



Ново Училище



ГОДИНА 1. ☼ КНИЖКА 2.

◦ Февруарий, 1910 година ◦

===== ВАРНА. =====

Съдържание

на книжка втора.

	стр.		стр.
1. Ц. Калянджиевъ.		6) Естествознание за ос-	
Школата и живота.	81	новното училище	123
2. Д-ръ У. Левенсонъ.		7. Г. Шарелманъ.	
Геометрията въ основното		Принципътъ на наглед-	
училище и прогимназията.	85	ността.	125
3. Д-ръ Х. С. Негенцовъ.		8. К. П. Домусчиевъ.	
Морално обучение.	94	Половиятъ животъ на дѣ-	
4. Д-ръ П. Цоневъ.		тето	131
Какъ могатъ да се възпи-		9. Ив. Стояновъ.	
таватъ активни личности.	101	Педагогична хроника:	
5. Г. Пенчевъ.		1) Трудова школа и Съ-	
Въ училището на Себа-		юзъ за школска реформа	
стианъ Форъ.	105	въ Германия.	178
6. Ц. Калянджиевъ.		2) Свободно възпитание	
Изъ американската учи-		въ Русия.	141
лищна практика:	117	3) Начало на школска ре-	
а) Смѣтане за основното		форма въ Цюрихъ.	142
училище.	118		

Съобщенията и отзивитѣ за полученитѣ въ редакцията книги и списания оставатъ за слѣдната книжка.

Ц. Калянджиевъ.

Школата и живота.

Статия втора.

Въ първата си статия ние се опитахме да представимъ прѣлъ нашия читателъ двѣ главни особености на днешната школа, които иматъ фатално значение за нейната учебновъзпитателна система, а именно ролята на *механичската дисциплина*, която не произтича отъ процеса на обучението и интереса къмъ него, а се налага независимо отъ него и висн като дамоклевъ мечъ надъ ученици и учители и *догматизма* и *формализма*, които господствуватъ при изучаването на матерния езикъ.

Къмъ казаното за плачевнитѣ резултати отъ изучаването на матерния езикъ, както за него така и за общото развитие на дѣтето, трѣбва тукъ да прибавя, че къмъ сжщитѣ резултати води и култивирането на механичската дисциплина. Намѣсто да се явява като факторъ за общественъ и личенъ редъ и за прѣвъзпитаване на младото поколѣние, тя води тъкмо къмъ противоположни резултати — убива онѣзи чувства въ дѣтето, които сж неизчерпаемъ източникъ за самоконтрола въ личнитѣ му дѣйствия. Наредъ съ това се създава и оная дебела прѣграда между възпитатели и възпитаници, постоянно отдѣляща едниѣ отъ другитѣ; създаваща традиционната „официална“ училищна атмосфера, регулирана отъ мъртвата буква на правилника и на училищнитѣ разпоредби. А всѣки, който е ималъ работа съ дѣца и младежи, знае много добръ, колко силно реагира тѣхната жива и експансивна натура къмъ сухия училищенъ формализмъ и, отъ друга страна, колко тя дълбоко чувствава високитѣ морални достоинства на живия възпитателъ, особно ако този по идея, темпераментъ и чувства, може да проникне въ индивидуалния и общественъ животъ на ученичката срѣда. Такъвъ учителъ може да направи цѣли чудеса въ формирането симпатитѣ, интереситѣ и характера на ученицитѣ.

Слѣдъ това допълнение къмъ казаното по-рано, ще прѣминемъ къмъ съдържането на настоящата си статия.

Вториятъ учебенъ цикълъ на школата, който се разпространява въ всичкитѣ ѣ стадии, е изучаване на смѣтането и на математиката съ нейнитѣ разклонения.

Нѣма нужда тукъ да излагаме, че числата и величинитѣ, съ които оперира математиката, сж една отъ върховнитѣ абстрактни отъ величината и мнозинството на природнитѣ прѣдмети, че, билейки поставенъ въ необходимостъ да оперира съ тѣзи прѣдмети, човѣкъ постепенно дохожда до идеята за числата и до възможността да оперира съ тѣхъ като съ самостоятелни елементи¹⁾. Тука ще кажемъ само това, че за дивака числата като абстракции не сѣществуватъ. Той познава единъ прѣстъ, два прѣста, една рѣчка (5), двѣ рѣчи (10), единъ човѣкъ (20) и пр. Сжитиѣ прѣдставления има и дѣтето. За него числото е неотемлимъ символъ на даденъ конкретенъ прѣдметъ или прѣдмети, или по-право, то се слива съ формата, цвѣта, голѣмината и тежестъта на прѣдметитѣ. То не познава едно, двѣ, а знае една ябълка, двѣ ябълки и пр., при което напълно асоциира вкуса, формата и голѣмината на ябълкитѣ и изобщо на всички прѣдмети, които познава добръ отъ своя обиходъ. Обаче, за неговата конкретна и чувствена мисль не сж така релефно достъпни такива, макаръ и конкретни величини, като 1 кило ябълки, 5 кило ябълки, 3 кило вино, $1\frac{1}{2}$ кило месо, 1 метъръ платъ, 10 лева, 20 метра, 12 часа пѣтъ, 25 метра разстояние и пр. и пр. Дѣйствиелно то оперира съ тѣзи величини още втората и третата година въ училището и макаръ да рѣшава доста ловко и изкусно задачи съ тѣхъ, обаче, неговата душа въ случая нѣкакси механически се приспособява къмъ величинитѣ, безъ да може да чувствува тѣхното естествено и физическо съдържание. Но независимо отъ това, че числата при тѣзи оперирания не напомнятъ нищо на живото въображение на дѣтето, но и самия прѣдметъ на задачитѣ нѣма нищо общо съ дѣтския опытъ и съ дѣтскитѣ интереси. Всички въпроси се въртятъ около опыта и нуждитѣ на възрастния човѣкъ и около неговата обогатена съ опытъ психология. Като занемаряваме по тоя начинъ интереситѣ на дѣтето и неговата природа и го караме насилствено да живѣе съ утилитарнитѣ интереси и дѣйствия на възрастния, ние отъ самото начало вселяваме въ него апатия и отвръщение къмъ математиката. Отъ наука на живота и природата, математиката става едно отъ най-голѣмитѣ мѣчила въ училището, чакъ до свършването на гимназията. А между това по своята сжщностъ тя е най-простата отъ всички други науки. Всички въпроси въ нея сж ясни и се разрѣшаватъ винаги изчерпателно и съ най-проста логика.

Разгърнете, читателю, който и да било задачникъ по смѣтане или алгебра и вие ще се убѣдите, че поне $\frac{9}{10}$ отъ задачитѣ нѣматъ нищо общо съ опыта на ученика. Това сж все задачи, измислени или по-право, „изхитрени“ отъ ловки математици, които могатъ свободно да си играятъ съ числата като съ абстракции и рѣшаването на които често почива на разни частични математически ловкости и фокуси. Ако, наредъ съ това, вие срѣщните задачи, които се докосватъ до въпроси отъ житейската практика, тѣ често биватъ

¹⁾ Тоя въпросъ е разгледанъ обстойно въ статията по „прѣподаването на геометрията въ отдѣленията и прогимназиитѣ“ отъ Д-ръ У. Лисенсонъ, помѣстена въ 1-а книжка на списанието.

така заплетени и главолумни, щото едва ли нѣкога ще се случи на ученика да ги прилага въ живота. А за рѣшаването на тѣзи задачи училището губи маса врѣме, енергия, нерви, па даже и ученически сълзи. Въ края на краищата, въ класа изникватъ 1—2 тѣй наречени „математически глави,“ които сетнѣ правятъ въ живота толкова прогресъ, колкото и останалитѣ имъ по-посрѣдствени другари.

Отстранете отъ математиката нейния тежъкъ баластъ отъ не- нуждни задачи, които развиватъ само акробатство на мисълта, — а това не означава мисълъ и умъ, необходими за живота и за борбата съ неговитѣ тежки условия, — и вие ще получите единъ доста разреденъ теоретически материалъ, който, взетъ съ по-типичнитѣ и по-реални задачи, ще даде сжщитѣ резултати за душевното развитие на ученика. Но, наредъ съ това, вие ще спестите маса драгоцѣнно врѣме за физическото развитие на дѣтето, за неговото художествено възпитание, за изучването на човѣшката култура и техника, — съ една рѣчь, да подготвите отъ него човѣкъ, който да чувствува по-интензивно импулситѣ на живота, да се радва на природата и на човѣшкия прогресъ и смѣло да носи на плѣщитѣ си тоя прогресъ.

При прѣподаването на математиката, както и при другитѣ учебни дисциплини, винаги се прави тая класическа грѣшка, че се прѣбнася абстрактния академиченъ характеръ на висшата специална школа въ основното и срѣдното училище. Докато висшето училище има за цѣль да подготви добри специалисти, които поне по презумция се явяватъ тамъ за това, основното и срѣдното училище иматъ за цѣль да развиятъ изобщо способноститѣ на дѣтето и да му дадатъ общо образование безъ огледъ къмъ каквото и да било специализиране. Благодарение на тая грѣшка въ прѣподаването, всѣки прѣподавателъ-специалистъ, който не схваща своята роль въ училището, винаги забравя чисто образователното значение на своя прѣдметъ и се стреми да наблѣга на неговия академически харектеръ. Обладанъ отъ тая идея, той се впуска въ всевъзможни математически тънкости, които интересуватъ самия него като специалистъ и които, наредъ съ това, припятствуватъ на доброто разбиране на най-обикновената материя отъ прѣдмета, взета въ нейната цѣлость, и убиватъ математическия духъ въ ученика. Това е една отъ причинитѣ, по които математиката е станала плашило за $\frac{3}{4}$ отъ ученицитѣ въ всѣки класъ.

Друга характерна черта въ изучването на математиката, която е прѣбнесена сжщо отъ академическата школа въ всички по-долни училища, е крайната специализираностъ на нейнитѣ отдѣли. Алгебра, геометрия, тригонометрията и пр. се явяватъ въ очитѣ на ученика като независими и „самодовлѣющи“ науки, които строго прѣслѣдватъ свои задачи и педантически спазватъ своитѣ териториални области. Не само, че всѣка отъ тѣзи дисциплини при сегашната училищна система, се явява безъ всѣкакви конкретни основи, безъ оная реална материя, отъ която тя е израстнала и съ която тя въ дѣйствителность оперира въ живота и практиката, но и всѣка отъ тѣхъ се излага въ такава форма, която не допуща синтезата на едната съ другата. По сжщия начинъ както математическитѣ

оперирания съ физическите явления се явяват за ученика по-интересни, отколкото голите алгебрически изражения, също така едно по-тясно свързване на геометрията и алгебрата съ по-конкретни въпроси, взети от практиката и ежедневното манипулиране съ живитъ тѣла, би внесло и много повече животъ въ тѣзи прѣдмети. А развитието на техниката ни дава маса изобиленъ материалъ за подобна насока на математическото обучение. При сегашното положение на школата, ученикътъ изучава извънредно много голи принципи, безъ да е въ състояние да види тѣхното приложение въ живота, или безъ да може да свърже това, което срѣща на всѣка крачка, съ абстрактнитѣ принципи. Поразителна аномалия въ това отношение ни прѣдставлява, напр., начина на изучаването на дескриптивната геометрия съ абстрактни линии, плоскости, тѣла и тѣхни комбинации безъ огледъ къмъ реалнитѣ нужди. По тая причина и ученикътъ свършва гимназията безъ да бѣде въ състояние да прочете единъ обикновенъ чертежъ по архитектура или механика, а още по-малко да проектира една най-проста машина или здание. А между това цѣлото изучаване на тоя прѣдметъ може да почива на такива живи и практически задачи, безъ да се накърни неговата теория. Напротивъ, съ това ще се постигне по-голѣмо разбиране и ще се развие повече любовъ къмъ дескриптивното построяване. Наредъ съ това и ученика ще има въ ржцѣтъ си едно добро срѣдство за въ живота. По сжщитѣ абстрактни съображения, въ елементарната геометрия се прѣтупватъ набързо такива важни и интересни отдѣли, като измѣрванията на повърхнинитѣ и тѣлата, безъ да се даде възможность на ученика дѣйствително да поработи съ измѣрителнитѣ апарати, та да види, че измѣрването на едно земно пространство не става тъй просто както на една правилна фигура, начертана на дъската; че при опрѣдѣляне теглото на една камара отъ пѣськъ, дърва и пр. трѣбва да се зематъ и дани, които той е изучавалъ въ физиката (като относит. тегло и пр.). А между това такива упражнения даватъ възможность по-скоро да свържемъ знанията отъ разнитѣ прѣдмети, а заедно съ това и теорията съ практиката, които винаги трѣбва да се прѣплитатъ една съ друга. Мѣстото на чистата теория най-малко е въ общеобразователното училище. Даже висшето училище не признава вече голата теория. Намѣсто изучаването на математиката и нейното приложение да води ученика въ живота, то го води въ кабинета на учения безъ да може да му осигури учена карьера. А, наредъ съ това, животътъ настойчиво ни поставя своитѣ задачи и търси живи сили за своето развитие. Но ние ще видимъ по-нататкъ, че тая училищна система е даже негодна да създава и дѣйствителни двигатели на чистата наука.

Ясно е отъ казаното дотукъ, че изучаването на аритметиката и на математиката трѣбва да почива на много повече конкретни начала, отколкото то става сега. Прѣди дѣцата да почнатъ да опериратъ съ разни величини като: тяжести, мѣрки, обеми и пр., тѣ трѣбва чрѣзъ разни упражнения и ржчна работа било въ класа, било въ двора или въ полето, да придобиятъ нуждния опитъ въ разнитѣ ве-

личини и мѣрки и въ оперирането съ тѣхъ. Тѣзи упражнения могат да почиватъ на дѣтски игри, дѣтския опитъ и изобщо върху всичко това, което може да интересува дѣтето. По тоя начинъ то ще има ясна прѣдстава за това: що е метъръ, сантиметъръ, кило, литъръ, часъ, минута и пр., т. е. ще има здрава конкретна почва за култивиране идеята за числата като абстрактни изражения на особеноститѣ и свойствата на природнитѣ тѣла.

Тоя принципъ въ прѣподаването на смѣтанието, геометрията и чертанието трѣбва да господствува не само въ основното училище, но и въ долния курсъ на сръдното училище, гдѣто дѣцата още продължаватъ да живѣятъ съ своята фантазия и съ живитѣ образи на природата и на дѣйствителността и вслѣдствие на което татъ има много по-богата почва за развиване на тѣхното художествено чувство и на творческитѣ имъ наклонности. Специално за творчеството и за свързанитѣ съ него качества, ние ще говоримъ въ редъ статии, които ще посветимъ на теорията на рѣчната работа.

Прѣподаването на математиката въ горния курсъ на сръдното училище и особно въ най-горнитѣ класове, трѣбва да има за цѣль да развие тѣхнитѣ аритметически и математически способности и да изостри тѣхния умъ съ огледъ къмъ създаване на математически миогледъ; а това може да стане само слѣдъ изхвърлянето на цѣль редъ ненужни частности въ разнитѣ отдѣли, което съ нищо нѣма да наруши логическата връзка на материята, а, напротивъ, ще усилитая връзка. Наредъ съ това ще се създаде възможность за едно по-тѣсно прѣплитане на раздѣленитѣ при сегашната практика математически области въ обща математическа система.



Д-ръ У. Левенсонъ.

Геометрията въ основното училище и прогимназията.

Статия втора.

Да пристѣпимъ сега къмъ практическитѣ изводи отъ теоретическия положения, разгледани въ първата статия.

Тамъ ний, прѣди всичко, разгледахме положението, че опитътъ е първоизточникъ на всѣко знание. Тая истина е стара, прѣстара, но въ дѣйствителность тя не е проникнала напълно въ мисълта даже на ония, които на думи я изповѣдватъ. Сжщиятъ Ливалдъ, напр., който почва статията си съ цитиранитѣ думи на Канта, (че опитътъ е основа на всѣко познание), сжщиятъ той се оплаква, че природнитѣ науки и даже историята допускатъ дѣйствителна нагледность, но не и геометрията, защото геометрическитѣ понятия —

точки, линии, равнини и тѣла — сж „свѣрхчувствени“ (übersinnlich), понеже съществуватъ „само въ нашия умъ“ (in unserem Geiste). И Ливалдъ въ това отношение съвѣтъ не е изключение между математицитѣ.

Но още по-малко истината, че опитътъ е основа на всѣко познание, е проникнала въ педагогическата дѣйностъ, макаръ че би трѣбвало да стане ръководещъ нейнъ принципъ.

Наистина, ако всичкитѣ ни знания почитатъ върху опита, т. е. върху усѣщанията, получавани чрѣзъ органитѣ на чувствата, ясно е, какво грамадно значение за интелектуалното развитие на човѣка има развитието на чувствата му. Колкото по-остри сж чувствата ни (слухътъ, пиането и т. н.), толкова по-живи сж и прѣдставленията ни и, значи, толкова по-лесно можемъ да ги възпроизвеждаме и комбинираме. Или, съ други думи, отъ остротата на чувствата ни зависи въ значителна степенъ и силата на паметта и въображението ни.

Отъ тукъ е ясно, какво значение има възпитанието на органитѣ на чувствата. Тѣ, както е извѣстно, се развиватъ чрѣзъ нормална дѣйностъ, т. е. чрѣзъ правилно функциониране, а колко е занемарено отъ нашето училище нормалното възпитание на чувствата!

Въпросътъ за възпитанието на чувствата има такова голѣмо общо педагогическо значение, че не може да се разгледа всестранно въ тая специална статия. Но тукъ му е мѣстото, да покажа, че и уроцитѣ по геометрия могатъ да допринесатъ нѣщо за възпитанието на чувствата.

Ето напр. нѣкои упражнения, безъ съмнѣние, полезни за придобиване на ясни геометрически прѣдставления, а сжщеврѣменно и за развитието на чувствата.

И въ отдѣленията, и въ прогимназията ученицитѣ трѣбва да чертаятъ много. Чертаннето принуждава къмъ по-точно наблюдение, защото грѣшкитѣ въ наблюденията изпъкватъ при изпълнението на чертежа.

Полезни сж всички непосредствени измѣрвания на прави и криви линии, на полето и въ стаята, и измѣрванията на жгли.

Тия измѣрвания могатъ да служатъ и за опитното откриване на геометрическитѣ истини, или за провѣряването на такива, открити по другъ експерименталенъ пжтъ. Напр., — слѣдъ като сж открили ученицитѣ чрѣзъ отрѣзване и събиране на жглитѣ на единъ трижгълникъ, че сборътъ имъ е равенъ на два прави, дава имъ се задача, да построятъ по дадени страни трижгълникъ, да измѣрятъ жглитѣ му и да видятъ, дали наистина сборътъ имъ е равенъ на два прави.

Разбира се, че ученицитѣ трѣбва да иматъ удобни уреди за чертане и измѣрване и да навикнатъ да работятъ съ тѣхъ.

За прѣпоръчване е сжщо и непосредствено измѣрване на плоскитѣ съдържания. За тая цѣль трѣбва да има, напр., 1000 тенекени квадратчета, по единъ квадратенъ сантиметъръ всѣко. Ако ученикътъ измѣри чрѣзъ налагане на подобни квадратчета поне веднѣжъ лицето на учебника си, казва Ливалдъ, той никога нѣма да

забрави новия принципъ на измѣрването на лицата и лесно ще разбере послѣ начинитѣ за прѣсмѣтане на плоскитѣ съдържания.

Добръ е ученицитѣ да измѣрватъ непосредствено и обеми, напр. единъ кубич. дециметъръ съ кубич. сантиметри. Но за това училището би трѣбвало да има уреди, които, за жалость, не всѣко училище може да има.

Полезно е сжщо ученицитѣ да се упражняватъ въ приблизително опрѣдѣляне съ око на разстояния, числото градуси въ дадени жгли и лицата на разни фигури. Подобни упражнения трѣбва, разбира се, да се придружаватъ отъ непосредствени измѣрвания.

За упражнение на зрѣнието могатъ да послужатъ и други занятия, полезни и въ друго отношение. Учителътъ задава на ученицитѣ точно да начертаятъ извѣстна фигура и слѣдъ това ги пита, какви свойства забѣлѣзватъ въ нея съ око. Това кара дѣцата да наблюдаватъ точно. Ако потрѣбва, наблюденията се провѣрватъ чрѣзъ непосредствени измѣрвания. Ученицитѣ нѣма да забравятъ откритията, които сами правятъ по тоя начинъ.

Ето единъ примѣръ, взетъ отъ Hornbrook, „Concrete Geometry.“ „Начертайте двѣ успоредни, които да прѣсичатъ правата AB така, щото $\angle ACD$ да е 80° . Колко градуса ще има $\angle CEF$? (Тѣй като не може да се прѣпечата тукъ чертежа даденъ въ г-та, ще кажа, че тия жгли сж съотвѣтни).

За провѣрка на наблюденията съ око Hornbrook дава слѣднитѣ опжтвания:

1. Начертайте и изрѣжете жгъла ACD и го наложете върху жгъла CEF .

2. Измѣрете жглитѣ съ вашия жгломѣръ.

Чрѣзъ подобни упражнения дѣцата лесно ще научатъ, „че съотвѣтнитѣ жгли сж винаги равни.“

Въобще уроцитѣ по Геометрия могатъ да придобиятъ голѣмо значение за развитието на чувствата, ако ученицитѣ усвояватъ геометрическитѣ знания чрѣзъ практическа (техническа) работа, като чертанне, землемѣрие, картонажъ и т. н., защото точното извършване на самата работа изисква не само сръчностъ, но, прѣди всичко, и точно наблюдение.

Сжщата тая истина, че опитътъ е основа на всѣко знание, би трѣбвало да стане и основа на всѣка методика, но, при все това, тя малко е проникнала въ прѣподаването въобще, а най-малко, може би, въ прѣподаването на геометрията. Ако читателятъ иска да се убѣди въ това, нека си припомни, какъ му е билъ прѣподаванъ тоя прѣдметъ и какъ се прѣподава той сега въ повечето наши училища.

И лесно е да се обясни, защо опитътъ най-малко е проникналъ въ прѣподаването на геометрията. Тя е наука, която най-рано е придобила обстрактна, дедуктивна форма. И макаръ че геометрията е породена отъ практическата дѣйностъ на човѣка и винаги е служила на практическитѣ му нужди, тя въ дедуктивната си

форма неволно прѣдизвиква илюзията, че стои далечъ отъ практическата дѣйность, че не изучава външния свѣтъ и че законитѣ ѝ не се основаватъ върху опыта.

Нашитѣ учители сами сж изучавали геометрията въ форма на такава абстрактна, дедуктивна система, отдалечена отъ практическия животъ и неговитѣ нужди; тѣ неволно сж се подали на тая илюзия и съобразно съ това водятъ прѣподаването си, макаръ че, може би, знайтъ, че на всѣка дедукция прѣдшествува индукцията, т. е. опитътъ и наблюдението и че исторически индуктивната, опитната геометрия е прѣдшестувала абстрактната и дедуктивната.

Както се вижда отъ учебницитѣ за отдѣленията и прогимназиитѣ, тая илюзия и досега има голѣмо влияние върху учителитѣ и затова азъ се помжчихъ въ първата статия да я разруша, като покажа, че дѣйствителниятъ прѣдметъ на геометрията не е нѣкакъвъ си „свърхчувственъ“ свѣтъ на геометрическитѣ точки, линии и тѣла, и че геометрическитѣ истини, аксиоми и теореми почиватъ върху опыта, както и всички други истини, открити отъ човѣшкия умъ.

Докато учителятъ самъ не се освободи отъ тая пагубна илюзия, като се убѣди, че геометрията, както и всѣка друга истинска наука, изучава дѣйствителния свѣтъ и че дефинициитѣ и дедуктивнитѣ доказателства на теоремитѣ служатъ само да се придава постройна форма на знанията, придобити по опитенъ начинъ; докато не стори това, учителятъ не е способенъ да ръководи успѣшно геометрическитѣ занятия на дѣцата.

Дѣцата мразятъ всичко абстрактно. Съ абстрактни обяснения учителятъ може да прѣдизвика у тѣхъ само скука, тѣ ще слушатъ само звукове и тия звукове нѣма да прѣдизвикватъ въ тѣхъ никакви мисли.

И не може да бжде другояче.

Понятията се образуватъ отъ прѣдстави. Всѣко понятие е обобщение и сжщеврѣменно и абстракция, защото ний образуваме понятията само като игнорираме, като се абстрахираме отъ извѣстни признаци на една група прѣдстави и като съединяваме въ понятието общитѣ признаци на прѣдставитѣ отъ тая група. И колкото по-общо е понятието, колкото по-широко е обобщението, толкова и по-абстрактно е то, т. е. толкова по-голѣмо е разстоянието между понятието и конкретнитѣ прѣдстави. Но основата и на най-абстрактнитѣ понятия сж винаги конкретнитѣ прѣдстави.

Ний знаемъ, че даже малкитѣ дѣца опериратъ съ общи понятия: това се вижда отъ нарицателнитѣ имена, които се срѣщатъ въ лексикона имъ.

Образуватъ ли дѣцата самостоятелно общитѣ понятия или ги усвояватъ отъ лексикона на матерния си езикъ?

Мисля, че е вѣрно послѣдното.

Но, безъ съмнѣние, дѣтето може или да ги състави самостоятелно или да усвоява общитѣ понятия отъ матерния си езикъ само възъ основа на собственитѣ си конкретни прѣдстави, възъ основа на своя опитъ.

Учителът, който прѣподава абстрактно, може да прѣдизвика само скука. Дѣцата прѣзъ прѣме на такива уроци сж „пияни,“ защото тѣхниятъ опитъ не имъ е далъ още необходимия конкретенъ материалъ, за да разбератъ понятията, съ които оперира учителътъ.

Дѣцата, за щастие, мразятъ всичко абстрактно и обичатъ всичко конкретно. Казвамъ, за щастие, защото за умственото си развитие тѣ, прѣди всичко, иматъ нужда отъ живи конкретни прѣдставления и само отъ тѣхъ тѣ могатъ да минатъ къмъ абстракциитѣ.

„Първитѣ ни учители по философия,“ казва Русо, „сж кратката, ржцѣтѣ и очитѣ ни ¹⁾.“ И дѣтето прѣкрасно минава „първоначалния курсъ по философия“ подъ ржководството на тия незамѣними учители.

За жалость, нашето училище твърдѣ рано иска да имъ даде оставката. Ний, прѣподавателитѣ, трѣбва да се откажемъ отъ тая узурпация и да възстановимъ законнитѣ права на тия учители.

Ний разгледахме сжщо и условията, при които човѣкъ първоначално е придобивалъ своя опитъ и, изобщо, знанията си и видѣхме, че той никога не е получавалъ опита си чрѣзъ пасивно възприемане на впечатленията отъ външния свѣтъ, а винаги го е придобивалъ активно, чрѣзъ борба съ природата и че така придобития опитъ е ставалъ основа на знанията му; най-сетнѣ видѣхме, че по сжщия начинъ е ставало и първоначалното придобиване на геометрическитѣ му знания.

Смѣтахъ за необходимо да посоча върху всичко това въ първата статия и да напомня за това сега на читателя, защото мисля, че както развитието на зародиша е съкратено повторение на еволюцията на рода, така и умственото развитие на дѣтето трѣбва да бжде съкратено повторение на интелектуалното развитие на човѣшкия родъ, или съ други думи, че пжтътъ, по който е вървѣло интелектуалното развитие на човѣчеството, въ общи черти посочва и пжтя, по който трѣбва да върви нормалното умствено развитие на дѣтето.

Ще ми се възрази, може би, че е опасно да се правятъ практически заключения отъ една аналогия, или една толкова обща мисль, каквато е паралелизмъ между развитието на рода и на индивида. Нѣма да навеждамъ аргументи въ полза на тая обща мисль — тукъ не имъ и мѣстото —, да я приемемъ сега като хипотеза и да видимъ, какъ трѣбва да се води възпитанието на дѣцата съобразно съ нея, а послѣ да оцѣнимъ туй възпитание отъ педагогическо гледище.

Ако вървимъ по тоя пжтъ, никой не ще може да ни упрекне въ рисковани заключения отъ недоказани общи положения.

¹⁾ Съ тия думи Русо на своя образенъ езикъ казва, че органитѣ на чувствата ни даватъ основитѣ и на най-абстрактнитѣ ни знания. Очитѣ гледатъ, ушитѣ слушатъ, ржцѣтѣ пипатъ, тѣ служатъ за изслѣждане на външния свѣтъ. Но и кратката играятъ много важна роля: докато дѣтето не се е научило да ходи, сферата на опита му е много ограничена.

И тъй въпросътъ е, какъ трѣбва да се реформира училището ако мислимъ, че умственото развитие на дѣцата трѣбва, въ общи черти, да върви по сѣщия пътъ, по който е вървѣло интелектуалното развитие на човѣчеството.

Ясно е, че за да отговоримъ на тоя въпросъ, трѣбва по-рано да си уяснимъ, съ какво се отличава „училището“, което е минало човѣчеството, отъ училището, което минаватъ дѣцата ни.

Различията между тия двѣ училища сж и дълбоки, и многобройни. Да споменемъ само най-важнитѣ отъ тѣхъ.

„Училището“ на първобитния човѣкъ е трудово училище; той получава интелектуалното си развитие, опита и знанията си чрѣзъ въздѣйствиe върху природата, въ процеса на производството. Училището на нашитѣ дѣца, книжното училище, много разпраща за природата и проповѣдва много за светостта на труда, но е почти изолирано отъ природата и напълно — отъ производството, отъ производителния трудъ.

Тѣсно свързана съ тая разлика е и друга една. Въ „училището“ си първобитниятъ човѣкъ не изучава готови научни системи, а проблемитѣ, върху които той мисли, сж „задачи“, непосредствено свързани съ труда му; тѣхъ ги задава самото производство; той ги рѣшава съ собствени усилия, чрѣзъ собствено наблюдение или експериментъ. Въ сегашното училище учителътъ иска въ повечето случаи да патрапи на дѣцата готови научни системи, съставени възъ основа на чуждъ опитъ. Той обяснява теория и мисли въ повечето случаи, че е достатъчно само да посочи върху факти, т. е. върху чуждъ опитъ, на който тѣ се основаватъ.

Ако у първобитния човѣкъ въпроситѣ се появяватъ въ процеса на самото производство, то той естествено повече се интересува отъ тѣхъ и ги разбира добръ. Това сж винаги практически (технически) въпроси, явили се въ практиката, разрѣшеніето на които пакъ ще служи за практиката.

Не е така въ нашето училище.

„Сѣга ще докажемъ теоремата, че ако спуствемъ перпендикуляръ отъ центъра къмъ допирателната, той . . .“ започва учителътъ.

Тукъ теоремата не се явява въ форма на проблема, въпросъ или задача, разрѣшеніето на която е необходимо за извѣстна и ясно съзната отъ ученицитѣ практическа нужда; напротивъ, ученицитѣ съвсѣмъ не знаятъ, за какво може тая теорема да имъ потрѣбва, а учителътъ я доказва, защото тя съставя частъ отъ готовата научна система; той я доказва, защото, споредъ него, задачата на учителя не е да ръководи дѣцата въ самостоятелното имъ изучаване на външния свѣтъ отъ геометрическо гледище, а да имъ прѣподава готови научни системи, напр. евклидовата.

Въ повечето случаи той разпраща на ученицитѣ за нѣща, които нито не сж свързани съ игритѣ имъ, нито съ практическата имъ дѣйностъ, нито отговарятъ на въпроситѣ, възникнали въ умствения имъ животъ. Отъ тукъ е ясно, съ каквъ интересъ могатъ дѣцата да

слѣдятъ обясненията на учителя, а гдѣто нѣма интересъ, не може да има и внимание.

При такова изучаване на геометрията учителѣтъ винаги разправя, а дѣцата винаги слушатъ. Той е твърдѣ активенъ, а отъ тѣхъ иска само пасивно слушане.

Азъ бихъ искалъ, наопаки, дѣцата да бждатъ винаги активни, а учителѣтъ — привидно пасивенъ.

Учителѣтъ започва сега съ теоремитѣ и само когато дѣцата изучатъ редъ теореми, той имъ задава задачи, въ които тѣ ще се прилагатъ.

Историята на геометрията ни показва, че задачитѣ винаги сж прѣдшествували теоремитѣ, и че самитѣ задачи сж бивали винаги свързани съ практиката.

Азъ бихъ искалъ дѣцата да работятъ практически и теоретическата имъ работа да бжде тѣсно свързана съ практическитѣ имъ занятия.

Дѣцата по природа сж твърдѣ активни и обичатъ практическата работа и затова тѣ ще се интересуватъ отъ задачитѣ, рѣшеніето на които е полезно или необходимо за успѣха на практическата имъ работа.

Изпълнението на тия желанія въ сегашното училище е възможно само въ ограниченъ размѣръ. Пълната имъ реализация може да стане само въ бждещето трудово училище, което ще може да свърже органически физическия трудъ съ умствената работа.

Ний сме още далечъ отъ това училище. Но отъ това съвѣстѣмъ не слѣдва, че не трѣбва да прокарваме принципитѣ на трудовото училище, доколкото позволяватъ условията и въ сегашното. А именно въ „прѣподаването“ на геометрията това е възможно значително повече, отколкото въ прѣподаването на нѣкои други прѣдмети.

Въ края на първата статия посочихъ върху факта, че първата фаза въ развитието на геометрията е „конкретната“, „опитната“, или „експерименталната“ фаза и че абстрактната дедуктивна геометрия е много по-късна фаза въ историческото развитие на тая наука. И азъ свършихъ статията си съ въпроса: могатъ ли дѣцата да изучатъ успѣшно дедуктивната геометрия, безъ да сж минали прѣдварително прѣзъ стадията на „конкретната“ или „експерименталната“ геометрия?

Единствениятъ възможенъ отговоръ на тоя въпросъ е отрицателния.

Геометрията изуча дѣйствителността, външния свѣтъ. „Конкретната“ или „експерименталната“ геометрия не е научна система, а е само метода или начинъ за изучаване конкретния свѣтъ, а пъкъ дедуктивната, напр. Евклидовата геометрия, е готова научна система, която обема резултатитѣ на такова чуждо изучаване. Въпросътъ е: трѣбва ли дѣцата да усвояватъ готовитѣ резултати на чуждата мисль, или да изучаватъ самостоятелно свѣта? Или, съ други думи, трѣбва ли училището да пълни главитѣ на дѣцата съ чужди мисли, или пъкъ трѣбва да ги научи да мислятъ самостоятелно?

Самата постановка на тоя въпросъ е и отговоръ на него.

Но тукъ се явява другъ въпросъ: какъ може училището да научи дѣцата да мислятъ самостоятелно? Не е ли съобщаването или изучаването съ дѣцата на една развита научна система най-добриятъ начинъ, по който можемъ да сторимъ това?

Нека вземемъ за освѣтление на тоя въпросъ единъ конкретенъ случай.

Какъ е по-полезно дѣцата да научатъ, напр., теоремата, че жглитъ при основата на единъ равнобедренъ трижгълникъ сж равни?

Първобитниятъ човѣкъ я усвоява чрезъ непосредственъ опитъ, напр. когато при постройката на палатката си вижда, че два еднакво дълги пърта сж еднакво наклонени къмъ хоризонталната основа¹⁾.

Учителтъ пъкъ обяснява на ученицитъ дедуктивното доказателство на тая теорема, т. е. едното отъ доказателствата, които срѣщаме въ учебниците.

Какъ е открита теоремата, дѣцата не знаятъ, а колкото за доказателството, тѣ въ най-добъръ случай ще го запомнятъ. Въ всѣки случай прѣзъ врѣме на тоя урокъ тѣ не се упражняватъ въ самостоятелно мислене.

Много по-добъръ би било, ако учителтъ си припомни опитното произхождение на геометрията и прѣдложи на дѣцата да извършатъ нѣкоя работа, при извършването на която тѣ могатъ да се убѣдятъ въ истиността на теоремата. Той би могаль, напр., да имъ зададе да начертаятъ и изрѣжатъ нѣколко равнобедрени трижгълника, да ги прѣгънатъ така, щото бедрата имъ да се съвпаднатъ и да кажатъ, дали жглитъ при основата сж равни или не²⁾.

При такива занятия дѣцата сами откриватъ теоремитъ и доказателствата имъ.

Зная, че всички тия доказателства нѣма да бждатъ дедуктивни, а ще се основаватъ на непосредственъ опитъ, но между тия два вида доказателства нѣма никаква непреходима пропастъ и дѣцата своеврѣменно ще могатъ самостоятелно да прѣминатъ отъ опитнитъ къмъ дедуктивнитъ доказателства.

Начинътъ, по който може да се мине отъ едина видъ доказателства къмъ другия, ще пояснимъ съ сжщия примѣръ — теоремата, че жглитъ при основата на равнобедрения трижгълникъ сж равни.

Разбира се, че дѣцата могатъ да намѣрятъ доказателството само ако добръ владѣятъ елементитъ, съ помощта на които може да се докаже теоремата.

Да прѣдположимъ за това, че въ единъ отъ по-раншнитъ часове учителтъ имъ е задалъ слѣдната задача: „Начертайте права АВ, 8 см. дълга. Отъ точката А, като центъръ, съ радиусъ 6 см. опишете една джа. Отъ точка В съ радиусъ 7 см. опишете друга джа, която да прѣсече първата. Съединете точката на прѣсичането С съ точкитъ А и В, като образувате по тоя начинъ раз-

¹⁾ Klimpert, Geschichte der Geometrie, S. 11.

²⁾ Hornbrook, Concrete Geometry.

страненъ т-къ ABC. Постройте втори т-къ съ основа 7 см. и други страни 8 см. и 6 см. Постройте трети т-къ съ основа 6 см. и страни 7 см. и 8 см. Изрѣжете тѣзи три тригълника, наложете ги единъ върху другъ и кажете, дали тѣ могатъ да бждатъ турени така, щото да се покриятъ въ всичкитѣ си части? ¹⁾).

Съ помощта на тая задача ученицитѣ ще откриятъ, че „два тригълника сж равни въ всичкитѣ си части, когато странитѣ на единия поотдѣлно сж равни на странитѣ на другия.“

Въ единъ отъ слѣдующитѣ уроци учителятѣ имъ дава задачата: „Начертайте една права AB, 10 см. дълга. Отъ точкитѣ A и B опишете джги съ радиусъ 7 см., които да се прѣсичатъ въ точката C. Колко см. дълга е правата AC? Колко BC? Какъвъ е Δ -кътъ ABC? Разполовете основата на т-ка. Съединете върха C съ срѣдата на основата: Сравнете двата добити така Δ -ци. Кон страни сж равни? Равни ли сж двата т-ка? Защо? Равни ли сж $\sphericalangle$ CAB и $\sphericalangle$ ABC? Защо?

Когато се водятъ занятията така, ученицитѣ работятъ прѣзъ всичкото врѣме, а не слушатъ само пасивно обясненията на учителя. Тѣ правятъ сами малки открития, а не усвояватъ само възъ основа на думитѣ на учителя чужди мисли.

Тукъ ученикътъ не дава още свързано доказателство на теоремата, но това не е важно, защото при подобни занятия той се учи да мисли самостоятелно. Слѣдъ нѣколко свързани изложения на доказателствата отъ страна на учителя, ученицитѣ ще се научатъ и сами да намиратъ такива за по-леснитѣ теореми и даже да ги излагатъ свързано.

Отъ тукъ виждаме, че пжтътъ на „конкретната геометрия“ е пжтъ на самостоятелната работа и мислене и сжщеврѣмено е и най-добра подготовка за изучаване на дедуктивната геометрия.

Но и при тия занятия ученицитѣ не трѣбва да заучаватъ доказателствата по думитѣ на учителя или по учебника, а да ги откриватъ по възможность самостоятелно. Инакъ, тия занятия сж и малко интересни и малко полезни.

Разбира се, че подобни занятия не сж за отдѣленията, но и въ прогимназията упражненията ще се състоятъ главно въ опитното откриване на геометрическитѣ истини и въ прилагането имъ за рѣшаване на практически задачи.

Въ тая статия много говорихъ за теоремитѣ и задачитѣ, но нищо не казахъ за аксиомитѣ и дефинициитѣ на основнитѣ геометрически понятия (точки, линии, повърхнини и т. н.).

Мисля, че и учителитѣ ще постѣпятъ най-добрѣ, ако и тѣ ги прѣмълчатъ. Полза отъ тѣхъ нѣма никаква; защо тогава да плашимъ дѣцата съ тия абстракции?

Въ общата си форма аксиомитѣ съвсѣмъ не сж по-убѣдителни, отколкото въ всѣки единъ конкретенъ случай.

¹⁾ Hornbrook, Concrete Geometry.

Когато доказваме нѣкоя теорема, може да се случи да кажеме: „и двѣтъ тия величини сж равни на a , значи тѣ сж равни помежду си“. Но това разсѣждане съвсѣмъ нѣма да стане по-убѣдително, ако прибавимъ аксиомата: „Защото двѣ величини равни по отдѣлно на трета, сж равни помежду си.“

Сжщо така трѣбва да прѣмълчимъ и дефинициитѣ на основнитѣ геометрически понятия. Ний фактически ще игнорираме при занятията физическитѣ свойства на тѣлата, широчината и дебелината на линиитѣ, измѣренията на точкитѣ и т. н., а пъкъ нищо повече и не трѣбва:

Въ единъ отъ горнитѣ гимназиялни класове учителътъ може да обясни на ученицитѣ аксиомитѣ и дефинициитѣ. Най-добрѣ това би могло да стане въ врѣме на урокъ по „науката на наукитѣ“, логиката. Тамъ учителътъ ще може да обясни произхода на аксиомитѣ и ролята на аксиомитѣ въ системата на дедуктивната геометрия.



Д-ръ Х. С. Негенцовъ.

Морално обучение.

Дали да има морално обучение и, още повече, като отдѣленъ прѣдметъ, е въпросъ, който малцина интересува засега не само у насъ, но и въ чужбина. Да обучаващъ по мораль е свързано обикновено съ сухо четене на лекции по разнитѣ добродѣтели. Въ нашата програма за първоначалнитѣ училища сжществува отдѣленъ прѣдметъ „законъ божий и нравоучение“, но за него става дума само тогава, когато е въпросъ да се запази или изхвърли законъ божий като учебенъ прѣдметъ и се замѣни съ нравоучение. Тази незаинтересованостъ у насъ е въ голѣма степенъ реакция срѣщу господствуващия доскоро хербартанизъмъ. Едностранчивиятъ хербартовъ интелектуализъмъ замѣсти не по-малко едностранчивия волунтаризъмъ. Докато по-рано се вѣрваше, че на волята може единствено да се въздѣйствува само посредствомъ прѣдставата, защото послѣдната е основния елементъ на душевния ни животъ, сега изглежда да прѣвалира противното гледище: волята е еднакво самостоенъ душевенъ елементъ, както и прѣдставата, ergo ней можемъ да въздѣйствуваме само по специфични начини, съотвѣтни на нейното естество. Примѣрътъ, привычката, играта, дружбата и др. — ето единичнитѣ срѣдства за възпитание въ тази насока. Не е нужно да се посочва, че и двѣтъ схващания досѣжно възпитанието на волята, почивахъ на едностранчиви психологични прѣдпоставки. Ролята на интелектуалния моментъ въ волевитѣ процеси не е тѣй незначителна, както на пръвъ погледъ се струва, а особно това за по-

висшитѣ форми волевѣ животѣ. Главниятѣ недостатѣкъ на по-ран-
шнитѣ школи въ психологията и педагогията бѣше тоя, че прѣувели-
чаваха това значение. Въ една или друга смисълъ, значи, ние можемъ
и трѣбва да въздѣйствуваме на волята и чрѣзъ интелекта; чрѣзъ инте-
лекта ние трѣбва да просвѣтимъ нашата воля, да я направимъ съзна-
телна. Въздѣйствуването на волята посрѣдствомъ примѣра, привычката,
играта и др., можемъ да означимъ като непосредствено възпитание на
волята, а въздѣйствуването посрѣдствомъ интелекта — посрѣдствено
възпитание на волята. И въ първия, случай не е безъ значение ин-
телекта, но тукъ главна роль играе, да си послужимъ съ термино-
логията на Wundt, тъй нареченото асоциативно мислене, когато по-
срѣдственото волево възпитание оперира главно съ аперцептивно
мислене, и туй, „що питомецътъ самъ създава отъ своитѣ прѣдста-
ви.“ Първиятъ начинъ на волево възпитание създава волеви и емо-
ционални диспозиции, вториятъ — създава и затвърдява основанията
на нравственото постъпване, самостоятелно нравствено постъпване, рж-
ководено отъ извѣстенъ нравственъ идеалъ¹⁾. И една отъ важнитѣ
проблеми на съврѣмнената педагогия е: какъ би могло най-ефикасно
да се въздѣйствува възпитателно посрѣдствомъ интелекта на волята.
Мнозина мислятъ, че тая работа извършватъ отдѣлнитѣ учебни прѣд-
мети, други пъкъ възлагатъ тая задача изключително на религиоз-
ното обучение. Едното и другото гледища сж погрѣшни. Колкото
много и сполучливо биха могли да се използватъ отдѣлнитѣ учебни
прѣдмети или религиозното обучение за тая цѣль, колкото цѣлестъ-
образно и желателно да е това използване въ извѣстни случаи, все
пакъ тѣ прислѣдватъ свои специфични цѣли и не могатъ, па и не
трѣбва да бждатъ поставени въ служба на туй посрѣдствено волево
възпитание, за да не изгубятъ своя самостоятелен характеръ и попаднемъ
въ положението, въ което бѣ ни поставилъ неотдавна хербартиниз-
мътъ — безразборно на всѣкъждѣ и въ всичко да диримъ моралъ.
Мнозина смѣтатъ за по-право гледището, което иска да подпомогне
постигането специфичната цѣль на посрѣдственото волево възпита-
ние съ въвеждането на особенъ учебенъ прѣдметъ, морално обуче-
ние. Въ много отъ училищата въ Америка, Англия, Франция и Швей-
цария ние виждаме вече тоя прѣдметъ да стои наредъ съ другитѣ
учебни прѣдмети. Но колкото и много да е направено въ тия стра-
ни въ туй отношение, все пакъ далечъ сме още отъ правилната
постановка и сполучливото използване на тоя прѣдметъ. Главната
причина за това не е толкова липсата на добро желание, на доста-
тъчна енергия и пр., колкото отсъствието още на основно из-
слѣждане психологическия генезисъ на нравственото съзнание. На
психологическия експериментъ и въ тая посока ние възлагаме голѣ-
ми надежди. И тукъ ще имаме за водачи нашитѣ стари учители Локъ
и Песталоци. Ние съ особенъ интересъ посрѣщаме всѣки опитъ въ
настоящето, който цѣли да шосира тия пѣтица въ тѣхнитѣ детайли.
Такъвъ единъ опитъ е и съчинението на младия нѣмски педагогъ

¹⁾ Barth-Element d. Erzieh. u. Unterrichtslehre.

Fr. Förster - „*Jugendlehre*.“ Особено цѣнно е това съчинение за насъ въ своята теоритическа часть. Ние крайно скърбимъ, че засилващи-ятъ се все повече религиозенъ мистицизмъ у младия педагогъ не ще му позволи да доразвие докрай въ сѣщия духъ своята теория. Още въ това му съчинение слѣдитъ на тоя мистицизмъ доста ясно се долавятъ. Все пакъ той си остава единъ новаторъ въ тая областъ.

■ Нравственото възпитание прѣдполага изхождане отъ извѣстна морална система. Като господствуващи досега сж били Кантовата и Хербртовата етика. Но явява се въпросъ: достатѣчна ли е формалната етика за дѣтската и юношеска възраст? Може ли да се задоволи младежкиятъ духъ отъ единъ формаленъ принципъ въ етиката, а още повече да го възприеме като мотивъ на своитѣ дѣйствия? Не, отговаря *Förster*. За младежъта трѣбва да бждатъ отъ значение всички нравствени мотиви, каквито има. Повечето отъ тѣхъ ще бждатъ много по-лесно разбираеми за дѣцата, отколкото, напр., нравственитѣ идеи на Хербарта или кантовия категориченъ императивъ. При различнитѣ индивидууми ще бждатъ отъ рѣшаваще значение различни нравствени мотиви. Едно дѣте мжно ще може да разбере, че доброжелателството е добро, защото прѣдставлява хармония на нашата съ чуждата воля, но за него всичко ще бжде ясно и разбрано, ако се изхожда отъ чувството на симпатия, което то въ единъ или другъ случай е прѣживѣло. На възраженията на нѣкои кантианци и хербартианци, какво тия мотиви не сж още и не могатъ да бждатъ нравствени мотиви, *Förster* отговаря: „Добрѣ, но дѣстои написано, че трѣбва още отъ начало да се почне съ послѣдния и най-вишъ нравственъ мотивъ? Не чрѣзъ моралната дедукция къмъ моралния опитъ трѣбва да направляваме дѣтето, а обратно: първо, моралното трѣбва да бжде лично прѣживѣно и чакъ тогава може съ него да се оперира, като съ едно познато понятие. По тоя начинъ не ще бжде отхвърлена нито една отъ кантовитѣ или хербартовитѣ добродѣтели, но само че по другъ пжтъ ще се дойде до тѣхъ.“ Тази е базата, върху която авторътъ съзижда своята нова метода на нравствено обучение.

Навсѣкждѣ, казва *Förster*, се смѣта за първа педагогическа мждрость, щото учителятъ при обучението да дирн сврѣзващи точки за новото въ интереса на самитѣ ученици, да се стреми да спечели за своята работа тѣхната самодѣйность. Само по отношение на моралното поучение се е смѣтало това за излишно. Вѣрвало се е, че добродѣтелъта би трѣбвало чрѣзъ собствената си красота да дѣйствува привлекателно, а особено, ако тя бжде иллюстрирана съ пълни съ чувства морални историйки. А въ тая областъ намъ е нужно повече отъ всѣкждѣ да се слобиемъ съ свободната и драговолна помощъ на самитѣ възпитаници. Знанието може да бжде натѣпкано до извѣстна степенъ въ главата на ученика; нравствената култура — никога, защото сжщността на нравственото е свободата и самодѣйността. Само дотолкова, доколкото едно морално обучение може да буди и развива такава самодѣйность, дотолкова само може и мо-

рала да се „учи,“ или по-право, може чрѣзъ учение да се подпомага развитието на моралнитѣ сили.

Твърдѣтѣ разпространено е мнѣнието, че би могло да се буди живѣ интересъ у дѣцата къмъ нравственото чрѣзъ разказчета, въ които се рисуватъ образцови въ морално отношение постѣпки; че материята по история и литература би могла същеврѣменно да послужи и за материалъ по назидателно обучение. При това се прави една грѣшка — размѣнятъ се единъ вмѣсто други два различни психологически процеса, а именно: интересътъ на дѣцата къмъ случки-тѣ и ситуациитѣ въ разказа като такива, съ интереса имъ къмъ подражаване на силнитѣ дѣйствия. Послѣдното трѣбва да се стреми да постигне моралното обучение. Колкото и нагледно да бждатъ прѣдставени тия образцови постѣпки, тѣ не ще могатъ да възбудятъ нравственитѣ дѣтски сили, ако не бжде поставенъ мостъ между тия дѣйствия и индивидуалнитѣ дѣтски прѣживѣвания, т. е., ако съответниятъ начинъ на постѣпване не бжде прѣнесенъ въ мира на дѣтскитѣ мотиви и оттамъ обясненъ. Значи, трѣбва да се изхожда не отъ нравственитѣ заповѣди, а отъ самото дѣте. Трѣбва да се изслѣдватъ ония дѣтски сили и интереси, които лежатъ по направление на желаната нравственостъ и тия сили и интереси се всестранно отгледатъ и развиятъ. Förster разяснява тия си основни мисли въ нѣколко примѣра. Нека разгледаме нѣкои отъ тѣхъ.

Една отъ най-важнитѣ добродѣтели, въ която трѣбва да възпитаваме младежта, заедно съ Локъ Förster смѣта самообладанието. Какъ да подпомогнемъ чрѣзъ моралното обучение възпитанието въ тая добродѣтелъ? — Дѣтето е единъ силно растещъ организъмъ, който има нужда отъ просторъ въ всѣко отношение за своето правилно развитие. Храненето е отъ голѣмо значение за тѣлесното му развитие. Съответнитѣ влѣчения изпѣкватъ съ заповѣдническа наложителностъ. При тия условия не се ли явява самообладанието, самовъздържанието като противовесъ на всички инстинкти у дѣтето, като ограничение на неговото развитие? Да възпитаваме въ самообладание, не ще ли каже да отиваме противъ природата на дѣтето? — А ние казахме, че особенитото на новата метода е да се изхожда винаги отъ дѣтската природа. Четенето на лекции по важността на тая добродѣтелъ нищо не ще помогне. Сжщо и дѣйствието на анекдотитѣ за чудното самообладание на старитѣ римляне е отъ съмнителна стойностъ: дѣтето не е старъ римлянинъ, то има съвсѣмъ другъ темпераментъ, живѣе въ съвсѣмъ друга социална срѣда и т. н. — Какво да се прави тогава? — И тукъ трѣбва да се ориентираме, прѣди всичко, дали между естественитѣ склонности и интереси на дѣтето нѣма такива, които бихме могли да оползотворимъ за възпитанието въ самообладание, тъй че то да се яви за дѣтето не като репресалия, не като ограничение въ неговата дѣйностъ, а като подигане на животъ, доказателство на повече сила, атестатъ на по-голѣма зрѣлостъ. Вижда се отъ тукъ, че задачата на възпитанието въ туй отношение не прѣдполага измѣнене на „вродения“ характеръ, а насочване на една частъ отъ тоя характеръ срѣщу друга. За да можемъ да спе-

МОРАЛНО ОБУЧЕНИЕ

ъ едно дѣте съ опрѣдѣлени вътрѣшни сили за опрѣдѣлена во-
дѣйностъ, трѣбва тая дѣйностъ тъй да бѣде изложена и мо-
рана, като се изхожда отъ дѣтската сфера на дѣйствие, че ней-
) изгнѣление да бѣде схванато не като репресалия, а като една
зисна форма на дѣйностъ на естественитѣ дѣтски сили.

Използуването на едни влѣчения срѣщу други е особено
жно въ областта на половото възпитание. Повече отъ всѣкждѣ
къ сж безполезни сухитѣ морални проповѣди. Важното е да се
здадатъ още отъ дѣтинство комплекси отъ прѣдставления, които
а подпомогнатъ насочването на по-голѣма частъ отъ възбужда-
нитѣ чрѣзъ сексуалното развитие душевни сили срѣщу чисто живо-
тинскитѣ полови влѣчения. Половиятъ животъ не е само източникъ
на слѣпи инстинкти, а сжщеврѣменно и изворъ на рѣдко самопо-
жертвувание, прѣфинена нежностъ и рицарство. Половото задеб-
ване се дължи главно на това, че различнитѣ емоционални направле-
ния и инстинкти стоятъ изолирани едно отъ друго и дѣйствуватъ
сѣвсѣмъ безразборно, вмѣсто да бждатъ подчинени по-нисшитѣ на
по-висшитѣ. Често пакти е достатъчно само едно напомняне, само
една ориентирваща дума, за да бѣде насочена цѣлата полова енер-
гия срѣщу грубитѣ сѣтивни раздражения. Кой не знае сжщо, че
съ събуждането на половитѣ влѣчения у младежта, сжщеврѣменно
се явява и една дотогава непозната мекостъ и нежностъ въ осѣща-
нието и охота къмъ благородно рицарство и колко леко е да се
използуватъ тия сили за обуздаването на грубия егоизъмъ. Толстое-
вото „Възкресение“ ни рисува съ чудна психология, какъ днешното
влияние на културата върху младежта се простира главно върху
грубата частъ на половия животъ, а другата остава неразвита. Както
се вижда, основната мисль е сжщата: въ самия „вроденъ“ харак-
теръ да диримъ тенденции, които сж сродни съ волевитѣ направ-
ления, въ които искаме да възпитаваме. Обучението ще има за за-
дача чрѣзъ умѣло и нагледно изложение да освѣтли това сродство.
Въздѣйствието върху нтелекта и тукъ нѣма за цѣль чрѣзъ понятия
да се бори противъ страститѣ, а чрѣзъ единъ широкъ погледъ върху
слѣдствията, които нашитѣ дѣйствия иматъ за насъ и за другитѣ,
да държатъ будни съотвѣтнитѣ инстинкти и чувства, които да се
противопоставятъ на нисшето, животинското.

Нагрубяването, псувнята, клеветата, подигравката, отмѣщение-
то играятъ голѣма роль въ дѣтския животъ. А какъ бързо реаги-
рѣтето на всѣко нагрубяване или подигравка! — И срѣщу това най-
цѣлесобразенъ се явява пакъ тоя методъ. И тукъ първо ще трѣбѣ
да видимъ, дали въ самитѣ дѣтски чувства и влѣчения нѣма таки
конто бихме могли да използваме. Нищо по-неестествено за ед
здроаво момче отъ туй, да се въздържи и не си отмѣсти за нане-
ната му обида или клевета; това би било признакъ на слабостъ,
страхъ. Не би ли могло да се покаже, че тукъ имаме работа
едно повърхностно разглеждане? Че когато се въздържимъ да не
бухваме и си отмѣщаваме веднага слѣдъ нанесената ни обида, не
бостъ, а сила и чувство на собствено достойнство проявяваме

вѣстна нравственостъ въ смисълъ, че се отказваме да подражаваме на другитѣ, да бждемъ заразени отъ тѣхния примѣръ и оставаме вѣрни на себе си. Бжде ли освѣтено обуздаването на моментнитѣ дѣтски избухвания отъ тая точка зрѣние, тогава то придобива при-
влѣкателна сила за младежа.

Туй, що казахме за самообладанието, важи и за любовта. Какъ би могло да се подпомогне чрѣзъ моралното обучение възпитанието на младежта въ любовь къмъ ближния? — Нека чуемъ мнѣнието на американския педагогъ John Dewy по това. Четенето на лекции по морала и той смѣта за безполезно. Чрѣзъ моралното обучение не трѣбва да „учимъ“ морала, а трѣбва да се будятъ и развиватъ у дѣцата тия способности и сили, върху които почива нравствениятъ животъ. Напримѣръ, да се подпомага младежта въ упражняване на своята фантазия въ живото и пълно прѣдставяне на човѣшкитѣ отношения и да се подигне съ туй къмъ вѣрно схващане връзката на единичното съ общото съществуване. Нищо не ще помогнатъ и най-добритѣ проповѣди по любовта къмъ ближния, ако питомецътъ, напримѣръ, не знае, отъ що се нуждае неговиятъ съгражданинъ и е неспособенъ да се постави въ положението му. Въ повечето французки морални читанки не е спасена тая елементарна педагогическа истина. Авторитѣ на тия читанки прѣдполагатъ, че, напр., би могло да се развие у дѣтето съчувствие къмъ другитѣ чрѣзъ четене лекции върху необходимостта и ползата отъ съчувствието, изпѣстрени съ анекдоти за милостивия Петърчо и т. н. Когато най-правото би било, ако се възбудѣше дѣтската фантазия, за да може дѣтето да прѣживѣе съчувствието като психологически фактъ, като се ржководи да може да се постави въ положението на чужди условия на животъ, въ самото развитие на тоя чуждъ животъ. Прѣкрасенъ образецъ отъ морално обучение въ туй отношение ни дава Достоевски въ своя романъ „Идиотъ.“ Единъ пжтуващъ французки търговецъ подмамилъ една селска дѣвойка, взелъ я съ себе си и, слѣдъ като я направилъ нещастна, напустналъ я. Тя се връща въ селото си, но бива отблѣсната и прѣслѣдвана отъ всички. Отъ гладъ и простуда охтикясва. Когато една вечеръ подирѣ ѝ тичали наплачъ дѣца и се подигравали съ нея, явява се „идиотътъ“, който спира дѣцата и имъ казва, че иска да имъ разкаже една история. Това било историята на нещастната дѣвица. Той разказалъ на дѣцата, какъ тя е прѣгрѣшила и какъ тежко и немилостиво е била наказана за своето недомислие; той далъ възможностъ на дѣцата само единъ погледъ да хвърлятъ въ човѣшкия животъ и ги спечелилъ на страната на момичето. Тѣ почнали да носятъ на нещастната болна хлѣбъ и цвѣтя и правили всичко, за да осладятъ послѣднитѣ дни отъ живота ѝ за голѣмо очудване и гнѣвъ на родителитѣ си. — Кжлъ се кривятъ тукъ причинитѣ на въздѣйствието? — Въ туй, че се отварятъ очитѣ на дѣцата за житейската дѣйствителностъ, която тѣ сж недовиждали. — Но образуването на волята не се причинява само отъ простото просвѣщаване въ туй отношение. Тая просвѣта извиква промѣна въ практиката и тая промѣнена практика води къмъ облагородяване на

характера. Чръзъ туй, че дѣцата вмѣсто да хвърлятъ камъни, почиватъ да носятъ хлѣбъ и цвѣта, незабѣлзано се промѣнятъ вътрѣшно. Но тая промѣна води началото си отъ разказа на „Идиота.“ Въ тая смисълъ и тукъ може да се говори, че „морала може да се учи.“

Отъ сжната гледна точка трѣбва да се изхожда и когато се разглеждатъ социалнитѣ отношения на хората. Не сухи проповѣди върху разнитѣ длѣжности и права, а въвеждане въ самата дѣйствителностъ, за да може възпитаникътъ да се привикне да разглежда живота съ други очи и схване отрано неговата (на живота) зависимостъ отъ взаимодѣйствието на ума и ржката и то въ такива нагледни картини да го види, та цѣлнятъ неговъ мирогледъ да се опрѣдѣли отъ това. Богатъ и разнообразенъ материалъ ще има наржка възпитателтъ, ако разледа колко раси и страни взематъ участие въ изработването на най-употрѣбителнитѣ прѣдмети, колко много и мжчителенъ трудъ лежи въ всичко, що ни доставя наслада; колко сълзи и проклетия сж втѣкани въ всичко, що убива тѣлото ни; колко човѣци, напр., трѣбва да работятъ по цѣлата земя, за да можемъ да имаме нашата сутрѣшна закуска, като се почне отъ работника по кафенитѣ плантации до момчето, що ни носи сутринъ хлѣба; какъ работятъ и живѣятъ ония, които топливо и свѣтливо ни набавятъ изъ дълбочинитѣ на земята, а сами нѣматъ нужнитѣ срѣдства за да се отопляватъ и освѣтляватъ и т. н. и т. н. Чръзъ това животознание, ще се прѣмахне въ голѣма степенъ това безумие, срѣдъ което вирѣе най-низкия егоизъмъ. Младежъта ще стане по-възприемчива къмъ болкитѣ и радоститѣ на социалния животъ, ще се привикне постепенно да цѣни и продуктивния трудъ, въ каквато форма и да се проявява той.

И тъй, споредъ Förster етическото обучение е не само възможно, но и не трудно за реализиране. Но само туй етическо обучение, което не се състои въ проповѣди върху важността на нравствения законъ, а което подпомага нравственото развитие на младежъта, като, първо, изостря способността ѝ да наблюдава и разбира свръзката между причинитѣ и слѣдствията въ своя собственъ животъ; второ, като развива и упражнява симпатията и фантазията въ схващане конкретнитѣ нужди на близкитѣ ѝ; трето, като имъ открива фактитѣ и нуждитѣ на социалния животъ. Такова едно обучение, такова едно „животознание“ подготвя, осилва възпитателното въздѣйствие, както на живота общо, тъй и на добрия примѣръ.

Това сж въ общи чърти основнитѣ положения на Фөрстеровия методъ на морално обучение. Ние избѣгвахме да се впускаме въ подробности, защото за насъ въ случая е по-важна принципалната страна на въпроса. И когато за пръвъ пътъ се дава практическо приложение на такъвъ новъ методъ, не е чудно, че грѣшки, даже голѣми грѣшки сж неизбежни. Въ това си съчинение, както и въ съчинението си „Lebenskunde“, авторътъ ни дава цѣлата система отъ морални бесѣди, които той е ималъ съ ученицитѣ си въ една прогимназия. Но за тѣхъ другъ пътъ.



Д-ръ П. Цоневъ.

Какъ могатъ да се възпитаваатъ активни личности.

Дѣлата сж най-добра атестация на човѣка. Хората се цѣнятъ повече по това, което вършатъ, отколкото по това, що тѣ представяватъ. Какъвто и да е извѣстенъ човѣкъ самъ по себе, той за хората е добъръ или лошъ споредъ дѣлата си, които засѣгатъ външния свѣтъ.

Ако разгледаме постѣпките на човѣка въ разнитѣ прояви на всѣкидневния животъ, ние ще видимъ голѣмо несѣответствие между душевния миръ и дѣлата му. Ще видимъ, какъ човѣкъ, запознатъ съ елементарнитѣ хигиенични правила, непрѣстанно нарушава тия правила; ще срѣщнемъ личности, които разсѣждаватъ правилно, а постѣпватъ тѣкмо така, както сами не сж желали. Най-често, обаче, се срѣщатъ хора, сравнително умни, обаче, твърдѣ неподвижни и бездѣйни. За такива хора обикновено се казва, че нѣматъ воля и инициатива. И затова не всички хора, които вършатъ работа, сж най-способни и, обратно, срѣщатъ се личности високо интеллигентни, но недѣйни; ако теглимъ паралелъ между еднитѣ и другитѣ, не можемъ да не прѣдпочетемъ дѣйнитѣ. Образованието не е пълно, не е завършено, ако индивидътъ е обогатенъ съ знания и тия знания не прѣдизвикватъ у него дѣла, не го импулсиратъ.

Нека разгледаме, въ що се състои слабата воля на бездѣйнитѣ личности. Какво трѣбва да разбираме въ сжщностъ подъ думата воля? Твърдѣ често ние говоримъ за възпитание на волята, за образуване на характеръ, а когато поискаме да конкретизираме тѣзи общи фрази, виждаме най-добрѣ, доколко малко се разбира сжщността на тѣзи въпроси.

Допирането на твърди тѣла до повърхността на амебата прѣдизвиква свивания, които сж насочени да хванатъ тия тѣла. И най-малкиятъ шумъ кара заяка да си дига ушитѣ и да се вслушва, отдѣ иде неговиятъ неприятель. Допирането на хладния въздухъ до кожата на новороденото дѣте изтрѣгва отъ него първия викъ. Отъ тѣзи и редъ други примѣри се убѣждаваме, че раздраженията причиняватъ у животинскитѣ индивиди движения. Ако прослѣдимъ тази връзка между раздраженията и движенията отъ най-нисшитѣ животни до човѣка, ще видимъ, че у нисшитѣ животни и у дѣцата тя е по-непосрѣдна, по-близка, а у по-висшитѣ и възрастнитѣ хора е по-усложнена, по-отдалечена по врѣме. Така разгледани, въ физиологично отношение между рефлексъ, инстинкта и волята нѣма сжществена разлика. И тритѣ започватъ съ раздражение и свършватъ съ движение; само че пжтьтъ на рефлексъ е прѣзъ грѣбначния, респ. продълговатия мозъкъ и ко-

рена, а на инстинкта — прѣзъ сивото вещество на мозъка, мозъчните центрове. По-нататъкъ инстинктътъ води началото си отъ едно усѣщане, а волята въ едно измежду двѣ или повече усѣщания или прѣдстави. Този физиологиченъ произходъ на волята е доказанъ експериментално. И понеже движенията въ инстинкта и волята сж цѣлесъобразни, най-силни въ борбата за сществуване се явяватъ ония индивиди, които могатъ да прѣобръщатъ раздраженията въ движения, — оня човѣкъ, който постѣпва така, както мисли, както му диктува неговиятъ здравъ разумъ. Ние знаемъ, че волята прѣдполага цѣль, мотиви и изборъ. И волята на единъ човѣкъ е развита, когато той прѣминава неуклонно всички тѣзи моменти. Бездѣйнитѣ личности обикновено не прѣвеждатъ мислитѣ си въ дѣла; колебливитѣ — намислятъ, взематъ рѣшение, но не го изпълватъ.

*
* * *

Но какво върши днешното училище за възпитанието на волята? За голѣмо съжаление, твърдѣ малко. То се стреми да дава много знания на ученицитѣ, безъ да взема мѣрки, щото тѣзи знания да прѣминаватъ въ дѣла. Първата причина на този недѣгъ се крие въ учителя. У повечето учители волята не е развита напълно и при това тѣ нѣматъ ясенъ погледъ за сжщината на възпитанието ѝ.

За жалость, въ училищната ни практика още господствува заблуждението на Хербарта, споредъ който волята се възпитава чрѣзъ знания, че който знае, той ще постѣпва съгласно това знаене. Само така се обяснява тоя фактъ, че учителитѣ се мжчатъ да обогатятъ съзнанието на ученика съ морални примѣри и образци, безъ да искатъ да знаятъ, че знанието не възпитава волята.

Отъ друга страна, и чувствата, които пораждатъ едни или други дѣла, не изчерпватъ сжщината на възпитанието на волята, макаръ и да отговарятъ на нейнитѣ пориви. Въ своето капитално съчищение „Експериментална дидактика“ Лай казва: „Цѣльта на човѣшката воля е не да се постигне извѣстенъ максимумъ удоволствие, а нормално да се прилагатъ и дѣйствуватъ всички сили.“ Ето защо, За да може да слѣдва правия си пѣтъ, възпитанието трѣбва да се стреми не само да дава сухи знания, но и да развива силитѣ на дѣтето чрѣзъ дѣйности. Дѣйни личности могатъ да се възпитатъ само съ дѣла и, отъ друга страна, човѣкъ може да желае, да се стреми къмъ постигането на извѣстни движения, само когато ги е извършвалъ.

Оттукъ ние се натъкваме на новото учение за възпитанието на волята чрѣзъ дѣла. То се корени въ констатирания фактъ, че всѣко чувство или раздражение има тенденцията да прѣмине въ движение и че самото движение се схваща наново въ съзнанието съ моторна прѣдстава. Освѣтъ това изслѣдванията сж показали, че развитието на една душевна способностъ подтиква развоя и на друга способностъ, която се намира въ свръзка съ нея.

Ние познаваме слѣднитѣ качества на волята: инициатива, смѣлость, послѣдователностъ и пр.

Какво прави днешното училище за образуването на тѣзи качества на волята?

Както е извѣстно, още въ I-во отдѣление учителя почва да развива волята на дѣцата съ говорене, поучения и наставления, които твърдятъ скоро имъ дотѣгатъ безъ да могатъ да принесатъ нѣкаква полза. Извѣстно е, че волята у човѣка се развива главно въ двѣ направления: вътрѣшно и външно. Вътрѣшната воля е насочена къмъ наблюдаване на мислитѣ и прѣдставитѣ и се слива съ интелектуалното внимание; при нея инервацията не намира непосреденъ изходъ въ мускулни движения. Външната воля, напротивъ, всѣкога свършва съ външни движения.

Но коя воля се явява по-рано у дѣцата? Безспорно външната. Още въ доучилищната възраст дѣтето играе неуморно, тича, говори безпирно, често съ такава настойчивостъ, която очудва възрастния. Още въ малкитѣ дѣца ние виждаме съ какво постоянство тѣ извършватъ своитѣ игри, които ги каратъ да забравятъ даже обѣда си. И ако ние се опитае да ги отклонимъ, ще се натъкнемъ на тѣхния „инатъ“, което не е нищо друго, освѣнъ дѣтска воля. И този инатъ може да се прѣодолѣе не съ сила, а съ твърдѣ голѣма тактичностъ.

Дѣтето виждаме ние въ доучилищната възраст дѣцата да сж обладани отъ вътрѣшна воля? Кога виждаме ние малки дѣца да се замислятъ дълбоко, безъ да забѣлжватъ очигледни раздразнения около тѣхъ? И ако забѣлжимъ само сѣнка отъ такава замисленостъ, ние почваме да се чудимъ на „малкия мислителъ.“

И днешното училище прави голѣма грѣшка, дѣто започва веднага съ възпитанието на вътрѣшната воля. То трѣбва да започва съ възпитанието на външната воля при научно доказаната прѣдпоставка, че чрѣзъ нея ще може да се подготви развою на вътрѣшната. Проф. Мойманъ е заетъ напоследъкъ съ опити и изслѣдвания, които иматъ за цѣль да опрѣдѣлятъ, до каква степенъ и какъ развитието на външната воля чрѣзъ движенията подтиква развою на вътрѣшната воля въ всичкитѣ нейни прояви и качества: твърдостъ, постоянство, сила и пр.

Възпитанието на волята чрѣзъ тѣлеснитѣ движения се доказва най-ясно: и отъ патологични случаи. Ето що казва по този въпросъ проф. Мойманъ:

„Дѣца съ слабо тѣло, слаба воля и разсѣено внимание, могатъ да станатъ годни за възпитание само слѣдъ като се усили тѣхната моторна воля. Немислимо е веднага да се образува вътрѣшната воля на такова дѣте, само като се съсредоточава вниманието му върху учебната материя. Този начинъ на проявяване волята за него е много по-труденъ, отколкото да се дресираща да държи тѣлото си, да обуздава движенията си, да проявява психична енергия въ гимнастиката, играта и ржчната работа. Великитѣ педагози на миналото като: Песталоци, а още повече Фребелъ, отдавна сж съзнали това. Въ Фребеловитѣ идеи се криятъ още редъ гениални мисли за развою на волята у дѣтето, които и досега не сж използвани въ възпитателната практика.

Нѣкои възпитателни заведения иматъ за установенъ принципъ да започватъ съ буденето на тѣлесната енергия. Цѣлата англо-американска възпитателна система въ това отношение прѣвъзхожда нѣмската, понеже тя дава много по-голяма тежестъ на образуването волевитѣ качества чрѣзъ тѣлеснитѣ упражнения и особено чрѣзъ гимнастическитѣ игри. Затова и английското възпитание се повече славя и прѣпоръчва като такова, което способствува за образуването на личността. По-нататѣкъ Мойманъ казва: „Образуването на волята чрѣзъ тѣлото може да стане главно въ двѣ области: гимнастическитѣ игри и техническитѣ прѣдмети. Именно техническитѣ прѣдмети ни даватъ не само възможность да развиемъ интелектуалнитѣ способности, но и да възпитае волеви качества у дѣтето, като: точность, коректность, трудолюбие, добросъвѣстность, издържливостъ и послѣдовность. „Техническитѣ прѣдмети“ и въ това отношение сж игнорирани днесъ и, може би, занаяпрѣдъ ще се признаятъ и третиратъ повече като „волеви прѣдмети.“

Тия сж психологичнитѣ основи, върху които почива днешниятъ реформенъ стремежъ да се извади дѣтето отъ задушната класна стая и да се изведе въ природата и обществото, да се въкара въ работилницата и тамъ чрѣзъ работа да се учи. Това е единъ отъ основнитѣ принципи, на които почива новата школа. Днешното училище трѣбва да измѣни своя словесенъ и „килийенъ“ характеръ и да стане училище-работилница. Само така то ще може да възпита дѣлови, активни и волеви индивиди.

Ние не можемъ да искаме отъ дѣтето — бждещия чловѣкъ — подвижность и работа, когато училището съвсѣмъ игнорира неговото волево възпитание. Дѣтето може да има търпение и постоянство да извършва извѣстна работа, само когато я е извършвало.

Ето, напримѣръ, нѣколко точки, къмъ които може да се сведе възпитанието на волята чрѣзъ тѣлото:

1. Да се обърне по-голямо внимание на гимнастиката и игритѣ. При това дѣцата не трѣбва да се оставятъ да не довършатъ извѣстно упражнение, или игра, като се има прѣдвидъ, че систематичната и планомерна проява на физическитѣ упражнения има голямо значение за възпитанието на волята и нравственото чувство.

2. Да се даде голямъ просторъ на рѣчната работа въ основното училище, като тя даже се почва прѣди словеснитѣ прѣдмети. Да не бързае толкова рано да учимъ дѣцата да четатъ, да пишатъ и да смѣтатъ и съ това да убиваме въ тѣхъ толкова рано охотата къмъ училищното учение.

3. Да се обучаватъ дѣцата въ класната стая само въ лошо врѣме, а прѣзъ всичкото хубаво врѣме на годината да се учатъ вънъ отъ училищната сграда: въ двора, градината, полето, гората и то всѣкога съ заети рѣчи.

4. Писането и четенето да се обучава по епизоди отъ живота; смѣтането — въ градината съ опериране надъ живи прѣдмети; естествознанието — съ събиране и наблюдаване на животни, растения,

съ култивиране и облагородяване на растения; географията — въ полето съ пктуване, чертане и релефно изображаване на мѣстности.

При всѣки прѣдметъ дѣцата трѣбва да работятъ, да възпроизвеждатъ, да творятъ. Никога не трѣбва само учителятъ да говори, а дѣцата само да слушатъ.

Само при спазването на горнитѣ условия, ние ще внесемъ въ дѣтската душа ясни прѣдставления за природата, която е тъй тѣсно свързана съ човѣшкия животъ и ще развиемъ въ нея онѣзи елементи, върху които се гради здраво морално чувство и силенъ общественъ инстинктъ.



Г. Пенчевъ.

Въ училището на Себастианъ Форъ.

II.

„La ruche“ — *кошерътъ, училището на Себастианъ Форъ*, е открито прѣзъ октомврий 1905 година. Форъ не е само неговъ основателъ и ръководител до днесъ, но той е и единичния, който се грижи за неговата издръжка.

Форъ не е богатъ. Надаренъ съ отлично здраве, силенъ умъ, неизчерпаема енергия, силно вѣрващъ въ своитѣ идеи, всѣкога неуморимъ, той съ литературни трудове, публични сказки, които държи и литературни забави, които дава съ своитѣ дѣца, намира срѣдства за своя обичанъ „La ruche.“

Тѣзи срѣдства не сж сигурни; тѣ сж случайни. Форъ ясно вижда това. Той се е погрижилъ да създаде постоянни и трайни източници. За тая цѣль е използвано и оползотворено всичко, което дава и може да даде именного, наето за „La ruche.“ За сега се получаватъ извѣстни приходи отъ нивитѣ, зеленчуковата градина, домашнитѣ птици и пчелитѣ. Обзаведени сж двѣ работилници: дърводѣлница и обуварница, които приготвятъ необходимитѣ за „La ruche“ иѣща. Но тѣ скоро ще почнатъ да даватъ и извѣстенъ приходъ. Като се слѣдва по този начинъ, основателятъ вѣрва да се създадатъ постоянни и трайни източници, които въ скоро врѣме ще могатъ да издръжатъ „La ruche.“

Въ „La ruche“ Форъ работи съ двама другари, които заедно съ женитѣ си напълно сподѣлятъ неговитѣ идеи и сж се посветили на тѣхъ. Единтъ е домакинъ, завежда ковачницата, дърводѣлницата и обуварницата, като работи и самъ въ тѣхъ, и управлява полскитѣ работи. Жена му управлява кѣшнитѣ работи. Другиятъ е учителъ. Нему и на жена му е повѣрено обучението на дѣцата, ако може тъй да се каже, а по право казано, обучението на дѣцата се води отъ

всички. Освѣтъ тѣхъ има и двама наети работника: единътъ е градинарь, а другиятъ — земледѣлецъ. Тѣхнитѣ жени извършватъ кѣшната работа.

Имението на „La guche“ е чифликъ, взетъ подъ наемъ. Централното здание на „La guche“ е стара двоетажна чифликчийска къща, приспособена и нагодена за цѣлѣта. Въ долния етажъ е кухнята, трапезарията и двѣтѣ работилници: общарницата и дърводѣлницата. Горниятъ етажъ е заетъ отъ двѣ спални и двѣ тоалетни стаи, отдѣлно по една за момичета и за момчета, баня и двѣ класни стаи.

Отъ дѣсно на зданието сж пристройкитѣ и постройкитѣ за добитѣка; отпрѣдъ е обширенъ дворъ, послѣ нива, гора; отъ лѣво е постройка за сушина и ковачница, послѣ градина за зеленчукъ и овощия; а задъ зданието е поляна, послѣ гора. Цѣлиятъ чифликъ е заобиколенъ съ ливади и ниви, задъ които има обширенъ лѣсъ.

Всичко това е на разположение на дѣцата. То напълно отговаря за цѣлѣта.

Въ „La guche“ се възпитаватъ 24 момчета и момичета. Има твърдѣ много дѣца, които желаятъ да постѣпнатъ. Само прѣвъ първата година е отказано на повече отъ 1500 просители. Не се приематъ повече по нѣмане на срѣдства.

Дѣцата, които постѣпватъ, сж безъ всѣко възпитание. Тѣ сж захвърлени дѣца, безъ бащи или майки, росли на улицата, безъ родителски грижи и милувки. Повечето идватъ тукъ съ всички лоши навици.

За да се приеме едно дѣте въ „La guche“, трѣбва да е навършило 6 години и да не надминава 10, да има баща или майка, или поне нѣкакъвъ настойникъ, който да се е съгласилъ то да постѣпни. Въ Франция дѣца, които нѣматъ нигдѣ никого, се прибиратъ и възпитаватъ отъ общината и държавата.

До 12 години на дѣцата се дава хубаво първоначално образование.

Отъ 12 до 15 години тѣ продължаватъ своето образование и изучаватъ единъ занаятъ.

Когато дѣтето стане на 15 години, на него се прѣдоставя: или да напусне, да отиде при своитѣ близки, да се заложи другадѣ на работа, или да остане въ „La guche.“

Ако дѣтето е напуснало, то може всѣкога, въ всѣко врѣме, да се върне. Него го посрѣщатъ, както въ другитѣ сѣмейства посрѣщатъ дѣцата, които врѣменно сж напуснали родната си стрѣха.

Въ вториятъ случай, когато дѣтето намира „La guche“ за свое истинско сѣмейство и е убѣдено, че никгдѣ не ще се чувствува по-добрѣ, отколкото тамъ, дѣто е прѣкарало своето дѣтинство, то остава въ „La guche.“ Тогавъ неговото сѣществувание се измѣня: то ще работи въ работилницата и пълниятъ продуктъ отъ неговия трудъ се дѣли на три части.

Първата частъ отива за неговото хранене и издържане.

Втората постѣпва въ полза на „La guche.“ По-старитѣ — помагатъ съ своята работа възпитанието на по-младитѣ, както е обичая въ по-големитѣ сѣмейства.

Третата част остава негова собственост. По такъв начинъ всѣкой питомецъ на „La guche,“ ще излиза отъ него съ добро първоначално образование, възвишени стремежи, правиленъ възгледъ на нѣщата, съ полезенъ занаятъ въ ржцѣ и съ извѣстно количество пари въ джоба.

Врѣмето е много добръ разпрѣдѣлено.

Дѣцата ставатъ въ 7 часа сутринъ, а си лѣгатъ въ 9 часа вечеръ. Иматъ 10 часа за спане. Уморени отъ дневната работа и игритѣ на чистъ въздухъ, тѣ много добръ използватъ това врѣме.

Деньтъ е разпрѣдѣленъ така:

Прѣди обѣдъ: отъ 7 до 8 ч. тоалетъ и лека закуска (млѣко), отъ 8 до 11 ч. занятие, на 11 часа обѣдъ (супа, месо, овощия, сладко), слѣдъ това почивка.

Послѣ обѣдъ: отъ 1 до 4 часа занятие, на 4 часа закуска (хлѣбъ съ шоколадъ, сирене, медъ или компотъ, — споредъ сезона). Отъ 5 до 6 ч. — занятие.

Вечеръ: на 6 часа — вечеря, послѣ почивка до 8½ часа, отъ 8½ до 9 — миене и кѣпане, слѣдъ това — спане.

Дневно се набира 7 часа работа: 3 прѣди обѣдъ и 4 слѣдъ обѣдъ. Тукъ името работа не се разбира въ тѣсенъ смисълъ на думата, само работата въ класната стая, но и всичко, което съдѣйствува за физическото, умственото и нравственото развитие на дѣцата: работа въ кѣщи, работа въ градината, на нивата и ливадитѣ, гимнастиката, — съ една дума, всички малки рѣчни работи и физически упражнения.

7-тѣхъ часа работа е раздѣлена на части, съ малки почивки помежду и се разнообрази. Това прѣдпазва дѣцата отъ изтощаване, държи ги винаги бодри, прави ги да бждатъ по-производителни и да работятъ всѣкога съ удоволствие.

Обикновено дѣцата иматъ класни занятия прѣди обѣдъ, а слѣдъ обѣдъ работятъ въ полето. Често тѣ иматъ класни занятия и слѣдъ обѣдъ, а работятъ на полето и прѣди обѣдъ (споредъ сезона и възбуждения интересъ у дѣцата).

„Дѣцата не сж наши слуги, но и ние отъ своя страна не сме тѣхни слуги,“ — се изрази прѣдъ мене Форъ. „Ние всички се ползуваме отъ удобствата на домашното благоустройство, и всички по справедливостъ сме длъжни да вземаме участие въ подържката му.“

Дѣцата не само работятъ въ градината, на нивята и ливадитѣ, но тѣ сами си извършватъ всички дребни работи. Сами си редятъ креватитѣ, метатъ стаятъ и пр. Наредено е дежурство и всички по редъ, момчета и момичета, работятъ въ кухнята и трапезарията, наливатъ вода, метатъ пода, кладатъ огъня и пр. и пр. Всичко се върши съ най-голъма охота.

Бше 4½ часа слѣдъ обѣдъ. Дѣцата бѣха прѣснати изъ двора: едни играеха, други се гонѣха или борѣха, а трети бѣха уловили котката, която бѣ одушила едно пиле и отиваха да я затворятъ. Наблюдавахъ всичко това и се любувахъ на дѣтската живостъ, веселостъ и съгласие, когато до мене се доближи малко 8—9 го-

дишно момиче, припасано съ пристилка. Неволно го помилвахъ. То си тури ржѣтъ на рамото ми и ме загледа право въ очитѣ.

— Защо ти е тази пристилка? Защо не играешъ заедно съ другитѣ?

— Дежурна съмъ. Обясни ми, че дежурятъ всички дѣца по редъ, че сега е неговъ редъ, и че въ кѣщи има много работа. По никой начинъ то не можеше да си прѣдстави, че може да се не дежури, че може да се не работи въ кѣщи или кухнята. Съ очудване посрѣщаше моитѣ въпроси и се стараеше да ме убѣди, че тъй трѣбва да бѣде.

Тази практика на солидарность и доброволно подчинение, а въ сѣщо врѣме и на самостоятельность, е приятна за тѣхъ, а въ бѣдаше несъмнѣно ще бѣде извънредно полезна.

III.

Деньтъ, въ който посѣтихъ „La guche“, не бѣше толкова удобенъ, за да се схване добръ обучението на дѣцата. Учителтъ, който водѣше обучението, бѣ боленъ отъ три мѣсеца. Той, заедно съ жена си, бѣ напусналъ „La guche“ и бѣ заминалъ да се лѣкува. Едва прѣди нѣколко дни дошълъ новъ учителъ, младъ 24-годишенъ момъкъ, учителъ въ Алжиръ, дошълъ да прѣкара лѣтната 4-мѣсечна ваканция въ Франция. Той мечтае за ново училище, иска всецѣло да се посвети на него, да се посели въ „La guche“, но задължения къмъ държавата го спиратъ за нѣколко години.

Въ „La guche“ пристигнахъ на 9 часа прѣдъ обѣдъ. Намѣрихъ дѣцата на полето. „Изучаваме ботаника“, ми каза учителтъ. Обширното поле отъ ливади и нивя, пространната гора даваха всичко нужно за цѣлта.

Дѣцата бѣха всецѣло погълнати въ работата си. На групи и по нѣколко наедно тѣ търсѣха и берѣха цвѣта, нѣкои отъ които вадѣха съ корени. Внимателно разгледваха всѣко растение; разгледваха корена, листитѣ, стеблото и се спираха най-много на цвѣта; отдѣляха чашката отъ вѣнчето, броеха вѣнечнитѣ листца, отдѣляха и броеха тичинкитѣ.

Доближихъ се до една група 7—8-годишни момчета и момичета. Тѣ всички бѣха набрали лютичета, и броеха вѣнечнитѣ имъ листца. Едно съобщилъ своя резултатъ, обади се второто, третото, всички. Провѣрихъ изново резултата си, и каква неопишуема радостъ ги обзаве, като забѣлѣзаха, че всички лютичета иматъ еднакво число вѣнечни листца. Съ радостни викове тѣ тичатъ при другитѣ. Събиратъ се всички. Дѣцата обаждатъ своя резултатъ. Едно десетъ годишно момче, което държеше голѣма китка отъ разни цвѣта, обясни, че това не е само съ лютичето, но че всички цвѣтове отъ единъ и сѣщъ видъ иматъ еднакво число вѣнечни листца. То подаде цвѣтове; провѣрихъ ги всички.

Учителтъ слѣдѣше всичко това; отговаряше на запитванията,

съобщаваше имената на растенията, и еднакво като тѣхъ заеѣ съ сѣщата работа, той неусѣтно упѣтваше тѣхното внимание.

Всичко върви естествено, весело и живо, като дѣтска игра и забава.

Кѣмъ 10 часа се връщаме въ „La guche.“ Дѣцата весели и доволни, рѣцѣтъ имъ пълни съ цвѣта, запѣха пѣсень весела, отъ която доловихъ:

„Ний сме щастливи дѣца, всѣкога доволни, всѣкога весели. Не се получава нищо отъ насъ чрѣзъ строгостѣта, но добротата ни прави мили и любезни, свободата създава отъ насъ дѣца всѣкога весели, всѣкога доволни. Да живѣе, прочее, свободата!“

Тукъ дѣцата растатъ на свобода, заобиколени съ доброта и нежностъ; тѣ сѣ мили и вѣжливи, всѣкога весели и доволни. Колко приятно се работи тукъ!

Влизаме въ зданието. Най-малкитѣ отъ дѣцата заеха малката класна стая, а срѣднитѣ и най-голѣмитѣ — голѣмата.

Почна се втора работа: *френски езикъ — писане* Наученото трѣбва да се провѣри и отбѣлѣжи чисто въ тетрадка съ мастило.

Всѣко отъ най-голѣмитѣ дѣца получи по едно различно отъ другаритѣ си растение, което трѣбваше да разгледа и опише.

На по-малкитѣ се даде само единъ видъ — лютиче. Тѣ трѣбваше да го разгледаѣтъ и да отговорятъ на зададенитѣ въпроси.

Най-малкитѣ сѣщо се заловиха да пишатъ. Заобиколени съ растения, тѣ пишеха думи, които означаваха тѣхнитѣ части или тѣхнитѣ имена.

Всички работѣха най-грижливо.

Ето двѣ дѣца отъ втората група — момченце и момиченце — вземали по едно лютиче, оглеждаѣтъ листитѣ и стеблото, спиратъ се на жѣлтия цвѣтъ; отдѣляѣтъ вѣнечнитѣ листца и ги прѣброяватъ, прѣброяватъ на втори и на трети цвѣтъ. Послѣ правятъ сѣщото съ тичинкитѣ. Добитото отбѣлѣзватъ на тетрадкитѣ си.

Сѣщо правѣха и по-възрастнитѣ. Всѣко дѣте изучаваше своето растение и отбѣлѣзваше добититѣ резултати. Ако въ нѣщо се съмняваше, то молѣше другаря си да го провѣри или съобщаваше заключението си на учителя. За сѣщото се отнасяха и до мене.

Сегисъ-тогисъ радостнитѣ възклицания показваха, че дѣцата сѣ си уяснили и добрѣ отбѣлѣзали извѣстно нѣщо, а заедно съ това издаваха и удоволствието, което тѣ изпитваха отъ това.

Още въ сѣщия часъ се прѣгледа всичко изработено. Написаното отъ всѣко дѣте се прочиташе, общо се изслушваше, поправѣше или одобряваше отъ всички. Бнеше въ очи: точно схващане, силна и вѣрна наблюдателност. Всичко бѣ отлично извършено.

Слѣдъ обѣдъ присѣдствувахъ на *смитане*.

Въ „La guche“ нѣма програма за учебния материалъ, който трѣбва да се мине прѣзъ годината, нѣма седмично разпрѣдѣление на учебнитѣ часове, не се знае, какво ще се прѣподава на дѣцата утрѣ. Това, що дава деньтъ, възбудениятъ дѣтски интересъ, опрѣдѣля учебната работа. На дѣцата трѣбва да се даде солидно обра-

зование. Учителът е всекога готовъ да прѣдаде на дѣцата, да ги научи на всичко, което трѣбва да знаятъ. Дѣтското любопитство е силно развито. Всеки день дѣцата се натъкватъ на редица нѣща, които искатъ да си изяснятъ, да научатъ. Учителът е тѣхенъ другаръ. Той живѣе и работи съ тѣхъ, слѣди тѣхното внимание и възбуденъ интересъ и се явява на помощъ, щомъ има нужда, щомъ случаятъ го изисква. И обучението върви естествено, като по срогъ планъ, добръ обмисленъ отъ по-рано и много майсторски приложенъ.

Слѣдъ като се наобѣдваха, дѣцата прѣкараха на полянката и полъ сѣнчеститѣ дървета, които се намиратъ задъ главното здание, въ игри, борене и веселие. Една група отъ тѣхъ се помъжи да свали на земята Форa. При всички усилия на дѣцата, неговата грамадна фигура остана неподвижна.

Къмъ единъ часа, дѣцата се заловиха на работа. Нѣколко кокошки бѣха излюпили около 300 пилета. Дѣцата ги изнесоха на двора, туриха поотдѣлно всека кокошка съ пилетата ѝ, дадоха имъ храна и ги похлупиха съ мръжестъ похлупакъ.

Още съ прѣнасянето на пилетата, дѣцата почнаха да ги броятъ. Прочетоха пилетата на една кокошка, на втора, на всички. Нѣкои сравняваха броя на пилетата, а други изчисляваха общия имъ сборъ. Неуспѣшно дѣцата сами се прѣнесоха да смѣтатъ други прѣдмети, а най-малкитѣ събираха и брояха камъчета.

Подъ това общо възбуждане всички, малки и възрастни, се опътиха въ класнитѣ стаи.

Най-малкитѣ заеха малката стая, а другитѣ — останалата. При сѣдствуваша всички. Тѣ бѣха заедно на работа, при почивката и игритѣ, а сега сѣщо сж наедно въ класнитѣ стаи.

При по-малкитѣ остана Форъ. Тукъ е и домакинята, — сѣднала до дѣцата, изжрпва купъ чорапи. Дѣцата смѣтатъ камъчета, на прѣсти, броятъ бобъ. Резултатитѣ си отбѣлѣзваха. Скоро всичката работа взема домакинята. Тя изжрпва чорапитѣ и води обучението. Леко и весело върви всичко. Дѣцата работятъ, провѣрватъ резултатитѣ си, съобщаватъ добитото на домакинята, отбѣлѣзватъ работата си, подаватъ падналитѣ чорапи, броятъ изжрпенитѣ и пр.

Картината се допълня отъ живописъта по стѣнитѣ на класнитѣ стаи: въ едната сж изобразени дѣца, какъ четатъ, пишатъ, играятъ, а въ другата — дѣца, какъ копаятъ на полето, работятъ въ градина; какъ момчета отглеждатъ овце, работятъ обуца и какъ момичета шиятъ, плетатъ и пр.

Другитѣ ученици сѣщо се занимаваха съ смѣтане. Младиятъ Фридерикъ водѣше обучението имъ. При тѣхъ бѣше дошло и купчето. Прѣзъ всичкото врѣме то стоя до краката на своитѣ любимци.

Тукъ изучаваха *таблицама на умножението*; по-добръ казано, *дѣцата я откриваха*. Купчинка бобъ до всеко отъ тѣхъ. Тѣ съставляваха 3 равни купчинки отъ по 8 зърна, прѣброяваха зърната, провѣряваха резулта и го отбѣлѣзваха. Послѣ правѣха 4, 5 и пр. купчинки. Нищо непровѣрено не се приемаше. Ако нѣкое

дѣте не знаеше, не можеше да отговори, то по въпросъ съставяше купчинки, прѣброяваше зрънцата и получавахе търсеното.

Задачитѣ, които рѣшаваха, бѣха отъ живота, — това, което виждаха, което знаеха. Заговори се за дневния обѣдъ. Отиде дѣте да узнае видоветѣ, количеството и единичната цѣна на продуктитѣ, изразходвани за него. По донесенитѣ числа се изчисли за радостъ на всички стойността на общия обѣдъ.

При тази работа се натъкнаха на *мърките за тежина*. Показа имъ се тенекийка и зрънце металическо на тежина грамъ, плочица и топче — декаграмъ и пр., да познаятъ кое е по-тежко. Всички едногласно опрѣдѣлиха, че зрънцето е по-тежко отъ тенекийката, топчето — отъ плочицата и пр. Провѣрихъ, и азъ сжщото осѣтихъ. На срѣдъ стаята се окачиха вѣзни. За общо очудване излѣзе зрънцето равно на тенекийката, а топчето — на плочицата. Трѣбва теглене, трѣбватъ опрѣдѣлени мѣрки за тежина. Дѣцата трѣбва не само да знаятъ да си служатъ съ мѣрките, но безъ теглилки, съ ржцѣ да познаватъ тежината на разнитѣ прѣдмети.

Даде се на дѣцата грамъ, декаграмъ и пр. Спрѣха се главно на грама. Разтичаха се дѣцата да носятъ камъчета, зрънца и разни други нѣща, тежината на които тѣ считаха за грамъ. Всички работѣха, и азъ трѣбваше да работя, да провѣррявамъ съ вѣзнитѣ донесенитѣ „грамове.“ Отъ първо дѣцата не сполучиха. Тѣ не чакаха да ги каратъ повторно да дирятъ, самички бързаха да намѣрятъ тежини, равни на грамъ. При втория пѣтъ вече имаше желанитѣ тежини. При едно живо и весело настроение, тѣ почнаха почти всички да носятъ тежини, равни на грамъ. Едно момиченце ми донесе камъче, частъ отъ бобено зърно, частъ отъ дърво, — всѣко точно по грамъ. Само на едно не се отдаде да донесе точната тежина. „Утрѣ, утрѣ непрѣмѣнно ще ви донеса,“ ми каза то, когато последния пѣтъ му съобщихъ, че частъта отъ керемидата, която то донесе, нѣма тежината на грамъ.

Въ врѣме на работата, дѣцата ме познаха, че не съмъ французинъ. Запитаха ме за нашитѣ теглилки. Съобщихъ имъ, че сж сжщитѣ и за голѣма тѣхна радостъ, че сме ги взели отъ тѣхъ.

Свободно, леко и естествено се обучава тукъ. Употрѣбява се методъ, който дѣйствиелно окрѣпва дѣтскитѣ способности: паметъ въображение и разсудѣкъ.

И сега, когато пиша тия редове, прѣдъ мене сж тия малки, живи и мили дѣца, тѣхния обичекъ *Себасть и Фридрихъ*. Азъ виждамъ тѣхната жажда за знания и радостъта, която изпитваха, когато се удовлетворяваше любознателността имъ, когато се уяснява нѣщо.

Въ тѣхъ е развитъ интересъ къмъ всичко, което ги окръжава; на всѣка крачка се чувствува тѣхната привычка за всичко да си даватъ смѣтка, да наблюдаватъ, да си изясняватъ всичко, да мислятъ и пишатъ.

Искахъ да видя пчелиния. Момче 12-годишно ме водѣше. Минавахме прѣзъ нивитѣ. То ми показва всичкитѣ видове постѣви, раз-

мѣра на нивитѣ и очакваната реколта. Запита ме, що се сѣе въ нашата страна. Когато поменахъ *царевича*, то прибави: „не е сѣверна страна, а при думата *оризъ*, — „нали вашата страна е въ южна Европа?“ Попита ме, растатъ ли по насъ маслини и лимони. При отрицателния отговоръ, то прибави: „не е топло, колкото въ нашата южна Франция.“

Говорихме за много нѣща; то ме пита и азъ сжщо. То обича страстно *Себастъ*, обича „La guche“, не иска да се отдѣли отъ тѣхъ. Само при единъ случай би напуснало: когато не може одържѣ желанието си да пжтува, много да види, много да узнае. „Ако у мене, ми говорѣше то, се развие идеята да пжтувамъ да посѣтя и видя разни страни, тогава, само тогава ще напусна.“ То е посѣтило заедно съ Фора почти цѣла Франция и Швейцария. Говори ми за видѣнитѣ градове, за посѣтенитѣ музеи. На зададенитѣ отъ мене въпроси, то ми обясни съ една простота и яснотъ произхода и развитието на ножа, дрѣхитѣ и пр.

То намира, че новиятъ имъ учителъ — Фридерикъ — нѣма сжщото търпение, както стария имъ учителъ, и не обяснява тѣй добръ и подробно, както него. „Новъ е, сега иде отъ народно училище; а тамъ не всичко добръ се обяснява и учителитѣ сж по-малко търпеливи. Азъ съмъ се училъ въ такова училище!“

Такива сж дѣцата.

Въ „La guche“ на дѣцата се даватъ само положителни знания. Ролята на ржководителитѣ е да помагатъ на дѣцата да си събератъ нужния материалъ и си построятъ сами грамадното здание на своя мирогледъ, на своитѣ убѣждения.

Форъ е силно противъ, учителътъ и родителитѣ да натрапватъ на дѣцата своитѣ идеи и сжждения. „Азъ нѣмамъ право, казва Форъ, да посвещавамъ дѣтето въ убѣжденията, които сж мои и които съмъ добилъ при пълното си развитие и самостоятелностъ. „Малкиятъ“ не трѣбва да бжде блѣдно отражение на „голѣмия“: ролята на бащата не е да прѣживѣе, да се увѣковечи въ своето потомство; възпитателътъ не трѣбва да се стреми да се продължи въ възпитаника, да тури своитѣ сжждения и стремежи намѣсто тия на послѣдния.

„Не тѣй разбирамъ ролята на възрастнитѣ братя, каквито ние се явяваме.

„Задѣната на „голѣмия“ е задача отъ всичко най-висока и най-благородна, но въ сжщо врѣме и най-деликатна. Тя е да се хвърли въ тъмния мозъкъ на „малкия“ свѣтлитѣ лжчи, които ще му помогнатъ да се ориентира, да се присади въ неговата крехка воля навицитѣ, които я развиватъ, да се пробуди въ сърдцето на „малкия“ чувствата, които го направляватъ къмъ добро и истина.

„Възпитателътъ е длъженъ да бжде примѣръ, ржководител и опора, ни по-малко, повече, ако иска дѣтето да си остане каквото си е, неговата индивидуалностъ да се разцвѣти, и, въ послѣдствие, да стане сжщество силно, прѣкрасно, достойно и свободно“).

1) Pour les petits cp. 2.

Въ „La guche“ се слѣдва точно по казаното отъ Фора и се получаватъ блѣстящи резултати.

Ученицитѣ нѣматъ учебници. „Чувствува се нужда отъ книги за дѣцата, ми казваше Форъ, но ний нѣмаме още нагодени.“ Той силно се изрази противъ учебницитѣ, които се употрѣбаватъ въ народнитѣ училища, особено противъ историтѣ и читанкитѣ. Учебницитѣ по история, се изрази той, не сж истории на човѣшкитѣ общества, на прогреса на човѣшката култура; въ тѣхъ се описватъ войнитѣ като принципъ, въздигатъ се и се боготворятъ личности, въобще изобразено е всичко, което може да възбуди у дѣцата похвали, тѣкмо противни на тия, които трѣбва да създава съврѣменното училище.

Всичко тукъ се изучава въ бесѣди и разговори. Въ разходкитѣ, екскурзиитѣ и пжтешествията, при посѣщението на музеитѣ, при работата на полето, градината или въ работилницата, всѣкждѣ „голѣмитѣ“ намиратъ случай да хвърлятъ свѣтълъ лжчъ въ тъмния мозъкъ на „малкитѣ.“

Ваканцията дѣцата прѣкарватъ въ пжтешествие. Това е най-хубавата частъ отъ тѣхната година. Тѣ я чакатъ съ нетѣрпение. На редъ съ многото и разнообразнитѣ знания, които имъ дава посѣщението на разни страни, градове и села, въ тѣхъ се появяватъ и развиватъ черти, които сж необходими за едни смѣли, свободни и характерни граждани.

Въ врѣме на своето пжтешествие тѣ даватъ въ разнитѣ градове дѣтски литературни забави. Въ програмата, която се изпълнява изцѣло само отъ дѣцата на „La guche“ личи: хоръ, пѣсни, хора, дѣтски комедии и пр.

Пѣснитѣ, които се пѣятъ, малкитѣ комедии, които се изпълняватъ, хората, които се играятъ, сж събрани въ сборката „Pour les petits.“ Голѣма частъ отъ тѣхъ сж приготвени специално за „La guche.“ Тази сборка, подъ проста форма, едно слѣдъ друго весела и трогателна, ни запознава съ живота на дѣцата въ „La guche“, чувствата, които ги въодушевяватъ и идентѣ, които ги ржководятъ. Отъ нея се вижда, че дѣцата изпълняватъ на сцената само идентѣ, които могатъ да схващатъ, чувствата, които сж способни да изпитватъ, — това, което е споредъ тѣхната възраст.

Изобщо, ржководителитѣ на „La guche“ не се стремятъ да отрупатъ дѣцата съ много и разнообразни знания. Тѣ прѣдпочитатъ добритѣ навици много повече, отколкото знанията. Вниманието имъ главно е обзето да създаде „здравъ мостъ, прѣзъ който знанията минаватъ въ мозъка на дѣцата, да се запази вратата, прѣзъ която влизатъ, и да се въоржжатъ дѣцата съ съотвѣтния методъ за работа.

Постигнатото въ това отношение не е малко. Би казалъ човѣкъ, нѣма какво повече да се желае.

IV.

Въ „La guche“ главното нѣщо, което бие въ очитѣ на посетителя, е промѣната у дѣцата. Като че е станало чудо; нѣма прѣжнитѣ дѣца, тѣ сж промѣнени.

Човѣкъ чувствува наслада като ги гледа. Тѣ сж съвършено здрави: лицата имъ сж свѣжи и живи, очитѣ — свѣтли и подвижни, мисцитѣ — пѣргави. Всичко въ тѣхъ говори за животъ и движение.

Още по-приятно е да се говори съ тѣхъ. Азъ не мога да опиша, да изразя тѣхната услужливостъ, искреностъ, довѣрчивостъ и нежностъ. Тѣ сж навикнали свободно да говорятъ съ всѣкиго и да казватъ всѣкога истината. Въ „La guche“ сж убѣдени, че истината не може да бжде вѣдна, тя е само полезна.

„La guche“ прѣдставлява голѣмо сѣмейство, дѣто царува обща обичъ между всички и безъ разлика на възраст и полъ, дѣто малки и голѣми живѣятъ единъ и сжицъ животъ въ весело съгласие, въ удоволствие, що имъ доставя самиятъ животъ, прѣкарванъ отъ тѣхъ въ трудъ, почивка, обща обичъ и взаимно съгласие.

„Всемирната тѣга“ не знае вратитѣ на „La guche.“ Отъ неговитѣ прѣдѣли е изгонено „насилието.“ Прѣмахнато е всичко, което напомня нѣкакъвъ авторитетъ, каквото и да е прѣимущество на единъ човѣкъ прѣдъ други. Това се забѣлѣзва и въ най-малкитѣ нѣща. Дѣцата се обръщатъ къмъ Фора, като го наричатъ просто „Себасть“ (омалително отъ собственото име на Фора — Себастианъ), тъй както при обноснитѣ си съ своитѣ другари, ги наричатъ Жоржъ, Люли и пр.

Начело на това сѣмейство сѣди човѣкъ смѣлъ и твърдъ, спокоенъ и търпеливъ, олицетворение на нежностъ и доброта. Той обича страстно дѣцата, намира хиляди добри зародиши въ тѣхъ, посветилъ се е всецѣло да развие тѣзи зародиши и чувствува неизказано удоволствие отъ своята работа. Нека говори той:

„Колко скромни сили има въ дѣтския инстинктъ на справедливостъ! Какви сѣкровища се криватъ въ дѣтското сърдце! Колко зародиши на самопожертвования! Колко благородни пориви, прѣкрасни душевни движения въ неговото сжщество! Какво благодатно поле за сѣяне!

„Работата на възпитателя е да използува тѣзи сили, да открие тѣзи сѣкровища, да опрѣдѣли тѣзи зародиши, да даде воля на тѣзи пориви, възможностъ да се проявятъ тѣзи движения, да оплодотвори това поле.

„И нѣма задѣлжение по-радостно отъ това, защото нѣма нищо по-трогателно отъ сърдцето, което се прониква съ добро, отъ характера, който става твърдъ и откритъ, отъ мислитѣ, които се проявяватъ. Това е цвѣтъ, който се разпуква въ пълния блѣсъкъ на своята красота и въ цѣлата упонителностъ на своето благоухание.“

Дѣцата, като че съзнаватъ всичко това, бързатъ да дадатъ своето. Трудно, много трудно може да се опише вниманието и трогателната привързаностъ, които тѣ проявяватъ къмъ Фора и другаритѣ му.

Бѣше малко прѣди 12 часа на обѣдъ. Форa нѣмаше, работа го задържала вѣнъ отъ „La guche.“ Дѣцата се раздѣлили съ него прѣзъ вечерята и още не бѣха го виждали. Тѣ току-що бѣха се нахранили и излѣзли на двора. Изведнажъ завикаха радостно и затичаха на пѣтя, бързатъ за нѣкъдѣ: Себасть иде, бързатъ да го видятъ. Тѣ го срѣщатъ на пѣтя, заобикалятъ го, всѣко гледа да се допре до него, да го запита, да му каже нѣщо. Заловени за Форa, той по срѣдата, влизатъ всички радостни въ „La guche.“

Отъ малкъ бѣ създадено въ моето въображение прѣкрасна картина: Христосъ и дѣцата. Всѣкога, когато заговорѣхъ, или се замислѣхъ за обноситѣ между голѣми и малки, между възпитатели и възпитаници, тя се явяваше прѣдъ мене, като величавъ идеалъ. Сега видѣхъ нѣщо повече. Не мога да прѣдамъ, що видѣхъ. То бѣше дѣйствителностъ. Тази видѣна картина не излиза отъ моитѣ очи, тя е всѣкога прѣдъ тѣхъ. Когато на другия день се срѣснахъ въ Парижъ съ бивши мои ученици, сега тамъ студенти, най-първо имъ заговорихъ за нея. Когато се върнахъ въ България и отваряхъ дума за Форa, азъ почвахъ все отъ нея. Тя и сега е прѣдъ мене, все тъй хубава и величава, заобиколена съ ореолъ.

Въ това отношение не мога да пожелаая да си прѣдставя нѣщо по-хубаво.

Тѣзи идеални обноси сж постигнати, защото, нека се изразя съ думитѣ на Форa, „ние не се стремимъ да направимъ дѣцата да се страхуватъ отъ насъ, а се стараемъ да ни послушватъ; ние искаме прѣди всичко обичъ, а не почитание; ние работимъ да въздѣйствуваме на сърдцето и ума; ние се отнасяме съ дѣцата, като съ разумни същества, способни всичко да разбератъ, и на които сме длъжни всичко да обяснимъ. *Принуждението замѣнихме съ доводи, страха — съ доверие, строгостта — съ доброта.*“

Бѣхъ поканенъ на обѣдъ. Малко 6-годишно момченце, останало безъ баща и майка, безъ родителски грижи и милувки, прѣзъ всичкото врѣме на обѣда не се отдѣли отъ Форa: говорѣше, питаше, съобщаваше, бъркаше въ джобовѣтъ на Форa, изваждаше нѣщата, които се намираха въ тѣхъ, нареждаше ги на масата и пр. Форъ взема кибритъ да запали цигара. Понска то да запали кибритя. Далъ му се.

— „Не, нѣма да запаля!“ заскача момченцето весело и се отдалечи.

Спокойно се обърна Форъ къмъ него, тихо и приятно го запита: „знаешъ ли, че ти ще изгубишъ доверие?“ И почна да му обяснява, като на възрастнъ човѣкъ, какво е, да загуби човѣкъ доверие.

— „Да, ще запаля, ще запаля!“ затърча дѣтето радостно, драмна клечка кибритъ и приближи пламъка ѝ до цигарата, що държеше Форъ.

Въ „La guche“ не цѣнятъ успѣхитѣ на ученицитѣ съ бѣлѣжки. Тамъ не сжществуватъ ни наказания, ни награди. Човѣкъ, който е

свикналъ съ тѣхъ, би помислилъ, че работата мжно ще върви. Отъ начало, както Форъ ми каза, има една разлика. Дѣцата, които идватъ тукъ, сж навикнали отъ дома или училището на едното и на другото. Изведнажъ прѣмахнати наказанията и наградитѣ, като че се прѣмахва главния двигателенъ лостъ, който движи, който подтиква дѣцата на работа. Изпърво работата малко трудно върви. Но скоро всичко се измѣня. Дѣтето малко-по-малко почва да остища задоволството, което даватъ знанията. Скоро то почва да чувствува радостта, която то и околнитѣ му изпитватъ, като се вдаватъ въ работа, като изучаватъ и откриватъ всѣки день все по-интересни работи. Азъ намѣрихъ дѣцата промѣнени. Голѣма разлика има между тѣхъ и ученицитѣ въ другитѣ училища; тѣ съвсѣмъ не приличатъ на тѣхъ. Разликата ще бже по-голѣма въ живота, дѣто едниитѣ ще работятъ отъ интересъ къмъ знанията, а другитѣ — отъ страхъ и пустославие.

На дѣцата не се четатъ уроци по морала. Моралъ — това е живота. Отъ многото факти, които съставляватъ живота, се гради нравствеността на дѣтето. Въ областта на нравственото възпитание възпитателтъ играе ролята на факелъ, който освѣтлява пътя на дѣтето, дѣто и когато трѣбва.

Тукъ се пазятъ да обрѣменияватъ дѣцата съ правила и правотечения. Но не изпускатъ случкитѣ, които дава животътъ, за да обяснятъ на дѣцата „доброто и разумното, което трѣбва да се прави, и злото и неразумното, което трѣбва да се избѣгва.“ Тѣ не създаватъ изкуствени поводи, но не пропускатъ случай, който имъ се прѣдстави, за да пробудятъ въ душата на дѣтето скрититѣ въ нейната дълбочина чувства на обичъ, великодушие и братство.

Задачата на възпитателя, споредъ Фора, е: „да посвети всичкитѣ сили на своето сърдце и опитъ, за да развие у дѣтето чувство на справедливостъ, съзнание на своето достоинство, стремление къмъ откровеностъ и искреностъ, проява на доброта, чувства на душевна нежностъ.

Възпитателтъ нѣма друга задача: въ това се заключава ролята на моралиста¹⁾“.

Прѣстояхъ въ „La guche“ единъ день.

Това, що видѣхъ и узнахъ, съобщихъ го.

„La guche“ е дѣло на солидарностъ и възпитание²⁾. Това лици на всѣкъдѣ. То е и печатна бланка на писмата, които излизатъ отъ тамъ. Въ него чрѣзъ животъ на чистъ въздухъ, чрѣзъ редовностъ, хигиена и чистота, чрѣзъ разходки, екскурзии, игри и работа се образуватъ сжщества здрави, силни и прѣкрасни.

Чрѣзъ рационално обучение, чрѣзъ увлѣкателно прѣподаване, чрѣзъ наблюдение, бесѣди и критики се образуватъ свѣтли и широки умове.

¹⁾ Pour les petits, стр. 72.

²⁾ Сжщо тамъ.

Чрѣзъ примѣръ, чрѣзъ мекость, убѣждение и нежностъ се образуватъ открити характери, твърда воля и любящи сърдца.

Излѣзохъ отъ „La guche“ извънредно доволенъ, че видѣхъ мои мечти реализирани.

Раздѣлихъ се съ него твърдо рѣшенъ да го видя още веднѣжъ.

Напуснахъ го съ силното желание да бѣда и азъ единъ день работникъ въ такова училище.



Ц. Калянджиевъ.

Изъ американската училищна практика.

Въ прѣдидущата си статия за американската педагогическа теория и практика ние се постарахме съ редъ примѣри да покажемъ на нашитѣ колеги въ основнитѣ училища, какъ американцитѣ се стараятъ да внесатъ животъ въ прѣподаването на смѣтанието и на естествознанието. Отъ задачитѣ по смѣтане се вижда, че, наредъ съ тѣхното конкретно съдържание, съдържание, лишено отъ всѣ какъвъ догматизъмъ на голата теория, въ смѣтанието може да се вкара и извѣстенъ *културно-исторически елементъ*, както, напр. видѣхме при упражненията съ свѣщъта и пѣсѣчния и слънчевия часовници, които сж играли такава важна роль за народитѣ отъ старитѣ врѣмена и отъ срднитѣ вѣкове. По сжщия начинъ американцитѣ се стараятъ да внесатъ въ материята по смѣтане и извѣстенъ търговски духъ, отъ който, както знаемъ, дѣцата не сж лишени въ възраст между 8 и 10 години и който тѣ често проявяватъ не само въ видъ на игри, но и въ своитѣ сериозни отношения. Наредъ съ това, домашниятъ обиходъ и ролята на дѣтето, като помощникъ въ работата и въ занятията на неговитѣ родители, изискватъ отъ него по-смѣло и по-рѣшително опериране съ цѣлъ редъ конкретни величини изъ областъта на обикновеното смѣтане.

Значението на тѣзи редове ще стане по-ясно на читателя, когато той прѣгледа даденитѣ по-долу задачи и аритметически упражнения, въ които наредъ съ горѣказанитѣ особености, не е изпуснатъ и забавителния елементъ за дѣцата.

Що се касае до *естествозначистото*, ние и въ тая книжка даваме единъ прѣводъ, въ който се описва въ художествена форма живота на мишката, като при това, се спазва напълно естествено-историческия елементъ — точно описание на индивида съ неговитѣ органи и суровата правда въ условията на неговото сжществуване. Най-сетнѣ, това описание е проникнато съ онова чувство на любовъ къмъ природата и къмъ нейнитѣ творения, което срѣщаме въ такива талантиливи писатели като Е. Томпсонъ Сетонъ.

Смѣтане за основното училище.

(Споредъ Harriet Peet).

Дѣцата биватъ често принудени да смѣтатъ, да измѣрватъ, и изобщо да опериратъ съ разнитѣ величини и числа при своитѣ игри, домашни работи и особно, когато тѣхнитѣ майки ги пращатъ на дюкяна да купятъ нѣщо. Послѣдното обстоятелство ги кара да бждатъ много или малко запознати съ размѣнното сръдство — паритѣ. За това упражнението, което могатъ да получатъ въ това отношение въ училището, има голѣмо значение за тѣхъ.

Накарайте всѣко дѣте да си приготви отъ дебела мукава копия отъ разнитѣ монети съ съотвѣтнитѣ голѣмини и надписи. Тамъ, гдѣто дѣцата разполагатъ съ бои, монетитѣ могатъ да се боядисатъ и така да се оприличатъ още повече на сѣщинскитѣ пари. Цѣлата тая работа, която ще отнеме нѣколко часа на дѣцата, ще бжде за тѣхъ приятно и полезно удоволствие. Така приготвенитѣ въ достатъчно количество монети могатъ да се държатъ отъ всѣко дѣте въ 1 или 2 кутийки и да служатъ като конкретенъ и живъ материалъ за „рѣшаване“ и за „реализиране“ на аритметически задачи.

Слѣдъ това ние можемъ да накараме дѣцата да играятъ на дюкянъ или на търговия и, споредъ отдѣлѣнието, да имъ задаваме долнитѣ задачи.

Второ отдѣление.

1. Какви монети трѣбва да дадете за слѣднитѣ покупки?

Въ пекарницата: за 1 геврекъ, който струва 5 ст., за $\frac{1}{2}$ хлѣбъ, който струва 10 ст. и за 1 мекица, която струва $2\frac{1}{2}$ ст.

Въ дюкяна: за $2\frac{1}{2}$ ст. либлини, за 5 ст. стафиди, за $2\frac{1}{2}$ ст. рожкови и за $7\frac{1}{2}$ ст. стафиди.

Въ дрогерията: камфоръ за 20 ст., рициново масло за 15 ст. и вазелинъ за 10 ст. и пр.

Упѣтване. Нека дѣцата едновременно съ това опериратъ съ своитѣ касички като се стараятъ да употребяватъ разнитѣ видове монети така, че да привикнатъ да зематъ намѣсто двѣ петачета, едно десетаче и пр. Така тѣ ще се запознаятъ съ еквивалентността на разнитѣ монетни знакове и ще могатъ лесно да размѣняватъ една по-едра монета съ по-дребни.

2. Пригответе паритѣ, които сж нуждни, за да купите нѣкои отъ долнитѣ три вещи, споредъ даденитѣ за тѣхъ цѣни.

	Цѣна.		Цѣна.
Малка гумена топка	25 ст.	Лопатка	80 ст.
Голѣма гумена топка	50 "	Пушка	1-20 л.
Свирка	10 "	Кофичка	60 ст.
1 дуз. стѣкл. топки за игра	15 "	Перодръжка	25 "
Кукла	1-00 л.	Моливъ	5 "
Мастилница	75 ст.	Гума	30 "

Тоя цѣноразписъ може да се разшири или видоизмѣни така, че неговитѣ артикули по възможность да удовлетворяватъ вкуса и личнитѣ симпатии на повече ученици. Сжщата промѣна може да става и въ зависимостъ отъ мѣстнитѣ условия (село или градъ).

Слѣдъ горѣказанитѣ упражнения, ученицитѣ иматъ доста ясно прѣдставление за обмѣняването на по-едритѣ монети съ по-дребни, вслѣдствие на което и учителятъ може да прѣмине къмъ него.

Цѣнность на монетитѣ.

1. Колко петачета се даватъ за едно десетаче? Колко гологана за $\frac{1}{2}$ левъ? За 1 левъ? За 40 стотинки? Колко по петъ стотинки има въ 20 стотинки?

2. Каква часть отъ 10 стотинки сж 5 стотинки? Каква часть отъ 50 ст. сж 10 стот.?

3. Каква часть отъ 1 левъ сж 10 стотинки?

4. Колко гологана ще дадете за 1 левъ? За 50 стотинки?

5. Колко по 20 ст. ще дадете за 1 левъ? Колко по $\frac{1}{2}$ левъ?

6. Колко монети по 50 стотинки ще дадете за 1 левъ? Каква часть отъ лева сж 50 ст.?

7. Направете всички сравнения между всички никелови и мѣдни монети съ 1 левъ.

8. Ако за 25 ст. купувате една кутийка съ бонбони, то за 1 левъ колко ще купите?

Размѣни операции.

1. Единъ бакалинъ продалъ на 3 души по за 25 стотинки соль. Първиятъ купувачъ му далъ 30 стотинки, вториятъ — 40 стотинки и третиятъ — $\frac{1}{2}$ левъ. По колко ще повърне той на всѣкиго отъ купувачитѣ?

2. Какви монети ще извадите, за да начетете: 10 ст., 20 ст., 25 ст., 50 ст.? и пр.

3. Колко ще ви повърнатъ отъ 20 стот., ако купите нѣщо за 5 ст.? отъ 50 ст., ако купите за 10 ст.? и пр.

Пощенски разноси.

За 1 писмо до 15 грама се плащатъ 10 стот. За списание до 100 гр. 1 ст. За визитна картичка — 2 ст. За ракописъ до 100 гр. — 5 ст. За пощенски колетъ до 5 кила — 85 стотинки.

1. Колко пощенски разноси струватъ 6 писма? 5 писма и 1 визитна картичка? 3 писма и 1 списание съ тегло 110 грама.

2. Колко писма можете изпрати за 40 стотинки? Колко визитни картички за 30 стотинки?

3. Колко пощенска такса ще заплатите за 1 писмо, което тегли 30 грама? 28 грама? 16 грама?

4. Колко ще заплатите за 1 списание, което тегли 200 грама, 150 грама? 325 грама? и пр.

5. Колко ще струва изпращането на единъ коледенъ подаръкъ, който тегли $2\frac{1}{2}$ кила? 5 кила? 7 кила? и пр.

6. Колко ще заплатите на пощата за 3 писма (до 15 гр.), 1 списание (100 гр.), 5 визитни картички и 1 колетъ (5 кила)?

7. Колко ще ви повърнатъ отъ 2 лева, ако купите 10 марки по 10 стот. и 5 отворени писма?

8. Единъ човѣкъ изпраща пощенски колетъ (5 кила) и плаща 2 лева. Колко ще му повърнатъ?

9. Колко ще ви повърнатъ, ако изпратите 100 списания, всѣко съ по 95 грама и заплатите съ монета 2 лева?

10. Едно писмо (15 гр.) за странство струва 25 ст. Колко ще ви повърнатъ, ако заплатите съ 2 лева?

Трето отдѣление.

1. Какъ пишемъ съкратено левъ и стотинка? Напишете 2 лева и 10 стотинки, 4 лева и 55 стотинки, 3 лева и 5 стотинки и пр.

2. Прочетете цѣнитѣ на слѣднитѣ прѣдмети:

1 костюмъ	лв. 30.25
1 шапка	" 2.50 до л. 10.50
1 риза	" 1.65 " 9.75
1 яка	" 0.55 и пр.

3. Прочетете слѣднитѣ величини и ги съберете.

лв. 1.40	лв. 6.45	лв. 100.00	лв. 1,000.00
" 5.10	" 10.00	" 184.25	" 760.00
" 0.75	" 5.00	" 40.60	" 42.08
" 0.50	" 1.05	" 1.08	" 1,460.24
лв. . . .	лв.	лв.	лв.

4. На какво трѣбва да обръщаме внимание при писането на десетичнитѣ знакове въ горнитѣ колони? Защо?

5. Прочетете, наредете въ колона и съберете слѣднитѣ числа: лв. 4.08, лв. 100.75, лв. 14.15, лв. 600.02.

6. Пригответе си задачи за събиране по долния цѣноразписъ:

1 кило ябълки	лв. 0.75	1 шапка	лв. 3.50
1 кило кашкавалъ	" 2.40	1 обуца	" 17.50
1 кило фасулъ	" 0.45	1 костюмъ	" 35.25
1 кило медъ	" 1.20	1 ржавици	" 2.15
1 хлѣбъ	" 0.30	1 метъръ панделки	" 0.45
1 кило масло	" 2.20	1 калоши	" 6.50

Равносмѣтки.

1. Едно момче държало своята спестовна каса у майка си. Намѣрете, каква е неговата наличностъ слѣдъ двѣ недѣли при долнитѣ вноски и изтегляния отъ касата:

Вложени:

1-та недѣля	лв. 2·24
2-та недѣля	лв. 0·84

Изтеглени:

1-та недѣля	лв. 1·18
2-та недѣля	лв. 0·47

2. Каква ще бжде наличността въ края на 4-та недѣля, ако е

Вложено:

3-та недѣля	лв. 2·45
4-та недѣля	лв. 1·64

Изтеглено:

3-та недѣля	лв. 1·28
4-та недѣля	лв. 0·75

3. Покажете на ученицитѣ, какъ да се направи баланса на горнята смѣтка, въ края на 2-та и 4-та недѣля (Въ дѣсната половина ще прибавите разликата между влоговетѣ и земанията, слѣдъ което сумитѣ въ двѣтѣ страни ще се уравниятъ или, както казватъ, балансирайтѣ).

Игра на дюкянъ.

Учителѣтъ написва на черната дѣска цѣнитѣ на долнитѣ прѣдмети и поставя 1 ученикъ при дѣската за продавачъ. Всѣки отъ останалитѣ ученици си купува по 2—3 или 4 отъ означенитѣ прѣдмети и плаща съ петолевка. Ученикѣтъ-продавачъ прѣсмѣта цѣната на покупката и повръща отъ своята каса остатъка отъ 5 лева. Въ случай, че продавача направи грѣшка въ смѣтането, той си изгубва длъжността и я отстъпва на покупателя.

Цѣни.

1 колца	лв. 1·75
1 кукла	„ 1·50
1 пушка	„ 0·90
1 топъ	„ 0·75
1 плюсколо	„ 1·20
12 куратаци	„ 0·15

Цѣни.

1 свирка	лв. 0·65
1 ножче	„ 1·15
1 кутия	„ 0·85
1 мастилница	„ 1·25
10 картинки	„ 0·35
1 сабя	„ 1·45

Четвърто отдѣление.

Отношение между монетитѣ.

Начертайте на черната дѣска линии 20 см., 40 см., 60 см., 80 см. и 10 см. Обозначете ги съ буквитѣ *a*, *b*, *c*, *d* и *e*.

1. Да кажемъ, че *b* е 50 стотинки. Колко стотинки ще прѣдставлява всѣка отъ линиитѣ *a*, *c*, *d* и *e*?

2. Каква частъ отъ 1 левъ сж 50 ст.? 25 ст.? 75 ст.?

3. Колко пѣти е по-голѣмъ единъ левъ отъ 25 ст.? 50 ст.? 12½ ст.?

4. Каква частъ сж 12½ ст. отъ 25 ст.? Отъ 50 ст.? Отъ 75 ст.? Отъ 1 левъ?

5. Колко пѣти по 12½ ст. прави 25 ст.? 50 ст.? и пр.
Въ магазина се продаватъ:

Пишкири . . 1.25 л.	Ржковици . . 1.45 л.
Кърпички . . 0.60 л.	Хасе 1 мет. . 0.65 л.
Чорапи . . 1.05 л.	Басма 1 мет. . 1.50 л.

6. Колко струватъ 4 пишкири? 6 кърпички? 4 м. хасе? и пр.

7. Колко метра хасе ще купите за 6 л. 50 ст.? Колко чифта чорапи за 4 л. 20 ст.?

8. Колко чифта ржковици ще купите за 3 лева и какво ще ви повърнатъ? и пр.

9. Земете цѣнитѣ на други стоки отъ нѣкой вѣстникъ или цѣноразписъ и съставете подобни задачи или накарайте ученицитѣ сами да ги съставятъ.

Смѣтки.

Що е смѣтка? Кой прѣдставя смѣтка? Кой я получава? Кой я изплаща?

На долупоказаната смѣтка кой е длѣжника? Кой е получателя? Кому се длѣжатъ паритѣ? Отъ гдѣ се вижда, че смѣтката е била изплатена?

Бакалница
на
Василь Георгиевъ
Варна.

Варна, юлий 1 1908 год.

Г-нъ Никола Стефановъ, ул. Прѣславска, 25

Да дава на Василь Георгиевъ.

Юний	6.	2	кила кафе . . .	по 2.20 = 4.40 лв.
"	6.	1	кило дървено масло	по 2.40 = 2.40 лв.
"	10.	6	кила захаръ . . .	по 1.05 = 6.30 лв.
"	11.	1	кило маслини . . .	по 1.20 = 1.20 лв.
				лв. . 14.30

Горнията сума лева четиренайсетъ ст. 30 получихъ

Василь Георгиевъ

Накарайте ученицитѣ да съставятъ самостоятно смѣтки за продажба като спазятъ всички форми и завѣрятъ получаването на сумата по горния начинъ или чрѣзъ думата „изплатена“, която трѣбва да прѣмине съ едѣръ шрифтъ наклонно прѣзъ цѣлата смѣтка.

Отъ горнитѣ упражнения и задачи, които сме нагодили споредъ нашитѣ монетни мѣрки, се вижда, че американското училище не само наблѣга твърдѣ много на конкретността на задачитѣ, на психологията на ученицитѣ и на тѣхнитѣ дѣтски интереси, но и се старае да ги запознае съ такива практически въпроси като *смѣтки*, *равносмѣтки* (баланси) и пр., които играятъ твърдѣ важна роль въ житейския обиходъ.

Естествознание за основното училище.

Малкото мишенце.

отъ Lillian C. Flint, Minessota.

(Воленъ прѣводъ).

Подъ единъ житенъ кръстецъ живѣеше веднѣжъ едно малко мишенце. То бѣше много по-малко отъ онѣзи мишки, които живѣятъ въ нашитѣ кѣщи. Не, то бѣше по-малко и отъ всички други мишенца, които живѣятъ на тоя свѣтъ. То имаше едно кафяно, меко и гладко кожухче. И трѣбва да знаете, че мишенцето бѣше много, много чисто, защото то се миеше нѣколко пѣти прѣзъ деня.

И какъ мислите то се миеше? Ето какъ. Прѣди всичко, то сѣдаше на заднитѣ си крачка, почваше да лиже своитѣ прѣдни лапки и да трие съ тѣхъ отгорѣ надолу и отдѣсно налѣво своето личице; и то правѣше това много, много бързо. Слѣдъ това, то си разтваряше ногтенцата и почваше да разчесва своитѣ мустачки, додѣто очистѣше отъ тѣхъ и послѣдното прашенце. Слѣдъ това мустачкитѣ ставаха толкова чисти, щото всѣко тѣхно косъмче лъщѣше като нова игла.

Слѣдъ това мишенцето почваше да разчесва своята кожичка по гърдитѣ; то я заглаждаше навсѣкждѣ така хубаво, че космичкитѣ му лъсваха като коприна. Сетнѣ то се прѣгъваше силно и почваше да разчесва и да заглажда своя грѣбъ и своитѣ хълбочета.

Това мишенце се нарича полско мишенце. То имаше много дълга опашка и много се гордѣеше съ нея. То прѣгъваше опашката си между заднитѣ си крачка и почваше да я чеше съ своитѣ остри и бѣли жбѣки. А да знаете, колко неговитѣ жбѣки бѣха чисти? Така то си чистѣше опашката по нѣколко пѣти прѣзъ деня.

Врабцитѣ на гости у малкото мишенце.

Единъ день мишенцето сѣдѣше на единъ житенъ снопъ и гризѣше своята обѣдна храна. То се бѣше заловило съ опашката си за единъ снопъ и ядѣше отъ другъ. Слѣдъ това, то прѣстана да гризе и почна да тича по кръстеца и така бързо, че за една-двѣ секунди се изкатерваше отъ земята на върха на кръстеца; не, то не се катерѣше, а свободно си тичаше по снопитѣ.

Но въ това врѣме се случи нѣщо, което развали играта на мишенцето. На кръстеца кацна стадо врабци, което остана тамъ прѣзъ цѣлия день. Мишенцето, уплашено, се изслузи бързо на земята и се скри подъ единъ снопъ. Обаче скоро слѣдъ това, то си показа главичката съ нейнитѣ живи очички и като видѣ, че дошли-тѣ гости не сѣ толкова страшни, излѣзе навнѣнъ и почна да се вслушва въ тѣхното чуруликане. Най-сетнѣ то забѣлѣза, че нѣкои житни зърна падатъ на земята и почна едно по едно да ги събира и да си гризе.

Мишинитъ бебенца.

Слѣдъ това малкото мишенце си намѣри една добра другарка и двѣйки си заживѣха наедно, а наскоро слѣдъ това почнаха да си правятъ и гнѣздо подъ кръстеца. Най-напрѣдъ тѣ направиха една мека подложка отъ листа; сетнѣ, мишенцето прѣгризваше сламки и листа, а неговата другарка ги сгъваше и ги нареждаше въ видъ на малко геврече. Така слѣдъ 6 часа тѣхната кжщичка бѣше готова. Не, гнѣздото не бѣше кжщичка за тѣхъ; то бѣше кжщичка за тѣхнитъ бебенца.

Мишенцето и неговата другарка прѣкарваха всѣка нощъ подъ кръстеца; тѣ се бояха най-много да излизатъ отъ тамъ нощемъ; тѣ знаеха, че кафяната кукумявка ходи тогава и може да ги хване. Слѣдъ единмѣсеченъ другарски животъ, малката госпожа на мишенцето роди въ гнѣздото 6 голи, червенички и мекички мишенца. Така мишенцето и неговата другарка станаха мама и тате и почнаха да хранятъ своитъ бебенца. Когато бебенцата поотрастнаха и проходиха, тѣхнитъ родители почнаха да ги извеждатъ да играятъ на кръстеца, а когато се уморяваха, тѣ пакъ ги завеждаха да спятъ въ гнѣздото. Малко-по-малко мишенцата порастнаха и станаха голѣми, колкото тѣхния тате и тѣхната мама.

Единъ день цѣлото мише сѣмейство си лежеше тихо и спокойно подъ кръстеца и слушаше една много интересна приказница, която разказваше стопанинѣтъ на мишата кжща. Въ туй врѣме се доту единъ силенъ шумъ въ кръстцитѣ, които лежаха въ сѣщия редъ съ тѣхния кръстецъ. Бѣдното сѣмейство, какъвъ страхъ то прѣкара тоя часъ! Прѣзъ цѣлия день слѣдъ това, бащата и майката бѣха много разтревожени; но тѣ не показваха това на своитъ порастнали дѣца. Най-сетнѣ, навечеръ татето на мишенцата се рѣши да излѣзе изподъ кръстеца и, какво да види? — Половината кръстци прибрани и нди редъ за тѣхния кръстецъ! Тогава разкъхарения баща се връща бързо при своето сѣмейство и съобщава, че трѣбва да се търси нова кжща. Бѣднитъ малки мишенца какъ да оставятъ своето родно мѣсто, товъ мило мѣсто, дѣто ги отхрани тѣхната майка и тѣхния баща?! Но тѣ трѣбваше да слушатъ умния съвѣтъ на своя тате и на своята мама. И тръгнаха тѣ бързичко, бързичко подиръ тѣхнитъ мили родители; скитаха се цѣла нощъ по околнитъ ниви и най-сетнѣ намѣриха единъ голѣмъ купъ изхвърлена слама. Тука тѣ си направиха още по-топло гнѣздо и прѣкараха студената зима.



Г. Шарелманъ.

Принципътъ на нагледността.

Стояхъ веднажъ на единъ отъ голѣмитѣ мостове на Везеръ и, опрѣнъ на пармаклѣцитѣ, гледахъ широката рѣка, която устремяваше своитѣ води между стълбоветѣ на моста. Тукъ плаваше запушалка, тамъ — откъртено клонче, по-нататкъ се носѣха гжсти, вълма пѣна, а слѣдъ тѣхъ плаваше къмъ далечното море праздна стѣкленица, която се клатѣше и протѣгаше нагорѣ своята стройна шия. Рѣчната повърхнина прѣдставлява отъ себе си вѣчно-мѣняваща се, но за това пѣкъ привлѣкателна гледка. Тукъ има и водовъртежи и обратни течения; на едно мѣсто водата се издига изъ дълбочинитѣ, като се върти въ видъ на хуня, а на друго — стои почти неподвижно.

Обаче, всички тѣзи на гледъ противорѣчиви течения се явяватъ само части отъ оня голѣмъ потокъ, който неотклонно се стреми къмъ послѣдната цѣль на всѣка рѣка — къмъ морето. Като стоишъ на моста и гледашъ воднитѣ маси, можешъ да обзрѣишъ цѣлото и да измѣришъ съ погледъ ширината на потока; така, независимо отъ водовъртежитѣ, обратнитѣ течения и неподвижността на отдѣлнитѣ мѣста, можешъ ясно да видишъ неговата главна насока. Но ако бѣхме сами частъ отъ това цѣло водни капки срѣдъ потока, ние не бихме могли да разпознаемъ главната насока, да обзремъ цѣлото и да спомогнемъ неговото движение.

Нима сѣщото това не се забѣлѣзва и въ областъта на умственитѣ течения?

Когато лично вземаме участие въ извѣстно движение, намъ е трудно да си съставимъ ясно сѣждение за него, да го обзремъ изцѣло и да разпознаемъ неговата далечна цѣль. А все пакъ и това е необходимо. Ние трѣбва търпеливо и обективно да гледаме потока отъ брѣга, или, още по-добрѣ — отъ моста, за да разглеждаме отгорѣ неговата насока.

Въ училищната и възпитателна областъ по настоящемъ възниква все по-разширяваще се и усилваще се движение, за въ полза на което е необходимо, щото отдѣлнитѣ лица, които желаятъ да му подпомагатъ, отъ врѣме на врѣме да хвърлятъ върху него погледъ отстранѣ, като се стараятъ да го обозратъ изцѣло отъ висша гледна точка.

Както е на Везеръ, дѣто между подпоритѣ на моста си пробиватъ пѣтъ хиляди отдѣлни течения, така е и въ реформеното училищно движение въ наше врѣме. „Кждѣ ще ни изведе то?“ питатъ се мнозина, смущавайки се отъ разнообразието на изказанитѣ желанія, отъ обратнитѣ течения, бързентѣ, водовъртежитѣ и мехуритѣ, които изпѣстряватъ повърхнината на потока.

Разбира се, че крайната цѣль на училищната реформа е общата цѣль на всички умствени течения: „шастнето и усъвършен-

ствуването на човѣка.“ Както всички потоци се стремятъ къмъ океана, така и всички умствени движения иматъ прѣдвидъ една и сѣща цѣль: щастieto на човѣка. Но въ каква посока се стреми горѣказаното движение, за да може най-лесно да достигне този океанъ на човѣшкото щастие?

Въ всички разнообразни проекти за прогресивни реформи въ учебната и възпитателна областъ, азъ чувамъ главно една нота: стремѣжъ повече да се считае съ естествената любознателностъ на дѣтето и послѣдователно да се удовлетворяватъ неговитѣ душевни и умствени нужди въ всички области на възпитанието и образованието. Този принципъ изисква да се измѣнятъ всичкитѣ учебни планове. Всички наши учебни планове сѣ основани на „научни“ гледища, т. е. на такива, които сѣ задължителни за професионалнитѣ учени, а непонятни и ненужни за дѣцата. Трѣбва да се отстранятъ множество въпроси, които сѣ вмѣкнати въ учебния планъ единствено за „система“, въ интереса на научната пълнота, но съвсѣмъ не извикани отъ дѣтската любознателностъ.

Новата цѣль изисква съвсѣмъ новъ начинъ на училищно прѣподаване, съвсѣмъ ново отношение на учителя къмъ дѣтето, другъ тонъ, друго обръщение, защото потребноститѣ на дѣтето може да направи изходна точка на своето прѣподаване само този учителъ, който познава дѣтето. А то може да се узнае само при пълна изкреностъ и непринуденостъ въ обносикитѣ. Колкото по-непринудено и по-естествено се отнася учителътъ къмъ дѣцата, толкова по-вѣрно ще придобие тѣхното довѣрие, което ще ги подбуди доброволно да му откриватъ всичкитѣ си мисли, желания, мечти и мнѣния.

Дѣтскитѣ нрави и природа могатъ да се изучаватъ само тамъ, дѣто между ученицитѣ господствува дълбокото убѣждение, че прѣдъ учителя могатъ да изкажатъ всичко, че нѣма нѣщо, за което не може да се разсѣждава съ него, че учителътъ винаги ще се отнася къмъ всичко погрѣшно и дѣтско-несвършено съ не по-малка любовъ и разбиране, отколкото къмъ свършеното и безупрѣчното.

Сѣществувашето училище игнорира необходимостта, да се ослани върху изучаването на дѣтската природа. Наистина, сега то говори, че знае правилото: „учителътъ е длъженъ да се приспособява къмъ индивидуалноститѣ на ученицитѣ,“ но това изискване си остава фраза, понеже методата на въпроситѣ и отговоритѣ, едностранчивиятъ стремѣжъ къмъ усвояване учебния материалъ и пр. и пр. унищожаватъ възможността за неговото осъществяване.

Училището не дава свобода; то иска отъ дѣтето да говори, да пише, да върши и чувствува това, което учителътъ, споредъ своята висша мѣдростъ, смѣта за нужно. То трѣпетно се стреми да ограда дѣтето отъ всѣкакви грѣшки и заблуждения въ мисълта, думитѣ и дѣйствиата. Вслѣдствие на това, то се старае, да не оставя безъ надзоръ и контрола ни една проява на дѣтето. На като го държи подъ постояненъ натискъ, то прѣдизвиква въ него упорство, възбужда винаги, макаръ само пасивно, съпротива, и отгукъ възникватъ безчисленитѣ стѣлкновения между учителя и дѣтето, тѣзи хиляди

мънички неприятности, които тъй много унижават цялото наше преподаване.

Въпреки всичката тази система от заповѣди, контрола и надзоръ, партизанитѣ на училищната реформа провъзгласяватъ принципа на свободата на преподаването и възпитанието. Степенъта на възможността за неговото осъществяване въ съвременното училище зависи, разбира се, отъ педагогическото изкуство и тактъ на отдѣлнитѣ лица. Но постоянно имайки прѣдвидъ този новъ принципъ, ние само съ това се приближаваме къмъ разбирането на дѣтето.

Първа крачка къмъ разбиране дѣтската душа и нейнитѣ възприемни способности, ще бже нагледността въ всичко, което учителятъ говори, пише, рисува, върши и прѣживява прѣдъ дѣцата. Затова безусловната нагледность на преподаването все повече и повече ще се подчертава отъ реформаторитѣ на училището. Тѣ разширяватъ и вдълбочаватъ понятието за нагледността, като изискватъ не само външна, чувствена нагледность, както старото училище, но се стремятъ да усилятъ и вътрѣшната, духовната способность къмъ нагледното възприятие.

Старото училище не може безъ насилие даже и когато води дѣцата къмъ нагледнитѣ възприятия; новото училище, като възстава противъ старата система, изисква свободно, непринудено, произтичащо изъ собствената душевна наклонность, духовно сътрудничество на самото дѣте въ време на преподаването.

Старото училище, като показва прѣдъ класа произведенията на природата или другъ нѣкой прѣдметъ, говори на дѣтето: Виджъ това! Разгледай това! Сега пъкъ наблюдавай това!“ Дѣтето винаги трѣбва да гледа туй, което учителятъ признава за нужно и цѣлѣсообразно. Обаче, любознателностьта на дѣтето далечъ не винаги съпада съ изискванията на учителя. То може да поиска да разгледа да оцние и постисне наблюдавания прѣдметъ съвсѣмъ отъ друга страна. Това, което на учителя се прѣдставява за важно, нужно и достойно да се запомни, често на дѣтето се струва за твърдѣ второстепенно, и обратното.

Неотдавна едно момченце ми разказа: „Когато бѣхъ на петъ години, ние отидохме съ мама на панаиря, и тамъ имаше шатра съ негри, и азъ тъй задѣвахъ мама да влѣземъ вътрѣ, че тя най-послѣ каза: „Е, разбрахъ, че трѣбва да се сбјдне твоята!“ И ние влѣзохме. И излѣзе насрѣща ни единъ негръ, и започна да тича босъ. А азъ ненадѣйно му настѣпихъ крака. Азъ съвсѣмъ не искахъ. И азъ се уплашихъ отъ него, и негрътъ силно завика: „То-то-то! Ло-ло-ло!“ И се обърна къмъ мене и ми каза: „Ушитѣ ти ще отрѣжа!“ И се смѣеше.“

Ето, що се е видѣло на дѣтето особено забѣлѣжително. Въобразете си сега, че цялитѣ класъ влиза подъ водителството на учителя въ тази шатра съ негри и слѣдъ туй, въ време на урокъ, се каже на дѣцата да опишатъ впечатленията си. Нима у дѣцата, които пишатъ не по свое желание, а подъ влиянието на външенъ натискъ,

не биха се получили шаблонитѣ, желанитѣ отъ учителя фрази: „Вчера ние посѣтихме панаирия заедно съ нашия учителъ. Тамъ забѣлѣзахме нѣколко въртележки и симитчийници. Най-голѣмо удоволствие ни направи шатрата, въ която твърдѣ ефтино показваха трупа африкански негри. Като си взехме билети, ние влѣзохме вътрѣ. Слѣдъ като разгледахме наѣкититѣ, започна се прѣдставлението. Отначало ние чухме твърдѣ поучителни работи за нравитѣ и обичаитѣ на негритѣ, съ които се затвърдиха и разшириха нашитѣ познания по географията на Африка,“ и т. н. и т. н.

Ето какви сж плодетѣ на обикновенитѣ приеми, които при- нуждаватъ дѣцата да описватъ и намиратъ за забѣлѣжително само това, което е полезно и достойно споредъ мнѣнието на учителя. Но който иска да узнае какви непрѣдвидени насоки взема или може да взема живата наблюдателностъ на дѣцата, нека да слуша тѣхнитѣ свободни, непринудени разкази. Азъ винаги замолвахъ дѣцата много да разказватъ, за да ги изуча, за да ги чуя и да разбера, отъ що се интересуватъ, какъ изразяватъ своитѣ мисли, какви свѣдѣния за прѣдметитѣ възприематъ и къмъ какво още възприемчивостта имъ не е пробудена.

Мога да кажа, че азъ много съмъ научилъ отъ дѣцата. Тѣ изкорениха въ мене не малко прѣдрасждѣци и ми дадоха много драгоцѣнни указания за прѣподавателя.

Учителътъ влиза въ единъ особенъ твърдѣ полезенъ магьосанъ кръгъ. Но колкото повече разказватъ дѣцата, толкова по-добрѣ той свиква да ги разбира и толкова по-добрѣ самъ се научава да изобразява и разказва. А колкото по-се приближава съ своя начинъ на прѣподаване къмъ дѣтския вкусъ, толкова дѣцата ставатъ по-експансивни и доброволно, съ възрастающе удоволствие му съобщаватъ своитѣ наблюдения и опити. Това отъ своя страна оплодотворява ума на учителя и т. н.

Но ако новото училище възстава срѣщу старото, шаблонното, което натрапва нагледността, и защищава вжтрѣшната, свободно-наслояващата се наблюдателностъ, само по себе си се разбира, че наблюдателността не може да се развива при господството на въпроситѣ и отговоритѣ. Ако непрѣкъснато задѣваме дѣцата съ въпроси, тѣхното настроение ще се развали, откровеността имъ ще се изгуби и вжтрѣшното имъ сътрудничество ще се прояви само подъ гнета на учителовитѣ изисквания (изразени именно въ неговитѣ „развивающи въпроси“). Всичката тази игра на въпроси и отговори прави дѣцата лѣнливи и глупави. Лѣнливи, защото се приучватъ да мислятъ само когато се зададе въпроса; глупави, защото въпросътъ винаги заключава въ себе си най-сжщественото отъ отговора. При такъвъ развиваещъ методъ не може и дума да става за истинско разсждение.

Вжтрѣшната възприемчивостъ къмъ нагледното се оживѣва все по-силно, когато учителътъ, безъ да пита за нѣщо, описва прѣдмета въ неговата цѣлостъ и когато така си построява рѣчьта при то-

ва описание; че възприетиятъ отъ дѣцата откъслеченъ нагледенъ материалъ се слива въ едно. цѣло, рѣзко се отдѣля отъ безсѣзнателната област и може да се използва за разни съчинения.

Учителътъ все по-вѣрно пробужда вжтрѣшната възприемчивостъ на дѣцата, когато изобразява много и основно и при това така, че класътъ прѣзъ всичкото врѣме изпитва непрѣодолимо желание да му помогне и да говори заедно съ него. Нека учителътъ говори прѣдпазливо, бавно, запнато, като че самъ дири начинъ да се изрази или затруднявайки се да си припомни прѣдмета на рѣчъта, думитѣ, хода на дѣйствието. Тогава само, ако всичко това е нагледно, т. е. ако ясно се обрисова прѣдъ погледа и се разказва малко-много интересно, класътъ внезапно се пробужда къмъ живото и дѣцата се намишатъ, за да ускорятъ учителевото изложение. Тѣ запълнятъ паузитѣ, вмѣстатъ нѣщо, доизказватъ недоизказаното и добавятъ подробности. Който самъ не е изпиталъ това, той едва ли може да си въобрази, какъ се оживѣва и се интересува класътъ, като знае, че му е позволено да каже всичко.

Тия дни азъ започнахъ нагледния урокъ за градскитѣ постройки по слѣдния начинъ:

— Веднѣжъ се разхождахъ изъ града; но тъкмо когато щѣхъ да завия къмъ Императорската улица (*забѣлѣжки на дѣцата*: Тамъ живѣе моята леля; азъ винаги отъ тамъ си купувахъ бѣла боя!) видѣхъ, че тя бѣше запрѣчена. (Може конь да е падналъ? Не, навѣрно, нѣкой пиянъ! Не, войници сж отивали на учение! Да, тѣ винаги ходятъ на учение! И г. Брюгеманъ, който живѣе у дома: той е младъ-офицеръ). Не, не войници бѣха задрѣстили Имераторската улица, а цѣлата настилка бѣше разкъртена и камѣнитѣ бѣха разхвърлени наоколо. (Настилката сж поправяли, нали? И нашата улица разкъртиха и туриха релси!). Да, и тукъ имаше такива релси; по тѣхъ возѣха пѣськъ. (Пѣська взематъ отъ Везеръ; могатъ чичо копае пѣськъ). Да, пѣська копатъ отъ Везеръ; цѣлото му дѣно е покрито съ такъвъ пѣськъ. (Въ него се вѣдятъ риби, нали? Ние веднажъ отидохме съ вѣдици, и когато копаяхме червен, азъ се загледахъ въ водата, — изведнажъ една рибка си повдигна главата и започна да я клати на двѣ страни; азъ се помжчихъ да я хвана, но не можахъ).

— Да, отъ Везеръ носятъ пѣськъ въ широки и плиткы лодкы, като го взематъ отъ тѣзи мѣста на рѣката, дѣто го има най-много. (Азъ зная: плуватъ къмъ Сплангенъ, тамъ има много пѣськъ. Ние оттамъ го носимъ за нашитѣ канарчета; ние ги вѣдимъ и татко постоянно продава отъ тѣхъ. И утрѣ той ще продаде нѣколко). Тамъ подъ водата лежи дребенъ, съвсѣмъ дребенъ пѣськъ. (Въ чичовото село, дѣто бѣхме лѣтосъ, селянитѣ посипватъ подоветѣ си съ такъвъ пѣськъ. — И въ чичовото сѣщо! — И въ чичовото!).

Тукъ се започва врѣва: десетъ-двадесетъ дѣца започватъ едноврѣменно да ми разправятъ за лѣтнитѣ си приключения.

— Не, не, не такъвъ пѣськъ! Оня е бѣлъ, сивъ, а този отъ Везеръ — жълтъ. Само не мислете, че лодкаритѣ съ дългитѣ ботуши

влизатъ въ водата. (Тѣ иматъ дълги ботуши, азъ съмъ ги виждалъ: черната имъ кожа стига чакъ до колѣнѣ!). Да; само че тѣ не влизатъ въ водата и не съ ржцѣ гребатъ пѣска, а иматъ особени лопати. (Съ дъсчици по края, като дълги санджета и съ дълги, дълги дрѣжки!...). Разбира се, защото такива имъ трѣбватъ. (Ами че иначе какъ ще гребатъ пѣска изъ дълбочината?) Напримѣръ, когато има приливъ, водата е твърдѣ дълбока. (Азъ бѣхъ веднажъ на Везеръ и стана приливъ; тогава не можахме да играемъ на пѣска, а побѣгнахме на бента, защото долу всичко бѣше залѣно). Тази дълга дрѣжка може лесно и да се счупи: попѣкога се огъва като джга. (Когато вадятъ пѣска изъ рѣката, хората се много опъватъ назадъ, и ако лопатата е пълна съ пѣска, тя е много тежка, нали? Тогава лесно се прѣчупва и дрѣжката!). Разбира се, за това дрѣжката ѝ бива много по-дебела отъ тази на обикновената лопата. (Ами че тѣ могатъ лесно да паднатъ въ водата, шомъ толкова се опъватъ назадъ!). Да, това се случва често. (Видѣ ли! Тѣ трѣбва да бждатъ твърдѣ внимателни! Разбира се, че тѣ, като работятъ всѣки день все една и сѣща работа, трѣбва да сж свикнали). Та какво? Бѣдата идва скоро! (Да, и нашиятъ Вилли скоро го настигна бѣдата: два дни боледува и умрѣ). И т. н.

Така непринудено прѣскача отъ прѣдметъ на прѣдметъ интересътъ на дѣцата въ първитѣ години; тѣ съпоставятъ, правятъ аналогии тамъ, дѣто за възрастнитѣ това е невъзможно. Но съ течение на врѣмето работата трѣгва наредъ; дѣцата все повече и повече навикватъ да изразяватъ не всички безъ изключение мисли, които имъ идатъ на умъ въ врѣме на учителевото изложение. Нормално развиващиятъ се класъ самъ задържа бѣбривцитѣ. Прибавкиѣ, които дѣцата правятъ, започватъ все повече и повече да се отнасятъ къмъ главната тема, отсѣпленията ставатъ по-рѣдко, и съ течение на врѣмето прѣподаването върви къмъ цѣлята по-напрѣгнато и по-съзнателно.

Обмислете всичкитѣ прѣдимства на този методъ:

1). Отношенията между ученицитѣ и учителя ставатъ по-свободни, по-естествени. „Хора, бждете човѣци!“ възкликва Русо къмъ възпитателитѣ; а нашето училище може да се упрѣкне именно въ това, че неговътъ методъ не отговаря на природата на дѣцата, че той е съвършено неестественъ.

2). Дѣтскитѣ забѣлѣжки все повече изясняватъ на учителя, дѣ е областъта на истинскитѣ дѣтски интереси. Той самъ много ще трѣбва да научи отъ своитѣ ученици.

3). Впечатлителната способностъ се усиља.

4). Любовъта къмъ наблюдения расте до неимоверностъ.

Прѣдставете си класъ, въ който сж прѣподавали така нѣколко години! Колко сили, свѣжъ животъ ще внесатъ дѣцата съ себе си, когато влѣзатъ въ живота! Колко жизненъ ще бжде тѣхниятъ погледъ, колко ясно и нагледно — тѣхното мислене, колко твърда и увѣрена — тѣхната воля! Да, и волята на дѣтето се затвърдява съ

силната вътрѣшна способностъ къмъ нагледни прѣдстави повече, отколкото съ каквото и да е друго!

Тукъ му е мѣстото да споменемъ за д-ръ Фьорстеръ отъ Цюрихъ, който за пръвъ пѣтъ показва най-простия начинъ за укрѣпяване на дѣтската нравственостъ, безъ да ѝ се влияе съ нѣкакви отвѣчени поучения. Ако искашъ твоего дѣте да бже добро, покажи му съвсѣмъ обективно добри и лоши примѣри въ обноситѣ на другитѣ хора, а рѣшението остави на самото дѣте.

Ако вземемъ една частица отъ живота, която можемъ да сравнимъ съ голѣмъ и пѣстъръ ковчогъ, ако посочимъ за примѣръ на дѣцата сериознитѣ човѣшки щения и стремежи, то, съ пластичното и дѣйствително нагледното прѣподаване, неизбежно ще се повлияе здраво и силно върху нравственото чувство. Всички ние знаемъ старото правило, че всѣко прѣподаване трѣбва да дѣйствува възпитателно. Това възпитателно влияние на прѣподаването се обуславя, споредъ мене, прѣди всичко отъ строго прокарания принципъ на нагледността. Всѣко съобщение, неясно за самия учителъ, става пуста фраза за дѣтето, и затова то не пуца корени въ неговата душа. Колкото по-ненагледенъ е разказътъ на учителя, толкова по-слабо дѣйствува неговото прѣподаване. Съврѣменността затвърдява въ насъ, въ учителитѣ:

По-малко учене — повече разбиране,

По-малко брѣтвене — повече замислюване,

По-малко стѣснение — повече свобода,

По-малко враждебностъ къмъ дѣтето — повече любовъ!

Прѣв. отъ руски В. Чальковъ.



К. П. Домусчиевъ.

Половиятъ животъ на дѣтето.

(Д-ръ Albert Moll).

Тия дни излѣзе на български една знаменита книга, която не трѣбва да се изплъзне отъ вниманието на всѣки имащъ претенцитѣ на малко-много начетенъ човѣкъ. Книгата е знаменита, първо, поради обстоятелството, че тя трактува върху една отъ най-жизненитѣ проблеми на човѣшкия животъ — сексуалната проблема и, второ, поради вѣщината и дълбоката изчерпателностъ, съ каквато е издържано докрай съчинението. Ограденъ фактъ е появата на такова крупно съчинение на български езикъ: за първи пѣтъ се прави сполучливъ изборъ на книга за прѣводъ изъ областта на ония въпроси, които засѣга. Защото, слѣдъ прочитането на книгата, четецътъ се убѣждава, че прѣдъ него не стои книжле съ плътско-сладострастна тенденция, която вмѣсто полова просвѣта, носи развала въ понятията за половия животъ на дѣтето; напротивъ, половата физиология и па-

талогия на дѣтето тукъ е разгледана въ всички нейни стадии на развитие отъ строго научна гледна точка, съ една послѣдователна системность, грижливостъ и компетентность, присъща на Д-ръ Молла, който, въпрѣки това, че е лѣкаръ-психиатъръ, не е чуждъ и за педагогическитѣ въпроси.

Който е прочелъ излѣзлитѣ на български дребни и повърхностни книжки по тоя въпросъ на Вентцеля, Рюле, Золотаревъ и др., ще почувствува още отъ първитѣ страници голѣма разлика: той ще разбере, че въ ржцѣтъ си държи пръвъ опитъ да се събератъ всички ония придобивки и изслѣдвания въ областта на половия животъ, частно на дѣтето и изобщо на човѣка, които историята познава.

И ако тая цѣнна книга важи за всѣки добъръ родителъ — искрено милещъ бѣдешето на своето дѣте; за всѣки криминалистъ, който изъ безбройнитѣ изслѣдвания върху дѣтски простѣпки отъ сексуаленъ характеръ, би почерпилъ поука за правилна прѣцѣнка и справедлива присъда; ако книгата има значение за лѣкаря, прѣдъ когото ежечасно могатъ да се изпрѣчатъ пациенти-дѣца съ извратени полови наклоности, то колко повече ще е цѣнна тя за насъ, учителитѣ, които, имайки най-тѣсно съприкосновение съ вжтрѣшния миръ на дѣтето, натъквайки се постоянно на „покрития“ въпросъ, дължимъ насока на етичната потребностъ на настоящето и бѣдешето на човѣшкото общество! А трѣбва да се разбере, че патологичното отъ нормалното само тогава ще можемъ правилно да разграничимъ, когато се заемемъ да изучимъ въ по-широкъ размѣръ половия животъ у здрави хора. Невѣжеството на възпитателя изобщо и частно на учителя по тия въпроси затруднява твърдѣ много въздѣйствието на половата педагогика.

Мене не ми се ще да свърша само съ хвалебни думи за тая книга: азъ смѣтамъ за неизлишно, што четцитѣ на „Ново училище“ да чуятъ нѣщо по-популярно и *ново* за половия животъ на дѣтето. Защото не всѣки ще има възможность да прочете тая цѣнна книга. Но колчемъ се залавямъ да резюмирамъ съдържанието, мене ме обладава искрена боязнь: изпрѣчва ми се съ всичката си мъжнотия работата, съ която се ангажирамъ. Боя се, да не би да изпусна нѣщо дѣйствително цѣнно. А кое ли не е цѣнно въ тая книга! Изслѣдванията сж така свързани и обусловени едно ъ друго, што, ако изложка отдѣлна глава, или частиченъ въпросъ, рискувамъ да бѣда съвсѣмъ криво разбранъ. Тукъ нѣма по-маловажна и най-важна частъ: всичко е систематически отиѣрено и прѣцѣнено. Може би, ще се намѣрятъ четци, които ще си помислятъ, че тукъ нѣма повече отъ една българска книга. Вѣрвамъ, обаче, че мнозина ще я повторятъ, защото авторътъ систематически и популярно излага, а прѣдоставя правото на четца да се замисля и прилага. Наивникътъ напразно ще се пита, тия работи какъ да ги обясни на дѣцата си, защото Молла не дава шаблонъ, а, както казахъ, изчерпателно разглежда въпроса отъ строго научна гледна точка.

Читателътъ ще забѣлжи и друго едно обстоятелство, какъ кабинетнитѣ учени, слѣдъ маса изслѣдвания и опити никога не сж

категорични въ заключенията си! Цѣли 5 години наблюдава едно дѣте съ половъ порокъ и пакъ не смѣе съ положителност да каже: това е така! Това за ония наши привърженици на опита, които слѣдъ 1—2 опита бързо отсичатъ...

Книгата обема 9 глави (около 300 стр.). Ние ще се помжчимъ да прѣдадемъ послѣдователно съдържанието на всѣка отъ тѣхъ¹⁾.

I.

Когато се зиговори за половия животъ на дѣтето, чувствува се едно привидно противорѣчие въ самата тема. Обикновено се смѣта, че половиятъ животъ се пробужда, само когато настѣпи пълна полова зрѣлост (пубертетъ, възмъжалостъ), т. е. когато дѣтинството е вече на привършване. А ние забравяме, че често съ думата „дѣте“ означаваме именно човѣка отъ момента на раждането му до пълното полово съзрѣване. Moll не свързва пубертета съ появата на първитѣ външни бѣлѣзи — първа менструация и първо сѣменезхвърляне. Сжщо тѣй авторътъ отхвърля сложното подраздѣление на дѣтската възраст и смѣта дѣтинството само до 15-та година, което врѣме той подраздѣля на два периода: I-я — до края на седмата година, а втория — отъ началото на 8-та; до края на 14-та година. Послѣдуещитѣ нѣколко години слѣдъ 15-та съставляватъ юношеството. Бавното развитие на половия животъ отъ 15-та година, налага „трети периодъ на дѣтството.“

Трѣбва да се даде ясно съдържание на понятието *пубертетъ*: послѣдното различно се схваща; ако едно момиче менструира на 13-та си година, не значи още, че половиятъ му развой е напълно завършенъ. *Пубертетътъ е врѣмето отъ завършения половъ развой до изгасване на половия животъ.*

Установимъ ли границитѣ на дѣтинството и пубертетното развитие, ще трѣбва да се справимъ съ методитѣ на изслѣждане половия животъ на дѣтето, които, споредъ Moll, сж три: 1. Наблюдение върху дѣтето; 2. Опити и 3. Съобщения, дадени отъ самото лице за тия процеси. На послѣдния методъ не може да се дава пълна вѣра — едно, че дѣтето не е въ състояние да ни прѣдаде усѣщанията си и второ, срамежливостъта му прѣчи да разкрие цѣлата истина. Сжщото се отнася и за възрастния: прѣживѣвания, безразлични прѣзъ дѣтинството, или отпослѣ станали такива, се забравятъ лесно. Наблюдението сжщо тѣй не може да даде ясна картина за половия животъ на дѣтето; прѣко може толкова малко да се наблюдава, че за много нѣща не щѣхме да знаемъ, ако нѣмахме съобщения за тѣхъ. При все това, и чрѣзъ прѣко наблюдение можемъ да узнаемъ много работи, или когато дѣтето не ни подозира, или пъкъ, когато то не съзнава още истинския характеръ на тия

¹⁾ Прѣводътъ е направенъ отъ нѣмски отъ санитар. подполковникъ г. Д-ръ Траненъ и учителя Ст. Баръмовъ. Чете се твърдѣсно, и най-важното, терминологията е прѣдадена на български твърдѣ добрѣ — толкозъ повече, че въ тая областъ тепърва се проправя пътъ...

работи. Като опитъ може да се смѣтатъ изслѣдваніята върху кастриранъ индивидъ. Това, обаче, е съвършено трудна работа — почти невъзможна. Всички методи иматъ недостатъци, затова трѣбва да се взаимно допълватъ, за да се избѣгнатъ невѣрни резултати.

Прѣди да пристѣпимъ къмъ сжщността на своята тема, авторътъ прави исторически прѣгледъ на литературата по тоя въпросъ. Rousseau, Basedow, Salzmann, Campré, Nimaeyer заематъ първо мѣсто. Тоя прѣгледъ е важенъ и интересенъ въ двѣ отношения: първо, той ни показва, че движението за полза на половото просвѣтяване въ наше врѣме произтича главно отъ стремежа да се прѣдпазятъ хората отъ половитѣ болести, и второ, *ще разберемъ, колко оскъдно е третиранъ въпроса за половото просвѣтяване и възпитание на дѣтето въ педагогиката и колко малко знаемъ ние по това!*

Както при изслѣждане други области на дѣтския животъ, тъй и при половото просвѣтяване на дѣтето, ние не изхождаме отъ неговитѣ усѣщания, а повечето отъ половия животъ на възмжжалитѣ. Особено се хвърля въ очи фактътъ, че, въпрѣки всѣко очакване, въ педагогическата литература и въ съчиненията по дѣтската психология намираме твърдѣ малко писано по тоя въпросъ. *И когато човекъ помисли за извънредно важното значение на половитѣ процеси у дѣтето, става му непонятно, какъ сж могли педагозите да игнориратъ тази областъ и какъ издирватитѣ на дѣтската психика не сж обърнали внимание на тия работи! Криворазбраниятъ ли моралъ имъ е прѣчилъ да третира тая въпросъ? Или поради недостатъчни наблюдения?* Все едно. Въ историческия прѣгледъ на материали, имащи тѣсна връзка съ третирания въпросъ, авторътъ е използвалъ и културна история, и студии върху проституцията, и биографии, и зоологически книги, и белетристика, и еротическа литература и всички по-нови специални издирвания.

II.

Втората глава отъ съчинението разглежда подробно устройството на половитѣ органи и половото чувство. Не ще излагамъ подробности тукъ: нито врѣме, нито мѣсто ми позволяватъ това. Ще забѣлѣжа само, че всички, освѣнъ лѣкаритѣ, може би, ще се запознаятъ сега основно съ устройството на половитѣ органи и функциитѣ имъ.

Главна роля въ подготв. работи къмъ половия актъ играе ерекционниятъ центъръ, който; споредъ разкритията на Müller, приематъ, че се намира, не въ гръбначния мозъкъ, както доскоро се е мислѣло, а въ *симпатическитѣ нервни вѣзли на таза*. Раздразненията на тоя центъръ ставатъ по два начина: първо, *посрѣдствомъ психически процеси* — спомнюване или виждане на симпатична жена; четене еротично четиво; педерастъ мжжъ, кога види или си спомни симпатично лице отъ м. полъ, сжщо тъй се възбужда. Фетешистътъ лѣкъ се възбужда отъ неодоушвени прѣдмети: крака,

ржцѣ, долна фуста, чорапи и т. н. Второ, *чръзъ соматични процеси*: онанизъмъ, прѣпълване пикочния мѣхуръ, сѣменнитѣ мехурчета и т. н. Има и други мѣста по тѣлото, чръзъ които се произвежда полово възбуждане: кога се раздражнява седалищната областъ, вратътъ, кожата на черепа и др. Такива мѣста се казватъ *ерогенни зони*.

Основното познаване устройството на половитѣ органи у дѣтето е твърдѣ важно за онзи, който има работа съ възпитание на дѣца. Безъ такова познание, всички външни прояви съ половъ отенъкъ ще бждатъ покрити съ дебела завѣса за него.

Интересно е разчлененето, което прави Моll на половия нагонъ. Интересно е то, защото съставнитѣ процеси сж теория на самия Моll — нѣщо ново въ тая областъ, съ което той тѣй майсторски си служи. Самонаблюдението показва тутакси, че въ половия нагонъ участвуватъ два вида процеси, съвършено различни. Първо, *процеси въ половитѣ органи* и второ, ония висши психически процеси, които влѣкатъ мжжа къмъ жената и жената къмъ мжжа. Въ дѣйствителностъ, при нормаленъ половъ животъ тѣзи двѣ групи сж съединени, прѣплитатъ се, но могатъ да се раздѣлятъ, не само аналитично, но въ нѣкои случаи и клинически. Моll отъ дълго врѣме си служи съ това разчленение на половия нагонъ. Нагонъ, който произхожда и се усѣща въ перифернитѣ органи, той нарича *детумесценция*. Ония процеси, които причиняватъ влѣчение къмъ сблжение съ друго лице, нарича *контректация*. *Самото влѣчение може да не съдържа нищо специфично полово*. Когато, обаче, контректационното чувство се примѣси съ детумесценция, то добива чисто половъ характеръ. Детумесцентниятъ нагонъ е по-нѣкога единствената проява на половия животъ. Идиотитѣ вършатъ онанизъмъ, като чисто физически актъ. И контректацията се явява по-нѣкога като отдѣленъ компонентъ. Има момчета, които дълго врѣме прѣди настѣпване на пубертета, усѣщатъ потребностъ да се допратъ до ж. полъ, да цѣлуватъ, да мислятъ за момичета, безъ да имъ минава прѣзъ ума за онанизъмъ или половъ актъ. На това почива платоническата любовъ. У възрастнитѣ двата компонента — детумесценция и контректация — сж съединени.

III.

Третата глава се занимава съ половитѣ различия въ дѣтността. Послѣднитѣ не се съсредоточаватъ само въ половитѣ органи — „първични“ полови различия. Напротивъ, различieto въ половитѣ органи опрѣдѣля и други качества отъ тѣлесенъ и душевенъ характеръ, специфично свойствени на пола. Ето, тия качества Моll нарича „вторични“ полови бѣлѣзи. Има и „третични“ бѣлѣзи — това сж отличителнитѣ бѣлѣзи, които не сж свойствени непрѣменно на всѣко лице отъ единъ полъ, а сж получени, като срѣденъ резултатъ отъ издирванията върху голѣмъ брой индивидууми отъ двата пола, напр., по-голѣмата сплеснатостъ на черепа, по-малко червени кръвни тѣлаца у жената и т. н. Различията въ половитѣ бѣлѣзи се започватъ у

момчетата по-рано, отколкото у момчетата. Дали въ душевно отношение съществуватъ нѣкакви полови различия *още въ първитѣ дѣтски години*, това още не е установено. Мнозина отговарятъ положително, наблюдавайки движенията на малкитѣ дѣца. Педагози, родители и учители, твърдѣ смѣшно схващатъ психичната страна на половия животъ у дѣтето. Въ резултатитѣ, добити отъ експерименталната психология, нѣкои виждатъ доказателства за съществуването на полови различия и въ духов. сфера. Опититѣ на Hartmann, Мойманъ, Любизненъ и Нечаевъ сж цѣнни въ полово отношение. Мойманъ установява, че понятието „кръщение“ било извѣстно на 180 момчета и на 220 момичета, а понятието „сватба“ — само на 70 момчета и на 227 момичета. Нечаевъ твърди, че момчето по-добрѣ запомня прѣдмети, достѣпни за сѣтивата.

Най-важното различие между половеѣ, — влѣчението имъ единъ къмъ другъ, се забѣлѣзва още въ дѣтинството. Дълго време се е прѣдполагало, че всички тия различия не лежатъ въ самата природа на пола, а сж причинени отъ възпитанието. Трѣбва, обаче, да различаваме двѣ нѣща въ въпроса: *личното и придобитото въ проявление на много поколѣния*. Може да се приеме, че различията у личността сж вродени, безъ да се отрича съ това първоначалното значение на възпитанието, което е култивирало въ много прѣдшествувачи генерации извѣстни полови черти, които накрай сж достигнали до такава типичностъ, че се прѣдаватъ наслѣдствено, и се явяватъ въ отдѣлния индивидъ, като нѣщо вродено. Наистина, има хора съ хомосексуални наклоности, или пъкъ жени съ брада и мустаци, които отклоняватъ индивидума отъ половия типъ. Въ всѣки случай, прѣминаването по нѣкога на психически или тѣлесни полови бѣлѣзи у противоположенъ типъ не опровергава възгледа за вродени полово-деференцирани психични диспозиции.

Наблюдения въ криминалогията сжщо потвърждаватъ различия въ дѣтинството между половеѣ. Очевидна е несъразмѣрността между углавнитѣ прѣстѣпници — момчета и момичета. Прѣстѣпниците момичета съставляватъ $\frac{1}{8}$ отъ общото число.

Какъ да се обясни това?

Едни го обясняватъ съ физическата слабостъ — слѣдователно, по-малка способностъ къмъ извършване на прѣстѣпления, други — съ снисходителността на сѣдитѣ къмъ момчетата и т. н. Въ всѣки случай, има специфични вътрѣшни различия у половеѣ, коренящи се въ биологични диференциации отъ тѣлесенъ и душевенъ характеръ.

IV.

Въ четвъртата глава Moll разглежда непосредственитѣ явления на половия животъ, като започва най-първо съ ония, които ставатъ въ самитѣ органи на дѣтето, тъй като отъ III-та глава е ясно, че прѣзъ дѣтинството не липсватъ такива прояви. Нужно е, добрѣ да се владѣе симптоматологията, за да бждатъ прѣдвардвани дѣцата отъ полови перверзии: външни или вътрѣшни раздражения могатъ да

достигнатъ до съзнанието и да причинятъ онанистични манипулации. Дойки и бавачки твърдѣ много допринасятъ въ това отношение. Известни движения, подобни на люлѣнието у сукалчето и у други малки дѣца винаги трѣбва да се схващатъ като онанистични прояви и сладострастни усѣщания. Подобно движение може да изразява общо приятно чувство, безъ да има и най-малка общностъ съ половия животъ и съ специфичното сладострастно усѣщане, защото върхътъ, *оргазмътъ* при сладострастното чувство, липсва у дѣцата, особено у малкитѣ дѣца. Оргазмътъ и еякуляция се явяватъ покъсно. Това за момчето. Изглежда, обаче, че и явленията у момичето сж аналогични, само че трѣбва да внимаваме при такива случаи въ заключенията си, защото половиятъ животъ на момичето е още по-замъгленъ — както у възрастната жена, спрямо възрастния мъжъ.

Казаното дотукъ спада къмъ детумесценнитѣ прояви. Контракционитѣ прояви обикновено се прѣдшествуватъ отъ една твърдѣ важна стадия въ половия развой на дѣтето — тъй наречения „недефиниранъ“ периодъ. Прѣзъ тоя периодъ половиятъ нагонъ се колебае: може у едно дѣте да се развиятъ хомосексуални наклонности, често прѣувеличавани отъ родителитѣ, безъ, разбира се, това да попрѣчи на по-нататъшния развой на дѣтето. По-голяма частъ отъ хората прѣкарватъ недефинирана стадия, прѣзъ време на която се явяватъ и други перверзни (ненормални) усѣщания: *мазохизмъ* (страсть къмъ физически страдания при половия актъ), *садизмъ* (жестокость при половия актъ), полово влѣчение къмъ животни и т. н. Тукъ авторътъ привежда маса примѣри.

Колкото по-възрастно става дѣтето, толкова повече се комплициратъ двата компонента — детумесценцията и контракцията. Но все пакъ може да съществуватъ контракционни прояви, изолирани отъ процеситѣ на половитѣ органи (любовнитѣ увлѣчения на гимназиститѣ, на които въ повечето случаи не иде и на умъ за полово допиране). Не сж рѣдки случантѣ, когато сексуалната обичъ на дѣтето е насочена къмъ родителитѣ. Ясно е, че двата компонента могатъ да се явяватъ у различни лица различно. У едни само детумесценциални прояви, у други смѣсено.

По-нататкъ Moll разглежда признацитѣ, произхода и сжщността на онанизма.

Не сж рѣдки сжщо тъй случантѣ, когато у дѣцата се явяватъ полови възбуди слѣдствие на *страха*. Една такава уплаха би прѣдизвикала сѣмеизхвърляне. Сжщо тъй послѣдното може да се яви у осжденъ на обѣсване, въ момента, кога го качатъ на вжжето.

За възпитателя е особено важно да пробира дѣтскитѣ игри: нѣкои невинни нагледъ сж прѣко упражнение на половия нагонъ.

Освѣтъ това, що може да се узнае за половия животъ на дѣтето отъ непосредствено наблюдение или отъ възпоминания на възрастния, може да се изучи нѣщо и чрѣзъ *опита* — именно кастрацията.

Кастрирането влияе върху тѣлесното и душевно развитие на пола.

Всички полови бълъзи, както и общото полово развитие може да закъснѣятъ. Тѣй напримѣръ, има случаи, кждѣто чакъ къмъ 30-та година се явява еякуляция у мъжа. Това закъснение Молл обяснява по-скоро съ вродено прѣдразположение, отколкото съ възпитателно влияние или съ нѣкаква си полова невравстения.

Въ слѣдната книжка на „Н. У.“ ще се спремъ на останалитѣ 5 глави, въ които сж разгледани слѣднитѣ много по-важни въпроси:

1. *Паталогичното въ половия животъ;*
2. *Етиология (причини) и диагностика;*
3. *Значение на половия животъ у дѣтето;*
4. *Дѣтето като обектъ за полови дѣяния и*
5. *Полово възпитание.*



Ив. Стояновъ.

Педагогична хроника.

I. Трудова школа и Съюзъ за школска реформа въ Германия.

Недоволството отъ съврѣменната школа е общо. Вредъ и всички намиратъ, че тя не дава туй, що би трѣбвало да даде, — люди съ свѣтълъ умъ и бодра енергия, отговарящи на нарастналитѣ нужди на врѣмето. И ето, явяватъ се приятели на школата, които, съзнавайки нейната закъснѣлость, търсятъ изходъ изъ днешното ѝ ненормално положение. Едни строятъ планове, по които трѣбва да се прѣустрои школата, други пъкъ сж успѣли да реализиратъ на практика новитѣ педагогични теории и да създадатъ свои особити школи, — прѣдвѣстници на бждещето възпитание и обучение.

Между теоритичитѣ и практичитѣ на новото училище има и такива, на които се е удало да докажатъ чрѣзъ опити, произведени не въ едно, а въ редъ училища, приложимостта на новитѣ теории. Такъвъ е члена на Мюнхенския училищенъ съвѣтъ, *Георъ Кершенщейнеръ*, комуто за 10 години се удало да прѣустрои цѣлата школска наредба на Мюнхенъ.

Като общаваме въ близко бждеще да запознаемъ четцитѣ на „Н. У.“ съ цѣлата организация, която Кершенщейнеръ дава на школата, съ туй, що той е направилъ за мюнхенскитѣ училища, ние ще се задоволимъ тукъ да изложимъ накратко само възгледитѣ му, достъжно *новата школа на труда*.

Въ съчинението си „Основни въпроси по школската наредба“¹⁾

¹⁾ G. Kerschensteiner. Grundfragen der Schulorganisation, Leipzig 1907.

Кершенщейнеръ прокарва мисълта, че е необходимо да се подготвятъ отъ школницитѣ продуктивни обществени работници, обладаващи способностъ самостоятелно да се заловятъ за полезно обществено дѣло и да го доведатъ докрай. За да бжде такъвъ, всѣки трѣбва да притежава не откъси пѣстри, несвързани едно съ друго знания, а умѣние самъ да намира истината и самъ да си изработи опрѣдѣленъ мирогледъ. А туй сж люди съ твърда воля, цѣлостна, а не раздробена, разпокъсана душа. Ние, казва К., обръщаме много голѣмо внимание върху развитието на ума и много малко върху развитието на характера, макаръ безъ твърдъ нравственъ характеръ да нѣма и подходящо мислене, обективно, свободно отъ всѣка страсть. Ние много малко се грижимъ за единството на изучаванитѣ въ училището прѣдмети и създаваме не строго очертано, цѣлостно художествено произведение, а нѣкакво покривало, съшито отъ разноцвѣтни парцали.

„Въ всичко, казва рускиятъ педагогъ Л. С., което говори Кершенщейнеръ, прѣминава една главна, въ висша степенъ плодотворна мисль: изтъкнете на пръвъ планъ въ школата самостоятелната работа на учещия се, самостоятелна работа и въ научната областъ, и въ областта на общественитѣ отношения. Само работата, а не сухата книжна теория, и при това самостоятелната работа, на която може да отдадешъ всичкитѣ си сили, цѣлата си душа, може да създаде истински и научни, и обществени работници. Само тоя, който прѣмине тая закаляваща и подигаща душата на школата работа, става способенъ да внесе дѣйствителенъ приносъ въ съкровищницата на човѣшката култура.“

Мисълта да се прѣвърне школата въ школа на работа, не остана у Кершенщейнера само желание, тя е осъществена отъ него на практика.

Цѣльта на днешната школа, както и да се мѣнятъ програмата и прѣподавателскитѣ ѝ методи, е била и ще бжде главно умственото развитие, т. е. да се съобщи на ученицитѣ опрѣдѣлено количество знания и да се приведатъ тия знания въ опрѣдѣлена система. То се знае, да се съобщаватъ навики, да се развиватъ външнитѣ чувства, да се упражнява волята, да се развива тѣлото, — всички тия цѣли сж се прѣслѣждали постоянно отъ школата, ала за основа на всичко това все пакъ сж служили отвлѣчени умствени процеси, извикани съ какви да било нагледни пособия. Сега тъкмо въ това се извършва извѣстна промѣна; ученикъ трѣбва да бжде по-малко възприемащъ, а повече продуктивенъ, по-активенъ, отколкото пасивенъ, — ето принципа, който трѣбва да легне въ основата на обучението и цѣльта на бждещата школа. Бждещата школа трѣбва да бжде школа на труда. „Die Schule der Zukunft — eine Arbeitsschule.“ Подъ такова заглавие, на такава тема билъ прочетенъ на празника на Песталоци прѣзъ януарий 1908 год. рефератъ отъ Кершенщейнера, който прѣдставилъ на изложбата въ Мюнхенъ много интересни образци отъ новата школа на труда.

Трудътъ, — това е рѣчната работа, ала не оная, която така

горещо и усърдно пропагандираше умрѣлиятъ по-миналата година бѣлѣжитъ шведски педагогъ, Ото Соломонъ. Той не е отдѣленъ програменъ прѣдметъ, напълно равноправенъ съ другитѣ, както е у насъ. Трудътъ въ новата школа е нѣщо друго; той е необходимъ елементъ на всѣки учебенъ прѣдметъ, на всѣко занятие, той е по-скоро методъ на обучение, а не самостоятелна дисциплина. За да смегчатъ отвлѣчеността на математиката, особено на аритметиката, педагозите въведоха нагледността; сега пъкъ въвеждатъ самостоятелността, рѣчната работа. Дѣцата сж длѣжни всичко сами да си прѣдставятъ, — не като ги нарисуватъ, а като го изработятъ, като изнамѣрятъ всевъзможни пособия за смѣтане, за геометрични форми и построения. До география, естествознание, аритметика или геометрия ли е работата, прѣдъ всѣки ученикъ трѣбва да има санджечко, пълно съ пѣськъ, глина или пластелинъ, отъ които той трѣбва да възпроизвежда характеристични форми отъ земна повърхнина, или пъкъ малкитѣ му прѣстчета трѣбва да направятъ отъ глина или пластелинъ: всички прѣдмети, достъпни за неговото наблюдение: ябълки, круши, вишни и др. т. Собствено работилницитѣ и лабораториитѣ ставатъ още по-необходими при изучаването на физика и химия. На уроцитѣ по тѣхъ дѣцата не бива само да гледатъ, що прави учителтъ, а трѣбва да участвуватъ въ работата, да приготвятъ апарати, да правятъ опити.

Простата нагледностъ при прѣподаването вече не стига, трѣбва творчество. Експерименталниятъ методъ трѣбва да се развие докрай, като се даде възможностъ на дѣцата, не да наблюдаватъ експеримента, а сами да го правятъ. Четенето, книгата, — главното оръжие на досегашното образование, отстъпва сега на вторъ планъ. Непосрѣдствено запознаване съ дѣйствителността и нейното възпроизвеждане, — ето, що излиза сега на първо мѣсто. Съ дѣйствителността, съ реалността, а не съ картината, не съ модела трѣбва да се запознаватъ дѣцата. Картината, модела, трѣбва да бждатъ ония нѣща, що дѣцата сами си направятъ, сами възпроизведатъ, а туй, що трѣбва да наблюдаватъ, то е дѣйствителния животъ, реалнитѣ прѣдмети. И дѣцата ходятъ въ курника да гледатъ, какъ мжти кокошката, ходятъ въ ковачницата, работилницата, фабриката и послѣ възпроизвеждатъ всичко видѣно и чуто.

Самостоятелна творческа работа трѣбва да стои на първо мѣсто и въ дѣлото на умственото развитие. Механичното усвояване на учебния материалъ биде смѣнено съ катехизичния методъ на обучение. Новата школа отива по-нататъкъ и иска и въ това отношение да измени характера на прѣподаването: не учителтъ, а дѣцата трѣбва да питатъ. „Великото искусство на учителя, казва директоръ Фредериксенъ, се състои въ това, што да подбужда дѣтето да пита, да въведе ума му въ великия миръ отъ духовни интереси, да възбуди у него удивление и съ това да му даде поводъ да пита.“ Трѣбва да се даде на дѣцата врѣме сами да правятъ открития. Всѣки трѣбва самостоятелно да се стреми да проявява собствени мисли, да задава собствени въпроси. Домашнитѣ работи сжщо трѣбва да иматъ само-

стоенъ характеръ; дѣцата трѣбва не само да прѣдаватъ даденитѣ имъ знания, да закрѣпаватъ придобититѣ, тѣ трѣбва да измислятъ нови форми, — да творятъ. Днешната школа кара ученика да приповтаря чутото или заученото, новата — го кара да твори и чрѣзъ творчеството отглежда у него умѣние самостоятелно да мисли и работи. Всѣки шаблонъ, всѣко зубрене трѣбва да бѣде изгонено изъ школата, дѣто трѣбва да работятъ учители самостоятелни, зрѣли личности, люде съ пламенно сърдце и бодра любовъ къмъ труда. Не бива да се забравя, какво прокарването на тая реформа зависи не толкова отъ външни обстоятелства, колкото отъ вътрѣшната наредба на школата и, главно, отъ нейнитѣ учители.

Като съзнаватъ това, нѣмскитѣ учители бързатъ да се обединяватъ въ „Съюзъ за школска реформа.“ Тоя съюзъ, образуванъ въ Хамбургъ, „прѣдставлява трудово общество отъ лица, които сж убѣдени, че въ днешно врѣме е необходимо да се измѣни характера на образователната работа въ школата и сѣмейството и че тая работа трѣбва да има за цѣль да развие личността на дѣтето, както и да съдѣйствува за развоя на съврѣмнената култура.“

2. Свободно възпитание въ Русия.

Такъвъ е новия дидактиченъ принципъ, — принципъ на самостоятелност и творчество въ възпитанието и образованието, възъ основа на който нѣмскитѣ учители искатъ да прѣустроятъ сѣществуващата педагогична система. Колкото и привлѣкателенъ да е тоя принципъ, все пакъ намиратъ се люди, които го считатъ за не дотамъ съвършенъ, за да може да се извърши само върху него напълно радикална педагогична реформа. Такива сж рускитѣ привърженици на свободното възпитание. Тѣ намиратъ, че тия методи на възпитание и обучение прѣдставляватъ само голѣма крачка напредъ отъ днешната учебно-възпитателна система къмъ новата школа, че трудовиятъ принципъ ще бѣде особено важенъ за ония педагогични работници, които като не се рѣшаватъ да отплуватъ въ откритото море на новата педагогика, правятъ първитѣ стѣпки въ новата насока въ стѣнитѣ на сѣществуващата школа. Тѣ намиратъ тия методи за прѣходна степенъ къмъ оная нова школа, която ще почива изцѣло върху дѣтската самостоятелност и творчество, върху удовлетворяването на дѣтскитѣ въпроси и развоя на самостоятелно мислене и наблюдаване у дѣтето, върху живия опитъ и производителния трудъ, като основа и споило на знанията и всички образователно-възпитателни навици у човѣка.

Привърженицитѣ на свободното възпитание въ Русия намиратъ че цѣлиятъ процесъ въ развоя на школата се заключава само въ прогресивното освобождаване отъ външенъ и вътрѣшенъ гнетъ на дѣтето, като въ сѣщото врѣме му се доставя възможность свободно и безприпятствено да развива хармонично всички страни на своята природа, на цѣлата си индивидуалность. Цѣльта на новата свободна

школа, или, както тѣ я наричатъ, „идеална школа на бъдещето,“ трѣбва да бжде: да освободи дѣтето и на така освободеното дѣте да остави всички положителни дани, въз основа на които да се развие неговата индивидуалност, неговата свободна личност и да се разкриятъ и най-пълно разгърнатъ всички дрѣмещи у него творчески и жизнени сили. Висотата на такава школа ще се мѣри по степенята и размѣра, съ които тя осъществява тия си цѣли.

Въ работата, въ вжтрѣшната наредба на днешната школа дѣцата почти никакъ не участвуватъ; бъдещата школа ще бжде създадена съ участието на самитѣ дѣца. И колкото по-широко е това участие, толкова по-голѣма ще бжде тѣхната активна, творческа роль въ създаването на самата школа, толкова школата ще бжде по свободна и по-съвършена.

И по основнитѣ си принципи бъдещата свободна школа ще се отличава отъ сегашната. Съврѣмнената школа за изходна точка на обучението взема развитието на интелекта, макаръ това развитие да става крайно едностранчиво, тъй като то е повече култура на паметта, отколкото хармонично развитие на цѣлия интелектъ. Идеалната школа, или, по-добрѣ, онуй идеално възпитателно и образователно учрѣждение, което Вентцель, единъ отъ виднитѣ прѣдставители на това направление, нарича „домъ на свободното дѣте,“ и което трѣбва да замѣни съврѣмненото училище, за изходна своя точка ще вземе развитието на волята чрѣзъ свободно дѣйствие и чрѣзъ самостоятелно творчество. Защото въ душевния животъ волята се явява централенъ фактъ; благодарение на който цѣлиятъ животъ получава единство, развива се хармонично и ведно съ това пакъ тя е вънецъ и висша точка въ развоая на душевния животъ. Само грижата да бжде развита нормално волята може да обезпечи и най-пълненъ и здравъ ръстъ и развитие на интелекта и чувствата, изобщо, на всички страни на душевния животъ на личността.

На такава почва стѣпатъ рускитѣ новатори въ педагогиката. Тѣ изтъкватъ, че трѣбва, че е врѣме да се прѣустрои цѣлата училищна програма, всички учебно-възпитателни похвати върху принципа на самодѣйността и пълното участие на учещитѣ се въ работата на школата и канятъ всички възторжени ратници за ново училище на колективна и планомѣрна работа, за да се създадатъ вредъ „домове на свободното дѣте,“ а слѣдъ тѣхъ и „домове на свободното юношество.“ Защото само тия нови „домове“ би ни дали, по думитѣ на Вентцеля, здраво по тѣло и духъ младо поколение, свободни, твърди, устойчиви и независими личности, способни да станатъ смѣли и велики творци на нови форми на личенъ и общественъ животъ, способни да станатъ създатели на нова култура; ново общество и ново човѣчество.

3. Начало на школска реформа въ Цюрихъ.

И въ Швейцария сж недоволни отъ господстващото направление въ педагогичната практика. И тамъ мисълта на видни тео-

ритици и практики-педагози усилено работи да разруши старата школска рутина и създаде школа върху новите начала. И там вече са се появили образци от нова школа. Но те са от отделни къщи, в които малко щастливци могат да постанят.

И затова у някои педагогични дѣйци се заражда мисъл да се реформира народното училище, през което минава главната маса на населението. А реформата именно тук е мъчна, защото народната школа е поставена въ условия, които крайно затрудняват прокарването на новите принципи: прѣпълнени са дѣца класове, рутинна или недостатъчна подготовка на учителите, невъзможност при сравнително малкото възнаграждение да се подберат много и добри педагози, опасението, че новите идеи въ ръцете на новите учители ще направят само да се понижи уровня на знанията у учениците, безъ съответенъ еквивалентъ въ духа на новата насока, слабото разпространение на новите идеи между ръководителите на школското дѣло и т. н. и т. н. — всичко това създава мъчно прѣодолими прѣгради за реформата на обществената школа.

Но ако цѣлата народна школа не може да се реформира напълно въ духа на новите идеи, тя може поне да се постави на пътя къмъ тая толкова желана реформа. И ето, по-миналата година заведущиятъ отдѣла на народното образование, членътъ на цюрихския градски съветъ, Д-ръ Мусонъ, се обърна за тая цѣль съ позивъ къмъ учителите. Тоя позивъ е отъ голѣмъ интересъ за насъ и за това ние ще направимъ някои извадки изъ него:

„Отвредъ искатъ да се реформира системата на обучение въ всички степени на школата, а особено въ първоначалната. На „учебната“ школа (Lernschule), като на несъответствуваща съ задачите на времето ни, е обявена война. Привържениците на реформата настояватъ, щото школата да осъществи, най-сетне, старите искания на великите педагози и да стане, главно, *възпитателно*, а не само *учебно* учрѣждение.

„Но реформата върви бавно и единично се осъществява. А отъ времето, откакъ са били положени основите на сегашното строино здание на народната школа, са станали грамадни промѣни въ държавните, обществени и економични условия, та отгукъ и за школата, която се стреми да подготви дѣцата за обществения животъ, са възникнали нови задачи, чиято сжщностъ се свежда не къмъ още по-големо увеличаване на учебния материалъ, а къмъ изработка у дѣцата на самостоятелна личностъ и къмъ хармонично развитие на съвкупности отъ физически, умствени и нравствени сили у дѣтето. Ала да се прокара изведнѣжъ въ всички класове и училища реформата, поради съществуващата традиция, е невъзможно. И затова новите искания трѣбва да бждатъ прѣдварително прѣтвѣрени чрезъ частични опити, слѣдъ което вече туй, що се укаже цѣлесъобразно и полезно, може да бжде въведено въ общо правило, ако само то е въобще приложимо въ широки размѣри.“

Слѣдъ туй, д-ръ Мусонъ, който иска, щото Цюрихъ да остане вѣренъ на традицията си — да стои прѣдъ другите въ училищното дѣло, се обръща къмъ учителството и го кани да се залови

за тия опити. Той знае, че много учители въ кантона слѣдятъ съ живъ интересъ реформитското движение, познаватъ отъ опитъ неджизитъ на съврѣмненната система, изработили сж си вече опрѣдѣлени възгледѣ върху възможността на по-цѣлесъобразна реформа. И тѣхъ, именно, той кани да се заематъ, групово или единично, за такива опити, като имъ обѣщава подкрѣпата на централната управа. И, за да има единство въ възгледитъ при оцѣнката на опититъ, той прѣдлага да се организира особена комисия отъ учители и съвѣтници, която да опрѣдѣли прѣдварително задачитъ, които ще трѣбва да се разрѣшатъ, да нареди, изобщо, опрѣдѣленъ планъ, по който трѣбва да ставатъ опититъ. При анкетата трѣбва да не се изпуска едно изпрѣдъ видъ: възможното, което може да се направи при съврѣмненнитъ условия, които мжно още могатъ да се прѣмахнатъ.

Безъ да иска да прѣдопрѣдѣля пжтя, по който трѣбва да се извърши анкетата, Мусонъ се осмѣлява да прѣдстави за провѣрка слѣднитъ въпроси:

„1). По кой начинъ да се облекчи на дѣцата прѣхода отъ свободния дошколски животъ къмъ школския режимъ; какъ да се направи, щото тоя прѣходъ по да хармонира съ физическата и психическа организация на дѣтето.

„2). Какъ да се въведе въ системата на обучението ржчната работа, и при това не въ качеството на отдѣленъ прѣдметъ, а като основа на възпитанието въобще.

„3). Какви измѣнения трѣбва да се внесатъ въ разпрѣдѣлението на школското врѣме, и въобще какъ по-добрѣ да се използва то, за да се удовлетворятъ, колкото се може по-широко, исканията на хигиената на тѣлото и духа.

Като изтъква, че реформата на образованието трѣбва да се развива отдолу нагорѣ, отъ първоначалната школа къмъ срѣдната и висшата и като мисли, че е желателно, щото и учителитъ отъ срѣднитъ училища да подкрѣпятъ новото течение, д-ръ Мусонъ завършва позива си:

„Азъ съмъ увѣренъ, какво ще се намѣратъ учители, които съ радостъ ще поематъ върху си пълната съ отговорностъ, но ведно съ това и благодарна задача — да бждатъ пионери на прогреса въ училищата, който несъмнибно ще поведе къмъ общъ културенъ подеъмъ.“

Пръвъ се отзовалъ на тоя позивъ ржководителтъ на мѣстния Landerziehungsheim, който държалъ публична рѣчь върху съврѣмненитъ задачи на възпитанието. Послѣ станало събрание отъ учителитъ въ първоначалнитъ училища на Цюрихъ, което се съгласило съ прѣдложението на школската управа, че е желателно да се наредятъ опитни класове, за да се пробватъ новитъ методи. Ведно съ това учителитъ отбѣлзали нѣкои пункове отъ реформата: числото на ученицитъ въ класовѣ трѣбва да бжде значително намалено, обучението по четене, писане и смѣтане да се захваща по-късно, а вмѣсто тѣхъ да се даде по-голъмо мѣсто на ржчната работа, рисуването, моделирането, разходкитъ и игритъ на чистъ въздухъ.

