

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ



Основателъ: † Антонъ Борлаковъ

Редакторъ: Цв. Петковъ

ГОД. XIX

КНИГА V

ТАЗИ КНИЖКА СЪДЪРЖА:

	Стр.
1. Проблемата за възпитанието въ нова свѣтлина — К. Владимировъ	225
2. Свободата на учителя въ свѣтлината на образованието и културата — Цв. Петковъ	235
3. Награди и наказания — Д-ръ Б. Шановъ	240
4. Главни насоки въ съвременната педагогия — Албертъ Мийо	244
5. Педагогическитѣ ревизии въ основното училище — Ал. М. Герасковъ	261
6. Методически бележки по геометрия — П. Д. Тимневски	266
7. Идеята за жизненостъ въ педагогията на Я. А. Коменски — Г. Т. Гиздовъ	271
8. Новиятъ правилникъ за назначаване, премѣстване и съкращение на учителитѣ — Ат. Сугаревъ	278
9. Необходимостъ отъ реформиране на училищното настоятелство — Благой П. Русиновъ	282
10. Книжнина	287

ЗАПИСВАТЪ СЕ АБОНАТИ НА „ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА“

Одобрено отъ М-вото Н. П. за училищнитѣ библиотеки съ наредба
№ 9925 отъ 11 априлъ 1921 г. и за народнитѣ читалища съ заповѣдь
№ 2664 отъ 19 августъ 1931 г.

СЪТРУДНИЦИ:

Александъръ Цаневъ	Иванъ Гължбовъ
Андрей Цвѣтковъ	Т. Андреевъ
Атанасъ Чешмедживъ	Колю Владимировъ
Аспарухъ Крайчевъ	Константинъ Зидеровъ — музикаленъ писателъ
Бочо Шейтановъ	Михаилъ Николовъ
Бочо Бочевъ	Генчо Червенковъ
Борисъ Тричковъ	Георги Караивановъ — глав. инсп. отъ Министерството на нар. просв.
Василъ Шарковъ	Георги Костакевъ
Василъ п. Нешевъ	Георги Русиновъ
Вѣра Начева Петкова	Георги Симеоновъ
Вълко Вълкановъ	Георги Димитровъ — бившъ гл. инспекторъ по музика въ Полша
Генчо Д. Пирьовъ — асистентъ	Георги Голѣмановъ
Дим. Ник. Осининъ	Георги Гиздовъ
Иванъ Георгиевъ	Димитъръ Лазовъ
Иванъ Петковъ	
Ив. Вълчановъ — глав. инспекторъ отъ Министерството на нар. просв.	

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ

ОСНОВАТЕЛЪ: † АНТ. БУРЛАКОВЪ. РЕДАКТОРЪ: ЦВ. ПЕТКОВЪ.

К. Владимировъ

ПРОБЛЕМАТА ЗА ВЪЗПИТАНИЕТО ВЪ НОВА СВЪТЛИНА

„Цѣлото възпитание е въпросъ на любовъ, търпение и мъдростъ, а последнитѣ две растатъ дето владѣе първата“. Този надписъ стои надъ скромния надгробенъ камъкъ на Лигтхардъ, голѣмъ детелюбецъ, казва Петерсенъ (Възпит. въ нова Европа. — Проф. П. Петерсенъ. Стр. 77).

I. Що е възпитание.

(Опитъ за изясняване на понятието)

Понятието възпитание, като основенъ педагогически терминъ, е добило такова широко употребление, че човѣкъ би помислилъ, че досежно неговото съдържание и смисълъ при употребата не съществува никаква неяснота; че има еднозначна употреба въ всички, които си служатъ съ него.

Но, достатъчно е да проникнете въ съществуващитѣ учебници, курсове по педагогия, ръководства, педагогически печатъ, за да се натъкнете на една голѣма неяснота въ разбирането и употребата на думата възпитание. Въ следващитѣ редове ние ще се помъжимъ да внесемъ яснота и единство въ разбирането на това понятие.

Когато става дума за възпитание, хората сж свикнали по традиция, по инерция, ако щете, да си мислятъ за онази работа, която училището извършва и има да извършва върху децата, за да достигнатъ тѣ известна зрѣлостъ. Но когато говоримъ за възпитание, ние имаме сжщо така предвидъ и влиянието на семейството, улицата, читалището, киното, общественитѣ институти, всички тѣ като фактори, които взематъ било по-голѣмо или по-малко участие, съзнателно или несъзнателно въ изграждането на възпитанието на подрастващото поколѣние на единъ народъ.

Върѣвки, че всички говорятъ и навсѣкжде се говори за възпитание, обаче, ако се постареемъ да изяснимъ какво разбиратъ всички, които говорятъ за възпитание подъ това понятие ще се натъкнемъ на едно смѣшение на езицитѣ. Тази неяснота и неточностъ ще намѣримъ не само въ езика на обикновенитѣ хора от-

носно разбирането на това понятие, но ще я намѣримъ, както вече отбелязахме, всрѣдъ педагози, учители, всрѣдъ многото и много статии, учебници и книги, оригинални и преводни, които разглеждатъ или най-малко засѣгатъ този въпросъ. Съ това разнообразие така сме свикнали, че то дори не безпокои специалиститѣ педагози. Но педагогическата наука ни налага да внесемъ яснота въ употребата на това понятие, тъй като то е едно отъ основнитѣ съ които тя работи. Въ следващитѣ редове, по пѣтя на единъ обстояенъ анализъ ние ще се постараемъ да проникнемъ въ сжщността на понятието възпитание и да изградимъ отъ гледището на педагогическата наука, едно приемливо схващане за него.

* * *

Родителитѣ изпращатъ децата си въ училище и искатъ отъ учителитѣ да ги възпитатъ, като подъ това разбиратъ, че училището и учителитѣ трѣбва да дадатъ на децата имъ всичко необходимо, за да станатъ зрѣли, напълно развити човѣшки сжщества; да имъ дадатъ знания, да развиятъ у тѣхъ богата емоционална природа и една твърда нравствена воля; да се създаде характеръ, да се доведе личността до хармонично развитие на всичкитѣ ѝ способности. Други хвърлятъ укоръ на днешното училище, че то учи, обучава, но не възпитава. Тѣ искатъ да кажатъ, и казватъ, че училището дава на децата знания, умения, сръчности и пр., но не развива моралната страна на тѣхната личностъ, не създава въ децата една социално-морална воля, не създава социални добродетели, притежанието на които прави личността годна да разбере живота на онѣзи, срѣдъ които ще има да живѣе; да разбере болкитѣ и страданията имъ, да се проникне отъ стремжитѣ на обществото, на което се готви да стане членъ, да се научи да работи за създаване на повече блага и то не само за себе си, но и за другитѣ. И мнозина, не напразно считатъ, че всичко това, което тѣ наричатъ възпитание на подрастващитѣ е много по-важно, по-ценно за членоветѣ на дадено общество, отколкото всички онѣзи знания, които дава училището и които ни на йота не правятъ човѣка по-добъръ, по-честенъ, по-справедливъ, съ една дума по-човѣченъ. Една голѣма частъ отъ знанията, които училището дава на детето и условията, при които ги дава, правятъ щото тѣ да оставатъ неутрални по отношение неговото възпитание; засѣгатъ предимно неговия умъ, но съвсемъ слабо и недостатъчно чувствата и волята; не подпомагатъ създаването на характера у детето, не способствуватъ за създаването на цѣлостната личностъ, къмъ която сж насочени погледитѣ на обществото и която се явява, въ края на краищата, цель и на образованието.

II. Възпитанието крие въ себе си елементи на консерватизмъ.

Ако се опитаме да проникнемъ по-дълбоко въ обвинението, което възрастнитѣ обичатъ да отправятъ по адресъ на подрастващитѣ, относно това, че имъ липсува възпитание, ще се натъкнемъ

на едно сублимно желание на възрастнитѣ щото подрастващитѣ да ги следватъ колкото се може по-точно и по-пълно въ тѣхния идеалъ на общественъ животъ, но не и въ начина на живота имъ.

Господстващото поколѣние на възрастнитѣ подѣ възпитание разбира овладяването отъ страна на подрастващитѣ на една редица отъ навици, отношения, постѣпки, тачене на единъ установенъ вече отъ господстващото поколѣние редъ и порядѣкъ, овладяването на известни морални постѣпки, зачитания, тачения, послушания; съ една дума, смѣта се, че възпитанието е възможностъ да се овладѣятъ съществуващитѣ морални и правни ценности и обществено-хигиени постѣпки и категории. Възрастнитѣ подѣ възпитание на младитѣ разбиратъ пълно копиране и подражание живота имъ отъ тѣзи последнитѣ; само че по отношение добритѣ му страни да се зачита установения отъ тѣхъ редъ въ всичкитѣ му прояви и особености.

Въ този духъ на изисквания става явно, че възпитанието се явява като дейностъ, която съдържа елементи на консерватизмъ, а именно, приобщаване на подрастващитѣ къмъ установенитѣ условности на времето, по които би трѣбвало да протича живота на възрастнитѣ, но не винаги протича, защото тѣ се изхитрятъ и водятъ най-често лошъ животъ, такъвъ, който, въ никой случай не може да служи на подрастващитѣ, като образецъ за подражание. И ако се взремъ въ живота на младитѣ — подрастващитѣ, ще видимъ, че тѣ се стремятъ да живѣятъ като възрастнитѣ или вече живѣятъ така, подражавайки имъ, а не искатъ да живѣятъ така както ги поучаватъ възрастнитѣ. А точно това и не се харесва на възрастнитѣ и отъ тука произтича съвсемъ неоснователното обвинение къмъ младежъта, което често чуваме, а именно, че тя не е възпитана. Но тукъ има едно голѣмо недоразумение между поколѣнието на възрастнитѣ и това, което подраства. Ние виждаме, че животътъ на подрастващитѣ е точно копие на живота на възрастнитѣ. И другояче не би могло да бжде.

Разбираме ли добре ние, възрастнитѣ, когато сждимъ младитѣ като невъзпитани, че ние сждимъ себе си, че ние не казваме нищо повече отъ това, че собствениятъ ни животъ, който подрастващитѣ подражаватъ, не бива да бжде подражаванъ. Защо? Защото той не е добъръ, не може да служи за примѣръ на подражание; защото за подрастващитѣ още много нѣща, които ние възрастнитѣ вършимъ, сж забранени. Точно въ този пунктъ се ражда трагичното недоразумение между стари и млади, поколѣнието което господствува и онова, което се готви да господствува — подрастващото.

Когато ние, възрастнитѣ, говоримъ, че на подрастващитѣ днесъ липсува необходимото възпитание, ние собствено само дебело подчертаваме, че не възприематъ безъ противодействие нашия идеалъ за добъръ общественъ животъ, това на което ги поучаваме и тѣй много желаемъ да бжде възприето и следвано отъ тѣхъ, безъ да се поставяемъ да разберемъ, защо това не става и защо подрастващитѣ тѣй упорито противодействуватъ

да възприематъ и усвоятъ консервативнитѣ елементи, които ние желаемъ да вложимъ въ възпитанието. Не бива да се забравя голѣмата сила на личния примѣръ. Възпитанието въ по-голѣмата си частъ не е поучение, а животъ. Отиде си доброто старо време, когато се мислѣше, че е достатъчно за доброто възпитание на подрастващитѣ добре да се поучава и наставлява.

И винаги, когато подрастващото поколѣние излиза вѣнъ отъ рамкитѣ на тѣзи изисквания за спазване на приетитѣ условности, то бива таксувано отъ страна на възрастнитѣ като невъзпитано.

Обаче, забравя се, че подрастващото поколѣние е революционно по духъ и че винаги то е склонно да отрича установения и приетъ отъ възрастнитѣ редъ и порядъкъ. Отъ тукъ се ражда и конфликтътъ между стари и млади, той е чисто на психологическа почва и е необходимо и правилно да бжде разбранъ отъ ръководителитѣ на подрастващото поколѣние, за да не се внася излишенъ смутъ въ душата на младитѣ. Консервативнитѣ елементи отъ възпитанието младитѣ ще усвоятъ и запазятъ по-късно, когато се завърши процеса на тѣхното узрѣване и то безъ противодействие.

Подрастващитѣ винаги носятъ прогресивни елементи въ душата си. Иначе не би могло, защото обществото би било осждено на застой. Младитѣ не само трѣбва да наследятъ вече осжщесвената култура на едно общество, а трѣбва да носятъ и сили въ себе си да продължатъ развитието на тази култура.

Възрастнитѣ проявяватъ по инстинктъ единъ висшъ егоизъмъ — да бждатъ добре наследени и запазени въ живота на идващитѣ съ всички ценности и условности; това тѣ извършватъ съ цѣлото образование, а най-вече съ възпитанието. Затова и Толстой пише: „Възпитанието е стремежъ на единъ човѣкъ да направи другъ точно такъвъ, какъвто е самъ той“¹⁾.

Този стремежъ на възрастнитѣ внася въ образованието елементитѣ на консерватизъмъ.

Ето защо и Толстой въ първия периодъ на своята педагогическа дейностъ, когато говори за възпитанието, го опредѣля като дейностъ малко или много насилствена върху детето, като вмѣсване въ моралния му животъ, която дейностъ има законното право да упражнява повече семейството, тъй като има по-голѣми права върху собственитѣ си деца, а не училището, което нѣма право на насилие върху детето.

Разбира се, възгледътъ на Толстой е доведенъ до крайностъ въ разбирането на възпитанието и по-късно той го коригира.

По този поводъ Толстой пише:

„Свободната дейностъ е предаването на знания отъ отдѣлнитѣ науки, безъ да се вмѣсваме въ нравствения животъ на питомцитѣ

¹⁾ Вж. Л. Н. Толстой — „Педагогически статии“ — издание на Посрѣдникъ — София — статията „Възпитание и образование“ — стр. 74.

— въ тѣхнитѣ убеждения, вѣрвания, характери и пр. А точно това прави възпитанието.¹⁾

Че възпитанието съдържа елементи на консерватизъмъ личи и отъ опредѣлението, което Каптеровъ му дава.

„Цельта на възпитанието, казва той, е старото поколѣние да предаде на младото убежденията, възгледитѣ, мненията, навицитѣ, нажсо цѣлия строй и съставъ на живота.

„Щомъ се предаде всичко това и младото поколѣние се приравни въ дадено отношение съ старото, възпитанието е свършено.

„Колкото по-скоро стане предаването, толкова по-добре, колкото по-бавно, толкова по-зле“.²⁾ Въ този процесъ младитѣ противодействуватъ. Защо — ние пояснихме накратко.

Отъ казаното до тукъ става ясно, че единство въ разбирането на понятието възпитание нѣма. При различни случаи му се дава различно значение; на мѣста по-широко, на мѣста по-тѣсно.

Нека се постареемъ да видимъ откъде идва всичко това.

III. Сжщностъ на възпитанието.

Мнозинството, неспециалиститѣ, когато говорятъ или пишатъ за възпитание, разбиратъ, обикновено, цѣлокупната работа, която училището, семейството и пр. извършватъ за правилното развитие и узрѣване на детето, за оформяването му въ по-свършено човѣшко сжщество. Въ съдържањието на това понятие се влагатъ твърде често, както знанията, които у-щето трѣбва да даде на детето, така и моралнитѣ ценности, сръчности, умения, които ще се насаждатъ и създаватъ за формирането морално-социалната личностъ на индивида. Въ този смисълъ се употребява това понятие отъ не малко специалисти педагози. Не е излишно да се подчерте, че такова разбиране на понятието се поддържа отъ всички които опредѣлятъ педагогиката, като наука за възпитанието на детето.³⁾

За да можемъ да си изяснимъ по-правилно въпроса за тълкуването и обяснението на понятието възпитание необходимо е да се спремъ върху душевната сжщностъ на човѣка.

Човѣшкото сжщество е надарено съ умъ (интелектъ), чувство и воля. Макаръ за нуждитѣ и целитѣ на психологията да отдѣляме тѣзи душевни прояви и да ги изучаваме изолирано една отъ друга, но никога не бива да се забравя, че духовното човѣшко сжщество въ никой моментъ на своето проявление не се явява като чисто умствено, емоционално или волево такова. Нашитѣ душевни преживявания могатъ да бждатъ повече интелектуални, или повече емоционални или волеви въ единъ опредѣленъ моментъ въ нашето сжществувание, но никога при никой случай отъ нашия душевенъ животъ, ние нѣмаме едно чисто интелектуално преживяване, лишено отъ чувство или волевъ импулсъ. Обаче, едни отъ хората могатъ да бждатъ съ по-силно проявенъ интелектъ, а съ по-слаби

¹ Ц. с. стр. 117.

² Вж. Каптеревъ — Педаг. процесъ — преводъ 1907 — стр. 4.

³ Д-ръ В. Мановъ — Теория на възпитанието стр. 3. Д-ръ М. Герасковъ — Педагогика или теория на възпитанието. Соф. 1925 г. IV издание стр. 5.

чувства и воля, или съ по-слабъ интелектъ, но силна воля и богата чувствителностъ. Дори имаме цѣли народи, така проявени. Напр. англичанитѣ сж предимно интелектуални натури — хладни, студени, спокойни съ по-тихо чувство, докато италианцитѣ, испанцитѣ сж по-живи, по-енергични, защото у тѣзи последнитѣ чувството е по-силно проявено и подчертано отъ интелекта. Макаръ човѣкъ при отдѣлнитѣ си прояви и преживявания да участвува въ тѣхъ съ цѣлото си духовно сжщество, съ всичкитѣ страни на своя духъ, не бива да се забравя, че едни отъ преживяванията заангажирватъ повече неговия интелектъ, напр. да реши една математическа задача, да проучи една научна теория и пр., други заангажирватъ повече чувствата му, едно естетично преживяване, а трети—волята. Ето защо, когато става дума за формирането и развитието на човѣка, не може да не се иматъ предвидъ тѣзи три страни на неговото духовно сжщество, които се нуждаятъ отъ различна храна. Да съобразяваме всичко това, ще рече да работимъ за цѣлокупното, цѣлостно развитие на човѣка, респ. детето.

Науката, която се интересува отъ цѣлостното и всестранно развитие на детето се нарича педагогика. Педагогиката ще трѣбва да полага грижи за умственото, емоционално и волево развитие на подрастващия. Казахме вече, че тѣзи три страни на човѣшкия духъ се нуждаятъ отъ различна храна.

Човѣшкиятъ умъ (интелектъ) се развива и обогатява като му се даватъ знания, а такива ще му достави обучението. Чувствата и волята се нуждаятъ не вече отъ знания, но отъ преживявания. Докато интелектътъ може да остава студентъ, спокоенъ при всички знания, които му даваме, не така е съ чувствата и волята. Да се дава храна на чувството и волята ще рече да ги стоплишъ, да ги направишъ активни, отзивчиви, вървящи по пътя на изграждането на една социална и морална личностъ, а това ще рече да възпитавашъ.

Ясно е, че детето, за да достигне пълно развитие на своето човѣшко сжщество трѣбва да бжде обучавано и възпитавано. Обучението ще му даде знания, наредъ съ това ще се развива и волята му приучвайки го на постоянство, ще го направи ученъ, ще го въведе въ тѣзи и онѣзи науки, ще изостри ума му и ще направи отъ този умъ едно сигурно оржие за борба въ живота. Но този умъ може да бжде суровъ, дори жестокъ. Това човѣшко сжщество трѣбва да бжде и възпитано, ще рече да се развиятъ въ него и благородни чувства, топло и отзивчиво къмъ страданията на другитѣ сърдце и нравствена воля, воля жадна за подвигъ въ служба на другитѣ.

Обучението и възпитанието сж две страни на цѣлостния педагогически процесъ, който довежда детето въ неговото развитие до опредѣлено съвършенство. Тѣзи две дейности вървятъ често заедно, преплитатъ се, но не бива да се мисли, че обучението е възпитание и възпитанието обучение или че всѣко обучение е възпитателно, както мислѣше и учеше Хербартъ.

Като се спира на този въпросъ, Толстой пише: „Но какъ тъй може, ще ме запитатъ, този, който образова (въ смисълъ на обуч.)

— б. м.) да не желае посрѣдствомъ своето преподаване да прокара известно възпитателно влияние? Възпитателниятъ елементъ на науката не може да се преподава насилствено, отговаря Толстой. Възпитателниятъ елементъ напр. въ историята и математиката се предава само тогава, когато учителятъ горещо обича и познава своя предметъ; само тогава тая любовъ заразява учениците и имъ действува възпитателно.“ (ц. с. стр. 117 и 118.).

Ако е вѣрно, че всѣко обучение допринася и за възпитанието на индивида, то твърде трудно е да се обясни факта, защо единъ изкусенъ касоразбивачъ, който владѣе до съвършенство механика и химия не дава доказателства, че е възпитанъ. Че той е обученъ, че той владѣе знания отъ дадена научна дисциплина, никой не може да оспори, но сжщо така никой не може да отрече, че тѣзи знания не сж допринесли нѣщо за облагородяването на неговите чувства и създаването на една морално волева личност. Кжде остава тогава разбирането на онѣзи педагози, които мислятъ, че всѣко знание възпитава, че обогатявайки ума на детето ние способствуваме вече за създаването на социални чувства и морална воля? Винаги когато придобиваме едно или друго знание ние изпитваме сжщевременно и едно удоволствие или неудоволствие — сир. имаме и едно емоционално преживяване, като резултатъ отъ това може да бжде потикната къмъ действие и нашата воля. Но въ края на краищата за индивида сж ценни не всички чувства и не всѣка воля, а ценни сж висшите социални и морални чувства и воля, които не се създаватъ само отъ придобиването на знания, но необходимо е нѣщо много по-важно и сжщественно, което дава възпитанието. Има много знания, които никакъ не засѣгатъ моралната личност на индивида и по която ние сждимъ за неговото възпитание.

Твърдението, че всѣко обучение съдържа възпитателни елементи би било вѣрно, само ако може да се докаже, че знанието е сила, но не само сила, защото силата не само твори, но и руши, но сила социална, нравствена. А не всѣко знание носи тѣзи белези. Напротивъ, приведениятъ по-горе примеръ, а и много подобни на него могатъ да се приведатъ, показватъ тъкмо противното, че човѣкъ може да бжде солидно обученъ въ една или друга наука и да му липсува възпитание. И нищо чудно въ това. Социалните и морални знания не обгорени отъ едно социално чувство и една нравствена воля оставатъ студени и безжизнени, защото не сж превърнати въ можење. А това ще сторятъ добре развитите чувства и воля, въ наковалнята на които ще обгорятъ и въпросните социални и морални знания.

Много дълбоко е доловилъ истината по този въпросъ Толстой. Той пише: „Казватъ — науката носи въ себе си възпитателенъ елементъ; това е истина и неистина. Науката е само наука и нищо не носи въ себе си. Възпитателниятъ елементъ лежи въ преподаването на науките, въ любовта на учителя къмъ своята наука и въ любовното ѝ преподаване, въ отношението на учителя къмъ ученика. Ако искашъ чрезъ науката да възпитаешъ учениците, обичай своята наука и я познавай и учени-

цитъ ще обикнатъ и тебъ и преподаваната отъ тебъ наука и ти ще ги възпитаашъ. Но ако ти самъ не я обичашъ, колкото и да ги заставяшъ да я учатъ, тая наука не ще упражни възпитателно въздействие.“ (ц. с. стр. 119).

Тукъ Толстой гениално е налучкалъ пжтищата, по които протичатъ възпитателнитъ въздействия; това е пжтя на любовта между ученикъ и учителъ, общуването на душитъ и сърдцата, а не контакта на умоветъ.

Пжтищата на възпитанието сж ирационални. Възпитанието ние не можемъ да сведемъ къмъ кодексъ отъ морални правила и закони нито пъкъ да го рецептираме.

Ще трѣбва да подчертаемъ, че докато обучението е работа, която се извършва по опредѣлени, известни и добре проучени пжтища и по-леко се подава за изпълнение отъ страна на учителя спрямо ученика, не така стои работата съ възпитанието.

Възпитанието е работа крайно деликатна, на която тайнитъ пружини, които я регулиратъ, далечъ не сж известни. Докато обучението е най-често системна планомѣрна и съзнателна дейностъ отъ страна на учителя по отношение на детето, не такова е възпитанието.

Далечъ недостатъчно е опредѣлението на онѣзи автори, споредъ които възпитанието е съзнателно и планомѣрно упражнявана дейностъ отъ специално подготвени лица — учителитъ върху детето.

Неизбродими и незнайни сж пжтищата, по които протича възпитанието на детето. Съзнателното възпитание е може би само една незначителна брѣнка отъ онзи огроменъ потокъ възпитателни въздействия (организирани или не, положителни или отрицателни), които търпи подрастващиятъ човѣкъ върху си при своето развитие.

Да възпитаващъ не ще рече да учишъ, а да живѣешъ, да заставишъ детето да живѣе заедно съ тебе, да спечелишъ любовта му, да вдъхнешъ безгранично довѣрие въ живота, да събудишъ емоционалната му природа за животъ, създавайки висши чувства, да изградишъ една силна и твърда морална воля и обогатявайки интелекта му чрезъ даванитъ знания — обучавайки го да създаващъ и изграждащъ съвършено и зрѣло човѣшко сжщество. А цѣлата тази дейностъ, която довежда несъвършеното човѣшко сжщество — детето до възможно най-голѣмо съвършенство ние наричаме образование. Да образовашъ, не значи да учишъ, както мнозина мислятъ, но значи да дадешъ съвършенъ и завършенъ образъ на онова незавършено човѣшко сжщество, наречено дете, което е обектъ на педагогическата наука или накратко казано на педагогиката.¹⁾

И тъй, подъ възпитание ние ще разбираме онази дейностъ, съзнателна или не, планомѣрна или не, упражнявана отъ цѣлокупния животъ върху подрастващия, която има предъ очи чувствата и

¹⁾ Възгледа си по този въпросъ ние сме развили подробно въ специална статия озаглавена: „Педагогиката наука за възпитанието ли е?“ сп. Св. възпитание, год. X — 1932 кн. 7—8.

волята на детето и иска да създаде отъ него сжщество съ висши чувства, което да обича себеподобнитъ си, да се вживява въ болкитъ и скърбитъ имъ, да обича живота въ всичкитъ му проявлении, да мрази жестокостта, несправедливостта, да е готово да се жертвува за благото на другитъ и да носи една воля жадна за подвигъ и саможертва за другитъ.

Това човѣшко сжщество, което ще носи такова топло, преизпълнено отъ любовъ къмъ другитъ сърдце и високо морална воля може да бжде и не толкозъ учено. А когато то съчетае при първитъ качества и една голѣма ученостъ, то ще бжде образовано — напълно завършено въ своето развитие. Така че, когато ние ще употребяваме понятието възпитание, ние ще си го мислимъ подъ горното съдържание, ще влагаме това разбиране въ него, което изложихме по-горе.

Отдѣляйки така възпитанието отъ обучението, ние не мислимъ, че тѣзи две дейности сжществуватъ отдѣлно. Тѣ протичатъ заедно като дейностъ единна и цѣлокупна на истинския и добъръ учителъ. Само истинскиятъ учителъ може да извършва едновременно тѣзи две дейности. Докато обучението се осланя на ума и може да се извършва дори и при условия на безразличие отъ страна на ученика къмъ учителя, по силата на това, че ако ученикътъ не се учи ще има санкции, то възпитанието може да се извършва при любовна атмосфера на безгранично довѣрие и уважение единъ другъ. Не сж ли на лице тѣзи условия, учителътъ ще обучава, но нѣма да може да възпитава. Затова и днешното училище слабо възпитава, защото учителството е станало като професия, чиновническа работа, която ние извършваме при най-обикновени условия, безъ да се интересуваме отъ душата на детето, да го разберемъ, да скърбимъ и да се радваме заедно съ него, за да спечелимъ сърдцето и душата му и отворимъ пѣтя за възпитателнитъ въздействия, които единствено създаватъ човѣка. Всѣко добре организирано образование подпомага едновременно правилното обучение и възпитание на личността. Но при днешната организация на образованието работата се изчерпва предимно съ обучение, като за възпитанието не се прави нищо или се прави много малко.

Не разберемъ ли правилно всичко гореизложено, като учители ние само ще обучаваме, защото нѣма да можемъ да отворимъ сърдцата и душитъ на ученицитъ, които години подъ редъ могатъ да останатъ затворени за насъ, макаръ че всѣки день може да сме въ допиръ съ тѣхъ.

Любовъ и уважение къмъ детското сжщество, които пѣкъ ще създадатъ безгранично довѣрие къмъ учителювата личностъ — ето разковничето на възпитанието, споредъ най-голѣмитъ сърдцеведци въ педагогиката Песталоци и Толстой.

Следъ всичко до тукъ казано естествено следва да си зададемъ въпроса: Кои сж начинитъ и срѣдствата за изграждането на възпитанието? Този въпросъ не влиза въ обсега на настоящата ни

работа. Подробно ние го разгледахме въ една по-раншна статия.¹⁾ Тукъ ще се спремъ на горния въпросъ съвсемъ накратко.

По-горе ние подчертахме, че възпитанието не е резултатъ отъ поучения и наставления, а отъ единъ пъленъ, смисленъ и истински животъ въ любовъ и доброта. Възпитанието изисква отъ всички, а най-вече отъ родители и учители добре да живѣемъ, за да можемъ съ собствения си животъ да даваме добри и достойни примѣри за подражание на подрастващитѣ.

Така погледнато възпитанието ни се представя като работа доста трудна.

„Възпитанието се представя като сложна и трудна работа, пише Толстой, само до тогава, докато ние живѣемъ, безъ да възпитаваме себе си, а искаме да възпитаваме своитѣ деца или когото и да било. Ако, обаче, разберемъ, че можемъ да възпитаваме другитѣ само чрезъ себе си, то въпросътъ за възпитанието изчезва и остава въпроса за живота: Какъ трѣбва сами да живѣемъ? Защото не зная нито едно действие отъ възпитанието на децата, което да не се включва въ възпитанието на самия себе. Възпитанието е въздействие върху сърдцето на този, когото възпитаваме. И за това цѣлото възпитание или 999/1000 отъ него се свежда къмъ примѣра, къмъ изправяне и усъвършенствуване на своя животъ.“ (ц. с. стр. 431). И по-нататъкъ: „Както сж смѣшни исканията на хора, които пушатъ, пиятъ, преяждатъ, не работятъ и превръщатъ нощта въ день, да ги направи лѣкарьтъ здрави, въпрѣки тѣхния нездравословенъ начинъ на животъ, така смѣшни сж исканията на хора да се научатъ, какъ, като продължаватъ да водятъ безнравственъ животъ, би могли да даватъ нравствено възпитание на децата. Цѣлото възпитание се състои въ все по-голѣмото и по-голѣмо съзнание за своитѣ грѣшки и освобождаване отъ тѣхъ“.. (ц. с. стр. 434).

Ние си позволихме да дадемъ нѣколко по-дълги цитати отъ Толстия, за да се види ясно въ каква неизмѣрима дълбочина и същевременно яснота и простота е схващанъ той проблемата за възпитанието, едно схващане, което крие въ себе си тъй голѣма и неотразима жизнена правда и е наситено съ педагогическа новостъ и свежестъ.

Отъ тази нова постановка на въпроса за възпитанието произтича логически схващането, че то не е и не може да бѣде повече дѣло предимно и главно на училището и учителитѣ и на втори планъ на семейството и родителитѣ, каквото бѣше традиционното схващане на възпитанието. То се явява вече като функция на цѣлокупния животъ; въ училището и семейството протича само една частъ отъ него, и то често при нѣкои случаи твърде незначителна.

Въ неговия градежъ или рушение участвуватъ всички сили на живота, съзнателно или не, организирано или случайно. Нѣма жизнена проява, която да остава безразлична къмъ възпитанието на

¹⁾ Вж. сп. „Св. възпитание“, год. XII — 1934 кн. 9—10. „Възпитанието като функция на цѣлокупното общество“.

подрастващитѣ. Така, както и най-малката пѣсѣчинка хвърлена въ спокойната езерна повърхность я раздвижва, така и най-неподозираниѣ прояви на многоликия животъ значатъ нѣщо за възпитанието на подрастващитѣ. Така че, за правилното организиране възпитанието на подрастващитѣ се изисква правилно организиране живота на обществото въ всичкитѣ му отправления, тъй като той като образователна срѣда на всѣка крачка излъчва огромни влияния по посока създаването или рушенето възпитанието на подрастващитѣ.

Горното разбиране на възпитанието ни подсказва недвусмислено, че вмѣсто да диримъ отговорности за лошото възпитание на подрастващитѣ другаде ще трѣбва да ги диримъ у насъ, безразлично кой сме, какво мѣсто заемаме въ живота, учени или прости, чиновници или занаятчии; вмѣсто да обвиняваме ще трѣбва да се самообвиняваме, ако искрено желаемъ да предвижимъ възпитанието на подрастващитѣ макаръ само една крачка напредъ. Иначе ще продължаваме да се въртимъ въ омагьосания кръгъ, въ който се намира днешното възпитание на подрастващитѣ.

Цв. Петковъ

СВОБОДАТА НА УЧИТЕЛЯ ВЪ СВѢТЛИНАТА НА ОБРАЗОВАНИЕТО И КУЛТУРАТА

I

Много условия, веществени и духовни, обуславятъ образованието на младитѣ поколения. Но едно отъ тѣхъ — учителътъ — е онова, което ги обединява, осмисля, поради което тѣ придобиватъ стойность. Ето защо е добре да се попитаме: Играе ли свободата на учителя важна роля въ прогреса на образованието и изобщо въ учебното дѣло или тя е безъ значение? Много въпроси се разглеждатъ въ нашия периодиченъ печатъ, но този рѣдко се слага, а още по-рѣдко по него може да се чуе обективно мнение, ако не въ печата, то въ живота. А по нашето дълбоко убеждение, това е въпросъ, който чака своето правилно освѣтление и разрешение, ако искаме учителътъ наистина да бѣде ръководителъ на младитѣ поколения къмъ висинитѣ на нашата култура и любовта къмъ народа.

За свобода на учителя може да се говори въ следнитѣ случаи: при прѣската му работа въ класъ (отдѣлението); при работата му въ учителскитѣ съвети; при работата му за организацията на училището, въ което работи; при участието му въ живота на професионалната организация — просвѣтнитѣ дружества и Просвѣтния съюзъ; при участието му въ учителскитѣ конференции, и най-после, за свобода на учителя може да става дума, когато като културенъ работникъ участвува при писмената обсѣда на образователнитѣ и общоучилищнитѣ въпроси въ вѣстницитѣ, списанията

и научната книжнина. За свободата на учителя може да става дума и въ връзка с държавата. Както се вижда, области за проява на свобода от страна на учителя — една от друга по-важни както за пръвката работа на учителя, така и за неговата подготовка, за авторитета му пред възпитаници и общество — има.

Но какво тръбва да разбираме подъ понятието свобода на учителя? Този въпросъ налага другъ: Какво тръбва да разбираме подъ понятието образование? И тръбва да кажа, вториятъ тръбва да се освѣтли, макаръ и на кжсо, преди първия, по простата причина, че учителятъ сѣ цѣлата си личностъ, включит. и сѣ своята свобода е повиканъ да служи на образованието, а не обратното.

И така нека почнемъ сѣ въпроса за образ. човѣкъ. Нѣкому може да се стори, че всѣки учителъ, всѣки културенъ човѣкъ знае какво е образ. човѣкъ и е излишно да се изяснява. На пръвъ погледъ е така, но потърсимъ ли въ тази насока точенъ отговоръ, мозина биха се затруднили. А на насъ е необходимо да застанемъ на достатъчно надеждна основа, за да разрешимъ въпроса за свободата на учителя.

Какво иска съвременното ни общество отъ онзи, който може да носи името образование и играе ролята на такъвъ въ живота? На първо мѣсто той следва да има необходимитѣ познания поне за една областъ отъ живота — като агрономъ или адвокатъ, като лѣкаръ или като авиаторъ, като финансистъ или общественикъ, които познания владѣе и използва за нуждитѣ на живота. На второ мѣсто, образованието е носителъ на духовни сили (умъ, воля и др.) възъ основа на познанията се справя сѣ обикновенитѣ и новитѣ задачи на областта, въ която се е подготвилъ: да лѣкува, да работи за земедѣлието, да води успѣшна защита или решава като сѣдия правилно дѣлата. Тия две прояви на образованието водятъ до трета — трайна духовна самостоятелностъ, благодарение на която той, по обосновано вътрешно убеждение, а не поради неоснователно влияние на други лица, мисли и действува правилно. Почне ли образованието да става жертва на странични влияния, тъй като самъ нѣма мнение, за културното ни общество той става безличие и губи стойността си. А духовната и отъ тамъ професионалната самостоятелностъ водятъ до свободата на ума, на съвѣстта и волята. Истинскиятъ образование човѣкъ е свободенъ човѣкъ, който може да приеме всѣко чуждо мнение или поведение не защото нѣкой физически или морално му ги налага, а защото той се е убедилъ въ тѣхната разумностъ и необходимостъ, станали сѣ негови, вградени сѣ като части отъ неговата личностъ. По-нататъкъ образованието човѣкъ е обществено настроенъ: цени живота, брани го, разбира хубавото и доброто, истината и напредъка, а най-важното, тъй като народътъ е основата на културата, както и на държавата, той е винаги и безъ остатъкъ на страната на народа. Но това не значи, че той приема народа като една идеална висша даденостъ, чиито разумъ и воля му служатъ като безусловна повеля въ живота и културата. Нищо подобно: както къмъ всичко друго, така и къмъ народа, образованието се отнася критично и има нравствената сила да сочи и

работи против недостатъците на [народа, като привлича и самия него въ тази насока — да ги осъзнае и работи за тяхното премахване. Но образованият знае отлично, че народът има и положителни прояви и затова работи за тяхното култивиране.

Образованият човек постоянно расте духовно по вътрешна подбуда — той има открита душа към новото въ живота и културата и самъ, споредъ силитъ си, участвува въ създаването на това ново и ценно.

Образованият човекъ знае, че силата и стойността на индивида не е въ усамотяването и задачи съ лична цена, а въ участието му въ организираното културно общество и работа надъ задачи съ обществена, народна стойност.

Учителят е единъ отъ образованитъ хора въ нашата страна и само дотолкова, доколкото той, като такъвъ, влиза въ училището, до толкова ще може да организира образованието, да ръководи младитъ и имъ влияе само като самостоятеленъ и свободенъ членъ на нашето културно общество и на държавата ни, който е социализиранъ по свѣтогледъ и поведение: учителят може да работи надъ образованието на младитъ само като свободенъ.

II

Ще почна отъ свободата на учителя въ учителския съветъ. Съгласно съ правилницитъ за основнитъ и срѣднитъ училища, които почиватъ на Закона за народната просвѣта, всѣко училище се „управлява отъ учителски съветъ начело съ главенъ учител (директоръ на прогимназия или гимназия и др.)“ — чл. 64, 65 и 114. И до 1923 г., та дори до 1934 год. училищата ни наистина се ръководѣха отъ учителски съвети подъ ръководството на главни учители и директори. Законодателятъ въ тази насока е билъ и достатъчно прозорливъ и достатъчно свободолюбивъ, за да разбере, че трѣбва въ живота на училището да участвуватъ всички негови непосредствени работници.

За нещастие, откакъ се почнаха превратитъ у насъ, и въ училищата, безъ да се промѣняха закони и правилници въ тази насока, безъ да има и нареждане отъ горе, се почнаха рѣзки ограничения свободата на учителя. Въ какво именно се проявяватъ тѣзи ограничения?

Първо ограничение. Мнозина отъ главнитъ учители и директоритъ на училищата свикватъ учителитъ на съветъ при определенъ дневенъ редъ. Ужъ почва да се обсъжда дневния редъ, а ръководителитъ на съвета говорятъ: „Господа, по първия въпросъ предлагамъ...“ Казва още нѣколко думи и иска мнението на учителитъ, като на края открито подчертава, че предлага това или онова решение на въпроса. Въ такъвъ случай изведнажъ се очертаватъ най-малко три групи учители: едни, съгласни съ ръководителя на съвета, готови веднага да вдигнатъ ръка — тѣ сж единици, други, които се страхуватъ да изкажатъ мнение, различно отъ онова на ръководителя на съвета — той въ такъвъ случай все намира начини да имъ отмъщава или ги злеставя; и трета група, която е обикновено мнозинство и не се помирява съ положението.

На първо време тази група е озадачена и не реагира, но когато ръководителят почне системно да отнема възможността да се обсъждат въпросите, създават се недоволства и конфликти. Един такъв ръководител дълго потиска съвестта на учителите, докато най-после един учител става и му казва: „Г-не Директоре, от месеци вие откривате заседанията на съвета и почвате по този или онзи въпрос: „Г-да, предлагамъ“. Досега ние мълчаливо и съзнателно не реагирахме: често не споделяхме основателно вашето мнение, понеже се надявахме, че вие ще разберете неудобството, което създавахте. Не искахме да гласуваме против вашите предложения, за да не ви излагаме. Но вие продължавате. Тогава ние ви подчертаваме: тази тактика ни отнема свободата да обсъждаме и търсим най-сполучливото решение на въпроса. Оставете ни да обсъждаме въпросите, ние не сме врагове на училището, — били сме преди вас тук и, при нашите нрави, ще бъдем и след вас, — изкажете и вие мнението си и вървайте, ако е разумно, никой няма да се обяви против. Но опитът на всички учители е необходим за доброто на училището“. За нещастие, ръководителят на съвета се оказва недалновиден бюрократ и се почва делението на учителите на приближени до него и на противници, зараждат се борби, преследвания и ужасни отношения там, дето доскоро цареше мир и сътрудничество.

И по друг начин ръководителят на съвета отнема свободата на учителите. Случай. Получава се окръжно от Министерството, което става достояние на вестниците по-рано, отколкото на учителите. Във него се правят неправилни установявания досежно преценката, която правят учителите на учениците. Прочита се окръжното и съветът решава да изпрати повърително писмо до Министерството с молба такива окръжни да не се дават на пресата — излагат професията, а, ако има виновни, те да се наказат, а не цялата професия да се вини. Избира се комисия, която да изработи изложението. То е приготвено вече — смислено, коректно. Чете се протоколът от миналото заседание: слушат учителите и никъде нито дума за комисията и изложението. Питат защо не е отбелязано решението на съвета. Тогава ръководителят заявява: „Не позволявам да се говори по въпроса, нито ще позволя да се прати изложението“. Напомня му се, че той има право да спре едно решение на съвета, но е длъжен да уведоми за това Министерството. „Нищо не съм длъжен“ заявява той и отнема всякому думата по въпроса.

Трета форма на потискане съвестта на учителя: вземе ли учителя думата и почне да изказва мнения, с които ръководителят не е съгласен, почва да го прекъсва, отнема му думата, не му дава изобщо думата, като подозира, че ще изказва други възгледи, различни от неговите.

Какъв е плода от това отнемане свободата на учителя в учителския съвет? Последните са сж едни от други по-губелни. Нека разкрием поне някои от тях. Първо. Така се култивира угодничеството в душата на някои учители поне: като виждат, че ръководителят не търпи чуждо мнение, някои учители, макар и

да не споделят възгледите му, почват да отгадват всичко негово желание и разбиране, подкрепят го безогледно и така спъват правилния живот на училището. Толкова повече, че те почват и да използват разположението на ръководителя: стават или си сж по-нехайни въ работата си и по-небрежни въ държането си. Второ. Това, разбира се, огорчава другите учители, дори ги ожесточава и се идва до нови тежки последици: а) или и те почват по-зле да работят или б) въ училището се почват дѣления и вражди, които правят атмосферата задушлива. Трето. Като се потиска съвѣстта на учителя, губи се възможността учителите ведно съ ръководителя да си сътрудничат въ интереса на училището. Обратното: всеки се уединява въ себе си и учителите и ръководство живеят и работят като чужденци единъ на другъ. А едва ли има друга професия, която толкова много да налага постоянното сътрудничество, като учителската. Учителите всеки мигъ е предъ нови задачи, чието правилно разрешение налага обща обсѣда и задружна работа. Четвърто. Отнема ли се свободата на учителя въ съвета, не се идва до разумни общи решения, въ които учителите е убедени, че сж такива и той не работи за тяхното цѣлостно изпълнение. Ето защо, въ такива случаи за нашето училище е обикновено явление: вземат се решения, но или не се изпълняват никакъ, или се изпълняват само за очи, безъ увлѣчение, което е равнозначно на неизпълнение. Пето. По този път се убива увлѣчението въ работата на учителя и той работи съ равнодушие. А образователна работа безъ увлѣчение е малоценна. Шесто. Когато ръководителят е особено нетактичен, той до такава степенъ отчуждава учителите отъ работата, че училището имъ става ненавистно и те идватъ въ него съ досада. Такъвъ ръководителъ преди 5—6 години разруши морално изъ основи живота на една гимназия и най-добрите учители заживѣха съ желанието да се спасятъ отъ нея. Седмо. Отнемайки свободата на учителя, ръководителят остава само официално ръководителъ на училището, а фактически той е чуждъ за ума и сърдцето на учителя: не може вече да го ръководи и само може да заповѣдва или да донася на по-висшата инстанция. Осмо. Въ такива случаи по-нѣкога се идва и до саботажи — и най-разумното нареждане на ръководителя остава гласъ въ пустиня. Девето. Не се ли чувствува свободенъ учителите въ съвета, а то ще рече и въ училището, той не гледа на него, като на свое училище, въ живота на което влага себе си, за да преуспѣе. А едно училище преуспѣва само тогава, когато учителите може да чувствуват и говори: Нашето училище. Тогава той не жали време и сили за работа за неговата всестранна организация. А тъкмо организацията на едно училище е основата на образователната работа. Въ нея се включва грижата за чистота, редъ, помагала, работилници, лаборатории, библиотеки, екскурзии, излети, взаимни посещения на учителите и беседи по важни общи или за училището въпроси, отношенията между учители, между учители и родители и т. н. Но организацията на училището не се създава за часъ-два или за день-два, нито е плодъ на заповѣди и наредби. Нейното начало е спокойната

и мъдра работа на учителския съветъ, дето въпроситъ и възможноститъ свободно се изясняватъ, чертаятъ се планове за работата, всъки се въодушевява за изпълнение и почва добросъвестно да работи. Ето защо, който посѣга върху свободата на учителя въ съвета, той неминуемо руши правилната му организация.

Защо се стига до положението ръководителитъ на съвета да отнематъ свободата на учителя? Често се назначаватъ за ръководители учители, които иматъ малкъ авторитетъ: наученъ, мораленъ и образователенъ. А такива лица се страхуватъ отъ всѣко чуждо мнение. Като не могатъ да се справятъ съ него, полагатъ усилия да нѣма мнения. Но има и друга причина. Следъ като се почнаха превратитъ у насъ, мнозина помислиха, че единичниятъ умъ може спокойно да замѣсти колективния. И затова не е чудно, че въ доста училища се срѣщатъ такива лица или пъкъ понѣкога властѣта намира такива хора и ги назначава за ръководители. И тѣ, обикновено неподготвени, почватъ да тормозятъ учителитъ докато властѣта вдигне ръце отъ тѣхъ и назначи други. Трета причина: не се разбира отъ години вече, че подъ една или друга форма, учителитъ могатъ да излъчватъ и посочатъ хора за ръководители на училищата, отъ които по-висшата инстанция да избере едно лице за ръководителъ. Мисли се, че учителитъ просто сж неспособни да посочатъ лице за ръководителъ, безъ да се осъзнава, че и това умение може постепенно да се култивира и дава добри резултати. Зная много добре, че сж възможни дори курйози въ тази насока. Напр. преди години една колегия посочи учителъ за директоръ, който агитираше: „малко работа, много отпуски, отлична атестация“. Но това сж нещастни изключения, за които властѣта трѣбва да има винаги юридическата възможность да ги отстранява.

Въ заключение по въпроса за свободата на учителя въ учителския съветъ ще подчертая: тази свобода е необходимостъ за учителя, за ученицитъ и ръководството на училището: чрезъ нея учителтъ работи духовно, сътрудничи на учители и ръководителъ, работи по-добре за ученицитъ и по-добре организира училището.

Следния пътъ ще разгледамъ свободата на учителя въ учителскитъ конференции.

(Следва)

Д-ръ Б. Шановъ

НАГРАДИ И НАКАЗАНИЯ

I.

Между многото възпитателни въздействия, наградитъ и наказанията заематъ важно мѣсто. Винаги почти, когато се заговори за награди, мисли се и за наказания, защото тия две възпитателни въздействия се взаимно изключватъ, но и взаимно допълнятъ.

Каква е сжщината на наградитъ и наказанията? Тя се определя отъ една страна отъ тѣхното назначение, отъ задачитъ, които

имъ възлагаме въ процеса на възпитаването. Награждаваме и наказваме, за да отклоним детето отъ лошото и го отправимъ къмъ доброто или, по-точно казано, за да постигнемъ преднамърената целъ на възпитаването. Отъ друга страна, сжщината на наградитъ и наказанията се опредѣля отъ начина, по който тѣ се преживяватъ отъ възпитателитъ и тѣхнитъ питомци, защото едно отдѣлно въздействие може да се употрѣбява отъ възпитателя като награда, а да се преживява отъ питомица като наказание и обратно — наказание да се преживява като награда. Не сж рѣдки и случаитъ, когато едно и сжщо срѣдство се употрѣбява и като награда и като наказание. Така напр. ние удряме, плѣскаме, щипемъ и пр., за да накажемъ детето, но понѣкога съ по-силно удряне, плѣскане и щипане галимъ децата, за да изразимъ задоволство отъ поведението имъ или, просто, за да изкажемъ обичта си къмъ тѣхъ. И децата понѣкога сж въ недоумѣние — не могатъ да разбератъ, дали ги галимъ или ги наказваме, та трѣбва да ни погледнатъ и отъ изрази на лицето ни да разбератъ смисъла на нашето деяние.

Сжщината на наградитъ и наказанията се опредѣля още и отъ съзнаването на тѣхната необходимостъ, — отъ наличността на чувство за виновностъ, следъ което се очаква наказание, или отъ наличностъ на чувство за заслуга, за изпълненъ дългъ, за извършено добро, следъ което се очаква награда. А наличността на тия две противоположни чувства се обуславя отъ наличността на една особена категория душевни преживявания — преценяване, оценяване на собственитъ и на чуждитъ постѣпки. Тази душевна категория е близка и почти идентична съ комбинацията на два вида преживявания — нравствени чувства и нравствени сжждения. Нравственитъ чувства сж повече непосредни преживявания, налагащи се на съзнанието направо следъ извършването или възприемането на постѣпката, а нравственитъ сжждения се образуватъ по-бавно и често дори следъ съобразяване съ по-общи, предварително формулирани, понѣкога наготово дадени общи религиозни, нравствени или естетически норми. Неспазването на тия норми влѣче следъ себе си наказания, а тѣхното спазване — награди. Разбира се, че непосредната чувствена преценка може да бже противоположна на повече интелектуалното нравствено сжждение и затова нѣкои възпитателни въздействия се възприематъ като наказания, а после се преценяватъ като награди и обратно — наградата понѣкога тежи като най-жестоко наказание.

Отъ казаното до тука върху сжщината на наградитъ и наказанията се вижда, че тѣ не сж тъй обикновени и прости възпитателни въздействия и заслужаватъ по-обстойно разглеждане и изясняване, за да бждатъ използвани правилно при възпитаването въ семейството и училището и особено въ училището, въ цѣлата система на което наградитъ и особено наказанията сж проникнали въ всички употрѣбявани отъ него възпитателни въздействия.

Анализираме ли по-основно всѣкидневнитъ възпитателни срѣдства и начинитъ, по които се прилагатъ, ще видимъ, че почти всички възпитателни въздействия могатъ да се схващатъ и се схващатъ отъ децата като награди и наказания. Особено често про-

личава това въ начина, по който преценяваме цѣлата дейность на децата-ученици презъ деня, въ края на учебния срокъ, на учебната година или на училищния курсъ. Успѣхъ — отличенъ до лошъ, поведение — примѣрно до лошо, външность на писменитѣ работи — отлична до лоша и т. н., които у насъ се замѣстятъ съ числата отъ шестица до единица или съ общия резултатъ — минава на-право, ще прави поправителенъ изпитъ, ще повтаря класа или цѣлия изпитъ и пр. Цѣлата преценка на учениковата дейность чрезъ бележки е една система отъ награди и наказания, които сжщо иматъ много относителна стойность и значение за отдѣлнитѣ питомци. Докато шестицата е почти винаги най-голѣмата награда, единицата и двойката сж винаги най-голѣми наказания. А всички останали бележки се схващатъ ту като награди, ту като наказания въ зависимостъ отъ положенитѣ старания и добититѣ постижения. За слабия ученикъ тройката и четворката сж незаслужени награди, но за силния сжщитѣ сж най-тежки наказания. Колко деца плачатъ и страдатъ, когато сж получили петица, но колко пжти подскачатъ отъ радостъ, че сж изкарали спасителната тройка. А дойде ли редъ да се преценява справедливостъта на разнитѣ оценки, тогава съвсемъ се губи смисълътъ и възпитателното назначение на бележкитѣ, които вече се схващатъ като несправедливи наказания и награди и вмѣсто да възпитава, могатъ да покварятъ крѣжката душа на децата.

Въ всѣкидневната възпитателска практика се употребяватъ най-разнообразни награди и наказания. Въ възпитателската теория се говори повече за наказанието и по-малко за наградата, а въ училищнитѣ правилници се изброяватъ само наказания, безъ да се предвиждатъ нѣкакви награди. Едва въ последнитѣ години започнаха да се раздаватъ по-често награди въ връзка съ успѣха и поведението на ученицитѣ, които, обаче, често сж свързвани и съ имотното положение на родителитѣ.

Теоретически повече е изследванъ въпросътъ за наказанията, не само защото тѣ се употребяватъ по-често, но още защото сжщиятъ въпросъ се разглежда и отъ правната наука, която впрочемъ почти не се занимава съ наградитѣ, а за наказанията е отдѣлила цѣла наука — наказателно право.

Колкото и да сж различни гледищата, отъ които педагогиката и правото разглеждатъ наказанията, все пакъ философската и психологическата основа на дветѣ гледища остава една и сжща. — Наказанието има своя произходъ въ личното отмъщение и едва по-късно се е използвало за налагане на обществената воля върху ония, които се противопоставятъ на законитѣ, правилницитѣ, реда и дълга, а още по-късно наказанията се налагатъ и като изправителни и възпитателни срѣдства.

Най-разпространена и все още съ голѣма валидность е т. н. абсолютна теория или наричана сжщо теория на възмездие, споредъ която наказанието носи целъта въ себе си — наказва се за отплата, за отмъщение — „око за око, зжбъ за зжбъ“; „както ти на менъ, тъй и азъ на тебъ“. Отмъщението може да се извърши отъ пострадалия или отъ негови представители. И понеже прецен-

ката за голѣмината на престѣплението става отъ пострадалия, обикновено, простѣпката се надценява и наказанието почти винаги се усилва, та става „за едно око, две очи“, „тѣпкано ти го връщамъ“ и „смъртъ за всѣка обида“. Тази теория е много близка до примитивното схващане на децата за престѣпление и наказание. 77% отъ децата между 7 и 16 годишна възраст схващатъ наказанието като отмѣщение. Това схващане се добива отъ личенъ опитъ. Децата доста добре виждатъ, че наказващиятъ родителъ или учителъ е ефектиранъ и цѣлото изражение на лицето и настроението му издаватъ жаждата за мѣстъ.

Отъ тритѣ релативни теории за наказанието — предпазителна, сплашвателна и поправителна, при възпитанието се оправдава най-много последната. Наказваме, за да събудимъ волята за добро, да облагородимъ чувствата и да засилимъ готовността за полезно участие въ обществения животъ. Все пакъ много родители и учители наказватъ, за да предпазятъ и още по-често, за да сплашатъ. Цѣлата релативна теория за наказанието добива особенъ обликъ въ педагогиката — наказваме не споредъ простѣпката, а споредъ престѣпника. Наказанията и наградитѣ се използватъ споредъ индивидуалнитѣ особености на питомцитѣ, както и споредъ срѣдата, въ която се движатъ и растатъ.

Различаватъ нѣколко вида наказания. При възпитаването се говори често за тѣй нареченитѣ естествени наказания. Тѣ сж непосредствени послѣдствия отъ лошото поведение на питомеца, но при тѣхъ липсува активното участие на възпитателя, затова тѣ не се чувствуватъ като истински наказания. Най-много се препорѣчватъ т. н. негативни наказания. Тѣ засѣгатъ чувството на честъ и сж особено ефикасни, когато сжществуватъ контактъ и еднакви схващания за честъ въ възпитатели и питомци. Колко силно е въздействието понѣкога напр. въ скрития упрѣкъ, който се крие въ спирането на говора, острия погледъ, слабото поклащане на главата, лекото повдигане на прѣста къмъ устата или въ устния лекъ анонименъ упрѣкъ. И какво силно впечатление указватъ, когато не се употребяватъ често отъ учителитѣ, писменитѣ забележки въ класната книга, въ бележника или съобщенията до родителитѣ и засрамванията въ класа предъ всички ученици.

Но при нашата домашна и училищна действителностъ всички такива „негативни“ наказания се бързо изгъркватъ главно поради честата имъ и ненавременна употреба и възпитателитѣ — родители и учители — прибѣгватъ къмъ „по-положителни“ наказания, каквито сж лишаване отъ свобода чрезъ задаване извънредна домашна работа, оставяне въ училище или въ кѣщи, чрезъ лишаване отъ удоволствия — игра, кино, разходка и пр. Още по-положителни сж разностепеннитѣ тѣлесни наказания, които отъ нѣкои педагози (Русо, Шлайермахеръ, Фьорстеръ, Цилеръ и др.) се отхвърлятъ по принципъ, а отъ други се допускатъ само като изключителни възпитателни срѣдства (Локъ, Хербартъ, Палмеръ, Райнъ, Мюнхъ и др.).

Докато наказанията се използватъ при възпитаването поради неприятнитѣ чувства, които събуждатъ у децата, наградитѣ се пре-

поржчватъ, защото тѣ предизвикватъ удоволствия, които сжщо въздействуватъ непосредствено върху поведението на питомцитѣ. И наградитѣ могатъ да се разглеждатъ, като естествени, когато сж непосредствени последици отъ постъпването на индивида, безъ участието на възпитателя, и като истински, когато възпитателътъ активно и съзнателно преценява постъпкитѣ на питомца като ги одобрява съ благъ погледъ, лека усмивка, словесна или писмена похвала, даване отличие, награда и пр.

Употрѣбата на награди и наказания като срѣдства на домашното и училищното възпитание се теоретизира отдавна. Изработени сж много правила за степенуването и комбинирано използване на тия възпитателни въздействия. Най-известни сж следнитѣ общи принципи: 1) Наградитѣ и наказанията не трѣбва да се употрѣбаватъ много често, защото децата лесно свикватъ на тѣхъ. 2) Да се започва съ слаби награди и наказания и постепенно да се отива къмъ по-силни. 3) Тия срѣдства трѣбва да се употрѣбаватъ съобразно индивидуалнитѣ особености на питомцитѣ, като се спазва възможната справедливостъ. 4) Наградитѣ и особено наказанията не трѣбва да се отлагатъ, а да следватъ по-непосредствено следъ постъпката, която ги е предизвикала. 5) Награждаването и наказването трѣбва да се извършва отъ самия възпитателъ, а не отъ негови пълномощници. 6) Много важно е държането на възпитателя следъ даването на награда или налагането на наказание. Доволството респ. недоволството отъ поведението на питомца трѣбва да има по-голяма трайностъ, но не бива да остава непромѣнено при положителната или отрицателна промѣна въ поведението на питомца.

Това кратко изложение дава представа за всѣкидневното, школското схващане върху наградитѣ и наказанията. Това схващане има повече инструктивенъ характеръ и не обяснява добре преживяванията на наказвания и на наказания, на награждавания и на награждения. Затова въ отдѣлни статии ще разгледамъ отъ психологическо гледище, какъ се преживяватъ наказанията и наградитѣ отъ питомцитѣ и отъ възпитателитѣ.

Албертъ Мийо — доцентъ по педагогия въ Сорбоната

ГЛАВНИ НАСОКИ ВЪ СЪВРЕМЕННАТА ПЕДАГОГИЯ

(Продължение отъ кн. 4)

Глава V.

УВАЖЕНИЕ КЪМЪ ЛИЧНОСТЪТА НА ДЕТЕТО

Една стара мъдростъ казва, че на детето трѣбва да се отдава най-голяма почитъ. Наистина, тая мъдростъ се приема отъ всички, ала позовавайки се на нея, ние я тълкуваме най-често въ смисълъ, че детето трѣбва да се държи далече отъ всичко, което би могло да опетни неговата невинностъ. А въ това старо изречение би могло да се вложи много по-широко и по-дълбоко съдържание — тъкмо това правятъ голѣмитѣ педагози на нашето време. Една отъ тѣхъ

нитѣ главни грижи е да разобличаватъ различнитѣ форми на неуважение къмъ личността на детето — неуважение често пѣти неволно, дори примѣсено съ искрено желание да се даде колкото се може по-добро нравствено възпитание на детето. Г-жа Монтесори пише, че една отъ главнитѣ особености на новото възпитание е тъкмо „уважението къмъ личността на детето, достигнало невиджана досега висота“¹

Това уважение къмъ детето може да се разглежда по нѣколко начина. Нѣкои автори не ги разграничаватъ достатъчно ясно, други се ограничаватъ изключително въ кръга на единъ отъ тѣхъ. За отправна точка би могло да ни послужи положението, че детството и юношеството сж два самостоятелни периода отъ живота на човѣка съ своя самобитност и своя собствена стойностъ. Отъ тукъ следва, че всѣки индивидъ трѣбва да вкуси и изживѣе докрая своето детинство и юношеството си, съ цѣлото богатство отъ опитъ, чувства и радости на тия две възрасти. Въ противенъ случай животътъ му би билъ накърненъ, непълненъ. И ето че, нерѣдко, ние жертвуваме и детинство и юношество въ подготовка на бъдещето; ние още не можемъ да разберемъ, че тѣ трѣбва да представятъ сами по себе си ценностъ въ живота на човѣка, а не — да бждатъ изцѣло подчинени на интереситѣ на една възраст, която още не е дошла. Ние сме убедени, че най-доброто, що можемъ да направимъ за нашето дете е — да го заставимъ да води, ако не доброволно, то съ най-сурова принуда, оня животъ, който би му осигурилъ тѣй нареченото добро бъдеще. Ние грѣшимъ и се заблуждаваме дълбоко, когато мислимъ, че щастието на възрастния се купува безнаказано съ това на детето. Намиратъ се и родители, които твърде охотно сподѣлятъ своитѣ грижи съ децата — било защото не могатъ да устоятъ на нуждата да излѣятъ своитѣ чувства, било защото искатъ още отъ рано да убедятъ децата, че животътъ е тежко и сериозно нѣщо. Разбира се, не става дума да се храни младостта съ самоизмамата, че нормалниятъ животъ е вѣченъ празникъ: нашъ дългъ е да я наведемъ лека-лека къмъ сериозно отношение спрямо живота. Но сериозностъ не значи скръбъ, още по-малко — обезсърдчаващъ песимизъмъ. А ние не вземаме достатъчно мѣрки, за да предпазимъ неопитната младостъ отъ подобно забръкване. Ние вдъхваме преждевременна тжга и умора у тия, въ които искаме да утвърдимъ сериозно отношение къмъ живота; оттамъ и нуждата отъ смѣлостъ и надежда. Опитътъ учи, че нещастната, дори едва посърналата младостъ оставя черни спомени за цѣлъ животъ. Така че, твърде неумѣлъ е оня възпитателъ, който избързва да посвети детето въ грижи, способни да вгорчатъ живота и на единъ възрастенъ. Съ това ние рискуваме да погубимъ, да изтощимъ тъкмо ония сили, които трѣбва да укрепяваме, за да направимъ индивида годенъ да надделява въ утрешнитѣ битки. Нѣжнитѣ и свѣгли спомени отъ детскитѣ години — тогава, когато тѣ наистина сж заслужавали да бждатъ живи — сж прекрасна храна за върата и надеждата въ живота. И

¹ Детето, стр. 120.

ние имаме пълно право да смѣтаме, че истински нашъ дългъ е — въ границитѣ на възможното, да направимъ щастливи и детинството, и юношеството. Жанъ-Жакъ Русо твърде добре бѣ разбралъ тая истина — и той я каза въ едни отъ най-хубавитѣ, най-силнитѣ страници на Емилъ. Не ще и дума, увлѣченъ отъ своята естествена склонность къмъ преувеличение, той порица несправедливо всѣка предвидливостъ; нѣщо повече — стигна дори дотамъ, че я провъзгласи за изворъ на всички човѣшки нещастия. Но той е хиляди пѣти правъ, когато твърди съ жаръ, че ние трѣбва да позволимъ на децата си да изживѣятъ докрай своята младостъ, та — въ който и частъ да ги повика Богъ — да не умратъ безъ да сж вкусили отъ живота.¹ Много съвременници сж склонни, на свой редъ следъ Русо, да осждадатъ „това варварско възпитание, което жертвува настоящето за едно несигурно бждеще“ и тѣ охотно се съгласяватъ съ него, че: „човѣчеството заема свое мѣсто въ реда на съществуващото: ние трѣбва да държимъ смѣтка за човѣка въ човѣка и за детето въ детето.“

Когато различни педагози говорятъ за уважение къмъ личността на детето, тѣ иматъ предъ видъ най-вече уважението къмъ една човѣшка природа, която притежава известни лични заложби; тѣхъ ние сме длъжни не само да пазимъ, но и да развиваме. Всички тѣ се вдъхновяватъ — кой повече, кой по-малко съзнателно — отъ известното философско учение за личността като самобитна и единствена реалность, която се отличава отъ всички друго по нѣкои, ней присжщи черти, често непознати и за нея, и за другитѣ. Нима е желателно подобни сили, които иматъ, може би, висока стойность, да продължаватъ първичната си дрѣмка въ своето скривалище? Безъ да стигатъ съ необходимостъ до метафизичнитѣ възгледи за неизповѣдимата и единствена природа на индивида, много педагози работятъ усилено надъ задачата — какъ да долавятъ особеноститѣ на всѣки индивидъ, за да го направятъ владѣтель на най-добрата частъ на неговото азъ. Твърде дълго време, казватъ тѣ, възпитателитѣ живѣха съ убеждението, че тѣхната първа задача е да поправятъ природата, която носѣла въ себе си толкова много „лоши инстинкти“. На второ мѣсто тѣ се стараеха да насаждатъ ония добри навици за всѣка отъ различнитѣ области на живота, които позволяватъ тутакси да се разпознае „добре възпитаниятъ“ на младини човѣкъ. Накратко — целъта бѣ, преди всичко, да се включи дейността на духа въ предварително избрани и одобрени рамки. Ала възпитание, което не отдава достатъчно грижи и внимание на собственитѣ възможности на индивида, за да ги „организира“, както се изразява Уил. Джеймсъ, не оправдава, наистина, онуй, което съ право очакваме отъ него. То подхвърля детската душа на опасность отъ осакатяване, и то много често понѣкога, като оставя щастливитѣ заложби бавно да съхнатъ, или дори — като ги унищожава. Следователно, то прѣчи на индивида да разгъне богатия и самобитенъ животъ, който се таи въ него. Най-после, то подравя щастието на човѣка, чиито насилствено

¹ Емилъ, кн. II.

задушени възможности, при нормално развитие, биха били изворъ на радостъ. Въ случая ние имаме изключително интереснитъ показания на самия Дарвинъ: той съжалева, че е оставилъ да погинатъ у него дарби и наклонности отъ младостта му, като смѣта, че тая загуба е стѣснила както личността му, така и неговитъ изгледи за щастие. Може би още не сме разбрали както трѣбва, отъ каква голѣма необходимостъ е да разкриемъ предразположенията на даденъ индивидъ и да му окажемъ оная действителна помощ, безъ която той самъ не би могълъ да ги доразвие. Мощната, гениална личностъ има своего рода бурна, завладяваща сила, която чупи преградитъ и прескача препятствията. Животописитъ и гениалнитъ хора често разказватъ за случаи, когато тѣ сами налучкватъ своя пжтъ и вървятъ право по него, въпреки натрупанитъ прегради, които другъ би смѣтналъ непреодолими. Но подобна жизненостъ, подобно богатство отъ сили е нѣщо изключително. Повечето хора сж лишени отъ тия способности, които растатъ сами, безъ чужда помощ и като че ли на пукъ на всичко. Тѣхнитъ способности иматъ нужда отъ гледане и разработка; а за това нерѣдко се налага да се сломи съпротивата, която самъ индивидътъ оказва за известно време. Посрѣдственитъ хора биха били по-малко, ако имаше повече възпитатели годни да просвѣщаватъ и да тласкатъ напредъ. Но въ много случаи благоприятнитъ разположения или не получаватъ необходимия първоначаленъ тласкъ и подкрепа, или биватъ задушавани и сломени. Много бедни души сж всжщностъ ограбени души. Така че, задачата — най-напредъ да се откриятъ заложитъ и възможноститъ на младежъта, а следъ това да му се помогне да ги овладѣе и развие до най-високата възможна степенъ — тая задача е наистина велика. Та не се ли разбира тъкмо това, колчимъ става дума за възпитанието на нѣкое дете?¹⁾ Възпитанието трѣбва да бжде възходъ и разцѣвяване, не само поправки и моделиране. Това схващане на възпитателната задача обяснява много течения, които днесъ кръстосватъ педагогическата практика. Та нали тъкмо то кара педагозитъ да отдаватъ такова значение на добре разграниченитъ способности и на правилната ориентация на дейността по посока на тия способности? Нали тъкмо това уважение къмъ личността на детето ни кара да осждаме всѣка метода, която налага, или дори само допуска чисто възприемателно поведение отъ страна на детето? Ако днесъ тъй настойчиво се препоръчватъ така нареченитъ активни методи на възпитание, то е тъкмо защото ние се стараемъ първо да разберемъ, а следъ туй да поддържаме наистина личната дейностъ на детето; тя е, която ще му позволи да осъзнае и разрастне своитъ собствени възможности.

Уважението къмъ личността на детето може да надхвърли обсега на грижата да не се погубятъ, било отъ небрежностъ, било съ сурово възпитание, щастливитъ заложи — естествено богат-

¹⁾ Пастъръ е казвалъ: „Когато стоя до нѣкое дете, то ми вдъхва две чувства: чувство на нѣжностъ заради неговото настояще, и чувство на почитъ заради човѣка, който може да бжде нѣкой день“. Валери — Рого, Животътъ на Пастъръ, изд. Hachette, Paris, 1900, стр. 662.

ство за човѣка и за обществото. Колкото и посредствено надарена да е личността на детето, ние трѣбва вече да виждаме въ нейно лице и нравствена личност, т. е. — човѣшко същество, което ще трѣбва полета-лека да се нагърби съ отговорността за насоката на своя животъ, чиято свобода ще играе известна роля при опредѣлянето на неговата съдба. Способенъ да вземе най-различни посоки въ пътя на живота, човѣкъ всѣки мигъ трѣбва да избира своята пътека, да избира дори и съществото, което ще бжде утре самъ той. Въпрѣки различията, въпрѣки противоречията дори въ философскитѣ имъ схващания, много наши съвременници охотно приематъ, че стойността на единъ животъ зависи отъ това — какво става въ тѣй нареченото отъ Бергсонъ наше дълбоко азъ. Оттамъ изближаватъ всички устреми, всички домогвания, които принадлежатъ наистина къмъ индивида, всички почини, които го обогатяватъ или освобождаватъ, всички творчески действия, въ които нашето азъ поражда единъ видъ само себе си чрезъ решенията, които то взема. Тамъ, въ тази съкровищница, чиито трепети нашето външно държание понѣкога тѣй зле изразява, която често остава недостъпна за чужди очи и твърде тъмна за самитѣ насъ дори — тамъ се разиграва драмата на всѣко човѣшко съществуване, тамъ се решава въпроса за неговото спасение. Ако е тѣй — колко деликатно става нравственото възпитание! Въ какъвъ смисълъ би могло да се говори за изграждане на нравственото съзнание? Това изграждане не може да прилича нито на моделиране, нито дресировка на животни. Имаше мнозина — има ги и сега — които свеждаха възпитанието до придобивка на добри навици. Съществува единъ начинъ за насаждане на добри навици: той е обезобразяване, дори истинско извращение на нравствената дейност на човѣка. Често се казва: възпитателното въздействие трѣбва да направи детето автономна личност, т. е. — личност, която разбира, обича и желае закона, на който се подчинява. Понятието автономностъ заема почетно мѣсто въ мисълта на много днешни педагози. Често разискванъ въпросъ напр., този за отношенията между автономностъ и дисциплина. Автономността не е свобода, която презира всички правила и се изражда, що се отнася до практическитѣ си прояви, въ безсмислена върволица отъ прищѣвки. Понятието автономностъ включва въ себе си понятието законъ. Въпросътъ е — какъ ще действува законътъ, за да управлява свободата; и какъ, отъ друга страна, ще може свободата да се подчини на известни ограничения безъ да губи нѣщо отъ себе си. Въ частностъ възпитателътъ ще търси начинъ да съчетае отвѣнъ наложената дисциплина съ дисциплината, която човѣкъ самъ си налага; разковничето, което ще превърне внушеното отъ страхъ, отъ користъ, отъ обичъ послушание въ послушание, въ чиято основа лежи дългътъ. И всичко това ще стане успоредно съ растящото у детето съзнание за свобода и законъ.

Дали нѣкои съвременни политически учения не подценяватъ стойността и достоинството, което модерното съзнание отдава все повече на личността? Тия политически учения иматъ за целъ да създадатъ обществото; въ негово лице тѣ виждатъ едно го-

лъмо, велико същество, което заема най-високото стъпало въ стълбицата на съвременните ценности. Сждбата на индивида е — да бжде членъ или клетка на това обществено същество. Щастieto и достоинството на отдѣлната личност се разтварятъ въ съзнанието за благоденствието и мощта на държавата, къмъ която тя има честта да принадлежи. Религиозните души нѣкога намѣриха висшия смисълъ на живота въ вѣчното усилие да се приобщатъ, колкото е възможно по-тѣсно къмъ Бога. За нѣкои наши съвременници, животътъ на отдѣлната личност трѣбва да се погълне отъ колективния животъ; а случва се идеалътъ, който тѣ му поставятъ, да не надхвърля рамките на материалната мощъ и стопанското благоденствие. Тия политически учения, които отбелязаха напоследъкъ бързи и блѣски успѣхи, повдигатъ, както е известно, твърде живи критики. Нѣкои мислители заявяватъ, че тѣ излагатъ на опасностъ принципа за стойността, а и достоинството на личността — едно истинско завоевание на нравствения опитъ на човѣчеството. Трѣбва, казватъ ни тѣ, да върнемъ нашитѣ съвременници къмъ уважението на човѣшката личностъ, всѣка душа, продължаватъ тѣ, носи своята собствена орисъ, която съвсемъ не може да се погълне безъ остатъкъ отъ сждбата на колектива. И тая лична орисъ не може да се осъществи докрай съ простия фактъ, че индивидътъ билъ намѣрилъ своето мѣсто въ живота на държавата. Отъ друга страна, прибавятъ тѣ, персонализмътъ утвърждава тѣкмо реалността, самобитността и стойността на личността, безъ да ни дава ни най-малко право да го смѣсваме съ тѣй наричания обикновено индивидуализъмъ. Индивидуализмътъ се стреми да освободи личността отъ всичко, което би могло да ограничава нейните желания и действия; той е екзалтацията, култътъ къмъ онова азъ, което Паскалъ смѣташе достойно за омраза. А би трѣбвало да се запитаме, дали най-добриятъ начинъ да приобщимъ нашето азъ къмъ единъ висшъ и богатъ животъ е тѣкмо затварянето въ собствената индивидуалностъ. Въпросътъ е тамъ — да разберемъ, какъ човѣкътъ може и трѣбва да преследва личните си цели, безъ да се откъсва отъ своитѣ подобни, съобразявайки се, както казва Декартъ, съ великия законъ, който ни повелява да работимъ за общото благо на всички хора. Да работишъ за общото благо на всички хора, не значи да служишъ просто на интереситѣ на обществената група, къмъ която принадлежишъ, не дори и да се боришъ, за да осигуришъ на човѣчеството стопанско благоденствие, тържество на физичните сили и рационално използване на земните богатства. Да работишъ за общочовѣшкото благо, значи да си поставишъ за целъ такъвъ редъ на нѣщата, който ще позволи на възможно най-голѣмъ брой хора да водятъ животъ достоенъ да бжде живѣнъ. Главниятъ въпросъ — и за възпитателя, и за моралиста — е: въ що се състои тоя именно животъ? Личната преданостъ къмъ обществения животъ не предполага свеждането на човѣка до одушевено орждие, както се изразява Аристотелъ, когато говори за роба. Животътъ е достоенъ да бжде живѣнъ, твърдятъ различни философи, само тогава, когато най-висшитѣ форми на мисълта и дѣ-

лото не пъшкатъ подъ игото на едно наложено съ власт едно-образие, което умъртвява освободителната критика и плодотворния личенъ починъ дори въ тѣсния кръгъ на индивидуалното съзнание. Следователно, възпитанието трѣбва да насочва детето къмъ изпълнение на неговия общественъ дългъ, още повече днесъ, когато неговата важностъ изпъква по-ярко отъ всѣкога, ала ние трѣбва здраво да се държимъ о Кантовския принципъ — човѣшката личностъ не бива да смѣтаме и третираме като просто сръдство, нито тая, която живѣе у насъ, нито оная, която намираме у другиѣ.¹

Нѣкои наскоро излѣзли книги разглеждатъ отношението на възпитателя къмъ личността на детето. Така Анри Буше (Henri Bouchet) посвети тезата си въ Сорбоната на проблема за индивидуализация на преподаването. Той възстава срещу педагогичния социологизмъ, който даде вредни резултати въ миналото, който се очертава като опасенъ за бъдещето и който не намира оправдание отъ рационално гледище. И той не се поколебава да заключи, че „успѣхътъ на всѣко възпитателно преобразование зависи отъ неговото предварително изхвърляне отъ училището“². Ние не можемъ да приемемъ психологията на социологизма, за която съзнанието на индивида въ началото на неговия животъ е почти аморфна материя, чудно пластична при това, отъ която само общественитѣ принуди могатъ направи истински човѣкъ. Напротивъ, невъзможно е да се отрече реалността и значението на вроденитѣ способности и наклонности, които даватъ опредѣленъ обликъ на детето още въ зората на неговия животъ. Индивидуалността съ всичкитѣ си самобитни черти, е вече реална даденостъ, за която трѣбва да се държи смѣтка. Работата на възпитателя е тъкмо тази — да изучи каква трѣбва да бѣде нейната роля въ възпитанието. Буше се старае да докаже, че нашиятъ дългъ е да приспособимъ училището къмъ детето, съ една дума — да индивидуализираме преподаването.

Г. Бертъе, директоръ на Ecole des Roches (Еколъ де Рошъ) отъ 1903 год., наскоро издаде единъ свой трудъ, чиято целъ е да запознае обществото съ неговитѣ принципи; книгата е пълна съ крайно интересни педагогични опити и наблюдения.³ Той излага пжтищата, по които върви той съ своитѣ сътрудници, за да постигне поставената му отъ основателитѣ целъ: да създаде завършения човѣкъ, да даде „цѣлостно възпитание“ на детето.

Скаутизмътъ е движение, чиято важностъ е излишно да се изтъква днесъ. Ала тукъ е умѣстно да се отбележи, че Баденъ Поуелъ и всички ония, които сж върни на основнитѣ принципи на това движение, тѣсно съчетаватъ изграждането на индивида съ това на колективния духъ. Скаутизмътъ преследва двойна задача: да развие единъ истински личенъ животъ, успоредно съ изграж-

¹ Въ третата си речъ къмъ нѣмския народъ Фихте заявява, че възпитанието трѣбва да бѣде „изкуство да издигнешъ напълно и безусловно човѣка цѣлъ до висотата на човѣшкото достойнство.“

² Индивидуализация на преподаването, изд. Alcan, Paris, 1933, стр. 428.

³ Училище въ Скалитѣ, изд. du Cerf, Juvisy.

дането на обществено чувство. Неговите теоретици смятат, че обществената служба може, при тълкуването което тя й дават, да се превърне в отлична метода за формиране на свободни хора. Озарена от един висок идеал за човешко братство, вдъхновявана от обич, свободата може да служи без да абдикира.

Глава VI.

УВАЖЕНИЕ КЪМЪ ЕСТЕСТВЕНИЯ РАЗВОЙ НА ДЕТЕТО.

Именити педагози на нашето време отдават основно значение на следната мисъл: детският развой е процесъ, направляванъ отъ известни закони; нашият дългъ и нашият интересъ еднакво ни налагатъ да се съобразяваме съ тия закони. Това тяхно становище обуславятъ съображения, колкото отъ нравственъ, толкова и отъ наученъ характеръ. Къмъ първите спадатъ ония съображения, на които можемъ се позова, за да оправдаемъ уважението къмъ личността на детето. Вторите черпимъ отъ физиологията и психологията. Развойтъ на детето не може да следва нашата прищѣвка; той си има своите закони; какъ бихме могли тогава да не държимъ сметка за тяхъ, или дори да имъ се противопоставяме, безъ да стигнемъ до нелепостъ и безъ да изложимъ на опасностъ възпитателната си работа? Съзнаемъ ли тази истина, ние сме принудени да видоизмѣнимъ дълбоко възпитателните си методи и въ частностъ — да ограничимъ въ висша степенъ въздействието на възрастните върху децата. При това положение — щомъ възпитанието на детето трѣбва да стане почти изцѣло собствено дѣло на самото дете — и ролята на учителя изпѣква въ съвсемъ нова свѣтлина. Тѣзи сж ръководните идеи, които застъпниците на „новите училища“ или на „училищата на бъдещето“, Джонъ Дюи, г-жа Монтесори, защитаватъ съ сила и често съ истинско въодушевление.

Старата педагогия, казватъ ни тѣ, направи редица наистина крещящи грѣшки, които днесъ вече никой не мисли да отрича. Тя бѣ насочила вниманието си изключително върху това, което човекъ трѣбва да знае. Тя не се питаше — бѣ забравила за това — презъ коя възраст какво образование да се дава на детето; тя не можеше да разбере, че всѣка детска възраст изисква и своеобразенъ начинъ на преподаване. Тия недостатѣци на старата педагогия се коренятъ въ факта, че тя не познаваше детската психология: никога тя не се бѣ запитвала, какви точно разлики дѣлятъ умствения складъ (*mentalite*) на детето отъ този на възрастния. И тия недостатѣци сж пакъ следствие отъ основното начало, което я вдъхновяваше: съществена цель на педагогията е да предаде на детето познанията на възрастните, да го научи — колкото е възможно по-добре и по-скоро — на всичко, което единъ възрастенъ трѣбва да знае, или поне на всичко, което то ще трѣбва да знае единъ день когато възмъжее. Самите родители, съ своите желаня и дори изисквания, тласкаха учителите въ тоя пѣтъ на възпитателно въздействие. Да припомнимъ ли, колко голѣмо е и досега обаянието на ранната умствена зрѣлостъ, съ какъвъ възторгъ нерѣдко близките установяватъ, че тяхното дете е твърде

„развито“ (en avance) за възрастта си, че неговият запас от знания надминава тоя на връстниците му? Съ какво задоволство спират вниманието ви на факта, че то е издържало успешно един кой си изпитъ, преди още да достигне минималната възраст според правилника! А тоя бѣгъ следъ изпитни успѣхи допринася твърде много за опорочаването на педагогичните методи. Та и какво виждаме и до днесъ въ голѣмъ брой училища? — Тѣ продължаватъ да пълнятъ детските глави съ повърхностни сведения по най-различни предмети, безъ да се запитатъ, дали това познание и начинътъ, по който то се дава, подходатъ на децата. Нашите училища даватъ възможностъ да се наблюдава едно твърде любопитно противоречие между принципи и практика. Повечето възпитатели сж съгласни съ мъдритѣ правила на Монтеня и Русо, драго имъ е да ги привеждатъ като неоспорими занаяпредъ истини — ала колко работа е нужна, докато всички тѣ издигнатъ собствената си практика до висотата на тия прехвалени правила! Старите заблуди продължаватъ да живѣятъ, дори когато сж официално осъдени отъ цѣлото преподавателно тѣло.

Теоретичитѣ на „училищата на бждещето“ припомнятъ, че възпитанието не е сръчна моделировка на пластично вещество: то не бива да отлива детската душа по образецъ, избранъ повече или по-малко произволно отъ възпитателя, или удостоенъ съ одобрението на съответната обществена група. Главната цель на възпитанието е — да доведе индивида въ състояние да овладѣе — въ известенъ смисълъ — самъ себе си, да му помогне да развие и организира собственитѣ си възможности. Какъ трѣбва да се постъпва въ случая? — Щомъ като детето не е умаленъ възрастенъ човѣкъ и щомъ като неговата психология се различава твърде чувствително понѣкога отъ тази на възрастния, отъ първа необходимостъ ще бжде да се набележатъ колкото е възможно по-отчетливо особеноститѣ на детския умъ (умственъ складъ), както и да се даде точна смѣтка за естественитѣ способности на нормалното дете. „Сжщината на истинското ново възпитание, казва г-жа Монтесори, е тъкмо въ това — да започнемъ още отъ самото начало съ откриването на детето“¹. Ала нито анализътъ, нито опредѣлянето на детския умъ, тъй различенъ отъ тоя на възрастнитѣ, сж въ състояние да ни задоволятъ. Необходими сж още много усилия, за да откриемъ законитѣ на естествения развой у детето; и тъкмо това търсене, казватъ ни неговитѣ педагози, е обстоятелство отъ решително значение. Не минава ли известни фази развойтъ на ума? Какъ да различаваме тия периоди? Каква е тѣхната продължителностъ, какви сж особеноститѣ, що ги отличаватъ? Нѣкои биолози сж установили, че периода на растежа у животнитѣ се отличава съ появата на преходни инстинкти, които водятъ до придобиване на опредѣлени особености. Внимателно наблюдаваното дете на свой редъ показва тия внезапни изблици на спонтанни полети, на „инстинкти-водачи“, въ които възпитателътъ нѣма никакъвъ прѣстъ — дотамъ, че гѣ могатъ понѣкога и да го изнена-

¹ Детето, стр. 119.

датъ. Първите прояви на тия скрити наклонности ние трѣбва да потърсимъ въ тѣй нареченитѣ отъ г-жа Монтесори „сѣтивни периоди“. Използуването на тия сѣтивни периоди трѣбва наистина да легне въ основата на нашитѣ методи: става дума да се създадатъ за раждащитѣ се наклонности срѣда и срѣдства, които ще осигурятъ тѣхния растежъ. Обратно — външни прѣчки или проста небрежностъ могатъ да ги задушатъ завинаги.¹

Тази грижа — да следваме стѣпка по стѣпка естествения развой на детето — води до дълбоки измѣнения — можемъ да кажемъ пресбразования — въ нашата педагогична практика. Тукъ навлизаме въ една съществена частъ на предлаганата реформа. За напредъ изходна точка трѣбва да ни бѣде следното начало: образованието трѣбва винаги да се дава въ отговоръ на нѣкоя нужда, която детето спонтанно извява. Ние сме длѣжни да се откажемъ безусловно не само да налагаме, но дори и да предлагаме на детето било онова, което за даденъ мигъ му е безразлично, било това, което то само още не е започнало да търси, или не е направило предметъ на растящо желание. Дюи поддържа най-категорично това становище. „Нека приемемъ еднажъ за винаги, заявява той, че задоволяването на възникналитѣ въ момента нужди на детето е предостатъчно, за да запълни и нашето и неговото време; че то е най-добра подготовка за бѣдещето му възпитание.“² Отецъ Meriam, който ръководи основното училище при университета въ Мисури, Колумбия, непрекъснато се е питалъ, докато е изготвялъ програмата на своето училище: „какви биха правила децата, оставени сами на себе си и то вънъ отъ училище?“³ Русо е правъ, когато критикува учителитѣ, които се страхуватъ да не си загубятъ времето. Учителитѣ трѣбва да знае да чака раждането на детското желание, да наблюдава мълкомъ осъзнаването на падена нужда отъ детето и, въ сѣщия мигъ, да му даде и съответната храна. Една отъ голѣмитѣ задачи на възпитанието, споредъ г-жа Монтесори, е — да създаде подходяща за детето обстановка, т. е. обстановка, въ която то да намѣри „мотиви за дейностъ“, да покаже своя починъ, да предприеме лично първитѣ си опити. И наистина, „обстановката на възрастния не е създадена за детето, казва г-жа Монтесори, тя е изградена отъ препятствия, презъ които то изработва своитѣ защитни срѣдства, своитѣ деформации [на (невѣрни представи за) действителността]: въ тоя свѣтъ детето става жертва на внушения.“⁴ Да поставишъ детето въ подходяща за него срѣда, значи да му дадешъ възможностъ да разкрие и въ сѣщото време да развие своитѣ предразположения. Така, създавайки му условия да се разкрие предъ насъ, ние ще смогнемъ да проникнемъ въ „тайната на детето“. „Тѣкмо върху обста-

¹ Етапитѣ на възпитанието, изд. Desclée, de Brouwer, Paris, 1936, стр. 12—15. Тази книжка представя една сказка на г-жа Монтесори въ Сорбоната, на 17 юний 1936.

² Училищата на бѣдещето, превод на R. Duthij, изд. Flammaron, Paris, стр. 18.

³ Пакъ тамъ, стр. 50.

⁴ Детето, стр. 117 и сл.

новката трѣбва да работимъ, ако искаме да освободимъ проявитѣ на детето; детето се намира въ периодъ на творчество — достатъчно е да му откrexнемъ вратата. А тъй като въпросната енергия носи експанзивенъ характеръ, за нея не е никакъ трудно да намѣри външенъ изразъ. Въ нагодената къмъ жизнения развой (на детето) срѣда, естествената психична проява трѣбва да протече спонтанно, като доведе съ себе си разкриването на детската тайна“. Въ Детския домъ, на г-жа Монтесори и нейнитѣ сътруднички се е удало да установятъ по тоя начинъ нѣкои прояви — „чудеса“ — на спонтанна детска дейность.¹ Това се дължи на факта, че обстановката въ монтесорскитѣ училища е „обстановка — откровение“ (*ambiance révélatrice...*). Да създаде обстановка — това е голѣма грижа на новата педагогия. Важенъ моменъ въ метода на тази нова педагогия е — да се даде на детето материалъ, който ще му позволи да работи самó, да прави открития, да добива познания и, въ сжщото време да гради своята личность. Въ монтесорското училище „материалътъ не е помощно срѣдство за появяване или доказъ на онова, което учителътъ е казалъ; не, тамъ материалътъ е истински замѣстникъ на преподаващия учителъ: той учи по задушевенъ и строго индивидуаленъ начинъ.“² Нужно ли е да подчертаваме важността на тия думи? Тѣ сочатъ достатъчно ясно, какво може да очаква г-жа Монтесори отъ спонтанната дейность на дете, на което се дава възможность свободно да разгърне своята личность.

Тукъ възниква най-естествено и единъ въпросъ: какво ще правимъ, ако детето остане безучастно предъ заниманията, които му устройваме? — Отговорътъ е ясенъ и неопровержимъ: нѣма да си позволимъ да настояваме. Никой ученикъ, смѣта Дюи, не бива да бжде заставенъ да участвува въ работа, която не го привлича. Той е свободенъ да действува по своя воля, стига да не прѣчи на другитѣ.³ Въ „училищата на бждещето“, следователно, ученикътъ се радва на свободата, която старитѣ педагози не сж и помислили да му дадатъ. „Важно е, въ случая, потвърждава и г-жа Монтесори, детето само да избира и върши своитѣ действия въ условия на свършена спонтанность.“⁴

Схващането за ролята на учителя, което ни се предлага въ случая, е свършено ново и все още способно да изненада много наши съвременници. Учителътъ не е вече лицето, което носи и предава на ученицитѣ си необходимитѣ за тѣхъ — по негово мнение — истини; той не налага упражнения, които е преценилъ за полезни, нито изисква, подъ страхъ на по-строги или по-меки наказания, безусловното изпълнение на училищнитѣ наредби. На нѣкогашния учител и на умъ не идва да оставя на ученицитѣ си грижата за разпредѣлбата и използването на тѣхното време, нито ги чака да избиратъ предмета на заниманията си и начина на работа. Той смѣта, че интереситѣ на самия ученикъ налагатъ той да

¹ Етапитѣ на възпитанието, стр. 13.

² Етапитѣ на възпитанието, стр. 16.

³ Училището на бждещето, стр. 35.

⁴ Детето, стр. 97.

следва послушно даванитѣ му съвети и указания. Нѣщо повече — често пѣти учителѣтъ бавно внушава на ученицитѣ си какви сжждения трѣбва да формулиратъ и какви впечатления имъ прилѣга да изпитватъ. Учителѣтъ на новото училище, обаче, познава властното и естествено желание на детето да действува само. И той знае, че ако само детето бѣ въ състояние да изрази най-дълбоката нужда на своята природа, то щѣше да му каже: помогни ми да действувамъ само. И тогава възпитателѣтъ би се мѣсилъ само до толкова, доколкото той трѣбва да разграничи възникващитѣ въ даденъ мигъ нужди у детето и да му окаже оная помощъ, отъ която то все още не може да се лиши. Г-жа Монтесори вѣщае, че настѣпва нова ера: помощъ на живота.¹⁾ Тя провъзгласи, че учителѣтъ трѣбва да се вдъхновява отъ следното начало: да разбере детето и да го следва, отстранявайки всички прѣчки, включително и тия на собствения си учителски авторитетъ. Свикнемъ ли съ горното, ние ще приемемъ безъ особена изненада енергичното твърдение, че най-важната учителева добродетель е смиреніето. Вътрешното смирение подготвя възпитателя да разбере детето; благодарение на него, вмѣсто да гнети и осакатява възпитаника си съ своята тирания, той ще му даде оная жизнена подкрепа, която е условие за естествения и радостенъ детски развой. Вътрешно смиреніятъ учителъ е въ състояние да се убеди, че възпитанието, по естественъ пѣтъ, трѣбва да стане лично дѣло на самото дете, дѣло на неговия починъ, на неговия личенъ опитъ, на тласъцитѣ и стремежитѣ, които се раждатъ презъ „сѣтивнитѣ периоди“. Човѣкътъ — носителъ на новото възпитание, не прилича вече на оногова, когото наричаха едно време „магистъръ“ и наставникъ (gouverneur); днесъ той е „възрастниятъ, който служи“ (adulte — serviteur).

Доста разпространено е мнението, че г-жа Монтесори имала предъ видъ само възпитанието на малкитѣ, че нейната метода била предназначена за т. н. детски огнища (за по-малки отъ петъ год. б. пр.) за детскитѣ градини и за долния курсъ на първоначалнитѣ училища. Но г-жа Монтесори смѣта, че нейната метода съ не по-малкъ успѣхъ може да се прилага и въ всѣко сръдно училище.² И наистина, теоретицитѣ на „училищата на бждещето“ си поставятъ за задача да положатъ основитѣ на нови възпитателни начала, приложими въ всички степени на образованието. Тѣ обичатъ да показватъ на свѣта щастливитѣ плодове на новата педагогия. Така, Дюи твърди, че тази нова педагогия прави излишни всички изкуствени сръдства за потикване детето къмъ работа: то се научава да обича работата за самата нея. Ала — което е най-важно — предъ нашитѣ очи детето ще развие енергия, починъ, самобитностъ, — прекраснитѣ качества, тъй необходими за гражданина на една съвременна държава. Г-жа Монтесори е, може би, по-голѣма оптимистка и отъ Дюи — тя храни велики надежди. Дете, възпитавано по нейнитѣ методи, израства въ новъ човѣкъ, съвсемъ раз-

¹⁾ Детето, стр. 87.

² Етапитѣ..., стр. 25.

личенъ отъ досегашния. Изпъкватъ неподозирани качества — умствени и нравствени — и често поразяватъ довчерашнитѣ познавачи на детето. Детето започва да влага въ своята работа внимание и жаръ, на каквито никой не го е мислилъ способно. Неговиятъ напредъкъ нерѣдко предизвиква учудване. Г-жа Монтесори привежда за примѣръ редица резултати, постигнати при изучаване на математика — нѣкои биха се изкусили да ги отнесатъ къмъ областта на неправдоподобното.¹⁾ Мнозина учители смѣтатъ, че педагогична метода, която представя такава свобода на детето, не се мири съ системнитѣ занимания, които подготвянето на единъ училищенъ изпитъ изисква. Предвиждайки това възражение, г-жа Монтесори твърди, че безъ да се показватъ по-слаби отъ другитѣ, нейнитѣ ученици взиматъ изпититѣ си успѣшно, леко и безъ страхъ. Ала ако учителската намѣса бжде наистина тъй ограничена, както ни се казва, не се ли налага по необходимостъ удължаване срока на учебнитѣ занимания? Г-жа Монтесори поддържа противното: нейната метода спестявала две години, и то само отъ курса на първоначалното училище. Но значението на предлаганата реформа пораста още повече, ако речемъ да я преценяваме отъ нравствено гледище. Обикновеното наше възпитание дава на свѣта нравствени дребнотии (*hommes amointris*) и следователно — едно човѣчество, което не е въ състояние да заеме висотата, що му се пада. Свободната проява на всички детски възможности ще ни разкрие lika на единъ наистина по-добъръ човѣкъ. Г-жа Монтесори заявява енергично дълбокото си убеждение, че новото възпитание е едно отъ най-сигурнитѣ срѣдства за подобрене на човѣчеството. На V международенъ конгресъ за ново нравствено възпитание, който се състоя въ Парижъ презъ 1930 год., г. Петерсенъ, професоръ по възпитание въ Йенския университетъ, запозна слушателитѣ съ различнитѣ опити за „напълно свободно възпитание“, предприети въ Англия, Германия и Австрия. Намѣсата на възрастнитѣ тукъ е сведена до възможния минимумъ. Въ нѣкои случаи тѣ сж отстранени напълно. А известни педагози сж убедени, че група деца, оставени изключително по волята на личнитѣ си вдъхновения, следъ време ще налучкатъ, по най-естественъ начинъ, формата, въ която да се организиратъ и сами да си дадатъ подходящо възпитание.

Твърде общата формулировка на принципа за уважение къмъ естествения развой на детето нагледъ му придава характеръ на неоспоримостъ. И наистина, кой би могълъ да отрече, че да познавашъ законитѣ на естествения детски развой е условие отъ първостепенна важностъ за твоята работа като възпитателъ, и че тъкмо тѣ трѣбва да чертаятъ твоето поведение като такъвъ? Нима ще се поколебаемъ предъ признанието, че трѣбва не само да бдимъ да не осакатяваме природата, но и да търсимъ, колкото е възможно по-често опора въ възможноститѣ, които тя дава? Ала нашето приобщаване къмъ принципа за уважение къмъ естествения развой на детето все още не ни задължава да следваме апостолитѣ на новата педагогия въ всичкитѣ имъ преобразования.

¹ Етапитѣ... стр. 25 и сл.

Известни тѣхни резултати особено, както и нѣкои тълкувания, пораждатъ редица отклонения и дори противоречия. У теоретичитѣ на „училището на бждещето“ лесно личи влиянието на Русо. Дюи охотно привежда автора на Емилъ, заявявайки, че нему дължимъ основната идея — „възпитанието е естественъ процесъ на развой“.¹ Колко често трудоветѣ на Дюи и г-жа Монтесори извикватъ въ паметъта ни ехото на добре познати страници отъ Емилъ! У тѣхъ откриваме сжщата вѣра въ първичната природа и нейнитѣ собствени възможности, сжщото убеждение, че природата е способна сама да се развива и организира, стига да бжде свободна отъ всичко, що я осакатява или спъва въ спонтанното разгъване на нейнитѣ сили. „Да приемемъ за неоспоримо правило, казва Русо, че първото движение на природата е винаги добро; човѣшкото сърдце не познава вродена извратеностъ: нѣма въ него порокъ, за който да не можемъ установи какъ и откъде е проникналъ той тамъ.“ Често става дума за капризитѣ и злата воля на децата — постояненъ поводъ за родителски оплаквания. „Детскиятъ капризъ, отговаря авторътъ на Емилъ, никога не е дѣло на природата, а на лошата дисциплина... Така че, твойтъ ученикъ ще проявява само тия капризи, които ти си му предалъ.“ „Когато свободата на децата не е опорочена отъ нашитѣ грѣшки, тѣ не пожелаватъ нищо безполезно.“² Поискатъ ли възпитателитѣ сами да направляватъ влѣченията на детето, тѣ развалятъ всичко; напротивъ, би трѣбвало тѣ да сведатъ своята намѣса до просто поставяне на детето въ условия, които ще позволятъ на природата сама да управлява влѣченията му. „Въ такъвъ случай, управлява не човѣкътъ, а самата природа; твойта грижа ще е една — да я оставишъ сама да реди работитѣ си. Ако твойтъ ученикъ бѣ самъ, за тебе нѣмаше да има изобщо работа.“ „Помни винаги, че ти си служителъ на природата...“³ Мисълта на Русо явно оживява въ увѣренията на съвременнитѣ педагози, които настойчиво повтарятъ, че възпитанието трѣбва да стане дѣло на детето, че главната целъ на възпитателя е да постигне неговото освобождение, като отстранява отъ пътя му всички прѣчки, включително тия на собствения си авторитетъ. Та не е ли учителя, комуто г-жа Монтесори препоръчва смирението за първа добродетель и който ще трѣбва да играе ролята на възрастния, който служи — не е ли той въ действителностъ „служителъ на природата?“ Дори би могло да се предположи, че г-жа Монтесори ще намѣри твърде честа намѣсата на Русовия „наставникъ“ въ личнитѣ прояви на неговия възпитаникъ. Учението, което схваща възпитанието по сжщество като освобождение, се гради, следователно, върху постулата: ние можемъ да приемемъ и да се съгласимъ съ всички първични прояви

¹ Училищата на бждещето, стр. 29.

² Емилъ, кн. II. Трѣбва да отбележимъ, по поводъ на детскитѣ капризи, леката разлика въ схващанията на Русо и на г-жа Монтесори. За него капризътъ е лоша привычка, плодъ на обществени влияния: за нея той е често потикъ, реакция, които, ако и напълно естествени, оставатъ неразбрани за възрастнитѣ.

³ Емилъ, кн. IV.

на живота, съ всички негови експанзивни енергии. Ала тоя постулатъ за вродената доброта на човѣшката природа, който забуля съ такава таинственостъ произхода на злото, е твърде мжченъ за отстояване. Доста силна доза оптимизъмъ и пристрастие трѣбва да погълнемъ, за да не съзремъ противоречието между нашия постулатъ и опита. Моралистътъ трѣбва да внимава да не подцени сложността на човѣшката природа и противоречивитѣ ней сили. Човѣкъ не е ни звѣръ, нито ангелъ, казва Паскалъ. Наблюдението сочи, че понѣкога той е едновременно и едното и другото, по най-очебиенъ и страненъ начинъ. Всички голѣми нравствени системи, наблѣгатъ върху необходимостта отъ преобразование на природата въ човѣка — би било дръзко да предположимъ, че въ случая тѣ изпадатъ въ заслѣпление или заблуда. Самъ епикуреизмътъ учи, че тая природа има нужда отъ пречистване, а Лукреций разяснява, че най-страшнитѣ чудовища не сж ония, отъ които Херкулесъ е освободилъ човѣчеството, а тѣзи, които човѣкъ носи въ собственото си сърдце. Наистина, Русо твърди, че въ случая пороцитѣ се коренятъ въ външни по отношение на индивида причини и, като така, представятъ единъ видъ изкуствени образувания. Ала това становище е наистина неудържимо. Опитътъ не ни дава право да твърдимъ, че пороцитѣ се дължатъ всѣкога и изцѣло наспроти индивидуалното съзнание причини; всжщностъ, тѣ се коренятъ въ дълбочинитѣ на самата природа, въ известни нейни склонности, които е необходимо и често пжти — належащо — бързо — здраво да стѣгаме и дори съ борба да надвиваме. Схващането на Русо и на г-жа Монтесори за детскитѣ капризи е може би въ съгласие съ известенъ брой факти; но вѣрно ли е то за всички случаи, или дори — вѣрно ли е то за повечето случаи? Трудно се убеждава човѣкъ, че онова детско желание, което той е намѣрилъ неприемливо, ще престане да му изглежда неразумно, когато разбере по-добре детето; или — ако това желание е наистина нелепо и вредно — че то иде не отъ самата детска природа, а е плодъ на собственото му възпитателно неумение. Би трѣбвало тогава всѣко дете, което споредъ насъ се отклонява отъ правия пжтъ, да приемемъ или за малко, неразбрано отъ свѣта сжщество, или за жертва на невежеството и неспособността на възрастнитѣ. Колкото и голѣма да е обичята ни къмъ детето, ние не можемъ да се съгласимъ съ твърдението, че то не носи въ себе си нито една първично лоша наклонностъ, нито — че неговитѣ „инстинкти водачи“ сж достатъчни, за да го заведатъ леко и сигурно до истината и доброто. Нравствениятъ животъ не е само избликъ, не е само разцѣвяване, нито нашето отношение къмъ него — само грижа да не му попрѣчимъ. Нравствениятъ животъ е и борба съ самия себе си, съ желанията, които порицаваме — ако и да сж наши — съ „експанзивнитѣ сили“, които могатъ и насъ да смутятъ и изплашатъ, ако и тѣ да сж пакъ наши. Ние не можемъ да желаемъ свободенъ развой на всичкитѣ си сили въ всичкитѣ имъ форми. Налага се изборъ, налага се отказъ. Сложността на човѣшката природа и противоречията между нѣкои нейни дълбоки наклонности, извеждатъ до

следствие, което на пръв поглед може да изглежда странно: естественият развой на човъка търпи поправката на ония съставки, които не можем да приемем на готово, така както сж дадени от природата. За нъкои философи нравственият живот е — да създаваш себе си чрез себе си; а то е нъщо различно отъ весело отпущане по волята на всичкитъ ни влѣчения.

Учението за новото възпитание се опира и на другъ единъ постулатъ — на свой редъ и той повдига сериозни възражения. Една отъ първитъ по важностъ предлагани реформи е, безъ съмнение, следната: на детето да се даватъ само тия познания и упражнения, които могатъ, въ дадения мигъ, да задоволятъ нъкоя насъщна негова нужда; следсвателно, никой ученикъ не ще бжде задължаванъ да участвува въ работа, която не го привлича. За да удсбримъ подобна метода, трѣбва да приемемъ, че детскитъ нужди и стремежи се проявяватъ винаги спонтанно, въ благоприятенъ мигъ и съ достатъчна сила. Но нима вроденитъ предразположения сами нѣматъ нужда отъ потикване? И можемъ ли ние да стоимъ въ очакване, докато тѣ сами потърсятъ своето задоволяване по безусловно спонтаненъ начинъ? Нерѣдко тѣхъ заплашва опасностъ да заглъхнатъ завинаги следъ продължителна дрѣмка въ тъмнитъ жгли на нашето сжщество и то — защото не сж получили навреме необходимитъ за тѣхното развитие тласкъ и подкрепа. Уилямъ Джеймсъ много добре изтъкна, колко важно е нашето умение да подберемъ сгоденъ мигъ за разработка на вроденитъ детски способности. Пропустнемъ ли го — невъзможно е да възкресимъ щастливитъ разположения, щомъ веднъжъ сме ги оставили да угаснатъ. Тукъ теоретицитъ на „училище на бждещето“ ще възражатъ, че и тѣ не ще оставятъ безъ храна детскитъ наклонности, които иматъ нужда отъ нея, за да растатъ и се развиватъ. Но тѣ смѣтатъ, че знакъ за това, трѣбва да даде апетитътъ на детето; а самъ учителътъ не бива да предприема нищо, за да победи детската отврата или безразличие. Въ случая можемъ да се запитае дали подобна метода не се осланя твърде много на ученика и неговата природа и дали, обратно — не ограничава прекалено намѣсата и ролята на учителя. Твърде щастливо надарени деца нерѣдко сж мжка — кога по-голѣма, кога по-малка — осъзнаватъ природнитъ си дарби. Нуждни сж понѣкога дълги дни на неблагодарна работа, нуждни сж усилия, нагледъ осждени на безплодие, за да се надвие отвращението, да се създадатъ вкусове и наклонности и да разцвѣннатъ дарбитъ за почуда на учителя и още повече на ученика, у когото именно се е извършилъ тоя щастливъ — и толкова приличенъ на сжщинско преобразяване развой. Съ други думи, ние сме на правъ пжтъ, ако приемемъ, че всички ония способности, които възпитанието трѣбва да развива, ще си потърсятъ винаги сами — и то достатъчно рано — храната и подкрепата, безъ които не могатъ. Тази вѣра въ спонтаннитъ прояви, въ домогванията на оставената сама на себе си природа, е като че ли прекалена. Оттукъ следва, че мнозина педагози не сж съгласни съ „новата педагогия“, що се отнася до свободата, която трѣбва да предоставятъ на своятъ ученици. Новото училище поставя само една граница на

тая свобода — задължението да не стъснява свободата на другитѣ; детето се отдава само на тоя родъ занимания, които го привличатъ и никой не може да наложи участието му въ упражнения, ако тѣ не му харесватъ. Дюи е съгласенъ съ отецъ Meriam, който изготвя програмата си, питайки се постоянно: какво биха правили децата, оставени сами на себе си и то вѣнъ отъ училище? Възможно ли е въ действителностъ прилагането на това начало? Не крие ли то опасностъ — редица учебни предмети да бждатъ оставени на заденъ планъ, а нѣкои не само полезни, но и необходими упражнения да изпаднатъ въ пълно забвение? Практиката учи, колко неразумно, наивно дори би било да чакаме всѣкога първо детето да се втурне само къмъ познанията, които трѣбва да добие и къмъ работата, която трѣбва да извърши. Нѣщо повече — тя ни учи още, че дори най-умѣлото потикване далечъ не води винаги и тутакси до желанитѣ последици. Тя ни отклонява отъ безрезервното приемане на съвети, като: да ограничимъ възпитателната си намѣса до просто следване на детето, да му оставяме туй, което пожелае и да си забранимъ не само всѣка принуда, но и всѣка подкана отъ наша страна къмъ едно или друго занимание. Безъ колебание, ние трѣбва да поддържаме следното: тъй като подканитѣ и подбужденията могатъ да останатъ и безплодни, принудата — която, между другото, съвсемъ не е необходимо груба — не може да бжде изгонена безъ остатъкъ отъ областта на възпитанието; неправилно е да се представя тя като безъ друго задушваща и парализираща сила: Това значи да се не зачетатъ редица неоспорими факти. Наблюденията говорятъ, че мжчителни, дори отблъскващи отначало занимания съ време ставатъ не само поносими, но и твърде приятни. За колцина страстни музиканти, обучението е било всѣкога тежка повинностъ! Защитницитѣ на новото училище не пропускатъ да възразятъ, че ако възрастнитѣ бѣха почакали, единъ день сами децата сж щѣли да проявятъ горещо желание да изучаватъ музика. Ала това твърдение си остава произволно. Напротивъ, фактитѣ като че доказватъ обратното: наложени упражнения, вършени отначало безъ всѣкакво въодушевление и дори съ голѣма отврата, могатъ да се окажатъ необходимостъ за разкриването, за разцѣвяването на нѣкои способности. Или — за да си послужимъ съ езика на Бергсона — едно задължение — натискъ е могло да се обърне въ условие за пробудата, а следъ туй и за развоя на задължение — стремежъ. Разбира се, не е въпросъ да се твърди, че авторитетътъ и дисциплината сж въ състояние да създадатъ самобитни дарби у индивида. Все пакъ, иматъ право може би тия, които постоянствуватъ въ мисълта, че безъ подкрепата на авторитета и дисциплината, най-добритѣ предразположения на единъ характеръ не винаги се оказватъ достатъчно силни, за да се наложатъ надъ останалитѣ, които не сж въ състояние и да намѣрятъ, съ помощта на нѣкакъвъ непогрѣшимъ инстинктъ, всички срѣдства необходими за тѣхното развитие.

(Следва).

Ал. М. Герасковъ

ПЕДАГОГИЧЕСКИТЪ РЕВИЗИИ ВЪ ОСНОВНОТО УЧИЛИЩЕ

Всѣка дейность трѣбва да се контролира, това е законъ, изникналъ отъ опита на вѣковетъ. Дали вследствие несъвършенството на човѣшката природа или вследствие недовѣрието, което цари между хората, не всичко въ свѣта е организирано подъ знака на контрола. Затова и учебно-възпитателната дейность на учителя, както и цѣлата училищна организация, се подлагатъ на системенъ и постояненъ контролъ въ административна и педагогична насока. Този контролъ има двояка задача — да предпазва отъ занемаряване на работата, както и отъ нейното пресияне, т. е. да служи като регулаторъ на учебно-образователната работа въ училището.

Какъ действува ревизията върху ревизирания? Преди всичко това действие се изразява въ едно почти постоянно очакване. Това заангажирва мисълта на учителя и я държи въ напрежение. Учителътъ се стреми да бжде изправенъ. Той готви редовно методическитъ си уроци, препрочита методиката и си обмисля защитата, ако случайно инспекторътъ дойде на този или онзи урокъ. Записва редовно своитъ преминати уроци въ материалната книга, води правилна смѣтка за отсъствията и извиненията, приготвя разпределението на материала си и се стреми да върви въ съгласие съ него, написва на време дневницитъ и главнитъ книги. Понѣкога това напрежение го кара да предвижда, кога може да дойде инспекторътъ, да държи смѣтка за неговото движение изъ околията, да налучква маршрутитъ му по тѣзи отъ миналитъ години и пр. Почти се оправдава народната поговорка: „страхъ лозе пази“. „Страхътъ“ грубо казано, отъ инспектора и неговата ревизия подбужда нѣкои учители къмъ изправность, макаръ да съмъ убеденъ, че дори да нѣма ревизии, високото съзнание на учителя за неговия дългъ и работа ще го държи сжщо така редовенъ и изправенъ.

Извършването на ревизията е интересенъ моментъ въ живота на всѣко училище. Не само учителитъ, но и децата чувствуватъ, че става нѣщо по-особено отъ всѣкидневната работа. Господинъ инспекторътъ се гледа отъ малкитъ главички съ особено любопитство, сякашъ искатъ да кажатъ: — „Ха, ето какъвъ билъ тоя човѣкъ, който стои надъ нашитъ учители!“ Всички ученици бързатъ за чешмата, за да си измиятъ ржцетъ, дирятъ училищния слуга да имъ даде ножици, за да си орѣжатъ ноктитъ, провѣрватъ носнитъ си кърпички и дори правятъ заговори: „Ти и ти (обикновено лоши ученици) ще стоите мирно. Ти и ти нѣма да вдигате ржка, че не знаете и ще засрамите учителя!“

Учителитъ се отнасятъ двояко къмъ ревизията. За едни тя е парадъ, който ще мине и отминне като всѣка човѣшка суета. Тѣ се готвятъ за външни проявления предъ ревизора. За други — ревизията е дълбока и смислена провѣрка на тѣхнитъ образователни придобивки. Тѣ смирено очакватъ, че инспекторътъ ще види, какво сж достигнали, ще оцени по достоинство труда и усилията имъ и затова не парадиратъ съ нищо, а се опитватъ съ работата си да покажатъ своя успѣхъ. Но, както става най-често въ живота, скром-

ното не се оценява правилно, и въ душитѣ на тая категория учители винаги остава известна горчилка, че инспекторътъ е видѣлъ парадното у другитѣ, но не е оценилъ тѣхния трудъ и добититѣ отъ тѣхъ резултати по задоволителенъ начинъ.

Елементитѣ на ревизията сж много. Преди всичко, въ нея има наблюдение върху работата на учителя, — методическиятъ му ходъ и всичко свързано съ него за усвояване на образователния материалъ, както и възпитателното му въздействие. На второ мѣсто — наблюдение върху ученицитѣ му, отношението имъ къмъ учителя, отговарянето на въпроситѣ — сполучливо или несполучливо, облѣкло, чистота, изправностъ, хигиена. На трето мѣсто, наблюдение върху самия учителъ: облѣкло, обноски, говоръ, спокойствие, интонация, начинъ на отношение къмъ ученицитѣ, нервностъ и пр. Ревизията може да бжде пасивна, когато инспекторътъ само слуша и гледа, но може да бжде и активна, ако самъ почне да работи съ децата, то се знае, следъ учителя, за да провѣри нѣкои свои наблюдения и заключения.

Ревизията сама по себе си не представлява нищо, ако не се придружи отъ конференция съ ревизирания. Въ тази конференция е нейниятъ смисълъ като критика и подбудителъ за нови успѣхи на учителя. Конференцията представлява сериозна среща на два интелекта, макаръ и при неравни условия. Голѣмо изкуство представлява за инспектора да изравни своето положение на началникъ съ стѣсненото положение на учителя като подчиненъ. Ако това не стане, резултатътъ отъ конференцията е наполовина компрометиранъ. Защото конференцията, обикновено, е състезание на педагогически възгледи. Тая борба може да даде резултатъ само при равни условия т. е., ако и мнението на учителя бжде равноценно съ това на инспектора. Ако ли той трѣбва само да слуша, защото „Начальство лучше знаетъ“, резултатътъ е отрицателенъ. Въ такъвъ случай учителътъ рѣдко ще се осмѣли да заяви своя педагогически възгледъ по разглежданитѣ въпроси, ще слуша мирно и чинно, ще клати глава утвърдително, но съ това и ще се изчерпи цѣлата полза отъ конференцията.

При една истинска конференция става размѣна на педагогически идеи и разбирания, следъ което учителътъ грабва списания и педагогически съчинения, за да се справи по всички засегнати въпроси. Неговиятъ умъ понѣкога може съ седмици да работи върху това, което е казалъ инспектора, а има нѣща, които се помнятъ и презъ цѣлия животъ. Може инспекторътъ да не го е убедилъ въ правотата на своето мнение, но той е успѣлъ да възбуди голѣмъ интересъ къмъ проблемитѣ, изникнали отъ неговата работа, а това е отъ голѣма полза за уясняване на нѣкои простишки нагледъ събития изъ ежедневната работа на учителя.

Психичното състояние на учителя при ревизия не е еднакво съ онова, което има всѣки день, когато е самъ съ класа или отдѣлението. Известенъ страхъ се поражда, колкото човѣкъ да е сигуренъ въ себе си. Отъ него се появява смущение, което често явно се изписва по лицето на учителя и стѣснява неговитѣ движения, работата на неговото съзнание, и съ това прѣчи на урока,

който разработва. Има учители, а особено учителки, които по природата си много стеснителни, които дори могат да припаднат при ревизия от смута, който ги обзема. Затова е необходимо всеки инспектор да има голъм такт и извънредно умение за предразполагане към спокойно посрещане неговото посещение. Всяка груба обноска, груб говор, началнически приеми, високомерно отнасяне тормози волята и ума на най-добрите учители. И то тъкмо на тях, защото лошият учител се окоптва бързо и на грубостта отговаря със грубост, защитава се на всяка цена и понекога успява да извоюва сносна оценка, когато стеснителният добър учител изпада във състояние на психична апатия, не се защитава и със голъмо огорчение почва да мисли, че не е способен на нищо. Имал съм случаи като директор и колега, със седмици да не мога да върна вратата във така смутени учители, че те са жертва на една фаталност, че са способни и добри учители и, че следва да продължат работата си със същата енергия и желание. Когато посрещат учители със насмешка казват: „Видяхте ли, какъ ме гази инспектора, ама и азъ му не мълчахъ!“

Психичното състояние на ревизора е по-благоприятно. И най-посрещаният инспектор е спокоен, защото инициативата е във неговите ръце и защото той чувства силата, излизаща от положението му на началник. Това му дава надмощие, но, както казахме и по-горе, той трябва, ако иска да бъде добър инспектор, да се откаже от това служебно надмощие и да подири изравняване на силите. Голъмото въздействие на такова държание не може да се оцени със цифри и мерки. То издига учителя, подхранява у него желание за работа и нови успехи, то дава крила на неговия дух, повдига неговото самочувствие, прави инспектора извънредно симпатичен и очакван гост. То предразполага към откровено, искрено и приятелско отношение между началник и подчинен и съдействува за правилното ориентиране на учители и инспектори във изграждане на учебното образователно дѣло. Трябва, обаче, да се подчертае, че такива инспектори се срещат рѣдко. Повечето предпочитат да стоят далече от учителите, да се чувствуват винаги разстояние между тях, да се гледа външно и вътрешно чинопочитание.

Има инспектори, които при ревизия се задоволяват само върху тѣсната рамка на ревизирания урок. Това е несъмнено малко. Но има други, които отиват във друга крайност и изпитват учителите си по цѣлата дидактика и методика и съ тия своего рода „изпити“ измъчват учителя, който най-малко би желал да го третират като ученик. След ревизията настъпва едно „спадане на температурата“ във училище, ученици и учители. Децата веднага минават на дневен ред. Учителите, обаче, преживяват ред психични реакции. У тях има или доволство или бунт, според това, какъ се е проявил инспекторът, какви конференции е изнесъл и съ какви впечатления си е отишъл. Има инспектори, които всичко харесват и дори, когато във едно училище за 20 години не е закован един нов гвездей на сте-

ната, тѣ не забелязватъ това замръзване. Други сж вѣчно недоволни, нищо не харесватъ, каратъ се, пишатъ поржчения и заминаватъ, безъ да забележатъ духа на творчество, който витае въ училището, което сж посетили. Третата група инспектори увличатъ учителитѣ си съ педагогически идеи, като ги спечелватъ съ добри обноси, много знания и правилно държание. Тѣ сж авторитетни, и всѣка тѣхна мисль се попива отъ учителската душа, както капкитѣ на дъжда се попиватъ отъ изсъхналата нива. И жетвата при такива инспектори е хубава и златна.

Споредъ категорията и качества на ревизията, тя се подлага на критика. Едни нѣща въ нея се признаватъ, други се отричатъ. Едни нѣща се иронизиратъ, други се взиматъ подъ съображение. Тълкуватъ се практическитѣ искания и доброволно или съ възмущение се възприематъ и прилагатъ, отъ което зависи тѣхния погълъмъ или по-малкъ успѣхъ.

Има учители, които се нагаждатъ споредъ исканията на инспектора, безкритично и безусловно. При всѣка смѣна на лицето, което заема инспекторския постъ, тѣ бързатъ да се ориентиратъ, какви сж разбиранията на новия инспекторъ и какъ ги прокарва. И веднага се приспособяватъ. Затова тѣ сж готови да работятъ по всички методи и да се отрекатъ отъ вчерашната си работа, защото днешниятъ инспекторъ е привърженикъ на друго течение въ педагогиката. Но има и учители, които, безъ да сж фанатици, сж стабилизирали своитѣ педагогически разбирания и сж готови да ги отстояватъ при всѣка ревизия, независимо, дали това ще се хареса или не на ревизиращия. Понѣкога тѣ заплащатъ това свое държание съ нѣкоя низка оценка, но това, като ги огорчава, не ги заставя да се откажатъ отъ разбиранията си — резултатъ на много трудъ, четене и училищенъ опитъ. Тѣ упорито държатъ за свободата си като учители и то съ пълно право и въ интересъ на учебното дѣло.

Слабостта на всѣка ревизия иде отъ нейния ограниченъ по време и материалъ характеръ. Какъ би могълъ да добие представа за моята цѣлокупна работа единъ новъ инспекторъ, който ме посещава на урокъ по химия или естествена история? Какъ ще разбере, дали учителътъ математикъ работи сполучливо отъ единъ само урокъ по аритметика или геометрия или дали единъ литераторъ е способенъ учителъ, ако предъ него е разработилъ едно стихотворение? Това е изключено. Това обяснява и голѣмата „слѣпота“ на педагогическитѣ ревизии. Много некадърни хора, които случайно сж станали учители и, които съ години осакатяватъ душитѣ на повѣренитѣ имъ ученици, не се забелязватъ отъ инспекторитѣ или се откриватъ следъ години отъ случайни обстоятелства. И обратното, много добри и стегнати, трудолюбиви и отдадени на професията си учители, оставатъ въ сѣнка, защото не умѣятъ да изнесатъ „блѣскава“ лекция предъ инспектора си. Познатъ инспекторъ ми е разправилъ следния случай: Учителътъ Х. си ималъ приготвени по единъ урокъ за ревизия, разработенъ по всички правила и съ готова защита. Който инспекторъ да дойде, той предава все тѣзи уроци. Понеже инспекторитѣ се мѣнили често,

а и не го ревизирали все на единъ и сжщъ учебенъ предметъ, тази „система“ не се забелязвала. Но тъй като въпросният инспекторъ се задържалъ 4-5 години все въ сжщата околия, случило се да попадне на сжщия учебенъ предметъ, на който ревизиралъ учителя преди две години и съ учудване присъствувалъ на сжщата лекция, проведена точно по сжщия начинъ. На четвъртата година той пожелалъ нарочно да присъствува пакъ на сжщия учебенъ предметъ и трети пътъ слушалъ сжщата лекция. Изобличенъ, учителятъ призналъ и разкрилъ „потайноститъ“ на своята система при ревизиране.

Въ много случаи инспекторътъ ревизира и оценява по мнение, добило не само отъ работата, която той е наблюдавалъ, но и отъ „славата“ на учителя като такъвъ. Когато единъ инспекторъ се задържи нѣколко години той има възможностъ да опознае учителятъ и тогава той се доближава до по-истинското и правилно оценяване на учителскитъ способности.

За да се достигне до по-правилно схващане и разбиране работата на даденъ учителъ, всѣки инспекторъ трѣбва да потърси мнението на главния учителъ или директора, които могатъ да я наблюдаватъ всѣки день и, безъ дори да искатъ, иматъ върна представа за нея. Но, което е забележително, рѣдко или никога инспекторътъ не се осведомява отъ тѣхъ, а самъ си изработва мнение отъ случайния урокъ, който посещава. Това се схваща отъ учителя и, като вижда, че не се търси старателно да се открие какво представлява като учителъ — ревизията въ неговитъ очи се обезценява и не се цени достатъчно, а се приема като неизбежна сждба.

Понѣкога следъ ревизията персоналетъ въ дадено училище се разделя на две: доволни и недоволни. Доволни сж често непосредственитъ учители, защото сж достигнали онова, което и другитъ сж получили. Недоволството у по-добритъ учители се подсилва и отъ подигравкитъ на първитъ. — „Хе, виждате ли, че нѣма смисълъ да правите толкова усилия и да работите така много. И вие изкарахте толкова, колкото и ние“. Въ тоя духъ шегитъ продължаватъ съ седмици и действуватъ като спирачка на всѣки творчески и новаторски духъ на по-буднитъ учители.

Понѣкога влияние върху резултата на ревизията има и едно християнско отношение къмъ даденъ учителъ, който работи зле. Инспекторътъ ясно вижда, че той се е занемарилъ, че получава лоши резултати, но си казва: „Та азъ ли да го оценя като слабъ учителъ? Догодина, следващиятъ инспекторъ нека го прецени още единъ пътъ.“ И му слага оценка, която не може да подбуди отпуснатия учителъ, защото наистина оценката на учителската работа е нѣщо относително и всѣки не смѣе да вземе върху съвѣстта си да „осжди“ даденъ учителъ съ оценка „слабъ“. А това понѣкога е необходимо, защото интереситъ на поколѣнието стоятъ по-горе отъ интереса за хлѣба на единъ учителъ, който е негоденъ за тая професия, а самъ не желае да я напустне. Целта на педагогическата ревизия въ края на краищата може да се резю-

мира: да освободи професията отъ случайнитѣ и негодни за нея хора, да повдигне уровня на ония, които съзнателно ѝ сж се посветили и работятъ методично, научно и съ трудолюбие и заедно съ това да спомога за всестранното развитие на учебното дѣло въ страната.

П. Д. Тимневски

МЕТОДИЧЕСКИ БЕЛЕЖКИ ПО ГЕОМЕТРИЯ¹

Геометрията, като наука се е появила отъ времето на египтянитѣ. При изучаването на геометрия „нѣма царски пжтъ“, билъ отговора на Евклида, когато египетския царь Птоломей Лаги, пожелалъ да я изучава, а Платонъ е билъ написалъ нѣкога на вратитѣ на училището: „Входътъ е забраненъ за тозъ, който не знае геометрията“, обаче напоследъкъ изучаването на геометрията се наложи отъ чисто практическитѣ нужди на живота и така трѣбва да се разглежда и преподава въ училището.

Въпрѣки това, мѣстото на геометрията като учебенъ предметъ въ първоначалното училище все още се оспорва. Сега действащиятъ законъ за народното просвѣщение—като законопроектъ—бѣше внесенъ въ Народното събрание безъ геометрията за ученицитѣ отъ отдѣленията. Близкитѣ на училищния животъ хора се възпротивиха, като изнесоха не само формално-образователнитѣ задачи, но и практическо-житейски нужди на народа, който въ погълматата си частъ остава съ първоначално образование и доказаха, че има детски пжтъ за преподаване на геометрическитѣ истини, въпрѣки, че царски пжтъ нѣма и при гласуването на закона, се постави и геометрията, но съ едно ограничение: да се изучава практически. И това споредъ менъ, е най-щастливото разрешение на въпроса. Споредъ програмата, целъта на обучението по геометрия въ основното училище е:

1) Да съдействува за поясняване на типичнитѣ пространствени форми чрезъ възпроизвеждането имъ посрѣдствомъ моделиране и изрѣзване.

2) Да изтъкне целесходността и естетичността на изученитѣ форми и тѣхното приспособление въ природата и изкуството.

3) Да създаде у ученицитѣ умение и техника за правилно, точно и хубаво чертане.

4) Да изясни на ученицитѣ потрѣбнитѣ за живота геометрични понятия, отношения и форми, като ги приучи и упражни да приспособяватъ наученото въ практическия животъ.

5) Чрезъ елементарни и нагледни доказателства да съдействува за развитието на правилно и логично мислене въ областъта на геометричните абстракции.

Първитѣ три точки засѣгатъ предимно целъта на обучението по геометрия въ първоначалното училище, а последнитѣ две — прогимназията. Отъ казаното става ясно, че целъта на обучението

¹ Четени на педагогическа конференция.

по геометрия е не само да се дават известни знания на ученика, но тѣ трѣбва да бждат усвоени и да се направи ученика способен да ги прилага въ живота. Знанията на ученицитѣ по геометрия може да се дават наготово отъ учителя, или ученикътъ да ги придобие самъ чрезъ наблюдение, изследване, измѣрване, размисляне, моделиране и пр. Знанията добити по втория начинъ, сж по-ценни, защото сж дълготрайни, даватъ импулсъ за дейностъ, развиватъ мисълта и извикватъ душевенъ животъ. Затова учебниятъ процесъ се гради на два основни принципа:

а) Принципа за нагледността, който изисква знанията да се добиватъ посрѣдствомъ сѣтивата и

б) Принципа за самодейността и активността, който изисква знанията да не се даватъ на готово, а да се добиватъ отъ самия ученикъ.

Примѣръ: истината за сбора отъ вътрешнитѣ ъгли въ който да е четириъгълникъ се доказва нагледно по единъ отъ следнитѣ начини: като се измѣрватъ ъглитѣ и съберемъ полученитѣ числа; като изрѣжемъ ъглитѣ и ги поставимъ единъ до другъ при общъ връхъ. Истината, че сбора отъ вътрешнитѣ ъгли на четириъгълника се равнява на 360 градуса, може да бжде запомнена отъ ученика, но може да остане неяснота въ неговото съзнание, ако той не схване, че това е единъ общъ законъ, една геометрична закономерностъ за всички четириъгълници. Тая закономерностъ трѣбва да бжде открита, като взематъ участие повечето сѣтивни органи. На това основание и нагледността при обучението по геометрия повелително иска, щото децата да взематъ участие не само чрезъ зрението, но и чрезъ други мускулни и сѣтивни органи, като ги заставимъ сами да измѣрватъ, изрѣзватъ, въртятъ, чертаятъ, построяватъ и т. н.

По тоя начинъ се привикватъ ученицитѣ къмъ внимание, търпение, сръчностъ, самоувѣреностъ; материалътъ се напълно изяснява, връзва се дълбоко въ тѣхното съзнание и предизвиква чувство, въ което блика животъ. Въ случая, тѣ има да събиратъ 4 ъгла, следователно, ако ги измѣрятъ и следъ това събератъ полученитѣ числа или пъкъ поставятъ ъглитѣ единъ до другъ при общъ връхъ, като ги начертаятъ, или пъкъ като ги построятъ при единъ отъ върховетѣ на четириъгълника ще докажатъ сами, че сбора имъ е равенъ на 360 градуса.

Ето защо, обучението по геометрия трѣбва да бжде изградено главно върху принципа на нагледността и принципа на активността, които се намиратъ въ неразривна връзка. Да повдигнемъ активността на ученика, това е една отъ най-важнитѣ задачи не само при обучението по геометрия, но по всички предмети.

Но при обучението ученикътъ работи винаги съ учителя. То — възъ основа на казаното — става ясно, че колкото учительтъ е по-активенъ, толкова ученикътъ е по-пасивенъ и обратно, колкото ученикътъ е по-активенъ толкова учительтъ трѣбва да е по-пасивенъ и да се намѣсва по-малко въ обучението. При това положение, необходимо е да се дава на ученика просторъ да взема самостоятелно участие при изнамѣрването на новитѣ знания. Така знанията се доби-

ватъ отъ ученицитѣ чрезъ собствено наблюдение, чертане, пресмѣтане и пр., което остава дълбоки следи въ неговото съзнание и се получава самоувѣреностъ въ собственитѣ си знания — добити по личенъ неговъ починъ.

При активния методъ ученицитѣ иматъ дейно, дѣлово отношение къмъ образователния материалъ. Тѣ сж действащи лица, а не пасивни зрители. Училището е лаборатория, а не аудитория. Този методъ не изключва участието на учителя въ образователния процесъ. Учителътъ не е отстраненъ. Той е при тѣхъ, има мѣсто, роля и значение. Учителътъ трѣбва всѣки моментъ да бжде на поста си. Да бди и следи съ будно око и живъ интересъ развитието на всѣки въпросъ, решението на всѣка задача, изпълнението на всѣка работа и да се намѣси въ нея, когато се почувствува нужда отъ него. Активниятъ методъ развива въ ученицитѣ самоконтролъ и самодисциплина, духъ на свобода и независимостъ, чувство на дългъ и отговорностъ, способностъ за самостоятелностъ и логично мислене и воля за действие, а това сж нѣща, които трѣбва да притежава всѣка личностъ, за да бжде силна, творческа, дѣлова, хармонично развита и цѣлостна, за да може да вземе активно участие при изграждането на цѣлокупния животъ на своя народъ.

При пасивния методъ ученицитѣ иматъ пасивно отнасяне къмъ всичко, що се върши въ класъ. Учителътъ е действащото лице, а ученицитѣ публиката. Училището прилича на театрална сцена, където учителътъ играе своята роля предъ своитѣ ученици. То прилича на трибуна, отъ височината на която учителътъ произнася своята заучена дума по дума речъ предъ своитѣ ученици. Въ училище, въ което образованието се изгражда върху пасивния методъ, ученицитѣ извършватъ само това, което имъ е поръчано и то, безъ интересъ и охота, безъ да влагатъ нѣщо отъ себе си, безъ да творятъ. Пасивностъ, книжовностъ, вербализъмъ и принудаето най-характернитѣ белези на пасивния методъ. При пасивния методъ ученицитѣ се намиратъ подъ външенъ контролъ и дисциплина, наддѣватъ се на чуждъ дългъ и отговорностъ, на чуждо мислене и действие.

Въ 1642 година въ плана за работа въ училището на Саксъ Кобургъ Готското херцогство се пише: „Когато ученикътъ е достатъчно упражненъ да начертае на книга съ пергелъ и линия нѣкоя фигура и знае, какъ се измѣрва — учителътъ трѣбва да премине къмъ главното нѣщо: да покаже на ученицитѣ въ полето и въ градината разни четирижгълници и да ги застави практически да ги измѣрятъ“. Столѣтия отъ тогава! И свѣтлината на тѣзи прости истини все още не може да пробие мрака на дебело наслоената традиция за сухото и безжизнено геометрично обучение.

Обучението по геометрия трѣбва да дава на ученика такива знания, съ помощта на които той може да решава задачи изъ практическия животъ и да измѣрва величини. Нѣма нито единъ занаятъ, нито една индустрия, дето да сж излишни знанията по геометрия. Обучението трѣбва да се освободи отъ измамата, че когато се задаватъ множество въпроси отъ учителя, и отговоритѣ на тѣхъ следватъ

безъ особено замисляне, безъ особено вдълбочаване имаме активностъ. Не. При такова обучение имаме привидна активностъ.

Приспособлението дава голѣмъ просторъ на самодейностъ на ученика и широкъ полетъ на неговата свобода. Никака дейностъ не поощрява тъй много активността и самодейността на ученическото съзнание, както приложението. Чрезъ него придобитото знание се заякчава, ученикътъ прониква въ неговата същностъ и става пригоденъ, както за училището, така и за обществения животъ. Знания безъ умение нѣматъ значение, затова упражнението дава ценностъ на знанията, то е връхъ на всичко.

Практическото измѣрване на ниви, ливади, дворове и кубическото изчисляване на строителенъ материалъ, дърва за горене, сѣно, бѣчва, каче, изкопъ, дъски, греди и пр. трѣбва да се извършва на самото мѣсто. Въ всички тия случаи безъ съмнение, ученицитѣ трѣбва да взематъ най-живо участие. Приложението на живота на всѣко добито знание трѣбва да следва непосредствено следъ изучаването на всѣко правило, теорема, тѣло и пр... Ученикътъ трѣбва веднага да забележи, какъ неговитѣ знания намиратъ приложения веднага въ живота. Знания и умения, трѣбва да вървятъ заедно. Всѣка задача се решава самостоятелно отъ ученицитѣ; само когато тѣ правятъ явни грѣшки, тогава учителятъ трѣбва да се намѣси въ работата имъ като имъ даде кратки упѣтвания и пакъ ги остави самостоятелно да продължаватъ работата си. Въ никой случай не бива да имъ се даватъ отговоритѣ наготово, защото въ живота отговоритѣ сж неизвестни и тѣхъ именно търсимъ.

При този начинъ на работа ученицитѣ сж по-самостоятелни, откриватъ сами новото, чертаятъ, решаватъ задачитѣ по свой начинъ индивидуално. Учителятъ всѣки учебенъ часъ има възможностъ да наблюдава работата на всѣки ученикъ по отдѣлно. Центърътъ на работата се пренася въ самитѣ ученици върху тетрадитѣ, а не върху учителя и черната дъска.

Стереотипниятъ отговоръ, който се даваше на нѣкогашнитѣ педагогически конференции, че целта на урока е постигната, понеже учебната материя е разбрана, днесъ е вече отживелица. Въпроситѣ, които изпъкватъ въ връзка съ обучението въ училището днесъ, биха могли да се изразятъ по следния начинъ:

Доколко ученицитѣ проявяватъ инициатива, находчивостъ и досѣтливостъ, доколко успѣватъ да използватъ познанията и личния си опитъ за откриване нѣкои нови случаи, доколко сж обхванати отъ желание — стремежъ къмъ самостоятелно изследване ни размисляне надъ едни или други научни въпроси, съ една дума има ли духъ въ работата на класа.

Най-важното сръдство за унагледяване е самостоятелното изследване на геометрическитѣ отношения на ученика. Ето защо, нагледността при геометрията се покрива напълно съ акта на усвояването, а последниятъ пъкъ зависи отъ самодейността, отъ самоактивността на ученика при обучението. Затова при обучението учителятъ не трѣбва да демонстрира съ тебеширъ въ ръка на таблата, а да постави само задачата и диренето на съотношенията и

да остави учениците сами да изследват, сами да намърят отговора.

При обучението по геометрия трябва всеки ученик да работи за себе си и да изследва геометрическите отношения. Учителят само наблюдава и дава упътвания, когато се поискат от ученика — така самотелността се прилага при геометрията. Понеже геометрията има преди всичко практически задачи — да уведе ученика въ живота — то естествено е, че методическият ход трябва да има пред вид и това, като не изпуска изъ очи и целите на общото развитие. Това е много важно, защото колкото повече се развива у ученика логическата, математическата разсъдливост, толкова по-сигурно и по-лесно ще бъдат постигнати практическите цели на геометрията.

Упражненията лежат винаги въ центъра на тежестта при обучението по геометрия, това учителят трябва винаги да взема под внимание. Решаването на задачи нма за целъ само добиване на сръчност, а да уведе ученика въ сръчността на работата. Задачите дадени за упражнения въ класъ не трябва единъ ученик да решава на черната дъска, а другите едновременно съ него да работят въ тетрадите си, защото така се поощряват силните, а не слабите ученици, които често имат нужда от допълнителни обяснения; те преписват. Учителят трябва така да постъпи, задава задачата на класа, че всеки да се опита сам да я реши. Следъ това учителят ще заработи съ учениците, Този начинъ съдържа следните етапи:

- 1) Задава се общо задачата; 2) всеки ученик обмисля и решава сам; 3) ученици на които някои отношения не сж ясни, сами запитват учителя — пояснението може да бъде дадено и от ученик; 4) следъ изтичането на известно време учителят констатира намърения отговоръ, кой какъ е решилъ задачата; 5) сега започва работата съ учениците, които не сж решили, като имъ посочи съотношенията и ги остави сами да си открият грешките и решатъ задачата; 6) най-после се работи съ учениците, които не сж могли да си открият грешката, като се решава задачата на черната дъска от единъ ученик.

При обучението по геометрия не се дава наготово никое правило, никой законъ: всъкога се изхожда от примъра на практиката от живота и от тамъ се заключава за правилото. Тукъ принципно не е важно, ученикът да изучи редъ правила, а да се научи да смъта, да може на всяка задача да намъри правилното решение. Ученикът тукъ трябва сам да умозаклучава и така да намира правия път, който води за целта. Когато той се учи да работи така, тогава той ще бъде въ положение съ помощта на логическото умозаклучение да решава задачи и следъ време, когато е вънъ от училището — въ живота.

Така учениците особено въ прогимназията се подготвят за класна работа. Така чрезъ самостоятелното решаване на задачите при всъко правило, въ всъко отделение и класъ учениците добиват въра въ силите си и самостоятелност въ работата си, която имъ гарантира широко и пълно използване въ живота. Така зрѣе

и закрепва сигурността въ добитите познания по геометрия за цѣлъ животъ. Самостоятелнитѣ усилия изострятъ ума, дисциплиниратъ волята и създаватъ траенъ интересъ къмъ поставенитѣ проблеми.

Присѣтствувамъ на урокъ по геометрия. Учителътъ даде задача на III класъ съ изумително голѣми числа и комплицирани отношения. И следъ това млѣкна. И замѣлча, както знаятъ да млѣчатъ хората отъ този млѣчаливъ народъ.¹ Съ упражненіята—обясни учителътъ, се развива ума, а тѣй умътъ се развива най-сигурно. И прави заключение професоръ Кацаровъ „колко много може да се поучимъ отъ този млѣчаливъ урокъ“.

Другъ примѣръ. — Да ви разкажа единъ истински случай за мой единъ учител. Преподаваше ни геометрия по единъ чуденъ начинъ. Този учител не ни даваше нищо на готово. — Сами се опитайте да го разберете! — настояваше той и се намѣсваше въ урока, само когато видѣше, че безъ негова помощъ нѣма да може. — Веднѣжъ, помня, че ни даде много трудна задача. Мжчихме се тѣй, мжчихме се иначе, не върви! Принудихме се найсетне да го запитаме — замолимъ да я реши. Вмѣсто да направи това, той бръкна въ джеба си, налапа едно бонбонче, и ни запита, — дѣвчейки: — Е, какъ го намирате, сладко ли е? Че отде да знаемъ, — отговаряме ние и се смѣемъ. Видите ли? И съ задачата ще стане сѣщото. Та какво ще усѣтите — разберете отъ нея, ако я реша азъ. Наведохме глави и не следъ много време, задачата бѣше решена. Така водено обучението по геометрия, ученикътъ самъ трѣбва да си постави всички въпроси свързани съ намиране отговора и самостоятелно да извърши решението, тѣй както би му се наложило да стори това, когато излѣзе въ живота. Защото тамъ нѣма кой да го подсѣща и подпитва, какво е дадено, какво се търси и какъ ще се намѣри.

Тѣзи случаи ясно говорятъ, какво могатъ да постигнатъ ученицитѣ, оставени на собствени сили. Това сж по-главнитѣ методически и дидактически принципи, които трѣбва да легнатъ въ основата на обучението по геометрия въ прогимназията.

Г. Т. Гиздовъ

ИДЕЯТА ЗА ЖИЗНЕННОСТЪ ВЪ ПЕДАГОГИКАТА НА Я. А. КОМЕНСКИ

(По случай 270 години отъ смъртта му)

Необходимостъ отъ обучение. По природа човѣкътъ притежава качества и сили съответни на неговото предназначение, както и насокитѣ за достигане крайната целъ на живота. Но само чрезъ образованието ще може да се подпомогне развитието на вроденитѣ естествени качества у човѣка и да се постигне крайната

¹ При посещението на Скандинавскитѣ държави отъ професоръ Кацаровъ.

целъ на живота — усъвършенствуване на човѣшката природа и създаване на истински човѣци.¹ Цѣлата педагогика на Коменски е проникната отъ вѣрата въ образованието като преустройваща индивидуалния и социаленъ животъ сила. Образованието е, което ще направи човѣка човѣкъ. Образованието не само усъвършенствува човѣшката природа, но и запазва нейната естественостъ и чистота, като внася хармония между вроденитѣ въ човѣка качества и сили и целитѣ на неговия животъ, като създава съответствие между начина на животъ (дейностъ) и целта на отдѣлното съществуване. (В. Д. V. 2). Образованието разширява човѣшкия опитъ и го подготвя за жизнената му дейностъ. Човѣкътъ безъ възпитание и обучение остава звѣръ. (В. Д. VI 5, 6. VII, 3).

Какво образование е потрѣбно. Образованието трѣбва да е природосъобразно. Подъ природа на човѣка Коменски разбира първоначалното, основното естествено състояние на човѣка, когато той е билъ добъръ. По природа човѣкътъ има всички заложби за едно всестранно развитие и усъвършенствуване, за осъществяване целитѣ на неговото предназначение. Вроденитѣ природни качества и стремежи у човѣка сж: 1) да придобива познания за нѣщата, 2) стремежъ къмъ трудъ, 3) стремежъ къмъ нравствена хармония и 4) стремежъ къмъ религиозностъ. (В. Д. V, 4, 7, 13, 18). Природата дава на човѣка семената на знанието, нравствеността и религията, а не самото знание, добродетелитѣ и религията. Тия вродени у човѣка качества и сили ще се развиятъ чрезъ обучение и дейностъ. (В. Д. VI, 1). Ролята на образованието е да развие и усъвършенствува природнитѣ качества на човѣка, като развива неговитѣ способности. За Коменски образованието не е една външна прибавка, изкуствено прикрепена къмъ младитѣ поколения, а е „култивиране на природнитѣ дарби“. Подъ това Коменски разбира обработване, възвръщане къмъ добро на това, което е дадено на човѣка отъ природата, и което изисква за своето проявление и оформяне само нѣкоя помощъ, поддръжка и съдействие. Тая помощъ ще се даде чрезъ образованието. Въ таквъ случай образованието се явява като развитие на природнитѣ сили у човѣка. (Соч. стр. 118). Истинското образование е природосъобразното образование — онова образование, което е въ съответствие съ вроденитѣ у човѣка заложби и целитѣ на неговия животъ. Такова е образованието, което съдействува за развитието на всички способности на детето. Но различнитѣ индивиди не сж надарени съ еднакви способности (В. Д. XII, 18—24). Отъ това се опредѣля и тѣхното мѣсто въ живота, тѣхното призвание. Ето защо на всѣки трѣбва да се даде образование споредъ неговитѣ способности. Само така той ще бже най-добре подготвенъ за живота. „Всички трѣбва да се подготвятъ за длѣжноститѣ на своето призвание“. (В. Д. IX, 3).

¹ Я. А. Коменски, Велика дидактика, София, 1905, (съкратено В. Д.) и Я. А. Коменский, Избранные педагогические сочинения, т. II, Москва, 1939. (съкратено Соч.).

Образованието трѣбва да е всеобщо, да се учатъ „всички на всичко“. „Намѣ е необходимо такова образование, което би ни правила способни винаги всичко правилно да разбираме, да желаемъ, да работимъ, да се изказваме; само тогава, постигнали съ ума, съ душата, съ ржката и съ езика необходимото съвършенство, ние справедливо бихме се наричали хора“. (Соч. стр. 126). Никой не може да стане образованъ безъ прилежно обучение и култивиране.

Кжде ще се получи образованието. Въ служба на образованието Коменски привлича всички сили и срѣдства на обществената срѣда: родителитѣ и кърмачката, домашнитѣ учители и възпитатели, книгитѣ, общуването на ученицитѣ съ учениитѣ и деятелни хора, грижитѣ на държавнитѣ управници за откриване на училища и подборъ на учители за тѣхъ, собствениятъ активенъ животъ на ученицитѣ въ областта на научно-културнитѣ интереси. Но най-голѣма роля въ образованието има училището. „Макаръ човѣкъ да се ражда способенъ къмъ всичко, но въ действителностъ той нищо не знае, освенъ само това, на което той е наученъ благодарение ржководството на другитѣ хора и често повтаряемия опитъ, а за това е необходимо да го учатъ на всичко, и заради това да го пращаме въ работилницата, кждето това се извършва“. Тая работилница е училището. Училището може и трѣбва да бжде истински разсадникъ за държавата и църквата, прекрасенъ преобразовател на живота и щастието. (Соч. стр. 234). Училища трѣбва да се откриятъ навсѣкжде. Тѣ сж единичнитѣ мѣста, кждето младежитѣ отъ двата пола се обучаватъ съвмѣстно. Училището трѣбва да е работилница, въ която за образование се допускатъ всички, кждето се обучава по всички предмети, необходими за живота, и при това въ съвършена пълнота. Уреденитѣ училища сж необходимо условие за правилната и пълна уредба на държавния, стопански и културенъ животъ. Училището като разсадникъ на образованието е и факторъ за всестранното оздравяване на народа и неговото издигане до висшитѣ стадии на благополучието, като му осигурява културенъ, мораленъ, стопански и общественъ напредѣкъ. (Соч. стр. 118—144). Най-главната цель на училищата трѣбва да е изработване отъ ученицитѣ на истински човѣци. Въ училището ученицитѣ трѣбва да получатъ образование въ всички положения, които усъвършенствуватъ човѣшката природа. (Соч. стр. 165).

Какво да се учи въ училището. Коменски критикува съвременното му схоластично училище и обучението, което се дава въ него. Най-голѣмиятъ недѣгъ на тогавашното обучение той намира въ това, че заниманията на наукитѣ не съответствуватъ на тѣхнитѣ цели. Обучението, така както се води въ тия училища, рѣдко дохожда въ помощъ на сериознитѣ жизнени задачи. То не отговаря на въпроситѣ поставени отъ живота. Науката, така както се преподава, е недостатъчно приспособена къмъ потребноститѣ на всѣкидневния животъ. „Философията е обърната съ лице къмъ училището, и нѣма кой да я обърне къмъ потребноститѣ на живота.“ Схоластическото обучение не подготвя достатъчно къмъ жизнена деятелностъ. При него презъ юношеската възраст де-

тския умъ се обременява съ граматически, риторически и логически глупости, а реалното обучение, което трѣбва да просвѣти и да подготви умоветѣ къмъ практическа дейтелностъ, се изоставя за после. (Соч. стр. 75).

Въ противоположностъ на това, на младежитѣ трѣбва още отъ рано да се даде всичко, което тѣ срѣщатъ въ живота. Училището трѣбва да бжде предверие на живота. Най-главната цель на училищното обучение е подготовката за житейска дейностъ. Въ училището въ детскитѣ умове трѣбва да се внедри най-доброто отъ всички области на знанията. „А именно, нищо да не сжществува нито на небето, нито на земята, нито въ водата, нито въ подземнитѣ глбини, нито въ тѣлото на човѣка, и неговата душа, нищо въ свещеното писание, нищо сжщо въ занятията, въ стопанството, въ държавния животъ, въ църквата, нищо най-после въ живота и смъртта и самата вѣчностъ, — което основно не биха усвоили младитѣ кандидати за мъдростта; тѣ да знаятъ всичко необходимо, да разбератъ причинитѣ на всичко, да знаятъ истинското приложение на всичко.“ Но не само знания ще придобиятъ ученицитѣ въ училището: къмъ тия знания трѣбва да се прибави и подготовката къмъ дейностъ, къмъ знанието за нѣщата трѣбва да се прибави практическа дейностъ. „Никой отъ обучаващитѣ се въ училището не трѣбва да го напуска, преди той да е най-добре практически подготвенъ за тия видове дейности, които изискватъ особена предвидливостъ, тѣй че нашитѣ ученици въ тая областъ на обучението биха се учили не за училището, а за живота.“ И нека отъ тукъ да излѣзатъ юноши деятели, на всичко способни, сръчни, прилежни, — такива на които следъ време безъ опасения да се довѣри всѣко житейско дѣло.“ (Соч. стр. 147 и 148).

Сдържание на обучението. Всички които следватъ училището трѣбва да станатъ: 1) мъдри по умъ, 2) притежаващи плавна и приятна речъ, 3) способни въ работата, 4) възпитани въ нравитѣ и 5) съ благочестиви сърдца. Училищното обучение трѣбва да развие следнитѣ качества у ученицитѣ: да сж сведуши въ всички нѣща, да ги владѣятъ и да владѣятъ себе си. Трудътъ е въ основата при достигане на тия качества. Ученицитѣ трѣбва да притежаватъ научно образование, нравственостъ и благочестие. Тѣзи три качества, споредъ Комѣнски, сдържатъ цѣлата сжщина на човѣка. Поради това, въ училището трѣбва да се обучава на всичко, което може да направи човѣка мъдъръ, честенъ и светъ. Основнитѣ съставни елементи на образованието, следователно, сж: научното образование, нравствеността и благочестието. Това образование ще се даде при училищното обучение. Всѣко отъ тѣхъ има свои цели и методи на обучение.

Досежно научното образование училището трѣбва да бжде мѣсто, където да се придобива всеобща мъдростъ. Мъдростта е знание, а вѣрното сжждение за нѣщата е истинска основа на всѣка добродетель. Истинскиятъ човѣкъ е мъдриятъ човѣкъ. Мъдъръ е не онзи, който знае много, а оня, който знае нѣщо полезно. (Я. Д. XXIII, 5, XIX, 52).

Обучението въ наукитѣ (научното образование) трѣбва да облагородява разсѣдка, езика и ржката. Чрезъ него ученикътъ трѣбва да се приучи да съзерцава (възприема и наблюдава), да излага и да извършва разумно всичко. Това значи, че онова, което се учи, да се прилага на практика. (В. Д. XVIII, 39, 40). Ученицитѣ, „да се обучаватъ на всички предмети, необходими за сегашния и бѣдащъ животъ и при това въ съвършенна пълнота. И всичко трѣбва да се води по толкова надежденъ пѣтъ (№ В), че отъ обучаванитѣ въ него да не сенамѣри никой, който съвършено нищо не би знаелъ за нѣщата, нищо не би разбиралъ отъ тѣхъ и не би билъ въ състояние да направи истинското и потрѣбното приложение на тия знания и, най-после, не би билъ въ състояние сполучливо да се изразява.“ (Соч. стр. 147).

Тѣй като въ живота ще се случи да се движимъ не само между нѣщата, но и посрѣдъ хората, то и училищата, като работилници за добродетели и човѣчностъ, трѣбва да направятъ своитѣ възпитаници способни сѣщо и за общуване съ хората. Това ще се постигне съ обучението въ нравственостъ. Съ обучението въ нравственостъ ще се всадятъ въ сърдцата на младежитѣ всички добродетели: мъдростъ, умѣреностъ, мъжество и справедливостъ. А съ това ще се способствува за усъвършенствуване на живота. Добродетелта се учи чрезъ дѣла, а не чрезъ думи. На добродетели хората се учатъ като постоянно действуватъ справедливо. (В. Д. XXIII, 9, 14, Соч. стр. 234).

Най-после, тѣй като ние постоянно ходимъ предъ божииѣ очи, то всички трѣбва да бѣдатъ приучени въ всѣко време да се вгледатъ въ него и да го почитатъ. (Соч. стр. 234).

Методи на обучението. Работата на ученика при обучението ще бѣде улеснена, ако, когато се учи на нѣщо, му се показва каква полза принася то въ обикновения всѣкидневенъ животъ. Ученицитѣ да виждатъ въ това, което учатъ, нѣщата които наистина ни окръжаватъ, чието истинско познание принася въ живота сѣщинска полза. При такова условие детскиятъ умъ ще се стреми по ревниво къмъ знанията и ще ги различава по-точно. (В. Д. XVII, 44, 45. XX, 16). А това ще се постигне най-добре като се подбужда у ученицитѣ любовъ къмъ всѣко занятие, което почваме съ тѣхъ, като имъ даваме доказателства за превъзходството, полезността и приятността му. (В. Д. XVIII, 16).

Това сѣ психологическиѣ основи на обучението, които препоръчва Коменски. Сѣщественото, което подчертава Коменски, е необходимостта да се подготвятъ уметѣ на ученицитѣ къмъ даденъ урокъ като се извика интересъ къмъ дадената тема и се откъснатъ мислитѣ на ученика отъ онова, което не се отнася къмъ нея. Интересътъ на ученика има решаваще значение при обучението. Интересътъ къмъ учебния материалъ зависи отъ богатството и разнообразието на самия материалъ, отъ неговата новостъ за ученика, ограниченъ обемъ, цѣлостностъ. Интересътъ къмъ учебния материалъ се подбужда и отъ сигурността и достовѣрността

на придобиванитѣ знания, както и отъ последователния преходъ отъ елементарнитѣ знания къмъ по-сложнитѣ. Въ връзка съ това Коменски ни дава своитѣ „дидактически закони“ за просвѣщението на ума и законитѣ, които разкриватъ „механиката“ на възпитанието на волята. (Соч. стр. 272, 273).

Коменски предлага по-добъръ и по-еластиченъ способъ за обучение, който той нарича естествена метода. При естествената метода всичко се представя на външнитѣ и вътрешни сътвива така, че ученикътъ всичко да възприеме охотно и съ радостъ. Сжщността на методата на обучение Коменски поставя въ движение на мисленето по пътя на анализата на реалния свѣтъ, а следъ това — въ прехода отъ анализата къмъ синтезата, или на възстановяване на цѣлостната представа за изучаваното. Въ помощъ на анализата и синтезата Коменски употребява и трети приемъ — сравнението. Сравнението позволява на ученицитѣ да установятъ „подходящото и неподходящото, различното и противоположното и по такъвъ начинъ да се ориентиратъ въ цѣлото множество и разнообразие на подлежащото на изучаване“.

Задачитѣ и методитѣ на училищното обучение се опредѣлятъ отъ природата и назначението на човѣка. За постигане на крайнитѣ резултати при обучението ще се мине презъ нѣкои „подчинени цели“. Въ училището ученицитѣ трѣбва да се учатъ: 1) на теория, 2) на практика и 3) употреблението на всички хубави и полезни нѣща. Всѣка отъ тритѣ съставни части отъ подчиненитѣ цели се провеждатъ по три стадии. Тѣй, знанието (теорията) се движи: 1) отъ елементарното, сътивното запознаване съ изучаваното; 2) следъ това преминава къмъ неговото задълбочено разбиране — къмъ запознаване съ причинитѣ на изучаваното явление; 3) най-после се завършва съ знанието на това, какъ да се използватъ полученитѣ знания. Стадията на практиката, наричана още подражание, протича: 1) отъ съзерцание на образаца, 2) чрезъ възпроизвеждане на отдѣлнитѣ елементи, 3) най-после въ възпроизвеждане образаца изцѣло. Приложението сжщо протича презъ три стадии: 1) правило, или посочване какъ и къмъ какво е потребно да се приложатъ полученитѣ знания, 2) съпоставяне или сравнение (синкрисисъ-случаи на най-много и на най-малкото умѣстно употребление); 3) най-посде самостоятелни опити за приложение къмъ всичко най-хубаво.

Трѣбва да се отбележи, че въ всички тия три съставни части на подчиненитѣ цели, които изложихме, Коменски иска личното самостоятелно участие на ученика. Въ това се състои преходътъ отъ теорията (знанията) къмъ живата практическа дейность. Придобититѣ по тоя пътъ знания отъ ученицитѣ преставатъ да бждатъ само училищни знания и водятъ ученицитѣ непосредствено въ сжщността на жизнената дейность. Тоя пътъ на обучение облекчава придобиването на умение да овладѣятъ жизненитѣ обстоятелства и да преобразятъ действителността въ съответствие съ научно образователнитѣ постижения.

Да учимъ ученицитѣ да разбиратъ нѣщата, но да не ги учимъ да действуватъ, споредъ Коменски е особенъ родъ фарисейство. Обучението въ наукитѣ и изкуствата трѣбва да е свързано съ тру-

да, съ изработването на тия нѣща, които се изучаватъ. Но винаги да се държи смѣтка за практическата полза отъ изучаванитѣ знания и действия: тѣ да бждатъ такива, които намиратъ нѣкакво приложение въ живота. (Соч. стр. 276, 277 и 234).

Умението да се действува се постига като резултатъ на чести действия и многократни упражнения. Това за Коменски е неопровержима истина. Тѣй като движенията се тѣй или иначе видоизмѣнятъ и придобиватъ постепенно, то и дейность не може да бжде усвоена по нѣкой другъ начинъ: за да се придобие привычка и увѣреностъ въ своитѣ действия, необходимо е това да се учи чрезъ често повтаряни опити и упражнения. Чрезъ сериозни упражнения, училището трѣбва да подготви ученицитѣ за още по-сериозния животъ. (Соч. стр. 75 В. Д. VII, 3). Както всѣки занаятчия, за да се подготви добре за своя занаятъ, трѣбва дълго да се упражнява въ него, така и ученицитѣ ще станатъ сжщински хора като се обучаватъ въ училище на такива занимания и дейности, каквито тѣ срѣщатъ въ живота. Тѣ трѣбва да се научатъ на всичко необходимо, та после въ живота да не срѣщатъ нищо, за което тѣ не сж се учили или не сж се упражнявали въ училището. Нѣщо повече, цѣлата философия трѣбва да бжде построена по такъвъ начинъ, че тя да е живо изображение на предметитѣ и незабавно да предразполага ученицитѣ къмъ жизнени дѣла. (Соч. стр. 75).

Въ своя трактатъ Пансавското училище, Коменски найпълно, отколкото въ другитѣ свои съчинения, развива своя възгледъ върху значението и характера на упражненията, които подлежатъ на осществяване въ процеса на обучението. Тия упражнения Коменски свежда къмъ следнитѣ: упражнения на сѣтивата, гласа, разсждѣка, паметта; упражнения въ историята, въ стила, въ говора, въ нравитѣ и въ благочестието. Отъ това се вижда, че Коменски поставя за задача на обучението не само формалното развитие силитѣ на ученицитѣ (формално образование), но да направи всѣки ученикъ разностранно образованъ човѣкъ. Тая разностранность на образованието Коменски разбира въ форма на умения у ученика да действува по най-подходящъ начинъ при всички положения, съ които той ще се справя следъ свършване на училището, или при съответната нему работа.

И така, заключава Коменски, нищо не трѣбва да се учи за училището, а всичко трѣбва да се учи за живота. Въ противенъ случай всички знания, които училището е всадило въ ученика, отиватъ по вѣтъра следъ като ученикътъ излѣзе отъ училището. (В. Д. XIX, 53). Училищата, като образоватъ младежитѣ, трѣбва да ги образоватъ изцѣло така, че да ги направятъ способни за всички работи въ живота. Да се дава образование не привидно, а истинско, не повърхностно, а основно. Чрезъ обучението човѣкъ трѣбва да се научи самостоятелно да разбира и сжди за нѣщата, а не да се ръководи по чуждитѣ мнения, като се привикне самостоятелно да открива причинитѣ на нѣщата и явленията. Образованието, като подготовка къмъ живота, трѣбва да се завърши до настѣпването на зрѣлата възраст. (В. Д. XII, 2).

Ат. Сугаревъ

НОВИЯТЪ ПРАВИЛНИКЪ ЗА НАЗНАЧАВАНЕ, ПРЕМЪСТ- ВАНЕ И СЪКРАЩЕНИЕ НА УЧИТЕЛИТЪ

Правилникътъ е изработенъ възъ основа на съществуващия законъ за народното просвѣщение, въ който има не малко измѣнения и допълнения, прибързано декретирани следъ 19 май и санкционирани впоследствие отъ Народното събрание, при ясното съзнание, че тѣзи наредби се нуждаятъ отъ една основна корекция.

Така биде премахната изборността на главнитѣ учители и директори, съ което се погази демократичното начало въ ръководството на училищата. Съществуващата по-рано демократичностъ съвсемъ не се е отразила зле върху учебното дѣло. Естеството на учителската работа е такава, че изисква най-тѣсно сътрудничество между учителитѣ въ дадена колегия и работата се тласка напредъ съ общитѣ имъ усилия. — Сложнитѣ въпроси, свързани съ обучението и възпитанието, най-правилно се разрешаватъ отъ колективния умъ на цѣлия преподавателски персоналъ. Логично е тоя персоналъ да излъчи изъ своята срѣда най-достойния, който да представлява училището предъ властитѣ и обществото. Опасностъ отъ партизански и фракционни влияния вече не съществува, поради обстоятелството, че партии нѣма и имаме само единъ учителски съюзъ. При сегашния начинъ на подборане ръководнитѣ лица, съвсемъ не сж изключения случаитѣ за назначаване за главни учители и директори хора, чието предимство се състои въ угодничеството къмъ по-високитѣ началства.

Разглежданиятъ правилникъ е изработванъ още при установеното пакъ отъ нѣколко години положение на суспендиране правото на преподавателитѣ по трета група предмети да заематъ ръководни постове. Не се касае за дребни амбиции или нѣкакви облаги, а — до едно обидно третиране на тѣзи преподаватели, минали презъ съответнитѣ институти и прецеждани презъ държавни изпити, на които сж провѣрени тѣхнитѣ знания по педагогика и училищна администрация. За ръководното лице е необходимо преди всичко да притежава тактъ, уважение къмъ другитѣ и по-широка култура, а всички тия качества не се обуславятъ отъ категорията и дипломата. Практиката изобилствува съ примѣри, за да нѣма нужда да се конкретизираме.

Относно назначаването на учителитѣ нововъведението е преди всичко въ туй, че висшиститѣ-кандидати за прогимназиитѣ, нѣматъ вече предимство предъ завършилитѣ учителскитѣ институти. За мѣрка се взема бележката въ дипломата и следъ туй — другитѣ условия. Това изравняване дойде да поправи една несправедливостъ по отношение редовнитѣ прогимназиални учители, които неоснователно се считаха подценени и пренебрегнати.

Ново е и постановлението, съ което срѣдишнитѣ директори въ градоветѣ се освобождаватъ отъ членство въ комисииѣ по назначаванията, като се замѣнятъ съ гимназиални учители. Това замѣняне вѣроятно е направено за по-голѣмо безпристрастие.

По самитѣ комисии се е писало много въ педагогическия печатъ и най-вече въ съюзния учителски органъ. Изтъквани сѣ много недостатъци въ тѣхъ, които, за жалость, и сега сѣ оставени да сѣществуватъ, въпрѣки нескритото желание у мѣродавнитѣ фактори да бждатъ тѣ избѣгнати. Участието на представителя на дружеството въ комисията и сега е въ повечето случаи привидно. Неговата роля пакъ ще се свежда подъ едни обикновени изчисления на бележитѣ въ дипломата и тѣзи, поставени отъ инспектора върху обучението, възпитанието и научнитѣ и обществени интереси на учителя. Решаващата дума има при всички случаи инспекторътъ. Съ третѣ бележки, чрезъ които оценява учителя, той предрешава неговата понататъшна сждба. И въ това всевластие на инспекторитѣ надъ учителитѣ се крие причината за голѣмия страхъ, който мнозинството учители изпитватъ, при самото споменаване на името „инспекторъ“, та макаръ той да е олицетворение на всички човѣшки и началнически добродетели.

Несъстоятелността на третѣ бележки е толкова очебийна, че е мжчно да се намѣри обяснение на постоянството, съ което се поддържа туй положение. Нарушава се отдавна установената педагогическа аксиома за недѣлимостта на учебно-възпитателния процесъ и обусловеното отъ нея взаимодействие между възпитание и обучение. Абсурдно е, следователно, да се пишатъ отдѣлни бележки по обучение и възпитание, още повече, че тѣзи две бележки много пжти биватъ различни. Цифровата оценка пжкъ за обществени и научни интереси е просто смѣшна. Тя е недостойна за учителя и създава възможности за най-произволни и недействителни оценки, които понѣкога предизвикватъ истинско учудване.

Несъстоятелността на трицифрената оценка проличава и отъ факта, че тя не се прилага за гимназиалнитѣ учители. Вижда се, че тѣхното честолюбие се щади — и основателно, като се иска не бележка за възпитателната имъ дейность и обществено проявление, а — а характеристика за дейността имъ. Възъ основа на тая характеристика и бележката върху предаденъ урокъ, административниятъ съветъ при министерството, съ огледъ и на други условия — прослужени години, материално и семейно положение и пр. — решава въпроса за назначаването или премѣстването на учителя. Не е изключително инспекторътъ, който съ своята чисто субективна бележка предрешава положението на учителя, а фактически го и назначава или съкращава, като председател на комисията, въ което си качество той ще се съобразява съ своята собствена преценка за учителя. Явно е, следователно, че гимназиалнитѣ учители сѣ поставени въ едно по-благоприятно положение отъ основнитѣ.

Единъ недостатъкъ въ комисииѣ е и самия начинъ на избиране представителъ на учителството. И тукъ пакъ инспекторътъ е, който има последната дума. Преди всичко, за да бжде единъ учител истински представител на дадено дружество, той би следвало да бжде избранъ въ общо дружествено събрание, заедно съ единъ подгласникъ, вмѣсто да бждатъ посочвани, както изисква правилникътъ, по трима души отъ настоятелството, измежду които

инспекторът ще си избере единъ. Много прозирни сж съображенията, които сж наложили практикувания начинъ на посочване дружествени представители, но въ такъвъ случай, участието на учителството, посрѣдствомъ негови представители въ комисииѣ, е повече формално.

Заслужава да се отбележи различието въ оценката на гимназиалнитѣ и основни учители. Правилникътъ изисква, щото първитѣ да бждатъ оценявани по шестобалната, а вторитѣ — по петобалната система. Това различие е едно подценяване и съ нищо незаслужено общо деградиране на основнитѣ учители, като по този начинъ имъ се отричатъ даннитѣ, които могатъ да ги направятъ годни да достигнатъ оценката „отличенъ“. Най-много, до което могатъ да се домогнатъ, е петицата.

Въ желанието си да не се допустне лична заинтересованостъ отъ страна на членоветѣ на комисииѣ, съставителитѣ на правилника сж отишли доста далечъ. На членоветѣ на комисииѣ се отнема правото да участвуватъ при назначения, когато сж въ роднински връзки до III степенъ включително, когато сж се произнесли предварително по назначенията, и когато се намиратъ въ явно тѣсни и приятелски, или въ явно враждебни отношения съ нѣкои отъ кандидатитѣ.

Последнитѣ изисквания, колкото и да сж високи побудитѣ, за да бждатъ предвидени, сж крайно разтегливи и сжществува опасностъ, тѣ да доведатъ до обратни резултати. Тѣ съ нищо нѣма да допринесатъ за избѣгване отъ недобросъвѣстни действия при назначенията или премѣстванията. На лице е възможността всѣки членъ отъ комисията, дори и най-безпристрастния, да бжде безотговорно обвиняванъ въ приятелство или вражда съ нѣкой кандидатъ и само по едно подозрение или капризъ да бждатъ обжалвани действията на комисията, отъ което ще страдатъ интереситѣ на училището и ще се тормозятъ законно назначени учители.

При назначенията и съкращенията при всички случаи, пакъ се взима за главно условие срѣдната аритметична отъ бележитѣ въ дипломата и дветѣ последни служебни свидетелства. Успѣхитѣ, които единъ учителъ може да направи въ течение на своята кариера, въ не малка степенъ се подбиватъ отъ невисокия му успѣхъ, като нѣкогашенъ абитуриентъ, когато опитността, съзнанието и истинската зрѣлостъ не сж били овладели напълно едвъмъ стѣпващия въ живота младежъ. Неоправдано е да се сжди за дадена личностъ и за творческия ѣ разцвѣтъ по нейнитѣ прояви въ младитѣ години, нито пъкъ е основателно да се опредѣля служебното положение на нѣкого въ зависимостъ отъ ученическата му бележка.

Умѣстно е подчертана нуждата отъ събирането на учителскитѣ двойки. Туй хубаво положение, обаче, не винаги оправдава очакванията на заинтересованитѣ, тъй като една стотна по-долу отъ предвидения толерансъ при опредѣляне срѣдната аритметична, проваля надеждитѣ на много учителски двойки. Може смѣло да се каже, че при успѣхъ по-горенъ отъ срѣденъ (като се има предвидъ голѣмата относителностъ на тритѣ бележки на инспекторитѣ), нѣма да пострада качеството на работата въ училището, за което аспирира дадена учителска двойка. Тая несигурна качественостъ

може да докара раздѣла на двойкитѣ при съкращение на персонала и съ това хубавитѣ мотиви, легнали въ основата на разпорежданията, ползуващи учителскитѣ двойки, се обезсилва.

Материалното и семейно положение играятъ второстепенна роля. Ако при назначаванията сж обясними предпочитанията на високитѣ дипломи, при премѣстванията и съкрѣщенията трѣбва да се оперира много внимателно. Правилникътъ предвижда и тукъ да се взима подъ внимание срѣдната аритметична, като само при равенъ успѣхъ материалното и семейно положение дава превесъ на нѣкои учители. Така, вдовица съ нѣколко деца, или учителъ въ края на службата си, признавани години подъ редъ за способни, могатъ да бждатъ съкратени и пратени другаде, защото преди 20—25 години сж показали на зрѣлостния си изпитъ не много високъ успѣхъ, а инспекторътъ пѣкъ въ зрѣлата имъ възраст е оценилъ общественитѣ имъ и научни интереси съ нѣкоя обидна тройка.

Парадоксалното въ случая е, че съкращениятъ, когато кандидатствува другаде, бие всички останали кандидати, безъ огледъ на успѣха имъ. За да се избѣгне тая парадоксалностъ, необходима е корекция на постановленията относно премѣстванията и съкрѣщенията, като, при призната годностъ за учителствуване на учители въ известна колегия, се взематъ подъ главно съображение прослуженитѣ години и семейното и материално положение. Разбира се, че тукъ не се визиратъ учители, проявили се действително като слаби. Такива, доколкото ги има, трѣбва сами да се справятъ съ незавидната си участъ и употребятъ всички усилия да догонятъ по резултатностъ въ работата другитѣ си колеги.

Една полезна забележка въ новия правилникъ следва да бжде подчертана. Касае се за съкратенитѣ учители, навършили 50 год. възраст, съ 25 годишна служба, които по-преди се оставяха на произвола и се считаха доброволно напустнали, безъ право на пенсия, ако откажеха да постѣпятъ на нови мѣста. Сега вече такива учители се считатъ за уволнени и могатъ да бждатъ пенсионирани на общо основание.

И въ главния правилникъ е решавана възможността на учителитѣ да се премѣстватъ по взаимно съгласие. Необяснима е, обаче, едностранчивостта, която се влага въ изискванията, като не се допуска премѣстване въ различни селища, когато въ едно училище ще се събератъ само жени. Но, ако се събератъ само мъже, — размѣстването може да стане. Би било наизидничавостъ да се отрича установената истина за равноценността на основнитѣ учители и учителки като просвѣтни работници. Най-педагогичното разрешение на въпроса за персонала въ едно основно училище е, когато той — персоналътъ — е смѣсенъ, безъ да се държи на нѣкакво строго съотношение между мъжетѣ и женитѣ.

Друга една забележка, отнасяща се до размѣстването на учителитѣ въ едно и сѣщо селище, съдържа ограничения, които спъватъ доста ползуването отъ доброволното премѣстване. На първоначалнитѣ учители се позволява да се премѣстятъ въ друго училище, само ако имъ предстои да обучаватъ първоотдѣление. По такъвъ начинъ, нѣкои ще трѣбва да чакатъ

цѣли 4 години, — докато завършатъ цѣлия учебенъ курсъ, — презъ което време може би ще изпуснатъ явилia се благоприятъ случай за премѣстване. Туй изискване има наистина своитѣ педагогически оправдания, ала тѣ сж предварително нарушени съ даването право на премѣстване отъ едно селище въ друго и то въ учебно време — до 1. XII, безъ да се взима подъ внимание кое отдѣление ръководи учителътъ. За да има последователностъ, би следвало това правило да се разпростре и върху всички учители, желаещи премѣстване въ едно и сжщо селище.

Въ заключение на тѣзи кратки бележки би могло да се каже, че новиятъ правилникъ е крачка напредъ въ стремежа да се получи едно по-правилно разрешение на въпроса за назначаванията и стабилитета на учителитѣ, но има още да се желае, като самиятъ законъ за народното просвѣщение бжде основно преработенъ въ единъ по-демократиченъ духъ и се нагоди споредъ изискванията на времето.

Благой П. Русиновъ — с. Бенковски, Варненско

НЕОБХОДИМОСТЪ ОТЪ РЕФОРМИРАНЕ НА УЧИЛИЩНОТО НАСТОЯТЕЛСТВО

Живѣемъ въ дни на реформи и преобразования, които новото време съ своитѣ нови изисквания и нужди налага. Много институти въ нашата страна бидоха реформирани, а други съвсемъ премахнати, като намѣрени за негодни и излишни. Единъ отъ реформираниитѣ институти е училищното настоятелство — реформиранъ следъ 19 май 1934 год.

Едва ли ще се намѣри образованъ човѣкъ, който да се обяви противъ реформирането на този институтъ въ духа на добре разбранитѣ училищни и народностни интереси. За неговото реформиране сме и ние, обаче, не така реформиранъ, какъвто бѣше реформиранъ следъ 19 май 1934 год., такъвъ именно, какъвто го виждаме днесъ, по съображения, които ще изложимъ по-долу.

Винаги когато се реформиратъ институти, трѣбва да се държи не само на идеалната, на чисто теоретическата имъ страна, а главно и изключително дори, бихме казали, на тѣхната практическа страна, на практическитѣ изгоди, които биха се получили следъ тѣхното реформиране и които биха подпомогнали, както стопанското, така сжщо и културно-просвѣтното издигане и превъзможване на нашия народъ. Защото „всичко произлиза отъ живота на народа и всичко трѣбва да бжде нагледно за живота на сжщия“, бѣше казалъ нѣкога единъ философъ. А колко много тази мисль е подходяща за училищното настоятелство, което подпомага правилния развой на училището чрезъ навременното финансиране на училището и задоволяването на неговитѣ отъ твърде голѣмо значение за учебното дѣло, нужди! Чрезъ своевременното задоволяване на училищнитѣ нужди се подпомага и работата за културното и просвѣтно издигане на маловъзрастни и възрастни. Щомъ това е така, то не биваше да се избързва съ реформирането на училищното настоятелство и довеждането му до днешното положение.

за да подпомогне, правилния развой и задоволяване на училищните нужди. А реформирането му тръбваше да дойде следъ по-обстойни проучвания и допитвания до единъ по-широкъ кръгъ компетентни хора — хора специалисти и практики, а, най-важното, до мнението на народното учителство, което ние смѣтаме за най-компетентно, понеже то познава най-добре нуждитъ на училището, за чието задоволяване училищното настоятелство трѣбва да намѣри срѣдства, тъй като учителството познава основно всичкитъ отрицателни и положителни страни и прояви на училищното настоятелство преди 19 май 1934 год.

Познавайки ролята на училищното настоятелство до 19 май 1934 год. досежно назначаването на учителитъ, всичкитъ срамни, недостойни сцени, на които бѣха подложени последнитъ отъ страна на училищнитъ настоятели, които бѣха заразени отъ партизанската гангрена, цѣлото учителство адмира хората, които реформираха училищното настоятелство и му отнеха правото да назначава учителитъ. Учителството си отдъхна отъ онзи тормозъ и ограбване, които търпѣше и тѣ веднажъ за винаги се премахнаха. Днесъ учителството е спокойно поне отъ тази страна. Но досежно премахнатата административна и финансова автономност на училищното настоятелство, въпросътъ не стои така, тъй като безъ тази автономностъ многобройнитъ и разнообразни нужди на българското народно училище навредъ изъ страната ни не сж задоволени. Защото г. г. общинскитъ бирници, които сж отчетници на училищното настоятелство изразходватъ постъпилитъ суми отъ училищни имоти не за задоволяване на училищнитъ нужди, а за заплати на общинскитъ чиновници (главно кмета и бирника) или пъкъ за други общински нужди.

Преди години, когато общинскитъ секретаръ-бирници бѣха и касиери на училищнитъ настоятелства, се е отбелязвало сжщото печално явление — училищнитъ суми се изразходвали за общински нужди, а училищата едва кретали, безъ най-важната покъщнина и пособия. Това именно печално явление е накарало законодателятъ да върне касата (събирането и отчитането на сумитъ отъ училищнитъ имоти и всички суми предназначени за училището да става отъ учил. настоятелство, т. е. отъ касиеръ, избранъ изъ срѣдата на училищнитъ настоятели) както бѣше положението на училищното настоятелство до 19 май 1934 год.

Може би, при реформирането на училищното настоятелство въ сегашния му видъ да е имало добри подбуди и да сж се поставяли добри намѣрения и цели, като кмета се опредѣля за председателъ, а секретаръ-бирника или бирника на общината за касиеръ на училищното настоятелство и то централно — едно училищно настоятелство за цѣлата съставна община, като отъ всѣко село влиза само по единъ назначенъ членъ на училищното настоятелство. Но практиката отъ 5 години показва, че нито кметътъ като висшистъ, нито секретаръ-бирникътъ (бирникътъ), нито, най-сетне, назначенитъ членове на училищното настоятелство, съ нищо не подобриха положението на училищата, а, напротивъ, влошиха го още повече и то поради много причини.

Преди всичко, кметът заангажиран твърде много със своята претрупана всекидневна работа от най-различно естество, нѣма и не може да има психическа и физическа възможност да мисли за училищата и за задоволяването на тѣхнитѣ нужди и уредбата имъ. Освенъ това и самитѣ кметове, като че ли въ мнозинството случаи се отнасятъ съ едно равнодушие къмъ въпроситѣ за уредбата и редовното и правилно функциониране на училищата въ общината имъ.

Секретарь-бирникътъ (бирникътъ) заетъ съ събирането и отчитането на различни суми и фондове гледа да събере и отчете най-напредъ своитѣ суми, следъ това училищнитѣ, а най-важното, често не само че и той не проявява никакъвъ по-сериозенъ интересъ къмъ училищата и задоволяването на тѣхнитѣ нужди, но използва училищнитѣ суми за посрѣщане нуждитѣ на общината, като: изплащане на заплати, донасяне процентитѣ по различни фондове, внасяне известни суми въ други учреждения, къмъ които общината е задължена да внася, за да подпомага издрѣжката имъ и пр.

А какъ стои въпросътъ и съ останалитѣ членове на училищното настоятелство и дали и тѣ проявяватъ достатъчно интересъ къмъ училищнитѣ нужди и тѣхното задоволяване? Практиката е доказала, че и тѣ не проявяватъ нуждия интересъ къмъ училищата, понеже не сж подбрани нито по образователенъ цензъ изъ между населението, нито пъкъ разполагатъ съ достатъчно време, за да извървяватъ по нѣколко, а по нѣкога и повече километри разстояние, за да отидатъ въ общината на заседание за решаване на училищни и свързани съ издрѣжката на училищата въпроси, нито пъкъ могатъ да напустнатъ своята всекидневна земеделска работа. А най-важното, което е, че когато се предприематъ или се обсъждатъ въпроси за предприемане, напримѣръ, постройка на училищно здание въ нѣкое село на общината, за постройката на която общината трѣбва да отдѣли значителна сума отъ своя бюджетъ, въ такъвъ случай се явява антагонизъмъ между училищнитѣ настоятели отъ съставнитѣ на общината села, всѣкой отъ тѣхъ тегли за своето село, всѣкой иска училището на тѣхното село да бѣде най-напредъ подпомогнато и по тоя начинъ работитѣ на най-нуждаещето се училище закѣсняватъ съ довършването си или пъкъ не се и почватъ дори.

По тѣзи съображения и причини и по други, които се знаятъ, става достатъчно ясно, че училищното настоятелство не бива повече да съществува при сегашната му организация, понеже не може да изпълни предназначението си т. е. да бѣде въ състояние да се грижи и да задоволява своевременно нуждитѣ на училището ни, които отъ година на година все повече и повече се увеличаватъ, благодарение бързия развой на нуждитѣ на българския народъ и на държавата ни. Налага се, значи, неговото реформиране. Какъ, обаче, да се реформира? Въ в. „Просвѣтно единство“ и другаде се изказаха най-различни мнения, които ние смѣтаме за твърде много едностранчиви и недомислени. Така напримѣръ, едно отъ тѣхъ: училищното настоятелство да си остане въ сжщия съставъ, като касиера на училищното настоятелство се смѣни — вмѣсто се-

кретарь-бирника, касиеръ на училищното настоятелство да бжде срѣдищниятъ директоръ. Друго мнение е: да се назначи специаленъ педагогъ на общинска служба, като се създаде специално „Културно-просвѣтно отдѣление“ при всѣка община (като всички останали отдѣления при общинитѣ), който педагогъ ще се грижи за училищата и за цѣлата културно-просвѣтна дейность въ селата, влизащи въ състава на общината и др. мнения, които намираме за излишно да изброяваме. Нека сега да видимъ правдиви ли сж тѣзи мнения за реформиране на училищното настоятелство, полезни ли ще бждатъ такива реформи.

Ние не възприемаме мнението училищното настоятелство да си остане въ сегашния си видъ и съставъ, като само касиерската длъжность се даде на срѣдищния директоръ, поради причини изложени по-горе и поради обстоятелството, че срѣдищниятъ директоръ е претрупанъ съ много друга учителска работа и нѣма да може да изпълнява добре касиерската работа. Но още и поради обстоятелството, че и той като всички други си има човѣшки слабости и ще гледа да задоволи най-напредъ нуждитѣ на своето училище, както става до известна степенъ и сега при удобни случаи, а нуждитѣ на останалитѣ училища въ общината ще останатъ незадоволени, поради което ще се влошатъ отношенията между него и колежитѣ му, учители отъ общината, въ която учителствува и ще се породѣ неколегиалностьта — единствената най-сериозна причина, спъваща извънучилищната общественно-културна дейность на учителитѣ.

Не сподѣляме и второто мнение: да се назначи специаленъ педагогъ на общинска служба, който ще ръководи културно-просвѣтната дейность въ селата на общината и ще се грижи за задоволяването нуждитѣ на училищата отъ общината, защото: първо, учителитѣ сж напълно въ състояние да провеждатъ доста добре културно-просвѣтни почини, защото учителитѣ си иматъ инспекторъ, който винаги е давалъ упжтвания и винаги е въ състояние да дава такива, както досежно провеждането на извънучилищната общественно-културна дейность, така сжщо и за правилното и своевременно задоволяване на училищнитѣ нужди, второ, при изказването на подобно мнение за реформа на училищното настоятелство, длъжни сме да изучимъ и установимъ каква е платежоспособностьта на българския земеделски селски народъ и следъ като се увѣримъ въ неговата добра платежоспособность, а най-важното, въ неговата платежоготовность, тогава да искаме да се създаде „културно-просвѣтно отдѣление“ при общинитѣ. Днесъ, обаче, нашитѣ селски общини, сж въ такова голѣмо затруднение, че откриването на „културно-просвѣтно отдѣление“ при тѣхъ е не само смѣшно, но и прѣстѣпно да се иска, тъй като селското население твърде много изнемогва. По-скоро такова отдѣление е основателно да се иска да бжде създадено при градскитѣ общини, тъй като тѣ разполагатъ съ повече приходни източници и то напълно отдѣлно отъ училищното настоятелство.

Какво можемъ ние при това материално затруднение да направимъ и какъ би трѣбвало да искаме да се реформира училищното настоятелство при така силно развититѣ училищни, народни

и държавни нужди, които отъ день на день все повече и повече се увеличаватъ? Отговорътъ на този въпросъ ни дава реалността, животътъ, който сме живѣли, който живѣемъ и, още по-важно, животътъ, който живѣе днесъ българскиятъ народъ.

Ние мислимъ, като имаме предъ видъ практиката отъ миналото и като искаме въ сегашнитѣ финансови затруднения на община, държава и народъ да могатъ да се задоволятъ отъ една страна нуждитѣ на българското училище, въ кръга на училищнитѣ приходи и помощи отъ общинската каса, а отъ друга да се разреши побезболезнено въ финансово отношение, реформирането на училищното настоятелство, че това може да стане, като се възвърне административната и финансова самостоятелностъ на училищното настоятелство, като всѣко село си има училищно настоятелство изъ срѣдитѣ на което ще се излѣчи председателъ, а касиерската длъжностъ да се повѣри на единъ учителъ, за предпочитане е мѣстенъ, ако има такъвъ. По какъвъ начинъ, обаче, ще се избиратъ хората за училищни настоятели, това е въпросъ, който ще разреши законодателътъ. На училищнитѣ настоятели да се опредѣли образователенъ цензъ: IV отд. или III класъ за селата, гдето нѣма хора съ срѣдно образование, а за градоветѣ най-малко срѣдно образование.

Само когато училищнитѣ настоятели сж съ по-голѣмо образование, само тогава тѣ ще работятъ съ по-голѣмо съзнание за дългъ и отговорностъ, които иматъ къмъ родъ и родина.

Само когато касиерътъ на училищното настоятелство е учителъ, само тогава училищнитѣ нужди ще бждатъ по-пълно и своевременно задоволени. А това е отъ голѣмо значение за правилното функциониране на училищата, а заедно съ това, ще се подпомогне твърде много и културно-просвѣтното издигане на българския народъ. Сжщо и въ градоветѣ за предпочитане е касиеръ на училищното настоятелство да бжде пакъ учителъ, пакъ поради гореказанитѣ съображения. На учителитѣ-касиери на училищни настоятелства трѣбва да се плати опредѣлено по бюджета възнаграждение.

Другъ единъ мотивъ да се повѣри училищната каса на учителъ е и този, че нѣма да се повторятъ злоупотрѣбитѣ на училищни суми, каквито ставаха въ миналото, преди 19 май 1934 год., поради едничкото съображение, че учителътъ има съзнание за дългъ и че той знае твърде добре, че при злоупотрѣбата него го очаква не само уволнение отъ касиерската му длъжностъ, но и уволнение отъ учителската му длъжностъ и затворъ. Пъкъ и най-сетне учителътъ е и подготвенъ за тази работа.

Преди 19 май 1934 год. бѣха назначени много учители за касиери на училищни настоятелства въ нѣкои околии въ страната ни на бившия Видински и др. окръжи, единствено поради честността и подготвеността на учителя за тази работа. Резултатитѣ бѣха отлични: за построяването, обзавеждането на училищата, редовното събиране на училищнитѣ суми и слагане край на бюджетнитѣ недобори. Въпросътъ за недоборитѣ при приключването на бюджетнитѣ упражнения на училищнитѣ настоятелства преди 19 май 1934 г., който служи като аргументъ противъ реформирането на училищното настоятелство, каквото е именно днесъ, понеже общинскиятъ

бирникъ събиралъ всичкитѣ училищни приходи и не приключвалъ съ недобори, не е сериозенъ, понеже недоборитѣ сж следствие недоброто и неправилно стопанисване на училищнитѣ имоти, което явление, когато училищната каса е въ ржцетѣ на учителъ, не ще се повтори. Най-важното, недоборитѣ могатъ да се избѣгнатъ чисто технически, като въ поемнитѣ условия се постави специална точка, че наемътъ за отдаването на имотитѣ се предплаща всѣка година до изтичането на наемния срокъ, който обикновено не бива много дълъгъ, каквато точка, както преди 19 май 1934 год., така и сега има въ много поемни условия за отдаване училищни имоти подъ наемъ.

Правото на училищното настоятелство да назначава учителитѣ при бждещето реформирано училищно настоятелство да не се възвръща, а да си остане сегашното положение за назначаването на учителитѣ, като се засили контролътъ отъ страна на учителитѣ върху комисиитѣ, които назначаватъ учителитѣ.

А относно това опасението, че ще се явятъ разногласия и не добри отношения между училищното настоятелство и общината, това сжщо не може да бжде сериозенъ аргументъ противъ реформирането на училищното настоятелство въ посочения по-горе смисълъ. Мнозина кметове отдавна очакватъ едно такова или друго реформиране на училищното настоятелство, при която реформа биха се отървали отъ неприятната за тѣхъ длъжностъ — председател на училищното настоятелство.

Пъкъ най-сетне ние сме длъжни да мислимъ само за добрия развой на училището и своевременното задоволяване на неговитѣ нужди, а колкото за възможното появяване въ бждеще на разногласия между училищно настоятелство и община и училище и община много да не се плашимъ, защото и надъ училищното настоятелство, и надъ общината — респективно кмета стоятъ законитѣ въ страната, на които всички сме длъжни да се подчиняваме!

Нима сега разногласия и търкания нѣма между училище и община? Какъ се справяме съ тѣхъ днесъ?

КНИЖНИНА

Методика на обучението въ прогимназията — езико-исторична група предмети — отъ Г. Т. Гиздовъ — Враца, 1940 г., стр. 144. Цена 80 лева.

Въ последнитѣ нѣколко години у насъ излѣзоха много ржководства по „Методика на прогимназиалното обучение“, както за първа, втора, така и за техническата група предмети.

Авторитѣ на тази литература сж изключително преподаватели по педагогика въ учителскитѣ ни институти. Тѣхнитѣ методики представляватъ, съ малки изключения, кратки курсове на онова, което тѣ изнасятъ предъ курсиститѣ.

И понеже е така, не е избѣгната възможността нѣкои отъ тѣзи „курсове“ да сж прибързани и като такива да бждатъ съ малка научна стойностъ.

Освенъ това не бива да се забравя, че днесъ да се издаде

„методика“ се рискува да се преповтори много отъ отдавна казаното вече и работата да стане неинтересна.

Ще трѣбва да отбележимъ съ задоволство, че въ „Методиката“ на г. Гиздовъ тѣзи опасения не намиратъ оправдание. Въ своята „Методика“, покрай познатото и известното, което по необходимостъ трѣбва да се засегне за пълнота, авторътъ е успѣлъ да постави подъ особено и интересно освѣтление нѣкои методически въпроси.

Интересното въ методиката на г. Гиздовъ е, че въ началото той ни запознава доста обстойно съ редица общи въпроси на тази дисциплина като: 1) Исторически очеркъ върху развитието на методиката; 2) Предметъ на методиката; 3) Задачи на методиката; 4) Методиката и близките ѝ науки; 5) Отдѣлните науки и методиката; 6) Методи за научно изследване на методиката; 7) Направления въ методиката и 8) Дѣленіе на методиката. Съ всички тѣзи общи въпроси г. Г. очертава мѣстото на методиката въ семейството на педагогическите дисциплини.

Следъ разглеждане на посочените общи въпроси авторътъ се спира последователно на методиката на: български езикъ, история, география, гражданско учение и вѣроучение.

Авторътъ заслужено е посветилъ своето внимание на методиката на български езикъ, като се е постаралъ нашироко (на цѣли 61 страница) да освѣтли многото и интересни въпроси свързани съ обучението по този тѣй важенъ предметъ въ прогимназията.

Добре е разгледанъ въпросътъ за четенето. Новото тукъ е че г. Г. прави едно психологическо изясняване на учениковото четене въ тази възраст.

Казано е по нѣщо за: бързина при четенето; правилностъ и съзнателностъ; гласно и тихо четене; наизустяване; класно и извънкласно четене; видове четене и пр. Засегнатъ е и въпросътъ за ролята на христоматията при четенето. Дадени сж необходимите практически указания за пристѣпване къмъ четене.

Сжщо така добре е освѣтленъ и въпросътъ за писането. И тукъ новото е, че г. Г. изяснява психологическата страна на процеса на писането на ученика. Засегнати сж въпросите за: правописа на ученика; развитие на писмената речъ; видове писмени работи, като и тукъ сж дадени насоки за практическа работа. Заслужено мѣсто е отредено и на граматическото обучение. Единъ новъ дѣлъ, който се засѣга въ методиката на г. Г. е въпросътъ за обучението въ устенъ говоръ; единъ въпросъ, който продължава да стои все още откритъ при нашето езиково обучение. Добре е направилъ г. Г. като се е спрѣлъ върху него и то доста обстойно.

Все така обстойно и интересно е разгледана методиката и на историята, географията, гражданското учение и вѣроучението, върху които ние нѣма да се спираме подробно, а ще се задоволимъ да насочимъ любознателните къмъ самата методика.

Книгата на г. Г. е написана на ясенъ и разбранъ езикъ. Ние я препорѣчваме на всички, които се интересуватъ отъ въпросите, свързани съ обучението на горните предмети въ прогимназията.

Дим. Маджаровъ, поднач. М. н. пр.
 Добри Христовъ
 Д-ръ Б. Шановъ
 Д-ръ Др. Матеевъ
 „ Никола Станчевъ
 „ Г. Ефремовъ
 „ З. Захариевъ
 „ З. Бочевъ
 „ В. Ив. Неновъ
 Денчо П. Нанковъ
 Денчо Марчевски
 Д. Тончевъ
 Еленко Георгиевъ
 Живко Симеоновъ
 Илия Енчевъ
 Иванъ Русевъ
 Иванъ Дуйчевъ — доцентъ
 Лиляна Ракитинъ
 Методий Христовъ
 Михаилъ Фридмановъ
 Михаилъ Николовъ
 Милка Пирикчиева
 Методий Н. Мариновъ
 Д-ръ Ефр. Бѣлдѣдовъ

Проф. Петъръ Петковъ
 Проф. Д. Кацаровъ
 „ П. Цоневъ
 „ М. Герасковъ
 „ Хр. Негенцовъ
 Павелъ Теохаровъ
 Петъръ Продановъ
 Петъръ Петковъ
 Първанъ Заимовъ
 Петъръ х. Сотировъ
 Слави Стефановъ
 Ст. Димитровъ
 Ст. Султановъ
 Стоянъ Сталевъ
 Райна Шарова
 Райна Каменова Бояджиева
 Тод. Д. Лозински
 Трайко Симеоновъ
 Хр. Нейчевъ
 Цвѣтко Йончевъ
 Ценко Цвѣтановъ
 и много други учителки, учители, лѣкари, педагози и общественици.

Списание „Педагогическа практика“, като навлиза въ своята 19-та година, ще продължава да работи за развоя и организацията на цѣлокупното ни основно училище — за детската градина толкова, колкото и за първоначалното училище и прогимназията, безъ да отминава и най-труднитѣ задачи на тѣзи училищни степени. Списание то ще застъпва следнитѣ по-важни страни отъ живота на цѣлокупното основно образование:

1. Психология и педагогия на предучилищната възраст съ огледъ на работата въ детската градина, първоначалното училище и прогимназията.
2. Програма, организация и методи на образованието въ детската градина, първоначалното училище и прогимназията.
3. Организацията на отдѣлението и класа съ огледъ на психологията на ученицитѣ и задачитѣ на основното училище.
4. Психология и педагогия на възпитаницитѣ отъ детската градина, първ. училище и прогимназията.
5. Вещественитѣ условия и основното училище.
6. Психология, подготовка, условия, общественото положение и работа на учителя отъ тритѣ училищни степени на основното училище.
7. Училищното настоятелство като условие за успѣха на основното училище.
8. Родители и основно училище.
9. Педагогическата теория и практиката въ основното училище въ свѣтлината на съвременната психология и педагогика.
10. Отъ практиката презъ теорията къмъ живата образователна работа.
11. Училищното законодателство и администрация.
12. Въпроси и отговори.

1335. Първоначал. у-ще
с. Пороминово, Дупнишко

Годишенъ абонаментъ 80 лв. На настоятели, които
запишатъ най-малко 3 абоната се прави 20% отстъпъ.

Суми изпращайте по чекова смѣтка 5220 на адресъ:

Списание Педагогическа практика

София, Царица Йоанна, № 15

Уредникъ на списанието: **ЙОРДАНЪ СТОЯНОВЪ**

*Редакцията на списанието е изпратила вече
квитанции по пощата за инкасиране на абонамента.
Молимъ г. г. абонатитъ да не отлагатъ плаща-
нето, а да издѣлжаватъ веднага квитанцията,
щомъ имъ бжде представена. Всѣко отлагане е
свързано съ доплащане на нови такси и загуби за
списанието.*

*Списание „Педагогическа практика“ се издѣржа
само отъ абонатитъ си и разчита само на тях-
ната редовностъ.*