

ДЕТЕТО И УЧЕБНИТЕ ПРОГРАМИ¹⁾

Джон Дюи²⁾

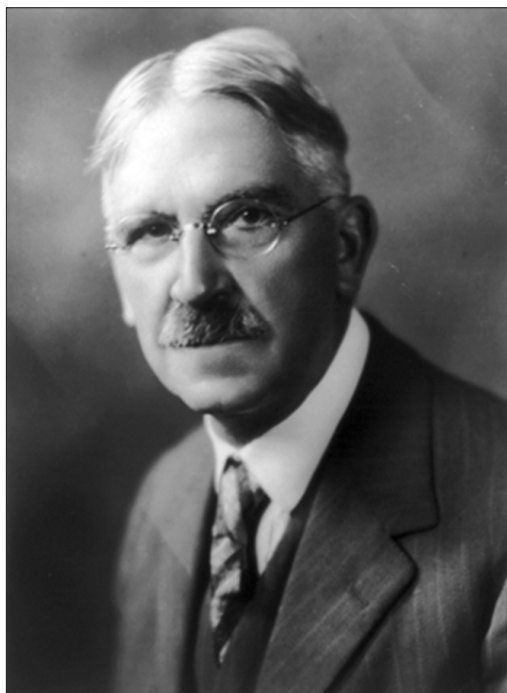
Възпитателят трябва да държи сметка за два основни фактора при обучението на подрастващите индивиди: от една страна, детето – същество, което се развива, и от друга – известни идеи, известни ценности, припечелени чрез зрелия опит на възрастните. От отношението на тези два фактора идва цял педагогически проблем. Идеалът, към който трябва да се стреми една възпитателна наука, е да постигне, улесни и да направи по-действителни, по-пълни взаимоотношенията на тези две сили.

Тук е и мъчнотията. Действително, по-лесно е да ги разглеждаме отделно, да настоим върху едната за сметка на другата, да ги противопоставим една на друга, отколкото да открием взаимните им връзки. Лесно е да вземем едни прояви от детската природа

или една част от съзнателния опит на възрастния и да направим от едното или другото ключ на целия възпитателен проблем. Да действваме така, значи да изменим един реален и практически проблем в абстрактен и чисто теоретичен. Така се пораждат понятия, които си противоречат, и то там, където възпитателният проблем би трябвало да се разглежда като едно цяло.

Така като се върви, дохожда се до там, че се противопоставят детето на учебните програми, индивидът – на обществения опит.

Детето живее в един свят, гдето всичко е лично, гдето всичко става в контакт с околните. Нещата в света отговарят на неговия опит само ако са свързани пряко с личното му благо или с благо на неговото семейство или него-



Джон Дюи (1859 – 1952)

вите приятели. Детето никак не живее в света на фактите и идеите, но в света, където няма място за истината, в смисъл на съобразност с външните неща. Всичко за него е предмет на привързаност и симпатия. Училищната програма, напротив, предлага материи, наредени неопределено във времето и безредно в пространството. Детето трябва да мине от среда, която няма повече от един квадратен километър пространство, към целия свят и даже до Слънчевата система. Спечелените знания чрез паметта, чрез преданията, материали все още бедни, ще се покрият в училището от дългите векове на историята на народите.

Душевият живот на детето образува едно цяло, нещо единно. Детето минава бързо и без усилие от един предмет към друг, но то никога не съзнава прехода, нито празнината. Предметите, които го занимават, са свързани чрез единството на личните и социални интереси, които животът подбужда. Всичко, което за минута пленява ума му, съставя цялата вселена. Този свят е подвижен, преходен, съдържанието му се разпада и наново построява с удивителна бързина. Но каквото и да е, то е личният свят на детето. Този свят има единството и пълнотата на собственото му съществуване, а училището, напротив, дели и дроби света. Географията, която изучава света, дели го, анализира на серии фактите от специална гледна точка. Аритметиката извършва друго деление, граматиката – друго, и т.н.

Училището после, от своя страна, прави нова класификация на всеки учебен предмет. Изваждат се фактите от тяхното място и се нареждат според един общ принцип. А тази класификация не отговаря с нищо на детския опит. Никога, така разглеждани, нещата не се явяват на детето. Най-разнообразните му лични опити се задържат повече с чувствена връзка, произхождаща от личния му опит, отколкото чрез логична връзка. Умът на възрастния е толкова свикнал с идеята за логическо разпределение на нещата, че не може да си даде сметка за цялата работа на деление, абстракция, различни преработвания, на които е трябвало да подложат фактите от прекия опит, за да станат учебни предмети. Тази преработка предполага душевна дейност, посредничеството на интелектуалния интерес. Така че учебните предмети, такива, каквито са класирани, са повечето продукти на научната дейност на човечеството, а не на детския опит.

Може да се изброят много отлики и явни различия, които съществуват между детето и учебната програма, но ние ще се придържаме към тези, които посочихме. Детето се движи преди всичко в ограничения личен свят, а училището го въвежда в безличния и обширен свят, какъвто е времето и пространството; чувственото единство в детския живот, от една страна, а от друга – специализираните и деленията на учебните програми; най-после, в противоречие с практическия, емоционален живот на детето, програмата му представя абстрактно-логичен принцип на нареждане и класификация.

Различните педагогически школи са рожба на тези противоречия. Едни от тях обръщат внимание върху важността на програмните материали и ги сравняват със съдържанието на детския опит. Как казват: животът тъй ли е прост, ограничен и беден? Разните науки са, които откриват великата, обширна вселена, тъй сложна и богата, с такова дълбоко значение. Животът на детето е егоистичен, възбудителен и не може да се взима за център на всичко. А целта на науките е именно да се открият обективната истина, законът и редът. Детският опит е неопределен, неточен, непостоянен, подвластен на прищевките и обстоятелствата. Науките ще го въведат в един свят, гдето всичко почива на една вечна и обща истина, където всичко е измерено и определено. Тази педагогическа школа заключава така: нека изоставим и намалим индивидуалните особености на детската природа, фантазии и лични опити. Нашата грижа ще е да заместим повърхностните и случайни впечатления с устойчиви и добре подредени знания. Тези истински, добре подредени и установени знания се добиват чрез специални и методични знания.

Нека поделим всеки предмет на учебни единици, всяка единица – на уроци, всеки урок – на специални факти и формули. Детето да премине стъпка по стъпка всяка от научните области и така по-скоро ще обходи цялото поле на познанието. Научното познание, изобщо, изглежда твърде обширно, но като се изучава по части, лесно се изминава. Онова, което е важно, то са логическите подразделения и връзката на изучаваните материи. Образователният проблем, именно, състои в това: да се доставят материали, които да се съдържат в тези подразделения и логически връзки, като се представят учебните предмети, подредени по степен и класирани. Изучаваният предмет е целта и според него се определя методът на преподаването. Детето е същество, което трябва да се доведе до зрялост, същество повърхностно, на което трябва да се дадат дълбочина и простор на ограничения му опит. Работата на детето е да получава, да възприема. То изпълнява задълженията си, когато се показва послушно и покорно.

Но, отговаря противната школа. Детето е изходна точка, център, цел. Идеалът е развитието, порастването му. Този идеал се подпомага само от педагогическия метод. Цялото обучение трябва да служи само на развитието, то е ценно само като негово средство. Логичността, характерът са неща, които превъзхождат програмата. Идеалът не трябва да е детето да се затрупва със знания, а да развие способностите си. Да притежава знанията, макар и на цял свят, но изгуби ли душата с предмети, са само храната. И това е ужасна съдба както за възпитанието, тъй и за религията. Истинското обучение е активен процес, който развива духа; то е органично асимилиране, чието начало е вътрешно. Буквално, ние трябва да тръгнем от детето и него да вземем за водач. Само детето е, което определя материите, които възпитателят трябва да му предаде. Едничката ценна метода е тази, която направлява духа, който ева-

люира и асимилира. Учебните предмети са само храната. Тя не може сама да се смели и да се обърне на кости, мускули или кръв. Защо в нашите училища има толкова неща мъртви, механични, формални и не ли само за това, защото животът, опитът на детето са подчинени на програмата? И затова учението е станало синоним на ангария и уроците изглеждат натрапена работа.

Това основно противоречие между детето и програмите, което току-що изложихме, както го представят двете противни школи, може да се формулира още и така: дисциплина – това е девизът на онези, които възхваляват хубостите на програмата; интерес – това е девизът на техните противници. Първите са преди всичко логиците, вторите са психолозите. Първите настояват, че са необходими напълно образовани учители, опитни в науката; вторите изискват от учителите да симпатизират на децата и да познават природните им инстинкти. Принципът в първото училище е направляване и контролиране; а принципът на второто – свобода и инициатива. В първото се проповядва законът; във второто се търси спонтанността. Едните настояват да се пази преди всичко наследството, което е плод на труда и грижите на по-предишните хора; другите обичат новото, промяната, напредъка. Те се самообвиняват. Едните казват, че другите покровителстват бездействието, рутината, хаоса и анархията, като компрометират святата власт на дълга. Противниците пък отговарят, че тираничният деспотизъм унищожава всички индивидуалности.

Такива противоречия за крайните логически последствия рядко настъпват на практика. Здравият разум служи за регулатор. Теоретикът само вади тежки последствия. За да ги помирим със здравия разум, трябва да ги върнем към началната им теза и да помогнем да видят, че процесът на възпитанието, който е процес на действие и противодействие, на нагаждане, съединява в основата си условия, които изглеждат непримирими.

Прочее, кой въпрос ни се налага? Нека се освободим от опасната мисъл, че има противоречие между детския опит и различните предмети, които ще се изучават по време на обучението.

Трябва да се съзира, че детският опит крие вече в себе си елементи, факти и истини от същото естество както онези, които съдържат знанията, обработени чрез разсъдъка на възрастните. А това, което още повече важи и трябва да се изтъкне, е, че детският опит крие в себе си разположенията, подбудите, интересите, които са извършили развитието и организирането на логически нагодените програми. Тези, последните, трябва да се пояснят и от друга страна, като резултат на органическите сили, които действат в живота на детето и откриват там средствата, за да се даде на недостатъчния детски опит по-богата зрелост.

Нека оставим понятието за точно определени учебни програми, ценни сами по себе си, вън от детския опит. Нека престанем да мислим за тях като

за нещо строго и окончателно определено. Нека виждаме в тях подвижен, развиващ се и жив характер и тогава ще разберем, че детето и програмата са само границите, които определят само един и същи процес. Както две точки определят правата линия, така настоящото състояние на едно дете, фактите и истините, съдържащи се в „науките“, определят границите на образованието. Това, последното, е едно непрекъснато подновяване, което върви винаги от променливия детски опит към организираните истини, които образуват това, което се нарича учебен план.

Различните учебни предмети, като аритметика, география, езиците, ботаника и др., са само опити на расата. Те представляват натрупаните борби, усилия и успехи на човечеството. Те представляват не само като просто натрупване на факти, като безразборен куп от остатъци на опити, но в ред система. В установяване на този ред и система разсъждението е играло роля.

Оттук следва, че фактите и истините, които влизат в опита на детето, и онези, които съдържат учебните програми, са начало и граница на една и съща действителност. Да ги противопоставяме едни на други, то значи, да противопоставяме детството на зрялата възраст на едно и също живо същество; да признаваме, че има антагонизъм между инстинктивните движения в един жизнен процес и крайния му резултат; да признаваме, че природата и назначението на детето са в борба.

И така въпросът взема следната форма: кое кара възпитателя да вижда края в началото? Може ли да има някаква полза за нас, които се занимават с първите периоди на растенето, да изпреваряваме фактите на по-нататъшното развитие? Обучението представя всички условия за въздържане развитието на несъвършения детски опит. Но в такъв случай знанията не са част от непосредствения, настоящ опит. Защо, прочее, и как да се държи сметка за опита?

Да се постави подобен въпрос, значи да се внуши неговият отговор. Щом като виждаме где води зрелият опит, ние можем да съзрем също в какво направление се движи настоящият детски опит, като се предполага, че е нормален и здрав. Този далечен идеал, който няма за нас значение като такъв, добива значителна важност, щом с него си служим, за да определим направлението на едно настояще действие. Той ни доставя ръководния метод. С други думи, систематизираният и определен опит на възрастния добива голяма възпитателна цена, като ни позволява да тълкуваме душевния живот на детето и да го направляваме правилно.

Нека разгледаме за малко тези две понятия: обяснението и направлението на психичния живот на детето. Действително, настоящият детски опит не се обяснява от само себе си. Той в същността си е незавършен, преходен и непълен процес. Той е знак на някои жизнени наклонности. Ние се губим, колкото и дълго да се ограничаваме, да разглеждаме детската дейност сама за себе. Всичко там е твърде заплетено, за да можем схвана значението му.

Онези, които подценяват морално и интелектуално детето, и сантименталистите, които го идеализират, са жертва на една и съща заблуда. Всички вземат фазите на развитието, на растенето на детето за нещо установено, завършено. Първите не искат да видят обещаващите съдържания на впечатливостта и активността на детето, които, взети сами по себе си, са без бъдеще и без прелест; вторите пък забравят, че най-хубавите, най-симпатичните проявления на детската душа са само белези, обещания, чието значение се абсолютно извратява, ако тези проявления се вземат за друго нещо от това, което са.

Педагогиката има нужда от една теория, която да даде възможност да се обяснят, да се преценят проявите на детската душевна дейност под светлината на по-обширното жизнено развитие, от което то е част. Действително, ако отделим наклонностите, намеренията, детските опити от мястото, което заемат, и ролята, която играят в душевното развитие, всички факти са на едно и също положение, всички са еднакво добри и еднакво лоши. Докато в жизненото развитие различните елементи са разположени в степени от различна стойност, някои пък от дейностите на детето клонят към изчезване. С преживяването си те показват, че един орган е изживял своята роля и сега не служи за нищо. При тези условия всяко закъснение в използването на тези дейности ще докара спиране на детското развитие на едно долно ниво. Систематично така ще се запазва една първобитна фаза на растенето. Напротив, други пък дейности са признаци за проявата на един интерес или една силна способност. И тук именно трябва да си спомним пословицата „Кови желязото, докато е горещо“. Ако не се използва веднага тяхното присъствие, случаят не ще се поднови никога. Но ако се използват, ако им се даде тласък, те могат да създадат решителен обрат в попрището на един човек. Други пък действия, други чувства са като пророчески: те са като предвестници на светлината, която ще свети пълно само в бъдеще. В последния случай възпитателят трябва да бди, щото нещо да не попречи на появата на това осветление, и да го чака със симпатия.

Слабостта на „старата педагогика“ бе в нетърпимите сравнения, които правеше между незрелостта на детето и зрелостта на възрастния и гледаше първото като загуба, която трябва да се навакса колкото е възможно по-скоро и по-пълно. Опасността пък от новата педагогика е, че третира интересите и способностите на детето като нещо от значение само за себе си. В действителност това, което детето знае, което притежава, е текущо, подвижно и съществено променливо.

Катастрофално би било, ако педагогиката допуснеше да повярват хората, че в дадена възраст, като притежава детето известно число наклонности и интереси, трябва да се култивират така, както са. А трябва да се знае, че проявените детски интереси не са нищо друго освен разположения към възможните опити. Те нямат нищо завършено пълно. Те са ценни като лост.

Ако вземем преживяванията на детето в определена възраст като завършени дейности, които се обясняват само по себе, от това неизбежно ще произлезе разпуснатост и разложение. Винаги когато, както у възрастния, считат някоя способност у детето като нещо постоянно и неподвижно, изкривяват неговото възпитание. Истинското значение на една способност е в нейната функция да тласка развитието напред. За възпитателя проявената способност е позив към дейност. Следователно, когато интересът се използва, а духът остава на същото ниво, тогава детето само е възбудено, служили са си само с една от неговите сили и постоянно са го дърпали, без да го направляват към целта, към която се стреми. Възпитател, който предава на учениците си все нови неща, който непрестанно извиква в тях нови дейности, без да ги турне напълно в действие, практически постига същия резултат както онзи, който постоянно възпира инициативата на детето под претекс, че го кара да се сдобие с по-съвършените знания и интереси на възрастните. При такива условия духът винаги вкусва, а никога не се нахранва: емоции възбудят непрестанно детския апетит, но никога то не изпитва органическото доволство, което предизвикват храносмилането и превръщането на храната в жизнени сили.

Детето в действителност ни открива програмата на науките и изкуствата. Ние не долавяме истински никоя от неговите наклонности или дейности, щом не виждаме в тях семена, които поникват, плодovита пъпка, която се отваря. Цялата видима природа говори съвсем недостатъчно за значението на инстинкта, който води детето към хубостта на формите и цветовете. Когато едно дете иска обяснение за някакво явление, което привлича вниманието му, цялата физика е необходима, за да му се даде задоволителен отговор. Изкуството на Raphaël или Gorat ни позволява да дадем истинска цена на инстинкта, който тласка детето да рисува и чертае.

Такава е ролята на систематичната наука на възрастните за обяснение на детските способности и инстинкти. Нека видим сега нейната важност като водач в пътя на тези инстинкти. Да ги обясни, това значи, да ги разглежда с жизнената промяна, с процесите на развитието. А именно, когато те се разглеждат като фактори на нормалното развитие, тогава се знае как трябва да се направляват. Въпросът не е как да се наложи нещо отвън. Трябва да се допусне растенето да достигне своето най-високо и най-пълно развитие. Може да се повтори тук това, което бе казано за незачитането на несъвършения детски опит, тъй отдалечен от зрелостта на възрастния и от сантименталността, с която, от друга страна, идеализират капризите и наивностите. Има такива, които не виждат среда между външното ограничение и пълната свобода и които избират или едното, или другото. Всички изпадат в същото основно заблуждение. Всички забравят, че развитието следва определен ход, собствен закон и че то се реализира в известни специални, определени условия.

Прочее, ако старата педагогика бе увлечена и забрави динамическото качество, при същата сила на развитието на детския опит, и ако тя заключи от това, че за да се направлява и контролира детето, трябва да се води през определена пътека и насила да върви там, новата пък педагогика рискува да използва по съвършено формален и празен начин идеята за органическото развитие, като че детето може да се накара да извади от собствения си ум известен факт или идея. Искат детето да мисли за нещата и да действа, без да му са дадени външни условия, които са необходими, за да настроят и да направляват мисълта му. От нищо нещо не излиза. Несъвършенството е рожба на несъвършенство. И това именно се случва, когато чрез възпитанието ние правим от едно средство – несъвършената личност на детето – една цел сама за себе и от там да извлечем истини или подбуди за поведението си. Разбира се, също тъй напразно е да се чака детският ум да създаде всемира, когато това е работа на един философ. Този само факт показва, че всичко това, което излиза от ума, не е развитие. Едно истинско развитие ще разширява опита му, ще го кара да взима участие в този на другите хора, а това не е възможно да се добие без посредник, който да улеснява упражнението на дарбите и признатите законни интереси. Тези дарби и тези интереси ще работят от само себе под действие на външни възбудители и на материи, върху които ще стават упражнението. Прочее, цялата работа е да се избере с какво да се възбуждат инстинктите и наклонностите, които се смятат полезни за обогатяване опита на детето. Кой опити трябва да се търсят, кои възбуди да се използват? Това е, което не е възможно да се установи, ако не се разбере какво развитие искаме да достигаме. Достатъчно е да кажем, че науката на възрастните трябва да ни помогне, за да схванем това, за което детето е способно.

Разликата в гледището на психолозите и логиците по възпитанието може да се сравни на онази, която съществува между взетите бележки от изследвач в една девствена страна, след като изучаването е завършено. Бележките и научната карта са взаимно зависими. Без разнообразния и хаотичен поход на изследвача би липсвал какъвто и да е факт за използване и установяване на окончателната карта. От друга страна, никой не би се ползвал от пътуването на този изследвач, ако не се сравни с пътуванията на други изследвачи и ако новите факти – минати реки, изкачени планини, бяха считани като чиста случайност по пътя без връзка с познатите вече факти. Картата туря ред в индивидуалните опити, свързва ги, без да държи сметка на местните обстоятелства, временни и случайни, които са придружавали откриването им.

Прочее, за какво служи тази научна формула на опита: от каква полза е картата? Нека кажем най-напред това, което тя не е. Картата не може да замести личния опит. Тя не замества пътуването. Както науката или един клон от човешкото познание, такова, каквото логиката го построява, не замества прекия опит. Математическата формула за падането на телата не може да замести

личния и непосредствен опит на онзи, който присъства при падането на едно тяло. Но картата, която резюмира и придава нагледност на минали опити, направлява бъдещите такива. Тя улеснява контрола, тя икономисва усилията, тя избягва излишните опити, тя указва най-преките, най-сигурните пътища към целта. Благодарение на картата всеки пътник използва опита на предшестващите изследвачи, без да губи своето време и сили в своите налучквания. Това, което ние наричаме наука или учебен предмет, обгръща за бъдещето опита на миналото в най-плодовита форма. Това е капитал, който веднага може да даде лихва. Има икономия в усилията на всички направления. Така, паметта се използва от обстоятелството, че фактите са групирани около един общ принцип, вместо да са струпани случайно. Ние наблюдаваме по-добре, когато знаем предварително какво да гледаме. Друго нещо е да търсиш една игла в куп сено, и друго е да търсиш един документ в добре организирана библиотека. От това се ползва също и разсъждениято, защото може да се намери общата линия, по която естествено следват идеите, и няма нужда да се минава от една случайна асоциация към друга.

Но и логическото изразяване на опита не е ценно само за себе си. Стойността и значението му е това на едно гледище, на един метод.

То е посредник на случайния, несигурния, хаотичния опит на миналото и един по-подреден опит, по-контролиран. То резюмира миналия и настоящия опит под определена форма, която му дава ценност, точен смисъл и която улеснява и оплодява бъдещия опит. Абстракциите, обобщенията, логическите класификации имат изцяло прагматично, практическо значение, обърнато към бъдещето.

Обаче това логическо изразяване на опита не трябва да се противопоставя на процеса на развитието. Логиката не е противник на психологията. Добитите резултати от логиката показват една критична точка, едно връщане на развиващите се умствени процеси. Те показват как можем да използваме миналите условия, като контролираме бъдещите постъпки на разума. В по-широк смисъл, логическата гледна точка е сама вече психологическа. Тя показва етап при развитието на един опит и добива оправдание, като улеснява последующия опит.

От това следва, че е необходимо да се поставят учебните програми във връзка с опита. Трябва да се върнем към опита, от който те са само извадки. Трябва да ги превърнем в психологически смисъл, като откриваме, като осветяваме тези лични непосредствени опити, които са били начало на науките и които им дават значение. Прочее, всеки научен въпрос или учебен предмет има две страни: една за учения – като учен; друга за педагога – като педагог. Тези две страни не са никак противни, но не са също идентични. За човека на науката човешкото познание представлява определена съвкупност от истини, с които той ще си служи, за да открие нови проблеми, за да установи нови изследва-

ния и да ги следи, докато добие известни проверени и проверими резултати. Според учения научните материали имат своя собствена цена. Новите факти се вмъкват в тяхната маса, а различните части на науката са в сродство. Като учен, той не преминава границите на собствената си наука и ако направи това, то е, за да събере факти, които принадлежат на известна група. Педагогът си поставя съвсем друга цел. Като възпитател, той не се заема да прибавя нови факти, които е събрала науката и които той преподава. Той не поставя никаква хипотеза и не се заема да ги проверява. Той разглежда научните материи като представляващи дадена фаза при развитието на човешкия опит. Следователно грижата му, като педагог, е да вмъкне живия и личен опит. Това, което го интересува, са средствата да обърне един учебен предмет в подобен опит, та като е дадена цел, да знае какво има за използване в съзнанието на детето, как тези елементи могат да се употребят; да види детските опити; до каква степен могат да помогнат на учителя, за да обясни нуждите и действията им и да определи по кои пътища ще мине нормалното им душевно развитие. Прочее, възпитателят няма работа преподаваните материи за самите тях, но с връзките на тези материи в процесите на интегралното развитие. Ако възпитателят вижда нещата така, то значи да разбира ролята на психологията при възпитанието.

И защото се забравя тази двойна страна на науките, дохождаме до положението да противопоставяме, както ние показахме по-горе, учебните програми и детската психология.

Човешкото познание, както го разглежда ученият, няма никаква връзка с настоящия детски опит. То е вън от неговия хоризонт. Да забравяме това, значи да поставяме в опасност възпитанието, което няма нищо теоретично. В практиката всички страдат от това. Учебникът и учителят се надпреварват, за да представят на детето научните материи такива, каквито ученият ги разглежда. Ако се изменят или прередят, то е само за да се отстранят някои технически трудности и за да се поставят предметите според детските душевни способности. Но тези материи не се превеждат в живи слова, а напротив, предлагат ги като един вид заместници, като притурки, вън от живота и детския опит.

От това произлизат три типични и пагубни последствия: първо, отсъствие на органическо сродство с това, което детето е вече видяло, почувствало, обичало, а това прави добитото познание като нещо чисто формално и символично. С една дума, не може да се отдели голямо значение на това, което е формално и символично, защото формата, символът служат за метод при издирването и придобиването на научната истина. Това са средства, благодарение на които индивидът напредва с пълна сигурност към неизследваното. Но този резултат се добива само когато символът символизира действително, т.е. резюмира и замества опита, който индивидът вече е изживял. Един символ, който идва отвън, който не излиза от предварителна дейност, е и остава нещо празно, безполезно, мъртво. Всеки факт, който принадлежи на аритметиката,

на геометрията, на географията, на граматиката, който не е бил привързан към този, който действително и по дълбок начин интересува живота на детето, заема едно незаконно, присвоено положение. Този факт не е реалност, но просто името на реалност, която би могла да бъде подложена на опита, ако исканите условия бяха изпълнени. Обаче тези условия не могат да бъдат изпълнени, когато се представят на едно дете внезапно чужди знания и когато от него се изискват усилия, за да ги усвои. Това, което искат да му преподават, остава за него йероглиф; и ще означава нещо само ако детето има ключа на този шифър. Но понеже ключът липсва, то фактът остава като любопитство, един вид мъртва тежест, която само отрупва духа.

Второто скръбно педагогическо последствие, което ние разглеждаме, е отсъствието на мотиви. Не само не съществува в душата на детето никакъв факт, никаква истина от естество да асимилира, да усвои новите факти, но в него не се намира никаква нужда, никакъв апетит, никакво търсене на тези факти. Напротив, когато се държи сметка за психологията и когато се съзрат стремежите и развиващите се дейности у детето, тогава лесно се открива у него пречката от интелектуална, практична или морална страна, която трябва да се отстрани или победи, за да стане детето господар на факта, който трябва да му се предаде. Тази именно нужда ще стане и мотив, за да се развива. Действително, ако детето има една лична цел, то естествено е тласкано да дири средства, за да я постигне. Когато знанията, които предстои да се изучат, се представят под формата на урок, който трябва да се изучи като такъв, тогава липсва сродството между нуждите и целта. От това първично отсъствие на мотиви произлиза механичното и безжизнено учение. Там, дето има живот и органическо развитие, има винаги действие и противодействие; има предлагане и търсене. Търсене от страна на духа и предлагане от страна на учебните програми.

Третото лошо последствие, което може да се отбележи, е, че предметите, които са наредени най-логично, най-научно, губят своите качества, когато ги представят на детето по един външен и стереотипен начин. Действително, учителят ще трябва по необходимост да внесе в материалите изменения, за да ги направи достъпни за детския мозък. Но какво се случва? Изоставя се именно онова, което е от голяма стойност за учения и логика. Това, което ще трябва да предизвика душевна дейност и да я организира, изчезва или остава забулено. Не се развиват адекватно разсъдъчните сили, абстрактната и обещаваща способност. Представеният предмет е лишен от неговата логична стойност, едничката, която трябва да се счита за важна, а иначе предметът става работа чиста на паметта. Прочее, ето противоречията, в които се изпада: детето не спечелва нито преимуществата, които признахме, че доставя логиката на възрастния, нито онези, които би му доставили неговите вродени нужди и инстинктивни наклонности. Детската логика е нарушена и атрофирана и може

да се считаме щастливи, ако то не спечели нещо съвсем противно на науката, един вид банален мършав остатък от това, което е било някога действителен опит на нещата.

Но това още не е всичко. Изискванията на психологията не могат никога да бъдат безнаказано непризнати. Изпъдете ги през вратата, те ще влязат през прозорците. Винаги и навсякъде трябва да се изтъкват мотиви, да се установяват сродства между душата и това, с което искат да я обогатят. Въпрос не може да става, че може да се мине без тези мотиви и сродства. Следователно големият въпрос е да се знае дали тези, последните, излизат органично от предмета, когато той е поставен във връзка с душата, или пък, напротив, дали те са внесени от вън.

Ако предметът на урока заема действително такова съгдно място, че да покровителства развитието на детското съзнание, ако се привързва вътрешно към някои от неговите дейности, мисли, страдания и ако той улеснява бъдещото му развитие и увеличава неговата възприемчивост, тогава учителят няма нужда да се грижи и да търси хитрости или изкуствени методи, за да направи предмета интересен. Напротив, всеки предмет, който иде от вън, който няма действително сродство с живота, при който детето присвоява мотиви, които му са чужди, е лишен от онази стойност, за която току-що говорихме. Ето защо човек е принуден да прибегне до изкуствени опити, за да се насили детското внимание.

Заслужава да разгледаме това, което става, когато вярват, че може да се даде на предмета психологическо значение чрез външни средства. Наистина, навикът довежда до ситост, създава даже привързаност. Ние може да свикнем с една верига и да съжаляваме, когато ни я откачат. Фактът е, че по навик ние се примиряваме с неща, които на пръв поглед са се показали отвратителни. Неприятните дейности, защото не са имали значение за нас, стават с време много или малко приятни. Нашият ум може да се интересува за старото и за механичната работа, ако се намира в условия, които изключват всяка друга дейност. Често някои хора защитават отегчителните и абсолютно празни упражнения, като твърдят, че децата се интересуват от тях. Това е именно и печалното, понеже техният ум, като се отбива от нормалната дейност и като е лишен от вкус за съответно на истинската му природа упражнение, отпада дотам да се интересува за неща ограничени и долни. Истинският душевен закон е да намира задоволство от собственото си упражнение, и ако не му се даде работа достатъчна и пълна със значение, тогава ще опита да се задоволи както може, като твърде често сполучва да се привърже към неща съвсем формални, но има случаи, когато това решително е невъзможно и тогава ученикът става немирник и непокорник. У много ученици интересът към това, което е чист символ, и към механичното наизустяване, замества жизнения и печален интерес.

На второ място, трябва да си спомним за силата на контрастите. Предметът на един урок може да стане интересен не от само себе, но чрез контраста с предшестващия опит. За един ученик е по-приемливо да научи един отегчителен урок, отколкото да се изложи на мъмрене, на подигравки, да го задържат след часовете, да получи лоша бележка или да остане в същия клас. Голяма част от това, което се нарича дисциплина, противно на голямата снизходителност, едничко средство, за да се култивира и да се заучи дългът, не е нищо друго освен позив, много или малко прикрит, към интерес, мотивиран от страха. Не е предметът, който го интересува, защото това предметът не може по никакъв начин да направи, защото няма никаква връзка с растящия организъм, а трябва да се прибегва към хиляди външни несъответстващи средства, които могат да послужат, та чрез тях да се направляват психичните процеси към този предмет, макар постоянно да се опитват да се отклонят от него.

Човешката природа, каквато е, винаги клони да се отдаде по-скоро на приятното, отколкото на неприятното; към удоволствието, отколкото към страданието. Ето защо някои модерни теории за интереса са основно неверни. И наистина, те запазват предмета за обучение такъв, какъвто го доставя един изцяло външен избор, и така, както е наложен в науката за възрастните. Детето ще трябва да научи една определена доза от география, от аритметика, без да се запитват кои са неговите способности, нужди по отношение изучаването на езика, знанието за земното кълбо и онова за числата. Тогава се констатира, че детето трудно асимилира познанията, че вниманието му се лута, че душата и образите, които се движат там, гледат надалеч и пъдят урока, който им се преподава. Едничкото законно средство, за да се излезе от мъчнотията, ще е да се преобразят учебните материи, да се приспособят за детския живот, да се вкарат в зрителния му хоризонт. Но много по-просто и много по-лесно е да се запазят такива, каквито са и да се употребят методични хитрости, за да се създаде интерес, да се направят интереси, да се подслади хапчето и да се накара детето да глътне пълни уста несмеляеми неща, като го убеждават, че яде прекрасни специалитети. Уви, душевното асимилиране не става така. Ако вниманието не действа, то това, което е изучавано, не е асимилирано и не може да се преобразува в интелектуална сила.

Прочее, как да заключим? Основният недостатък на противните теории, чиито принципи изложихме, е предположението, че ние не можем да излезем от тази дилема: или да се остави детето само на себе си, на своята безредна, спонтанна дейност, или да се направлява отвън. А при това дейността е един отговор, едно приспособяване, едно нагаждане. Психична дейност, откъсната от условията на средата, на живота, е една невъзможност. Затова пък и не може да се наложи една истина, да се вкара от вън в хода на душевния живот. Следователно всичко зависи от дейността, в която личността е ангажирана, която е въпрос да противодейства на това, което му се представя от вън. И

така, основната стойност на науката, съдържаща се в учебните програми, е именно тази, че допуска на възпитателя да определи необходимата среда на детето и да направлява изобщо душевната му дейност по косвен път. Програмата е нужна преди всичко на учителя, а не на детето. Тя е там, за да подсказва на педагога кои са отворените пътища на детето в областта на истината, на хубавото и на доброто и за да му каже: „Бдете, за да се реализират постепенно условията, които ще подбуждат и ще развиват активните сили на вашите ученици. Трябва детето да изпълни своето собствено назначение такова, каквото ви се открива в богатството на науките, изкуството и индустрията“.

И така, въпросът е скритите способности на детето да се затвърдят, да се упражнят, да се подпомогнат, за да се стигне до техния идеал. Но ако възпитателят не знае или недостатъчно познава опитите, които човечеството е правило и от които учебните програми са едно резюме, той не ще знае също кои са силите, способностите, разположенията на детето и не ще знае да ги турне в действие, нито да ги упражни, нито да ги направлява към истинската им цел.

БЕЛЕЖКИ

1. Училищен преглед, том 24, кн. 1 – 10, неофициален отдел, 1925, с. 56 – 70.
2. В съвременната литература в науката за образованието между най-често цитираните автори са Джон Дюи и Лев Виготски. Джон Дюи (John Dewey) е добре познат на педагозите в България преди 1944 г. – много от неговите статии и книги тогава са били преведени на български език. По-късно обаче книгите му са били обявени за вредна литература и там, където не са били унищожени, са били скрити в секретни фондове на големите библиотеки.

THE CHILD AND CURRICULA

John Dewey

text supervisor: **Prof. B.V. Toshev**

University of Sofia
1, James Bourchier Blvd.
1164 Sofia, Bulgaria
E-mail: toshev@chem.uni-sofia.bg