁾. Скоро Фридрихъ вземалъ участие въ третия кръстоносенъ походъ⁽²⁰⁾, но прѣди да стигне въ Иерусалимъ, удавилъ се въ една рѣка въ Сирия⁽²¹⁾. При неговитъ наслѣдници се подновила съ голѣмо ожесточение борбата между германскитъ императори и папитъ⁽²²⁾. Тази борба докарала унищожението на Хохенщауфеновия родъ⁽²³⁾ и съвършеното отпадане на папската властъ⁽²⁴⁾.

Цѣлото това изложение прѣдставлява сухъ и жестокъ нанизъ отъ исторически фактове. Въ едно по-пълно ръководство по историята то обикновено заема цѣли страници, изпъстрени съ редъ илюстрации и фактове поставени въ строга причина зависимостъ, за произхода на италианскитъ республики въ зависимостъ отъ тѣхното благоприятно положение въ Сръдиземното море, въ връзка съ кръсоноснитъ походи и пр. Споредъ мене намѣсто да нанижи цѣли 24 фактове и събития на една страничка и съ това да разчеква паметта на дѣтето, авторътъ щѣше да направи много по-разумно, ако укажеше само на 1 или 2 главни причини за произхода на тѣзи республики, опишаше тѣхното вътрѣшно устройство, което е важенъ исторически фактъ за сръднитъ вѣкове и изоставеше перипетитъ на борбитъ имъ, изпъстрени съ имена на папи и царе.

Въ подобенъ калѣпъ е написанъ цѣлия учебникъ. Авторътъ като че е взелъ курса на единъ гимназиаленъ учебникъ, изтискалъ е отъ него всички сокъ, устранилъ е ясната причина връзка между събитията и отъ останалия сухъ скелетъ наредилъ калейдескопъ отъ фактове, имена и събития. Споредъ мене и тукъ вината не е въ програмата, а въ своеобразното схващане отъ страна на автора на своята педагогическа роль.

Въ програмно отношение азъ съмъ противъ изучаването на всеобща история въ прогимназията. Изобщо най-голѣмиятъ недостатъкъ на прогимназиитъ е застъпването отъ тѣхна страна на редъ гимназиални дисциплини и стремежа имъ да прѣдставляватъ малкъ концентъръ на гимназията. Съ това ученицитъ се затрупватъ съ масса умственъ материалъ, и се накрънява тѣхното правилно развитие. Струва ми се, че между всички училища у насъ отъ най-голѣма прѣтрупаностъ страдатъ прогимназиитъ. Нийдѣ ученицитъ не готвятъ толкова уроци и не зубрятъ толкова много както тукъ. Ако земемъ учебницитъ отъ единъ класъ на прогимназията ще се набе-

ратъ 800—1000 страници сбитъ фактически материалъ, който повечето се учи наизустъ. Това заустяване е истински *култъ* въ прогимназията, и то се дължи на слѣднитѣ обстоятелства:

1) На неопитността и на низкото равнище на прогимназиалния учителъ; 2) На чистата и непорочна ревностъ и болезнена амбиция на ученицитѣ и особно на ученичитѣ; 3) На безсмислената катехизисна форма на учебницитѣ, която, при наличността на горнитѣ двѣ обстоятелства, просто осакатява прогимназиалното обучение; а между това въ методическо отношение прогимназията трѣбва да върви по стѣпките на основното училище като се явява негово естествено продължение. А изцѣло взето и двѣтѣ училища би трѣбвало да посветятъ своята учебно-възпитателна система не на натрупване на материалъ, а на разностранното възпитаване физическитѣ сили, на изостряне външнитѣ чувства и на наблюдателността и на онзи минимумъ отъ конкретенъ наученъ материалъ, който е нуженъ само за постигането на тѣзи формални цѣли. Наредъ съ това тѣзи двѣ училищни степени трѣбва да употребятъ всички срѣдства за развиване у дѣтето на художественъ и естетиченъ вкусъ — главната основа за възпитанието на чувството и на сърдцето, тѣй занемарени при сегашната папегалско-учебническа система. Най-сетнѣ голѣмитѣ претенции за наука и сухо знание тукъ трѣбва да отстъпятъ мѣсто на развиване повече общественъ духъ, който е най-силния факторъ на възпитанието у младежта. А що се касае до всемирната история, нейната материя трѣбва да бѣде сведена до минимумъ и да е съсрѣдоточена върху личноститѣ и духовния ликъ на забѣлжителнитѣ дѣйци на главнитѣ епохи. Въ това отношение като методъ и форма на изложение бихъ прѣпоръчалъ отечествената история на Рождественский (руска).

Естествена история. Тоя учебенъ прѣдметъ въ прогимназията има смисълъ само ако прѣподаването му се води по чисто нагледенъ начинъ, тѣй че ученикътъ винаги да има прѣдъ себе си нужното растение, животно или минералъ, като се обръща внимание на главнитѣ прѣдставители отъ всѣко сѣмейство, обикновени за нашата страна. При изучаването трѣбва да се обръща внимание на съществениитѣ органи и признаци, опрѣдѣлящи свойствата и жизненитѣ функции на естествения обектъ. Всички дреболии и подробности сж върждни за прѣподаването, особно ако то се обръща сжщо въ запамятаване признацитѣ на отдѣлни индивиди, както обикновено става у насъ. Въ такъвъ случай единъ отъ най-важнитѣ реални прѣдмети, който трѣбва да развива наблюдателността на дѣтето, изобщо и по отношение къмъ природата, се лишава отъ най-цѣнното си качество—отъ *методата*, поради която той главно е въведенъ въ кръга на учебно-възпитателната система.

Споредъ мене учебницитѣ въ прогимназията сж често пълни съ излишни подробности при описанието на отдѣлнитѣ индивиди и наредъ съ това съвсѣмъ игнориратъ *практическото* значение на много минерали, растения и животни; тая материя е лесна за изучаване и внася по-голѣмъ интересъ въ прѣдмета и на нея лесно може

да се даде мѣсто, ако се изоставятъ излишнитѣ морфологически и др. подробности, които иматъ значение при едно научно и по-системно изучаване на естествознанието, както е напр. въ гимназията.

Като иллюстрация за излишното задълбочаване въ дреболитѣ ще приведа единъ цитатъ отъ естеств. история на г. г. Ив. Нейчевъ, В. П. Гочевъ и Т. Николовъ (за II класъ), който, въярѣки че е единъ отъ добритѣ учебници за прогимназитѣ, не е лишенъ отъ горния недостатъкъ.

На стр. 113, 114, 115 и 116 се описва глухарчето, устройството на неговия цвѣтъ, начина на оплодотворяването и размножаването съ такива подробности, които умарятъ вниманието и на твърдѣ сериозенъ човѣкъ, а камо ли на едно дѣте. За да бѣда по-ясенъ, азъ ще цитирамъ цѣлото описание :

„Глухарчето е трѣвисто многогодишно растение. Рано напролѣтъ отъ коренището израстватъ нарѣзани листа, които се разполагатъ въ розетка. Тѣй разположенитѣ листа запазватъ почвенната влага, а така сжщо прѣчатъ на други растения да се развиватъ близо до него. Когато се постопли врѣмето, отъ коренището покарватъ едно или нѣколко кухи цвѣто-носни стѣбла. Листата на глухарчето сж различно дълги, споредъ мѣстото къдѣто, то расте. На сухи мѣста тѣ сж по-къси, а на влажни — много по-дълги. Листата сж малко въгнати по срѣдата си, та дъждовнитѣ капки се стичатъ къмъ корена. На върха на правото стѣбло сж разположени многобройни жълти цвѣтчета, събрани върху разширено цвѣтно легло. Отвѣнъ всички цвѣтове сж обгърнати съ многолистно зелено покривало, което подпиратъ малкитѣ и нѣжни цвѣтчета. Такова съцвѣтие се казва кошничка. (Отначало всички листа на покривалото сж изправени и плѣтно прилегнали едно до друго, та много добрѣ запазватъ цвѣтсвѣтъ. Всѣки цвѣтъ е пълненъ, но вмѣсто чашка има бѣли изправени космици. Вѣнчето е съставено отъ 5 злато-жълти листца, сраснали въ видъ на езиче. Въ долната си частъ вѣнчето образува къса и съвсѣмъ тѣсна тръбица, въ дъното на която се отдѣля нектарътъ. Тичинкитѣ сж 5, съ къси и изгънати дръжки, зарасли о гърлото на тръбицата. Прашникитѣ сж събрани въ едно, та образуватъ помежду си тѣсенъ ходъ, прѣзъ който излиза стѣблечето съ раздвоено близалце. Плодникътъ е доленъ, едногнѣзденъ съ едно яйчице. Опрашването е кръстосано. Всичкитѣ цвѣтове въ съцвѣтието не сж еднакви и не се развиватъ едноврѣменно. Най-рано се развиватъ крайнитѣ цвѣтове и биватъ най-големъ, а колкото отиваме по-навжтрѣ въ кошничката, толкова ставатъ тѣ по-малки и по-късно се развиватъ. Ако разгледаме ненапълно развития още цвѣтъ ще видимъ, че прашниковитѣ му торбички сж разтворени на върха си и сж изсипали жълтия си прашецъ на купчинки, но стѣблечето съ близалцето още не се подава надъ тѣхъ. Слѣдъ като тичинкитѣ изсипятъ всичкия си прашецъ, то стѣблечето съ раздвоеното близалце излиза отъ прашниковата тръбица и дѣловетъ му се изви-
ватъ назадъ).

Насѣкомитѣ, които отдалечъ забѣлѣзватъ жълтото съцвѣтие на

глухарчето, кацват върху кошничката и, като събират нектара от цвѣтъ на цвѣтъ, лесно извършват опрашването. Денемъ при добро врѣме, кошничката бива разтворена, но вечеръ, както и денъ при лошо врѣме, крайнитѣ по-дълги цвѣтчета, както и листата на покривалото, се прибиратъ къмъ срѣдата и кошничката се затваря. По тоя начинъ прашецътъ е запазенъ отъ нощната роса и дъжда. (Слѣдъ опложданието цвѣтоветѣ повѣхчатъ; цвѣтоносното стѣбло подъ кошничката се прѣгъва и полака-лека се отпуща на земята. Въ това врѣме листата на покривалото се изправятъ и напълно затварятъ кошничката. Тѣй прѣкарва цѣлото същѣние около двѣ нѣдѣли, докато узрѣятъ плодоветѣ. Слѣдъ това цвѣтоносното стѣбло се повдига и кошничката съ зрѣлитѣ плодове стои право на него. Покривалото се извърща назадъ, и сухитѣ плодчета — орѣхчета се откриватъ. Косместата чашка остава на тънъкъ израстъкъ, разперва се и съ това размърдва плодчетата, които се откъсватъ отъ сухото легло. При най-малкото духване на вѣтъра или размърдване плодчетата се повдигатъ въ въздуха и се отнасятъ надалечъ. Плодоветѣ могатъ да се отнасятъ отъ вѣтъра само когато врѣмето е сухо. При дъждовно или влажно врѣме космичитѣ на плода се събиратъ, покривалото се изправя и обгръща пакъ плодчетата. При добро врѣме става обратното. По повърхнината на плодчетата се намиратъ въ вертикални редове дребни изправени назадъ жбчета. Тия жбчета служатъ на плода да може лесно да се самозасѣе. Плодчето всѣкога пада върху почвата съ заострения си доленъ край и се забива въ нея. Вѣтрътъ не може вече лесно да отнесе тѣй забитото плодче, защото изправенитѣ нагорѣ жбчета яко го задържатъ и прикрѣпятъ о почвата)“.

„Глухарчето, сѣщо като мака, съдържа бѣлъ млѣченъ сокъ. Когато е още младо, листата му употрѣбаватъ за салата. Глухарчето пѣвти отъ ранна пролѣтъ до късна есенъ. То се срѣща всѣкъждѣ край пѣтища, трѣвисти мѣста, ливади, дворове и др.

По езиковиднитѣ си цвѣтове на глухарчето приличатъ: шкорията, бърдоквата, (салата) и много други още растения“.

Споредъ мене ако отъ материала, заключенъ въ скобкитѣ се изхвърляха всевъзможнитѣ излишни подробности цѣлото описание щѣше да се намали на половина и ученикътъ щѣше да има по-ясно познание за цѣлесъобразността въ устройството на цвѣта въ това растение. А направената икономия на мѣсто можеше да послужи на автора да даде по едно кратко описание на шкорията и нейното практическо употрѣбление, на бърдоквата, а въ връзка съ нея и да каже нѣколко думи за ползата отъ растителната храна.



Въ заключение на статията си ще кажа слѣдното: ученикътъ отъ основното училище не се нуждае отъ други учебници, освѣтъ отъ добра и разностранна читанка и отъ хубавата рѣчь на учителя. Ученицитѣ тукъ, особно въ I и II отдѣление, трѣба повече да слушатъ живата рѣчь на учителя и на своитѣ другари, поддържана съ

интересни занятия, игри и съ ръчна работа. Тъй разширена и коригирана *живата реч*, ще послужи като здрава основа за четението и писанието. А постиганиято на добрия резултат тук може стане ако учителят замъни ученическите учебници с добри ръководства за себе си, от които да черпе нужния учебен и методичен материал. Това ще убогати неговите знания и ще разнообрази нациния на преподаването му.

За прогимназията учебниците трябва да сж написани с въщо художествено перо при игнориране дребните фактически въпроси и при съсредоточаване въображението и мисълта на ученика върху най-изтъкналите и централни фактове, събития и явления. По тоя начин учебниците от една страна нма да изтъзават паметта на ученика и да притъпяват пробуждающата се умствена дйност и от друга ще служат като ефикасно помагало към христоматията и към изучаване на матерния език. Наредъ с това тъ ще способствуват за развитие на художественото чувство и на естетичния вкус.

Училищна практика.

Г. Дочевъ.

I.

Бѣломорски край.¹⁾

Безъ истинско обучение по родинознание не можемъ да имаме такова по отечествознание. Само когато дѣцата сж изучили добръ своята родина — истинската своя родина, чрѣзъ която живѣятъ и за която ще живѣятъ, а не оная, която е изписана въ тѣхните учебничета — само тогава ще могатъ да разбератъ и изучатъ своята по-широка родина — своето отечество. При родинознанието дѣцата наблюдаватъ непосредствено природните и културни области изъ своята родина и се стремятъ да схванатъ силите и законите, които даватъ животъ на тия области. Чрѣзъ непосредствени наблюдения при излети и екскурзии тѣ се привикватъ да схващатъ човѣшката култура въ родината си като продуктъ на природните условия и на човѣшкия трудъ. При родинознанието отъ непосредствени наблюдения изъ родната си област тѣ научаватъ, че човѣшката култура е продуктъ отъ взаимодѣйствието на природните и човѣшките сили; че физикогеографските и народостопанствените условия въ дадена мѣстность образуватъ една географска цѣлость, единъ географски индивидъ. Да схванатъ учениците отдѣлните области въ своята родина като географски индивидуалитети, съ специфиченъ физически и народо-стопанственъ колоритъ — ето що е най-важно да даде на учениците родинознанието, за да ги подготви за отечествознанието.

¹⁾ Урокъ по отечествознание, държанъ на 16/IV/1914 г. на пед. конференция, устроена отъ Хасковското окол. учит. дружество.

Навикнали веднажъ да гледатъ на родината си като на живъ организъмъ, съ свои природни условия и културни области, използвани и развивани отъ човѣка чрѣзъ физически и умственъ трудъ — дѣцата леко ще могатъ при отечествознанието да схващатъ и си уясняватъ културния животъ въ дадена географска областъ изъ отечеството си. При отечествознанието се ползуваме вече съвсѣмъ рѣдко отъ непосредственото наблюдение. Едно че е скапо, особно при сегашнитѣ тарифи на желѣзницитѣ, но още е и рискувано да се ижтува далечъ съ десетъ — дванедесетъ годишни дѣца. Затова при отечествознанието си служимъ главно съ четене отъ картата, което трѣбва да бѣде много добръ подготвено при родинознанието; съ четене описания на даденитѣ области, а най-главно съ метода на издирването, на обосноваването чрѣзъ сравнение съ родното.

Една отъ най-важнитѣ работи за учители по отечествознание е да раздѣли нашето отечество на географски индивидуалитети — на отдѣлни области, които по своитѣ физико-географски и народо-стопанствени условия да образуватъ живо цѣло. Слѣдъ това почва изучаването на тѣзи географски индивидуалитети единъ слѣдъ други, като винаги се изхожда отъ родината, като най-добръ познатата на дѣцата. Всѣка географска областъ въ отечеството трѣбва да се изучава най-напрѣдъ, като се изтъкнатъ всички важни нейни физически и народо-стопански елементи и въ тѣхнитѣ взаимоотношения се потърсятъ причинитѣ за състоянието на развитието имъ. Слѣдъ това тази географска областъ се разглежда като частъ отъ цѣлото ни отечество, като се потърси и намѣри, какво тя дава на цѣлото и какво взима отъ него. По този начинъ се привикватъ ученицитѣ най-добръ да вникнатъ въ значението на всѣка областъ отъ отечеството си

Имамъ задача да запозная хасковски ученици отъ четвърто отдѣление съ най-богатия кжтъ на Нова-България — съ бѣломорска Тракия. Съ една цѣлъ на урока, която да обхваща най-сжщественото качество на тая областъ, азъ се стремя да извикамъ дѣтския интересъ за нея и да стимулирамъ дѣтската воля за нейното проучване. Самото проучване става чрѣзъ наблюдение върху нарисувана отъ менъ карта на цѣла България (съ новитѣ граници), понеже още нѣмаме добри нови карти, и чрѣзъ описания отъ менъ и ученицитѣ на онова, що сме виждали, чували или прочели върху тая областъ. Изучаваме нейнитѣ богатства, като сравняваме съ богатствата на дѣтската родина — Хасковското поле. Изучаваме значението на бѣломорския брѣгъ въ сравнение съ значението на черноморския брѣгъ. Най-сетнѣ съпоставяме тази областъ съ цѣлото ни отечество и виждаме, какво голѣмо значение ще има тя за въ бъдеще за отечеството ни, но при условие, че послѣдното ѝ се притече на помощъ, като създаде срѣдства за нейното окопитване и процвѣтяване.

Ето и приблизителния ходъ на самата работа.

Дѣца, за коя България учихте вие досега? — За Стара България. За кои земи има да учимъ сега? — За новитѣ земи, за Нова

България. Покажете на картата земитѣ на Стара България и тия на Нова България.

Коя е тая областъ? — Защо е бѣломорската областъ най-богата въ Нова България?

— Защото тя е равнина, въ която могатъ да вирѣятъ всѣкви растения и защото чрѣзъ морето може да става винаги размѣна на стокитѣ, да има добра търговия.

Какъ се именува тая областъ? — Тя се именува Бѣломорски край, защото е край брѣга на Бѣло-Море. Наричатъ я още западна Тракия, защото е частъ отъ голѣмата Тракийска равнина, една голѣма частъ отъ която образува Южна България, а друга — Одринско.

Ние ще я наричаме Бѣломорски край или Бѣломорска Тракия.

Покажете въ каква посока отъ тука се намира Бѣломорскиятъ край! Значи, въ каква посока ще трѣбва да вървимъ, за да достигнемъ до нашето Бѣло-Море? — Въ южна посока. Ходятъ ли хора отъ тука тамъ и прѣзъ кждѣ минаватъ? — Всѣкидневно вече ходятъ хора въ бѣломорска Тракия. Тѣ минаватъ пѣшъ или съ кола прѣзъ нашия градъ Хасково, прѣзъ Кърджали за Бѣло-море или пъкъ по желѣзницата прѣзъ Харманлий, прѣзъ Турция край Одринъ и отъ тамъ пакъ за Бѣло-Море.

Покажете на картата Бѣломорска Тракия! Вижете и покажете сѣверната ѣ граница! — На сѣверъ бѣломорска Тракия граничи съ южнитѣ склонове на Родопитѣ. Коя е южната ѣ граница? — Южната ѣ граница е брѣга на Бѣло-Море. Намѣрете и покажете останалитѣ двѣ граници! — На изтокъ българска бѣломорска Тракия достига до рѣка Марица, а на западъ — близу до р. Места.

На какво можемъ да оприличимъ бѣломорска Тракия? — На една нивна земя между Родопитѣ и Бѣло-Море.

Отъ колко части се състои бѣломорска Тракия? — Бѣломорска Тракия се състои отъ двѣ части: 1) бѣломорски брѣгъ; 2) бѣломорска Тракийска равнина.

Да разгледаме най-първо бѣломорския брѣгъ! Откъдѣ докъдѣ се простира и каква е неговата дължина? — Бѣломорскиятъ брѣгъ, който принадлежи сѣга на България, се простира отъ устието на р. Марица, близу до устието на р. Места. Той е много по-късъ отъ българския черноморски брѣгъ. Като измѣримъ на картата и сравнимъ дължинитѣ на тия два български морски брѣга, виждаме, че българскиятъ бѣломорски брѣгъ е около три пѣти по-късъ отъ черноморския.

Сравнете двѣтѣ морета и двата брѣга!

Българскиятъ народъ нарича едного море *черно* море, а другото — *бѣло* море. Знаемъ отъ по-прѣди, че Черно море е добило такова име, понеже е много открито на сѣвернитѣ студени вѣтрове, много се вълнува, бурно море е и е причинявало много пакости и черни скѣрби на хората. Напротивъ, Бѣло море трѣбва да е тихо, да не се вълнува толкова, да нѣма въ него морски бури и народътъ да не е изпитвалъ голѣми неприятности отъ него, та затова му е далъ такова добро име.

Разгледайте и кажете за брѣга на Бѣло-Море!

Брѣгътъ на Бѣло-море не е скалистъ и високъ, колкото черноморския, понеже прѣдъ него се разтила низка равнина. Той не е и толкова нарѣзанъ като черноморския. Най-много се врѣзва морето въ сушата въ западната частъ на брѣга. Тамъ се образува малкото пристанище Порто-Лагосъ. Порто-Лагосъ е грѣцко име и ще каже на български *тиха порта*. Това показва, че тука заливътъ трѣбва да е съвѣтъ тихъ и съ врѣме ще може да се развие една много удобна морска порта, или морско пристанище. Второто мѣсто, където морето се врѣзва малко въ брѣга е въ източната му частъ. Тамъ се е образувала Деде-Агашката порта или Деде-Агашкото пристанище. Деде-Агачъ е срѣденъ градъ, по-малкъ отъ нашия. Пристанището му не е толкова удобно, защото нѣма добро врѣзване на водата, нѣма добъръ заливъ за удобно влизане на параходитѣ, не е и още наредено.

Какво имаше още въ бѣломорска Тракия?

Второто нѣщо въ бѣломорска Тракия е нейната равнина, която се простира между Родопитѣ и Бѣло-море. Тя е тукъ-тамъ хълмиста и залѣсена, а по-голѣмата ѣ частъ е равна и пѣсчлива.

Какво ще бжде напояването ѣ и защо?

Напояването ѣ ще бжде доволно, понеже изъ Родопитѣ слизатъ множество малки рѣкички, които протичатъ прѣзъ нея и се вливатъ въ Бѣло-море.

Какъвъ ще ѣ бжде климатътъ и защо?

Климатътъ на Бѣломорска Тракия ще бжде много по-топълъ отъ климата на всички други мѣста изъ България, понеже тя се намира най-южно и понеже се мие отъ водитѣ на Бѣло-море, които сж топли, защото се смѣсватъ съ водитѣ на други голѣми морета, които сж още по на югъ.

Като има бѣломорска Тракия такава земя, добро напояване и топълъ климатъ, какви растения и животни, какви богатства ще има въ нея? Сравнете съ растенията, животнитѣ и богатствата на стара България и кажете!

Като има хубава почва, напоявана добръ и топълъ климатъ, въ бѣломорска Тракия се ражда всичко въ изобилне, но най-вече въ нея вирѣятъ ония растения, които обичатъ топълъ климатъ. Населението тука се занимава най-много съ отглеждане на тютюнъ. Бѣломорска Тракия е прочута не само у насъ, но и въ цѣлия свѣтъ съ своя тютюнъ. Тука излиза най-добриятъ тютюнъ въ цѣлъ свѣтъ. Отъ сѣяне и обработване на тютюна се прѣхранва по-голѣмата частъ отъ населението въ Бѣломорска Тракия и въ Родопитѣ, особно въ Кърджалийско. Най-хубавъ тютюнъ се добива край града Скеча, или по грѣцки Ксанти, и край малкото градче Енидже. Градътъ Скеча се състои главно отъ тютюневи складове и тютюневи работилници. Тука се изкарватъ милиони килограми най-хубавъ тютюнъ, който се разпродава изъ цѣлъ свѣтъ.

Второто богатство на бѣломорска тракия сж житнитѣ растения. Тѣ ставатъ най-много въ срѣдата на бѣломорска Тракия, въ прочутото Гюмюрджинско поле.

Третото богатство на бѣломорска Тракия е коприната. Както въ Сѣверна Тракия бубарството е развито най-много край рѣка Марица, сѣщо и въ бѣломорска Тракия то е силно развито край сѣщата рѣка. Центъръ на бубарството въ бѣломорска Тракия е градътъ *Софлу*, разположенъ до р. Марица. Както Скеча се състои отъ складове и фабрики за Тютюнъ, така и Софлу се състои отъ бубарници и фабрики за изваждане коприна. Околността пъкъ на Софлу се състои отъ грамадни черничевы градини, както околността на Скеча се състои отъ грамадни тютюневи разсадници.

Въ бѣломорска Тракия вирѣе още лозата, защото и тя обича пѣсчлива почва и топлина. Най-хубави лозя има по хълмиститѣ мѣста, особно надъ Софлу и Гюмюрджина. Край морския брѣгъ, кждѣто е най-топло, ставатъ маслинитѣ. Нѣкждѣ ставатъ и лимони.

Понеже е много топло и става слаба зима въ бѣломорска Тракия, тамъ живѣе камилата и маймуната. Камилата се използва като домашно животно.

Чие владѣние бѣше досега бѣломорска Тракия и споредъ това какво ще бжде населението ѝ?

Досега бѣломорска Тракия бѣше турска област, затова болшинството отъ населението е турско. Край брѣга на морето и въ голѣмитѣ градове, както бѣше досега и е още даже и въ стара България, има много гърци, които сж търговци. Сега се заселватъ тамъ и много българи, най-вече бѣжанцитѣ изъ Македония и Одринско.

Каквъ поминѣкъ ще има населението въ бѣломорска Тракия и защо?

Населението въ бѣломорска Тракия ще има много добъръ поминѣкъ, защото тука почвата е много богата и отъ всичко дава. Тука може да се развие много добръ отглеждането и обработването на тютюня, бубарството, земледѣлието, лозарството, скотовѣдството, рибарството и търговията.

Най-добра търговия става за сега въ градоветѣ Деде-Агачъ и Гюмюрджина. За сега Деде-Агачъ е пристанището на бѣломорска Тракия. Прѣзъ него тя си продава стокитѣ и си набавя отъ чужбина потрѣбнитѣ нѣща. А най-голѣми пазари, най-голѣма търговия става въ Гюмюрджина, защото тя е въ срѣдата на бѣломорска Тракия и е свързана съ всички останали градове и голѣми села. Гюмюрджина е и най-голѣмия градъ на Бѣломорска Тракия; тя е 2 $\frac{1}{2}$ пкти по-голѣма отъ Хасково, има около 35,000 ж. Свързана е съ желѣзница съ Скеча, съ Деде-Агачъ и Софлу,

Да видимъ сега, дали е важна Бѣломорска Тракия за България.

Най-напрѣдъ да видимъ, дали е важенъ бѣломорскиятъ брѣгъ за България и защо. Споменете си, що сте учили за важността на черноморския ни брѣгъ и веднага ще се сѣтите и за важността на бѣломорския!

Когато учихме за Стара България и черноморския ни брѣгъ, ние си прѣдставихме Стара България като една огромна стая, въ която живѣемъ. Дунавътъ и желѣзницата ни София—Царибродъ

прѣдставляватъ прозорци, прѣзъ които ни влиза въздухъ и свѣтлина и прѣзъ които можемъ да внасяме въ стаята си и изнасяме изъ нея нѣкои дребни прѣдмети. Черноморскиятъ ни пѣкъ брѣгъ, казахме, прѣдставлява една голѣма порта съ двѣ врати — двѣтѣ ни пристанища: Варна и Бургасъ, чрѣзъ които изнасяме и внасяме въ стаята си каквото ни трѣбва, чрѣзъ които се сношаваме съ околния свѣтъ на кжщата ни и държавата ни. Ние казахме, че Варненското ни пристанище е портата на Сѣверна България, а Бургасъ — портата на Южна България. Чрѣзъ тия двѣ голѣми порти двѣтѣ голѣми части на очеството ни се сношаватъ най-много съ външния свѣтъ. Чрѣзъ тѣхъ България изнася своитѣ жита и брашна и чрѣзъ тѣхъ внася повечето отъ онова, що ѝ трѣбва.

Сега България има нова порта — бѣломорска порта. Бѣломорската българска порта има сжщо двѣ врати — Порто-Лагосъ и Деде-Агачъ, но тѣ още никакъ не сж уредени. Досега турцитѣ сж ги владѣли и не сж се грижили за тѣхната уредба, понеже си имали други още по-добри.

Коя порта за въ бждеще ще бжде по-важна за България и защо?

За въ бждеще ще бжде много по-важна за България бѣломорската ѝ порта, защото прѣзъ нея ще се стига по-бързо, по-ефтино и по-сигурно до Европа. За да се отиде прѣзъ черноморската ни порта въ Европа, трѣбва да се заобикаля твърдѣ много, като се измине прѣзъ Черно-море, край Цариградъ, прѣзъ Мряморно-море, та чакъ тогава се дойде до Бѣло-море и се трѣгва за Европа. За въ бждеще, като се уреди бѣломорската ни порта, нашитѣ стоки нѣма защо да заобикалятъ толкова и да минаватъ прѣзъ Турция, а ще минаватъ направо и прѣзъ по-краткъ пѣтъ. Така тѣ ще пристигатъ по-бързо и съ по-малко разноски за прѣнасяне.

Но кога ще бжде това?

Когато се уредятъ добрѣ бѣломорскитѣ ни порти—пристанища — Порто-Лагосъ и Деде-Агачъ, както сж наредени вече Варненското и Бургаското пристанище. Още, когато се съедини сѣверна Тракия чрѣзъ желѣзница. Тая желѣзница ще съединява Дунава съ Бѣло-море, като се свърже при Ст.-Загора съ Прѣзбалканската желѣзница. Тя ще мине и край нашия, който градъ нѣма вече да търгува толкова съ Пловдивъ и Бургасъ, както сега, ами ще търгува главно съ Порто-Лагосъ.

Общо схващанне и планъ на урока.

Бѣломорска Тракия.

1. Границитѣ ѝ.
2. Бѣломорскиятъ брѣгъ.
3. Бѣломорската Тракийска равнина.
4. Богатства на бѣломорска Тракия.
5. Жители и градове.
6. Значение на бѣломорска Тракия.

Свободно разказване отъ ученицитѣ по тоя планъ.

Рисуване отъ ученицитѣ картата на изучената областъ.

Четене описания на нѣкои кжтове отъ изучената областъ.

Г. Дочевъ.

II.

Единъ урокъ по четене.

(Изъ практиката ми въ III-то отдѣление).

Въ послѣдно врѣме почнаха да се обсъждатъ твърдѣ често въ педагогическата ни литература въпроси изъ методиката на четенето. Съ пълно право, защото четенето е единъ доста важенъ учебенъ предметъ. Макаръ и да сме противъ книжното господство въ досегашното училище; макаръ и да подържаме, че ученицитѣ трѣбва да черпятъ опитъ и знания изъ живота, а не изъ мършавитѣ учебничета, ние не сме изобщо противъ книгата, като източникъ на знание, както и противъ четенето. Ние се стремимъ само да прѣмахнемъ убийствения за дѣцата механизъмъ и шаблонъ при четенето и да го прѣвърнемъ въ тѣхенъ инструментъ за самостоятелно разширение знанията си, за самостоятелно проникване въ чуждитѣ мисли и използването имъ, за самостоятелно проникване въ най-добритѣ поетични творби и наслаждаване отъ тѣхъ.

Днесъ, при тѣй-широкото развитие и разпространение на ежедневния и периодиченъ печатъ, при тѣй развития начинъ за съобщаване чрѣзъ печатно слово и за най-обикновенитѣ нѣща въ живота, всѣки трѣбва да знае да чете и да разбира, що чете. Важното е, че при тѣй силното развитие днесъ на жълтия печатъ, всѣки трѣбва да знае и какво да не чете, и какъ да избира, що да чете. Да създаде тѣзи два навика у ученицитѣ си: да иматъ вкусъ къмъ хубаво и смислено четиво и да вникватъ добрѣ въ прочетеното, за да извлѣкатъ поука и да се насладятъ отъ него — ето; накратко, най-важната задача на училищното четене въ народното училище (като се включи и прогимназията къмъ основното училище). Тая задача трѣбва да почне да прѣслѣдва народното училище откакъ дѣцата сж прѣудолѣли техническитѣ трудности на четенето, значи нѣщо отъ III-то отдѣление, и да гледа да я достигне въ послѣдния класъ на прогимназията, изъ който бѣдешитѣ граждани да излѣзатъ съ колко годѣ вкусъ къмъ четене и съ самостоятелна техника да вникватъ въ прочетеното, да го разбиратъ и се наслаждаватъ отъ него.

За да създаде тѣзи навизи у ученицитѣ си, училището трѣбва да имъ прѣдлага за четене образцови произведения изъ народната ни поезия и произведения отъ най-добритѣ ни народни поети и писатели. Този е стара истина, много отдавна проповѣдана, но не още напълно осъществена на дѣло. Бошинството четива изъ читанкитѣ ни още сж скалъпени, съ груби морализаторски тенденции, бѣдни отъ живителнитѣ лъчи на поезията.

Вториятъ навикъ, който училището трѣбва да създаде у ученицитѣ чрѣзъ обучението по четене, е: да ги научи да вникватъ самостоятелно въ четенето откъслече; да схващатъ и разтълкуватъ прокаранитѣ мисли отъ автора; да изнамиратъ срдѣствата, съ които си служи авторътъ, за да изрази по-добрѣ мислитѣ си и чувствата

си, да могат добръ да прѣдаватъ, да възпроизвеждатъ мислитѣ и чувствата на автора. Този навикъ могатъ да добиятъ ученицитѣ слѣдъ дълги упражнения, които въ основното училище трѣбва да ставатъ подъ пълненъ контролъ, ръководство и широка помощ на учителя, а въ прогимназията — при повече самостоятелна ученишка работа подъ ръководството на учителя. За тази цѣль могатъ особно много да допринесатъ добръ нареденитѣ ученишки читални и библиотеки, за които не е сега врѣме да говоримъ.

Ще скицирамъ накратко хода на учебния процесъ, когато се заучва отъ ученицитѣ въ основното училище извѣстно четиво.

Приемамъ, че четивото е добро, съответно на дѣтското развитие и подходящо въ даденъ моментъ да се възприеме най-добръ отъ дѣцата. Първата ни работа въ такъвъ случай ще бѣде да подтикнемъ и опжтимъ ученицитѣ да *вникнатъ добръ въ съдържанието на откъслечето, за да схванатъ добръ прокаранитѣ мисли отъ автора*. Сегашнитѣ буквосъбирателни методи по четене въ I-во отдѣление привикватъ дѣцата да четатъ букви, думи и фрази, но не мисли. Така свикнали, тѣ продължаватъ да четатъ механически, да пѣятъ като псалтове и въ по-горнитѣ отдѣления. Противъ това каверване трѣбва да се боримъ още отъ I-во отдѣление. Но ако тамъ още не можемъ да намѣримъ истинския пжтъ, защото има голѣми мжчнотии въ търсенето му, въ горнитѣ отдѣления тоя пжтъ отдавна ни е показанъ и е доста правъ. Ключътъ на този пжтъ лесно се намира: винаги при четенето подбуждай дѣцата да тълкуватъ, да конкретизиратъ, да развиватъ прочетеното; да разтълкуватъ всѣки по-важенъ пасажъ, всѣко по-важно изречение, всѣка по-важна дума; да изразятъ съ разни срѣдства: мимика, жестъ, рисунка, моделиране, описание и пр. мисълта или мислитѣ, които авторътъ е вложилъ въ тѣхъ. Подбудете дѣцата къмъ тая работа, опжтете ги въ нея веднажъ и ще видите слѣдъ това, съ какво увлечение и интересъ я вършатъ сами; ще видите, колко духовностъ, остроумие и творчество влагатъ тѣ въ нея. Но пазете се отъ налагане своето, отъ заповѣдничество и шаблонъ — тогава дѣтскиятъ интересъ се убива, дѣтскитѣ сили заспиватъ, ученето върви скучно, на паметъ.

Ако четивото е морално, т. е. — да избѣгнемъ тая съ лошо реноме дума — ако четивото рисува картини изъ човѣшкия животъ, слѣдва втората важна работа: *вникване въ постжпкитѣ и мотивитѣ на дѣйстващитѣ лица и прѣцѣпка на тия постжпки и мотиви*. И тая важна работа трѣбва да извършатъ *сами* ученицитѣ при поощрението и ръководството на учителя. Накарайте да опишатъ всѣко дѣйстващо лице, споредъ както го прѣдставя авторътъ; да опишатъ постжпката на всѣко лице; да свържатъ постжпката на лицето съ неговитѣ желания, неговата воля и съ нравствения идеалъ — човѣщината; най-сетнѣ да прѣцѣпнатъ постжпката и волята на това лице. Слѣдъ това да изтъкнатъ и сравнятъ постжпкитѣ и мотивитѣ на всички дѣйстващи лица едно съ друго и съ нравствения идеалъ — човѣщината и общото благо — и да ги прѣцѣпнатъ. Най-сетнѣ, като обобщатъ съ подобни случки изъ живота, могатъ да си изва-

дять морални норми въ видъ на народни пословици, поговорки и въ видъ на мисли, изказвани отъ видни народни водачи.

Третата важна работа при заучване четива е: *да се упражнятъ ученицитъ добръ да могатъ самостоятелно да възпроизвеждатъ мислитъ и чувствата на автора: а) като се упражнятъ добръ, изразително, да четатъ четивото и в) като се упражнятъ свободно да излагатъ четивото.* За да се извърши както трѣбва тая работа, зависи, дали сж извършени както трѣбва първитѣ двѣ и изобщо отъ това, дали дѣцата владѣятъ техниката на четенето. Щомъ дѣцата могатъ свободно да четатъ, щомъ сж проникнали добръ въ мислитъ на автора и щомъ сж обждали постъпките и мотивитѣ на героитѣ въ откъслечето, лесно е да прѣдадатъ изразително туй, що авторътъ иска да прокара. Ще е нужно, може би, още малко указание, кждѣ какви прѣпинателни знаци сж поставени отъ автора и защо; кои пасажи отъ кое лице се произнасятъ и при какво душевно разположение и пр. Тамъ, кждѣто нѣкой ученикъ не може да намѣри подходния тонъ и подходната модулация на гласа, нѣкое другарче или учителътъ ще покажатъ. Добръ е такива мѣста да се изказватъ хорово отъ всички дѣца. И тукъ, ако учителътъ умѣе да заинтересува дѣцата и да ги подтикне къмъ самоволно участие въ работата, къмъ самодѣйность, ще получи чудесни резултати. Остава той само сегись-тогись да даде нѣкое поощрение, нѣкое въпросче и да се наслаждава отъ дѣтското ентузиазизирано изпълнение.

Много важна е и втората часть на възпроизвеждането — свободното прѣдаване отъ дѣцата съдържанието на изученото откъслече. Чръзъ него дѣцата се учатъ да мислятъ и говорятъ, упражняватъ се въ устно съчиняване. Свободното прѣдаване съдържанието на изучени откъслечета обогатява дѣтския говоръ съ нови думи и изрази и подготвя дѣцата най-добръ къмъ истински дѣтски писмени съчинения. Теми за разказване могатъ да се намѣрятъ много въ всѣко хубаво четиво и трѣбва да се оставятъ свободно да ги развиватъ, като се поощряватъ и подпомагатъ да измѣнятъ врѣмето и мѣстото на дѣйствието, да измѣнятъ дѣйстващитѣ лица; да поставятъ нови обстоятелства и нови дѣйстващи лица; да доразвиватъ въ друго направление извѣстни случки и пр.

Възпроизвеждането на четивото, или часть отъ него, може да стане и чръзъ рисуване или моделиране. Изобщо, трѣбва да се остави да се проявятъ дѣтскитѣ сили, възбудени отъ четивото, въ всѣко възможно направление. Защото дѣтскитѣ сили се развиватъ и растатъ при проявата си. И защото образователно дѣйствува онова обучение, което възбужда къмъ самодѣйность колкото е възможно повече дѣтски сили.

Слѣдъ тѣзи общи бѣгли бѣлѣжки, ще изложa по-долу, какъ ржководихъ монѣ ученици отъ III-то отдѣление да научатъ да четатъ, разбиратъ и разказватъ свободно народната приказка „Двама ловци“ изъ читанката за III-то отдѣление на Г. Балтаджиевъ, ст. 72. Разбира се, много несвършено ще бѣде прѣдадена нашата обща

работа, защото отъ това изложение не ще може да се види най-важното въ нея: какъ се старяха ученицитѣ да вникнатъ сами въ четивото, какъ конкретизираха самостоятелно, чисто дѣтски, съдържанието му и какъ свободно го възпроизвеждаха чрѣзъ четене и разказване. Доколкото съмъ могълъ да запомня, ще гледамъ да прѣдавамъ точно нѣкои отъ тѣхнитѣ отговори и нѣкои отъ тѣхнитѣ стремежи.

Текстъ на четивото.

Двама ловци.

Вървѣли двама ловци прѣзъ една гора. Гледатъ: бурята строшила едно старо кухо дърво и отъ него изсипана купчина жълтици. Седнали и си мислили, що да правятъ.

Единиятъ рекълъ:

— На ржѣ не можемъ прѣнесе това богатство. Азъ ще останамъ да го пазя, а ти иди и докарай каруцата си.

Рѣчено — сторено. Отишълъ единиятъ за каруца, а другиятъ останалъ да го пази. Послѣдниятъ, като изпрацалъ другаря си, поржчалъ му да се отбие у дома му, за да му вземе още хлѣбъ.

Отишълъ си единиятъ ловецъ и казалъ на жена си:

— Ехъ, жена, какво щастие ни очаква!

— Какво? запитала жена му.

— Намѣрихме купчина жълтици. Има да прѣживѣемъ богато — богато, ще прѣживятъ и синоветѣ, и внуцитѣ ни . . . Сега слушай: ще опечешъ една пита хлѣбъ и въ нея ще туришъ отрова. Ще отровя другаря си и ще взема всичкитѣ пари.

Изпълнила жената поржчката му, впрегналъ той коня си и потеглилъ назадъ.

Въ това врѣме другарятъ му си мислѣлъ: „Защо да не взема всичкото богатство? — Ще се скрия въ нѣкоя шубрачка и като наближи другарятъ ми, ще го убия. Тогава нѣма да дѣлимъ имането.“

Скрилъ се веднага и току другарятъ му наближилъ, прицѣлилъ се въ него, гръмналъ и го убилъ.

Успокоилъ се и отишелъ да вземе топлатата питка да си похапне. Ялъ отъ нея и се отровилъ.

Пословица: Който копае гробъ другиму, самъ пада въ него.

Разработна.

Ще прочетемъ за двама лакомци.

За какви хора ще четемъ? — За лакоми хора. Какви лакомци сте виждали и срѣщали? — Моето братче яде много лакомо. Веднажъ щѣше да се задави и татко му се кара много . . . Само въ яденето ли има лакоми хора? — Не. Има лакоми за богатство. — Има лакоми за земя, за пари. Единъ нашъ съсѣдъ бѣше много лакомъ за богатство. Взе всичко на братята си. Тѣ го прокълнаха. Сега този човѣкъ е много боленъ . . .

И тѣзи лакомци, за които ще четемъ, били лакоми за богат-

ство. Слушайте да ви прочита! Азъ прочетохъ на ученицитѣ си четивото. Съ това прочитане искамъ да имъ прѣдставя изцѣло разказчето и да имъ дамъ образецъ отъ добро прочитане. Когато дѣцата позаякнатъ въ четенето, усвоятъ добръ техниката и разбирането на прочетеното, прѣдпрочитането отъ учителя става излишно. Тогава то се извършва отъ по-добри ученици.

Прочетете първата часть!

„Вървѣли двама ловци прѣзъ една гора. Гледатъ: бурята строшила едно старо кухо дърво и отъ него изсипала купчина жълтици.“

Още единъ да прочете тая часть, а всички внимавайте добръ въ прочетеното! Разкажете сега, какво си намислихте, като прочетохте тая часть!

— Имало едно врѣме двама души ловци. Веднажъ тѣ отишли въ гората за ловъ. Като вървѣли изъ гората, съгледали едно голѣмо кухо дърво. Като доближили дървото, видѣли, че нѣщо се жълтѣе. Тѣ се затичали бързо къмъ дървото, защото тамъ имало жълтици.

Помислете добръ, откъдѣ могатъ да бждатъ тия ловци и какво сж направили, като зарнали паритѣ!

— Въ едно малко село, край политѣ на стара планина, живѣли едно врѣме двама съсѣди. Тѣ често ходѣли заедно въ гората за ловъ: биели зайци, сѣрни, глигани, понѣкога сжщо вълци и мечки. Било лѣтно врѣме. Единъ день имало сиlena буря и грѣмотевица. Цѣль день ревалъ и трецѣлъ балканътъ. Вечеръта всичко отишло. Единиятъ отъ ловцитѣ отишълъ при другаря и му казалъ: „Приятелю, тая буря изплаши дивеча. Да станемъ утрѣ рано и да отидемъ по ловъ. Сигуръ ще ударимъ нѣщо.“ Другарътъ му на драго сърдце се съгласилъ. Станали още въ тъмно, нагласили чантитѣ и пушкитѣ си и тръгнали. Като навлѣзли изъ гората, почнало да се развиделява. Вървѣли и си тихо приказвали. Единиятъ съгледалъ едно голѣмо дърво, съборено отъ бурята, и казалъ: „Я гледай, какво голѣмо и дебело дърво е съборила вчера бурята. Да го разгледаме, дали не ще стане за нѣкоя работа.“ Щомъ се доближилъ до дървото, силно и радостно извикалъ: „Жълтици, жълтици!“ Другиятъ му казалъ: „Мълчи, да не чуе нѣкой и поиска да ни ги вземе. Съблечи дрехата си и ги покрий, да се не видятъ!“

Четете по-нататъкъ!

„Седнали и мислили, що да правятъ.

Единиятъ рекълъ:

— На ржитъ не можемъ прѣнесе това богатство. Азъ ще останамъ да го пазя, а ти иди и докарай каруцата си.“

За краткостъ нѣма да цитирамъ всички опити на ученицитѣ да вникнатъ въ прочетеното и го възпроизведатъ чрѣзъ разказъ, ами ще цитирамъ тѣхния послѣденъ и най-сполучливъ опитъ.

Помислете си добръ, защо сж рѣшили да взематъ каруца и да каратъ имането и разкажете!

— Като покрили съ дреха жълтицитѣ и седнали връхъ тѣхъ, за да не забѣлѣжи нищо, ако нѣкой дойде, ловцитѣ почнали да мислятъ, що да правятъ, какъ да прѣнесатъ имането. Мислили, мислили

и единът казал: „Ако си изпълнимъ джобовѣтъ и пояситѣ съ пари, хората ще ни забѣлѣжатъ, че носимъ нищо, ще искатъ да видятъ, що носимъ и ще ни усѣтятъ. Най-добръ ще е да отидешъ и си докараши каруцата, а азъ тука да остана и вардя. Като се върнешъ, ще туримъ паритѣ въ каруцата, ще натоваримъ отгорѣ връшне-накъ и ще си закараме имането, безъ да ни усѣти никой.“

Четете по-нататкъ!

„Речено — сторено. Отишълъ единиятъ за каруца, а другиятъ останалъ да пази. Последниятъ, като изпращалъ другаря си, поржчалъ му да се отбие у дома му, за да му вземе още хлѣбъ.“

Какво разбирашъ отъ изречението „Речено—сторено?“

— Каквото говорили, изпълнили го. Единътъ отишълъ за каруца, другиятъ останалъ да пази. Който останалъ да пази, казалъ на другаря си: „Азъ ще закуся и ще изямъ хлѣба, който имамъ. Отбий се у дома и ми вземи още малко за обѣдъ.“

Чети по-нататкъ!

„Отишълъ си единиятъ ловецъ и казалъ на жена си:

— Ахъ, жена, какво щастие ни очаква!

— Какво? запитала жена му.

Намѣрихме купчина жълтици. Има да прѣживѣмъ богато-богато, ще прѣживѣятъ и синовѣтъ и внуцитѣ ни Сега слушаи: ще опечешъ една питка хлѣбъ и въ нея ще туримъ отрова. Ще отрови другаря си и ще взема всичкитѣ пари.

Изпълнила жената поржчката му, впрегналъ той коня си и потеглилъ назадъ.“

Обмислете добръ, какъ се е срѣцналъ ловецътъ съ жена си, какъ ѝ се похвалилъ, какво си мислилъ той да направи!

— Тръгналъ първиятъ ловецъ за село. Изъ пѣтя си мислилъ: „Защо да вземемъ по равно отъ паритѣ, когато азъ пръвъ ги видѣхъ. Менѣ се пада по-голяма частъ. Но чакай, азъ ще отрови другаря си и ще взема всичкитѣ пари.“ Дошълъ въ село, влѣзълъ въ къщи и радостно, но тихо казалъ на жена си: „Ехъ, жена, какво богатство намѣрихме: Въ гората намѣрихме съ създа една крина жълтици. Азъ пръвъ ги видѣхъ, но той иска да ги дѣлимъ по равно. Знаешъ ли, какво намислихъ? Той иска хлѣбъ. Меси му една питка и тури вжтрѣ отрова. Ще го отровя и ще взема всичкитѣ пари за насъ!“ И жената била много лакома и ядно завикала: да го отровимъ! Той злото ни мисли. Жена му много ни мрази. И азъ я много мразя. Не искамъ да ми се надува.“

„По-тихо, жена, да не ни чуятъ. А като вземемъ всичкитѣ жълтици, какви богаташи ще станемъ! Ще напустнемъ село и ще отидемъ да живѣмъ въ града. Ще си построя хубава къща, ще си направимъ дюкани

По този начинъ дѣцата едно слѣдъ друго се надпрѣварятъ да конкретизиратъ и доразвиватъ разказа. Да цитирамъ всичкитѣ тѣхни опити, значи да отида твърдѣ далечъ.

Дѣцата прочитатъ слѣдващата частъ, въ която се изпъкватъ лошитѣ мисли на втория ловецъ, който сжищо иска да прѣмахне дру-

гаря си и вземе всичкото имане. И тука дѣцата развиватъ подробно неговитѣ планове.

Прочетете послѣдната часть!

„Скрилъ се той веднага и току другарѣтъ му приближилъ, прицѣлил се въ него, гръмналъ и го убилъ.

Успокоилъ се и отишълъ да вземе топлата питка да си похапне. Ялъ отъ нея и се отровилъ.“

Разкажете сега, що излѣзло най-подиръ!

— Вториятъ ловецъ затруналъ добръ жълтицитѣ съ връшнѣнакъ, за да не личатъ. Отишълъ стотина крачки по пѣтя, откъдѣто щѣлъ да дойде другаря му. Скрилъ се въ една шубрачка и нагласилъ пушката си. Стоялъ на шрекъ: гледалъ хемъ да не отиде нѣкой край паритѣ, хемъ кога ще наближи другарѣтъ му. Слѣдъ малко послѣдниятъ доближилъ. Каралъ бързо каруцата. Тѣкмо доближилъ шубрака, скритиятъ хвърлилъ и го ударилъ въ сърдцето. Конѣтъ се уплашилъ и наперилъ. Ловецѣтъ излѣзълъ изъ шубрачката и го успокоилъ, защото се познавали. Снелъ другаря си и го скрилъ въ трънетѣ. Закаралъ каруцата до жълтицитѣ и пустналъ коня да пасе. Взелъ питката най-напрѣдъ да се нахрани. Слѣдъ това почналъ да носи паритѣ. Взелъ да чувствува, че му става лошо въ стомаха. Помислилъ, че е отъ страха. Но все по-лошо му ставало. Тѣкмо натоварилъ и нагласилъ и помислилъ да впрѣга, станало му много лошо и падналъ на земята. Въ гърчене отъ силни болки той слѣдъ нѣколко часа умрѣлъ.

Ами какво е станало по-нататѣкъ съ паритѣ, коня и каруцата, съ жената?

— Надвечеръ, може би, сж минали нѣкои овчари или дървари и сж видѣли умрѣлия и убития. Като сж хвърлили шубрацитѣ изъ каруцата, за да качатъ и закаратъ въ село мъртавитѣ, тѣ сж видѣли паритѣ, разграбили сж ги, оставили сж всичко друго и сж си отишли.

— Жената на първия ловецъ съ радость и нетърпение очаквала да дойде мъжа ѝ съ всичкитѣ пари. Но той все не идвалъ. Помислила си, че той е рѣшилъ да дойде въ тъмно, за да го не подозре нѣкой. Стъмнило се и него още нѣмало. Цѣлата нощъ тя не спала отъ безпокойство. Сутринята отишла да търси мъжа си и го намѣрила убитъ . . .

Слѣдъ това основно вникване въ съдържанието на четивото, дѣцата лесно и свободно почнаха да го четатъ. При четенето имъ обърнахъ вниманието, какъ трѣбва да четатъ разговора между първия ловецъ и жена му: тихо, но радостно, сериозно; сетѣхъ, какъ да четатъ мислитѣ на втория ловецъ: сжщо тихо, защото той си говори самъ, на умъ и др. нѣкои мѣста.

Слѣдъ нѣколкократно прочитане, слѣдва *въдълбочаването или прѣцѣняване дѣлата на дѣйстващитѣ лица*. Ето приблизителния ходъ на тая ни работа.

Какви сж били хората, за които четохме? — Тѣ сж били съсѣди и другари. Обичали сж често да ходятъ заедно на ловъ, за-

щото били добри ловци. Какъ сж живѣли тѣ до тая случка? — Въ добро съседство, другарски. По какъвъ случай сж отишли веднажъ на ловъ? — Било лѣтно врѣме. Единъ день излѣзла силна буря . . . Какво сж намѣрили въ гората? — Жълтици. При намирането на жълтицитѣ, какви мисли и чувства е имало у двамата? — Когато намѣрили имането, у двамата имало добри и радостни мисли и чувства. Тѣ мислили и се радвали, че ще взематъ по-много пари и ще забогатѣятъ. Какво рѣшаватъ слѣдъ това? — За да ги не усѣтятъ хората, като ги прѣнасятъ, рѣшили единътъ да остане и нази жълтицитѣ, а другиятъ да отиде и си докара отъ село каруцата, та съ нея да ги прѣнесатъ. Който останалъ да пази, поржчалъ на другаря си да му донесе отъ дома му хлѣбъ. — Какви мисли се явяватъ у тѣхъ слѣдъ раздѣлата имъ? — Слѣдъ раздѣлата и у двамата се явяватъ лоши мисли. Тѣхъ почва да измѣчва лакомията за богатство. Всѣки почва да мисли да стане колкото се може по-богатъ. Тази лакомия накаква всѣкого отъ тѣхъ да се рѣши да убие другаря си, за да вземе самъ всичкото богатство. Кой сподѣля мислитѣ на първия? — Съ първия се съгласила неговата жена, която била сжщо много лакома за богатство. Тя месила отровна питка за другия ловецъ. Какво излѣзло въ края? — Въ края излизатъ всички нещастни, защото едни други си напакостяватъ. Вториятъ ловецъ убива първия, но и той се отравя. Други хора разграбватъ имането. Жената на първия остава и тя нещастница — безъ мъжъ и безъ пари. Кой имъ докара това нещастие? — Сами си го докараха, съ своята голѣма лакомия за богатство.

Тази случка дали е истинска? — Не. Това е една народна приказка. Но подобни случки дали не сж се случвали? — Да, подобни случки е имало много. Много якти се е случвало, щото двама съседни и другари да се залакомятъ за нѣщо, и единиятъ и другиятъ да иска непременно да го има, докато си напакостятъ, даже до като си поврѣдятъ на живота единъ други. Такива много случки сж накарали нашия народъ да измисли тази приказка и да я разказватъ на млади, опитни на неопитни, за да ги прѣдпазватъ отъ лошата лакомия.

Прочетете пословицата!

„Който копаетъ гробъ другиму, самъ пада въ него.“

Защо се отнася тази пословица до ловцитѣ? — Защото всѣки отъ тѣхъ е искалъ да убие другаря си, да му изкопаетъ гробъ, но и всѣки отъ тѣхъ пада въ изкопаниа отъ самия него гробъ.

Кои други пословици, които вече разгледвахме, сж подходящи и тука?

„Който зло прави, зло намира.“

„Човѣшкото око се не насища.“

„Задоволявай се съ малко, за да не изгубишъ и многото.“

Това бѣше работата ни въ първия часъ. Въ втория часъ слѣдва хубаво, изразително четене и свободно разказване на приказката. Особно много се проявяваха ученицитѣ при разказването. Всѣки искаше да вложи въ разказа си своето „азъ,“ да даде нѣщо

ново, да изнамъри и прибави нови обстоятелства, да осветли отъ свое гледище старитѣ и пр. Много обичаха дѣцата особно да описватъ слѣднитѣ спенки: какъ сж намърили жълтицитѣ; какъ се разговаряли и какво сж мечтаели първиятъ ловецъ и жена му; какъ е станало убийството и отравянето; какво е станало слѣдъ двойното убийство.

Въ часа по съчинение всѣки ученикъ написа по нѣщо изъ тая приказка.

Ив. Стояновъ.

Училищна и педагогична хроника.

1. Борбата за двѣтѣ трети. 2. Бюджетътъ на Просвѣтното министерство и промѣнитѣ въ закона за просвѣтата. 3. Правилницитѣ за управата на прогимназиитѣ и гимназиитѣ. 4. Софийскитѣ и шименски учителски събори, тѣхната цѣль, програма и значение.

Появило се тутакси слѣдъ демобилизацията, движението да се върнатъ двѣтѣ трети продължава да възбува държавнитѣ служещи и, както изглежда, нѣма да отихне, докато въпросътъ не се разрѣши въ благоприятна смисълъ и справедливитѣ искания на така несправедливо ошетенитѣ не се удовлетворятъ. Нѣма съмнѣние, голѣмъ дѣлъ въ това движение се пада на учителството, защото то е масово ошетено и то е, което чувствува винаги най-остро всѣка, макаръ и узаконена, неправда. Както, обаче, да се разрѣши въпросътъ, фактътъ за узаконеното заграбване на $\frac{2}{3}$ ще остане паметенъ въ нашия животъ, като актъ на държавна жестокость, проявенъ въ моментъ, когато държавата апелираше къмъ живота на служещитѣ си за защита на свои цѣли и домогвания. Най сетитѣ отъ гледище дори на самата държава тоя актъ ще остане и съ пагубно морално влияние върху бѣднитѣ поколения, ако щете, върху тѣхната патриотизъмъ, къмъ който държавата единъ день пакъ ще се опита да апелира. Маса сѣмейства, обречени на гладна смъртъ, на унижения и страдания въ врѣме, когато тѣ сж пратили своитѣ бащи и братя да гинатъ по бойни полета, сѣмейства съ компрометирано за винаги материално сжществуване, такива сѣмейства, безъ да шагъ дори, ще създадатъ атмосфера, въ която тѣхнитѣ дѣца ще се възпитатъ да гледатъ малко по-другояче на своитѣ върховни държавни задължения. Тѣй държава, която не знае, що прави, подкопава съ дѣлата си издѣно основитѣ на своето бждеще.

Безъ да се спираме на обществената страна на въпроса, ще обърнемъ внимание върху друго едно обстоятелство, което трѣбва да бжде изтъкнато, за да се извлѣче и съответната поука, що крие въ основитѣ си цѣлото движение. Прѣди всичко движението не бива да се ограничава само върху дадения конкретенъ случай, борбата не трѣбва да се спира само за връщането на двѣтѣ трети, вниманието не бива де се поглъща само отъ тоя въпросъ. Намъ се струва,

че въпросът е по-общъ, че постижката на държавата е само от-
одтѣленъ епизодъ изъ системата на нейното управление и че до-
като съществува тая система, случаи на жестокосърдие, като туй,
що вълнува сега държавните служещи, нѣма да бждатъ рѣдка из-
ненада. А такива факти на жестокосърдие показватъ, че държавата,
дѣто тѣ ставатъ, е най-малко не дотамъ нормална, че въ нея пра-
вовиятъ редъ не е достатъчно сигуренъ и че всѣки може да бжде
съсипанъ, разоренъ, обреченъ на гладна смъртъ тъкмо тогава, ко-
гато той е отишълъ да жертвува най-скъпото си за тая държава —
живота си. Да, тъй се прояви нашата държава! жестока до цивилизмъ
за едни, разточителна до самозабрава за други. Ако отъ всичко,
що стана и става, се извлѣче поука, че тия трѣбва да се цѣри и
че борбата трѣбва да се насочи противъ господстващата система
на управление въ нея, пакъ печалбата нѣма да бжде малка. Въ тая
посока трѣбва да се засили реформеното движение.

* * *

Изглежда, че горѣ не сж наклонни и на най-малки реформи
и че тамъ прѣдпочитатъ да вървятъ по стария отживялъ пѣтъ.
Истина, по тоя пѣтъ се върви по-леко, но той заведе веднѣжъ Бъл-
гария на 16 юний и оттамъ на Букурещъ и Цариградъ, втори пѣтъ,
кой знае, кждѣ ще я изведе. Повелителна нужда се налага Бълга-
рия да се отбие отъ тоя гибеленъ пѣтъ и да повие изъ новъ —
пѣтъ на реформитѣ и обновата. Реформи и обнова сж необходими
вредъ, въ всички институти, въ цѣлата държавна машина, ала тѣ
трѣбва да бждатъ сериозно подети и прокарани прѣди всичко въ
ония учреждения, които има да градятъ културното развитие и мощъ
на държавата, на първо мѣсто въ областта на просвѣтата. Отъ
страна на учителството вече се изтъкватъ и прѣдвяватъ такива ре-
форми. По конференции и събори, организирани и посѣтени ма-
сово, се заговори високо за новъ духъ въ възпитанието и обучени-
ето, за нови учителски права, за нови методи. Учителството, най-
добриятъ познавачъ на просвѣтнитѣ и народни нужди, иска. Какъ,
обаче, отговаря, министерството на тия справедливи учителски ис-
кания? Бюджетътъ на министерството на просвѣтата, който чертае
политиката му и промѣнитѣ въ закона на просвѣтата ясно показ-
ватъ, какъ. Въ моментъ на силенъ реформенъ стремежъ, министр-
ството само съ тия два свои акта, отговаря, че то е далечъ отъ ми-
сълта да внася извѣстни подобрѣния въ своята областъ, че то оста-
вя нѣщата да си вървятъ постарому, просвѣтата да тѣпчи на скъ-
щото мѣсто, или ако се развива, да се развива къмъ по-голъма цен-
трализация и формализмъ, каквито неминуемо ще докаратъ новитѣ
правилници.

Докато цѣлниятъ бюджетопроектъ прави тежкото впечатление, че
държавните срдѣства и занаяпрѣдъ и то още въ по-голъми размѣ-
ри, ще бждатъ пилѣни за непроизводителни цѣли, само бюджетътъ
на министерството на народната просвѣта, сравненъ съ тоя на оста-
налитѣ м-ва, усилва това впечатление и ви кара да мислите, какво

исканитѣ стари и нови реформи въ тая толкова важна областъ отъ всенародната дѣйность, ще си останатъ само искания и нищо повече. Отъ цѣлия бюджетъ, който възлиза на 257,745,756 лв., само двѣ пера — министерството на войната и държавнитѣ дългове поглѣщатъ почетната сума 126,024,412 лв., близо 50% ! Половината отъ скжпитѣ сръдства на държавата ще бждатъ поглѣщани да се ипашатъ стари грѣхове и . . . да се подготвя почва за нови ! Ако отъ войната съ други придобивки не можемъ се похвали, тукъ поне сме добръ, — че успѣхме да повишимъ до неимовѣрность двѣ бюджетни пера, които за винаги ще тормозятъ културно-стопанскитѣ функции на държавата и ще спиратъ нейния правилень развой. За напрѣдъ България ще живѣе за своитѣ външни кредитори и за своята бждеща „военна слава“; всѣка друга реформа, която ще бжде проектирана да подигне нейната просвѣта, нейното здраве, нейното стопанство, да я закрѣпи по-здраво вжтрѣшно, ще бжде осуетявана сѣ подъ благовидния мотивъ—липса на бюджетни сръдства. И понеже реформитѣ въ областта на просвѣтата, ония, които се искаха досега и ония, които тентърва се набѣлѣзватъ, ще повлѣкатъ неминуемо увеличение на бюджета, можемъ да си прѣдставимъ, какви неспрѣдодлими прѣчки ще трѣбва да се прѣудоляватъ, за да се наложатъ тия реформи. Прѣди всичко три голѣми въпроса сж поставени на дневенъ редъ: материалната мизерия на народното учителство, която новото посжжпване на живота ще направи още по-усѣтна, въпросътъ за училищнитѣ помѣщения и тоя да се приложи напълно принципътъ на задължителното обучение. Тия въпроси вече не търпятъ отлагане; необходимо е да се пристжпи поне къмъ тѣхното частично разрѣшаване. Бюджетътъ, обаче, не носи нищо въ тая посока. Ние нѣма да говоримъ за новитѣ искания на учителството . . . да се приложи напр. трудовиятъ принципъ въ обучението, което не може да стане безъ съотвѣтно увеличение на бюджетнитѣ ресурси. Така при наличността на крупни назрѣли реформи въ областта на просвѣтата ние сме изправени прѣдъ бюджетъ, въ който нѣма дори намекъ за тѣхъ. Картинага за безгрижието на държавата къмъ тѣхъ става още по-очевидна, кога се съпостави бюджетътъ на просвѣтата съ тоя на другитѣ министерства. Отъ всички бюджетни параграфи тоя на просвѣтата е увеличенъ най-малко. Додѣто бюджетътъ на войната напр. е порасналъ съ 12,471,976 л., просвѣтниятъ е увеличенъ съ 3,386,081, а въ сжщность, споредъ изчисленията на др. Д. Казасовъ — само съ 490,080 лв. Увеличението на едната страна е 24%, на другата — 0.96% !*) . . . Туй говори бюджетътъ. Какво говори законопроектътъ?

* * *

Нѣма съмнѣние най-удобенъ случай да се прокаратъ извѣстни реформи е измѣненіето закона за народната просвѣта. Истина, ние

*) Нека се при това забѣлжжж. че увеличенията се поглѣдватъ повече за горнитѣ етапи на образованието и за централата, дѣто би могли, като се унищожатъ или съкратятъ нѣков отдѣли, да се направятъ икономии, тѣй нужни за другитѣ просвѣтни учреждения и функции.

сме прѣдъ такова измѣнение, обаче въ прѣдставения законопроектъ далечъ не се съзиратъ такива реформи. Прѣдставенъ съ нѣль повече да се регулира положението на екзархийскитѣ учители, той законопроектъ внася извѣстни малки промѣни и добавки въ досега сѣществувашитѣ законоположения и покрай тѣхъ и нѣкои нововъведения, обаче, новото въ него съвсѣмъ не отговаря на нуждитѣ и далечъ не засѣга исканията на учителството. Долѣния се и се реформира повече висшата централна управа, а долу, дѣто реформитѣ бѣха по-необходими, не се прави нищо, ако не смѣтаме за нѣщо контрабанда вмѣкнатото положение, съ което нанова смѣтка се регулира положението на така нареченитѣ „забѣлѣжководци“.

Въ висшата управа се учредяватъ два нови института — административенъ съвѣтъ и учебенъ комитетъ. Първиятъ се състои отъ висши чиновници въ централната управа и ще се занимава повече съ административна работа, вториятъ се състои отъ 5 души, отъ които трима се взематъ измежду изборнитѣ членове на учебния съвѣтъ, за който ще готви и училищно-просвѣтна работа. Досежно състава на учебния комитетъ сѣ прокарани отчасти исканията на учителството, като броятъ на изборнитѣ прѣдставители надмнинава той на назначенитѣ; изборното начало, обаче, трѣбваше да се доведе докрай, а не да се прѣполюзва, а туй може да стане, ако се оставише тримата члена, изхолящи изъ срѣдата на учебния съвѣтъ, да се избиратъ отъ самия съвѣтъ, а не да се взематъ отъ министѣра. Струва ни се, че се прави грѣшка съ положението, че „членоветѣ на учебния комитетъ могатъ да бждатъ прѣназначавани“. Ами ако ония, които изхождатъ отъ изборната колегия на учебния съвѣтъ, не бждатъ прѣизбрани?

Но ако съ учредяването на учебния комитетъ се мѣри да се допринесе нѣщо за развоя на учебното дѣло въ страната, като се извика постоянното сътрудничество на непосреднитѣ работници въ него, отъ друга страна, се уврѣжда, ако можемъ така да кажемъ, работата на учебния съвѣтъ, защото числото на неизборнитѣ членове въ него се увеличава съ още двама—двамата назначени членове на учебния комитетъ. Въ туй отношение учебниятъ съвѣтъ по съставъ се отдалечава още повече отъ исканията на учителството — да прѣобладаватъ въ него изборнитѣ прѣдставители и, то се знае, още повече прѣстава да бжде сѣщински изразителъ и защитникъ на учителскитѣ искания и нужди. Що се отнася до компетенцията, както на учебния съвѣтъ, така и на учебния комитетъ, би било въ интересъ на дѣлото, ако тя се разширѣше, за да не може всѣкога да се парализира и анулира тѣхната дѣйностъ у партийнитѣ възгледи и интереси на министѣра. Могатъ да се намѣрятъ маса въпроси, по които рѣшенията на съвѣтитѣ да не носятъ безсилнето на „сѣвѣщателно тѣло“, а да бждатъ окончателни и задължителни.

Едно добро нововъведение, което се прави съ прѣдлагания законопроектъ е, че се узаконява, щото редовни първоначални учители да минаватъ слѣдъ специаленъ изпитъ за редовни учители въ прогимназиитѣ. Съ туй хаосътъ, който сѣществуваше при назначава-

нето на прогимназиалния персоналъ, ще се прѣмахне и прогимназиинтѣ ще могатъ да си вербуватъ по-години и способни учители. Но като отваря пътъ на добри сили за прогимназиинтѣ, законопроектътъ понижава ценза за кандидатитѣ за основни учители (забѣлѣжката къмъ чл. 67) и по тоя начинъ отваря пътъ и на досущъ неподготвени лица да заематъ учителски мѣста тамъ, дѣто се полагатъ основитѣ на образованието — нѣщо, което неминуемо ще се отрази врѣдно върху послѣдното, като понижи още повече неговото качество. Истина, туй отстъпление отъ установения досега срѣднеобразователенъ цензъ се прави да се погълнатъ нѣкои екзархийски учители, ала, както положението е поставено общо, край послѣднитѣ ще се промъкнатъ и много други, негодни за друга работа. Намъ се струва, че освѣнъ посочената причина и другъ мотивъ е ржководилъ Министерството, когато е вмѣквало тая забѣлѣжка — липсата на достатъчно подготвени и отговарящи на ценза лица да заематъ наличнитѣ учителски мѣста. А тъкмо тоя мотивъ вече сочи на явление въ нашия училищенъ животъ, което не говори утѣшително за него. Липса на учители за елементарнитѣ просвѣтни нужди на страната! Това е зло, което ще се изцѣри рационално не като се понижи ценза, а като се подобри материалното положение на учителството и условията на неговата работа; само тъй ще могатъ да се привлѣкатъ по-опитни и способни елементи въ училището, или пъкъ да се задържатъ ония, които сж въ него. Изглежда, че и самó министерството е почувствувало това, защото въ чл. 69 съ нова алинея е прѣвидѣло, щото въ общини, дѣто учителскитѣ персоналъ се издържа изцѣло отъ държавата, заплатата на учителитѣ въ първоначалнитѣ училища да може да се увеличава по негово нареждане съ 360—480 лв. годишно.

Другитѣ нововѣдения, освѣнъ това, щото прогимназиалнитѣ учители да се назначаватъ не отъ министерството, а отъ комисия на окръжния училищенъ съвѣтъ, сж дребни и безъ особено значение. Едно обстоятелство, което обръща вниманието ни и силно ще шокира гимназиалното учителство, е измѣненieto на трета алинея на буква б на чл. 183, съ което старшинството на така нареченитѣ „забѣлѣжкарски“ се опрѣдѣля по броя на прослуженитѣ имъ години безъ една. Въ моментъ, когато България изнемогва и когато учителството се вълнува отъ по-други въпроси, тия хора, недоволни отъ туй, що постигнаха по контрабанденъ начинъ, защото мотивътъ на тѣхното степенуване бѣше разтегливъ и не издържаше критика, уреждатъ сега положението си тъй, както тѣ искатъ. Зеръ „мюхюртъ“ е въ ржцѣтъ имъ, защо да го не използватъ! А че задъ тѣхъ има маса учители, които сж добили степенъ съ изпитъ и сж загубили сума години до него, като нередовни, туй тѣхъ ги не смущава; че положението трѣбваше да бжде общо, като засѣгне всички учители, основни и класни, и отъ това тѣ се не тревожатъ. Уреждали хората положението на екзархийскитѣ учители, та рекли и своето да понаредятъ, а че моралътъ и логиката щѣли да пострадатъ, туй не е работа на голѣми хора!... Да, г-да „забѣлѣжкарски“ отъ ви-

сокото мѣсто, вашето искане съ нищо не може да се оправдае, вашата постъпка е най-малко неморална. Прѣди да мислите за себе, вие трѣбваше, вие бѣхте длъжни да помислите за общо учителското положение, за общитѣ нужди на просвѣтата.

* * *

И правилниците за управата на прогимназиитѣ и гимназиитѣ не носятъ новъ лѣхъ въ учебно-възпитателното дѣло. Напротивъ, пакъ старитѣ начини на възпитание и обучение, старата дисциплина, пакъ старата управа; дори нѣщо повече, както прогимназиитѣ, така и гимназиитѣ сж затегнати още по-здро во ржѣтѣ на директоритѣ, които, съ рѣдки изключения, сж обикновени бюрократи. На бюрократизма и формализма е даденъ широкъ просторъ да се развиватъ, да формализиратъ и тормозятъ работата на училището. Учебното дѣло е живо тѣло, което постоянно мѣни своитѣ форми. Всѣки моментъ изникватъ случки, ставатъ работи, на които не може да се реагира по прѣдварително опрѣдѣлени за всички врѣмена и мѣста правила. Ако има мѣсто, дѣто регламентътъ е най-много врѣленъ, то е тъкмо тука. Свободата е атмосферата, въ която дѣтето може да се развива и крѣпне. Свобода на дѣтето, свобода и на възпитателя му да може винаги да му въздѣйствува споредъ врѣмето, споредъ случката, споредъ възрастта, настроенето и темперамента. Не искаме да бждемъ разбрани криво: свободата, която искаме за дѣтето, не е слободията, която и сега, при господството на ограничения и строгитѣ наказания, сжществува. Дѣтето пакъ ще бжде ржководено, напжтвано, но така, че то да не чувствува тѣй усѣтно ржководството. Авторитетътъ на свободния въ дѣйствиата си възпитателъ ще бжде оня факторъ, който непринудено ще се налага на възпитаниитѣ и тѣ ще го слушатъ, безъ да роптаятъ, безъ да се отекчаватъ. Ала за да може всѣки учителъ да влѣзе напълно въ ролята на сжщински възпитателъ, независимо отъ личността му, той трѣбва да бжде облекчен откъмъ задължителна прѣподавателска и канцеларска работа. Тѣкмо въ туй отношение правилникитѣ отиватъ въ обратна посока: числото на седмичнитѣ часове, които всѣки учителъ е длъженъ да прѣподава, е увеличено, увеличена е и работата му, като класенъ наставникъ. Прѣди всичко при опрѣдѣляне числото на седмичнитѣ часове е обърнато внимание само на характера на дисциплинитѣ, раздѣлени, кой знае защо, на леки и тежки. А на работата на учителя, като класенъ наставникъ, като заведувашъ кабинетъ, на класовѣтѣ (горни или долни), дѣто прѣподава, не е обърнато никакво внимание, както това правѣше стариятъ правилникъ. Тѣй цѣлото врѣме на учителя се запълня съ задължителна официална работа, която той ще изпълни и съ туй ще счете, че е изпълнилъ дълга си докрай. За непринудена извънкласна работа, която възпитава и по-добрѣ учи, нему едва ли ще остане врѣме да мисли.

Щомъ е въпросъ за дисциплината, нека споменемъ, че сж оставени пакъ старитѣ поправителни мѣрки, увеличени съ нѣколко

точки. Поведението на учениците е регламентирано, училищният морал е опрѣдѣленъ въ параграфи, възпитателното въздѣйствие изхожда изъ възбраната. „Не прави туй, не прави онуй“, „това не ти се позволява, онова е позволено“; прѣскочишъ ли границите на позволеното, ще бѣдешъ наказанъ по еди коя точка отъ еди кой параграфъ. И пакъ старата практика: да се чакатъ да станатъ прѣстѣпленията, за да се подведатъ подъ съотвѣтните параграфи на правилника. Прѣди всичко моралътъ не се проповѣдва, той се живѣе. Въ живота и чрѣзъ живота у дѣцата трѣбва да се огледатъ морални навици, които ще легнатъ като здрава основа въ тѣхния бѣдещъ характеръ. Трѣбва да се поставятъ дѣцата да живѣятъ въ такива условия, щото прѣстѣпленията да станатъ невъзможни. Дѣцата трѣбва да бѣдатъ по-яко привлѣчени въ училището и по-здраво привѣззани у него. А то ще стане, когато вътрѣшниятъ животъ на училището се направи по-разнообразенъ, по-привлѣкателенъ, по-приятенъ и въ сѣщото врѣме по-полезенъ за тѣхъ. Свободното врѣме на дѣцата, прѣзъ което обикновено ставатъ прѣстѣпленията, училището трѣбва да запълни съ лека, непринудена, но забавна извънкласна работа, въ която дѣцата ще огледатъ у себе не непозволенни и вѣдни навици, а здравъ личенъ и общественъ моралъ. Туй именно ще увеличи работата на учителите, а негли за нея правилниците трѣбваше да имъ оставятъ свободно врѣме.

Друго важно обстоятелство, което ще допринесе много за дисциплината въ училището, е да се привлѣче сътрудничеството на учениците въ нея. Крачка напредъ въ туй отношение прави само правилникътъ за гимназиите, като прѣдвижда учредяването на така наречения *дружарски сѣдъ*. Намъ се струва, обаче, че правилникътъ не оставя достатъчно въздухъ, за да може това, инѣкъ полезно учреждение, да се развие и закрѣпне; неговите функции сѣ ограничени, сѣдствата му за въздѣйствие — още повече. Страхъ ни е, да не би при неумѣло ръководство тая организация да се изроди въ съвсѣмъ неочаквана противоположностъ. За дисциплината ще допринесатъ и ученишките дружества, основаването на които не е тъй категорично забранено, както бѣ по-рано. Сѣ въ туй направление могатъ да помогнатъ и родителско-учителските сѣции, които трѣбва да се организиратъ по възможностъ по-често, за да могатъ училището и сѣмейството по-тѣсно да се сближатъ и за да може и сѣмейството да се привлѣче да сътрудничи въ трудната работа на училището. Въ туй отношение частъ отъ възпитателските функции трѣбва да се остави на сѣмейството. Какво да кажемъ, обаче, когато най-елементарната функция — религиозното възпитание, което е естествено дѣло на сѣмейството, правилниците ревниво прибиратъ, по старому, пакъ за училището?

Други дефекти въ правилниците, които ще отбѣлѣжимъ, като по-крупни и съ по-лоши послѣдци за правилния развой на училищния животъ, сѣ: дѣто е оставена пѣкъ старата бална оцѣнка на успѣха и поведението, дѣто сѣ прѣвидени пакъ 4 срока съ 4 бѣлѣжки и дѣто дори началото и края на всѣки срокъ сѣ строго опрѣ-

дѣлени съ прѣдвидената двудневна ваканция; дѣто се иска ненужно прѣдварително разпрѣдѣление на материала, който ще се прѣподава, което никогажъ не е било изпѣлвано тѣй, както е било прѣдвидѣно; дѣто за голѣми недѣзи сж прѣдвидѣни полумѣрки, както напр. е случаятъ съ подготовителнитѣ класове тѣй, както ги урежда § 108. Послѣднитѣ трѣбва да се прѣвърнатъ въ постояннен институтъ, като часоветѣ на учителитѣ, работещи въ тѣхъ, се зачитатъ; тѣй тия класове ще прѣмахнатъ и частнитѣ уроци — зло, което мимо материалнитѣ щети на родителитѣ уронва вече учителския авторитетъ.

Накрай ще изтъкнемъ, че двата правилника, съ малки и рѣдки изключения, си напълно приличатъ. Въ туй отношение правилникътъ за прогимназиитѣ противоречи на закона. Законътъ брои прогимназиитѣ като горенъ курсъ на основното образование и ги приближава къмъ първоначалнитѣ училища, правилникътъ ги третира, като срѣдни учебни заведения. Нѣщо повече дори, управата на прогимназиитѣ е по-усложнена. Тѣхнитѣ директори трѣбва да се сношаватъ и съ окръжнитѣ инспектори, и съ министерството. А би трѣбвало само съ окръжнитѣ инспектори; въ такъвъ случай да сжществува специално отдѣление за прогимназиитѣ въ министерството е най-малко излишно, още повече, че най-главоломната му работа — назначаването учителския персоналъ е прѣхвърлена на окр. учил. съвѣтъ. Единъ подначалникъ при началника за основното образование би могълъ вече да върши съкратената прогимназиялна работа, а разходитѣ по издрѣжката на отдѣлението би могли да се употребятъ за по-други належащи нужди. И по отношение на дисциплината правилницитѣ си приличатъ. Дѣла отъ различни възрасти да се третиратъ по единъ и сжщъ начинъ, е най-малко неестествено. Ние имаме вече случай (гл. хрониката на кн. VI год. III на Н. У.) да се изкажемъ, че дисциплината трѣбва да се развива генетично.

Въ заключение ще повторимъ, че както чрѣзъ промѣнитѣ на закона, така и въ правилницитѣ не е обърнато внимание на исканията на учителството, че неговитѣ мнѣния сж съвсѣмъ малко, или никакъ не сж зачетени. Единъ важенъ принципъ въ уредбата на училищната управа изтъкваше съюзеното учителство: принципа на децентрализацията и автономията; той не е зачетенъ. Едно елементарно искане имаше учителството: инспекторитѣ, директоритѣ, дори и нѣкои отъ висшитѣ чиновници въ министерството да бждатъ изборни, както сж изборни напр. главнитѣ учители. Тоя принципъ, ако не допринесе друго, ще направи поне туй добро, че формено безграмотни и крѣгло невѣжи хора нѣма да попадатъ на видни отговорни длѣжности, за да ги компрометиратъ съ присѣствнето си и да компрометиратъ и тормозятъ цѣлото дѣло. Въ такъвъ случай ще се избѣгне и печалното явление — при всѣка смѣна на кабинета директори и инспектори да се мѣнятъ, както се мѣнятъ стражаритѣ, или пъкъ да се чупятъ, за да запазятъ мѣстото си. Второ искане бѣше да се даде по-голѣма свобода на учителитѣ въ тѣхната дѣйностъ вънъ и вжтрѣ въ училището. Само така тѣ могатъ да се направятъ и по-отговорни за дѣлата си и да се заляжатъ

съ по-широка възпитателна дѣйностъ. Инѣкъ, тѣ ще се прѣвърнатъ неминуемо въ формалисти бюрократи, които ще считатъ за свършени задълженията си, щомъ сж изпълнили буквата на правилника.

* * *

Едно отраднo явление, което всрѣдъ нерадостния животъ, що гнети душата, вдъхва вѣра за по-свѣтла бѣднина, е раздвижването на послѣдѣкъ на уч-лството. Въ кѣсо врѣме по инициатива на окол. учителски дружества почти вредъ бѣха организирани конференции, на които учителството подхвърли на прѣгледъ своята минала работа и, недоволенъ отъ нея, начерта переспектива на нова, по-подходна за критичнитѣ врѣмена, които страната прѣживѣва. За работата на тия конференции и тѣхното влияние върху участниците въ тѣхъ говори въ миналата книжка на туй сжщото мѣсто др. Ив. Пастуховъ. Намѣ се пада да кажемъ нѣколко думи за великденскитѣ събори въ София и Шуменъ, посѣтени вече отъ по-големъ брой учители и сърѣшения, които не могатъ да не бѣдатъ взети подъ внимание отъ учителството и неговата върховна организация—Съюзътъ.

Софийскитѣ съборѣ е обсъдилъ въпроситѣ: „Училищни задания“, „Каква училищна политика се налага на нашата страна“, „Поскъпването на живота и държавнитѣ наемници“ и „Днешниятъ моментъ и нашитѣ задачи“, а Шуменскитѣ—„Какъвъ духъ трѣбва да има въ нашитѣ училища“, „Уредбата на основното и специално прогимназиалното образование“, Учителскитѣ организации у насъ“ и „Отношението на учителството къмъ политическитѣ партии“.

Въ работата и на двата събора, както и въ работата на конференциитѣ, прозира едно много важно обстоятелство: учителството, поразено отъ туй, що стана и става въ България, дири причинитѣ на българското нещастие, анализира миналото, подхвърля на критика недѣзитѣ и чертае реформи, както въ областъта на цѣлокупния държавенъ животъ, така и частно въ областъта на просвѣтата. И тукъ то е на поста си, като вѣренъ стражъ на народнитѣ интереси, както бѣ на поста си и прѣзъ врѣме на войната. То застава начело на реформеното движение и нарѣжа съ просвѣтния факелъ ще освѣтлява пѣтя на бѣдещитѣ реформи, пѣтя на българската обнова. Ще бѣде ли чуто и послѣдвано, близкото бѣдеше ще покаже, но все пакъ ние вѣрваме, че то ще намѣри начини, за да застави ония, които не обичатъ да слушатъ, да го чуятъ. Въпросътъ е за спасението на България, а тоя сѣдбоносенъ въпросъ може да наложи дори и по-други срѣдства за реагиране срѣщу реакцията, която е гнетила и гнети страната. Не напраздно учителството обсъжда поведението на управляващи и неуправляващи партии, днешния политически моментъ, и ненапраздно неговитѣ симпатии клонятъ къмъ крайно лѣвитѣ партии—едничкитѣ, които се явяватъ най-смѣли борци срѣщу разгромителитѣ за обнова на България. Не напраздно то се отзова и така отрицателно на министерското окръжно за патристично възпитание и начерта контуритѣ на ново възпитание, въ кое-

то да витае не духътъ на монархизма, а духътъ на демокрацията, на силата народна, духътъ на истинския национализъмъ. Недоволно отъ поведението на ония, които ръководиха и опростиха България, погнусено отъ политическата корупция, отъ сервилитета и лъбоугодничеството на управляващите, учителството издига високо искането да му се дадатъ пълни граждански и политически права, нѣщо, което конституцията не му отрича, а историята освещава. То иска туй, за да може свободно да внесе своя идеализъмъ и честностъ било между народа, като политически работникъ, било въ камарата, като истински народенъ избранникъ. Застанало начело на такава велика реформаторска работа, учителството, естествено, дири съюзници. Затуй то обсъжда поведението на партията, характера и цѣлитъ на другите учителски и професионални организации, за да опрѣдѣли отношението си къмъ тяхъ.

Задълбало въ въпроси отъ общенароденъ характеръ, то не изпуска, обаче, и въпросите, които засѣгатъ професията му и като държавенъ наемникъ. Условиата, въ които учителството работи, сж подхвърлени на новъ прѣгледъ и нова критика; старите методи на работа въ училището се намиратъ вече за остарѣли и неподходящи за новите нужди на времето, материалното положение — за несигурно и тежко при поскъпналия животъ. Срѣщу всичко туй се изтъкватъ искания, стари и нови, въ името на които зрѣе нова борба, а борбата на учителството винаги е била въ хармония съ народните интереси.

Ст. Гевгаловъ.

Единъ милъ споменъ.

(Д-ръ Тодоръ Йонковъ. — Т. Сандилъ).

Нашата родина изживява най-великото нещастие — нежданото разгроменне, послѣдвало слѣдъ разкошенъ пиръ и упоя отъ върховна слава и мощъ народна. Кръстъ голготски носи тя и таи нелесна мжка поскъпни родни синове, грѣхъ безуменъ ней тежи, че така леко и ефтино пожертвува свои — млади и стари — таланти изъ полето на родното искусство и наука.

Наистина, родината ни не е прѣдъ прага на своя Адъ, прѣдъ чийто врати да чете своята зла прокоба: остави всѣкаква надежда вече; нейното бждее не е погребано, защото нациите не изчезватъ — често нови се зараждатъ; родното искусство и наука сжщо не ще сѣкнатъ отъ това, че тѣхни талантливии поклонници и ралстели рано огладоха прѣдъ други жертвеникъ, — други слѣдъ тѣхъ възхождатъ, зрѣятъ, идатъ; — но грѣхътъ си е грѣхъ и той ще тегне на отечествената душа, на поколѣнията, още повече, че любимците на народната муза и просвѣта харизаха безумни и случайни люди по несбжднати и най-грозното по проиграни национални идеали и мечти . . .

Една такава жертва на чужди и прѣстѣпни аспирации е и Д-ръ Т. Йонковъ. Роденъ въ гр. Казанлъкъ, свършилъ педагогическото училище тамъ, учителствувалъ 4 години като народенъ учителъ съ прѣданостъта и пламъка на енергична млада душа, той не можеше обаче да се задоволи съ послѣдното — неговата душа ламтѣше за подвизи, за свѣстни дѣла — и отиде първомъ въ София, а слѣдъ паметния 3 януарий 1907 г., въ Цюрихъ да слѣдва.

Като мой другаръ отъ дѣтинство и отъ студентството, азъ му длѣжа тѣзи нѣколко топли слова и азъ смѣя да го познавамъ, за да кажа, че той бѣше единъ цѣненъ българинъ. Умора що е, той не знаеше, макаръ, че за него сѣдбата бѣше немилостива и му устройваше въ живота спънки отъ най-разновиденъ видъ, но той винаги излизаше побѣдителъ и излизаше все по-укрѣпналъ и самодѣенъ. Неговата сублимна мечта бѣше да свърши висша школа, за да бѣде по-ползотворенъ за своя народъ. Грандиозенъ трудъ употребяваше, за да утоли своята жажда къмъ знание. Това у него достигаше до трагизъмъ, — той сѣкашъ искаше да попие цѣлата западна култура и образованостъ, за да се яви при родината си като мощенъ културтрегеръ. Това го правѣше дѣйствително рѣдкъ човѣкъ. Той написа една прѣкрасна дисертация върху *Nitzsches Idee vom Übermenschen als Erziehungsideal* (Идеята на Ницше за свръхчовѣка като възпитателенъ идеалъ), която показа неговата добра философска ерудиция и справедливо заслужи похвалитъ на професори и приятели. Още като студентъ той пишеше въ сп. „Ново Общество“ подъ псевдонима Т. Сандинъ драматически сцени, като „Смъртъта на бунтовника“, „Прѣди изгрѣвъ слънце“, разкази и литературни критики, които даваха да се разбере, че у него отдавна се е установило броженіето на кипящата му и романтична натура и че субективниятъ характеръ смогва да се прѣлива въ една чисто художествена обективация. Въ неговитъ работи се чуваше душа и сърдце, при това той владѣеше единъ тържественъ и цвѣтистъ езикъ.

По-сетнѣ той пишеше въ сп. „Съвръщенна мисль“ върху религиозната философия на Ницше, когото той бѣ основно шудиралъ и владѣеше вѣщо. Между това той смогна да напише и въ „Ново училище“ една работа върху Ницше като педагогъ. Тукъ той намѣряваше редица работи да напечата изъ областъта на възпитанието, но не можа . . .

Отнесе той много творчески тайни съ себе си въ ранната могила. У него имаше дѣйствително единъ могъщъ поетически духъ, който, благодарение на широката художествена култура, можеше да се развие до степенъ на единъ зрѣлъ, талантливъ писателъ . . .

Сега, когато хвърлямъ погледъ къмъ близкото печално минало, азъ виждамъ неговия образъ благъ, замисленъ и самотенъ. Неизвѣстенъ за многома, той мина почти незабѣлъзано, чуждъ за всички, за повечето, но за тѣзи, които го знаяха или го узнаваха, той бѣ една силна и ярко даровита натура, една душа съ най-широки и хуманни възрѣнния, единъ крѣпкъ и богатъ умъ, единъ характеръ,

който никога не изпадаше въ несъстоятелностъ прѣдъ силата на враждебни обстоятелства.

Отмина напусто, безвъзвратно единъ цѣленъ човѣкъ, отлетѣ една душа силна и крайно интересна, която бѣше се вживѣла въ буритѣ, въ мжкитѣ и жадуваше кипяща дѣйность; отмина човѣкъ, чуждъ за човѣчеството, но не чуждъ на всеобщитѣ му скърби и борби; отмина човѣкътъ, комуто бѣха достъпни наслажденията отъ високитѣ помисли и дѣла! . . .

Поклонъ нему отъ душа!

Външна хроника.

I.

1. Конгресътъ на нѣмския уч. сѣюзъ. 2. Самоубийства между дѣцата и младежъта.

Мощната вълна на съврѣмнената демокрация все повече и повече издига народната школа до положението на силенъ културенъ факторъ. Като червена нишка се очертáva прѣзъ цѣлото съврѣменно педагогическо реформаторство тая тенденция. Другъ важенъ моментъ въ това движение е, че и въ тая реформаторска работа учителството се явява важенъ и необходимъ пълномощникъ на всички ония общественно-политически сили, които дѣйствуватъ въ тая насока. Тия дни ще се състои въ *Kiel* конгресътъ на нѣмския учителски сѣюзъ. Единъ отъ игривитѣ въпроси въ дневния му редъ е тоя върху общото национално училище. По него ще реферира познатиятъ и у насъ педагогически новаторъ *Kerschensteiner*. Не е безинтересно да се запознаемъ съ основнитѣ мисли на автора по тоя тъй важенъ съврѣмененъ въпросъ.

Възпитанието (въ тѣсна смисълъ на думата), казва *Kerschensteiner*, е оня културенъ актъ на едно общество, чрѣзъ който се прѣдаватъ на възпитаника опрѣдѣлени културни блага (религиозни, нравствени, художествени, научни и т. н.) по такъвъ начинъ, че, съобразно индивидуалнитѣ му способности, да развиятъ въ него възможната най-голѣма културна енергия, която да използва за цѣлитѣ на общото. Публичното общо училище е сжществения инструментъ, съ който си служи културното общество за систематическо възпитание на малолѣтнитѣ си членове. Общото публично училище въ правовата държава трѣбва да даде възможность на всѣко дѣте безъ изключение да получи онова възпитание, за което то, съобразно дарбитѣ си, може да претендира. Обратното въ културната държава, т. е. въ оная държава, която е възприела въ своята цѣль всички общи културни цѣли. Тукъ дѣтето е задължено да използва общественитѣ възпитателни учреждения доколкото е нужно, за да стане отъ него единъ полезенъ членъ на обществото. Ако се иска чрѣзъ частни учреждения, извънъ общитѣ публични училища, да се задоволи тая задължителность на образованието, държавата

трѣбва да дава разрѣшение за това само: 1) доколкото и докогато намѣренията на учредителитѣ не отиватъ противъ общото добро на цѣлото; 2) доколкото работата въ частнитѣ училища се равнява на тая въ публичнитѣ; 3) докогато устроителитѣ на частнитѣ училища не претендиратъ на никакви обществени срѣдства, понеже тѣ не сж еднакво достъпни за всички.

Разходитѣ за общото публично задължително училище трѣбва да се покриватъ отъ общия приходенъ бюджетъ, а не чрѣзъ особенъ училищенъ данѣкъ. Ако е необходимо, при липса на достатъчно обществени срѣдства, да се взематъ такси въ срѣднитѣ училища, трѣбва да се освобождаватъ способнитѣ бѣдни ученици. Числото на послѣднитѣ не трѣбва да се опрѣдѣля съобразно общото число на ученицитѣ. Ако родителитѣ на особено даровити дѣца сж бѣдни, държавата е длъжна да подпомага парично такива родители. Безплатното снабдяване на всички ученици съ учебни пособия е повече въпросъ на цѣлесъобразность, отколкото на вътрѣшна необходимостъ. То има добри и лоши страни. Но всички бѣдни дѣца въ общитѣ публични училища трѣбва да се снабдяватъ безплатно съ учебни пособия. Противоречи на духа на правовата и културна държава, ако се остави паралелно съ задължителнитѣ общи училища да се устройватъ и други, подъ прѣдлогъ да даватъ по-разширено образование, въ които по причина на голѣмитѣ такси се подбиратъ дѣцата само на заможни и привилегировани родители. Всѣко диференциране на общественото училище по економически и социални съображения е оскърбление за истинската правова и културна държава. Общото публично училище, обаче, се нуждае отъ психологично-педагогическо диференциране. Основното изискване на всѣко диференциране е, че всѣки ученикъ трѣбва да намѣри въ общото публично училище ония образователни цѣнности, които отговарятъ на прѣдразположението му. Отъ тая точка зрѣние, една отъ най-голѣмитѣ грѣшки на учебното дѣло е, че и днесъ още нищо не е направено за развитието и използването на прѣобладаващия у дѣцата практически интересъ. Възпитанието чрѣзъ планомерно обучение не трѣбва да почва по-рано отъ края на дѣтството, т. е. прѣди дѣтето да е навършило 6 години. Първото диференциране въ общото публично училище трѣбва да стане едва тогава, когато лесно може да се забѣлѣжатъ различията между спекулативнитѣ и практически интереси. Второто диференциране — когато развитието е дотолкова напреднало, че може да се опрѣдѣли, кой за каква професия проявява особенъ интересъ. Срѣдно, първиятъ моментъ не може да настѣпи по-рано отъ десетата година, и вториятъ — по-рано отъ четиренадесетата. Наредъ съ суксесивното диференциране нужно е и симултанно, което се постига отчасти чрѣзъ подраздѣление на ученицитѣ по способности, отчасти чрѣзъ прѣминаването отъ единъ класъ въ други, отчасти чрѣзъ свободенъ изборъ въ обучението и др. Но произлѣзлитѣ чрѣзъ диференцирането на общото училище клонове ще запазятъ характера си на единно училище само тогава, ако организацията имъ прави възможно лекото

прѣминаване на способнитѣ ученици отъ единъ клонъ въ други и ако обучението и цѣлата работа въ тѣхъ сж изпълнени съ националенъ духъ. Не образователната материя създава общото национално училище, а социологическото схващане на тая материя. Уредбата, управлението и надзорътъ на всички общи народни училища е дѣло на държавата. Но най-висшитѣ интереси на правовата и културна държава изискватъ, щото нито въ единъ видъ училища да нѣма централизация въ организацията и управлението, а доколкото е възможно се дава пълна автономность, като се установява необходимиятъ минимумъ основни изисквания, и останалото се прѣдостави на съответнитѣ колегии.

Този въпросъ интересува засега голѣмата частъ отъ нѣмското общество. Ние смѣтаме въ една отъ слѣднитѣ книжки да се спремъ както върху разискванията по него въ конгреса; тъй и по резолюцията, която ще се вземе.

Другъ важенъ въпросъ, който засега занимава германското сдружено учителство е тоя за отношението на съюза имъ къмъ педагогическата наука. И той е единъ отъ въпроситѣ за разискване въ прѣдстоящия имъ конгресъ. Отдавна германскитѣ учителски съюзи проявява интересъ къмъ педагогическата наука. Ето вече 18 години, какъ издава свой наученъ педагогически органъ, *»Die Deutsche Schule«*; прѣди нѣколко години се основа при него и педагогическа централа, която редовно издава свои годишници, които съдържатъ изучаване по най-животрентенитѣ общо педагогически и методични въпроси. И отдѣлнитѣ съюзи и дружества не малко сж правили и правятъ въ това направление. Двѣ обстоятелства даватъ на тоя въпросъ засега особена важность. Първо, никога учителството не е чувствувало такава нужда отъ по-широко и по-дълбоко ориентиране въ научната педагогия и основнитѣ и философски дисциплини, както днесъ, когато то едва ли не е зашемадено отъ привидното вавилонско смѣшане отъ педагогически новаторства и дигри по-здрава опорна точка, за да се задържи на краката си срѣдъ тоя вихрь. Второ, повече отъ всѣкога прѣдставителитѣ на свърѣмнатата емпирична педагогия чувствуватъ нужда въ разрѣшението на най-важнитѣ общо-педагогични и дидактични проблеми и отъ сътрудничеството на хората на училищната практика. Теоретичнитѣ да станатъ повече практични и практичитѣ — повече теоретични — това изглежда да е формулата на видимо очѣртаващото се вече развитие въ педагогията. Дѣйствително, ние виждаме вече на много мѣста прѣдставителитѣ на научната педагогия ржка за ржка съ учителството да работятъ не само за популяризиране и използване на досегашнитѣ резултати на педагогическото изслѣждане, а и въ процеса на съзиждане на новата педагогия. — *Brohn* въ Лайпцигъ, *Meumann* въ Хамбургъ, *Fischer* въ Мюнхенъ, *Stern* въ Бреслау, *Deuchler* въ Тюбингенъ, *Lippmann* въ Берлинъ отъ нѣколко години наредъ вече работятъ успѣшно въ тая насока. Въ страницитѣ на това списание нѣколко пѣти сж давани съобщения за направеното

въ тоя духъ прѣзъ послѣднитѣ години, както отъ прѣдставителитѣ на научната психология и педагогия, тъй и отъ страна на учителскитѣ съюзи и дружества.

Тоя въпросъ не е чуждъ и за насъ. Прѣди нѣколко години той даде поводъ за доста жива обмѣна на мисли. Заслужава да се спремъ върху мнѣнието на нѣкои отъ виднитѣ прѣдставители на германското учителство по него. Рефератъ на тая тема въ конгреса ще държи D-r Seyfert. Върху него ще се спремъ слѣдния пѣтъ. Сега ще разгледаме изказанитѣ вече въ нѣмския педагогически печатъ мнѣния на други училищни дѣйци.

Въ кн. 4 отъ т. г. на „*Deutsche Schule*“ на уводно мѣсто е помѣстена статия на горната тема отъ сегашния редакторъ на списанието *Pretzel*.

Въпросътъ е: какво може и трѣбва да направи нѣмскиятъ учителски съюзъ сега и въ бѣдеше за педагогическата наука? — Отговорътъ, споредъ Р., се състои отъ двѣ части: нѣмскиятъ учителски съюзъ може и трѣбва да дѣйствува въ това направление, че резултатитѣ отъ научното педагогическо изслѣждане да намѣрятъ широко разпространение между членоветѣ му; отъ друга страна, той може и трѣбва да подпомогне научното изслѣждане, като подготви и насърди членоветѣ си въ това направление. Важното за автора е не създаване на централни учреждения, а мобилизирането на цѣлото германско сдружено учителство въ името на тая цѣль. Пѣтътъ за реализирането на първата подцѣль е шудирането. Но това шудиране не трѣбва да се състои, както до сега, въ единично четене на книги, а отчасти общо, отчасти чрѣзъ разпрѣдѣление на работата обхващане на педагогическитѣ проблеми въ опрѣдѣленъ кръгъ отъ работници. Затова при всѣко дружество или при група отъ такива трѣбва да се основе педагогическа секция. Отъ това авторътъ очаква не разслабване, а съживяване и засилване на дружествата. На първо мѣсто дѣйността на тия секции ще се състои въ улесняване членоветѣ съ литературни помощни срѣдства. Но не трѣбва да се ограничава само съ това. Днесъ педагогията не е вече изградена само отъ исторически и спекулативни елементи, но до извѣстна степенъ има характеръ и методи на една естествено-научна дисциплина. Днесъ се смѣта за безсмислица, ако нѣкой иска да изучава естественитѣ науки само отъ книги. Всѣко естествено-научно шудиране прѣдполага планомѣрно наблюдение, допълнено и контролирано отъ експерименти. Сжщо тъй и изучаването на педагогията, доколкото тя е опитна наука, не може да не слѣдва сжщия пѣтъ. Невъзможно е, наистина, всѣка педагогическа секция да устройва психологическо-педагогическа лаборатория. Има, обаче, редица прости опити, които безъ всѣкакви скъпи апарати, съ съвсѣмъ прости помагала, могатъ да се произведатъ. Резултатътъ отъ тѣхъ не трѣбва да се дири само въ това да се дойде до нови открития. Както при опититѣ по физика, химия и биология, тъй и тукъ ние ги произвеждаме, за да прѣдадатъ по-голѣма субективна убѣдителностъ на извѣстнитѣ вече научни резултати. Това трѣбва да бѣде и най-

близката цѣль на педагогическитѣ секции. Въ това тѣ трѣбва да виждатъ едно срѣдство, чрѣзъ което сами чрѣзъ собствени изслѣдвания да могатъ да се убѣдятъ въ вѣрността на резултатитѣ на научната педагогия. Фактически ползата отъ такава дѣйностъ ще се изчерпва съ това. Като произвеждатъ такива опити, членоветѣ на секцията изострятъ погледа си за наблюдаване явленията изъ психологическата и педагогическа областъ. А това не е малка полза за собствената имъ практическа училищна работа. Отъ друга страна по този начинъ постепенно се подготвятъ, за да могатъ да взематъ участие като сътрудници въ научното педагогическо изслѣждане. Най-висока форма на развитие тия секции ще достигнатъ, когато се обърнатъ въ истински институти за научни изслѣдвания, каквито вече има при лайпцигското, мюнхенското, хамбургското и др. дружества. Най-важното условие за прѣуспѣването на такъвъ институтъ е наличността на ръководителъ съ солидна научна подготовка, организаторски способности и инструкторски прийоми. Споредъ автора такива институти не сж необходимостъ за всички дружества, защото не всѣкъждѣ има нуждитѣ условия и срѣдства. Останалитѣ дружества могатъ твърдѣ много да подпомагатъ и улесняватъ работата на сжществуващитѣ институти. Важно е да се подготвятъ добри ръководители на секциитѣ, а то ще стане като се устройватъ при сжществуващитѣ институти кжси встъпителни курсове, за издрѣжката на които трѣбва да подпомагатъ и другитѣ дружества. И съюзътъ като цѣло може да дѣйствува въ това направление и то главно чрѣзъ насърчение, подпомагане и организиране. Орждие за тая му дѣйностъ сж «*Deutsche Schule*» и „Педагогическата централа“ съ своитѣ годишници и др. издания. Сжщо тъй може да бжде полезенъ съюзътъ като приготвя листи съ реферати и лектори и съ това улеснява отдѣлнитѣ дружества. Може да вземе инициативата да се освѣтлява обществото по важни дневни педагогически въпроси чрѣзъ хвърчащи листове, брошури и т. н., да подлага на изучаване въ дружествата извѣстни педагогически проблеми и резултатитѣ разработва и съобщава и т. н. и т. н. Необходимо е сжщо основаването на педагогически библиотеки при всѣка секция, като се организира да могатъ да се използватъ и книгитѣ отъ по-големитѣ библиотеки.

По сжщия въпросъ сж се изказали вече и *E. Saupe*, *D-r M. Brohn*, *Otto Schmidt* и *R. Koeh*. *Saupe* отдава най-големъ важностъ на педагогическата централа и прави слѣдното прѣдложение за реформирането ѝ: 1) По-тѣсно сближение съ съюза за училищни реформи; 2) Увеличение числото на членоветѣ на централата; 3) Насърчение къмъ изслѣждане въ областта на дѣтската психология и събиране на досегашнитѣ резултати въ единъ новъ годишникъ; 4) Издаване на малки брошури за изясняване на актуелни педагогически въпроси; 5) Издаване на педагогически наржчникъ; 6) Изработване списъкъ на референти по разнитѣ педагогически въпроси; 7) Уреждане на информационно педагогическо бюро; 8) По-тѣсни връзки съ отдѣлнитѣ дружества и т. н. За цѣль на педагогическитѣ секции при отдѣлнитѣ дружества той поставя: 1) да ориентиратъ

членовете си върху съвременните културни движения; 2) да подпомогнат за създаване основите на новата педагогия. *D-r M. Brohm* пък прави следните предложения: подкрѣпа на съществуващите експериментални институти, уреждане на едно голѣмо опитно училище, изпращане на пътуещи референтници, намаление цѣната на научно-педагогическите издания на съюза, повече суми за педагогическите библиотеки, основаване отъ съюза на една педагогическа академия.

Мнѣнията на останалите автори малко се различаватъ отъ тия, които изложихме дотукъ.

* * *

Самоубийствата между дѣцата и младежта взематъ все по-широки и по-широки размѣри почти въ всички страни. Въпросътъ за причините и лѣкуването на това зло се издига до степенъ на важна социална и педагогическа проблема. Честите самоубийства на ученици и младежи прѣзъ последните години и въ България, правятъ и за насъ тоя въпросъ актуеленъ. Съ него въ Германия отъ дълги години се занимава *D-r A. Eulenburg*, отъ когото има цѣнни изучавания въ «*Sammlung Zwangsläufige Abhandlungen aus dem Gebiete der Nerven-und Geisteskrankheiten* (X Bd., Heft 6, 1914) той е напечаталъ изслѣдванията си върху 323 дѣтски и младежки самоубийства прѣзъ последните четири години. Отъ тѣхъ ние заемаме изъ «*Zeitschr. für pädag. psychologie*» следните доста поучителни резултати: Разпрѣдѣлението на самоубилите се по възраст се вижда отъ долната таблица:

Възраст	момчета	момичета	всичко
до 10 год.	12	7	19
11—15 год.	78	35	113
16—20 год.	101	90	191
Всичко	191	132	323

Отъ горното се вижда, че момчетата прѣвишаватъ момичетата (отношението е 1:45:1), което особено ясно личи у дѣцата на възраст отъ 11—15 год. Половите различия се проявяватъ и по отношение мотивите на самоубийствата. У момичетата повечето отъ мотивите сж въ връзка съ любовни истории: любовна мъка, нещастна любовъ, излъгана любовъ, противодѣйствиe на родителите, изоставяне, подхлъзване и т. н. При това страхътъ отъ наказание, лошо третиране, раздори въ фамилията, тежки душевни сътрѣсения (болка, страхъ, отчаяние, чувствителностъ, инакъ, неизлѣчимо заболяване и др.) рѣдко играятъ важна роль. Когато при момчетата 40·8% сж се самоубили по причина на страхъ отъ наказания и лоши свѣдѣтелства, оставане въ сжщия класъ. Следъ това идатъ отъ страхъ и разкаяние при изневѣрjаване, измама, кражба, грубо третиране и пр. Само въ 28 случая т. е. 14·6% любовни случки сж играли роль. По-рѣдко се срѣщатъ случаи отъ помраченостъ, прѣсищане отъ жи-

вота, пиянство, силна нервозност. Въ повечето отъ послѣднитѣ случаи, споредъ *Eulenburg*, може да се прѣдполага душевна ненормалностъ. Отъ интересъ е и таблицата за начинитѣ, по които сж били извършени самоубийствата.

	момчета	момъчета	всичко
Прѣмазване отъ желѣзницата	7	3	10
Отравяне	15	34	49
Хвърляне отъ прозореца	12	26	38
Обѣсване	47	5	52
Удавяне	20	40	60
Гръмване	82	18	100
Безслѣдно изчезване	8	6	14
Всичко	191	132	323

За отбѣлѣзване били относително честитѣ случаи отъ общи самоубийства. *Eulenburg* констатира 66 случая: 29 момчета и 37 момъчета, отъ които 16 любовни двойки, единъ пжтъ 4 момъчета и единъ пжтъ 3 момъчета.

Х. С. Н.

Изъ педагогическия животъ въ Германия.

I. Нравствената зрѣлостъ на младежи — прѣстѣпници.

Извѣстниятъ берлински лѣкаръ при едно дѣтско сѣдилище, Д-ръ *Максъ Леви* — *Зулъ*, е направилъ изслѣждане по въпроса за нравствената зрѣлостъ на младежи — прѣстѣпници, сѣдени отъ дѣтския сѣдъ. Такова едно изслѣждане е толкова по-важно, че самиятъ сѣдъ изобщо има указания, кога разглежда наказуемитѣ дѣйствия на нѣкой младежъ — прѣстѣпникъ, да изуча тѣй нареченого „криминално схващане“ на дѣцата, т. е. тѣхното знание за полицейскосѣдебнитѣ послѣдствия на улавянето въ прѣстѣпление. Повече или по-малко внушителниятъ въпросъ на сѣдния обикновено гласи: „Ти не знаеше ли, че за това има наказание?“ Това знание на дѣцата е сѣществено една интелектуална работа, която не се намира въ свръзка съ личността като такава и оснѣнъ това прѣдполага едно ограничено количество интелигентностъ. Д-ръ М. Леви — *Зулъ*, като е искалъ отъ младитѣ прѣстѣпници, по поводъ на една конкретна прѣживѣлица, подробенъ отчетъ върху онѣзи мотиви, които затрудняватъ нравственитѣ тенденции, отива по-нататъкъ и по този начинъ открива твърдѣ интересни перспективи.

Психологически важно е прѣди всичко, че отъ 1700 прѣстѣпления, разгледани въ отдѣлението на дѣтското сѣдилище въ централния Берлинъ, почти половината отъ осѣжданията сж били за кражба. Отъ 100 случая, изслѣдвани отъ Д-ръ Леви — *Зулъ*, 71 сж били кражди, а само 35 случая отъ стотъ сж били извършени отъ ненормални дѣца, повечето слабоумни.

Споредъ както изисква работата, Леви — Зулъ е задавалъ въпроситѣ на малкитѣ прѣстѣпници слѣдъ като е разпитвалъ по-рано тѣхнитѣ домашни и като е гледалъ да спечели личното довѣрие на дѣцата. Прѣди всичко той запитвалъ: „*Защо не трѣбва човѣкъ да краде?*“ Отговоритѣ на този въпросъ сж разпрѣдѣлени на три групи. Въ *първата група* изпѣква едно крайно егоцентрично и егоистично схващане; въ *втората*, въ която попадатъ само напълно нормални дѣца, се обръща внимание на уважението прѣдъ собствеността на ближния и на сторената чрѣзъ кражбата врѣда; въ *третата група*, която съставлява само четвъртината отъ всички случаи, сж отбѣлзани отговоритѣ на дѣцата на стремежа отъ страна на лѣкаря, да имъ внуши, че имъ една повече или по-малко общо формулирана забрана, която не бива да се нарушава. И въ тази група има нѣкои недоразвити дѣца. Леви—Зулъ не се задоволилъ обаче само съ общия въпросъ и отишълъ по-нататѣкъ: той далъ поводъ на дѣцата да изкажатъ самостоятелни мнѣния по нѣкой конфликтъ между естественото влѣчение, да си присвои човѣкъ единъ желанъ прѣдметъ и забраната на кражбата. Отъ стотѣ обвинявани само трима не дали увѣрzenie, ча нѣма да крадатъ и за въ бждеще, но най-високата форма на нравственото съзнание, когато уважението прѣдъ забраната на собствената съвѣсть разрѣшава конфликта, се срѣщнала съвсѣмъ рѣдко. Чести били случантѣ, кога едно, придобито чрѣзъ образованието или самостоятно, послушание къмъ Бога, държавната властъ, родителитѣ и т. н. изпѣквало на първо мѣсто, но се пакъ при $\frac{4}{5}$ отъ стотѣ случая главна роля играятъ чисто утилитарни мотиви. Чистъ егоизъмъ въ неговата първообразна фигура като страхъ отъ полицията, сжда и пр., разбира се, билъ установенъ въ не повече отъ $\frac{1}{3}$ отъ общото число, обаче само $\frac{1}{10}$ отъ изслѣдванитѣ дѣца били въ състояние да дадатъ противъ кражбата аргументи, които произхождали отъ поставянето въ положението на пострадавшия, а още по-рѣдки били случантѣ, когато дѣцата можели да говорятъ противъ кражбата отъ гледището на държавнитѣ интереси и на обществения редъ. Прави впечатление, че къмъ двага най-послѣ споменати случая спадатъ дѣца, навършили 15 годишна възраст. Сжщо така е интересно, че много рѣдко се срѣщаль *религиозниятъ моментъ*. Авторитетътъ на Бога билъ измѣстенъ отъ авторитета на полицията, сждията, императора и пр. Тази страна на изслѣдванията става още по-интересна, като се сравни съ придобититѣ резултати по сжщия въпросъ отъ Лобзина, Щерна и Емлаина. Послѣдниятъ авторъ напр. е установилъ, че отъ 104 дѣца, запитани върху цѣнността на религията при напушане на училището, 66 отговорили: „Религията изобщо нѣма никакво значение. . . защото ние не можемъ да я използваме за нашитѣ практически нужди.“

Тѣзи изслѣдвания ни заставятъ да се замислимъ повече върху уредбата на образователното дѣло. А името на Д-ръ Леви — Зулъ е достатъчна гаранция за най-добросъвѣстното и строго научно изслѣждане на поставенитѣ въпроси.

2. Институтът за изучаване на младежта и за централизиране на резултатите на педагогическите изследвания.

По този въпрос е говорил в Хамбург от името на Съюза за училищни реформи най-видният от съвременните германски учени-педагози, проф. Д-ръ *Ернст Мойман*. Понеже положението на педагогическата наука навсякъде в Европа за сега е почти едно и също, умътно е да се запознаят и нашите четци с цѣлните мисли на всеизвестния пионеръ на експерименталната педагогика в Германия.

При това безсистемно извършване на педагогическата работа, казва Мойманъ, при ненужното изхарчване на сили за повторни, паралелни изследвания отъ практично и теоретично естество на едни и същи проблеми, при многото списания и книги, брошури и вѣстници, едно сконцентриране на цѣлата педагогическа работа се налага. *Цѣлта* на новия институтъ ще бѣде организацията на научните области на изследването отъ цѣлата, широко разклонена област на педагогиката, чиито проблеми не трѣбва да се разрѣшаватъ само спекулативно, а слѣдъ едно организирано проучване.

Мойманъ посочва слѣдните четири групи-методи, по които би могло да се работи:

1. *Експериментално-психологичната метода* трѣбва по възможностъ да се разшири върху множество индивиди, които живѣятъ при най-разнообразни условия.

2. *Събирането на разнитѣ видове дѣтска работа, извършена въ зависимостъ отъ способностите на учениците*, ни дава възможностъ да заключаваме за развитието имъ. Трѣбва да се събиратъ рисунки, модели, писмени упражнения, писма и всѣкакви продукти на дѣтската рѣчна работа. Въ тази областъ до сега се е работило твърдѣ едностранчиво.

3. *Методата на непосредственото наблюдение* на дѣцата трѣбва да се води планомерно. Въ института ще се поставятъ добри наредени въпросници, ръководства за водене дневници и пр.

4. *Статистичната метода* има най-голямо значение, а е същевременно извънредно мѣчна. Много поучително би било напр. ако се изслѣдва паралелата между мѣстата на учениците въ класа и бѣлѣжката за тяхното поведение, между срѣдата и нравствеността. Като обективна инстанция Институтътъ ще може да използва цѣлсъобразно богатия материалъ на тази непосилна работа.

Практиката се явява сама по себе си, когато имаме ясно поставени цѣли. Постоянната изложба на апарати, полканванията къмъ нови опити съ срѣдствата на анкетата и статистиката, изработката на една библиография на практичната и теоретичната педагогика, създаването на една специална библиотека, уреждането на едно информационно бюро и издаването на кратки бюлетени — сѣжитищата и цѣлитѣ.

Интересно е, че въ другите страни сѣ има вече нѣщо направено по повдигнатия отъ Моймана въпросъ за Педагогическия ин-

ститутъ. Напр. Съединенитѣ Държави въ Сѣверна Америка, Франция, Белгия, Англия и дори Русия и Италия иматъ повече или по-малко добри педагогически централи, а Германия, люлката на новата педагогика, още не смѣе да направи една рѣшителна стѣпка.

3. Ученици слабо надарени — дѣца на пиеници.

Въ „Мюнхенското ежеседѣлно медицинско списание“ (год. 1912, кн. 12) проф. Шлезингеръ пише за онѣзи нещастни създадения между ученицитѣ, чиито родители сж били пиеници. Отъ около 200 слабо надарени дѣца 30% сж имали *пияни бащи*. Това обаче не значи, че процентътъ на ненормалнитѣ ученици, чиито майки сж били пиеници, би билъ по-малкъ, защото дѣцата на такива майки умирали много рано (55% се раждали мъртви или умирали прѣзъ първитѣ двѣ години слѣдъ раждането).

Слѣдната таблица ни дава една ясна картина за израждането на пиянскитѣ дѣца по отношение на тѣхното тѣлесно състояние:

	Слабо надарени дѣца на пиеници	Слабо надарени дѣца на непияници родители	Нормални ученици на сжщата възраст
Добър развити	33%	50%	58%
Срѣдно	57%	36%	40%
Лошо	9%	8%	2%

Двѣ трети отъ слабонадаренитѣ дѣца имали особенъ съставъ на черепа и лицето. Повече отъ половината страдали прѣзъ първата година отъ сиазма; по-послѣ имали постоянно или врѣменно състояния на възбуждане: безпокойство, треперане, жестикулиране и пр. Нѣкои страдали и отъ сжщинска епилепсия.

По своитѣ дефекти на ума, пиянскитѣ дѣца въ сравнение съ другитѣ слабо надарени не се отличаватъ рѣзко. Но въ областта на чувствата и волята разликата била голѣма. Особно прави впечатление импулсивнитѣтѣ на дѣйствието и извънредно голѣмата промѣнливостъ на настроенята. Мнозина имать наклонностъ къмъ празно скитосване и бѣгане отъ уроци. Интересно е сжщо тѣй ранното появяване на недостатѣци въ характера, бързото разваляне и неспособността къмъ поправяне. Сжщо тѣй пиянството, порокъ на слѣденъ отъ родителитѣ, се проявява необикновено бързо.

Перспективитѣ за бъдещето на тѣзи клети дѣца, споредъ проф. Шлезингера, сж много мрачни. И въ училището, и въ живота послѣ тѣ си оставатъ винаги неджгави членове на обществото. Срѣдство за да се помогне на дѣцата на пияницитѣ-родители сж само специалнитѣ заведения за ненормални ученици отъ този видъ, каквито — германцитѣ отдавна вече имать. А ние, българскитѣ учители, до кой день ще работимъ въ училищата съ *всѣ* какви дѣца? . . .

Д. Гаврийски.

Книжнина.

А. Герлахъ. Хубави часове по смѣтане. (Ръководство по смѣтане за I, II III и IV отдѣления), издание на „Модерно училище“ год. IV, кн. I.

Изглежда, че Г. Лѣсичковъ държи първенство въ издаването на педагогични книги за първоначалното училище. Почти всѣки мѣсець той ни сдобива съ нѣкоя новостъ. Дано учителството успѣва да ги прослѣди! Едно отъ послѣднитѣ му издания е предметната книга.

Авторътъ — А. Герлахъ — излага реформенитѣ стремежи, които се силятъ да обновятъ методиката на смѣтането, редомъ съ реформитѣ, които засѣгнаха вече другитѣ стрѣкове отъ обучението. Той се явява застъпникъ на трудовото обучение и отъ това гледище посочва, какво може да се направи въ смѣтането, при днешната организация на училището.

Въ днешното училище, споредъ него, се прѣнебрѣгватъ творческитѣ сили на фантазията и мислителната способностъ. Принуждението заема голѣмо мѣсто и чрѣзъ него се силятъ всичко да постигнатъ. Индивидуалното и своеобразното — тия най-скъпи дѣтски заложби — се потискатъ. Учителътъ забравя живото дѣте и го измѣчва съ еднообразно упражнение, макаръ че то издѣнь-душа се противи на тая работа, която не му доставя удоволствие. Ето защо той иска реформа, но не повърхностна, а такава, която да засѣга цѣлия духъ на училището — основния възгледъ върху цѣлитѣ и методитѣ на обучението. Обучението по смѣтане, казва Герлахъ, трѣбва да се реди отъ становището на дѣтето; то трѣбва да бѣде природосъобразно и хармонично да развива дѣтскитѣ потенциални сили.

И отъ това положение, авторътъ въ редъ страници ни излага най-достъпно и практично — още отъ първия училищенъ день — какъ трѣбва да се заинтересуватъ дѣцата и упражняватъ въ смѣтането, какъ чрѣзъ клечки, камъчета, глина и др. т. п. нѣща трѣбва да смѣтатъ ученицитѣ, като не се загубва дѣйствителния животъ на дѣтскитѣ интереси и разбирания.

Малкото мѣсто на една рецензия не ни позволява да се впуснемъ въ по-обстойно разглеждане на тая извънредно потрѣбна за всѣки учител книга. Ала върваме, че тя ще бѣде прочетена и прочувана отъ всѣки интересуващъ се отъ работата си учител, защото въ нея ще намѣри богатъ и изобилень материалъ, за да опрѣсни, оживи и осмисли своята практика.

Повтаряме, книгата е твърдѣ наврѣменна за нашето училище. Не можемъ, обаче, да примѣлимъ обстоятелството, че прѣводътъ на мѣста не е сторень добръ: има много правописни грѣшки, които изобилствуватъ редомъ съ езиковнитѣ. Дано при едно второ издание — което пожелаваме на „хубавитѣ часове“ — се корегиратъ тия грѣшки.

С-овъ

СЪДЪРЖАНИЕ НА ГОД. III.

I. Психология и социалъ-педагогика:

1. Гено Дочевъ. Старото и ново училище	стр. 4
2. Д-ръ Феликсъ Реньо. Внушението, като възпитателно сръдство	14
3. Ат. Чешмеджиевъ. За половото възпитание	22
4. М. Андрѣвска. Възпитанието на момичето въ прѣходната му възраст	65
5. Д. Казасовъ. Частнитѣ училища и учители въ България	82
6. П-ръ Евг. Лозинский. Герои и героическо възпитание.	88
7. Ц. Калянджиевъ. Общо ли, или професионално образование?	129, 257
8. Х. С. Негенцовъ. Фантазията	145
9. М. Герасковъ. Въпросътъ за свободната воля отъ егическо гледище	193
10. Ат. Чешмеджиевъ. Природата и естетическото възпитание	212
11. Х. С. Н. Психология на показанията	стр. 284
12. <i>Currente Calamo</i> . Психологията като учебенъ прѣдметъ въ нашитѣ сръдни училища	294
13. М. Мирчевъ. Нужни ли сж дѣтскитѣ списания	305
14. Г. Пешевъ. Върху учебничното робство	317
15. N. N. Повече култура, повече просвѣта.	385
16. Х. С. Н. Къмъ обнова	396
17. Х. С. Негенцовъ. Ж. Ж. Русо (по случай 200 год. отъ рождението му)	413
18. Г. Негенцовъ. Спастрена милувка	421
19. Х. С. Н. Фихте (по случай 100 год. отъ смъртта му)	449
20. N. N. Пупури отъ българска култура и възпитание	454
21. Йорданъ Савовъ. Биологическо (министическо) учение въ педагогиката	521
22. Ив. Стояновъ. Какво да се прави?	531
23. Г. Дочевъ. Ж. Ж. Русо нашъ съврѣменникъ	558
24. Ив. Пастуховъ. Училищна дѣйствителностъ и учебно възпитателни идеали	562
25. Ц. Калянджиевъ. Нашата учебникарска литература	576

II. Теория на възпитанието и обучението.

1. Д. Г-евъ. Естествениятъ методъ за изучаване български въ подготвителнитѣ училища	25
2. Ан. Христовъ. Бѣлѣжки върху разпрѣдѣлението на учебното врѣме и материала	160
3. П. Михайловъ. Възпитателни принципи	207
4. Н. Стоенчевъ. Искайте!	213
5. Д. Г-евъ. Кинематографътъ като учебно пособие	216
6. Н. Ив. Ванковъ, Моралното и гражданско обучение въ Франция	202, 267
7. Ат. Чешмеджиевъ. Амбидекстрия	461
8. Кр. Цѣновъ. Прѣдметно четене	281
9. Д-ро М. Герасковъ. Методитѣ на интелектуалното възпитание	513

III. Училищна практика.

1. <i>Ив. Пастуховъ.</i> Бесѣди по отечествознание: Общ. политични отношения въ Стара Българи. Богомилство	30 и 108
2. <i>И. Н. Кокиче.</i>	36
3. <i>Ц. Каланджиевъ.</i> Изъ американската учил. практика	41
4. „ „ Животътъ на малкото ескимосче	44
5. „ „ Упжтване за рѣчна работа	48
6. <i>Кр. Цъновъ.</i> Разстенията живѣятъ	97
7. <i>К. Денчевъ.</i> На пързалката	102
8. <i>Г. Дочевъ.</i> Да посрѣщнемъ пролѣтътъ!	104
9. <i>Г. Дочевъ.</i> Четивца за първацитѣ	166
10. <i>Кр. Цъновъ.</i> Кълнене	220
11. <i>Г. Дочевъ.</i> Защо не ще имаме плодове тази година	225
12. „ „ Трудовиятъ принципъ въ обучението по формознание	322
13. <i>Юстинъ Петровъ.</i> Упражнения по геометрия въ основното училище	330
14. <i>Г. Дочевъ.</i> Нашата община	426
15. <i>К. Денчевъ.</i> При желѣзницата	435
16. <i>Г. Дочевъ.</i> Културовѣдѣние	488
17. <i>Д. Митковъ.</i> Единъ часъ при везнитѣ	495
18. „ „ Изваждане съ прѣходъ	496
29. <i>К. Денчевъ.</i> Какъ се огледва американско лозе	498
20. <i>Г. Дочевъ.</i> Бѣломорски край	602
21. „ „ Единъ урокъ по четене	608

IV. Реферати и съобщения.

1. <i>Н. Филиповъ.</i> Класици и модернисти (писмо отъ Парижъ)	75
2. <i>Ат. Чешмеджиевъ.</i> Училище подъ открито небе	93
3. „ „ Национална лига за защита на дѣтето въ Унгария	156
4. <i>Н. Филиповъ.</i> Изъ училищния животъ въ Франция	201
5. Кжси съобщения изъ педагогическия и научния животъ на западъ	385
6. <i>Д. Гаврийски.</i> Изъ педагогическия животъ въ Германия	633

V. Биографии.

1. <i>Х. С. Негенцовъ.</i> Алфредъ Бине (по случай смъртта му)	1
2. <i>Ст. Гевгаловъ.</i> Единъ милъ споменъ (Д-ръ Т. Йонковъ—Т. Сандинъ)	625

VI. Училищна и педагогична хроника у насъ.

1. <i>Илдо.</i> Висниятъ учебенъ съвѣтъ	48
2. <i>Ив. Пастуховъ.</i> По днешния курсъ на просвѣтната политика	55
3. <i>Илдо.</i> Ликвидация съ сумитъ за помагала, книги и списания за училищата, събрани досега въ инспекциитѣ	115
4. <i>Ив. Пастуховъ.</i> Дебатитѣ въ камарата по промѣнитѣ въ закона за народната просвѣта	118
5. <i>Илдо.</i> Много шумъ за нищо	176
6. <i>Ив. Пастуховъ.</i> Законопроектътъ по просвѣтата на II и III четене. Хайката противъ Българ. учит. съюзъ и Съюза на съюзитѣ. Убийството въ	

Пловдивската мъжка гимназия	178
7. <i>Ив. Пастуховъ</i> . Пакъ за хайката срѣщу Бълг. Учит. Съюзъ и Съюза на съюзитѣ. Законъ за сключване общински заемъ за училищни сгради. Великенскитѣ събори	237
8. <i>Д. Н.</i> Учителскитѣ съборъ въ Ст. Загора	241
9. <i>Ив. Стояновъ</i> . Изъ нащия училищенъ животъ: мисль за реформа на възпитателната ни система; упадъкъ на училищния мораль — „Зигомаръ“, „Черната ржка“. „Едепсизъ“	350
10. <i>Ив. Пастуховъ</i> . Прѣдъ конгреса на Б. Учит. Съюзъ	360
11. <i>Ив. Стояновъ</i> . Войната и школата. Промѣна на режима. Поплакъ за загиващия педагогиченъ печатъ. Ученишко брожение. Новитѣ насоки на възпитанието	439
12. <i>Ив. Пастуховъ</i> . Изъ живота на Бълг. Учит. Съюзъ	501
13. <i>Ив. Стояновъ</i> . Борбата за двѣтѣ трети. Бюджетътъ на Просвѣтното м-во и промѣнитѣ въ закона за просвѣтата. Правилницитѣ за управата на прогимназиитѣ и гимназиитѣ. Софийскитѣ и Шуменски учителски събори	616

VII. Училищна и педагогична хроника въ чужбина.

1. Допълнителното образование въ разнитѣ страни	59
2. „ „ „ Белгия	123
3. „ „ „ Германия и Италия	183-187
4. <i>Х. С. Н.</i> Педагогическо движение въ Германия	230
5. Допълнителното образование въ Дания, Испания, Люксембургъ, Норвегия, Ромжния, Франция, Холандия, Чехия, Швейцария, Швеция	243-252
6. <i>И. Ишевъ</i> . Нѣмскитѣ педагози за трудовата школа	338
7. <i>Ат. Чешмеджиевъ</i> . Съборътъ на художницитѣ-учители въ Русия	365
8. Учителски съюзи, присѣдинени къмъ междунар. бюро	369
9. <i>Ат. Чешмеджиевъ</i> . Рисуването въ Франция	380
10. <i>Кр. Цѣновъ</i> . Третииятъ нѣмски конгресъ за изучаване и образование на младежъта	445
11. <i>Х. С. Н.</i> Конгресътъ на нѣмския учит. съюзъ. Самоубийства между дѣцата и младежъта	627

VIII. Книжнина: Критика и рецензии.

1. <i>С. С. Д-ръ Д. Гаврийски</i> . — Образователни цѣнности въ поезията на <i>Ив. Вазовъ</i>	62
2. <i>Д-ръ Д. Даврийски</i> . Моймановитѣ лекции по експериментална педагогика	126
3. <i>В. Даскаловъ</i> . Методика на първоначалното обучение по писане и четене, отъ <i>Д-ръ П. Цоневъ</i>	188
4. <i>Ив. Великовъ</i> . Трудътъ и възпитанието	190
5. <i>С. С.</i> Система на етиката, отъ проф. <i>Фр. Паулсенъ</i>	255
6. <i>Д. Н-въ</i> . <i>К. Малингъ</i> . Първоначалното обучение по четене и писане съ цѣли езикови форми	382
7. <i>Г. П. Г. Дочевъ</i> . Трудово обучение. Теория и практика	447
8. <i>К. П. Домусчиевъ</i> . Народната пѣсенъ	508
9. <i>С-овъ</i> . <i>А. Герлахъ</i> . Хубави часове по смѣтане	637

ОТКРИВА СЕ ПОДПИСКА
ЗА
ЧЕТВЪРТА ГОДИНА
НА
Ново Училище
Педагогическо списание
Урежда редакционенъ комитетъ.

Ново Училище въ продължение на три години ратува за ново възпитание и обучение, основани на *активния принципъ* и *трудовия методъ*.

Ново училище захвана да работи въ тая нова насока тогава, когато у насъ господствуваха идеи, чужди нему.

Днесъ *Ново Училище* не е само: неговитъ идеи се възприематъ отъ учителството, което манифестира съчувствието си къмъ тѣхъ въ всички устроени напоследъкъ конференции и събори.

Туй ново реформено движение между учителството прави *Ново Училище* занаятъ още по-необходимо.

Всички работници въ *Ново Училище*, окуражени отъ това, ще продължатъ съ още по-голяма енергия и грижа издаването му.

Ново училище запазва напълно досегащото си направление — да осветлява новото въ педагогичната мисъл и училищния животъ.

Ново Училище ще дава принципиални статии изъ областта на обществено-педагогичния животъ и изъ тоя на новото възпитание и обучение.

Ще третира въпроси, които иматъ прѣка или косвена връзка съ реформирането на нашето учебно дѣло.

Ще дава уроци изъ областта на новото обучение, както и градиво за такива уроци.

Ще отбѣлжава и осветлява отъ гледището си важнитѣ явления и процѣси въ нашия и чуждѣ училищенъ животъ.

Ще се стреми да хроникира и разглежда учител. движения у насъ и въ чужбина.

Ще гледа да държи читатели въ течение на новото въ нашата и чужда педагогична литература.

Ново Училище се надѣва да постигне горнитѣ си цѣли главно при активното съдѣйствиe на нашето учителство.

Ново училище излиза всѣки мѣсець, освѣнъ прѣзъ юний и августъ, въ размѣръ четири коли голѣмъ форматъ.

Абонаментътъ е годишенъ и прѣдплатенъ:

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

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

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

Настоятелитъ се ползуватъ съ 10% отстъпка.

Първа книжка отъ IV година ще изтѣзе прѣзъ м. септември т. г.

Цѣли течения отъ I II и III години струватъ по 6 лева.

Ново училище е одобрено за училищнитѣ библиотеки.

Всичко, що се изпраща до списанието, се адресира:

сп. „НОВО УЧИЛИЩЕ“ — Варна.

ПЕДАГОГИЧЕСКО СПИСАНИЕ.