

Ново Училище



ГОДИНА II. — КНИЖКА 8.
с Октомврий, 1911 година с
ВАРНА.

Съдържание

на книжка осем.

	стр.		стр.
1. Г. Дочевъ.		6. Ив. Великовъ.	
Педагогически романтизъм и трудово училище (продълже- ние отъ VII кн.)		Първоначалното учение въ Сев- лиевска околия прѣзъ 1908/9 и 1909/10 учебни години	487
П. Трудово училище	449	7. Хр. Негенцовъ.	
2. Кр. Цѣновъ.		Една практика.	496
Свърѣменно учение за произхода на характера	460	Училищна практика:	
3. Ц. К.		8. Г. Дочевъ.	
Л. Н. Толстой като учителъ.		Жива граматика (Изъ практиката ми въ III-то отдѣление)	499
Съчинение по матерния езикъ, писани подъ ръководството на Л. Н. Толстой	471	9. К. Денчевъ.	
4. Е. А. Kirkpatrick.		Що разказва една риба. . . .	504
Генетическата психология и значе- нието ѝ за възпитанието	478	Училищна хроника.	
5. Ат. Чешмеджиевъ.		10. Първоначалното образование въ Румания	506
Дѣтски градини	483	11. Тѣлесни наказания	510

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

Молиятъ настоятелитъ да се погрижатъ да събератъ и ни изпратятъ абонамента.

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

Г. Дочевъ.

Педагогически романтизъмъ и трудово у-ще.

(Продължение отъ миналата книжка).

II. Трудово училище¹⁾.

Трѣбва да забѣлѣжа, че това реформено педагогическо движение е още много младо, не напълно опрѣдѣлено, недостатъчно още теоретически обосновано, а за практическата му приложба се правятъ едва сега единични опити. И за съжаление, както при появата на всѣка друга нова идея, така и при появата на идеята за трудово училище, явиха се най-различни, най-противорѣчиви едни на други, даже и куриозни схващания. Мнозина схванаха само повърхността на идеята и все пакъ побързаха да се явятъ нейни жарки защитници и проповѣдници. Хора, които до вчера се титулираха гордо „дидактически художници“, веднага промѣниха етикета си съ появата на новата идея за трудово училище и се нарекоха трудовици. Въ това отношение г-нъ Чакъровъ пакъ побърза да изпрѣвари всички и стана почти смѣшенъ.

Кога се разглежда такъвъ единъ важенъ въпросъ, какъвто е въпросътъ за бъдещето училище, не трѣбва само пламенностъ, жаръ, не трѣбва само увеличане подиръ нови имена, а е нужно и сериозно обсъждане съ цѣлъ да се намѣри, що дѣйствително ново носи новото движение и дали това ново е жизнено и способно за развитие. Защото въ педагогиката не сж липсвали почти никога нови идеи, ами сж липсвали жизнени такива, които, като се използватъ въ училищната практика, да създадатъ благодатъ за учебното дѣло. Непр. педагогическиятъ романтизъмъ проповѣдва приемливата идея за развитие творчески сили чрѣзъ обучението, но какво да правимъ, когато тази идея не отговаря напълно на дѣйствителното положение на нѣщата, когато не всички учители сж художници и когато не всички ученици сж еднакво даровити и способни къмъ творчество? Но на въпроса.

1. Понятие.

Името „трудово училище“, прѣведено у насъ отъ руското „трудовая школа“, послѣдното прѣведено отъ нѣмското „Arbeit-

¹⁾ Кога съставяхъ тази частъ отъ реферата си, ползувахъ се много отъ хубавата статия на R. Rissmann „Arbeitsschule“ въ Die deutsche Schule. Februarheft, 1911.

sschule“ и отъ американското „Manual Training School“, е единъ етикетъ. Съ този етикетъ се именува онова ново реформено педагогическо движение, което поставя „трудътъ“, „работата“ като главенъ факторъ на обучението и възпитанието.

Най-напрѣдъ ще трѣбва да се справимъ съ двѣ криви разбирания сжщността на това движение, въ които леко се попада отъ повърхностно запознаване съ движението, като се прѣдизвикватъ отчасти и отъ самото име на движението.

Първото недоразумѣние се поражда отъ станалото много модно противопоставяне: *трудова училище* — *книжно училище*. Мнозина си мислятъ въз основа на това противопоставяне, че въ трудовото училище ще трѣбва само да се работи (главно физическа работа) въ противоположностъ на досегашното училище, въ което се е учило само по книги. Такова едно схващане не отговаря на фактическото положение. И въ новото трудово училище се учи и ще се учи, защото дѣтето идва въ училище да се учи. Въ друго е разликата между досегашното и новото училище: въ досегашното училище се е учило прѣдимно по паметъ, механически, знанията сж се давали на ученицитъ наготово, последнитъ сж ги възприемали пасивно, безъ при възприеманieto да взема участие цѣлокупниятъ имъ душевенъ животъ. И въ бждещото трудово училище ще се учи, но ще се учи чрѣзъ работа, ученицитъ ще бждатъ заставени, или по-добрѣ поставени въ положение сами да си добиватъ необходимитъ знания и то не по пътя на умозаключението, по недѣтския пътъ на абстракцията, ами чрѣзъ собственъ опитъ, чрѣзъ работа. Обучението въ трудовото училище нѣма да се състои въ съобщаване знания, както при сегашното, ами въ изслѣждане и самостоятелно проучване поставени задачи.

Второто недоразумѣние се поражда отъ името „трудова училище“, „Manual Training School“ — училище на ржчния трудъ. Подмани отъ името, мнозина мислятъ, че всѣко училище, въ което се прѣподава ржчна работа, е трудово училище, защото обикновено подъ „работа“ се схваща физическа, ржчна работа. Въ таквъ случай би трѣбвало да смѣтаме за идеални училища отдавна вече сжществуващитъ технически училища — столарскитъ, желѣзарскитъ, земледѣлческитъ и пр. — и споредъ тѣхъ да устроимъ и народнитъ училища. Така обикновено си правятъ заключения противникитъ на трудовото училище и сетиъ го осмиватъ, като праздна мечта. За щастие, истинското трудово училище е съвсѣмъ друго. Не е главно нѣщо въвеждането работата, като опрѣдѣленъ видъ, което прави едно училище трудово, а въвеждането *работата, като главенъ принципъ, като достъпъ на обучението, като методъ на обучението*. Така схванато, реформеното движение за трудово училище мѣри да реформира както самитъ основи на обучението, така сжщо да реформира изцѣло и цѣлата училищна практика.

2. Характеристика.

И реформеното движение за трудово училище се обявява противъ царещия въ досегашната училищна практика формализъмъ, противъ внесения отъ Хербарта и развитъ крайно отъ неговитѣ послѣдователи интелектуализъмъ въ педагогиката. Но неговитѣ прѣдставители не се борятъ противъ този формализъмъ и интелектуализъмъ, като романцисти по настроение и не проповѣдватъ, като послѣднитѣ вѣсто формализма анархизъмъ въ педагогиката и училищната практика, ами се въоръжаватъ съ добититѣ резултати отъ експерименталната психология, експерименталната педагогика и дѣтското изслѣждане и противопоставятъ на надвигия вече въ споменатитѣ науки интелектуализъмъ живителния *волунтаризъмъ*. Основата на новото движение за трудовото училище е волунтаризма. А послѣдниятъ е учението на новата психология, което схваща човѣка като волево същество, като същество, което се проявява главно и най-добрѣ чрѣзъ волята си, чрѣзъ своята дѣйность, чрѣзъ своитѣ дѣла. Като възприема това схващане на дѣтската психика, новото движение за трудово училище се стреми да изгради съотвѣтна педагогическа практика, чрѣзъ която да се цѣли главно развитието на дѣтето, като волево същество.

Разбира се, тука могатъ да ни прѣкъснатъ нѣкои чистокръвни хербартианци и да ни запитатъ: „А каква цѣль поставя Хербартъ на обучението? Нали иска той чрѣзъ обучението да възбужда многостраненъ интересъ у ученицитѣ, а споредъ него интересътъ не е нищо друго, освѣнъ воля? Значи, и Хербартъ иска да развива чрѣзъ обучението волята на дѣтето“.

Да, Хербартъ е билъ великъ педагогъ, ималъ е здрава педагогическа интуиция, която му е подшушнала много добрѣ, че трѣбва да се развива главно волята у дѣцата. Затова той поставя цѣль на обучението развитие на дѣтската воля. Но като е изграждалъ хода на обучението, като е опрѣдѣлялъ пѣтя, по който ще става развитието на дѣтската воля и срѣдствата за развитието ѝ, той се водилъ по своята интелектуалистична психология. А споредъ неговата психология, елементитѣ на човѣшката душа сж прѣдставитѣ, които се групиратъ и съюзяватъ по най-различни начини, иматъ различни връзки единъ съ други, единъ се подпомагатъ, други си прѣчатъ, изобщо сж въ посгоянно движение, прѣуформяване. Ако е благоприятно за насъ движението на прѣдставитѣ ни, прѣдизвиква въ насъ приятни чувства -- въ противенъ случай прѣдизвиква въ насъ неприятни чувства. По тоя начинъ като се появяватъ у насъ чувствата, тѣ сж споредъ Хербарта нѣщо *секундерно*, като субективно съзнаване извѣстно движение (обикновено обтегнатостъ) на прѣдставитѣ ни.

Щомъ усѣтимъ изгодно за насъ движение на прѣдставитѣ ни, щомъ значи изпитае приятни чувства, у насъ се появява *желание* да задържимъ въ съзнанието си тѣзи приятни чувства; напротивъ, щомъ движението на прѣдставитѣ ни не е изгодно за насъ, щомъ

значи изпитаме неприятни чувства, у насъ се явява *стремежъ* да прѣмахнемъ причината на неприятността. Така се развива, споредъ Хербарта, у насъ отъ желанието и стремежа *искането и волята*, като нѣщо пакъ секундерно, произлѣзло отъ движението на прѣдставитѣ ни. И голѣмата тайна за създаване личности съ силна воля, характерни личности, се състои споредъ Хербартовата педагогика въ даване необходими знания на дѣцата, или както се изразяватъ хербартиянитѣ въ изработване „нравствено-религиозенъ мисловъ кржгъ“ у ученицитѣ, споредъ учението за концентрацията и формалнитѣ степени. Отъ използването на този мисловъ кржгъ отъ ученицитѣ въ живота, т. е. отъ движенията на тѣхнитѣ религиознонравствени прѣдстави, ученицитѣ ще проявяватъ силна религиозна нравствена воля и ще изпитватъ такива чувства.

Съсвѣтъмъ противоположно е гледището на волунтаризма. Неговитѣ подрѣжници казватъ: „Дѣйствително, волята дължи много на интелекта, особно за своето добро направление, но тя въ никой случай не е негово дѣло, не е нѣщо секундерно, не е въ никой случай продуктъ отъ движението на прѣдставитѣ“. Това ни свидѣтелствува и животътъ на много велики личности, които не сж били надарени съ особно силенъ умъ, но които сж били надарени съ желѣзна воля и благодарение на нея сж създали епохални дѣла. И въ обикновения животъ успѣватъ не толкова надаренитѣ съ силенъ умъ, колкото надаренитѣ съ силна воля да работятъ и се развиватъ. Човѣшкиятъ интелектъ може да се сравни съ картитѣ, компаса и инструментитѣ за измѣняване направлението на парахода въ морето, за да трѣгне послѣдниятъ въ по-сигуренъ и безопасенъ пжтъ; но въ всѣки случай не картитѣ, компасътъ и инструментитѣ създаватъ движението му, а специалнитѣ за тая цѣль машини въ него. Не прѣдставитѣ на човѣка създаватъ цѣлнитѣ нѣща на живота му, а неговата воля, тя дава тласъка на човѣшкия животъ.

Въ психиката на дѣтето, както и изобицо въ човѣшката психика, основното е *активността*; интелектътъ се явява по-сетнѣ и то въ служба на активното начало, на волята. Първомъ се явява въ дѣтето *стремежъ*, инстинктъ къмъ движение и много по-сетнѣ съзнание и прѣдстави за това движение. Дѣтето е по природа активно; то иска всичко само да види, пѣха го въ уста да го вкуси, стиска го да изпита твърдостта му, чука го, чупи го да го опознае. Дѣтето не стои никога пасивно, „праздно“, „мирно“, както обикновено искатъ отъ него неразумнитѣ му родители и възпитатели: то винаги дѣйствува, проявява се. За малкото дѣте е много по-лесно да се изказва чрѣзъ дѣйствиe, отколкото чрѣзъ говоръ. Мисълта у дѣтето още не се е абстрахирала, не се е отдѣлила отъ волята на която помага, както е у възрастния, затова дѣтето каквото мисли, сжщеврѣменно го и върши. Растежътъ на дѣтската мисль въ доучилищния периодъ е въ много тѣсна връзка съ растежа на дѣтската сръчностъ да наблюдава, изслѣдва, да строи, изобицо да дѣйствува: Безъ правилно развитие прѣди всичко на дѣтската воля е немислимо правилно развитие на дѣтския умъ.

Трудовото училище базира на дѣтската природа и дѣтския животъ прѣди училищния периодъ. Затова то не се стреми като досегашното училище да съобщава знания, ами да развива активностъ у ученицитѣ, за да могатъ да си добиватъ нужнитѣ знания. Трудовото училище се стреми да създаде на дѣтето въ училището по възможностъ такива условия, каквито е имало то прѣди да дойде въ училище, за да може самостоятелно да си добива знания и да се развива естествено, както се е развивало по вложенитѣ му отъ природата сили, прѣди да дойде въ училище.

Човѣкътъ се е явилъ и развилъ въ този свѣтъ, като волево същество, което съ помощта на знанието си се стреми да си създаде чрѣзъ собствена дѣйностъ благоприятни околни условия за своето осъвършенствуване. Ролята на знанието му, косто се е явило срѣдъ неговото дѣйствуване или по право като опитъ въ врѣме на дѣйствуването му, е била да улесни трудната работа на волята въ борбата ѝ за приспособяване себе си къмъ околнитѣ условия и послѣднитѣ къмъ себе си. За това естествено прѣдназначение на човѣка се стреми трудовото училище да подготви дѣтето отъ малко.

Значи, споредъ движението за трудово училище, задачата на обучението е да развие активностъ у ученицитѣ, та по нѣжия на самостоятелността да си добиватъ необходимитѣ за живота знания и сръчности.

Да разгледаме сега, какви реформи носи новото движение по отношение *формата на обучението*.

Най-развитата форма на хербартиянското обучение е *категоризмът*, т. е. диалогичната форма отъ въпроси и отговори. Когато се води образцово обучението по тази форма, има слѣдния ходъ. Учителътъ си опрѣдѣля за обработване извѣстна методическа единица. Измисля си една подходна цѣль, която да постави въ началото на методическата единица. Тази цѣль му служи като клупъ, о който да се залови и да развива понататъкъ цѣлата верига въпроси и отговори, отъ които е съставена лекцията му. Въпроситѣ си задава учителътъ по строго опрѣдѣленъ, обикновено прѣдварително обмисленъ логически редъ, докато достигне най-сетнѣ до крайната цѣль на урока — да открие извѣстно понятие, или да формулира извѣстна дефиниция. И споредъ хербартиянитѣ се смѣта онзи учителъ за вѣщъ методикъ, който умѣе да избира най-загадъчни цѣли, съ които да възбуди интересъ у ученицитѣ и отъ които да може да излѣзе най-леко за развитието на цѣлата изкуствена система отъ въпроси. Затова хербартиянитѣ смѣтатъ за много добри цѣли на урока като тѣзи: „Ще учиме за онова животно, което ни буди рано сутринъ“, „Ще ви разкажа за едно момченце, отъ което не били доволни родителитѣ му“, „Днесъ ще учимъ за най-страшния български царъ“ и пр. Стѣдъ цѣльта се прави „анализа на дѣтскитѣ прѣдстави“ въ свръзка съ урока. Почватъ се стереотипнитѣ въпроси: Кое е това животно? Защо е то? Защо не е друго нѣкое? Какъ познахте? какво е било това дѣте? Защо? Виждали ли сте такова тѣте? и пр. Прѣзъ цѣлия часъ учителътъ задава въпросъ слѣдъ въпросъ, а ученицитѣ сж

длъжни да му отговарят и то тъкмо така, както той иска, а не както мислят тѣ, защото въ послѣдния случай ще се забърка лекцията. Дѣцата се влияятъ твърдѣ много и скоро се нагаждатъ по искането на учителя си. Тѣ така леко привикватъ къмъ въпроситѣ му, така скоро се научаватъ да прѣдугаждатъ, какви отговори да даватъ, щото и най-обикновенъ учителъ може въ скоро врѣме да дресира така ученицитѣ си, щото съ помощта на катехезата да изкарва чудни лекции, просто на единъ дѣхъ. При дресирани ученици и добръ стѣкмена катехеза, обучението върви много гладко, въпроситѣ се ниятъ единъ слѣдъ други строго логически, отговоритѣ слѣдватъ също точно по искането на въпроситѣ. Като слушатъ такова обучение, хора, които не познаватъ дѣтската психика и новитѣ искания за обучението, оставатъ прѣхласнати отъ образцовия учителъ и отъ образцовото отдѣление: всичко си е тъкмо на мѣстото, обучението си върви по строго опрѣдѣленъ редъ, забѣлѣзватъ се много ясно всички формални степени въ урока, и при най-мѣжнитѣ въпроси дигатъ рѣжа всички ученици и издигнатитѣ отговарятъ винаги вѣрно, така именно, като иска учителътъ. Но отъ такова обучение могатъ да изпадатъ въ възторгъ само невѣдущитѣ, които нѣматъ понятие отъ дѣтска природа; такъвъ учителъ могатъ да смѣтатъ за истински образцовъ тѣзи, които не могатъ да правятъ разлика между дресоръ и възпитателъ. „Само въ едно врѣме, казва R. Rissmanu, когато е имало най-смѣтни понятия за дѣтския душевенъ животъ и затова е нѣмало възможностъ да се създаде едно природно обучение, само въ такова едно врѣме е могла да се смѣта катехезата за вѣнецъ на дидактическото изкуство, за срѣдство да се изпитва педагогическата вѣщина на учителя“. Защото при тази учебна форма учителътъ е активенъ, а ученикътъ е обѣрнатъ въ автоматъ. Учителътъ извършва цѣлата работа: подбира учебната материя, нагласява, какво ще се учи, какъ ще се учи и пр. Ученикътъ е принуденъ да върви слѣпишката по онзи пѣтъ, по който го тласка съ въпроситѣ си учителътъ му; той е принуденъ да прѣдогажда отговоритѣ, които иска учителътъ му. Доколко дѣцата се дресиратъ, като се прѣподава по тази учебна форма, имахъ много пѣти възможностъ да се увѣря при прѣподаването на ученици — педагогисти. Чувалъ съмъ да казватъ дѣцата, че „цѣлата“ на новия имъ учителъ не била „хубава“, та затова не могли да отгатнатъ, що ги пита. Други пѣтъ сѣ казвали, че новиятъ имъ учителъ сбъркалъ „цѣлата“, или пѣкъ забравилъ „цѣлата“. Като знаятъ дѣцата, че непрѣменно слѣдъ цѣлата въ „анализата“ ще ги питатъ, какво знаятъ за новото животно или растение, тѣ обикновено измисляха и разказваха на неопитния си още учителъ разни небилицы, които той приемаше за факти. Още помня веднажъ, учи се за вълка, какъ едно дѣте отъ второ отдѣление разказваше на учителя си, който настояваше да му се разкаже, кждѣ е видѣло вълкъ, една измислица, какъ ги нападналъ нѣкога вълкъ съ баща му и какъ се спасявали . . . и като видѣ, че отиде далечъ въ измислицитѣ, засрами се и седна. Дѣтето не бѣше виновно: то искаше да задоволи учителя си, да запълни неговата „анализа“.

Какво представляват като учебно средство *въпроситѣ на катехезата*? По сжцината си тѣ не сж нищо друго, освѣтъ едно искане на учителя къмъ ученицитѣ да повторятъ една отъ двѣтъ възможности, които първиятъ поставя. Съ въпроситѣ си при катехичното обучение учителятъ свързва дѣтската воля и я държи въ опрѣдѣлено отъ него направление, като не ѝ позволява никакво свободно дѣйствие. Затова при катехичното обучение ученицитѣ дохаждатъ въ края на часа до цѣльта, безъ да могатъ да си дадатъ смѣтка, какъ сж дошли до нея и безъ да могатъ слѣдователно да изпитатъ онова възвишено чувство, което се изпитва при съзнателното достигане на свободно поставена цѣль.

Ратницитѣ за трудовото училище се обявяватъ и противъ формата на обучението, които прѣпоръчватъ педаг. романтици — разказа. Съ разказа се дѣйствува главно върху чувствата и фантазията на дѣцата. Трудовото училище иска да развива волята на своитѣ питомци, да ги прави дѣйни личности, а не фразьори и мечтатели. И разказътъ си има мѣсто въ обучението, но съ него не трѣбва да се злоупотрѣбвява, както правятъ романтицитѣ. Щомъ главното средство на обучението е разказа, ученицитѣ оставатъ пакъ пасивни възприемачи.

Намѣсто изкуствената, съ красива външность хербартянска катехеза, намѣсто увлекателния разказъ на романтицитѣ, застѣпницитѣ на трудовото училище поставятъ „работата“ като главенъ факторъ на обучението, като моторъ на учениковата воля. Но добръ да се забѣлѣжи: не опрѣдѣленъ видъ работа, ами изобозъ учениковата дѣйность, като възбудителъ на учениковата воля, като средство за булене и развиване психическитѣ сили на ученика. Значи, главното средство на трудовото училище е *педагогическата работа*, която направлява волята къмъ цѣльта, опрѣдѣлена отъ възпитанието, а не чисто *механическитѣ занятия*, чието мѣсто е въ работилницата, а не въ училището.

Що е „работа“¹⁾? Три момента опрѣдѣлятъ по точно това понятие. Първо, въ него се заключава съзнание за цѣль, която ще трѣбва да се достигне и осжществи. Вториятъ моментъ се състои въ наддѣляване редъ прѣпятствия, докато се достигне поставената цѣль. Най-важниятъ трети моментъ въ понятието работа се състои въ проявяването сила, психическа и физическа, която да наддѣлѣ прѣпятствията и да достигне цѣльта. Значи „работа“ прѣдставлява силата, която работещиятъ проявява, за да надвие редъ прѣпятствия и да достигне поставена цѣль.

Като се опрѣдѣли така понятието работа, прѣмахватъ се въ голѣма степенъ едностранчивитѣ и криви схващания сжщността на трудовото училище, защото не всѣка дѣйность е работа. И въ досегашното училище ученицитѣ сж вършили редъ дѣйности, но не сж работили съзнателно, не сж имали възможность да си поставятъ сами задачи, цѣли, и да се стремятъ съ свои сили, съзнателно да ги

¹⁾ Споредъ R. Rissmanu.

достигнатъ. Въ досегашното училище е имало прѣимуществено механическа дѣйность, но не и съзнателна работа, самодѣйность.

Оттука се вижда още, че трудовото обучение се отличава съществено отъ „веселото“ обучение, отъ *обучението — игра* на романтицитѣ. „Да се работи“ не значи същото, каквото и да се играе. Работата се стреми да осъществи поставена отъ работещия цѣль, а играта се играе безцѣлно, просто защото е приятно на играещия. Дѣйствително, играта е доста важно сръдство при обучението на малкитѣ, но тя не може въ никой случай да бѣде първото учебно сръдство, защото обучението трѣбва да подготвя за живота, който иска сериозни дѣйци, а не повърхности играчи. Ние трѣбва да се стремимъ да направимъ за дѣцата работата интересна, приятна, но не и да обръщаме сериозната работа въ игра. Когато е врѣме за сериозна работа, ще работимъ сериозно, съ интересъ, когато е врѣме за отпочивка и удоволствие, тогава ще играемъ ненаситно.

Въ обикновения животъ и говоръ се прави разлика между физическа и духовна работа. Даже като се говори обикновено за работа, се разбира физическа работа, а за да се разбере душевна работа трѣбва непременно да се означи за това съ съответното прилагателно. Споредъ даленото по-горѣ опрѣдѣление, що е работа, разликата между физическата и душевна работа съвсѣмъ намалява. И при двата вида работа цѣльта е чисто интелектуална — да се осъществи една идея. За насъ въ случая не сж толкова важни продуктитѣ отъ работата, които въ двата случая сж дѣйствително различни, а е важенъ стремежътъ за достигане поставената цѣль. Това схващане е особно важно за училището. Цѣльта на училищната работа се състои изключително въ това, да се подтикне душевното развитие на ученицитѣ. Народното училище не може и не трѣбва да се стреми да подготвя техници, чираци за извъстни занаяти — това е работа на занаятчийницитѣ и специалнитѣ училища — народното училище трѣбва да се старае да научи ученицитѣ си да работятъ; да ги направи продуктивни личности, дѣйни граждани, като ги привикне да работятъ самостоятелно главно и прѣимуществено за духовното си издигане. За това на народното училище е безразличенъ вида на работата, сжщо безразлична за него е и материята, която се обработва. И при чисто интелектуалната и при чисто физическата работа, за народното училище си остава *педагогическата цѣль една и сжща: душевното развитие на ученицитѣ*. Затова трудовото училище използва широко двата вида работа споредъ нуждата и споредъ изискванията на дѣтската природа.

Да видимъ сега, какъвъ ще бѣде *зодътъ* на трудовото обучение, което поставя — както видѣхме до сега — работата като главно условие на обучението.

И при него първата стѣпка ще бѣде да се постави цѣль. Но тази цѣль не ще бѣде вѣдница за ловене думи и фрази, не ще бѣде една залъгалка, съ която учителътъ да подведе ученицитѣ по опрѣдѣлени отъ него пѣтища, а ще бѣде единъ *проблемъ*, който да възбуди къмъ дѣйность, къмъ работа учениковата воля. За да по-

стигне поставената ѝ задача, цѣлѣта на урока трѣбва да изхожда отъ дѣтскитѣ интереси, да не е произволно избрана отъ учителя; тя трѣбва да бѣде цѣль не само на учителя, ами главно за ученицитѣ, та да прѣдизвика тѣхното лично участие въ прѣдстоящата работа. Въ повечето случаи цѣлѣта на урока трѣбва да се поставя отъ самитѣ ученици, които трѣбва да привикнатъ да си даватъ отчетъ за достигнатото при досегашното обучение и да прѣдвиждатъ, какво трѣбва да достигатъ съ новото обучение и съобразно това да си поставятъ задачи. Цѣлата училищна работа трѣбва да прѣдставлява постоянно разрѣшаване проблеми, осъществяване едни идеи и изнамиране и поставяне нови. Цѣлитѣ на обучението трѣбва да изникватъ естествено изъ самата училищна работа и да се налагатъ на ученицитѣ за разрѣшение, като една необходимостъ, за да се запълватъ нѣкои празнини въ тѣхния опитъ и тѣхнитѣ познания. Цѣли, които самъ учителѣтъ измисли, самъ си разбира, самъ си постави, не сж цѣли на дѣтската воля, а залъгалки за дѣтата.

Слѣдъ като се зададе цѣлѣта, идва вториятъ важенъ моментъ въ трудовото обучение: проявяване сила отъ ученицитѣ да се достигне поставената цѣль. При досегашното обучение главно учителѣтъ работѣше за достигане поставената отъ него цѣль на урока, а ученицитѣ само потвърждаваха и повтаряха, за да запомнятъ, що той имъ съобщи. Трудовото училище иска да освободи учениковата воля, да се прояви послѣдната и сама да достигне цѣлѣта на урока — ученицитѣ да възприематъ новото активно. Достигането поставената цѣль при трудовото обучение става чрѣзъ обща работа между учителъ и ученици: общи наблюдения, изслѣдвания, запитвания, дискусии. Намѣсто катехезата и разказа на учителя, трудовото училище възприема *свободно изказване* отъ ученици и учителъ върху занимающия ги прѣдметъ. Въ трудовото училище всички, учителъ и ученици, опрѣдѣлятъ цѣлѣта, която ще достигнатъ съ даденъ урокъ, опрѣдѣлятъ си, по кои пѣтища ще я достигнатъ, а слѣдъ това почватъ да работятъ общо, за да я достигнатъ. При тази работа учителѣтъ е само ръководителъ, опжтвачъ: тукъ-тамъ задава нѣкои възбуждающи въпроси, изказва извѣстни съмнѣния върху намѣреното отъ ученицитѣ да ги подбуди къмъ ново изслѣждане и пр. Отначало отъ ученицитѣ могатъ да се изкажатъ най-различни мнѣния и схващания за даденъ проблемъ. Чрѣзъ наблюдения, опити, изслѣдвания, въ които всички ученици взематъ живо участие, кривитѣ мнѣния се изправятъ и се достига единодушно до едномислие по отношение поставената цѣль.

Вѣщината на учителя трудовото училище мѣри съ това, доколко може той да събужда въ ученицитѣ общъ интересъ къмъ дѣйностъ и доколко съ тактично и разумно водене дискусинтъ за държа вниманието на ученицитѣ върху главната цѣль на общата работа. Трудовото училище не съзира свободата на учителя въ това, да упражнява безгранична сила надъ ученицитѣ си и да може да ги подвежда кога както иска, както мислятъ романтицитѣ, ами въ това да може да жертвува своята собствена личностъ, та да изпъкна повече личността на ученицитѣ му.

Трудовото училище има особено гледище и за цѣнността на *учебните прѣдмети*. То цѣни най-вече онѣзи учебни прѣдмети, които спомагатъ за развитието на учениковата воля, които даватъ възможность на ученицитѣ да си добиватъ сами чрѣзъ работа необходими знания. За това то цѣни високо прѣдметитѣ, които даватъ сръчностъ на ученицитѣ, отхвърля формално логическитѣ и поставя на тѣхно мѣсто въ учебната програма единъ новъ учебенъ прѣдметъ — *ржчната работа*. Досега говорихме за работата, като принципъ на трудовото обучение и видѣхме, че послѣдното трѣбва да бѣде винаги съзнателна ученикова работа; сега ще кажемъ нѣколко думи за ржчната работа, като учебенъ прѣдметъ.

Въ по-напрѣжни врѣмена се е гледало на ржчната, физическа работа, като на неблагополучна дѣйность, която трѣбва да извършватъ робитѣ и низкитѣ класи. Днесъ, въ вѣка на машинизма, ржчниятъ трудъ на човѣка почва да се цѣни високо; на него почна да се гледа вече, като еднакво необходимъ и почти като еднакъвъ по сжщество съ умствения. Днешната съвършена техника е толкова продуктъ на ума на мислителитѣ, колкото и на изкусната ржка на техницитѣ. Цѣнността на ржчната работа за културата е единъ отъ мотивитѣ за нейното въвеждане въ училището. Но този не е силниятъ мотивъ за нейното въвеждане. Ржчната работа се въвежда въ днешното народно училище главно да се задоволи една нужда на дѣтската природа. Малкото дѣте е много по-малко пригодно за умствена работа, отколкото за ржчна работа. Дѣтето е много повече развито да дѣйствува съ ржцѣтъ си и изобщо съ тѣлото си, отколкото съ ума си. Дѣтето може да си добива много по-лесно и съ по-голямъ интересъ знания чрѣзъ ржчна дѣйность, отколкото съ логическо мислене. Душевното развитие на малкитѣ дѣца се подпомага много по-лесно и повече съ физическа работа, отколкото чрѣзъ паметно заучване чужди мисли. Дѣцата обичатъ ржчната работа, защото тя е за тѣхъ едно сръдство да въплотятъ своитѣ мисли и желания. Ржчната дѣйность за дѣтето е такова сжщо изразно сръдство, както и говора. „Развитието езика на окото и на ржката е сжщо така важно, както и развитието езика на устата“, казва О. Люп. Обикновено за дѣтето е по-лесно да направи много прѣдмети, отколкото да ги опише. А безъ всѣко съмнѣние е, че когато то прави извѣстенъ прѣдметъ (моделира го отъ нѣщо), заучва много по-добрѣ този прѣдметъ, отколкото кога го описва. При ржчната работа ученицитѣ изобразяватъ прѣдметитѣ тѣлесно. А при това изобразяване тѣ могатъ да се самоконтролиратъ въ много по-голямъ степенъ, отколкото при душевната работа. Мжчно може едно дѣте да прѣцѣни добрѣ едно свое съчинение или една своя рисунка; а при ржчната работа допустнатитѣ грѣшки се хвърлятъ веднага въ учитѣ му, защото прѣчатъ за сполучливия изходъ на работата. Затова при ржчната работа ученицитѣ сж много повече заинтересовани и старателни, отколкото при умствената работа.

Отъ друга страна, като дава прѣднина на ржчната работа, съ това трудовото училище се стреми да разшири понятието за *наглед-*

ностъ въ обучението и да направи послѣдната въ дѣйствителностъ фундаментъ на обучението, както нѣкога си е училъ Песталоци. И досегашното училище се стремѣше да има нагледностъ въ обучението му, но неговата нагледностъ бѣше външна, недостатъчна, когато трудовото училище се стреми къмъ всестранна нагледностъ.

Кога е обучението нагледно? — Когато почва съ нагледи, съ сътивнитѣ възприятія на ученицитѣ. Досегашното училище си е служило изключително съ двѣ сътива да има нагледностъ въ обучението му: съ око и ухото, наблюдението и разказа. Що се отнася до нагледността, добивана чрѣзъ око, тя е била въ голѣма степенъ мнима. Въ досегашното училище не се наблюдаваше дѣйствителността, ами се наблюдаваха блѣди копия отъ нея — картини и модели. Всички знаемъ, какъ и до днесъ нагледното обучение, естествознанието и родинознанието, се изучаватъ почти изключително по картини. А мъртвата картина не може да дѣйствува никога тъй на око и душата, както имъ дѣйствува живата дѣйствителностъ. И съ слушането, като срѣдство за нагледно прѣдставене (описанието), се е злоупотрѣблявало. Романтицитѣ се ползуватъ съ това злоупотрѣбление въ всичко: и що трѣбва и що не трѣбва тѣ съобщаватъ чрѣзъ разказъ, описание.

Трудовото училище ратува за всестранна нагледностъ, т. е. такава, която да почива на всички сътива. То иска да доведе дѣцата въ най-тѣсно съприкосновение съ дѣйствителността, съ фактитѣ, като имъ даде възможностъ да ги схванатъ всестранно, съ всички сътива. Освѣнтъ съ око и ухото, то си служи за тая цѣль въ голѣма степенъ, даже прѣимуществено, съ пипането и мускулното чувство. Съвсѣмъ въ рѣдки случаи си служи то съ картини и разказъ, а обикновено завежда дѣцата въ природата да наблюдаватъ извѣстно явление, а сетнѣ въ училището възпроизвеждатъ това явление съ инструменти, илюстриратъ го, моделиратъ го. Винаги слѣдъ наблюдаването извѣстно явление или нѣкой прѣдметъ, слѣдва тѣхното възпроизвеждане, само така може да се провѣри, дали дѣйствително дѣцата сж добили нагледи при наблюдаването, само така наблюдението е интензивно.

Трудовото училище се стреми да създаде условия и възможностъ на ученицитѣ си да добиватъ *опитно знание*. Затова то смѣта належаще да се устроятъ *училищни работилници*. Разбира се, не занаятчийници, а възпитателни и образователни заведения, опитни станции, дѣто ученицитѣ да събиратъ опитно знание, такива работилници иска трудовото училище. Такива работилници има вече създадени въ много градове на западъ. Идеята за тѣзи работилници излѣзе отъ Д-ръ Кершенщайнера въ Мюнхенъ, дѣто той е наредилъ вече образцови такива. Тѣзи работилници или лоборатории, както ги наричатъ въ Мюнхенъ и Америка, сж мѣста, дѣто ученицитѣ правятъ подъ ржководство на учителитѣ си опити да добиятъ нови знания, или да приложатъ стари такива. Основнитѣ имъ принципи сж: опитътъ прѣдхожда знанието; знанието трѣбва да върви съ умѣнието. Само като се спазватъ тѣзи принципи, добититѣ знания

ще бждатъ сила за ученицитѣ, ще имъ бждатъ душевенъ капиталъ, а не мъртавъ баластъ. Особно отъ голѣмо значение сж училищнитѣ работилници — лаборатории за обучението по химия и физика, за обучението по рѣчна работа, за обучението по домакинство и пр.

Чрѣзъ самодѣйностъ — къмъ самостоятелностъ! Този великъ зовъ на Дистервега трудовото училище подема и се старае да създаде условия за неговото реализиране. Не е необходимо да бждатъ ученицитѣ внимателни само и да запомнятъ това, що имъ съобщава учителятъ — необходимо е да работятъ и то самостоятелно, по собствена инициатива да работятъ, сами да проучаватъ извѣстни нѣща и да си добиватъ знания за тѣхъ, винаги да проявяватъ въ обучението своитѣ душевни сили. *Самообучение и самоучение* се стреми да дава трудовото училище. Ние, като ратници на новото трудово училище, трѣбва да привикваме ученицитѣ си сами да се учатъ, та да могатъ да продължаватъ образованието си и тогава, когато нѣма да ни има вече при тѣхъ, когато влѣзатъ въ живота. Всичко, що бихме имъ дали наготово въ училището: познания, сръчности, правила, формули — е нѣщо врѣменно и въ голѣмата си частъ скоро ще изчезне. Трайни е работоспособността, любовта къмъ труда, къмъ самоучението. Тѣзи трайни навици трѣбва да създадемъ у нашитѣ ученици и тѣ тогава ще могатъ леко да си набавятъ изчезналитѣ знания и да притурятъ нови при тѣхъ.



Съврѣменно учение за произхода на характера.

I. Проблемътъ за вродеността.

Въпросътъ за образуването и произхода на характера ни води къмъ единъ отъ най-мжнитѣ въпроси — въпросътъ за вродеността. Още отъ по-рано има два възгледа по тоя въпросъ. На едната страна стои *натуризмътъ*, който обяснява характера, както и духовния животъ на човѣка въобще, отъ първоначални заложби. На другата страна стои *смитиризмътъ*, който търси да изведе всичко горѣпоменато отъ опита (прѣживѣването), т. е. като дошло отъвън и придобито въ взаимодействието съ външния свѣтъ.

Това сж само общи черти на тия възгледи. Тукъ нашата задача е само да се ориентиране върху въпроса, а не да се впускаме подробно и исторически въ тънкитѣ разлики на тия възгледи и въ опититѣ за разрѣшаването имъ.

Ако характерътъ е вроденъ, то по-нататкъ е ненуждно да се говори, какъ се е образувалъ. Ако ли пъкъ е придобитъ, веднага ще се породи питането: какъ именно подъ влиянието на външнитѣ условия се сформирава характерътъ?

Когато новата философия диреше основа за мирогледа на човѣка, тя намѣри такава въ нѣкои непосредствено установени понятия и истини, които сж общи за всички човѣци и затова *вродени*. Тѣ служеха за изходна точка на всички други понятия. Като такива вродени истини смѣтаха положението за идентичността [$A=A$], Божията заповѣдь за любовъ къмъ ближния, сжществуването на Бога. Това учение има началото си още отъ Платона и биде застъпено отъ *Кембриджската школа въ Англия*. (Кудвортъ). Споредъ тая школа нравствениятъ законъ е така сжщо вроденъ и всеобщъ, както и математическитѣ истини.

Вѣрата въ вродеността биде най-силно разкладена отъ английския мислителъ *Джонъ Локъ* съ съчинението му „Опитъ върху човѣшкия умъ“ (1690 год.), което той насочи главно срѣщу вродеността на идеитѣ. Подъ „идеи“ той схващаше въображение, прѣдстава, понятие или духътъ при мисленето. Идеитѣ на всички човѣци не сж общи, защото човѣцитѣ не сж въ съгласие и на едно мнѣние върху нѣщата. Дѣцата, идиотитѣ, дивацитѣ нѣматъ и най-основнитѣ понятия или мисли. Още по-очевидно е, че моралнитѣ истини (положения) не сж вродени. Каквото на едно мѣсто е добро, на друго мѣсто важи за зло и наопаки. Тия, които живѣятъ отъ грабежъ и лъжа, не признаватъ положенията вѣрностъ и справедливостъ. Дѣцата биватъ подхвърляни, старци — убивани, неприятелъ умъртвявани и това не се съзнава, като прѣстѣпление срѣщу нѣкакъвъ вроденъ законъ. Идеята за Бога, дори и тя не е вродена, защото сж открити народи, у които не е намѣрено никакво познание за Бога, за религията. Слѣдователно, нищо вродено не остава въ душата и тя е бѣлъ листъ книга.

Ако изведемъ крайнитѣ заключения отъ това становище, то и *характерътъ*, както всички други способности на човѣка би трѣбвало да се извлѣче и обясни отъ опита, слѣдователно придобитъ е. Практическото послѣдствие отъ това заключение би било *всеможество на възпитанието*, т. е. чрѣзъ възпитанието можемъ да сформираме човѣшката душа, както искаме.

Сжщо и *Хелвеци* се занимава съ питането, какъ е възможно да откриемъ науката, къмъ която човѣкъ е най-годеенъ? Той вади заключение, че всичкитѣ духовенъ метериалъ се получава отъ опита, задържа се отъ паметта и се прѣработва, „прѣварява“ отъ страститѣ. Духътъ не е нищо друго, освѣнъ сборъ отъ идеи и нови комбинации. Възпитанието се състои освѣнъ въ каляване и усиляване на тѣлото, но и въ правиленъ подборъ на прѣдметитѣ, които ще се прѣдставятъ на паметта да ги задържи и въ туй: бързо (леко) да се прѣдизвикатъ страститѣ. Хелвеци все пакъ приема нѣщо вродено, защото той казва: двѣ „пасивни“ способности трѣба да имаме ние въ „насъ си“, физическа способностъ да възприемаме усѣщанията или впечатленията и паметъ, т. е. способностъ да задържаме впечатленията. При това се прибавя още и способностъ да имаме страсти, прѣди всичко славолубие, което, като се усили, ни води къмъ генерална дѣйностъ.

И Локъ не може да избѣгне сжщитѣ послѣдци, защото той приема, че бѣлиятъ листъ книга, съ който сравнява душата, по само себе е нищо, а по опрѣдѣленъ начинъ е способенъ да възприема върху си черти, драски. Великиятъ противникъ на Лока *Лайбницъ* въ своитѣ „Нови опити върху човѣшкия умъ“ (1704 г.) съ право му възразява, че оная *tabula rasa*, за която толкова много се говори, не е нищо друго, освѣнъ фантазна картина, несжществуваща въ природата и построена отъ несъвършенитѣ понятия на философитѣ. По-добрѣ е да се каже, че съ тази бѣла книга философията иска да каже, че душата по природа първоначално има „неразвити способности“. Но „способности“ безъ проява на дѣйствие сж немислими. Винаги сжществува особена заложба къмъ извѣстно дѣйствие и то къмъ едно дѣйствие въ по-голтма степенъ, отколкото къмъ друго. Щомъ приемемъ това; то положението на Лока, че нищо не е въ ума, което по-рано не е било въ сѣтивата“, може да се поправи съ добавката „освѣнъ самата душа и нейнитѣ състояния“ или „освѣнъ самиятъ умъ“. Лайбницъ допѣва тѣзи разсжждения, въвеждайки въ философията понятие, което съдържа разрѣшението на гатанката и чрѣзъ което той посочи пжтя на психологията въ най-ново врѣме, именно понятието за *безсжзнателното*. Има зародишни заложби въ душата, които сж безсжзнателни и тѣ опрѣдѣлятъ послѣдовността въ развитието на индивида, така че безсжзнателното отъ по-рано, става отсетнѣ сжзнателно.

По тоя начинъ Лайбницъ показва несжстоятелността на радикалния емпиризъмъ. Но и крайниятъ нативизъмъ не е за приемане. Защото той мисли, че, като приемемъ вроденитѣ способности, всичко достатъчно се е обяснило, а това не може да ни задоволи.

По-добрѣ е да се приеме, че трѣбва да се ограничи областта на вроденото въ човѣшката душа. Освѣнъ това, трѣбва да се вземе прѣдвидъ, че заложбитѣ, като такива, още нищо не значатъ, а на-противъ тѣ иматъ значение едва при развитието. Това развитие не се извършва отъ само себе си и вътрѣшно, но е зависимо отъ външнитѣ условия. Най-сетнѣ не трѣбва да се забравя, че има качества, състояния, сръжности, които не сж сжществуваели като заложби, значи не трѣбва да се разглеждатъ като вродени, а като *придобити*.

Слѣдователно, въ душевния животъ на човѣка има нѣщо вродено, а сжщо има и придобито. Въпросътъ сега не е да се посочи тѣхното сжществуване, а да се покаже по-точно, доколко сж научно установени и разграничени.

II. Вродениятъ характеръ.

Въ днешно врѣме, когато литературата, науката за възпитанието, правната наука, медицината и пр. се занимаватъ съ особена охота съ влиянията на заложбитѣ, на наслѣдството, на „вроденитѣ диспозиции“, ще бжде излишно да се споменва важността на въпроса за вродения характеръ.

Въпросътъ е толкова важенъ и влиянието му е толкова голѣмо

въ модерния животъ, щото е нужно да назърнемъ въ тъмната област на вродеността.

1. *Подредба на заложибитѣ. Вродениятъ характеръ е заложба отъ най-висшъ редъ.*

„Вроденост“ и „заложиби“ често пжти се взематъ за синоними. „Вроденост“, строго взето, означаватъ ония наслѣдствени черти, които индивидътъ има отъ момента, когато се освободи отъ майчината си утроба и стѣпи въ взаимодѣйствие съ външния свѣтъ. „Заложиби“ обаче има и отъ по-рано. Отъ врѣмето на зачеване до раждане има периодъ на узрѣване на оплодотвореното яйце, ембрионаленъ животъ. Ако сж съществували причини, за да възникне нѣкоя заложба въ оплодотвореното яйце, то при раждането тя се прѣдава като вродена особеностъ, когато отначало е съществувала само въ ембриото. Твърдѣ е възможно, щото при раждането да има заложиби, които не могатъ да се изведатъ отъ наслѣдство. Състоянието на двата зародиша въ врѣме на зачеване и състоянието на майчиния организъмъ прѣзъ врѣме на развитието на ембриото, съвършено не е безразлично за случая. Нѣкои външни и вътрѣшни влияния до толкова могатъ да въздѣйстватъ върху оплодотвореното яйце, щото пораждатъ нови *заложиби*. Особено могатъ да оказатъ болезнено влияние придобититѣ болести на родителитѣ, като: туберкулоза, сифилисъ, а най-много алкохолизъмъ и оловно отравяне. Поради тая причина новата медицина и хигиена все по-вече и по-вече държатъ отговорни родителитѣ.

Затова не трѣбва да се смѣсватъ заложиби и „вроденост“. Заложибитѣ могатъ да възникнатъ както *прѣди* раждането, така и *слѣдъ* него. Само нѣкои заложиби се проявяватъ скоро слѣдъ раждането и тѣ се наричатъ въ сжщинския смисълъ вродени. Други заложиби, напротивъ, се появяватъ много по-късно, въ врѣме на юношеството и половата зрѣлосль. Тѣй въ тѣлесно отношение се забѣлѣзва наслѣдственостъ въ цвѣта на брадата и мустацитѣ, обаче това не се смѣта за „вродено“. Сжщо забѣлѣзватъ наслѣдствени заложиби и въ духовно отношение, напр. въ ума, въ фантазията, въ „характера“. Тѣй като тия заложиби, които по-късно се появяватъ, ни наводятъ на прѣдположението, че, за да се развиятъ, има се нужда и отъ други елементи, затова можемъ да ги наречемъ *вторични* заложиби за разлика отъ *първичнитѣ*, които могатъ да се проявятъ само съ едно дразнене отвънъ или отвътрѣ. „Първични“ заложиби сж напр. способността да усѣтимъ допирането на външно тѣло, а „вторични“ — да забѣлѣжимъ тѣлото и да го различимъ отъ другитѣ прѣдмети. Първичнитѣ сж повече вродени, но и вторичнитѣ прѣдполагатъ унаслѣдена организация, за да се развиятъ. „Вторичнитѣ“ заложиби ни служатъ да си обяснимъ нѣкои мжчноти въ проблема за вродеността, напр. таланта къмъ музика, математика, художество, а сжщо и „характера“. Тѣхъ можемъ да приемемъ като вторични заложиби, основаващи се на първичнитѣ. Обаче тѣ не сж *сборъ* отъ елементарни заложиби. Когато се проявятъ тѣ, образува се *ново отъ самостоятеленъ видъ*,

въ което елетентарните части образуватъ ново единство вслѣдствие взаимодействието на отдѣлните заложи съ външния и вътрѣшния свѣтъ. Защото се развиватъ отъ първичните заложи, именуватъ ги още заложи отъ *по-висшъ редъ*, за разлика отъ първичните, които сж заложи отъ *низна степенъ*. Индивидуална заложба отъ *най-висшъ редъ* е *вродениятъ характеръ*, въ смисълъ духовна особеностъ.

Науката днесъ още не е въ положение да опише различните страни на вродения характеръ, Науката се задоволява да посочи нѣкои страни на най-проститъ заложи. Съ това се прави само прѣгледъ върху различните съставки на вродения характеръ.

2. Отдѣлните заложи.

Ако искаме да говоримъ за вродена особеностъ въобще, то трѣбва да вземемъ прѣдвидъ и тѣлеснитъ заложи. А това ще бжде възможно, когато се възползуваме по-обстойно отъ данните на антропологията.

Още въ дѣтска възраст се забѣлѣзва значението на *тѣлесните заложи* за цѣлокупния характеръ. Въ това отношение различаватъ три системи на тѣлесни жизнени прояви: *вегетативна система*, къмъ която принадлежатъ промѣната на веществото, образуване на кръвта, храненето и др.; *мускулна* система, която осществява произволните и непроизволни движения, изразителните движения на лицето и тѣлото; *нервна* система, която посрѣдници за сътивните усѣщания и тѣхните реагираня чрѣзъ движения, още служикато основа на по-висшия душевенъ животъ. Ако и третѣ системи сж въ редъ и равномерно развити, то за нормалния човѣкъ не може да се забѣлѣжи нищо особено въ заложитѣ. Напротивъ, у *слабоумните* дѣца се забѣлѣзватъ ненормални прояви на тѣлесните функции. Още по-лоше стоятъ *тѣлоумните* дѣца, „вегетативните“, „плътски“, ако могатъ така да се нарекатъ. Мускулитъ и нервитъ у тѣхъ сж значително изродени (анормирани) въ голѣмо количество меснина. Старитѣ беотийци сж били такива, повечето само хранещи се и тѣлоумни люди, затова сж ги нарекли съ прѣкора „Беотийска свиня“. Ако се развиватъ и отхранватъ правилно, безъ да се поврѣди на мускулната и нервна система, такива индивиди ставатъ повечето жизнерадостни и доволни отъ живота си, а не тѣлоумни личности, но необичащи тѣлесните и душевни напръгания.

Противоположностъ на това сж *закъснитѣ* въ тѣлесно развитие дѣца, на които липсва привилно растене и вирѣние, т. е. „ма-локръвните“, блѣдожълти, съ измжчена душа сжщества, уморенитѣ отъ учение, отъ работа, необичащи играта и уморени отъ живота“.

Ако нервната система въ индивида е развита повече отъ нормата, вегетативната да е нормална, а мускулната да е далечъ по-долу останала въ развитието си, имаме тѣлесни диспозиции, които прѣдполагатъ душа съ наклонностъ къмъ наукитѣ, изкуствата; обаче обичаща повече съзерцателния, тихия и безлюденъ животъ.

Особенитѣ черти на „вродения характеръ“ се изразяватъ въ това, че дори въ външнитѣ черти въ тѣлесно отношение нито единъ човѣкъ не прилича на други. Криминалистиката отдавна се е въоръжила съ тоя фактъ и възъ основа на туй е наредила да се правятъ антропометрически измѣрвания за познаване прѣстѣпницитѣ. Споредъ измислената за тая работа система отъ френца Alphonse Bertillon, на подозрителитѣ и прѣстѣпни личности измѣрватъ: голѣмината на тѣлото, широчината му, височината на седналия човѣкъ, дължина и широчина на главата; дължина и широчина на дѣсното ухо, голѣмина на лѣвия кракъ, на срѣдния прѣстъ, цвѣта на очната дѣжа. Основаватъ се на туй, че човѣшкиятъ скелетъ отъ 20-годишна възраст на горѣ, когато е достигналъ пълното си развитие, почти никакъ не се измѣня, а това е много важно за повторното познаване на индивидуалнитѣ заложби.

Въ най-близко отношене съ тѣлеснитѣ заложби стоятъ ония вродени качества, отъ които зависи *душевната работоспособность*. Индивидуалнитѣ разлики въ тая областъ сж изслѣдвани особено отъ *Емилъ Крепелинъ* и неговата школа (въ *Der Psychologische Versuch in der Psychiatrie* и др.). Крепелинъ изхожда отъ мисълта, че, за да се уформи духовната личность, не е толкова мѣрдавно това, да ли има по-малко или по-много прѣдстави въ съзнанието, но мѣрдавенъ е видътъ и начинътъ, какъ личността прѣработва жизненитѣ впечатления. Понеже това оказва трайно влияние върху възприемането и прѣработката на външнитѣ и вътрѣшни впечатления, то има голѣмо и първостепенно значение за цѣлокупното душевно развитие. Крепелинъ се старае чрѣзъ точно издирване да установи разнитѣ страни на душевната особеностъ и работоспособность на единъ индивидъ, неговитѣ „лични основни качества“. Има три главни посоки на душевната работоспособность, които се взематъ подъ внимание: възприемане на сътивнитѣ дразнения, съединяване на прѣдставитѣ и проява на волеви движения.

Въ това отношение за вродения характеръ забѣлѣжителенъ признакъ е бързината и срѣжността на душевния животъ, което се означава като „психическо темпо“ и безъ съмнѣние се основава на заложбитѣ. L. W. Stern е прѣдложилъ много опростена метода за познаване психическото темпо. Ако се спремъ върху заложбитѣ за отдѣлнитѣ способности, ще забѣлѣжимъ прѣди всичко голѣма разлика въ *сътивнитѣ усѣщания*. Че има значителна разлика въ остротата и точността на усѣщанията, това е фактъ. Този фактъ обясняватъ съ заложбитѣ у човѣка, което най-ясно личи при сравняване на културнитѣ народи съ дивитѣ народи. Напримѣръ, Дарвинъ е забѣлѣзалъ, че огнеземецитѣ точно сж познавали много далечни прѣдмети въ морето, като ги гледатъ отъ борта на парахода му, а това нѣщо не сж могли да направятъ англичанитѣ, макаръ и да сж се упражнявали дълго врѣме. Огнеземецитѣ сж имали особени заложби въ зрѣнието. Голѣмиятъ процентъ кжсогледни дѣца, който се наблюдава въ културнитѣ народи, се отдава пакъ на заложбитѣ. Сжитото се забѣлѣзва и въ обонянието и вкуса. Дивитѣ народи иматъ

много развито обоняние. Обаче и слабо да сж развити нѣкои сѣтива, или пъкъ и да липсватъ нѣкои отъ сѣтивата, все пакъ чрѣзъ съотвѣтна грижа и упражнение може да се помогне, щото душевниятъ животъ на такива индивиди да достигне до нормалното развитие, или дори да го надмине въ нѣкои страни. Като примѣръ за „трисѣтивни“ човѣци могатъ да ни послужатъ Лаура Бриджманъ и Еленъ Келеръ. Еленъ Келеръ е имала при раждането си всички сѣтива, обаче на 19-мѣсечна възраст, вслѣдствие на тежка болестъ е изгубила говора, слуха и зрѣнието си. Посрѣдствомъ упражнение на останалитѣ сѣтива, тя е могла крачка по крачка да достигне до душевно развитие, което значително е надминавало душевното развитие на човѣкъ отъ срѣдна рѣка.

Макаръ несъвършенството на нѣкои сѣтивни заложби да не е още особено мѣродавно за душевното развитие на индивида, важно е за това развитие *направлението* на заложбитѣ. У културнитѣ народи въ *ново врѣме*, напр., зрѣнието, като най-важно сѣтиво, служеще за познаване на външния свѣтъ, се е развило въ особена едностранчивостъ. Въмѣсто да се наблюдаватъ природнитѣ прѣдмети и да се получаватъ знания, днесъ повечето индивиди получаватъ знания чрѣзъ *четене*, чрѣзъ схващане печатнитѣ редове. *Прѣдметнитѣ* прѣдстави постоянно отстъпватъ на *словеснитѣ* такива. Кжсгледството най-много се развива въ културнитѣ народи. А за вродения характеръ не е безразлично, какъ се възприематъ външнитѣ прѣдмети съ едно постепенно отслабваще сѣтиво, щото въмѣсто да се наблюдаватъ прѣдмети, наблюдаватъ се само букви и печатни редове. Значението на вродеността въ областта на сѣтивата изпѣква и въ друго направление, което грижливо се разглежда отъ най-новата психология и педагогика. Френскиятъ лѣкаръ по нервни болести *Шарко* посочва на индивидуалнитѣ разлики, които се забѣлѣзватъ у разни лица вслѣдствие прѣодоляването на отдѣлнитѣ сѣтива. Приносътъ, що правятъ отдѣлнитѣ сѣтива за съдържанието на прѣдставитѣ, може да бѣде различенъ и е възможно, щото приносътъ на едно или на нѣколко сѣтива да има надмощно влияние върху душевния животъ. Има лица отъ *зрителенъ типъ*, у които прѣдставитѣ се основаватъ главно върху възприемането чрѣзъ зрѣнието, други лица има отъ *слуховъ* (акустиченъ) типъ, у които придобиването на прѣдставното съдържание става прѣимуществено чрѣзъ слуха, лица отъ *моторенъ* типъ, които придобиватъ прѣдставния материалъ особено чрѣзъ осѣзателнитѣ и мускулни усѣщания и когато се появятъ такива прѣдстави, сжсвършено има и малки пробуди за движение и двигателни усѣщания. Най-послѣ, има индивиди отъ *смѣсенъ типъ*, у които се забѣлѣзва смѣсица отъ поменатитѣ типове. Като примѣръ за човѣкъ отъ зрителенъ типъ *Queyrat* ни навежда, че единъ английски живописецъ е трѣбвало да седи само $\frac{1}{2}$ часъ въ едно положение и да наблюдава единъ моделъ, за да го нарисува „Когато ми се прѣдложи единъ моделъ, азъ го разглеждамъ внимателно половинъ часъ, като отъ врѣме на врѣме скицирамъ неговитѣ черти на платното. Повече врѣме не ми трѣбва. Азъ взимамъ плат-

ното и отивамъ при друго лице, за да го рисувамъ“. Моцартъ пъкъ, когато е билъ на 14 год., е чулъ въ черква пѣсенъта „Помилуй ме, Боже“, която е било забранено да се прѣписва, и, като се върналъ въ кѣщи, написалъ цѣлото музикално кѣсче наизустъ. Това е примѣръ за акустиченъ типъ. Въ Сѣверна Америка веднажъ полковникъ Монткрафтъ забѣлѣзалъ, че индианцитѣ се интересували твърдѣ много отъ картинитѣ въ квартирата му. Единъ индианецъ, разглеждайки илюстрацията, движелъ ножа си по крайнитѣ черти на рисунката и казалъ, че като си иде въ дома си ще изрѣже (издѣлбае) похубава картина. Този дивакъ е принадлежалъ къмъ моторния типъ. Мойманъ казва, че има лица, на които прѣдставитѣ сж необикновено богати съ чувства и сж свързани съ тѣлесни усѣщания. Той нарича таквъ типъ *емоционаленъ типъ*¹⁾. Така поменатитѣ различни типове иматъ голѣмо значение въ педагогиката. Така напр. при заучване на *правописа*. Едни думи могатъ да се запечататъ въ ученика *акустично*. Къмъ това се присѣдинява и *зрителната паметъ*, като се спомни движението на ржката при написване на буквата или образа на цѣлата написана или напечатана дума. Прибавя се още и *моторното възпоминание* отъ изговаряне на думата и отъ написването ѝ. (Das Seelenleben des Kindes. Dritte Auflage 1911 s. 133 ff.)

Къмъ поменатитѣ типове трѣбва да прибавимъ и по-напрѣдъ казанитѣ типове, у които прѣобладаватъ *прѣдметнитѣ* прѣдстави и *словеснитѣ* прѣдстави. „Прѣдметниятъ типъ“ и „словесниятъ типъ“ не съвпадатъ помежду си. Възможно е, че когато едно лице си спомнува прѣдметитѣ, главно се осланя на зрѣнието, а когато си спомнува думата — на слуха. Това обстоятелство е особено важно, когато се практикува мжчиятъ въпросъ за *вродеността*.

Има автори, които мислятъ, че подобни различия въ душевнитѣ особености произхождатъ отъ възпитанието и привычката. Обаче много е мжчно да се установи, кои именно черти сж унаслѣдени и кои сж придобити посрѣдствомъ възпитанието. Лай защищава становището, че навикътъ и обучението сж сили, които сж въ състояние да заглушатъ вроденитѣ диспозиции. Ученикътъ напр. има вродени диспозиции къмъ зрителенъ или слуховъ, или моторенъ типъ. Обучението може да му въздѣйства, шото да го прѣобрази въ другъ типъ, а сжщо може да прѣобрази смѣсенъ типъ въ акустиченъ или зрителенъ, или моторенъ.

И *Пфайфферъ* въ по-ново врѣме подчертава прѣобразователното влияние на училището. (Въ L. Pfeiffer. Ueber Vorstellungstypen. Leipzig 1097). Срѣдно положение по тоя въпросъ, което съответствува на днешното състояние на науката, взема *Мойманъ*²⁾. Той казва, че, каквото усилено упражнение и да правимъ, не можемъ да прѣмахнемъ и изкоренимъ нѣкой дефектъ въ вроденитѣ заложи. Вроденитѣ заложи могатъ да се повлияятъ чрѣзъ упражнение и на-

¹⁾ Die Methoden zur Feststellung der Vorstellungstypen.

²⁾ Проф. Эрнстъ Мейманъ. Лекции по экспериментальной педагогикѣ. Часть II. стр. 151, слѣд.

вици, така щото и нѣкоя слаба заложба може да усили своята дѣйность.

Както отдѣлнитѣ усѣщания иматъ значение за съдържанието на прѣдставитѣ, сѣщо така и по-сложнитѣ душевни заложки сѣ мѣродавни за прѣдставния материалъ. По-прѣди се каза, че по сѣщина характерътъ се раздѣля на материаленъ и формаленъ. Сѣщо и при по-сложнитѣ заложки можемъ въобще да различимъ материална и формална страна. *Паметта* напр. получава съдържанието си по-срѣдствомъ различнитѣ канали на сѣтивнитѣ заложки, затова говоримъ за зрительна, моторна, слухова паметъ. Това е материалната страна на паметта. Освѣнъ това, много зависи отъ *интереса*, който имаме и който се корени въ вродената особеность на индивида да запомнюва едни впечатления по-вече. Затова говорятъ за: паметъ за мѣста, за числа, за бои, за тонове (звукове), за имена и пр. Това е формалната страна на паметта. Чрѣзъ влиянието на такива насоки на паметта върху душевния животъ, и *цѣлокупниятъ* характеръ на човѣка получава своитѣ въздѣйствия.

Вроденитѣ свойства на *вниманието* сѣщо могатъ да станатъ важни съставки на вродения характеръ. Отъ формална страна изпъква прѣди всичко различието въ степенъта на вниманието. Силно развитото внимание стои въ противовѣсъ на разсѣяностьса. Сжществуватъ два вида разсѣяность. Има „разсѣяность“, състоеща се въ концентриране вниманието само върху опрѣдѣлени прѣдмети. Дѣтето, което бива гълчано въ училището, че е „разсѣяно“, може би, въ висша степенъ да е сѣсрѣдоточило вниманието си, но не върху това, що говори учителътъ, а върху нѣщо друго подъ чина, което е отвлѣкло вниманието му. Има и сжщинска „разсѣяность“. Тя е голѣма или малка неспособность да „внимаваме върху нѣщо“ и се корени върху вродени основи. Като състаква на вродения характеръ, такава разсѣяность поставя много трудни задачи на възпитателното въздѣйствие.

Много по-вече се забѣлѣзва другото формално качество на вниманието — способностьта му да се *отвѣдѣе* било по-вече, било по-малко отъ една работа (или прѣдметъ). Тѣй, има люде, които могатъ да бждатъ обезпокоявани и отвлѣчени отъ своята работа, само като чуятъ на улицата дрънкане на велосипедно звѣнче, други пъкъ се занимаватъ спокойно въ стаята си, гдѣто има нетърпимъ дѣтски викъ и глѣчка. Архимедъ е ималъ такова внимание, като се е занимавалъ спокойно върху своитѣ проблеми, когато дошли завоевателитѣ въ града и го заплашвали дори съ смъртъ. И *насоката* на вниманието, т. е. материалната му страна може да се основава на нѣкоя заложба и тогава тя е единъ отъ най-влиятелнитѣ моменти на вродения характеръ. Отличителна разлика за насоката на вниманието намѣрваме въ това, дали то е насочено по-вече „навънъ“ или по-вече „навжтрѣ“. Напримѣръ, вниманието на техника, търговеца, военния е насочено по-вече навънъ, т. е. къмъ схващане отношения въ външния свѣтъ. Въ противоположность на това вниманието на

учения, поета, мечтателя се съсредоточава върху душевните проблеми, или като че ли услужва вълненията на собствената душа.

Дотукашните душевни заложи, които изцъло се отнасят до областта на познанието, могат да се схванат под едно наименование (според Моймана), *дарба*. Дарбата е много важна съставка на вродения характер, защото нейната насока може да даде отпечатък на цялокупната душа. Тя е от голямо значение въ жизнената борба и въ борбата за съществуване на човъка.

При все това, обаче, същинската ядка на индивидуалното същество съставят не качествата на ума, но ония на чувството и волята.

Ходът на *чувствения живот* въ индивида съществено е обусловен от вродените качества. Вродените чувствени качества поради извънредната си многообразност, много мъчно се означават съ думи. Можем да поменем само някои противоположности, които сж най-очевидни. От една страна имаме смелост, изобилие на жизненост, здраве, ясност на духа (развълненост), изтънченост, постоянство, а от друга — слабост, пустота, болезнена изтънченост, мрачност, непостоянство и вътрънничевост въ чувствения живот. Тръбва да споменем още двѣтѣ важни разлики въ вродените заложи, основащи се на отношението на индивида към двата главни вида чувство: приятност и неприятност. Има два вида, възприемчиви повечето на неприятни чувства — *песимизъм* и други — възприемчиви повече на приятни чувства — *оптимизъм*.

Подъ *песимизъм* и *оптимизъм* не тръбва да разбираме мнѣгогледна не човъка, който логически се извожда отъ научното познание на действителния миръ. Тия два вида чувствени заложи сж основа, върху която се отразява свѣта, както се отразява свѣтлината върху огледалото. Последните корени на *песимизма* и *оптимизма* се намиратъ въ вродените качества на чувствения живот и, както всичко вродено, не могат да се оспорватъ съ доводи и основания.

И „*характерътъ въ тѣсенъ смисълъ*“, като общо понятие на волевите качества, има своите вродени основи. Ние, наистина, не сме въ състояние да посочимъ качества, които изключително да се съдѣятъ за вродени, защото нашите знания въ тая област сж далечни недостатъчни. Обаче, свойствата на волята, които познаваме като главни бѣлѣзи на характера, очевидно сж обусловени отъ заложените. Съществува вродена вътрънничевост и неустойчивост на волята, както и вродена последователност въ сжщата. Има вродена слабост на волята, която достига до болезнена *абуня* (безволие), а сжщо и вродена *сила на волята*, която „на шегѣ“ побѣждава прѣчки, които за други воли се сѣматъ неопредолими. Че и трайните *насоки на волята* често сж обусловени отъ вродени заложи, това е вѣнъ отъ всѣкакво съмнѣние. Каква частъ отъ трайните въпроси, това е вродена и каква придобита — това е великиятъ въпросъ, около който се води прѣпирнята и върху който компетентните люде и до днесъ не сж съгласни. Има примѣри на безкористни характери, що се оформяватъ прѣзъ цялъ животъ, така че ние малко сме на-

клонни да ги изведемъ отъ вродени качества. Отъ друга страна, безъ съмнѣние, има заложби, основаващи се на наклонность къмъ лоши дѣла. Дали има „заложби за лошъ характеръ“, които застава- вятъ индивида по необходимостъ да дѣйствува прѣстѣпно — върху това се раздѣлятъ възгледитѣ. Въпросътъ е жизненъ, защото така надарениятъ индивидъ може да стане неотговоренъ за своитѣ дѣла. Той не би билъ тогава прѣдметъ на наказателното право, но на медицината и лѣкуването.

Познати сж по тоя случай работитѣ на италианския ученъ *Чезаре Ломброзо*, който направи отъ този въпросъ достояние отъ всеобщъ интересъ. „Вродениятъ прѣстѣпникъ“, наименование, за првъ пѣтъ въведено отъ Ломброзо въ 1876 г., е особена игра на човѣшния родъ, който въ силата на цѣлокупнитѣ си прѣдрасположения е наклоненъ къмъ прѣстѣпление. Различава се отъ нормалния човѣкъ и по тѣлеснитѣ си качества, като напр. малко мозъчно тегло, криви очи, голѣма долна челюсть, слабо осѣзание, твърдѣ разперени уши и пр. Макарь че се намиратъ и нормални хора съ такива изродени тѣлесни черти, заслугата на Ломброзо е тая, че родениятъ прѣстѣпникъ може да се издаде (познае) и чрѣзъ тѣлеснитѣ си качества. И по душевнитѣ качества се познава „вродения прѣстѣпникъ“. Важни душевни признаци на таквъ типъ сж: жестокость, безсвѣстность, безчестие, пустоглавство, безгрижие за бждещето и отвръщение отъ труда. Подобни признаци има и тѣй наречениятъ типъ на „морално побърканитъ“, обаче все има разлика между морално побърканитъ и вродениятъ прѣстѣпници. Много изслѣдвачи сж на мнѣние, че вродениятъ мораленъ недостатъкъ е сжщеврѣменно и недостатъкъ на интелектуалнитѣ заложби, мислейки, че нравственитѣ мотиви съвсѣмъ зависятъ отъ познаване на моралнитѣ положения. При такива сжждения на зависимостъ малко взематъ прѣдвидъ, че въ свѣта се срѣщатъ доста много интелигентни мерзавци и нравствено добри глупци.

Самиятъ животъ ни убѣждава, че фактически става такова из- раждане на моралното съзнание. [Gaupp. Ueber die heutigen Stand der Lehre vom „geborenen Verbrecher“]. По-подробно съ това за- нимава психиатрията.

Слѣдъ като дадохме кжси бѣлѣжки за отдѣлнитѣ заложби, шо съставятъ вродения характеръ, остава ни да кажемъ за взаимното отношение на заложбитѣ и тѣхното съединение въ личността.

Кр. Цѣновъ.



Л. Н. Толстой като учител.

(Съчинения по матерния езикъ, писани подъ ръководството на Л. Н. Толстой).

Въ първия класъ опитахме съчинения по зададени теми. Първи теми, които по най-естественъ начинъ ни дойдоха въ главата, бѣха описанията на прости прѣдмети, като хлѣбъ, маза, дърво и др. но за наше крайно очудване тѣзи изисквания докарваха ученицитѣ до сълзи и въпрѣки помощта на учителя, който раздѣли описанието на житото на описание на неговото растение, производство и употреба, тѣ рѣшително се отказваха да пишатъ на теми отъ такъвъ видъ и ако пишаха, то правѣха непонятни и безразборни грѣшки въ правописа, езика и смисъла. Ние се опитахме да дадемъ описания на нѣкои събития и тогава всички се зарадваха, като че имъ поднесохме нѣкой подарѣкъ. Толкова любимото въ училищата описание на тѣй нареченитѣ прости прѣдмети: свиня, гърне, маса се показваха несравнено по-мѣкни отъ колкото цѣли разкази, взети отъ споменитѣ. И тукъ се повтарѣше сжщата грѣшка, както и при другитѣ прѣдмети на прѣподаването: на учителя се струва да е лесно най-простото и най-общото, а на ученика — само сложното и живото. почти всѣки учител за първо съчинение задава опрѣдлението на масата или чина и не иска да се убѣди, че за да опрѣдѣлишъ масата и чина трѣбва да стоишъ на високото равнище на философско-диалектическото развитие и че сжщиятъ ученикъ, който плаче надъ съчинението за чина, прѣкрасно ще опише чувството на любовъ или злоба, срѣщата на Иосифа съ неговитѣ братя или биенето съ другаритѣ си. Темитѣ за съчинения се избираха сами по себе си — описания на събития, отношения къмъ лица и прѣдавания на чути разкази.

Първото врѣме ме смущаваше нескладността и непропорционалността въ построенieto на съчиненията и затова азъ внушавахъ това, което ми се струваше за нужно; обаче тѣ ме разбираха наопаки и работата вървѣше злѣ: тѣ като че не признаваха друга потребност освѣнъ да нѣма грѣшки. А сега всичко си дойде само и често се чуватъ недоволства, когато съчинението е разтѣгнато, или се срѣщатъ често повторения и скокове отъ единъ прѣдметъ на други. Въ що се състоятъ тѣхнитѣ изисквания — мѣкно е да се опрѣдѣли, но тѣзи изисквания сж законни. Не е гладко! викатъ нѣкои, когато чуватъ съчинението на своя другаръ. Нѣкои не щатъ да четатъ своето слѣдъ като чуятъ, че прочетеното съчинение на на тѣхния другаръ е добро, а нѣкои изтрѣгватъ тетрадката отъ ръцѣтъ на учителя, недоволни, че не излиза тѣй, както сж искали, и почватъ да четатъ сами. Личнитѣ характери почватъ да се изразяватъ така рѣзко, че ние правѣхме опитъ като ги карахме да узнаятъ, чие съчинение сме чели и въ първия класъ узнаваха безъ грѣшка¹⁾.

¹⁾ Стр. 296, 297.

Едничкитѣ книги, които се разбиратъ отъ народа и му идатъ по вкуса, сж тѣзи, които не сж писани за него, но сж излѣзли отъ него; това сж: приказкитѣ, пословицитѣ, сборникитѣ отъ пѣсни, легенди, стихове, гатанки и пр. Просто е невѣроятнo съ каква охота се четатъ всички подобни книги -- даже сказанията на руския народъ, билинитѣ, пѣсничкитѣ, пословицитѣ и пр. Азъ забѣлѣзахъ, че дѣцата четатъ подобни книги съ още по-голѣма охота отъ възрастнитѣ, тѣ ги прочитатъ по нѣколко пѣти, запомнятъ ги наизустъ, съ наслаждение ги носятъ у дома си, а при игритѣ и разговоритѣ си даватъ прѣкори отъ старитѣ билини и пѣсни¹⁾.

Главното изкуство на учителя при изучаването на езика се състои въ задаването на темитѣ и не толкова въ задаването, колкото въ прѣдоставянето на голѣмъ изборъ, въ указване размѣра на съчинението и на първоначалнитѣ похвати Тѣ не разбираха главното: защо да пишатъ и какво добро има въ това, ако напишатъ нѣщо? Не разбираха изкуството за изразяване живота въ думи и увлѣкателността на това изкуство Азъ задавахъ, споредъ наклонноститѣ точни, художествени, трогателни, смѣшни, епически теми и пакъ работата не вървѣше. И ето какъ неочаквано налучкахъ сжщинския начинъ Имахме урокъ по руски езикъ -- я да видимъ, кой ще може да напише съчинение върху една пословица²⁾.

Най-добритѣ ученици Федька, Семка и други си ококориха очитѣ.

— Какъ върху пословица: коя е тая? кажете ни я -- посипаха се въпроси.

Казахъ пословицата: *ложкой кормить, стеблемъ глазъ колоть* (съ лъжица те храни, а съ дърво ти вади окото).

— Прѣдставете си, че нѣкой селянинъ е прибралъ при себе си нѣкой просякъ и слѣдъ това за стореното добро почналъ да го кори. . .

. . . Е, та какъ се пише такова нѣщо, казаха Федька и всички други, които се бѣха заинтересували; и тѣ скоро се отказаха отъ тая мисль, като се убѣдиха, че това не е работа за тѣхнитѣ сили. . .

— Хайде, казахъ азъ, да видимъ, кой ще напише по добръ? И азъ ще пиша съ Васъ наедно.

Федька все поглеждаше задъ своята тетрадка на мене и когато се срѣщаше съ моитѣ очи, усмихваше се, подмигваше и си казваше „пиши, пиши, и азъ ще ти покажа“! Очевидно него го интересуваше, какъ съчинява голѣмъ човѣкъ. Като свърши и своето съчинение, по-лошо и по-бързо отъ другитѣ, той се покатери задъ моето кресло и почна да чете изъ задъ гърба ми. Азъ не можахъ вече да продължавамъ. Другитѣ сжщо дойдоха при насъ и азъ имъ прочетохъ написаното; то не имъ се хареса и никой не го похвали.

¹⁾ Стр. 280.

²⁾ Толстой обичалъ да чете сборникитѣ съ народни пословици и изречения и рѣшилъ да се опита да ги използва като теми за съчинения.

Азъ се засрахихъ и за да успокоя своето литературско самолюбие, почнахъ да имъ разказвамъ плана на понататашното. При разказването азъ се увличахъ, поправяхъ се и тѣ почнаха да ме поправятъ: единъ говорѣше, че този старецъ билъ магѣосникъ, а други: не, не трѣбва, нека бѣде просто съдѣлатинъ; не, нека по добръ той да ги ограби; не, това нѣма да отговаря на пословицата и пр.

Всички бѣха твърдѣ заинтересувани. За тѣхъ, очевидно, бѣше увлѣкателно да присѣтствуватъ при процеса на съчинителството и да участвуватъ въ него. Тѣхнитѣ сѣждения бѣха повечето еднакви и вѣрни, както при построяването на повѣстѣта, така и при самитѣ подробности и характеристики на лицата. Почти всички вземаха участие въ съмняването; но въ самото начало особно рѣзко изпѣкваха положителниятъ Семка — съ рѣзката художественостъ на описанието и Федька — съ вѣрността на прѣдставлението и съ особната горещина и бързина на въображението. Тѣхнитѣ изисквания бѣха до толкова не случайни и опрѣдѣлени, щото азъ не веднѣжъ почвахъ да се прѣпирамъ съ тѣхъ и трѣбваше да отстъпвамъ. . .

Всѣки непрѣдупрѣденъ човѣкъ, който има чувство на художествена правда, като прочете тази първа, писана отъ мене, и слѣдующитѣ страници на повѣстѣта, написани отъ самитѣ ученици ще отличи тая страница отъ другитѣ, както мухата въ млѣкото — тъй е тя фалшива и изкуствена и е написана съ такъвъ лошъ езикъ.

Въ моята глава твърдо лежаха изискванията относно правилността на построението и вѣрното съотношение между пословицата и повѣстѣта; *у тѣхъ напротивъ имаше само изискването на художествената правда* (к. н.)

Азъ искахъ напр. щото селянинътъ, който е прибралъ стареца, самъ да се разкае за своето дѣло — тѣ не считаха това за невъзможно и създадохъ проклѣтата жена. Азъ говорѣхъ, че селенинътъ съжалилъ изпърво стареца, а сетнѣ му домиѣло за хлѣба, а Федька каза, че това не ще бѣде добръ: „шомъ той не послушалъ, вѣкъ е той споредъ тебе? попитахъ азъ. „Той е като дѣло Тимофей, каза Федька съ усмивка — съ рѣдка брадичка, ходи на черква и има пчели“. Добъръ, но инатливъ, казахъ азъ. „Да, каза Федька: той нѣма да ти слуша нѣкаква си жена“. На онова мѣсто, гдѣто внесоха стареца, се почна въодушевена работа. Тука тѣ очевидно за пръвъ пѣтъ почувствуваха прѣлестѣта на запечатването на художествената подробностъ съ думи. Въ това отношение особено се отличаваха Семка: най-вѣрни подробности се сипѣха една подиръ друга. Единствения упрѣкъ, който можеше да му се направи, бѣше този, че тѣзи подробности рисуваха само настоящето безъ връзка съ общото чувство на повѣстѣта. Азъ не успѣвахъ да записвамъ и само ги молѣхъ да почакаатъ и да не забравятъ казаното. Сашка като че виждаше и описваше това, което се намѣрваше прѣдъ неговитѣ очи: вдървенитѣ, замръзнали цървули и калѣта, която изтече отъ тѣхъ, когато тѣ се отмръзиха, и сухаритѣ, въ които тѣ се прѣобърнаха, когато жената ги хвърли въ пещѣта; Федька, напротивъ,

виждаше само онѣзи подробности, които извикваха у него онова чувство, съ което той гледеше на извѣстно лице. Федька виждаше снѣга, който бѣ навлѣгалъ подъ навоитѣ на стареца, чувството на жалость, съ което селенинѣтъ каза: Боже, какъ е той вървѣлъ (Федька даже прѣдстави това въ лица, какъ казалъ селенинѣтъ, размахвайки съ ржцѣ и люлейки главата си). Той виждаше шинелата, която бѣше ошита отъ пърчета и скъсаната риза, подъ която се виждаше сухото тѣло на стареца, измокрено отъ разтопения снѣгъ; той измисли жената, която мърморейки сърдито, снѣ по заповѣдъ на мъжа си, цървулитѣ и жаловития стонъ на стареца, който говорѣше прѣзъ зѣби: по полека, майко моя, тамъ имамъ рани. На Семка трѣбваха повече обективнитѣ образи: цървулитѣ, шинелата, стареца, жената, които бѣха почти безъ връзка помежду си. На Федька бѣше нужно да извика чувството на жалость, съ което той бѣше самъ проникнатъ.

Той отиваше напрѣдъ и говорѣше, какъ ще хранятъ стареца, какъ той ще падне прѣзъ нощта, какъ сетнѣ ще учи момчето въ полето на четиво, тъй че азъ трѣбваше да го моля да не бърза и да не забравя, което е казалъ. Неговитѣ очи блѣстѣха почти съ сълзи: Чернитѣ сухи ржчички трѣперѣха и се извиваха; той ми се сърдѣше и постоянно ме питаше: написа ли, написа ли? Той се отнасяше деспотически сърдито къмъ всички други, искаше му се да говори само той, да говори, както не разказватъ, а както пишатъ т. е. да запечатва художествено съ думи образитѣ на чувствата; така пр. той не позволяваше размѣстване на думитѣ, — ще каже: *азъ имамъ на краката си рани* и нѣма да позволи да се каже *азъ имамъ рани на краката си...* Омекналата и раздражена отъ чувството на жалостъ душа обличаше всѣки образъ въ художествена форма и отричаше всичко, което не съответствуваше на идеята за вѣчната красота и хармония. Щомъ Семка се увеличаше въ изказване на непропорционални подробности за агнетата въ яхѣра и пр. Федька се сърдѣше. Стигаше да загатна за нѣкоя лъжлива или изкуствена картина и той този часъ говорѣше сърдито, че това не е нужно, Главното свойство въ всѣко изкуство — чувството на мѣрка — бѣше развито въ него до немай кждѣ. Той се отвращаваше отъ всѣка излишна черта, подсказвана отъ нѣкое друго момче. Той се разпореждаше така деспотически съ настроението на повѣстѣта, и имаше право на тоя деспотизмъ, че скоро момчетата си отидоха и остана само Семка, който не му отстъпваше, макаръ и да работѣше по другъ начинъ. Ние работихме отъ 7 до 11 часа. Тѣ не чувствуваха ни гладъ, ни умора и при това ми се разсърдиха, когато азъ прѣстанахъ да пиша; заловиха се сами да пишатъ по редъ, но скоро захвърлиха; не вървѣше*)

„А ще го печатаме ли?“ попита той (Федька), Да. — „Тѣй и ще напечатаме: съчинение на Макарова, Морозова и Толстова“.

Той дълго бѣше въ вълнение и не можеше да заспи, а азъ не мога да прѣдамъ онова чувство на вълнение, радостъ, страхъ и почти разкаяние, които осѣщахъ прѣзъ тази вечеръ. Азъ чувствувахъ, че отъ тая вечеръ за него се откри новъ миръ отъ наслади и страдания — мирътъ на изкуството; струваше ми се, че зърнахъ това, което никой никога нѣмаше право да вижда — зараждането на таинственото цвѣте на поезията. Менъ ми бѣше и страшно и радостно, като на търсещия имане, който е видѣлъ папратния цвѣтъ — радостно ми бѣше, защото изведнажъ, съвсѣмъ неочаквано изнамѣрихъ философския камъкъ, който азъ търсихъ напусто цѣли двѣ години — изкуството да уча изказването на мислитѣ; страшно за това, че това изкуство прѣдизвикваше нови потребности, цѣлъ миръ отъ желанія, несътвѣтстващи на срѣдата, въ която живѣеха ученицитѣ¹⁾.

Азъ оставихъ урока, защото бѣхъ твърдѣ развълнуванъ.
„Какво Ви е, защо сте така блѣди, Вие трѣбва да сте боленъ“, ме попита моятъ другаръ. Дѣйствително въ живота си само два три пжти съмъ осѣщалъ такова силно впечатление, както тая вечеръ и дълго врѣме не можахъ да си дамъ смѣтка въ онова, което осѣщахъ. Смѣтно ми се струваше, че азъ прѣстѣпно погледнахъ на работата на пчелитѣ въ стѣкления улей, който бѣше затворенъ за взора на смъртнитѣ; струваше ми се, че развратихъ чистата първобитна душа на селското дѣте. Азъ смѣтно осѣцахъ въ себе си разкаяние за нѣкакво си свѣтотатство“.

На другия день азъ още не вѣрвахъ на онова, което осѣщахъ вчера. Струваше ми се толкова чудно, че едно селско полуграмотно момче изведнажъ проявява такава съзнателна сила на художникъ, каквато не може да достигне при особената височина на своето развитие и самъ Гете. Струваше ми се толкова чудно и оскърбително, че азъ авторътъ на „дѣтство“, който съмъ заслужилъ отъ руската образована публика, че азъ въ областта на художеството не само не мога да помогна на 11 годишнитѣ Семка и Федька, но и че едвамъ, и то въ щастлива минута на раздражение мога да слѣдя подиръ тѣхъ и да ги разбирамъ“.²⁾

Ако има нѣкаква си пошлостъ въ похвата при встѣплението въ описването на лицата и жилището, въ това съмъ виновенъ само азъ. Ако бѣхъ го оставилъ самъ, азъ съмъ увѣренъ, че той би описалъ сжщото въ врѣмето на дѣйствието незабѣлявано по художествено, безъ приетата у насъ маниера на логическо разполагане на описанията.

Федька боязно ми прѣдложи, най-сетнѣ, че тѣ пакъ ще напишатъ такава³⁾. Но сами, казахъ азъ. — Азъ вече нѣма да помагамъ. „Ние съ Семка ще останемъ да ноцуваме“, каза Федька. И наистина:

¹⁾ Стр. 207.

²⁾ Стр. 210, 211.

³⁾ И-... съмнѣние се било загубило.

слѣдъ урока тѣ дойдоха въ 9 часа въ кѣщи, заключиха се въ кабинета, което ми доставяше не малко удоволствие, покискаха, утихнаха и до 12 часа, когато се доближавахъ до вратата, азъ чувахъ само, какъ тѣ си разговаряха съ тихъ гласъ и скърцаха съ перото. Само единъ пѣтъ тѣ се запрѣпираха за това, кое слѣдваше по-рано и дойдоха при мене за съвѣтъ Къмъ 12 часа азъ попитахъ и влѣзохъ. Федька, облѣченъ въ нова, бѣла шуба, седѣше дълбоко въ креслото, съ единъ кракъ върху другъ, облеганъ съ голѣмата си чорлава глава на ржката и играеше съ ножичитѣ въ другата ржка. Неговитѣ голѣми, черни очи, блѣскайки съ неестественъ, но сериозенъ блѣсъкъ на възрастенъ човѣкъ, се вглеждаха нейдѣ си надалечъ; неправилнитѣ устни, събрани така като че бѣха готови да свирятъ, очевидно задържаха думата, която бѣ изкочило неговото въображение, и която той искаше да изговори. Семка, стоящъ прѣдъ голѣмата писмена маса, съ голѣма бѣла овча закръпена на гърба, съ разпуснатъ ремакъ, съ чорлава глава, пишеше криви линии, като тикаше непрѣкъснато перото въ мастилницата. Азъ почнахъ да бутамъ косата на Семка и неговото дебело и широко лице съ заплетени коси; когато той, оплашенъ, погледна на мене съ недоумѣващи и распалени очи, той бѣше толкова смѣшенъ, че азъ се разсмѣхъ, но тѣ не се засмѣха. Федька, безъ да измѣни изражението на лицето, бутна Семка за ржкава, за да продължава да пише и каза: „почакай, ей сега“ и продиктува още нѣщо си. Азъ взехъ тетрадката и слѣдъ 5 минути, тѣ седѣха до скрина, сърбаха картофи съ квасъ и гледайки на чуднитѣ за тѣхъ сребърни лѣжици, се кискотѣха, безъ сами да знаятъ защо, съ звънливъ дѣтски смѣхъ; бабичката, която ги слушаше горѣ, сѣщо безъ да знае защо, се смѣеше. „Какво си се изкривилъ? говорѣше Семка; седи право, или ще се наѣдешъ на криво“. Когато събличаха своитѣ шубки и си лѣгаха подъ писмената маса, тѣ не прѣставаха да се смѣятъ съ дѣтски, селски, здравъ и прѣлестенъ смѣхъ. Азъ прочетохъ това, което бѣха написали. То бѣше нова вариация на сѣщото. Нѣкои нѣща бѣха изпуснати, но бѣха прибавени нѣкои нови художествени красоти, и пакъ сѣщото чувство на красота, правда и мѣрка *).

Ще ни кажатъ: „вие, учителѣтъ, може би, сте помагали, незабѣлѣжно за себе си, на съставлението на тѣзи и на другитѣ повѣчето и да се намѣратъ границитѣ на онова, което принадлежи вамъ и на онова, което е самобитно, е твърдѣ мѣчно. Ще ни кажатъ: „дѣйствиелно повѣстѣта е добра, но това е само единъ видъ литература“. Ще ни кажатъ: „Федька и другитѣ момчета, чинито съчинения ние напечатахме, сѣ щастливо изключение“. Ще ни кажатъ: „вие сте сами писателъ, и незабѣлѣжно за себе си сте помагали на ученицитѣ по такива начини, които не могатъ да се прѣдписватъ на други учители — писатели, като правило“. Ще ни кажатъ: отъ всичко това не може да се извлѣче общо правило илѣ теория. Отчасти интересно явление и повече нищо.

Ще се постарая да изложя моятъ заключения така, че тѣ да отговарятъ на всички прѣдположени отъ мене възражения.

Чувството на правдата, красотата и на доброто сж независими отъ степенята на развитието. Красотата, правдата и доброто сж понятия, които изразяватъ само хармонията на отношенията въ смисълъ на правда, красота и добро. Лъжата е само несътвѣствие на отношенията въ смисълъ на истината; а абсолютна правда нѣма. Азъ не лъжа, като казвамъ, че маситѣ се въртятъ отъ допиранието на прѣститѣ, ако вѣрвамъ въ това, макаръ и това да е неправда; но азъ лъжа като говоря, че нѣмамъ пари, когато споредъ моятъ понятия, азъ имамъ пари. Никой огроменъ носъ не е безобразенъ, но той е безобразенъ на малко лице. Безобразието е само дисхармония въ отношението на красотата. Да дадешъ своя обѣдъ на сиромаха или самъ да го изядешъ — нѣма въ себе си нищо лошо; но да дадешъ или да изядешъ този обѣдъ, когато твоята майка умира отъ гладъ, това е дисхармония на отношенията въ смисъла на доброта¹⁾.

Невъзможно е и безсмислено е да учимъ и да възпитаваме дѣтето по тая проста причина, че то стои по-близо отъ мене и отъ всѣки възрастенъ до онзи идеалъ за хармония, правда, красота и добро, до който азъ съ своята гордостъ искамъ да го докарамъ. Служенето на този идеалъ лежи въ него по-силно, отколкото у менъ. Азъ трѣбва да му дамъ само онзи материалъ, съ който то ще се запълни хармонически и всестранно. Щомъ азъ му дадохъ пълна свобода, прѣстанахъ да го уча, то написа такова поетично произведение, което не е имало равно на себе си въ руската литература²⁾.

На край Толстой поставя слѣднитѣ правила за дѣтскитѣ съчинения:

1. Да се прѣдлага най-голѣмъ и разнообразенъ изборъ на теми, безъ да ги измисляме собствено за дѣтето, но да прѣдлагаме теми най-сериозни и интересующи и самия учителъ.

2. Да даваме на дѣцата да четатъ дѣтски съчинения и само такива да прѣдлагаме за образци, понеже дѣтскитѣ съчинения сж по-прѣкрасни и по-нравствени, отколкото съчиненията на възрастнитѣ.

3. (Особно важно) При разглеждането на дѣтскитѣ съчинения никога да не правимъ бѣлѣжки на ученицитѣ нито за чистотата на на тетрадитѣ, нито за калиграфията, нито за правописа, нито за построението на прѣдложението и на логиката.

¹⁾ Стр. 229, 230.

²⁾ И за това, споредъ моето убѣждение, ние не можемъ да учимъ дѣцата, и особно селскитѣ, да пишатъ и да съчиняватъ и особно поетически. Всичко, което ние можемъ да направимъ е да ги научимъ, какъ да се явяватъ за съчинятелство.



Генетическата психология и значението ѝ за възпитанието.

Проф. Е. А. Kirkpatrick.

Думата „генетическа“ се употребява от няколко време насам въ връзка съ психологията, но точното ѝ значение не е било опрѣдѣлено. Думата генезисъ значи „изясняване извора или произхода на нѣщо“, а думата ченетическа — „принадлежаща на, има работа съ, или основано на генезисъ“. Това значение трѣбва да се придава на думата генетическа, когато тя се приспособява къмъ психологията.

Не бѣше генетическа психологията на старовремения интроспективенъ психологъ, докато той просто гледаше въ собственото си съзнание и изнасяше това, което намѣрѣше, като класифицираше и обобщаваше споредъ природата на умственитѣ състояния и отношението имъ едно къмъ друго. И психологията на експерименталния психологъ, който наблюдава умственитѣ състояния при опрѣдѣлени условия, и намира, доколкото е възможно, обективни показания или мѣрки на тия състояния, не е генетическа. Прилагането на статистиката къмъ интроспективнитѣ и експериментални факти, промѣнява природата на психологията, само като я прави по-универсална и точна. Физиологътъ психологъ, който се опитва да опрѣдѣли характера на съдържащитѣ се въ умственитѣ операции психична структура и процеси, създава не — генетическа (non-genetic) психология.

Обаче, щомъ интроспективниятъ психологъ започва да се запитва, какъ сегашнитѣ му умствени състояния сж произлѣзли и ги прослѣжда назадъ до тѣхнитѣ наченки, неговата психология става генетическа. Когато експерименталниятъ психологъ започва да изслѣдва процеситѣ на развитието, чрѣзъ които, при дадени условия, настоящата степенъ на умствена дѣйность е била достигната, неговата психология става сжщо генетическа. Физиологътъ психологъ по сжщия начинъ възприема генетическото гледище, когато започва да изслѣдва, какъ разнитѣ усѣтителни и нервни структури сж добили настоящата си форма и настоящата си свръзка.

Сравнителниятъ психологъ нѣма генетическо гледище, докато просто сравнява природата и степенъта на интелигентността на разнитѣ видове животни едно съ друго и съ тая на хората отъ разнитѣ раси. Нито пъкъ социалниятъ психологъ принадлежи къмъ генетическия типъ, докато разглежда социалнитѣ явления, както се проявяватъ сега, безъ огледъ къмъ тѣхнитѣ наченки. Всѣка психология е толкова по-генетическа, колкото повече тя се спира да изслѣдва наченкитѣ на явленията си и въ тая посока отива дори до първичнитѣ наченки. Старата интроспективна психология, която призна, че прѣдставитѣ иматъ произхода си въ повторението на усѣщанията, и че понятията сж резултатъ на много прѣдстави, едва би могла да се нарече генетическа, защото не се емпфазира изучаването

процеса на промѣната и резултиранитѣ по-висши умствени дѣйности се считаха за много по-важни, отколкото наченкитѣ на умствения животъ и стадиятѣ на развоая, чрѣзъ които тѣзи дѣйности сж достигнати.

Послѣднитѣ внимателни и обширни изслѣдвания на процеситѣ на заучването иматъ до извѣстна степенъ генетически характеръ, защото се наблѣга по-вече на *промѣнитѣ*, които ставатъ, кога се практикува при опрѣдѣлени условия, отколкото на *резултатитѣ* на заучаващитѣ процеси. При все това търсенето наченкитѣ на процеса не отива много далечъ назадъ, защото обикновено то се продължава до условията, намѣрени при началото на експеримента. Въ нѣкои биографически и индивидуални изучвания развоаят се прослѣжда много по-назадъ въ живота на индивида и обяснението на настоящитѣ условия се намира въ раннитѣ прѣдразположения, или въ околнитѣ влияния и особени опитности.

Въ дѣтската психология, или както по-обикновено се нарича, педология, търсенето наченкитѣ отива още по-назадъ, до рефлексивнитѣ и инстинктивнитѣ тенденции, които сж расово наслѣдство на всички човѣшки сжщества, и се опитва да се прослѣди развоая на тия тенденции отъ най-раннитѣ години до зрѣлостята при разнитѣ условия, на които дѣцата сж подложени.

Когато се опита да се отиде по-назадъ при изслѣдването на наченкитѣ и да се намѣри, какъ сж произлѣзли разнитѣ човѣшки характеристики, чрѣзъ изучването на подобни характеристики въ подобни твари, ние имаме генетическа психология, въ специалната смисълъ, която тепърва започва да се признава за истинска генетическа психология.

Има доста причини да се вѣрва, че законитѣ, които управляватъ промѣнитѣ отъ по-нисшия до по-висшия типъ умствена дѣйностъ, сж до значителна степенъ еднакви — било въ процеса на заучването отъ възрастнитѣ, процеса на развитието у дѣцата или процеса на еволюцията на расовитѣ характеристики. Слѣдователно изучването на която и да е форма на развивателна промѣна хвърля свѣтлина върху всички други форми на генезиса. Изглежда, че всѣка психология, която се занимава специално съ промѣни отъ по-нисшъ до по-висшъ типъ дѣйностъ, има ченетически характеръ, обаче сжщински генетическата психология се занимава специално да изучи докрай и еволюционно наченкитѣ на ума въ по-нисшитѣ организми и да прослѣди, какъ се е развивало съзнанието отъ по-нисши къмъ по-висши форми въ расата.

Обаче, ние можемъ да говоримъ еднакво както за „генетическа“ психология, така и за „генетическа ботаника“ и „генетическа зоология“. Понѣкога въ тѣзи науки ние употребяваме термина „еволюционна ботаника или зоология“ почти въ сжщото значение, както употребяваме термина „генетическа“ психология. Обаче въ ботаниката и зоологията терминътъ се употребява не толкова, за да означаи отдѣлна отрасълъ отъ знание, колкото да покаже гледището и метода на изучването въпроснитѣ явления. До извѣстна степенъ това

е вѣрно и за термина генетическа психология и въ тази по-обща смисълъ, вѣроятно, ще продължава да се употребява, докогато е необходимо. Обаче, струва ни се, че цѣлата психология трѣбва скоро да стане генетическа по възгледъ и по начинъ на тълкуване фактитѣ. Тогава психологията ще се счита за върхъ на биологическитѣ науки и, както и въ другитѣ случаи, ще си присвои биологическото гледище. Ако това стане, нѣма да има случай да се употребява термина генетическа психология въ обща смисълъ, но само въ специална смисълъ, да означа отрасълъ отъ знание, което да се занимава съ еволюцията на ума въ расата.

Обаче, ние вѣрваме, че цѣлата психология трѣбва да добие генетически характеръ не само отъ изучаването на биологията. Колкото по-вече изучаваме природата и функциитѣ на съзнанието, толкова по-вече изпѣква истината, че съзнанието е по-видно и по-полезно, когато ставатъ промѣни. То има съвѣсмъ малко или почти никаква работа съ фиксираниѣ рефлексии и добръ установенитѣ навици. То изпѣква въ свѣзка съ всички нови дѣйности и постепенно изчезва отъ тѣзи дѣйности, щомъ като тѣ добиятъ еднообразенъ характеръ. Всѣка стадия на съзнанието отъ гледището на психолога може да бѣде само резултатъ на дълга серия процеси, въ която дохождатъ въ съзнанието една фаза или единъ видъ дѣйность слѣдъ други и слѣдъ това изчезватъ отъ него. Слѣдователно, не може да бѣде научно никакво изучаване на съзнанието, което не се счита, като явление на промѣна и което не търси да намѣри обяснението на сегашнитѣ състояния и бѣдещитѣ промѣни въ по-напрѣшнитѣ промѣни.

Отъ гледището на практическото прилагане сѣщо трѣбва да се наблѣгне на генетическата черта. Възпитателътъ и моралистътъ сж твърдѣ заинтересувани не отъ това, което е, но отъ това, което може да бѣде, а това може да се опрѣдѣли само, като се разгледа, що е било и какви закони управляватъ всичкитѣ умствени промѣни. Полезността на всѣки работникъ и публиченъ служителъ трѣбва да се отдѣли не само чрѣзъ това, което е той, но и като се види, колко бързо той може да се направи да прогресира къмъ желаното. Всичкитѣ мѣрки и норми, опрѣдѣлени отъ експерименталнитѣ и статистичнитѣ изслѣдвания, иматъ практическа стойность само, доколкото тѣ сж били опрѣдѣлени за група хора отъ единъ и сѣщъ общъ типъ, съ еднакви zgodни случаи да добиятъ измѣрванитѣ характеристики.

Отъ горното се вижда, че генетическата психология, бебето на психологическата фамилия, (за която авторътъ сега дѣйствува като добъръ баща¹⁾), вѣроятно ще наслѣди всичкитѣ придобивки на своитѣ родители и братя и ще господствува напълно, както поиѣкога бебета господствуватъ надъ цѣло семейство.

По-отдалеченитѣ роднини, като етиката, педагогиката и логиката и даже старата бѣлокоса баба, философията, вече започнаха да

¹⁾ Проф. Kirkpatrick написа една книга „Генетическа психология“, която ние сега прѣвеждаме на български. (Б. пр.).

чувствуват влиянието на младенеца и идеите и идеалите за абсолютното и непромѣнливото отстъпват мѣсто на идеите и идеалите за постоянно промѣняващия се и вѣчно прогресиращъ генезисъ на новото и по-доброто.

Генетическата идея нѣма да се разбере, ако не съзнаемъ напълно, че промѣните въ процесите на генезиса не сж простъ резултатъ на комбиниращите елементи, които оставатъ сжщите. Напротивъ, прогресътъ на генезиса въ организмите и въ ума е процесъ, въ който се появяватъ постоянно нови характеристики, така щото цялото и частите, които се именуватъ съ сжщото име, сж въ сжщность различни въ всѣка стадия на развоя. Нито едно умствено състояние не е сума отъ опитностите, отъ които то се е изградило, тъкмо както и нито едно растение не е сборъ отъ химическите елементи, отъ които е съставено.

Въ това списание добръ ще бжде да се посочи по-опредѣлено отношението на генетическата психология къмъ възпитателните проблеми. По-старите психолози, като разглеждаха възпитателните проблеми, ако не взимаха крайния логически възгледъ, че дѣцата ще се обучаватъ съобразно начините на мисленето и работенето, които се съгласяватъ съ високо развитата логическа процедура на специалиста, поне прѣдполагаха, че дѣтскиятъ начинъ на мислене и учене е както тѣхния. Генетическата психология показва, че това прѣдположение е далечъ отъ истината. Всичките изслѣдвания относно процесите на заучването показватъ, че даже и у възрастните, начинателтъ въ каквото и да е направление не продължава да работи по сжщия начинъ, но че начинътъ на извършване работата се постоянно мѣни, докато я научи свършено. Процесътъ на заучването е до значителна степенъ процесъ на развитие и свършено невъзможно е да се употребяватъ методите на експертите въ по-ранните стадии на учене. Това биде показано доста ясно въ краснописанието, писането на пишуща машина и телеграфа. Изпитването на аритметическите чудовища и начините, по които тѣ работятъ, показватъ сжщото. Когато сравнимъ начините на мисленето и на разрѣшаването задачи, употребявани отъ възрастните, съ онѣзи на дѣтето, което се опитва да третира сжщите въпроси, различите сж още по-явни. Възрастниятъ не само знае по-вече за особената проблема, но той е добилъ достатѣчна опитность и знание, която му дава възможность да употребява по-економични методи, отколкото дѣтето.

Фактътъ, че развиващиятъ се умъ не може да функционира послѣдователно по сжщия начинъ, както умовете на експертите е една отъ причините, задѣто дѣтето прѣзъ периода отъ 2-та до 3-та година прогресира безъ нѣкакво специфично обучение по-бърже при научаването си да говори, отколкото гимназисти, които се обучаватъ по чужди езици споредъ най-добрите теории на по-старата психология.

Дѣтето се различава отъ възрастния не само въ опитностите, но сжщо въ много отношения неговата природа е различна. Въ първоначалните години много отъ дѣтските дѣйности и умствени състояния повечето приличатъ на тѣзи на по-висшите животни, откол-

кото на онѣзи на възрастнитѣ човѣшки същества. Слѣдователно, изучването, какъ кучето, котката или птицата учи, може много повече да помогне, да покаже, какъ малкото дѣте учи и какъ ще трѣбва да се учи, отколкото най-внимателното изучване на умственитѣ процеси у възрастнитѣ хора.

Споредъ генетическото гледище дѣтскиягъ умъ и всѣка идея въ него прѣминава прѣзъ единъ процесъ на развитие и всѣки опитъ да се формира бързо ума или даже само отдѣлна дѣтска идея въ зрѣла форма сигурно ще прѣтърпи несполука.

Учителътъ може да направи само това, което градинарътъ върши — да направи външнитѣ условия благоприятни, да достави съответственъ материалъ за развитие и да даде необходимитѣ за дѣйностъ стимули, които при растението сж главно топлина, а при човѣшкитѣ същества — социални условия. Слѣдователно развитиѣ въ ума на староврѣменнитѣ психолози методи сж обикновено по-лоши, отколкото никакви методи, понеже тѣ повечето извратяватъ и закъсняватъ, отколкото да ускоряватъ по-свършеното развитие, което другояче би станало въ съответно врѣме.

Генетическата психология изисква пълна промѣна на възпитателната теория—не само въ идеитѣ досѣжно туй, що ще трѣбва дѣтето да учи прѣзъ разнитѣ стадии на развоѣ, но сжщо относно методитѣ, чрѣзъ които се обучаватъ възрастнитѣ и дѣцата. Тя изисква, щото, вмѣсто да се обучава споредъ методи, които се съгласяватъ съ експерта, да се изучаватъ естественитѣ методи на изучването и да се извършатъ експерименти, за да се опрѣдѣли, кои методи ще бждатъ най-ефективни при ученето дѣцата да прѣминатъ отъ грубитѣ условия на начинателя до точнитѣ извършвания на експерта. Ще бжде необходимо да се изучва процеса на заучването не само у възрастнитѣ, но сжщо и у дѣцата при разнитѣ стадии на развитието, а сжщо и у животни съ различна степенъ интелигентностъ.

Слѣдов. генетическата психология трѣбва неизбѣжно не само да промѣни гледището на възпитателя, но сжщо и силно да увеличи и усложни проблемитѣ, които той трѣбва да срѣщне при наредбата на програмитѣ и на обучението при разнитѣ стадии на дѣцата. Тази промѣна на гледището отъ страна на възпитателитѣ сега става много бързо и щѣше да става още по-бързо, ако да не бѣше влиянието на не генетическата (non genetice), психология, върху която възпитателитѣ се опитаха да основатъ науката и изкуството на възпитанието, върѣйки факта, че тѣ всѣкога намираха резултатитѣ постоянно незадоволителни.

Indiana University.

Прѣвелъ: Ем. Анастасовъ.



Д-р. Чешмеджиевъ.

Дѣтски градини.

Много отъ нашитѣ читатели, може би, твърдѣ често да сж слушали за тѣзи градини, но много иматъ за тѣхъ съвсѣмъ прѣвратно понятие.

Така, твърдѣ много е разпространенъ възгледътъ, че дѣтскитѣ градини сж елементарна школа за съвсѣмъ малки дѣца.

Подобно разбиране на дѣтската градина е не само неправилно, но съвършено е въ разрѣзъ съ дѣйствителното съдържание на това учреждение.

Дѣтската градина — това е характерния и необходимъ факторъ на доучилищното възпитание, значи, да се говори за сжщата, като за елементарна школа, не трѣбва.

Какво е то, собствено, дѣтска градина и за какво е прѣдначена тя?

Всѣки знае за значението на сѣмейното възпитание за дѣтето. Главната роля въ тази огромна работа изпълнява майката. Тя е единствения и пръвъ възпитателъ на дѣтето, въ нейнитѣ рѣцѣ се намира човѣшкия животъ, на който тя съзнателно или безсъзнателно ще даде едно или друго направление.

По този начинъ сѣмейното възпитание е фундамента, на който се строи сложното здание на човѣшкия животъ. И, както всѣкой фундаментъ, трѣбва да се отличи съ особена здравостъ и трайностъ.

Но тука именно е трудността за разрѣшението на тази толкова важна проблема на материнското възпитание. Не всѣка майка (това трѣбва да се признае откровено) може да се справи съ възпитанието на своето дѣте.

Друго, твърдѣ много дѣца и даже, може да се каже, болшинството отъ тѣхъ, особено въ нуждаещитѣ се класи на обществото, много рано оставатъ безъ влиянието на майката и сж прѣдоставени сами на себе си.

Ето, за такива майки и за такива дѣца се уреждатъ дѣтски градини.

Дѣтската градина замѣня сѣмействата на дѣцата, които сж лишени отъ такива. Но, въ сжщото врѣме, това е пѣщо повече отъ сѣмейството, защото разполага съ такива срѣдства и съ такива прѣимущества, каквито не може да даде ни едно даже интелигентно сѣмейство. Дѣтската градина — това е съюзъ отъ нѣколко, а нѣкога и отъ много сѣмейства, или по-вѣрно майки, подъ разумното ржководене на които живѣятъ и се развиватъ дѣцата.

Много често се говори, че дѣтската градина отнема на майката дѣтето, а това е най-големата неправда, която не може да се каже, когато се говори за дѣтскитѣ градини.

Тѣзи послѣднитѣ помагатъ на всѣка майка да се справи съ своята чудовищна работа. Тѣ имъ даватъ такива срѣдства, съ каквито майката, като отдѣлна личностъ, не може да разполага.

Тѣзи три или четирие часа, които дѣтето ще прѣкара въ „сѣмейния съюзъ“ не сж ли по-добри отъ тѣзи часове, които дѣтето би прѣкарало подъ властѣта на невѣжжитѣ баби, слугини и дойки?

Отговорътъ е ясенъ самъ по себе си.

А колкото се отнася за тѣзи дѣца, майкитѣ на които прѣкараватъ по цѣль денъ въ изнурителна работа, нима може да става дума за това, че дѣтската градина имъ отнема сѣмейството, когато въ дѣйствителностъ имъ го дава?

По този начинъ, ние виждаме, че дѣтската градина играе роля на сѣмейство, или по-вѣрно е продължение на сѣмейството. Но тя ни дава, както казахме, и нѣщо повече отъ сѣмейството.

Колкото и да сж благоприятни условията за възпитанието въ едно, или друго сѣмейство, това възпитание носи твърдѣ индивидуаленъ характеръ. Дѣтето расте вънъ отъ атмосферата на взаимопомощта, съгласието, другарството и т. н.

И, като израсте при такава обстановка, при пълна антиобщественостъ, дѣтето стѣпвайки въ живота, може веднага да стѣпи въ конфликтъ съ сжция, конфликтъ, който за него, като непривикнало, ще бѣде трагиченъ.

И въ това отношение дѣтската градина оказва грамадна услуга на родителитѣ. Тя примирява общественото съ индивидуалното възпитание, безъ да излазя отъ рамкитѣ на сѣмейното възпитание. Американскиятъ педагогъ — Hughes казва: „Дѣтската градина е малък миръ, гдѣто индивидуалнитѣ права се уважаватъ отъ всички, гдѣто се развива братска симпатия“. И дѣйствително, дѣтето, което посѣщава дѣтската градина, се научава да живѣе въ общество съ равнитѣ нему, да стѣгласува своитѣ интереси съ интереситѣ на другитѣ, да отстѣпва въ името на другарството, — всичко това, разбира се, въ обстановка, съ каквато го заобикалятъ въ дѣтската градина.

По този начинъ, ние ще видимъ, какви идеи и принципи въ дѣйствителностъ вдъхновяватъ дѣтскитѣ градини, които въ Франция така сполучливо се наричатъ „*майчини школи*“.

Какъ на практика се прилагатъ поменатитѣ принципи на възпитанието въ дѣтскитѣ градини? Въ това отношение на ръководителката на дѣтската градина се прѣдоставя широко поле за работа. Педагогическата психология слѣдъ цѣль редъ изслѣдвания е доказала, че въ работата, игритѣ, пѣснитѣ — навсѣкждѣ дѣтето проявява себе си.

Да изхвърли нѣкои особености на характера му, да даде просторъ да се прояви неговото творчество, да възбуди любовъ къмъ труда, любознателностъ — ето задачата на ръководителя на дѣтската градина. Разбира се, че работата и игритѣ трѣбва да бѣдатъ съразмѣрни съ силата и наклонноститѣ на всѣко дѣте. Въ областта на умственото развитие на пръвъ планъ се явява конкретностъ и ясностъ на понятията, тъй като само оновѣ е достѣпно на дѣцата, което виждатъ и чувствуватъ сами. Самостоятелното заключение и обоб-

шение, добити отъ дѣцата чрѣзъ чутото и видѣното, ще бждатъ първата крачка къмъ отвлѣчено мислене.

Отъ прѣдметното обучение въ дѣтскитѣ градини дѣцата сѣ запознаватъ съ животнитѣ, съ природата и нейнитѣ явления. Уроцитѣ по естествознание иматъ за цѣль главно да удовлетворятъ естествената любознателностъ на дѣцата и да привлѣкатъ тѣхното внимание къмъ окрѣжаващия ги миръ. Наравно съ тѣзи и други занятия, въ дѣтската градина трѣбва да се даде на дѣцата материалъ за умствено и естетично развитие, на физическото развитие сѣщо трѣбва да бжде обърнато голѣмо внимание. Не малко врѣме трѣбва да се отдѣли и на игритѣ.

Практическото осъществяване задачитѣ на дѣтската градина се прилага на всѣкъдѣ почти еднакво. Дѣтски градини въ чистъ видъ т. е. за дѣца 3—4 годишни има много рѣдко. Почти навсѣкъдѣ дѣцата се раздѣлятъ по на двѣ групи — малки и по-възрастни и друга група — подготовително училище, гдѣто дѣцата, макаръ и прѣзъ учил. възраст, се учатъ на четене и смѣтане.

Занятията въ тѣзи групи, разбира се, сѣ различни. За съвсѣмъ малкитѣ дѣца не трѣбва и дума да стата за прѣподаване, добръ е ако чрѣзъ бесѣди и наблюдения малкитѣ добиятъ нѣкои прѣдстави, но да се уморява тѣхното внимание — не бива. Редътъ на работата, игритѣ, гимнастикитѣ трѣбва да бжде строго разпрѣдѣленъ споредъ силата на всѣко дѣте. За по-възрастнитѣ дѣца и за дѣцата въ подготовителното училище прѣдметнитѣ уроци, работата, рисуването, моделирането, пѣненето, гимнастиката, образователнитѣ екскурзии и т. н. сѣ поставени по-широко, но все таки въ прѣдѣлитѣ на достъпното и възможното за въпроснитѣ дѣца.

Да кажемъ сега нѣколко думи за самия животъ въ дѣтскитѣ градини. Въ повечето отъ тѣхъ дѣцата се събиратъ къмъ 10 часа; въ нѣкои занятията започватъ къмъ 11 или 12 часа и даже 2 часа слѣдъ закуската. Първия поливинъ часъ дѣцата прѣкарватъ въ игри и очакване закѣснѣлитѣ си другари. Послѣ занятията се започватъ обикновено съ прѣдметно обучение. Напр. дѣцата се запознаватъ съ годишнитѣ врѣмена, чрѣзъ въпроси рѣководителката ги запознава съ особеноститѣ на дадено врѣме отъ годината, постепенно ги запознава съ явленията и събитията, които сѣ свойствени за дадено год. врѣме. Запознаватъ се съ прѣдставителитѣ на животното царство; носятъ имъ за наблюдение кокошки, кучета, разни птици, или вѣнъ отъ училището наблюдаватъ конь, крава, коза и най-послѣ съ съотвѣтствуващи разкази и картинки — развиватъ нужния интересъ, развиватъ тѣхното внимание и ги учатъ да наблюдаватъ. Прѣдметнитѣ уроци трѣбва да дадатъ конкретни понятия. Тѣ продължаватъ 25—30 минути и слѣдъ тѣхъ дѣцата прѣминаватъ къмъ свободни игри, надбѣгвания и въобще движение. Втория часъ се посветява на „работа“. Въ всичкитѣ дѣтски градини се практикуватъ типични работи, напр. дѣцата плетатъ, лѣпятъ, моделиратъ, работятъ картонажъ, шиятъ, изрѣзватъ и пр., но при изпълнението на общата работа се забѣлѣзва твърдѣ голѣмо разно-

образие въ мисленето и въ степенѣта на изпълнението. Напр. дѣцата се запознаватъ съ село, прѣдставляватъ си го въ видъ на отдѣлни кжшурки съ градини около тѣхъ, на улицата дѣца играятъ, подалече поля и рѣка задъ кжщитѣ, възпроизвеждатъ всичко това отъ глина, като всѣки възпроизвежда тази частъ, която му е най-ясна. Всички тѣзи работи се групиратъ и се получава село съ всички детайли. Това е видъ на колективна работа.

Забѣлѣзано е, че подобни работи доказватъ прѣимущества на колективизма, другарството и повсемѣстната дружна работа.

Въ една отъ дѣтскитѣ градини сж използвани слѣднитѣ теми за колективна работа: 1) „Пазаръ“ — при което едни моделирали дини, други моркови, трети краставици, четвърти кравайчета и агнета и т. н. Като сж събрали всичко, получили сж интереситъ и разнообразенъ пазаръ, на който дѣцата сж се радвали дълго врѣме. 2) „Дворъ за животни“, 3) „Готварница“, 4) „Есень“. Тази работа прѣдставлява картина—мозаика. На картонъ съ сивъ цвѣтъ сж налѣпени есенни листа и плодове. Въ цѣнтра дѣвойка съ кошница. Плодоветѣ, кошницата и листата сж изрѣзани отъ картонъ и боядисани съ цвѣтни моливи. 5) „Прѣлѣтяване на ластовицитѣ“. — На гълъбовъ картонъ черни фигури на ластовички и т. н.

Слѣдъ еднообразната работа дѣцата играятъ или гимнастика, или се разхождатъ, ако врѣмето благоприятува. Послѣ се занимаватъ съ рисуване, моделиране, пѣне. Тѣзи прѣдмети се редуватъ прѣзъ день. Послѣдния часъ обикновено е посветенъ за четене на дѣцата нѣкой подходящъ разказъ, или заучаване на стихотворение.

Разбира се, всѣка дѣтска градина притежава и особено разпрѣдѣление на занятията, но въ болшинството отъ тѣхъ редътъ на работата е посочения по-горѣ. Екскурзии въ музеитѣ, въ ботаническитѣ градини, въ фабрицитѣ, работилницитѣ и учрежденията, разходки, развлѣчения, дѣтски утра и празници — всичко това се практикува въ всички дѣтски градини, сжщо и събиране на растения и т. н. Събирането на насѣкоми прѣзъ тази малка дѣтска възрасъ не е за прѣпорѣчване, тъй като дѣтето не разбира значението на това. Това събиране на насѣкоми имъ причинява страдание, или развива жестокость. Като се запознаватъ съ прѣдметитѣ изъ производството, въ нѣкои градини, доколкото е възможно, дѣцата сами правятъ опити. Напр. мѣсятъ хлѣбъ, печатъ го въ нарочно пригодени фурнички, приготвяватъ сапунъ, развѣждатъ растения, правятъ мастило и пр.

Идеята за домашнитѣ дѣтски градини прониква въ всички слоеве на обществото. Появяватъ се вече и „народни“ дѣтски градини, въ които постѣпватъ дѣцата на несъстоятелни родители. Въ народнитѣ дѣтски градини занятията се водятъ както въ по-горнитѣ, съ тая разлика, че при нѣмане на срѣдства, изпълнението на програмата не е задължително. Пѣнето и рисуването тоже не могатъ да се приложатъ тамъ, гдѣто нѣма приготвени принадлежности и нѣма специалисти.

Въ народнитѣ градини, за обучение на дѣцата, не се взима

нищо, тѣ плащатъ само за закуска по 2—3 лева на мѣсецъ. Въ домашнитѣ градини всѣко дѣте плаща по 20 или 30 лева въ мѣсеца, разходитѣ за материалитѣ и пособията се покриватъ отдѣлно. Ръководителката въ по-вечето градини получава отъ 100 до 150 лева заплата; въ много „градини“ майкитѣ се явяватъ постоянни заведующи и възпитателки, като се заплаща само на учителки по рисуване и пѣне.



Ив. Великовъ.

Първоначалното учение въ Севлиевска околия прѣзъ 1908/9 и 1909/10 учебни години.

Учебното дѣло, подобно на другитѣ жизнени отрасли, не се развива самотнитно, независимо отъ условията — економически, политически, обществени — на извѣстна страна. Не можемъ, колкото и да искаме, да го изолираме отъ тѣзи условия. Напротивъ тѣ удрятъ своя отпечатъкъ върху него, влияятъ на учителя, обвързватъ го и даже го сковаватъ, колкото подготвенъ и продуктивенъ да е той. Отъ това слѣдва, че учителевата работа не е независима, т. е. успѣшността ѝ не зависи само отъ личнитѣ дарби на учителя, а е обусловена отъ външни фактори. Ето защо на насъ, учителитѣ, като работници въ просвѣтното дѣло и възпитатели на подрастващата младежъ, се налага да изучаваме условията, които облегчаватъ, или затрудняватъ нашата работа и да се стремимъ леснопрѣодолимитѣ, отъ насъ, прѣчки на врѣме да отстраняваме, а трудноотстранимитѣ да поднесемъ на общественото внимание, на общественитѣ сили и заинтересованитѣ класи за прѣмахване. А това ще стане, когато ние ги изучимъ въ подробности, както за цѣлата страна така и за извѣстна област resp. околия. Това е задача на всички работници въ просвѣтното дѣло, то не може да бѣде чуждо и на учителскитѣ организации. Въ това отношение, прѣзъ послѣднитѣ три години, нашето дружество, макаръ и частно, е изпълнило своя дългъ. Близко прѣди двѣ години вие имавте случая да чуете резултатитѣ отъ дружествената анкета за състоянието на учебното дѣло въ околията ни прѣзъ учебната 1907/908 година¹⁾. Сега ви поднасямъ анкетата за послѣднитѣ двѣ учебни години. Гледалъ съмъ, по възможность, да се не повтаря нищо отъ материята, що е дадена въ първото изложение, нито ония резултати, които прѣдставяватъ санитарното състояние на училищата въ околията ни²⁾. За да бѣда по-добрѣ разбранъ, избрахъ сравнителния начинъ на изло-

¹⁾ Вижъ „Опитна педагогика“ кн. IX и X — 1910 г.

²⁾ „Съвременна хигиена“ кн. 5 и 6 — 1910 г.

жение, който е по-интересенъ и по-добръ иллюстрира положението на ученицитѣ, училищата, учителя, персоналъ и пр.

1. *Ученици.* Прѣзъ учебната 1908/9 г. подлежали на задължително учение 9242 дѣца: 4902 момчета и 4340 дѣвици, а прѣзъ учебната 1909/10 г. подлежали на задължително учение 8915 дѣца: 4553 момчета и 4362 дѣвици. Виждате, че подлежащитѣ на задължително учение дѣца прѣзъ 1909/10 година сж по-малко отъ тия прѣзъ 1908/9 г. съ 327. Кое е причината за това? Нимá дѣцата сж намалѣли, когато населението въ околията се е увеличило? Не вѣрвамъ никой да твърди това. Тогава, какъ можемъ да си обяснимъ този фактъ? Отчасти той се обяснява съ измѣнението годинитѣ за приемане на дѣцата въ училището (не отъ 6 години, както бѣше въ стария законъ, а отъ 7, както е въ сегашния); обаче неговото пълно обяснение ще намѣримъ, слѣдъ като приведемъ и числото на дѣцата, записани за ученици и посѣщавали училището и го свържемъ съ чл. 32 и 40 отъ закона за народното просвѣщение. Прѣзъ 1908/9 г. сж посѣщавали училището 8095 дѣца: 4562 момчета и 3533 дѣвици, а прѣзъ 1909/10 г. сж посѣщавали училището 8335 дѣца: 4334 момчета и 4001 дѣвици. Значи прѣзъ учебната 1909/10 г. сж постѣпали въ училището 240 дѣца по-вече, отколкото прѣзъ 1908/9 г. Изчислени съ абсолютни числа и процентно прѣзъ 1908/9 г. сж останали вънъ отъ училището 1172 дѣца (12·68%), а прѣзъ 1909/10 г. сж останали вънъ 580 дѣца (6·5%). Ясно е, че прѣзъ послѣдната година сж останали вънъ отъ училището по-малко отъ половината дѣца, които сж останали вънъ прѣзъ прѣдидущата година. Това е така, като се гледа числото на подлежащитѣ на задължително учение дѣца, обаче то не изразява дѣйствителността. Постѣпванието на по-вече дѣца въ училището се обяснява съ чл. 40, алинея I—III, който не позволява, така лесно, записанитѣ въ списъцитѣ дѣца да не посѣщаватъ училището. Глобитѣ отъ 20—50 ст. за дневно отсъствуване и бързото имъ събиране указватъ своя ефектъ; родителитѣ сж заставени на врѣме да пращатъ дѣцата си въ училището. Но отъ друга страна сжщия членъ отъ закона влияе за намаляването на дѣцата подлежащи на задължително учение. Защото каквито мѣрки и да се взематъ отъ държавата за събиране на дѣцата, щомъ не се прѣдвиждатъ срѣдства за издържане на бѣднитѣ дѣца, тѣ мжно се докарватъ въ училището, даже крайно бѣднитѣ се не вписватъ въ списъцитѣ, защото ако фигуриратъ въ тѣхъ, споредъ закона трѣбва да се глобяватъ родителитѣ имъ, а знае се, че тѣ нѣматъ срѣдства. Отъ друга страна кметоветѣ, на които, споредъ чл. 32 отъ закона за народ. просвѣта, се дава право сами да съставятъ списъцитѣ на дѣцата, подлежащи на задължително учение, отъ невѣжество и желание да намалятъ учителския персоналъ не вписватъ всички дѣца, та на пръвъ погледъ изглежда, че дѣцата намаляватъ. Този нашъ изводъ се потвърждава и отъ обясненията на Драгиевския главенъ учителъ. Той пише: „подлежащитѣ на задължително учение намаляватъ, защото общинскитѣ власти криятъ дѣцата“. Щомъ кметоветѣ сж успѣли да намалятъ числото на подлежащитѣ

на задължително учение дѣца още сега, въ началото на даването имъ право сами да съставятъ списъцитѣ, ние смѣло можемъ да твърдимъ, че въ бъдеще тѣ ще вършатъ това въ много по-голямъ размѣръ. А, не ще съмнѣние, това ще бѣде голямо зло за подрастващата младежъ, особено за тази, която произхожда изъ бѣдната класа. Етъ защо потребно е законътъ да прѣдвижда строго наказание за недобросъвѣстнитѣ кметове, нѣщо, което сега липсва. Освѣнъ това учителската ржка трѣбва да участвува въ съставянето на списъцитѣ, защото при сегашното положение, особено, гдѣто учителитѣ сж странни и незапознати съ населението, кметоветѣ значително ще намаляватъ дѣцата. Отъ анкетата се вижда, че въ села, гдѣто учителитѣ сж запознати съ населението, числото на подлежащитѣ на задължително учение дѣца прѣзъ учебната 1909/10 г. е увеличено, а въ 12 села, гдѣто учителитѣ сж странни, или учителствуватъ тамъ 1—2 години, за сжщата година, числото на дѣцата е намалено. Прѣзъ 1908/9 учебна година най-много дѣца сж останали вънъ отъ училището въ салата: Бора, Градище, Батошево, Търхово, Купенъ, Кръвеникъ, Новаковци, Драгиевци, Дамяново, Стокитѣ (139) Столътъ (121), Малкочево (53), Гжбени (114), Сръбе (86). А прѣзъ 1909/10 г. — въ сжщитѣ села плюсь Сухиндолъ, Градница, Чадърлий, Агатово и гр. Севлиево. Покрай бѣдността на дѣцата и разпрѣснатостта на населенитѣ мѣста (въ планинскитѣ общини), *най-главната причина за неприбирането на всички дѣца въ училищата на поменатитѣ села е недостатъчността на учителския персоналъ.* Като изнасяме този фактъ, ние трѣбва да искаме увеличението на персонала — инакъ дѣцата оставатъ безъ образование.

Прѣзъ 1908/9 г. останали вънъ отъ училището 338 момчета (7⁰/₀) и 834 дѣвци (18⁰/₀) за цѣлата околия, а прѣзъ 1909/10 г. останали вънъ отъ училището 220 момчета (4·8⁰/₀) и 360 дѣвци (8·2⁰/₀). И тукъ дѣйствието на закона е на лице. А като изчислимъ по отдѣления намираме, че прѣзъ 1908/9 г. останали вънъ отъ училището: I отдѣление 769 дѣца (23⁰/₀), II отдѣл. — 185 (8⁰/₀), III отдѣл. — 86 (4·5⁰/₀), IV отдѣл. — 132 (9⁰/₀); а прѣзъ 1909/10 г. останали: I отдѣл. 390 дѣца (14⁰/₀), II отдѣл. — 28 (1·25⁰/₀), III отдѣл. — 28 (1·5⁰/₀), IV отдѣл. — 52 (3·3⁰/₀)¹). Ясно е, че и за двѣтъ години най-голямъ процентъ на непостъпване има въ I и IV отдѣления. Отъ анкетата се вижда, че непостъпването на тия въ I отдѣление се обяснява съ слабостъ, бѣдностъ, повръщане по липса на мѣсто, учители и пр.; а на тия въ IV отдѣление — съ участвуването въ работата на родителитѣ си.

II. *Училища.* Прѣзъ 1908/9 г. е имало училища въ 46 населени мѣста на околията съ 64 помѣщения; а прѣзъ 1909/10 г. е имало училища въ 48 населени мѣста на околията съ 67 помѣщения. Отъ помѣщенията, служили за училища прѣзъ 1908/9 г., били: специални училищни здания 45, дюкяни 6, килии 3, канцеларии 4,

¹) Тукъ не влизаатъ 82 учепка отъ с. Батошево, понеже не е посочено разпрѣдѣлението имъ по отдѣления.

яхъри 1, частни кжщи 1, хамбари 3, мази 2. А отъ тѣзи прѣзъ 1909/10 г. били: специални здания 47, дюкяни 7, килии 2, канцеларии 2, частни кжщи 6, хамбари 2, мази 1. Значи прѣзъ послѣдната година специалнитѣ училищни здания сж се увеличили, обаче *неспещиалнитѣ помѣщения* (наети, хамбари и пр.) сж били съ едно повече отъ тѣзи прѣзъ прѣдидущата година — 20) близо $\frac{3}{4}$ отъ всички помѣщения.

Отъ неспещиалнитѣ помѣщения никое не е било здраво и хигиенично. Отъ специалнитѣ помѣщения прѣзъ 1908/9 г. били: тухлени (масивна постройка) 14, паянтови (тухли) 5, паянтови (плетъ) 19, паянтови (плетъ и камъкъ) 7. А отъ специалнитѣ помѣщения прѣзъ 1909/10 г. били: тухлени (масивни) 15, паянтови (тухли) 5, паянтови (плетъ) 20, паянтови (камъкъ и плетъ) 7. Значи едва $\frac{1}{3}$ частъ отъ училищнитѣ здания сж масивни т. е. само $\frac{1}{3}$ сж напълно здрави.

Отъ друга страна голѣма частъ отъ училищнитѣ здания сж низки, *неориентирани* добръ и нездрави. Макаръ само 4 отъ тѣхъ да сж строени прѣди освобождението и би трѣбвало да се очаква останалитѣ здания да сж строени съгласно изискванията на хигиената и педагогиката, обаче въ дѣйствителностъ не е така. Достатъчно да посочимъ, че отъ училищнитѣ здания прѣзъ 1908/9 г. сж строени по планъ — 27, а отъ тѣзи прѣзъ 1909/10 г. — 28. Но тѣ въ голѣмата си частъ сж били недостатъчни и нехигиенични¹⁾. Отъ училищнитѣ здания прѣзъ 1908/9 г. били хигиенични само 8, а отъ тѣзи прѣзъ 1909/10 г. — само 9. Не е излишно да посоча, какъ самитѣ главни учители съ бѣлѣжитѣ си по формуляритѣ илюстриратъ училищата. Напр. Новаковското училище е „недостатъчно“. Малковевското училище е „недостатъчно и студено, защото стѣнитѣ му сж много тънки“. Дамяновското училище е „нездравно, ежегодно се поправя, и е недостатъчно“. Градничкото училище е „извънредно негодно. Още прѣзъ 1903 год. е обявено за такова отъ специална комисия, като е дадено срокъ за построяване на ново, обаче и до днесъ нищо не е сторено“. За Рѣховското училище се казва: „Училището е бившъ хамбаръ и служи: 1) за разсадникъ на просвѣта; 2) за затворъ; 3) за кареуленъ домъ; 4) за капанъ на екзекутиранъ добитѣкъ, особено зимѣ, защото е студено; 5) за полицейски участѣкъ и 6) за канцелария“. Баренското училище е „неудобно, тѣсно, низко, студено частно здание. Учителската стая безъ печка“. Има Училища безъ учителски стаи (с. Добромирка, Кормянско и пр.).

Ето какви сж болшинството училища въ нашата околия — тѣсни, влажни, неудобни, нездрави и пр. Поради това тѣ не могатъ да се държатъ чисти, праховетѣ задушаватъ ученици и учители. Послѣднитѣ сж принудени да ги държатъ отворени. Миналата година тукашниятъ окол. хигиениченъ съвѣтъ е рѣшилъ да се затворятъ, поради негодностъ, 11 училищни здания, обаче тѣ още за дълго време ще служатъ за огнища на „просвѣта“.

¹⁾ „Съврѣменна Хигиена“ кн. 5 и 6, 1910 г.

III. *Прислуга.* Прислугата на училищата, въ околията, и прѣзъ двѣтъ години е била повѣрена въ ржцѣтъ на невѣжи и неопитни слуги, които се задоволяватъ само съ повърхностно метене и разтваряне на прозорцитѣ. За такива обикновено сж назначавани или стари хора, които сами се нуждаятъ отъ прислуга, или малолѣтни дѣца, или младежи, неспособни за сериозна работа. Изключение сж слугитѣ съ срѣдния възраст. Освѣнъ това въ селскитѣ училища, макаръ нѣкои отъ тѣхъ да сж имали по 6—10 отдѣления, всичката работа по почистването имъ е оставяна на единъ слуга. Ето защо всѣко селско училище е имало по единъ слуга.

Прѣзъ 1908/9 г. е имало: по 1 слуга на всѣко селско училище — 45 слуги и 4 души въ града всичко 50 слуги. Прѣзъ 1909/10 г. е имало: по 1 слуга на всѣко селско училище — 48 слуги и 7 души въ града всичко 55 слуги.

По възраст слугитѣ се раздѣлятъ така: Прѣзъ 1908/9 г. е имало отъ 10—15 годишни 6 души; отъ 16—20 г. — 10; отъ 21—30 г. — 3; отъ 31—40 г. — 3; отъ 41—50 г. — 19; отъ 50 год. нагорѣ — 9. Прѣзъ 1909/10 г. е имало 10—15 годишни 7 души; отъ 16—20 г. — 9; отъ 21—30 г. — 4; отъ 31—40 г. — 5; отъ 41—50 г. — 16 и отъ 50 год. нагорѣ — 13. Посоченитѣ възрасти показватъ, каква може да бжде работата на тѣзи хора. А защо сж поставени такива слуги ще си обяснимъ лесно, щомъ знаемъ възнаграждението имъ. Слѣдната таблица показва това.

Учебни години	Отъ 20—50 лв год. зап.	Отъ 50—100 лв. год.	По 120 лв. годишно	По 140 лв. годишно	По 150 лв. годишно	По 160 лв. годишно	По 180 лв. годишно	По 225 лв. годишно	По 240 лв. годишно	По 400 лв. годишно	По 420 лв. годишно	По 480 лв. годишно	Въ натура	Всичко
1908/9 г.	19	16	2	1	1	—	1	1	2	—	5	1	1	50
909/10 г.	18	17	4	—	—	2	1	1	3	1	—	7	1	55

Цѣлата сума получена отъ училищнитѣ слуги, въ околията, прѣзъ 1908/9 г. е 5870 лв. (2100 лв. градскитѣ и 3770 лв. сел.), а цѣлата сума, получена отъ училищнитѣ слуги, въ околията, прѣзъ 1909/10 г. е 7345 лв. (3360 лв. градскитѣ и 3985 лв. сел.).

При такова възнаграждение каква прислуга ще искате отъ училищния слуга. Нали и той иска да живѣе! Нали и него зачеква поскъпяването на живота. Съ такова възнаграждение той не може да стои постоянно въ училището, не може да го чисти редовно. Ето защо училищата въ околията, особено селскитѣ, сж до немовѣрностъ нечисти.

За отстраняването на тѣзи недостатѣци е потрѣбна подготвена и добръ плащана прислуга. Инакъ, каквито мѣрки да се взематъ,

каквито наказания да се прѣдвиждатъ за слугитѣ, поради неакуратно изпълнение на възложената имъ работа, както е поставено въ чл. 79 на проектоправилника за училищнитѣ настоятелства, тѣ не само ще останатъ мъртви, но и опитътъ за прилагането имъ ще е безпо-
вѣчно дѣло.

IV. *Отопление.* Въ свръзка съ хигиеничността на училищата и здравеопазването на учителитѣ и ученицитѣ е отоплението. Качеството на печкитѣ важи за хигиеничността на стайтѣ, а редовното отопление—за здравето на ученицитѣ и успѣха при обучението. Печкитѣ запазватъ хигиеничността на стайтѣ ако сж тухлени—модерни. Ламариненитѣ печки сж нехигиенични, защото стоплюватъ злѣ и неравномѣрно, излагатъ дѣцата на простуда и отвлечатъ вниманието имъ. За жалость всички учебни стаи на училищнитѣ помѣщения въ околията се отопляватъ съ такива печки; изключение прави едната стая въ Баренското училище, която се отоплява съ турски „джамалъ“. Отопляването е било недостатъчно, защото дърва не сж доставяни редовно. У насъ още не е уреденъ въпроса съ доставката на дърва; тѣ сж доставятъ безразборно отъ общини, дѣца, родители на дѣца и пр. Така напр. прѣзъ 1908/9 г. сж доставени дърва за училищата въ околията: отъ общинитѣ за 28 училища; отъ общинитѣ и ученицитѣ за 2 училища; само отъ ученицитѣ за 10 училища; отъ родителитѣ на ученицитѣ за 5 училища; отъ родителитѣ и ученицитѣ за 1 училище. А прѣзъ 1909/10 г. сж доставени: отъ общинитѣ за 32 училища; отъ ученицитѣ за 10 училища; отъ родителитѣ за 5 училища; отъ общината и ученицитѣ за 1 училище. На много мѣста общинитѣ не сж доставяли редовно дърва. Главната причина за тази нередовностъ се корени въ липсата на строги мѣрки, които да задължаватъ кметоветѣ да доставятъ дърва. Едва сега въ проектоправилника за училищнитѣ настоятелства е прѣдвиденъ специаленъ чл. (82), който задължава училищнитѣ настоятелства да доставятъ дърва най-късно до 15 октомврий. Добрѣ е това постановленіе на проекта да се реализира. Лошо впечатление прави обстоятелството, гдѣто ученицитѣ прѣзъ зимнитѣ студове сами си носятъ дърва и то въ разпрѣснатитѣ планински села: (Столтѣ, Музга, Гжбени, Дебелдѣлъ, Новаковици, Драгиевци и пр.) Такова е положението и въ нѣкои голѣми села (Добромирка, Дерелии). Това положение не може да се не отрази злотоворно върху здравето на дѣцата, защото тѣ идатъ отъ далечни разстояния. Споменатиятъ главенъ учителъ пише: „Селото е много разпрѣснато, дѣцата идатъ отъ далечно разстояние; тѣ мѣчно идватъ и мѣчно си ходятъ. Най-добрѣ е да се устройватъ пансионни за подобни дѣца“. И тѣзи дѣца сами си носятъ дърва, за да се отопляватъ въ училището!

V. *Покжцинина.* Недобрата и неудобна покжцинина се отразява злѣ върху здравето на ученицитѣ; тя поврѣжда организма имъ. Покжцинината, особено чиноветѣ, въ училищата на нашата околия сж за оплакване. Никждѣ тѣ не сж нагледни съобразно ръста на ученицитѣ. За чиноветѣ на първо отдѣление въ с. Столтѣ главния учителъ съобщава: „чиноветѣ сж само съ по 2 дъски, а единъ чинъ

е безъ писалищна дъска (!?). Въ интереса на дѣтското здраве налага ни се вгледване въ тѣзи недостатъци и залѣгане за отстраняването имъ. Налага ни се това, защото при днешната покъщнина и нечистота училищата сж разсадници на болести и смъртъ. Само прѣзъ послѣдната година (1909/10) г. въ нашата околия сж затваряни поради болестъ 17 училища, поминали се 39 ученика (28 момчета и 11 дѣвици) и напуснали училището по болестъ 159 ученици (64 момчета и 95 момчета).

VI. *Училищни дворове.* Видѣхме, че училищата въ околията ни сж недостатъчни и нехигиенични, а чиновѣтъ неудобни, лоши. И при тази обстановка дѣцата сж задължени да прѣдстояватъ 4—5 часа дневно и да напжватъ умственитѣ си сили. Въ такова положение тѣ съвършено отпадатъ. Единственото срдѣство за освѣжаването имъ е играта на двора. Но има ли поне такива училищни дворове, които ще могатъ да подкрѣпятъ изморенитѣ дѣца — достатъчно просторни, равни, сухи и пр. Анкетата показва, че такива училищни дворове въ околията ни нѣма. Отъ училищата прѣзъ 1908/9 г. само 5 имали повече отъ 2 декара дворове; 29 имали отъ 1·5—0·3 декара; 7 имали дворовѣтъ си наедно съ църковния; а 14 нѣмали дворове. За такива е служила улицата. А отъ училищата прѣзъ 1909/10 г. имали дворове 30; наедно съ църковния — 7; безъ дворове 16. А въ дъждовно врѣме дѣцата сж осждени да не се разхождатъ, да прѣкарватъ антрактитѣ въ задушенитѣ стаи. За подобни случаи сж потрѣбни специални подслони, но ние при липсата на училища не смѣемъ да говоримъ за такива.

VII. *Училищни градини.* Тѣ сж мѣстата, гдѣто ученицитѣ ще могатъ нагледно да се запознаятъ съ изучаеимитѣ растения, съ начина ни обработвинето и култивирането имъ. Тѣ сж, съ една дума, мѣстата, гдѣто ще се прилага труда въ училището. Обаче такива при училищата въ нашата околия липсватъ. И двѣтъ учебни години е имало мѣсто за училищни градини при 6 училища съ пространство 4·2 декара. Отъ тѣзи училищни градини само една (при училището „Св. Кирилъ и Методий“ въ гр. Севлиево) е обработвана. При това положение дѣцата сж оставени да се запознаватъ съ прѣдметитѣ съ изкуствени учебни пособия.

VIII. *Учебни пособия.* И тѣ сж въ мизерно състояние. Нѣма училище въ околията, което да притежава всички учебни пособия. Въ града отъ 5 училища двѣтъ сж съ недостатъчни пособия, а третѣтъ сж безъ никакви такива. Положението въ селскитѣ училища е слѣдното: Прѣзъ 1908/9 г. имали най-необходимитѣ пособия 10 училища; недостатъчни — 28, само 5 пособия — 1, само смѣтило и букви — 1, безъ никакви пособия — 3. Прѣзъ 1909/10 г. имали най-необходимитѣ пособия пакъ 10 училища, недостатъчни — 31, само смѣтало — 1, безъ никакви пособия — 5. При това положение сами си отговорете, какъ могатъ да обучаватъ, особено ония учители, които ржководятъ слѣти отдѣления.

IX. *Помощи за бѣдни ученици.* Казахме по-рано, че бѣдността е важна прѣчка за посѣщаване на училището и за добиване успѣхъ

въ него. Никакви закони, колкото и строги да сж тѣ, не могат да заставятъ крайно бѣднитѣ дѣца да постѣжаватъ училището, защото родителитѣ имъ не могат да ги издържатъ. На такива дѣца трѣбва да се притичатъ на помощъ държавата и общинитѣ. Но днешната държава не си поставя за цѣль да изпълнява тази важна задача; а и общинитѣ, поради липса на срѣдства, или лоши управници, въ голѣмата си частъ не даватъ нищо, или даватъ съвсѣмъ малко. Ето зищо ние сме свидѣтели на положението, какъ много ученици постѣпватъ и слѣдватъ въ училището безъ учебници, ученически потрѣби и пр. Отчасти такива дѣца въ нашата околия сж снабдявани съ учебници и потрѣби отъ отстѣпката на учебницитѣ. Сжщо въ 8 мѣста учителитѣ сж основали фондове за бѣдни ученици. А какво сж прѣдвиждали общинитѣ? Прѣзъ 1908/9 г. 25 общини въ околията сж прѣдвидѣли въ бюджетитѣ си помощи на сума 596 лв.; а прѣзъ 1909/10 г. 20 общини сж прѣдвидѣли 735.70 лв., обаче какво е изразходвано не се знае. Отъ много мѣста главнитѣ учители съобщаватъ, че „прѣдвиденитѣ суми за помощъ на бѣдни ученици не се изразходватъ за цѣльта“. Виждате, че още не е уреденъ въпросътъ за набавяне учебници и потрѣби на бѣднитѣ дѣца. Прѣдъ това положение нищо не може да се говори за други помощи на тѣзи дѣца — дрехи, обуша, храна и пр. Въ това отношение заслужава похвала Севлие夫ското училищно настоятелство. Подпомогнато материално съ 1200 лв., отъ общинското управление, то миналата година реализира „безплатна дѣтска трапезария“ за 40 дѣца. Това е недостатъчно, но инициативата заслужва подкрѣпата на учителството и организацията ни. Сжщо и фондоветѣ за бѣдни ученици, при липсата на други източници сж прѣпорчителни за основаване. Колкото и ничтожна подкрѣпа да даватъ на бѣднитѣ ученици, тѣ сѣ облекчаватъ отчасти сѣдбата имъ.

Х. Учителски персоналъ. Най-правилно е, когато паралелно съ увеличаването числото на слѣдващитѣ въ училището дѣца се увеличава и учителскиятъ персоналъ. На пръвъ погледъ, повърхностниятъ наблюдателъ ще каже, че това става, защото прѣзъ 1908/9 г. имало въ околията 177 основни учители (105 мъже и 71 жени), а прѣзъ 1909/10 г. е имало 183 основни учители (111 мъже и 72 жени). Обаче погледнато по внимателно, работата показва едно влошаване условията на учителския трудъ. Увеличението на персонала е ставало недостатъчно, за това прѣзъ послѣдната година има учители да сж занимавали повече дѣца и повече отъ едно отдѣление.

Прѣзъ 1908/8 год. сж обучавали по едно отдѣление 139 учители, а прѣзъ 1909/10 год. — 143 учители. Прѣзъ 1908/9 година сж обучавали по двѣ отдѣления 33 учители, а прѣзъ 1909/10 год. — 36 учители. Прѣзъ 1908/9 год. сж обучавали по три отдѣления 1 учители, а прѣзъ 1909/10 год. —. Прѣзъ 1908/9 год. сж обучавали по четири отдѣления 4 учители, а прѣзъ 1909/10 г. — 4 учители.

Въ числото на обучаваитѣ по едно отдѣление, за послѣдната година, влизатъ двѣ училища, гдѣто персональтъ е билъ отъ по 3 души учители и тѣ сж занимавали 4 отдѣления, т. е., едното отдѣ-

ление е било разпрѣдѣлено на прѣдмети между учителитѣ. *Значи, прѣзъ тази учебна година, фактически 137 учители сж обучавали по едно отдѣление.*

Срѣдно на учител прѣзъ 1908/9 год. се падатъ по 45 ученика (130 оставатъ), а прѣзъ 1909/10 год. на учител се падали по 45 ученика (100 оставатъ). Обаче прѣзъ втората учебна година има учители, които сж обучавали по много дѣца. 40 учители сж обучавали по повече отъ 50 дѣца (Гжбени единъ учител обучавалъ 95 дѣца; Стокитѣ — 76; Букорово и Кръвеникъ — двама по 78 дѣца; Добромирка — 70; Дамяново — 68; Агатово — 65; Батошево — 64; Малкочево — 64; Новоковци — 68; Ловнидолъ — 63 и пр.). 137 учители сж обучавали отъ 30 — 50 дѣца; а само 6 сж обучавали до 30 ученика.

Тѣзи данни показватъ, че на много мѣста е трѣбвало да се увеличи персонала. Но знаете, че поради „изчерпване на кредита“ това не бѣ сторено.

Учителскиятъ персоналъ прѣзъ 1908/9 год. се разпада така. *По образование:* педагогисти 82, гимназисти 64, земледѣлци — 10, семинаристи 9, съ непълно срѣдно образование — 12. *По степени:* I ст. 12, II ст. 34, III ст. 49, врѣменно новоназначени 74, волнонаемни — 5. *По мѣстоучителствуване:* въ родното си мѣсто 64, въ родната си околия — 81, въ родния си окръгъ — 28, външни — 4. А персональтъ прѣзъ 1909/10 г. се разпада така. *По образование:* педагогисти — 89, гимназисти — 64, земледѣлци — 10, семинаристи — 9, непълно — 11. *По класове:* II кл. — 14, III кл. — 19, IV кл. — 15, V кл. — 72, кандидати 50, волнонаемни 13. *По мѣстоучителствуване:* въ родното си мѣсто — 64, въ родната си околия — 94, въ родния си окръгъ — 21, външни — 5.

Отъ изложеното е ясно, първо, че дѣцата, подлежащи на задължително учение за послѣдната година сж намалени, главно слѣдствие недобросъвѣстността на кметоветѣ при съставяне на списъцитѣ. Има случаи, кждѣто въ училището сж дошли за ученици дѣца не фигуриращи въ списъцитѣ. Второ, голѣмата частъ отъ училищнитѣ здания сж нехигиенични, тѣсни, нечисти. Само *Осмата частъ* отъ тѣхъ сж хигиенични. Прислугата е недостатъчна, невѣжа и слабо възнаградена. Отоплението е наредовно и нехигиенично, Трето, пособията сж недостатъчни. Училищнитѣ дворове сж неудобни, тѣсни, нѣкждѣ липсватъ. Училищнитѣ градини сж рѣдкость. Четвърто, помощта, що се дава за бѣдни ученици, е ничтожна. Ето защо вмѣсто въ училището тѣзи дѣца сж чираци, или работятъ на родителитѣ си безъ да могатъ да получатъ поне първоначално образование. Най-послѣ, учителскиятъ персоналъ е недостатъченъ. Много учители сж обучавали повече отъ 50 дѣца, а което е най-важно учителитѣ занимаващи едно отдѣление сж намалѣли прѣзъ послѣдната година. (Това явление е констатирано и другадѣ у насъ, констатирано е и въ другитѣ държави, а въ Германия е поразително. Споредъ О. Рюле прѣзъ 1901 година въ Силезия 2 учители обучавали 366 дѣца. Въ кѣтчето Гросъ-Бокъ на единъ учителъ се падали по 168 дѣца. А

въ Прусия не били заети 200 мѣста. Това положение се обяснява съ това, че при днешнитѣ обществено економични нередби на първо мѣсто сж поставени ония институти, които засилватъ бюрократизма и монархизма, а просвѣтнитѣ — училищата — и служителитѣ имъ сж оставени на заденъ планъ.) И това положение се имаше прѣдъ видъ отъ организацията на българското първоначално учителство — Българския учителски съюзъ.

Послѣдниятъ още отъ основаването си и до днесъ настоява за подобрене условията на учебното дѣло, за увеличаването на персонала, за подобряване положението на учителя и пр. и е извоювалъ придобивки. Ние ще извоюваме по-голѣми блага при още по-силна, въ количествено и качествено отношение, професионална организация. Ето защо налага ни се, знаейки въ подробности недостатъцитѣ на учебното дѣло както въ нашата околия, така и въ цѣлата страна, да поведемъ борба за прѣмахването имъ и за удовлетворяването на нашитѣ искания въ такава степенъ, че да се подпомогне културното издигане на страната, ограмотяването на населението и запазването здравето на ученицитѣ и учителитѣ. А това ще постигнемъ, когато изпълнимъ и другъ единъ свой дългъ — привличане въ съюзнитѣ редове на всички учители, стоящи вънъ отъ него¹⁾.

¹⁾ Скъпа отъ рефератъ, четенъ на 12.XII.1910 година въ заседание на Севлиевското околийско учителско дружество.



Хр. Негенцовъ.

Една практика.

Коридоритѣ и салонитѣ на много наши училища почнаха въ послѣдне врѣме твърдѣ често да се красятъ съ разни табели и стѣнни надписи прѣдимно съ „нравоучително“ и хигиеническо съдържание. Особено нѣкои наши училищни лѣкари се показаха твърдѣ ревностни въ това отношение, като едвали не виждаха тукъ проява на голѣма педогогическа новостъ. Не бѣше отдавна, когато голѣмото мнозинство отъ нашето учителство смѣташе тоя начинъ на възпитателно въздѣйствиe за такъвъ, който има само историческо значение. И ако сега той е все още тѣй разпространенъ, особено въ нашитѣ срѣдни училища, то показва, че още се вѣрва, какво тия надписи могатъ да измѣстятъ учителя или най-малко да дѣйствуватъ като шило, което всѣки моментъ, при всѣко мръдане да боде младежкото съзнание и му посочва опрѣдѣленъ начинъ на постъпане. Ние оставяме на страна въпроса, дали по такъвъ рекламаджийски начинъ и тѣй лесно се подава волевата дѣйностъ на човѣка и каква психологическа заблуда се крие въ това, а ще се задоволимъ само да посочимъ, какво внимание се обръща на тия срѣдства отъ страна на ония, за които сж прѣдначинени. Прѣди нѣколко години по поводъ въвеждането на такива табели въ нѣкои отъ берлинскитѣ основни училища твърдѣ духовито нѣкои нѣмски педагози нарекоха тая „но-

вость“ „Plakatpädagogik“. По това време W. Dierks въ една статия въ списанието „Die experimentelle Pädagogik“ (1. В. Н. 3/4) съобщи някои резултати отъ своите експерименти, правени съ цѣль да се провери годността на тоя педагогически приемъ, отъ които явно личи, колко наивно е да се мисли, че по тоя начинъ може да се постигне нѣщо добро. Той е накаралъ ученицитѣ си да му напишатъ съдържанието на една табела отъ „дружеството за защита на животнитѣ“, която отъ дълго време висѣла въ класната имъ стая. Въ нея е имало 38 съвѣта къмъ дѣцата. Опитътъ е правенъ съ 127 дѣца. Ако всѣко дѣте би отговорило вѣрно, ще се получатъ 4826 отговора, а опитътъ далъ само 62 вѣрни отговора или 1,29%. Подобни на тия опити азъ направихъ се ученичкитѣ отъ послѣдния курсъ при с-то педагогическо училище. Всички отъ тѣхъ сж били най-малко четири години въ това училище и въ сжщото здание. Отъ редъ години въ коридора на училището висятъ шестъ картона (40×20), на които съ едри букви (4 см.) сж напечатани по едно отъ слѣднитѣ изречения: „пазете чистота“, „забранено е плюенето по пода“, „чистотата е здраве“. Азъ изискахъ отъ ученичкитѣ въ единъ отъ часоветѣ ми при тѣхъ да напишатъ съдържанието на картончетата, числото и мѣстото имъ. Трѣбва да призная, че резултатътъ отъ тоя тъй простъ опитъ надмина моитѣ очаквания. Долната таблица показва резултата по отдѣлно за всѣка ученичка. Съ „а“ означавамъ изречението „пазете чистота“, съ „б“ — „забранено е плюенето по пода“, съ „в“ — „чистотата е здраве“ съ „г“ — изречение, които нѣма на картонитѣ, а съ „о“ — когато ученичката отговаря, че нищо не знае или нищо не е запомнила.

№-о на ученич.	Получени отговори	№-о на ученич.	Получени отговори	№-о на ученич.	Получени отговори
1	1 в	22	1 в	43	1 в, 5
2	1 в, 1 в	23	4	44	1 в
3	1 в	24	1 в	45	4, 1 в
4	2, 1 б, 1 в	25	1 а	46	1 в
5	1 а, 1 в, 3, 5	26	1 в	47	4, 1 б, 2, 1 в
6	1 в, 1 б, 5, 4	27	5, 1 в	48	4, 5, 1 в
7	1 в, 1 а, 3	28	5, 1 в	49	1 в
8	5, 4	29	5, 2, 1 в	50	4, 6
9	1 в	30	4, 5, 1 в	51	4
10	4, 5, 1 в, 3	31	1 б, 5, 1 в	52	1 в
11	3, 4, 1 в, 5	32	1 в	53	4
12	1 в, 5, 2	33	1 в	54	1 б, 5
13	4	34	2, 1 в, 1 а, 1 б, 3	55	2, 1 в
14	4	35	1 в, 2, 6	56	1 в, 2
15	1 в	36	1 в, 5, 1 б	57	1 в
16	4, 1 в, 2	37	1 б	58	1 в
17	1 в, 1 а	38	1 в	59	2, 1 в
18	1 в	39	1 в	60	5, 1 в
19	5, 1 в	40	1 в	61	1 в
20	4, 2, 1 в	41	1 в, 5	62	1 в
21	1 в	42	1 б, 1 а		

Отъ тая таблица се вижда:

I	{	Запомнили сж първото (а) изречение —	33 ученички	— 53,21%
		„ „ второто (б) „	9 „	14,51%
		„ „ третото (в) „	22 „	35,48%
		Записали по 1, 2 и 3 изречения несжцествующи въ табелитѣ	32 „	51,62%
II	{	Дали само единъ отговоръ вѣренъ —	24 ученички	— 38,87%
		„ „ два отговора вѣрни	19 „	30,64%
		„ „ три „	2 „	0,32%
		Не дали нито единъ отговоръ вѣренъ	17 „	27,41%

Само двѣ ученички сж опрѣдѣлили вѣрно числото на табелитѣ, а 8—точното имъ мѣсто по стѣнитѣ.

Извѣстно е сжщо, че много училищни власти смѣтатъ за свой педагогически дългъ да изпълватъ ученическитѣ книжки съ разни правилници и упжтвания. Такива правилници и упжтвания има и въ книжкитѣ на ученичкитѣ отъ с-кото дѣвическо училище. Азъ изискахъ отъ сжщитѣ ученички да ми напишатъ само заглавието на правилницитѣ и упжтванията, които сж помѣстени въ книжкитѣ имъ.

Тѣ съдържаха:

1. Извлѣчение отъ { а) учебно врѣме
правилника за срѣд- { б) приемане, прѣвеждане и отпускане на учитѣ
нитѣ училища { в) дисциплина
2. Правилникъ за ученишкитѣ квартири.
3. Молитвитѣ, които се четатъ въ училището.
4. Правила за учтивость.
5. Правила за пазене здравето.
6. Липсващи въ книжката упжтвания.

Резултатътъ отъ тоя опитъ пѣкъ показва слѣдната таблица:

№ на ученич.	Получени отговори	№ на ученич.	Получени отговори	№ на ученич.	Получени отговори
1	0	22	в, г,	43	в, г, г, г
2	а, 2, б	23	а, в, г	44	а, б, в, г
3	г, г	24	а	45	а
4	г, г	25	а, г	46	г, г,
5	в, г, а	26	а	47	о
6	б, в, г	27	о	48	а, в
7	в, г, г, г	28	в	49	г, г
8	о	29	а	50	а, б
9	о	30	а, б, г	51	о
10	а, б	31	а	52	о
11	а, в	32	а, б, в, г, г, г	53	в, г
12	в, г	33	в, г	54	а, в,
13	г, г	34	г, г	55	а, г, г
14	а, в	35	а, г, г,	56	о
15	2	36	а, г,	57	а, в, г
16	а	37	а, г,	58	а
17	а, б	38	в, б	59	а
18	а, г, г	39	а, б, в	60	в
19	в, в, г	40	а, в, г	61	о
20	в, а	41	а, г,	62	а б
21	0	42	а, в, г, г		

Отъ 62 ученички посочили:

1.	{	а —	7 ученички	или	11,25%
		б —	8 „	„	12,90%
		в —	51 „	„	82,25%
2.	—	11 ученички	или	17,74%	
3.	—	5 „	„	8,06%	
4.	—	16 „	„	25,80%	
5.	—	18 „	„	29,03%	
6.	—	2 „	„	3,22%	

А отъ всичкитѣ 62 ученички посочили							
само единъ	правилникъ	или	упътване	—	30 ученички	или	48,38%
два	„	ка	„	„	17 „	„	27,41%
три	„	„	„	„	9 „	„	14,52%
четери	„	„	„	„	5 „	„	8,06%
петъ	„	„	„	„	1 „	„	1,61%

Горнитѣ цифри говорятъ достатъчно ясно за педагогическата стойностъ на тия и подобни на тѣхъ възпитателни сръдства.



Училищна практика.

I.

Г. Дочевъ

Жива граматика.

(Изъ практиката ми въ III-то отдѣление).

За сега царя въ нашето училище „мъртвата“ граматика, която нѣма никакво съприкосновение съ живия дѣтски говоръ. Вземагъ се изречения изъ изучено четиво, или изъ нѣкоя изкалъпена статийка отъ нѣкой граматиченъ сборникъ и се почва: четатъ се изреченията нѣколко пжти, прави се разборъ върху тѣхъ, подчертаватъ се новитѣ части и най-сетнѣ се извежда ново понятие — „подлогъ се нарича, . . . „глаголъ се нарича“ . . . „възклицателни изречения се наричатъ“ . . . и пр.

Тази граматика е логическа граматика и нея трѣбва да изучаваме вече изъ народното училище, защото дѣцата не я разбиратъ, механически само зазубрятъ дефинициитѣ ѝ, безъ да знаятъ защо имъ сж тѣ и безъ да могатъ да си послужатъ съ тѣхъ. Трѣбва да замѣнимъ мъртвата логическа граматика съ граматиката на живия говоръ. Трѣбва да почнемъ да насочваме вниманието на нашитѣ ученици върху живия говоръ и да ги караме да търсятъ въ него законѣното, правилното и сами да си добиятъ по пжтя на наблюдението и изслѣждането необходимитѣ граматични познания. Да припомнимъ дѣцата да схващатъ вѣрно съ ухо правилнитѣ граматични

форми, чрѣзъ устата си да се упражнятъ да изказватъ вѣрно тѣзи форми и чрѣзъ дълги такива упражнения да се развие у тѣхъ *езиковенъ устенъ* къмъ правилнитѣ и красиви езикови форми. Като развиемъ у дѣцата правиленъ устенъ говоръ, съ това сме достигнали и най-важното за развитието и на правилно писмено излагане, защото писменото излагане базира върху устното.

Не толкова граматични знания сж необходими за дѣцата отъ основното училище, а главно развита сръжностъ за граматически вѣрно излагане и винаги будно езиковно чувство къмъ красивитѣ и правилни езикови форми. Никой никога не е говорилъ и писалъ хубаво и увлѣкателно по правила, а по настроение, воденъ отъ своето силно развито езиковно чувство. Такова трѣбва да се стремимъ да създадемъ и у нашитѣ ученици. За тая цѣль при граматическото обучение не трѣбва да излизаме отъ четива и нагласявани статийки отъ разни учебникари, а изъ дѣтския опитъ, изъ дѣтскитѣ прѣживвания, изразени съ дѣтския говоръ. Изъ говора на собственитѣ си ученици трѣбва да излизаме при граматичното обучение, а не изъ говора на учебникаритѣ!

Тѣзи набързо изказани мисли ще илюстрирамъ съ нѣколко примера изъ тазигодишната ми практика.

І. Разказвателни и възпросителни изречения.

Дѣца, ще учимъ какви изречения сж изказвали двѣ другарчета, като се разговаряли за панаира. Кога бѣше нашиятъ панаиръ?

— Нашиятъ панаиръ бѣше прѣзъ миналата седмица. Той трая три дни: въ петъкъ, сжбота и недѣля.

Разкажете, какво имаше на панаира!

— Най-голѣмъ панаиръ имаше въ недѣля. Тогава бѣха дошли много хора, всички хубаво прѣмѣнени. Всички хора си купуваха по нѣщо отъ панаира.

— Азъ ходихъ въ недѣля цѣль день изъ панаира. Влизяхъ при куклитѣ. Бати ми купи една чикия.

— На менъ купиша една сидефена чикийка и едно синьо балонче. Тати ми купи една габровска фанела.

Оставихъ извѣстно врѣме да се изкажатъ дѣцата свободно.

Дали не сж ходили на панаира и двѣтѣ другарченца, за които ще говоримъ?

— Да, тѣ трѣбва да сж били тамъ, защото се разговаряли за него.

— Може едното да не е било тамъ, а другото да е било и да е разказало на другарчето си.

— Едното отъ тѣхъ, дѣца, е било болно и лежало у тѣхъ.

— Тогава то не ще е ходило на панаира. Другарчето му е ходило и като се е върнало, му е разказало, що е видѣло.

Да дойдатъ двѣ момчета при мене! Вие ще бждите нашитѣ двѣ другарчета. Ти си болното другарче, Стефко, а ти — здравото, което ходило на панаира, Митко. Разговаряйте се сега!

Дѣцата възпроизвеждатъ приблизително слѣдния разговоръ:

— Кждѣ ходи, Митко?

— На панаира бѣхъ, Стефко.

— Голѣмъ ли бѣше тазигодишниятъ панаиръ?

— Тази година имаше много голѣмъ панаиръ. Бѣха надошли много хора отъ селата и града. Имаше много търговци, които продаваха разни стоки.

— Не си ли купи ти нѣщо?

— Азъ си купихъ едно балонче. Тати ми купи една габровска фанела. Бати ми купи една хубава чикийка. Ето я!

— Имаше ли прѣдставление?

— Имаше и прѣдставление. Разиграваха кукли. Разиграваше ги единъ много смѣшенъ палячо.

Да излѣзатъ сега други двѣ дѣца! Ти ще бждешъ Митко, а ти Стефко. Разговаряйте се!...

Въ това врѣме азъ написвамъ разговора на черната дѣска. Той може да бжде въ приблизителность написанъ и прѣди часа така:

Стефко:

Кждѣ ходи Митко?

Голѣмъ ли бѣше тазигодишниятъ панаиръ?

Ти купи ли си нѣщо?

Имаше ли прѣдставление?

Митко:

Бѣхъ на панаира.

Тази година имаше много голѣмъ панаиръ. Бѣха надошли много хора изъ селата и града. Имаше много търговци на разни стоки.

Азъ си купихъ едно балонче.

Тати ми купи една фанела. Бати ми купи една чикийка.

Имаше и прѣдставление. Разиграваше ги единъ много смѣшенъ палячо.

Да разгледаме сега Стефковитѣ и Митковитѣ изречения! Прочетете първото Стефково изречение! Сега първото Митково изречение! Какво прави съ първото изречение Стефко? — Запитва, задава въпросъ на другаря си. Какво прави М. съ своето изречение? — Отговаря, разказва на другаря си. Прочетете второто Стефково изречение! Какво прави съ него Стефко? — Пакъ задава въпросъ. Прочетете отговора, разказа на Митка.... Така разглеждахме всичкитѣ Стефкови и Миткови изречения.

Прочетете само Стефковитѣ изречения! Какво прави Стефко съ тѣхъ? (Запитва, задава въпроси). Какъ ще изречемъ такива изречения, съ които задаваме въпроси? — *Въпросителни изречения.*

Прочетете сега само Митковитѣ изречения! Какво образуватъ тѣ? — Едно разказче. Защо? — Митко разказва съ тѣхъ, какъ е ходилъ на панаира и какво е видѣлъ и правилъ тамъ. Защото Митко разказва съ тѣхъ, какви сж тѣзи изречения? — *Разказвателни изречения.*

Прочетете още веднажъ хубаво Стефковитѣ изречения! Какво забѣлѣзвате при изговарянето имъ? — На края си издигаме гласа.

Кажете сега, какъ трѣбва да изговаряме въпросителнитѣ изречения, за да ни разбира добръ, който ни слуша! — За да ни разбиратъ добръ тѣзи, които ни слушатъ, въпросителнитѣ изречения трѣбва да изговаряме бръжко, ясно и на края да си издигаме гласа.

Прочетете сега Митковитѣ изречения хубаво! Съ какъвъ гласъ ги изговаря другарчето ви? — Съ равенъ гласъ. Кажете, какъ се изговарятъ разказвателнитѣ изречения! — Разказвателнитѣ изречения изговаряме ясно и съ равенъ гласъ.

Вижте, какви знаци иматъ на края въпросителнитѣ изречения! — Питанка. Защо е нареченъ този знакъ питанка? Но той има и друго име; сѣщате ли се какво? *Въпросителенъ знакъ*. Кажете сега, съ какъвъ знакъ пишемъ на края въпросителнитѣ изречения и защо! Въпросителнитѣ изречения свършваме съ питанка или въпросителенъ знакъ, за да може да ги познае четецътъ, какви сж и да не забърка изговарянето имъ.

Общо сѣщаане. Кога говоримъ, изказваме изречения. Ако запитваме, изговаряме въпросителни изречения. Тѣхъ изговаряме бързо и на края си издигаме гласа. За да познава четецътъ въпросителнитѣ изречения и да не ги прочете криво, на края имъ поставяме въпросителенъ знакъ. Кога разказваме нѣщо, изказваме разказвателни изречения. Тѣхъ изговаряме съ равенъ гласъ. На края имъ туряме точка, което ни показва, че трѣбва да поспремъ слѣдъ прочитането имъ.

Упражнения. Разговоръ за гроздоберъ. Едно момче ходило на гроздоберъ, друго не ходило, защото нѣматъ лозе. Второто запитва, първото разказва. Внимаваме да се задаватъ добръ и изговарятъ добръ въпросителнитѣ изречения; сжщо и разказвачътъ да разказва добръ, съ отмѣрени изречения. Всѣко дѣте си написва сѣтнѣ само този разговоръ да се упражни въ вѣрно поставяне рѣпинателни знаци. Щомъ има врѣме и охота могатъ да се използватъ много аналогични случаи изъ дѣтския животъ за упражнение.

II. Възклицателни изречения.

Ще учимъ за тѣзи изречения, които изказваме, когато сме скръбни, когато сме радосни или когато се очудваме.

Кога сте радосни? — Когато ми дадатъ пари мамини, съмъ много радостенъ. — Азъ пъкъ съмъ много радостенъ, когато ми направятъ нови дрехи, или нови обуца. — Азъ се радвахъ много, когато си дойдѣ бати отъ София, защото ми донесе часовникъ.

Кажете, какъ посрѣщате батя си или татка си, когато си идватъ отдалечъ! — Ние имъ казваме: *Добръ дошълъ, татко! Добръ дошълъ, батю! Колко се зарадвахме, като чухме че си идешъ, татко! Като казахме на Анчето, че си идешъ, то заскача отъ радост и завика: „Татко иде! Татко иде!“* Записваме си тѣзи изречения.

Какъ изговаряме тѣзи изречения? — Радостно.

Ами кога сте били скръбни?—Азъ бѣхъ много скръбенъ, когато лежа мама болна.—Ние всички бѣхме скръбни у дома, когато умрѣ леля

Тѣзи дни се случи голѣмо нещастие съ едно бѣдно сѣмейство; спомвате ли си за това? — Да, това е пожарътъ, който бѣше близо до лелини. Азъ се готвѣхъ да трѣгна за училище и чухъ да гърми. То било за пожаръ.

— Азъ пѣкъ играяхъ съ нашето, малкото. Тати се обличаше да върви въ банката. Като изгърмѣ, азъ рекохъ че е пожаръ, а тати ми рече: „Какъвъ пожаръ посрѣдъ пладнѣ!“

— Азъ ходихъ на пожара. Една жена много плачеше. Нейната кжца горѣше. Безъ малко щѣше да изгори едно теленце въ обора.

Да си напишемъ изреченията, които е изговаряла нещастната жена; кажете ги!

Написваме на дъската слѣднитѣ изречения, които могатъ и прѣдварително да бждатъ написани:

Ожъ, майчице, кжцата ни! Останахме на пжтя, Боже! Милитъ ми дѣчица, останаха безъ покривъ! Изгорѣха ни дрехитѣ! Съ какво ще си завия довечера дѣцата, Боже!

Прочетете тѣзи изречения! Кой ги изказва? — Жената, чиято кжца гори. Какъ ги казва тя? — Съ плачъ, много жално.

Какъвъ е пожарътъ?—Страшенъ. Защо—Зашото бързо изгаря имотъ и хора. Като гледаме страшния пожаръ, какво си мислимъ ние? — *Какъвъ страшенъ огънь! Какъ бързо унищожавя всичко! Какъ ли се е запазила кжцата на тѣзи бѣдняци!* — Записваме си и тѣзи изречения.

Какво правимъ съ тѣзи изречения? — Ние се очудваме. Прочетете първитѣ изречения! Какъ ги изговаряме? Защо ги изговаряме радостно? — Защото посрѣщаме татка и батя, които ни носятъ подарѣкъ.

Прочетете изреченията на бѣдната жена! Какъ ги изговаряме? Защо? — Изговаряме ги тѣжно, защото жената е била много скръбна, когато ги е изговаряла.

Прочетете третитѣ изречения! Какъ ги изговаряме? Защо — Ние ги изговаряме зачудено, защото съ тѣхъ се очудваме на страшния пожаръ.

Съ какво свършватъ всички тѣзи изречения? — Съ чуденка. На чуденката казвазъ още *възклицателенъ знакъ*, а на тѣзи изречения — *възклицателни изречения*.

Кажете сега, какво изказваме съ възклицателнитѣ изречения! --- Съ възкл. изречения изказваме радостъ, скръбъ или очудване. Какъвъ знакъ имъ пишемъ на края, за да ги познава четецътъ? — Възклицателенъ знакъ.

Общо схващане. Когато сме радостни, скръбни, или пѣкъ когато се очудваме, изказваме възклицателни изречения. Ако изказваме нѣщо радостно, изговаряме възклицателнитѣ изречения весело; ако съобщаваме нѣщо скръбно — изговаряме ги нажалено, ако се очудваме — изговаряме ги съ очудване. За да ги познава четецътъ и

да не сбърка четенето имъ, на края имъ туряме възклицателенъ знакъ.

Упражнение. Дѣцата се поставятъ въ извѣстни ситуации да изказватъ възклицателни изречения: едно дѣте си прѣдставя, че е болно и се оплаква, друго си прѣдставя, че ще ходи нѣкъдѣ съ родителитѣ, трето си прѣдставя, че гледа силна буря и изказва очудването си и пр. Обръща се внимание да изговарятъ дѣцата хубаво възклицателнитѣ изречения. Нѣкои отъ тѣзи сѣннички си написватъ въ тетрадитѣ, за да се упражнятъ да поставятъ знака на възклицателнитѣ изречения.

III. Заповѣдни изречения.

За този видъ изречения ще учимъ идната седмица. Ето плана на работата ни, какъвъ ще бѣде горѣ-долѣ.

Прѣдъ нашето училище е дворътъ на мжжката прогимназия. Тамъ прогимназиалнитѣ ученици играятъ гимнастика. Моитѣ ученици обичатъ да отиватъ да ги гледатъ, като излизаме петъ минути порано отъ прогимназиалнитѣ ученици. Тѣмъ сж направили впечатление командитѣ на учителя по гимнастика, защото често чувамъ да ги употребяватъ. Ето откъдѣ ще изходя за заповѣднитѣ изречения.

Ще поговоримъ за гимнастиката и за командитѣ на учителя по гимнастика. Ще си напишемъ приблизително слѣднитѣ изречения, които изговаря учителя по гимнастика:

Стойте мирно! Гърдитѣ напредъ! По четирма се разчетете! Първитѣ нумера двѣ крачки напредъ! Вторитѣ нумера 4 крачки напредъ! Третитѣ нумера 2 крачки напредъ! Почнете първото упражнение!...

Ще прочетемъ и разгледаме тѣзи изречения и ще намѣримъ: 1) че ги изговаряме силно, за да чуятъ тѣзи, за които ги изговаряме; 2) че съ тѣхъ даваме заповѣди, ще ги наречемъ *заповѣдни изречения*. На края свършватъ, както и възклицателнитѣ, съ възклицателенъ знакъ. Не ще ги бъркаме съ послѣднитѣ, защото съ тѣхъ изказваме съвсѣмъ други нѣща.

Упражнения: Бащата заповѣдва на дѣтето си, учителятъ заповѣдва на ученицитѣ, господарятъ заповѣдва на коня си и пр.

Най-сетнѣ ще направимъ общъ прѣгледъ на всички видове изучени изречения.

Що разказва една риба.

Въ топълъ пролѣтенъ день се почувствувахъ рибка. Гледамъ наоколо ми сума дребни рибени яйчица (хайверъ), изъ които се излюпваха рибки. Слѣдъ малко ние се гурнахме изъ бистрата рѣка

навтрѣ и заплувахме. Бѣхме много малки и пѣргавички. Рѣката бѣше наша. По цѣль день летѣхме изъ нея. Отъ голѣмитѣ риби, жабитѣ и воднитѣ змии бѣгахме, защото разбрахме, че тѣ ни прѣслѣдватъ. Виждахъ понѣкога, какъ улавятъ нѣкоя рибка и лакомо я глѣтватъ. Изначало хората не ни прѣслѣдваха, защото бѣхме малки. Но понеже постепенно растѣхме, опасността ставаше по-голѣма. Веднажъ едно момче ме свари не тѣсно подъ камъкъ, залови ме прѣзъ срѣдата и ме отнесе навънъ. Принавахъ, примѣрдахъ и благодарение на лигавината, която улеснява плаването ми, измѣкнахъ се изъ ржцѣтъ ми и избѣгахъ. Щѣхъ другъ пжтъ много да си изпата. Бѣхме съ още една другарка подъ единъ камъкъ. Случайно азъ излѣзохъ, а другарката ми остана. Гледамъ единъ човѣкъ съ тежъкъ камъкъ удари камъка, подъ който бѣше другарката ми. Слѣдъ това го прѣобърна и що да видя! Бѣлна се върху водата моята другарка полусмазана и вече мъртва, а човѣкътъ я избра въ торбата си. Разтреперахъ се отъ страхъ. Взехъ повече да се пазя отъ хората. Веднажъ разбрахъ, че ме прѣслѣдва човѣкъ. Гледамъ захапалъ въ устата си единъ край на мрѣжата, а другитѣ държи въ ржцѣтъ. Мѣтна цѣлата мрѣжа въ водата и тя хопъ върху ми. Ами сега? Ха насамъ, ха нататъкъ, изходъ нѣма. Мрѣжата обнизана по крайщата съ курушуми, та не мога да се подвра. Най-послѣ успѣхъ да се промѣкна прѣзъ една по-широка дупка и избѣгахъ. Съ мене да се промѣкна прѣзъ една по-широка дупка и избѣгахъ. Съ мене захлупи и по-голѣми риби, които не можахъ да се избавятъ. Станахъ още по-страшлива. Въ бистра вода пакъ криво-лѣво се прѣдпазвамъ, защото ми помагатъ и очничикитѣ. Но въ мжтна — Боже опази! Животътъ е всѣкога въ опасностъ. Тогава на всѣка минута рискувамъ да бжда погубена отъ многото неприятели.

Заплувахъ надолу изъ рѣката да търся по безопасни мѣста. Най-послѣ стигнахъ голѣма рѣка. Хората я наричали Дунавъ. „Тука е за мене“, си казахъ азъ. Разширихъ се по тихия бѣлъ Дунавъ на свобода. По едно врѣме гледамъ единъ сомъ зяпналъ съ голѣмитѣ си уста и лети право къмъ мене. Веднага кривнахъ съ опашната си перка и избѣгахъ далечъ. „Тука имало още по-страшни неприятели“, рекохъ си. Но все пакъ се утѣшавахъ, че отъ тѣхъ ще се пазя по-лесно, само дано хора не ме прѣслѣдватъ. По едно врѣме гледамъ двѣ лодки цѣпятъ водата. „И тия хора дошли да се погледамъ като мене“, помислихъ си азъ. Работата не излѣзе тъй. Слѣдъ малко видѣхъ, че измѣкнаха край брѣга една голѣма мрѣжа съ риба. Подскача рибата, плѣска се, но изходъ нѣма. Най-послѣ на сушата рибата стана мирна и умрѣ. Зеръ, ние рибитѣ дишаме съ хрилѣ и вода; вода нѣма ли, хрилѣтъ изсѣхватъ и ето ти смъртъ. Взехъ да се пазя и да не се доближавамъ до лодки. Пжтувахъ веднажъ съ една другарка, която по-добрѣ познава Дунава — тамъ се раждала. „Ела да се разходимъ край брѣга, рече тя. Не се бой отъ онѣзи дѣца, тѣ не сж много опасни за насъ, както рибаритѣ“. Дѣцата стоеха мирно. Менѣ ми стана чудно! Азъ зная още отъ малкитѣ рѣки, че дѣцата сж немирень народъ. Тѣ често ни безпокоеха лѣтъ, като се кжпѣха около насъ; скачаха, викаха, гонѣха ни „Я гледай кжче

месо, рече другарката ми. Чакай да го взема“. Едва захапа месцето и току видѣхъ, че нѣщо я изтрѣгна изъ водата. Тя прѣлетѣ изъ въздуха и цапна чакъ при дѣцата на сушата. Разкрѣкаха се тѣ, взеха рибата и я туриха въ торбичката. Смаяхъ се! И всичко това за мигъ! Избѣгахъ на страна и гледамъ. На желѣзна остра кукичка, вързана съ дълъгъ конецъ за прѣчка (вждици), дѣцата закачиха друго кѣсче месо и пакъ я пуснаха въ водата. Но мене ме вече нѣма тамъ. Не ща имъ месото...

Запжтувахъ да търся края на Дунава, дано намѣря по-безопасни мѣста, толкова повече че растѣхъ и ставаше рисковано да ме не уловятъ. Стигнахъ най-сетнѣ морето. Да му се не нагледашъ! Ходи, ходи—все вода. Кой знае, кѣдѣ му е края! „Тука ще ме бжде“, рекохъ си. Но и тука трѣбвало пазене. Видѣхъ голѣми риби, за които разбрахъ, че се хранѣли съ по-малките риби. Видѣхъ голѣми морски раци, които съ дебели тѣ си щипци, като човѣшка рѣка, ловѣли риби. Но което е най-важното: тука били и най-изкусните рибари. Постоянно ходѣли за риба. Това имъ била единичката работа.

— Разбойнически свѣтъ сж това хората. Хиляди риби умъртвяватъ на день, за да се хранятъ и безъ да имъ трепне сърцето. Па защо ли ни толкова прѣслѣдватъ? Никому зло не сме сторили. Хранимъ се съ мушички, червейчета, изгнили нѣща и пр. И пакъ прѣзъ цѣлия си животъ нѣмаме спокойствие. Много, много съмъ видѣла и патила, па колко ли има още да патя!...



Училищна хроника.

Първоначалното образование въ Румания.

Дирекцията на руманската статистика е публикувала единъ важенъ рапортъ относително грамотните и безграмотните прѣзъ 1909 година въ кралство Румания. По поводъ този рапортъ французкото педагогическо списание „Revue Pédagogique“ дава твърди интересни свѣдѣния, които ний привеждаме почти изцѣло за четитѣ на „Ново Училище“.

Въ 1859 г. двѣтѣ княжества, Влахия и Молдавия, се съединиха за да образуватъ новата държава Кралство Румания. Училищата въ тая страна бѣха рѣдки и плачевни: въ селата имаше по-малко отъ 62,000 ученика, отъ които само 475 момичета, и получаваха въ 1888 училища едно никакво образование; въ градоветѣ и паланките, кѣдѣто условията бѣха по-добри, наброяваха се 165 училища съ повече отъ 23,000 ученика, отъ които 6,000 момичета. Но грамадното болшинство дѣца не посѣщаваше никакво училище, учителитѣ едва знаяха да четатъ и да пишатъ, единъ училищенъ законъ, слѣдователно, се налагаше. Той бѣ вотиранъ въ 1864 година.

Законодателитѣ отъ 1864 г. се повлияха отъ западнитѣ спорове, заведени въ полза на народното образование и възприеха отъ тѣхъ най-широкитѣ и либерални принципи. Законътъ отъ 1864 г. и Конституцията отъ 1866 год. осветиха свободата на образованието, което фактически съществуваше вече въ страната, и създадоха една система на народно просвѣщение, на което задължителността, безплатността и свѣтския характеръ бѣха характернитѣ чѣрти. Нищо по-хубаво, поне на теория, отъ тази *Charte nouvelle* и нищо по-прѣждеврѣменно отъ това за една държава, още неизвѣстна за своето бъдеще и злѣ снабдена съ административни кадри и финансови източници. Законътъ отъ 1864 г. остана за дълго врѣме мъртва буква. Практически положението на руманското първоначално образование малко или почти никакъ не напѣдна прѣзъ двадесетъ годишния периодъ отъ промулгирането на закона отъ 1864 година. Нѣколко нови училища бѣха отворени отъ общинитѣ и прѣимуществено за млади момичета, но държавата подпомагаше парично твърдѣ малко отъ тѣхъ. Учителското тѣло оставаше срѣня хубостъ: срѣдни училища бѣха отворени и приблизително половината отъ учителитѣ на служба отъ 1865—1866 г. бѣха прѣминали прѣзъ тия училища, но цвѣта на това учителство, поради мизерното учителско възнаграждение (400 лева годишно) не се посвещавахе на учителското звание. Колкото за училищнитѣ здания, тѣ бѣха почти на всѣкъждѣ лошо освѣтени, провѣтрени и отоплявани и половината отъ тѣхъ съградени отъ коли и прѣти, измазани съ прѣстъ, покрити съ тенекии, слама или трѣстика и съ прѣстени и влажни подове. Резултата отъ това положение на нѣщата бѣше, че 81% отъ постъпилитѣ въ училището оставаха на пълно неграмотни и то 20 години слѣдъ вотиранieto закона, който установяваше задължителността на първоначалното образование.

Фалита на този законъ бѣ изтъкнатъ отъ Г-нъ Спиро Харетъ, сегашния министъръ на рум. нар. просвѣщение, тогавишния инспекторъ на училищата. Въ своя рапортъ той пише: „Законътъ отъ 1864 г. е тъй остарѣлъ, че нѣма вече човѣкъ, който да не признава необходимостта отъ една радикална реформа. Безъ да е билъ формално отмѣненъ отъ нѣкой послѣшенъ законъ, той е въ дѣйствителностъ унищоженъ. Едни отъ неговитѣ постановления нивга не сж били приложени, други бѣха измѣнени или унищожени по бюджетни причини; правилницитѣ, прѣдизначени да пояснятъ закона, му противоречаха. . . Въ този хаосъ правото се заблуждава, най-хубавитѣ намѣрения погибнуватъ. Да се остави да царува едно такова безредие, ще рече да убиемъ образованието. Нашъ дългъ е бързо да го излѣкуваме.“

Единъ новъ законопроектъ бѣ изработенъ и поднесенъ въ 1886 год. на руманския парламентъ на одобрене. Този проектъ организираше солидно централната администрация на народното просвѣщение, на инспекторската служба и постройката на училищата, а така сжщо и срѣдното образование. Той санкционираше, притова, постановленията относительно задължителното обучение и най-главно,

увеличаваше заплатитѣ на учителитѣ. Този проектъ, обаче, бѣ отложенъ и само въ 1893—96 год. неговитѣ привърженици успѣха да го вотирагь.

Днескашната организация.

Ний ще се спремъ най-вече на мѣрkitѣ, взети отъ руманския законодатель, за да усигори общото и редовно посѣщение на първоначалното училище.

„Всичкитѣ румански граждани—родители на дѣца на възраст отъ 7 до 14 години завършени, сж длъжаи, подѣ страхъ на глоба, да ги изпращатъ въ едно отъ първоначалнитѣ народни училища. Тамъ, кждѣто министерството намѣри за необходимо може да задължи дѣцата отъ 6 до 7 години да слѣдватъ единъ подготвителенъ курсъ. Сжщо може да задължи да слѣдватъ допълнително още една година тия, които не сж получили едно достатъчно образование прѣди четирнадесетата си година.

Освободени сж отъ горньото задължение родителитѣ, които докажатъ, че дѣцата имъ получаватъ първоначалното образование въ сѣмейството или въ частни заведения, признати отъ държавата. . . Тѣ трѣбва подѣ страхъ на глоба, да прѣдставятъ своитѣ дѣца на изпитъ, опрѣдѣленъ въ края на годината отъ училищната власть. Дѣцата, които пропаднатъ два пѣти подѣ редъ на тия изпити, се записватъ на законно основание въ народнитѣ училища.“

Глобитѣ, налагани на родителитѣ, които не изпращатъ дѣцата си въ училище, не сж високи, но сж налагани безапелационно и се събиратъ безъ срокъ. Учителтъ ги прѣдупрѣждава и имъ припомня прѣдписанията на закона, който установява една стълба на глоби, започвайки отъ 10 стотинки до 25 стотинки за единъ полуденъ неоправдани отсъствия, безъ тѣзи глоби да привишатъ 15 лева за сжщото дѣте въ годината и то за дѣцата въ селата, а 30 лева за въ града.

Глобитѣ, събирани отъ държ. бирникъ, се внасятъ въ училищната каса. За 1906/7 г. събрани глоби 227,268 лв., за 1907/8 — 384,091 лв., за 1908/9—304,556 лв. и прѣзъ 1909/10 г.—226684 г. Тия цифри показватъ сериозното намѣрение на учил. власть, тѣй дълго врѣме индеферентна къмъ н. просвѣта, да реализира задължителността въ училището.

Това, обаче, прилагане принципа на задължителното обучение върви твърдѣ бавно, защото числото на първоначалнитѣ училища е още много малко, най-вече за момичетата. Законътъ дава прѣимущество на момчетата и то на тия отъ тѣхъ: 1) които сж се записали по собствено желание; 2) на по-младитѣ по възраст братя; 3) които живѣеятъ въ сѣсѣдство съ училището.

Що се огнася до упорството на родителитѣ да пращатъ дѣцата си въ училище, прѣбва да се забѣлѣжи, че родителитѣ на момчетата почти не се повече съпротивятъ: съ малки изключения, вси-

четата, особено въ селата, е по-голъмо. Прѣзъ послѣдната 1909—10 уч. година въ селскитѣ първоначални училища имало е 51 момичета на 100 момчета.

Покрай тия принудителни мѣрки, сж вземати и други за улеснение посѣщението. Училищнитѣ заведения сж направени широки и хигенични, училищнитѣ каси раздаватъ безплатно учебни пособия и разходватъ много, за да обвиятъ народ. образование съ една тиржествено-примамлива и суетна атмосфера. Педагогическитѣ училища, на брой десетъ, отъ които двѣ дѣвически, реорганизирани модерно, здраво приготвяватъ въ единъ курсъ отъ шестъ години своитѣ ученици къмъ тѣхната бждеща професия. Материалното положение на учителя е подобро: срѣдната годишна заплата е около 1200 лв., тройно повече отколкото бѣше въ 1864 година.

Бюджетътъ само на първоначалното образование въ Румания е миналъ отъ 3,333,831 лв. въ 1880 г. на 9,368,331 въ 1901 година и на 13,297,271 лв. въ 1910 година.

Това което е още по-забѣлжително, то е статистиката на ученицитѣ, които посѣщаватъ руманскитѣ народни училища. Въ 1889 година тѣхното число едва достигаше 177,000; въ 1909 год. се увеличи на 584,000, т. е. тройно увеличени въ 20 години.

Тия данни, колкото интересни и цѣнни да сж, не винаги сж били смѣтани за достатъчно убѣдителни.

Въ 1909 год. министерството на народното просвѣщение нареди едно специално прѣброяване на руманското население отъ гледна точка на неговата степенъ на грамотностъ. Това прѣброяване бѣ извършено отъ учителството и то върху по-възрастното, отъ седемъ години нагорѣ население.

Резултата е слѣдния:

	прѣброеци	грамотни	неграмотни
Мжже	2,631,166	1,424,994 (54 ² %)	1,206,172 (45 ⁸ %)
Жени	2,416,176	561,988 (23 ³ %)	1,384,188 (76 ⁷ %)
Всичко	5,047,342	1,986,982 (39 ¹ %)	3,060,360 (60 ⁹ %)

Общото прѣброяване на населението прѣзъ 1899 г. даде слѣднитѣ цифри: 1,034,597 грамотни, отъ които 785,120 мжже и 249,477 жени. Единъ погледъ стига, за да покаже, какво числото на грамотнитѣ е нарастнало за десетъ години съ близо единъ милионъ и, че женското образование, тъй дълго врѣме занимавано, спечели единъ огромъ теренъ. Съ други думи, грамотното население на Румания е прогресирало въ този 10 годишенъ периодъ точно 92⁰%. 81⁰% за мжете и 124⁰% за женитѣ въ сравнение съ цифрата на грамотнитѣ прѣзъ 1899 година.

Тѣлесни наказания.

Училището трѣбва да подготвя откровени и свободни дѣца, които да обичатъ и уважаватъ, — дѣца съ инициатива и вѣра въ собственитѣ си сили. То трѣбва да създаде у ученицитѣ потреббата да се развиватъ и да чувствуватъ наслада, когато се обогатяватъ съ знания. То подготвя бждещитѣ граждани. За тая цѣль то трѣбва да си служи съ добри подобрани сръдства. Сегашното училище често си служи съ сръдства, които докарватъ противни резултати. Такива сж тѣлеснитѣ наказания.

Боятъ прави дѣтето скрито, лицемѣрно и страховито. Той е врагъ на искреността, довѣрчивостта и истинския куражъ. Съ него се насажда недовѣрието между учители и ученици и се отдавачатъ послѣднитѣ отъ своитѣ учители. При боя учителътъ и ученицитѣ не могатъ да бждатъ приятели, а наопаки се създаватъ отношения на господаръ и роби.

Въ училище, дѣто се бие, не се възпитава, а се дресира. На боя мѣстото е въ цирковетѣ. При все това въ много училища си служатъ съ тѣлеснитѣ наказания.

Ето, що се срѣща въ разнитѣ държави:

ГЕРМАНИЯ. Учителитѣ иматъ право да налагатъ тѣлесни наказания на своитѣ ученици. Всѣки учителъ може да ги налага въ класа си (що се случва почти всѣкога), или може да ги наложи чръзъ директора.

АНГЛИЯ. Законитѣ даватъ право на учителитѣ да налагатъ на ученицитѣ си тѣлесни наказания. Английскиятъ законъ прѣдвижда, че учителътъ се намира *in loco parentes* и може за това да наказва дѣтето. Когато учителътъ наказва дѣтето и родителитѣ го даватъ подъ сждъ, прѣдъ сждилището, учителътъ трѣбва да докаже че наказанието не е било чръзмѣрно, че е било наложено законно, безъ злоба, за да не бжде наказанъ, той е длъженъ да се оправдае. Възпитателната комисия и нѣкои мѣстни училищни власти наложили обаче, извѣстни ограничения въ закона. Тѣй, Възпитателната комисия изисква, щото дѣцата на „дѣтскитѣ градини“ да не бждатъ подлагани на тѣлесни наказания, а нѣкои мѣстни училищни власти поддържатъ, щото никой да не налага тѣлесни наказания въ отсъствието на директора на училището. Но въ много отъ голѣмитѣ градове директорътъ може да даде правото на единъ учителъ, който притежава свидѣтелство отъ възпитателната комисия, да наложи едно такова наказание.

БЕЛГИЯ. — Тѣлеснитѣ наказания сж забранени отъ учи-

лицнитѣ правилници. Тия, които ги нарушаватъ, могатъ да бждатъ наказани дисциплинарно и прѣслѣдвани сждебно по силата на наказателния законъ.

ЧЕХИЯ. — Училищнитѣ закони и правилници не позволяватъ въ никой случай тѣлеснитѣ наказания. Учителитѣ, които ги практикуватъ, се наказватъ, защото тѣлеснитѣ наказания сж забранени отъ училищнитѣ правилници.

Мнозина отъ чешкитѣ учители не сж съгласни напълно съ положенята на закона. Тия учители възставатъ противъ тѣлеснитѣ наказания, като педагогическа идея, но намиратъ, че тѣ трѣбва да се допускатъ при тежки обстоятелства. Много дѣца сж злѣ възпитани въ кѣщи, социалниятъ въпросъ не позволява твърдѣ често едно правилно възпитание. По тази причина тѣ искатъ за злѣ възпитанитѣ дѣца *специални класове* при специални училища, дѣто тѣлеснитѣ наказания да бждатъ позволени; но въ никой случай да не бждатъ налагани отъ учителя или директора, а само отъ слугитѣ.

БЪЛГАРИЯ. — У насъ училищнитѣ правилници и закони строго забраняватъ употребението на тѣлеснитѣ наказания въ училището. Провинениятъ въ това учителъ се наказва отъ дисциплинаритѣ сдилища. Вънъ отъ това родителитѣ на бития ученикъ могатъ да го призаватъ прѣдъ обикновенитѣ сдилища, дѣто ще бжде сжденъ за побой.

Върѣвки това боятъ се срѣща често у нашитѣ училища. Той се употребява, но се гледа „да не види господъ“.

Мнозина наши основни учители употребяватъ боя. Той се срѣща често въ прогимназиитѣ, даже и въ гимназиитѣ.

ДАНИЯ. — Училищнитѣ закони и правилници позволяватъ тѣлеснитѣ наказания, като дисциплинарни наказания въ училището. Тѣзи наказания (твърдѣ рѣдки) се налагатъ отъ учителя на класа.

ФИНЛАНДИЯ. — Тѣлеснитѣ наказания се налагатъ, било отъ директора, било отъ директорката. Финландскиятъ парламентъ рѣши да унищожи тѣлеснитѣ наказания, но императорътъ не е още одобрилъ това рѣшение.

ФРАНЦИЯ. — Законътъ явно забранява тѣлеснитѣ наказания.

ЛЮКСЕМБУРГЪ. — Всѣко телесно наказание е забранено отъ закона. Учителъ, който налага тия наказания, го прави на свой рискъ и отговорностъ и може да бжде изложенъ на сждебно прѣслѣдвание.

ХОЛАНДИЯ. — Законътъ за първоначалното образование не съдържа никакво прѣдписаніе, което забранява тѣлеснитѣ наказания. Обаче по-гольматa частъ отъ общинскитѣ правилници ги забраняватъ. Ва никоя община тѣ не сж позволени и уредени. Законницитѣ прѣдписватъ углавни наказания противъ учители, които прилагатъ тѣлеснитѣ наказания.

Тия наказания сж били дълго врѣме мълкомъ търпени отъ сждебнитѣ и училищни власти. Отъ нѣколко врѣме насамъ извѣстни общини призоваватъ прѣдъ сжда учителитѣ, които употребяватъ тѣлесни наказания и ги заплашватъ съ уволняване. Все повече и повече сж на мнѣние, че не трѣбва да се прибѣгва до тия наказания и че тѣ понизяватъ учителя въ очитѣ на своитѣ ученици.

НОРВЕГИЯ. — Законътъ дава право на училищната властъ да рѣши, дали да се наложатъ тѣлесни наказания. Ако ли бжде рѣшено да се наложи наказание, то се прилага само слѣдъ едно споразумѣние между класния учитель и директора на училището. Наказанието се налага отъ учителя въ присѣдствието на директора. Въ село, кждѣто учительтъ е самъ, наказанието се налага отъ учителя въ присѣдствието на единъ отъ членоветѣ отъ училищното настоятелство, съ когото прѣдварително сж обсждали тая мѣрка. Налаганието тѣлесни наказания на момичета по-възрастни отъ десетъ години е забранено.

РУМАНИЯ. — Училищнитѣ закони и правилници не позволяватъ тѣлеснитѣ наказания въ училището.

ШВЕЦИЯ. — Училищнитѣ закони и правилници позволяватъ, като дисциплинарни наказания въ училището, тѣлеснитѣ наказания. Наказанията изобщо сж налагани отъ класния учитель.

ШВЕЙЦАРИЯ. — Тѣлеснитѣ наказания сж забранени въ кантонитѣ на романска Швейцария. Въ нѣмска Швейцария училищнитѣ закони ги позволяватъ само въ краенъ случай и то подъ условие да не бжде наранено ни здравето, ни моралното чувство на ученика. Наказанията се налагатъ отъ учителя, натоваренъ да води класа.



ОТКРИВА СЕ ПОДПИСКА

ЗА

ТРЕТА ГОДИНА

НА

Ново Училище

(1912 година)

УРЕЖДА РЕДАКЦИОНЕНЪ КОМИТЕТЪ.

Списанието излиза всѣки мѣсець, освѣнъ прѣзъ юлий
и августъ, въ размѣръ 4 коли голѣмъ форматъ.

Абонаментътъ е годишенъ и прѣдплатенъ:

За Вългария 6 лв. За странство 8 лв.

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

Настоятель на списанието може да бжде всѣкой, който би
желалъ да се погрижи за разпространението му.

 Настоятелитѣ се ползуватъ съ 10% отстъпка.

НОВО УЧИЛИЩЕ е одобрено за училищнитѣ библиотеки.

Всичко, що се изпраща до списанието, се адресира:
сп. **НОВО УЧИЛИЩЕ** — Варна.



763 г-жа Беткова Варна



ПЕДАГОГИЧЕСКО СПИСАНИЕ.