

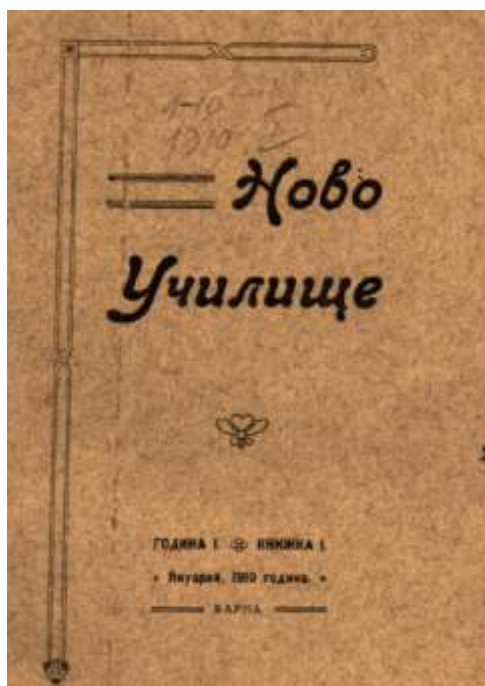
Archives

TODAY’S CRISIS IN EDUCATION AND NEW ROADS (1910)

P. TSONEV

Abstract. There is a rich literary heritage in the field of education in Bulgaria. Unfortunately, in our days it seems to be unknown or forgotten. Below we present in facsimile form a paper by Dr. P. Tsonev (1875-1950), published in 1910 in a journal edited in Varna – “New School” (Volume 1, Number 1, January 1910).

Keywords: history of education, literary heritage, New School



Криза въ днешната педагогика и нови пътища.

Днешната педагогическа теория и практика е, както е известно, плодъ на дългогодишни усилня. Въпросътъ за възпитанието и обучението на младото поколение съ право е занимавалъ умоветъ на културния святъ още отъ отдавнашни времена. И наистина, миналото на възпитателното дѣло броя много видни авторитети, които сж посветивали цѣля си животъ на мисълта за възпитанието на дѣтето, съобразно владѣшитѣ на времето общочовѣшки идеали. Въ всички времена човѣшкиятъ умъ се е стремилъ да формулира цѣлитѣ, които трѣбва да прѣсѣдѣва възпитанието на дѣтето, и да открива пътища и методи на постигане, за да се постигнатъ тѣзи цѣли. Въ сравнение съ времето, прѣлъ което съществува педагогическата наука, едва ли има литература, която да броя толкова натрупанъ материалъ, колкото е натрупала педагогическата. Поне за нашата, българската литература, това може да се каже съ положителност. Историата на педагогическата теория дълго време е подхранвала и подхранва съвременнитѣ педагогически писатели. Който е създавалъ историата на педагогическата мисль, той ще е заблѣвалъ, какъ отъ време на време се подемагъ новоо оборени въ миналото идеи, зашещаватъ се во модеренъ начинъ като нови и, може би, пакъ биватъ оборвани. Пъкъ и много отъ онии педагогически принципи, които сж се указали прави, сж още далечъ непрѣложени въ възпитателната практика. Близо дагъ столѣтия сж се изменили, откажъ сж установени принципитѣ: да се обучава нагледно, природосъобразно, да се постѣпва отъ простото и близкото къмъ сложното и далечното, обаче тия принципи още не сж приложени, както трѣбва и при всички учебни прѣдмети. Тѣзи принципи още не сж легнали въ основата на методиката и не сж прѣдизвикали изработването на цѣлесъобразни методи на обучение, което да постига цѣльта при възможно най-малко изхарчване на сили и енергия, най-лесно и за най-късо време.

Изобщо картината, която ни прѣдставява училищното дѣло, е крайно незадоволителна. И днесъ, следъ толкова годишно прослѣдствуване на училището, послѣдното не е достигнало до такава наредба, която отговаря на съвременното разбиране дѣлото на възпитанието и обучението. Съ пълно право можемъ да кажемъ, че педагогическата практика прѣ-

търпява днесъ криза. Кризата владѣе не само въ практиката; тя сѣществува и въ теорията на педагогическата наука, и отъ тамъ именно води тя началото си.

Но въ що се състои тази криза? Дѣ е причината на хаоса, който днесъ владѣе въ училищното дѣло? Нимá нѣма установена училищна система, възпитателна и учебна теория, здраво обмислени педагогически принципи и методи и подготвени условия и персоналъ, за да се очаква съ радостъ и спокойствие оная колосална работа, която възражда човѣчеството — просвѣтата, основана на общочовѣшката култура? Нимá днесъ, при този прогресъ на общата човѣшка култура, просвѣтителното дѣло, училището не е организирано така, щото културата да се прѣдава на младото поколѣние по най-усъвършенствуванъ начинъ? Да. Днешната педагогическа практика е прѣпълнена съ несъобразности, па даже и съ груби противорѣчия. Въ що се състоятъ тѣзи противорѣчия? Практика, която претендира на научностъ, трѣбва да почива на точно установени принципи. Тѣзи принципи трѣбва да лежатъ въ основата на всичкитѣ ѣ приложения. Пъкъ и самитѣ принципи трѣбва да сѣ установени съ помощта на научни методи. Може ли днешната педагогика, която направлява фактически училищната практика, да носи името научна? Днешната педагогика е емпирическа наука, т. е. тя почива на наблюдението. Но, доколко разполага съ установени факти, се вижда отъ хаоса, който владѣе въ всички нейни области. За да не бждемъ голословни, нека приведемъ факти. За да бжде възпитателното дѣло съвършено, то трѣбва да отговаря прѣди всичко на изискванията на хигиената, народната економия, социологията и да съблюдава всички искания на човѣшка природа къмъ развитие и съвършенство, съобразно общочовѣшкитѣ идеали на врѣмето. За постигане на тѣзи идеали, при възпитанието трѣбва да се спазватъ съгласно изискванията на горнитѣ науки извѣстни най-благоприятни за развоя условия, пъкъ и възпитанието трѣбва да се ржководи отъ хора, напълно подготвени за тази работа. Съ други думи: възпитателитѣ и учителитѣ на младото поколѣние трѣбва добрѣ да познаватъ условията на тѣлѣсния и душевенъ развой на дѣтето и, съобразно изискванията на дѣтската природа, да го ржководятъ по точно опрѣдѣлени методи. Спазени ли сѣ, обаче, всички тия изисквания на науката?

Ако разгледаме, напр., условията изъ областта на социологията, ние ще видимъ, че днешната педагогика е още далечъ да удовлетвори всички искания на тази наука и даже още не ги познава. Старата педагогика още нѣма положителни факти за влиянието на срѣдата, професията, родителското благосъстояние и пр. върху умствения развой и работоспособность на възпитаника. Тя не се е отдалечила

много отъ принципа: „обучавай съобразно условията,* за да ни докаже дали селскитѣ или градскитѣ дѣца сж по-възприемчиви за обучението, дали дѣтето работи умствено по-успѣшно, когато е изолирано, или когато е заедно съ другаритѣ си, при масовото обучение, дали обучението е по-успѣшно, когато то се води съвмѣстно за двата пола или при раздѣлното обучение. А тѣзи въпроси не сж второстепенни.

По-нататкъ, единъ въпросъ отъ капитална важность е и въпроса за класната училищна система на обучение. Дали сегашниятъ начинъ на обучение въ класни стаи и при система, продиктувана като че ли отъ интереса на самия учебенъ материалъ, е цѣлесъобразенъ и подхожда на цѣлитѣ на възпитанието и природата на дѣтето, или трѣбва и може да се намѣри система, по-подходна на тѣзи изисквания. И ако напр. се докаже, че при сегашната класна и прѣдметна система дѣтето е създадено за учеб. материя, а не учеб. материя — с подбрана за цѣлесъобразния развой на дѣтето, то какво трѣбва да се прави, за да се прѣмахне злото?

Неустановени гледища има по-нататкъ и въ условията на тѣлесната и душевна хигиена. Тѣлесната и душевна умора на учещитѣ се почти не се съблюдаваше въ училището, докато за пръвъ пѣтъ лѣкари не се заинтересуваха отъ здравето на дѣцата и не започнаха изслѣдването имъ въ това отношение.

При все това, обаче, условията, които създава умората, още не се досѣгждатъ въ учебната и възпитателна практика. Нервозността, главоболието, малокръвието и др. болести въ днешното училище не сж рѣдкость. А колко крѣпки организми изнемогватъ и ставатъ жертва на крайно неблагоприятнитѣ условия на училищния животъ!

По-нататкъ, на кои принципи почива дисциплината при обучението и възпитанието въобще? Трѣбва ли въобще и какъ трѣбва да се употрѣбаватъ наказанията и наградитѣ, съвѣта и надзора, заповѣдитѣ и примѣритѣ? За всѣкиго е ясно, че това сж въпроси, по които въ училищната-практика има изумително противорѣчиви мнѣния. Едни считатъ благо, меко отнасяне къмъ възпитаницитѣ за благодать, а други — за развратъ. Едни сж противъ всѣкакви наказания, като врѣдни и нецѣлесъобразни, други ги считатъ за неизбѣжни. И, за голѣмо съжаление, често това се върши все въ името на педагогиката. За да запазятъ добрия нравъ, едни прѣдлагатъ да се изолира възпитаника отъ срѣдата на обществото, като врѣднотѣйствуваща, други, напротивъ, считатъ обществото за неизбѣженъ факторъ на възпитанието.

По-нататкъ, днешната педагогика има твърдѣ неустановени положения и въ областта на обучението. Програмитѣ сж произволни, а методитѣ сж продуктъ на субективни на-

блюдения. Ако разгърнем ръководството за обучението по който и да е учебен предмет, ние ще бъдем поразени от най-противоръчиви мнъния по едни и същи въпроси.

Ето нъколко бисери отъ тази прълестна картина:

1) Буквитъ тръбва да се откриватъ съ звукоподражание.

2) Не, това е глупостъ; отъ нормалнитъ думи тръбва да се изхожда.

1) Съ пръдварителни упражнения.

2) Безъ пръдварителни упражнения и направо съ откриване на буквитъ тръбва да се започва.

1) Числата тръбва да се пръдставятъ на дъцата нагледно съ числени картини.

2) Не, броснето е нагледността за числата.

1) Силуетно рисуване.

2) Не, контурно рисуване.

3) Рисуването отъ паметъ тръбва да пръобладава.

4) Не, художественното рисуване пръди всичко.

1) Свободни съчинения; дъцата тръбва сами да съчиняватъ, безъ да имъ се помага отъ учителя. Долу ограниченията на дътския писателски талантъ!

2) Пълна свобода не съществува. Учителътъ тръбва да учи дъцата да съчиняватъ, защото сами, свободни, тъ не могатъ да съчиняватъ, защото не сж учили.

1) По четене: Първо учителятъ тръбва да прочита четивото, послъ ученицитъ.

2) Не, първо ученицитъ тихо, или единъ ученикъ гласно да прочита.

3) Първо бесъда, послъ четене и послъ пръдметна разработка.

4) Бесъда и пръдметна разработка, послъ четене.

1) По геометрия тръбва да се изхожда отъ тригълника.

2) Не, отъ квадрата.

3) Отъ класната стая.

4) Не, отъ тълата.

1) По естествознание тръбва да се правятъ екскурзии и тамъ да се обучава.

2) Не, слъдъ екскурзията въ класъ.

3) Тръбва първо да се разгледа пръдмета и послъ бесъда за него.

4) Не, пръдмета се оставя слъдъ бесъдата.

5) Урокътъ тръбва да се пръподава чрвъзъ приказка.

6) Не, това не е сериозна работа; въ сериозни уроци не тръбва да си играемъ съ приказки.

И много противоръчия има отъ подобенъ родъ; ние не мислимъ всички да изреждаме. Изобщо днешната педагогика е изпълнена съ противоръчия почти по всички свои въпроси. Методи на обучение има почти толкова много, колкото и

съчинения сж писани по методикитѣ на отдѣлнитѣ учебни прѣдмети. При все това, обаче, ние и днесъ още не разполагаме съ точно установени безпогрѣшни методи на обучение, които да иматъ всеобща приложимостъ и да сж всеобщо признати. И ако при все това има извѣстенъ прогресъ въ обучението, който е траенъ, а не прѣходенъ, той се дължи повече на прогреса на отдѣлнитѣ научни дисциплини, които съ застъпени въ основното училище.

Кои сж причинитѣ на тази немощъ на педагогиката?

Главната причина на хаоса въ педагогиката се крие въ обстоятелството, че тя не почива на научни основи. Всички автори, които сж писали томове по педагогически въпроси, въ повечето случаи не сж притежавали нуждната подготовка по всички ония откъслечи на науката, които служатъ за основа на възпитателното дѣло. Почти всичкитѣ сж се основавали на своя житейски опитъ, на дългогодишната си практика и здравия си разсъдъкъ при разрешаването на педагогически въпроси. Мнозина пъкъ мислятъ, че е достатъчно човѣкъ да познава добръ прѣдметъ, който прѣподава, и отъ практика ще си изработи педагогически тактъ и нуждитѣ методи. Такива автори не искатъ и да знаятъ, че съществуватъ противорѣчия въ съврѣменната педагогика — тѣ считатъ за право своето убѣждение, добито отъ тѣхния личенъ опитъ. Тѣ се позоваватъ главно на своитѣ самонаблюдения, които въздигатъ въ принципи съ общо значение. Наистина тѣ си служатъ понѣкога и съ наблюдение, но то е така безсистемно и случайно, щото все пакъ не може да убѣди друго, освѣнъ автора си. Така щото съ пълно право ние можемъ да кажемъ, че днешната педагогика не е научна, защото не си служи съ методитѣ на науката. Тя е автодидактична, защото се гради почти изключително на субективнитѣ наблюдения на отдѣлни автори и затова носи не наученъ, а личенъ авторитативенъ характеръ. Заслугитѣ на единъ кой и да е педагогически авторъ биха били по-голъми, ако той се задоволише само съ изброяването на разнитѣ мнѣния по извѣстенъ педагогически въпросъ, отколкото чрѣзъ съобщаване и на своето мнѣние да увеличава хаоса и бъркотията въ педагогическата теория.

Защо самонаблюдението не може да прѣнесе никаква полза и установи трайни и съ общо значение принципи? Прѣди всичко, природата на дѣтето, което е прѣдметъ на обучението и възпитанието, се коренно различава отъ тѣлесната и душевна природа на възрастния. Така щото душевнитѣ закони, които възрастниятъ авторъ намѣри у себе, не могатъ да иматъ сжщото значение и за дѣтето. Ако у възрастния наблюдател нѣщо сж развити слуховитѣ прѣдстави повече отъ зрителнитѣ, той ще прѣпоръчва правописа да се изучава чрѣзъ диктовка, а не чрѣзъ прѣписване, когато особеноститѣ на

дѣтето ще изискватъ, може би, именно послѣдното. Освѣнъ това, знае се напр., че у възрастния е развита повече непосредната паметъ, а е по-слаба трайната, когато у дѣтето е наопаки. Ето защо, ако възрастниятъ не знае това, той не би могълъ да си обясни, защо дѣтето прѣдпочита да рисува отъ паметъ и тогава, когато то е накарано да рисува по прѣдложка. Мнозина автори и учители, които си служатъ съ самонаблюдението, си мислятъ, че тѣ нѣматъ нужда отъ никаква педагогическа наука. Тѣ се стремятъ чрѣзъ диалектиката да втълпятъ на читателя си правдоспособностъ на своето мнѣние и, ако успѣятъ да всѣятъ вѣра у него, мислятъ, че тѣхното гледище е педагогично.

И какво е положението на учителството, което е оставено да избира между най-разнообразнитѣ мнѣния на педагогическитѣ автори. То трѣбва да приема всичко на довѣрие, защото автодидактичнитѣ учения не му обясняватъ принципитѣ, на които тия мнѣния почиватъ. Тѣ иматъ характеръ на заповѣди. А такива заповѣди поставятъ учителя въ робско положение, защото тѣ правятъ отъ него педагогически автоматъ, който трѣбва да изпълнява изискванията на педагогиката, а послѣднитѣ сж най-противорѣчиви. Колко учители изтрѣпватъ при слуха, че инспекторътъ е дошълъ на ревизия. Тѣ ще прѣподаватъ прѣдъ него, безъ да сж сигурни, че тѣхната лекция ще излѣзе добра. А тѣ не сж сигурни, защото не знаятъ инспекторътъ имъ привѣрженикъ на кой калжпъ педагози е. И слѣдъ като го разбератъ, тогава е вече лесно — ще трѣбва да му се угоди, защото „той тѣй иска.“ И започва се онава обезличаване на учителя, което е така пагубно за учебното дѣло; защото не се създаватъ човѣци по чужди калжпи. Учителътъ трѣбва да съзнава, какво върши; той трѣбва да е убѣденъ въ правотата на своето дѣло, нѣщо повече: той трѣбва да е прѣдаденъ съ цѣлата си душа на работата си.

Както споменахме по-горѣ, и външното наблюдение, както то се върши отъ старата педагогика, не е достатъчно, за да може да се създаде теория, почиваща на здрави научни основи. Душевнитѣ явления, съ които борави учителътъ, сж твърдѣ сложни, за да може да се разбератъ съ обикновено обективно наблюдение на причинитѣ и слѣдствията имъ. Изобщо, дѣтската тѣлесна и душевна природа, развитието и усъвършенствуването на която е цѣль на учебната и възпитателна работа, е малко сложна и разнообразна въ разнитѣ стадии на своя развой, щото простото наблюдение изцѣло безъ прѣдварителна и специална подготовка, не е въ състояние да даде удовлетворителни резултати.

Ето какъ характеризира Д-ръ В. А. Лай днешната педагогика: „Трѣбва да се знае, че днешната дидактика, науката за обучението изобщо и въ частностъ, страда отъ нѣколко болести. Тѣ се наричатъ: 1. грубъ емпиризъмъ (Кантъ), съ

което се означава опитността на ония, които нѣматъ нуждната теоретична подготовка по педагогиката и даватъ на своитѣ индивидуални и типични познания и схващания *общо значение*, 2. „слѣпъ догматизъмъ“ и „безплодна спекуляция“, да се извличатъ дедуктивно отдѣлнитѣ дидактични приеми отъ съвсѣмъ общи гносеологични и психологични принципи или извѣстни методични искания да се доказватъ съ помощта на общи философски принципи, 3. „диалектика на този, който мисли, че всѣкога е правъ.“ Той се стреми съ изкуствени логически построения да доказва, че всѣкога той има право или отъ нѣколко чужди възгледи се стреми да изкара другъ новъ свой възгледъ.“¹⁾

Голѣма частъ отъ причинитѣ за неуспѣха въ просвѣтителното дѣло се дължатъ и на ръководящия и учителския персоналъ. Отъ една страна училищния ръководящъ персоналъ е твърдѣ неподготвенъ за работата си, а пъкъ нему е оставена голѣма частъ отъ организаторската и контролна работа въ училищата. Отъ друга страна, малкъ е процента на ония учители, които съ достоинство носятъ званието си и отговарятъ на прѣдзначението си. Голѣма частъ учители сж занаятчии и надничари въ работата си. Тѣ работятъ за насжщия, безъ да се въодушевяватъ отъ своята работа. Ето защо такива учители се задоволяватъ само съ образцитѣ пробни лекции, които имъ се даватъ отъ нашитѣ тѣ наречени педагогически писатели и не се интересуватъ отъ подробнитѣ изслѣдвания въ областта на педаг. наука. Тѣ винаги прѣдпочитатъ готовитѣ рецепти прѣдъ обстойнитѣ изложения, по които се правятъ тѣзи рецепти. Малцина, рѣдко сж учителитѣ, които се отдаватъ на професията си съ себепотричането на Сабастiana Фора, Франческо Ферера и др. Не искаме да кажемъ, че само това ще прѣмахне злото, защото личността не е единствения факторъ въ дѣлото на възпитанието, макаръ да признаваме голѣмото ѣ значение за това дѣло. Все пакъ, обаче, не може да се отрѣче, че достойната учителска личностъ е първия залогъ за успѣха на образованието, защото училището — това е учителътъ прѣди всичко, а послѣ учебната материя, програма, методи, пѣтица.

Освѣнъ учителътъ и методитѣ на възпитание и обучение, единъ въпросъ на съврѣменната педагогика е и училищната организация. Дали днешната училищна система е най-съвршената, или училището трѣбва да бжде поставено на по-други начала, е единъ въпросъ, който напоследъкъ твърдѣ много занимава умоветѣ на хора, които всецѣло сж прѣдани на възпитанието на младото поколѣние. И тѣ не се двоумятъ да заявятъ, че днешното държавно училище не отговаря на назначението си, понеже е напълно изгубило

¹⁾ Zeitschr. für exper. Pädagogie B. II Heft. 1/2.

своя съмеенъ характеръ, — отдалечено е твърдѣ много отъ живота, за който то подготвя дѣцата и почива на лъжата и заблуждението. По-добрѣ е дѣцата да напустнатъ четиретѣ стѣни на училищната стая, да се освободятъ отъ правилници и наредби и начело съ учителя си да влѣзатъ въ живота: въ полето, гората, на нивата, въ работилницата, фабриката, селото, града и пр. и пр. и тамъ работейки да се учатъ. Да се учатъ за живота, да станатъ дѣлови хора.

Кои сж прѣжитѣ послѣдици отъ тия разногласия и противорѣчия въ педагогическата теория и практика?

Като първа послѣдица отъ хаоса въ педагогиката е обстоятелството, че мнозина сж изгубили вѣра и надежда въ нея. Тя възбужда общо незадоволство, както измежду хората, които боравятъ съ училищното дѣло, така и измежду непосвѣтенитѣ въ това дѣло. Долу педагогиката, долу психологията, защото тѣ нищо не помагатъ на учителя въ неговата работа. Личността прѣди всичко; тя е всичко въ училището. Учителевата работа е дѣло на *дидактичното творчество*, а не на науката. Учителътъ трѣбва да бѣде художникъ а не човѣкъ на науката. Дидактичниятъ художникъ мисли, че учителътъ и възпитателътъ е въ състояние безъ всѣкава наука и прѣдварителна научна подготовка да прѣдугади, прѣдчувствува, интуитивно да познае дѣтската душа, той мисли, че учителътъ може само отъ практика и по дарба да вникне въ дѣтската психика, да я прѣживѣва. И въ такъвъ случай, казва той, излишна е всѣка теоретична подготовка. Учителитѣ горятъ учебницитѣ си по педагогика, изтриватъ написаното въ тѣхнитѣ глави въ педагогическото училище и започватъ отъ ново. Нѣма педагогика, има педагогическа личностъ. И така се заговори за *педагогика на личността*. (*Persönlichkeitspädagogik*). Колкото и да е даровита учителевата личностъ, каквато и интуитивна способностъ и находчивостъ да притежава по педагогически въпроси, все пакъ становището на художествената педагогика е погрѣшно по простата причина, че намѣренитѣ за вѣрни методични приѣми и педагогически принципи отъ единъ учител, могатъ да породятъ съмнѣние и недо вѣрие въ другъ учителъ, и така личниятъ опитъ на единъ педагогически художникъ не може да придобие общо значение, защото не може да се докаже нагледно и обективно. За голѣмо съжаление, обаче, художествената педагогика има всичкитѣ качества, които се харесватъ не само на художника учителъ, а и на надничаря, защото тя казва: не ти трѣбва наука и четене на педагогическа литература. Пъкъ и дидактичното художество е дарба, която не се придобива отвънъ, тя е дадена на учителя. Нека учителътъ постъпва тѣй, както чувствува, че е по-добрѣ, нека той твори, създава отъ себе безъ външна помощъ! А всичко това най-много ще се харесва именно на ония, които нито иматъ художественъ талантъ въ

възпитателното дѣло, нито пъкъ сж въоржжени съ достатъчно познания отвънъ по специалността си.

Изкуството въ просвѣтителното дѣло, колкото и цѣнно да е то въ сжщностъ, прѣдставлява, особено така, както то се насажда у насъ, най-добрата почва за вирѣнието на лѣността. Лѣнливиятъ, неподготвенииятъ учителъ, който все пакъ не иска да остане безъ водачъ въ педагогическата литература, който все пакъ търси да обоснове своята лѣностъ, черпи вдъхновение въ личната художествена педагогика. Тя дава „научна“ окраска на неговата произволна практика. Въ всѣки случай, не бива да се каже, че такъвъ учителъ стои далечъ отъ „новитѣ вѣяния“ въ педагогиката, защото, нѣщо повече, той нали застѣпва именно най-новата — личната художествена педагогика?

Може би, на читателя ще се види, че ние съвършено отричаме значението на личността. Не, ние не го отричаме; ние идемъ да подчеркнемъ обстоятелството, че личността въ възпитанието незаслужено се въздига въ всесиленъ принципъ и съвършено се прѣмахва значението на науката, която е създадена отъ много личности и която струва много трудъ и енергия на не по-малко прѣдадени на дѣлото личности. Но нека си послужимъ и съ примѣри. Кой учителъ, който се кланя изключително на педагогическото художество, би си допусналъ мисълта, че лѣкарътъ трѣбва да захвърли медицината и да стане художникъ лѣкаръ, архитектътъ да зарѣже и да изгори своитѣ книги и инструменти и да строи къщитѣ, както самитѣ стари талантиливи и „художници“ дюлгери сж ги строили? Нали всѣки ще намѣри това за смѣшно! Какъ може случайното знание на отдѣлната личностъ, личниятъ ѝ опигъ да се поставя по-горѣ отъ науката?

Друга частъ радѣтели за просвѣтителното дѣло, разочаровани отъ яловостъта на днешната педагогика и консервативностъта на днешната педагогическа система и като вжидатъ, че днешната училищна система вмѣсто да улеснява всѣстранния развой на тѣлеснитѣ и душевни сили на дѣтето, ги спжва чрѣзъ своитѣ узаконени ограничения, — прокламиратъ за принципъ на възпитанието свободата. Тѣ казватъ: Училищата на днешния строй не даватъ възможностъ на дѣтето да се развива свободно. Тѣ го ограничаватъ и съ това всаждатъ въ дѣтската природа криво, фалшиво възпитание. Отъ училището трѣбва да се изхвърлятъ всѣкакви програми и наредби и да се замѣнятъ съ свободното, неприруденото отнасяни на учителя къмъ ученицитѣ, съ свободнитѣ учебни занятия, непрѣднамѣрно въ форма на игра или работа.

Какъ се разбира тази свобода?

Прѣди всичко пълна свобода въ дѣлото на възпитание то не сжществува, защото думата свобода противорѣчи на понятието възпитание и обучение. Възпитанието е съзна-

телно вмѣсване и ръководене по начертанъ планъ и опредѣлени цѣли естественото тѣлесно и душевно развитие на индивида. Щомъ прочие възпитателъ се вмѣси въ развоя на дѣтето, той вече нарушава свободата на неговия естественъ развој, той употребява насилие върху него. Това течение обаче съвсѣмъ не иска да подържа хаоса и произвола въ възпитанието и не това разбира то подъ думата свобода. Съ прокламирането на свободата прѣдставителитѣ на свободното възпитание издигатъ своя високъ протестъ противъ ония стѣснителни мѣрки на днешното възпитание, които почиватъ не на дѣйствителнитѣ закони на дѣтската природа, а на лъжата и фалша. Свобода на възпитанието, това ще рѣче да се съблюдаватъ истинскитѣ закони на дѣтската психика за правилното, непринудено развитие на дѣтето.

И за тази свобода може и трѣба да се ратува дотогава, докато тя дѣйствително прѣслѣдва тази цѣль. Тя е врѣдна, обаче и води къмъ слободия, когато иска да се отърси учителя отъ науката. А именно въ това се състои и разликата между свободното възпитание, отъ една страна, и дидактичното художество, отъ друга. До като първото се стреми да възстанови авторитета и силата на науката, дя я използва за правилното развитие на индивида, второто възстава противъ нея и прокламира принципа на личната педагогика. Нѣма да сбъркаме, ако кажемъ, че въ скрититѣ мотиви на това послѣдното течение, лежи и извѣстна доза страхъ отъ сложнитѣ и заплени въпроси на педагогиката, които очакватъ своето разрѣшение.

Тѣ прѣдпочитатъ да иматъ на ръка художествени рецепти и пробни уроци, отколкото сериозни и обстойни научни изложения.

Още въ 1867 год. въ прѣдговора на своето съчинение : „Човѣкътъ като прѣдметъ на възпитанието,“ рускиятъ педагогъ Ушински е казалъ слѣднитѣ знаменателни думи по адресъ на такива учители — практики: „Нашата книга нѣма да задоволи онѣзи учители практики, които като не сж вникнали съ разсѣдка си въ собствената си работа, биха искали на ръка „кратко педагогическо ръководство, въ което могатъ да намѣрятъ категорично упѣтване, какъ да постѣпятъ въ единъ или другъ случай, безъ да се измѣчватъ съ психологични анализи и философски разсѣждения... Ние не казваме на учителитѣ: постѣпвайте тѣй или иначе, но имъ казваме: изучавайте законитѣ на онѣзи психични явления, които искате да управлявате и постѣпвайте така, щото да спазвате тѣзи закони и да се съобразявате съ ония обстоятелства, въ които искате да ги приложите.“

Отъ казаното дотукъ вече се вижда правия пѣтъ, който трѣбва да се слѣдва, за да се постигнатъ сигурни резултати въ възпитателното дѣло.

Отъ около десетина и повече години въ Европа се зароди ново течение въ педагогиката, което обѣщава да я възроди и постави на здрави основи. Това сж реформенни опити, които иматъ за цѣль да обосноватъ педагогиката научно и които сж придобили названието *експериментална педагогика*, понеже си служатъ съ експерименти при изслѣдването на педагогически въпроси. Ние и другъ пжтъ сме говорили на по-пространно на тази тема, та сега ще бждемъ по-кратки. Ще споменемъ само на кратко общитѣ положения, методи, срѣдства, необходимостъ и възможностъ на експерименталната педагогика, за да бжде статията ни закржглена.

Сегашната педагогика, както видѣхме, си служи съ самонаблюдението и случайното външно наблюдение. По горѣ ние вече видѣхме грѣшкитѣ на самонаблюдението. Обективното наблюдение пжкъ е недостатъчно да могатъ да се изслѣдватъ обстойно сложнитѣ въпроси на педагогическата практика. Да наблюдаваме, ще рѣче да възприемаме. Днешното наблюдение обаче е случайно възприемане, съ което ние не можемъ да изучимъ всестранно всички въпроси. Наблюдението трѣбва да бжде научно, а то е таково, когато става прѣднамѣрено, съзнателно и по планъ. Такова възприемане респ. наблюдение се нарича *експериментъ* или *опитъ*.

Експерименталната педагогика не е нова наука. Тя води началото си още отъ врѣмената на Коменски, Песталоци, па и отъ по-рано. Тогава обаче тя не е могла да се развие по простата причина, че не сж били още развити спомагателнитѣ науки на педагогиката. Освѣнъ това тя не е отдѣлна отъ сегашната педагогика. Експериментална е наречена самата педагогика, защото си служи въ своитѣ изслѣдвания освѣнъ съ другитѣ методи и съ *експеримента*. По право тя би трѣбвало да се нарѣче научна педагогика, защото си служи съ научнитѣ методи за изслѣждане въпроситѣ на училищната практика. Отгукъ се вижда, че ние не считаме експеримента за пилюль пинкъ, и никой не ще има право да го търси при изслѣдването на отдѣлнитѣ педагогически въпроси, щомъ тя си служи съ научнитѣ методи въобще. Прѣди всичко, не всички педагогически въпроси сж отъ таково естество, щото да могатъ да се изслѣдватъ съ помощта на експеримента.

Въ сравнение съ сегашната и интуитивната педагогика на художника, не трѣбва да се мисли, че експерименталната педагогика не взема никакъ прѣдвидъ педагогическото богатство на миналото и педагогическитѣ творби на художника. Напротивъ, тя проучва всичкото наслѣдство на педагогиката, провѣрява го и задържа цѣиното. Тя, обаче, не се задоволява съ констатирването на пригодността на тази или онази методика на възпитание и обучение, посрѣдствомъ външнитѣ резултати, които се постигатъ, а се стреми да узнае, коя ме-

тода спомага за правилния тълесен и душевен развой на дѣтето при възможно най-голѣма економия на време и енергия. Като дидактичното художество, тя уважава напълно учителевата личност, но не може да му припише всички качества на художникъ. „Обектътъ, който трѣбва да се възпита, казва Лай, не е мраморъ, на който може да се даде каквато искаме форма; той е *нѣженъ, чувствителенъ организъмъ*, който се намира въ своя развой и има точно опрѣдѣлени дарби, индивидуалностъ, която трѣбва да се уважава като „*свещенна*“

Педагогическиятъ експериментъ обаче не се различава много отъ обучението. Въ сравнение съ това послѣдното, той е обучение, при което учебнитѣ мѣрки и резултати се изчисляватъ точно и се сравняватъ, за да се види, кой начинъ и коя метода е по-добра. Въ такъвъ случай не бива да се мисли, че съ опититѣ ученицитѣ се измъчватъ за нѣкакви си научни цѣли. Пъкъ даже и така да е, по-добрѣ да се измъчватъ дѣцата въ 2—3 училища и то само нѣколко пѣти, за да се облекчи положението на стотини и хиляди отдѣления и училища. А колко повече и безнадечно се изтезаватъ тѣ днесъ въ хиляди училища подъ тежестта на несъобразни и случайни лични методи на „дългогодишнитѣ и опитни стари учители съ здравъ разумъ и педагогически тактъ!“

Педагогическиятъ експериментъ повдига съзнанието на учителя, дава му възможностъ наистина да вникне въ дѣтската душа и да направи своята работа научна, а не надничарска. И неоснователни сж опасенията, че всички учители ще започнатъ безразборно и непрѣстанно да експериментиратъ, че училищата ще се обърнатъ въ лаборатории за въ интереса не „нѣкаква си“ наука. Прѣди всичко извѣстенъ въпросъ нѣма да се изслѣдва непрѣстанно и съ всички дѣца на всички училища. Щомъ той се изслѣдва и се разясни достатъчно, вмѣква се въ практиката и се прѣминава къмъ други въпроси. Но експерименталнитѣ изслѣдания не сж толкова лесни, колкото е лесно разрѣшаването на въпроситѣ отъ днешната лична педагогика и дидактичното художество, за да се опасяваме, че всички учители ще започнатъ непрѣстанно да експериментиратъ, колкото и желателно да е именно всички учители да се заинтересуватъ да работятъ за съграждането на истинската педагогическа наука.

Ние стоимъ на твърдото убѣждение, че учебни програми начини, пѣтища и методи на постѣлване въ обучението трѣбва да се съставятъ отъ учителството слѣдъ съвмѣстно колективно изучаване и изслѣждане на въпроситѣ. Не хората съ „дългогодишна“ практика и педагогическа вѣщина, които министерството обикновено натоварва съ тѣзи работи, сж компетентни за това; защото тѣ ще вложатъ въ училищнитѣ наредби само своитѣ лични схващания на въпроситѣ, които въ ни-

кой случай не могат да бждат меродавни. Тѣ не могат да убѣдятъ никого, че именно тѣхното разбиране на въпроситѣ е най-правилното. Но, за да може учителството да диктува наредбата на училищното дѣло, програми и методи, то трѣбва да разполага съ сигурни методи на изслѣждане тѣзи въпроси. А именно експерименталната педагогика, която включва въ себе и научната индукция, му дава най-сигурни сръдства за това.

