

*History of Education
История на образованието*

ТУИСКОН ЦИЛЕР (1817 – 1882) – ГОЛЕМИЯТ „ГРЕШНИК“ В ПЕДАГОГИКАТА

(По повод 200 години от неговото рождение)

Албена Чавдарова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Туiskon Цилер, като представител на хербартианството, е сред малцината педагози, към които „историографията се е отнесла така несправедливо“. Той е силно критикуван за въвеждането на принципа на концентрация около т.нар. назидателни учебни предмети при структурирането на учебния план, за подбора на учебното съдържание на основата на културно-историческото развитие и за изграждане на методика на обучението, в основата на която стоят „формалните степени“. В същото време със своята многостранна и новаторска дейност Цилер допринася съществено за това педагогическата наука да утвърди своя автономен характер, да заеме своето заслужено място като университетска дисциплина, както и в съчетание с педагогическата практика да стои в основата на професионалната подготовка на учителите.

Keywords: Tuiskon Ziller; pedagogical views; reflection

Туiskon Цилер е един от основните представители на университетската педагогика¹⁾ в Германия и в продължение на повече от 20 години е безспорен авторитет в рамките на основаното и ръководено от него Дружество за научна педагогика, както и сред многобройните си студенти, последователи, учители. Редица съвременници го определят като изключително добросъвестен учен, който безкористно преследва своите идеали, като личност, която се отличава с изключителна благочестивост и човешко достойнство, като човек, който е състрадателен към онеправданите и страдащите и отдаден на грижи към тях (Beyer, 1897: 59).

В същото време Т. Цилер е сред малцината учени на Лайпцигския университет, към които „историографията се е отнесла така несправедливо“ (Uhlig, 1984: 91). Това се дължи на ожесточената критика към неговата педагогика, която започва още в годините, в които той твори (Richter, 1865; Dittes, 1876; Sallwürk, 1880). По-късно, в началото на XX век, в контекста на появилите се реформени идеи и течения, започва „битката за Хербарт“ (Hänsch, 1907),

в основата на която стои разграничаването на неговите идеи от тези на последователите му. Основните „грехове“ се стоварват най-вече върху Цилер и неговата школа (Ziller-Schule), която модифицира, видоизменя, „съкращава“, дори фалшифицира възгледите на учителя.

Негативните оценки за Цилер продължават и до днес в историко-педагогическата литература. Той е определян като „основоположник на ортодоксалната хербартианска школа“ (Hofman, 1976: 60), неговото педагогическо учение е заклеявано като „бездушно и бюрократично“, „монотонно и схематично“ (Ahrbeck, 1976: 59), а дидактическите му възгледи са „пример за педантичност и празнословен догматизъм“ (Prange, 1989: 21). Над Цилер тегне анатемата върху „омразните формални степени“, „религиозно оцветените назидателни предмети“ и дълго оспорваните и неприемливи „степени на културно-историческото развитие“ (Glöckel, 1993: 43). Това дава основание на редица изследователи да констатира, че Цилер не е „оригинален мислител“ (Blättner, 1966: 227), че той не е „голям учен“, а по-скоро „значим практик“ (Glöckel, 1993: 43), поради което не заслужава да попадне, дори и случайно, „сред класиците на педагогиката“ (Prange, 1989: 21).

Житейски и творчески път

Туискон Цилер (Tuiskon Ziller) е роден на 22.12.1817 г. в гр. Вазунген, провинция Тюрингия, Германия. Баща му е многостранно образован човек, работи като учител по латински и гръцки език във филантропина на Кр. Залцман в Шнепфентал²⁾, след което е ректор на градските училища в града, а до края на живота си – свещеник. В семейството има пет деца – момчета, сред които Туискон Цилер е най-големият. Той придобива първоначалните си знания при своя баща, който организира не само за синовете си, но и за останалите деца елементарно обучение, както и по класическите езици (s.n. 1883: 33).

През 1831 г. Цилер постъпва в гимназията в гр. Майнинген, която по това време не се развива добре както в педагогически, така и в управленски аспект, поради което се налагат реформи. Това позволява на будния младеж да „прескочи“ два класа и да завърши през 1837 година, като на основата на големите си учебни постижения става най-добрият ученик в училището и се „радва на особеното внимание“ на директора на учебното заведение (Ibid.).

След полагане на зрелостните изпити Цилер се записва за студент по филология в Университета в Лайпциг. Там той се отдава с голямо усърдие на изучаването на гръцки, латински и немски език, но посещава и лекции по философия при професорите М. Дробиш (1802 – 1896)³⁾ и Г. Хартенщайн (1808 – 1890)⁴⁾, които като представители на философското хербартианство застъпват идеите на Й. Хербарт (1776 – 1841). Целта на Цилер е да се посвети на академична кариера, но смъртта на баща му осуетява временно тези негови планове. Той е принуден да съкрати обучението и да се завърне в родния си

град, за да помага финансово на майка си при отглеждането на по-малките му братя. През 1841 г. успява да положи държавните изпити, да вземе учителска правоспособност, както и да защити докторска степен.

От 1842 г. до 1847 г. Цилер е учител по гръцки, латински и немски език в гимназията, която завършва, в Майлинген. Там той преподава по нов начин предвиденото учебно съдържание, като по латински език предлага на учениците цялостни, а не откъслечни пасажки от изучаваните произведения, а обучението по гръцки език е чрез „Одисеята“, при това напълно в контекста на Хербартовото разбиране за осмисляне на това произведение. Междувременно той продължава да работи усилено за своето научно усъвършенстване, като изучава самостоятелно редица философски, икономически и правни произведения.

В периода от 1848 до 1853 г. Цилер слуша лекции в Юридическия факултет на Лайпцигския университет, след което подготвя научен труд в областта на философия на правото и се хабилитира като доцент по право. До 1859 г. той чете както лекции по естествено право (*jus naturae*), по правна философия, по общо държавно право, по семейно право, така и по „обща педагогика“, „въведение в общата педагогика“ и „педагогика“ (*Vorlesungsverzeichnisse ...*). Това преплитане на научните интереси на Цилер съответства на неговата „жизнена цел“ да осъществи реформа в обществото в духа на християнско-етичните и социални ценности, в основата на която да бъдат поставяни семейството, законосъобразността, възпитанието и образованието на децата.

„Поради какви причини Цилер излиза от пътя на правните науки и поема по този на педагогическите“, остава неясно и до днес (Fritzsche 1914: 18; Prange, 1989: 23), но след 1859 г. той се посвещава единствено и само на педагогическата теория и практика. Въпреки това едва през 1864 г. му е присъдено званието „извънреден професор“⁽⁵⁾ по философия и педагогика на Лайпцигския университет. Публичната лекция по този повод е на тема „Съвременни педагогически реформи според основните принципи на Хербарт“ (s.n. 1883: 35), с което Цилер заявява открито своята научна принадлежност към идеите на учителя си, на когото остава верен през цялата си преподавателска и научна кариера.

През 1861 г. Цилер създава и ръководи Университетски педагогически семинар с опитно училище, който е изцяло по образец на създадения от К. Ф. Щой (1815 – 1885) семинар в Университета в Йена. В него се обучават студенти по философия, филология (класически и модерни езици), теология, география, история, природни науки, математика и др., които искат да придобият учителска правоспособност. До 1882 г., когато умира Цилер, в Семинара се подготвят общо 367 „практиканти“ (Beyer, 1897), които осъществяват своята педагогическа подготовка чрез слушане на лекции по педагогика („теоретикум“), наблюдение и хоспитиране на уроци („конференция“) и чрез изнасяне на „пробни уроци“ в Опитното училище („практикум“).

През 1866 г. Цилер заедно с ръководеното от неговата съпруга женско дружество създава „Дом за отглеждане на деца в училищна възраст, които са нравствено застрашени“. Момчетата се подбират от семейства, които не са в състояние да се грижат за образованието и възпитанието на своите деца, като заведението им предоставя подслон, храна и различни по характер дейности, а дневната програма съчетава учене и почивка, домашна работа и игри, усвояване на трудови умения в работилницата и градината. След смъртта на Цилер институцията продължава да съществува до началото на XX в. под егидата на фондация, носеща неговото име и управлявана от сина му (Beyer, 1910: 501 – 549).

През 1868 г. Цилер основава „Дружество за научна педагогика“⁽⁶⁾, което ръководи до своята смърт⁽⁷⁾, както и Годишник (JbwP)⁽⁸⁾, който започва да излиза през 1869 г. и става централен печатен орган за публикуване на материали с широк тематичен спектър от областта на етиката, психологията, педагогиката, образователната политика, дидактиката и методиката.

Основните произведения на Цилер са: *Einleitung in die allgemeine Pädagogik* („Въведение в общата педагогика“, 1856), *Die Regierung der Kinder* („Управлението на децата“, 1857), *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht* („Основополагане на учението за възпитаващото обучение“, 1865, 1884), *Allgemeine philosophische Ethik* („Обща философска етика“, 1866), *Das Leipziger Seminarbuch* („Книга за лайпцигския семинар“, 1874), *Vorlesungen über allgemeine Pädagogik* („Лекции по обща педагогика“, 1876, 1884).

„Щрихи“ на педагогическите възгледи на Цилер

В предговора на първото си произведение – „Въведение в общата педагогика“ (1856), Цилер формулира основната цел, която ще е водеща в неговата педагогическа теория и практика, а именно да „се приближи повече до опита, отколкото това е в плана на Хербарт“ (Ziller, 1856: III). Ето защо при изясняването на тази „тъмна наука“ той запазва Хербартовите понятия управление, обучение и нравствено насочване (Zucht), но развива тези „основни части“ по нов начин, като ги операционализира и схематизира.

Учението за „**управление на децата**“ следва не само да бъде „част от педагогиката“, но и „първото“, което да се включи в нея (Ziller, 1857: 2). Според Цилер чрез управлението у децата не трябва само да се насаждат „непосредствено добродетели, като прилежание, подреденост, пестеливост, умереност“, а по-скоро детето трябва да ги усвои, за да бъде подготвено да „встъпи в една организирана общност, в която то ще живее и която ще го формира“ (Ziller, 1857). Цилер е убеден, че действията като заповед, надзор и наказания следва да изпълняват функция на „помощ при нужда“ и да се прилагат в краен случай. За него е важно по-скоро децата да бъдат убедени в смисъл на определените правила, отколкото да ги възприемат като „външна проява“ на характера (Ziller, 1857: 11).

Чрез **нравствено насочване** (Zucht) Цилер иска да формира характера на възпитаника, което означава да се въздейства „непосредствено“ (пряко) върху неговия разум и воля. Според него именно чрез насочването у всяко дете ще се изгради „способност за действие“ в съответствие с „неговата фантазия“, неговите интереси, неговата енергия, „богатство и многостранност на мислите“, при това в рамките на общността (Ziller, 1876: 325). Цилер осъзнава, че в началото възпитаникът ще действа лековерно, ще се „поддава на злото“, но постепенно в неговия „мисловен кръгозор“ ще се формират съзнание и воля, убеждение и сила, така че той да може да преодолява безпроблемно препятствията (Ziller, 1876: 330). За него това е „процес на вътрешно прераждане“, след което човек ще може да действа „самостоятелно“ като личност в името на нравствеността и вярата (Ziller, 1876: 327).

Формирането на характера според Цилер се осъществява и „косвено“, чрез **обучението**, което „най-общо може да се определи по следния начин: да предостави на учащите се винаги една и съща възможност да придобият *образование за бъдещето* и паралелно с това да ги направи способни да бъдат това, което искат, и това, което трябва да бъдат“ (Ziller, 1865: 12; курсивът в оригинал). Но, продължава разсъжденията Цилер, целите са различни и това определя съществуването на „два основни вида обучение“. Едното обучение е насочено към това ученикът да „придобие определена *съвкупност от знания*, един запас от умения, както и да усвои дадени сръчности и способности чрез необходимите за това упражнения“ (Ziller, 1865: 13; курсивът в оригинал), което ще му помогне да се реализира професионално. Това обучение според Цилер не е „педагогическо“ и се провежда „единствено в служба на практиката“ (Ibid.: 15). Другият вид обучение надхвърля тази тясна рамка и е насочено към „една по-възвишена форма на образование, към една *paidea*“, а неговата цел е не само да дава знания и умения, но и да възпитава (Ziller, 1865: 17).

По този начин темата за „**възпитаващото обучение**“ става централна във възгледите на Цилер, за което свидетелства и неговото програмно произведение „Основополагане на учението за възпитаващото обучение“. Оставайки верен на тезата за неразривната връзка между теория и практика, в предговора той пояснява своите изходни позиции. Тъй като „голямата грешка на теориите за обучение е, че те предлагат много малко конкретни правила за практиката и такива, които да могат достатъчно лесно да се приложат при същинското обучение...“ (Ziller, 1865: VI), неговото усилие ще бъде насочено към това „да достигне до съвсем ясни практически резултати“, чрез които да може да се „промени съществуващата учебна практика“ (Ziller, 1865: VII). В този смисъл, целта на „възпитаващото обучение“ е „ученикът да достигне до нравственост или вяра“, като усвои това, което му „дава достойнство на човешкото съществуване и дейност“ (Ziller, 1865: 18). За Цилер, от практическа гледна точка, християнството се явява единствената и общоприета форма на конкретното

проявление на етиката, поради което приема, че „възпитаващото обучение“ трябва да е насочено към съзнанието на учащия се, да формира и извисява неговата воля, чрез което възпитаникът ще се „приблужи до божествените идеали на личността“, които са олицетворени от Бог. Но Бог е „един определен етически идеал и в същото време една божествена природа“, продължава Цилер, и за него трябва да се мисли „като за етично, свято същество“, което задава „същността на нравствеността“, а учащият се, чрез издигането си до него, ще стане „един смирен и добродетелен човек“ (Ziller, 1865). Формулирайки по този начин целта на „възпитаващото обучение“, той иска както да я „развие пълноценно“, така и да не я „натоварва и свързва с религиозни термини“ (Ziller, 1865: 33). Ето защо Цилер се насочва към търсене предимно на индиректния път за нейното постигане, а именно към изграждане на волята. За него „волята има своето място в самия мисловен кръгзор и се корени в представите, които се натрупват в душата“ (Ziller, 1865: 151), а те, от своя страна, се детерминират както от „външни влияния“, така и от „определени причини и действия“ (Ziller, 1865: 262). Това показва, че за Цилер по-важно е цялостното изграждане на личността, отколкото нейното формиране в тясно религиозен аспект.

По-нататък Цилер продължава разсъжденията си и извежда като свързващо звено в този процес „**многостранный** интерес“ (понятие, въведено от Хербарт), чрез който, от една страна, ще се осигури „целесъобразно“ изграждане на мисловния кръгзор на възпитаника, а от друга – ще се реализира самото „възпитаващо обучение“, т.е. „многостранный интерес“ се явява и цел, и средство. Подобно на Хербарт и той приема, че „ученето ще премине така, както и самото младежко обучение, но пробуденият и съхранен чрез него интерес ще остане като духовен капитал за цял живот“ (Ziller, 1865: 298). Цилер е убеден, че интересът, който трябва да бъде както „уравновесяващ“, така и „многостранин“, ще изпълнява ролята на „защита срещу желанията“, ще има функции на „помощно средство в реалността“ и на „спасително оръжие“ срещу „буриите на съдбата“ (Ziller, 1865: 374). Но не бива да се възприема, че интересът, като „многостранин“, ще е насочен към придобиване на „знание за всичко“ – напротив, трябва да има център, около който ще се групират и диференцират учебните предмети.

По този начин Цилер стига до извеждането на **принципа за културно-историческото развитие** (т. нар. теория за културните степени), който да стои в основата на подбора на учебното съдържание и на структуриране на учебния план. Темата е особено актуална поради водените по това време и дълго след това не само сред хербартианците дискусии около „претоварването на децата“, около това как да се преодолее „произволът“ при избора на учебен материал, както и как да се подбира преподаваният учебен материал така, че да може да се осъществи връзката между отделните предмети хоризонтално

(в рамките на една учебна година) и вертикално (през осемте задължителни класа). В своите разсъждения Цилер се опира на изведените от Хербарт закономерности в „представния механизъм“ и приема, че „самият подбор и концентрираните в него центрове трябва да бъдат така организирани, че от една страна, да съответства на развитието и усъвършенстването на детската душа, и по-конкретно на степените на аперцепцията, ... а от друга – на развитието на историята на човечеството, доколкото тя ни е известна чрез класически, но достъпни до младежите, образци...“ (Ziller, 1884: 456). В този смисъл, той напълно споделя актуалното тогава разбиране за съществуването на аналогия между човешкото и индивидуално развитие и счита, че единствено на тази основа „ще може по най-добър начин да се насърчи духовното развитие на децата“, като „възпитаникът ще преминава една след друга, съобразно вида училище, всяка една от основните степени, съществуващи във всеобщото духовно развитие на човека“ (Ziller, 1876: 180). „Центърът“, за който Цилер пише в гореизложения цитат, е различен за отделните периоди. В детската градина се започва с басните, в първи клас – с приказките⁹⁾, например с тези на братя Грим, следват разказите за Робинзон, след това се изучават историята на патриарсите, на съдиите и на царете, животът на Христос и накрая апостолческата история и тази на църквата (Ziller, 1884: 457). За горната училищна степен (гимназия) Цилер предлага като средоточия да бъдат „Одисея“ и текстове от произведения на Херодот, съчиненията на Ксенофонт и Ариан (обединени под названието „Анабазис“) и тези на Тит Ливий. Към тях, разбира се, ще се „прикрепят“ и останалите учебни предмети, които фигуративно могат да се изобразят като нишки, водещи към една точка (Ziller, 1884).

За да се осигури „единството на съзнанието“, както и да се съхранят „духовните сили на възпитаника“, убеден е Цилер, преди всичко трябва да се преодолеят „разпокъсаното обучение“ и усвояването на енциклопедично знание. Ето защо той предлага учебният план да бъде изграден на **принципа на концентрацията**, чрез която „обучението ще придобие едно формално единство и непосредствено ще се изгради като училище на характера“ (Ziller, 1886: 17). На тази основа и изхождайки от опита, натрупан в ръководеното от него опитно училище, Цилер предлага учебните предмети да се групират в две основни групи – първата е на т.нар. назидателни предмети, към които се отнасят история, религия, граматика и литература, а втората е на „*природните предмети*“, като математика, природознание, география и др. (Ziller, 1876: 165). Тези учебни предмети съставят „основния курс на обучение“, а други, като градинарство, домакинство, ръчна работа, стенография и говорим френски език, които подготвят за практическия живот, ще са част от „паралелните класове“, т.е. това е допълнително обучение, което следва да бъде ясно разграничено от основното (Ziller, 1865: 110 – 130). Структурирайки по този начин учебното съдържание, Цилер, както и Хербарт, приема, че от

една страна, учебните предмети ще формират индивида, т.е. ще удовлетворяват конкретната цел на възпитанието („изграждане на нравствено-религиозната личност“), а от друга – ще са насочени към придобиване на знания от областите на „познанието“ (от природата или от опита) и на „съпричастието“ (в обществото или при общуването). Независимо от подреждането на учебния материал в съдържателен план той трябва да е съобразен с „висотата на науката“, защото само тя, убеден е Цилер, „може да гарантира в най-голяма степен устойчивост“ на училищното обучение, а то, от своя страна, „трябва не само да акцентира върху отделните части от науките, но и да разглежда тези части научно“ (Ziller, 1884: 305). В този смисъл, за Цилер е особено важно какви са качествата на учебното съдържание. Той е категоричен, че всичко, „което се наблюдава, рисува, пее, чете и преписва“, трябва да има стойност, да има значение за възпитаника, да е свързано с неговия интерес, да остава в съзнанието му. Само по този начин обучението ще постигне своите предварително заложи цели (Ziller, 1884: 303).

За да може да се осъществи правилното усвояване на така подбраното и структурирано учебно съдържание, както и да се избегне „варварството в областта на възпитанието“, Цилер насочва своите разсъждения към **методиката на обучението**, която, като цяло, е „едно учение за психологическите закони, съобразно които се осъществява напредък в съответствие с педагогическите принципи както в общ план, така и при съблюдаване на отделните обекти на обучението“ (Ziller, 1884: 186; курсивът в оригинал). Това негово разбиране показва, че той не може да излезе от „понятийния лабиринт“ на Хербартовата „Обща педагогика ...“ и остава изцяло в плен на нейния силно изразен психологически детерминизъм. За Цилер пътят на познанието е тъждествен с този на ученето, като в основата и на двата процеса е „представният механизъм“, т.е. новите представи, придобити по пътя на нагледността, и в комбинация с наличните в съзнанието стари такива ще репродуцират понятия, които ще се закрепват в съзнанието на индивида. По-нататък Цилер търси не само психологическите механизми, но и чисто дидактическите в хода на обучението, като развива мисълта на Хербарт, че „във всяка отделна част трябва да се различават четири степени...“ (Herbart, 1982: 66, vol. 2). За него това означава „анализ“ на вече познатото, „синтез“ на новото, „асоциация“ чрез сравняване, „система“ при възприемане на понятията и „метод“ при приложението (Ziller, 1876: 212 – 266). Тези степени изискват „разнообразни модификации при тълкуването на предмета, те принуждават при неговото обработване той да се разглежда както от едната, така и от другата страна“ (Ziller, 1876: 277). И въпреки това „четирите степени са формални, защото те се срещат във всеки предмет на педагогическото обучение независимо от неговото съдържание“, но е „изключено“ да се прилагат, „когато става дума за проверка или повторение“ по време на провеждане на урок, при изучаване на „понятийно

добре структурирани четива“, при библейските текстове, както и при усвояване на умения (Ziller, 1876: 239; курсивът в оригинал). Цилер разбира „формалните степени“ като „една мрежа от абстрактни понятия“, като „духовно движение“, насочено към изграждане на един „добре структуриран мисловен кръгзор“, като процес, на основата на който познанията няма да се „превърнат в изолирани мъртви маси“. За него степените не трябва да се превръщат в „тежест“, както и в схема, която да се „повтаря винаги еднотипно“, защото „учебният материал трябва да се обработва стимулиращо и одухотворено, не само за да се премахне скуката“, но и да се активира възпитаникът към продължаване на творческата (духовна) дейност (Ziller, 1876: 147). Реализирано „по този начин“ (на основата на степените), обучението няма да „потъне само в преподаване на откъслечни фрази, само в придобиване на отделни умения и навици, в натрупване на енциклопедични маси от знания“, а по-скоро чрез „така организирания напредък в усвояването на общополезната човешка култура“ ще се превърне в „капитал за отделния индивид“ (Ziller, 1876: 239).

Педагогическата дейност на Цилер винаги е била насочена към подготовката и квалификацията на бъдещите учители, от които според него зависи не само благо на отделния възпитаник, но и благоденствието на цялото общество. Затова той полага неимоверни усилия да промени „издигнатото в почит“ разбиране, че „в кръга на високо образованите“ не е необходимо да се дискутират педагогически въпроси, да се правят педагогически изследвания, да се организират учителски семинари, да се показва „какъвто и да е педагогически интерес“. Резултатът от това пренебрежително отношение към педагогиката, и по-специално към педагогическото образование, е, че в „никое друго съсловие числото на аджамиите, на некадърниците и на шарлатаните не е толкова голямо както сред гимназиалните учители и училищните инспектори“ (Ziller, 1884: 210). Ето защо Цилер е убеден, че както „теолозите, юристите и лекарите, преди да навлязат самостоятелно в своята професията“, получават „необходимите професионални познания“ и „практическа подготовка“, така и учителите следва да имат професионална квалификация.

Воден от това разбиране, Цилер създава и ръководи Академично-педагогически семинар с Опитното училище, в който бъдещите учители, независимо от предмета, по който ще преподават, се подготвят теоретично „чрез училищно ориентирани педагогически учения“, както и практически в „изкуството да се обучава“. В рамките на това обучение се усвояват „разумните резултати от теорията, методиката и училищната наука“, които в съприкосновение с „навиците и уменията“ ще останат „трайно в духовното състояние“ на учителя (Ziller, 1884: 46). Според Цилер „свързващото звено“ между научните познания и практическите умения е „рационалният такт“ (при Хербарт е „педагогически такт“), с помощта на който учителят ще може с „лекота, бързина и сигурност“ не само да „наблюдава и оценява“, но и да „взима решения и да

действия в конкретната ситуация“. Въпреки че тези компетентности се придобиват по-скоро „чрез практическа работа“, отколкото от „книги и теоретични учения“, за Цилер както „теоретикумът“, така и „практикумът“ са от огромно значение за подготовката на учителите и те „трябва да се осъществят в най-голяма степен още *преди да се навлезе в професията*“ (Ziller, 1884: 38 – 39; курсивът в оригинал).

На основата на наблюденията в Опитното училище Цилер предупреждава, че бъдещият учител може да се изправи пред трудността „определени императиви“ от теорията, които са „достатъчно лесни за прилагане и обобщение“ и полезни при „същинското обучение“, да се превърнат в технология, която да застраши творчеството в неговата работата (Ziller, 1884: III). И въпреки убеждението, че учителите трудно биха се съгласили да работят „при строги методически правила“, защото това „ще ограничи свободата им на действие“, това все пак се наблюдава у някои практики и се нарича „рутина“ (Ziller, 1884: 39). За него единствената гаранция „изкуството на обучението да не се превърне незабелязано в рутина и да се приравни до механичното, както е при занаятчийата“, е самото научно образование (Ziller, 1856: 28). Именно в педагогическите семинари при „определен порядък на теоретичната подготовка, на практическото приложение и на критичната рефлексия“ практикантът ще формира своята „диспозиция на ума“ (Ziller, 1884: 175). И все пак като единствен ориентир („пробен камък“) в работата на учителя е „грижливо да щади и съхранява духовната и природна сила на възпитаника“. Това определено изключва всякакъв схематизъм и шаблонност.

„Греховете“ на Цилер и опит за тяхното опрощаване

Усилията на Цилер на основата на педагогическата теория на Хербарт да „достигне до съвсем ясни практически резултати“, т.е. да превърне тази „тъмна наука педагогика“ и нейните теоретични конструкции в релевантни спрямо „изкуството да се възпитава и обучава“, при това в контекста на реформа на училищното образование, намират необходимия резонанс сред учителството и уважение сред последователите му, но в същото време са силно критикувани, оспорвани, дори заклеймявани от неговите опоненти. Въпреки че със своята многостранна и новаторска дейност Цилер допринася съществено за това педагогическата наука да утвърди своя автономен характер и да заеме заслужено място в университета не само като академична дисциплина, но и като представена в рамките на неговата организационна структура, той е обвиняван в консерватизъм, в тесногърдие и анахронизъм.

Най-тежката присъда над Цилер е произнесена от представителите на т.нар. реформаторска педагогика, които, легитимирайки своите „иновативни“ възгледи и идеи, радикално отхвърлят всичко „старо“. Тъй като „реформаторите“ не познават творчеството на Цилер, което може би е „недостъпно“ за

тях поради трудно разбираемия изказ и свръхобстоятелствените пояснения в текста (Glöckel, 1993: 54), тази критика в голяма степен е необоснована. Няколко примера в подкрепа на това твърдение. П. Наторп извежда на преден план „социалната педагогика“, а Цилер, който е обвиняван в „силен интелектуализъм“, приема по-скоро в духа на Ж.-Ж. Русо, че чрез добре организирано възпитание и обучение възпитаникът ще се изгради духовно и нравствено, а това ще му помогне да „встъпи в една организирана общност, в която ще живее и която ще го формира“. Това свое убеждение той подкрепя и с конкретна практическа социална дейност, като основава и ръководи в продължение на почти 20 години институция, в която безвъзмездно се отглеждат „нравствено застрашени“ деца. През 1908 г. Г. Кершенщайнер обявява, че „трудоовото училище“ ще се превърне в училище на бъдещето („училище на ученето“ vs. „трудоовото училище“), като в него приоритет ще има не усвояването на интелектуални знания, а придобиването на практически ориентирани ръчни умения. В своя статия от 1859 г., посветена на това как ще се развива училището като „възпитателна институция“, Цилер предлага във всяко училище да има основно обучение („Hauptclassen“), в рамките на което ще се осъществява „общото формиране на човека“, което е „господстваща цел на възпитанието“ (Ziller, 1859: 207), и съпътстващо „професионално ориентирано обучение“ („Nebenclassen“), което да „служи на бъдещата професия и гражданското състояние“ (Ziller, 1859: 369). Но за разлика от представителите на движението за „трудоово училище“, които в голяма степен абсолютизират придобиването на трудови умения и навици, Цилер предупреждава, че прекомерното „развитие на детските производителни сили“ ще доведе до „превръщането на отделния човек в роб на своя труд“ (Ziller, 1859: 371). Друг реформатор – Е. Мойман, създава Институт по експериментална педагогика, но значително преди него Цилер открива своето Опитно училище като „място за експериментирание“ („Experimentierstätte“), в което бъдещите учители ще провеждат наблюдения, ще се учат да прилагат различни „маниери на обучение“, а на основата на „критиката“ ще усъвършенстват своя „рационален такт“.

Името на Цилер най-често се асоциира единствено и само с „трите скрижали“, които и до днес тегнат като дамоклев меч над цялото хербартианство – принцип на концентрация около т.нар. назидателни учебни предмети, принцип на подбор на учебното съдържание на основата на културно-историческото развитие и методика на обучението, в основата на която стоят „формалните степени“. При структуриране на своята теория за учебния план на основата на посочените принципи Цилер се ръководи от актуалните по онова време дебати около претоварването на учениците, което допринася за тяхната „физическа слабост и изтощение“ и за прекомерното „интелектуално напрежение и преумора“, а това в крайна сметка нарушава „единството на физическото и духовното здраве“ (Ziller, 1884: 240). И въпреки своето убеждение, че само

чрез структурирания по този начин учебен план ще се „излезе от хаоса на произволно избраните учебни предмети“ и ще се „реши проблемът с енциклопедизма“, Цилер дълго време апробира, обобщава и анализира резултатите. Независимо че това му дава увереност, едва през 1880 г. той се осмелява да сподели идеите си пред членовете на Общото събрание на Дружеството за научна педагогика с цел тяхното легитимиране. Мненията са поляризирани, но като цяло, критиката в средите на хербартианците надделява. Самият Цилер споделя, че много въпроси трябва още да се изясняват, и най-вече въпросът за индивидуалността на детето („индивидуалния кръгзор“). За него „най-голямата сила на възпитанието“ се корени в „самото обучение, организирано съобразно психологическите закони“ и „всеобщото разбиране за живота и света“ (Ziller, 1864: 3 – 4). Ето защо е важно „обучението не само да бъде организирано, допълвано, поправяно в рамките на своите граници“, но и да ги „надхвърля по посока на новото“ (Ziller, 1864: 6). В този смисъл, Цилер никога не е настоявал всеки урок по всеки учебен предмет да бъде структуриран на основата на „формалните степени“. За него те са по-скоро принципи, „*loci communes*“ на дидактиката, които, „от една страна, трябва да служат за ориентири, а от друга – да са изходна позиция при обсъжданията“ на неговите практиканти в рамките на Семинара (Ziller, 1874: III). На обвиненията, че чрез своята „теория за формалните степени“ той и неговите последователи силно схематизират и шаблонизират учебния процес, Цилер отговаря, че „механизмът и педантизмът в преподавателската работа“ се появяват тогава, когато „методите на обучение са бездушни, тромави, непохватни, обстоятелствено разточителни и нецелесъобразни“ (Ziller, 1884: 340).

Независимо от посочените актуални и новаторски за времето си аспекти в творчеството на Цилер, той остава изцяло в плен на тясната методологическа рамка на метафизичната философия и асоциативна психология на Хербарт, която стои в основата на неговата силно спекулативна и нормативна „обща педагогика“. И въпреки усилиято, което Цилер полага да осмисли и преодолее пропастта между „остарелите“ изходни теоретични позиции и предложената от него иновативна за времето си концепция за реформа на съществуващата училищна практика, той става жертва на това противоречие.

В историко-педагогическата литература и до днес няма цялостно изследване, както и обективна оценка на педагогическото наследство на Цилер. Той е напълно забравен от научната педагогическа общност дори и в годината, в която се отбелязват 200 години от неговото рождение, а Лайпцигският университет, откъдето благодарение на него успешно се „експортира“ моделът за професионална подготовка на учителите в редица европейски и извъневропейски държави, няма да почете професора. И едва ли Цилер би желал това, защото в своя живот той винаги се е ръководил от една-единствена цел, а именно да служи на педагогическата практика в името на децата и на общото благо.

Цилер е бил дълбоко религиозен човек (Wiget, 1883: 61) и в този смисъл, той би вярвал, че ако някой може да го съди или оправдае за „греховете“ му, то това е единствено и само Бог.

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. Научната статия представя междинни резултати от изследователска дейност на СУ „Св. Климент Охридски“ за научни изследвания през 2017 г. – „Профил на университетската педагогика в Софийския и Лайпцигския университет (история и съвременност)“.
2. Филантропизъм е основно направление в просвещенската педагогика, което се проявява основно в Германия и Швейцария и в рамките на което се откриват учебно-възпитателни заведения, т.нар. филантропини. Първият е създаден от Й. Базедов през 1774 г. в гр. Десау, Гемания, а най-известният е този в Шнепфентал, Германия, който се открива през 1784 г. от Кр. Залцман.
3. Moritz Wilhelm Drobisch (1802 – 1896) е роден в Лайпциг, където се хабилитира през 1842 г. в областта на математиката, а през същата година става и професор по философия. Още като студент той се осмелява да рецензира в „Leipziger Literaturzeitung“ („Лайпцигски литературен вестник“) едно есе на Хербарт, за което самият автор го хвали за „острия поглед“ към написаното. През 1824 г. Дробиш публикува две монографии – „Обща метафизика“ и „Психологията като наука“, а през 1834 г. – произведението „Принос към ориентацията във философската система на Хербарт“. През 1845 г. издава „Емпирична психология по природонаучния метод“, през 1850 г. – „Първа основна теория на математическата психология“, а през 1867 г. – „Усъвършенстване на философията чрез Хербарт“. Въпреки определени различия, които помрачават отношенията между двамата професори – Хербарт и неговия ученик, според Залвюрк „той остава верен на Хербартовите идеи“ (Sallwürk, 1906: 707).
4. Gustav Hartenstein (1808 – 1890) е роден в Плауен, Германия, завършва теология и философия в Лайпцигския университет, като през 1833 г. се хабилитира. Основни негови произведения са: „Проблеми и основни теории на общата метафизика“ (1836), „За най-новото изложение и оценяване на Хербартовата философия“ (1838), както и излязлата през 1844 г. „Основни понятия на етичните науки“. Схващанията на Хартенщайн по етика оказват влияние върху възгледите на В. Райн и Наловски, които им придават практическа насоченост. През 50-те години Хартенщайн се оттегля от обществена и преподавателска дейност и живее в Йена, а единственото му занимание е издаването на събраните съчинения на Й. Фр. Хербарт в 10 тома.
5. „Извънреден“ професор според тогавашните университетски правилници означава, че заеманият тази длъжност е на щатно място, има право да преподава, но не може да ръководи катедра и да има научни сътрудници.

6. Дружеството за научна педагогика (VfwP) се създава на 16.07.1868 г. от Цилер и 26 учители (съучредители) от Лайпциг и Берлин. Изработва се правилник, който по същество не остава променен през целия период от съществуването на Дружеството. Статутът предвижда следното:
§ 1. Целта на дружеството е да способства за развитието на научната педагогика. [...]
§ 2. За да имат обща основа, членовете приемат теорията на Хербартовата педагогика и философия като единна отправна точка на своите изследвания и разсъждения, в смисъл че те или приемат, изграждат и доразвиват споменатото учение, или го оспорват, опровергават и заменят, или предлагат нещо ново, което е във връзка с него, като се действа за сближаване на възгледите на членовете по посока на по-голямото единство.
§3. На преден план стои винаги налагането на теорията на научната педагогика и нейното устно и писмено разпространение. [...]“ (цит. по Maier, 1940, с. 10 – 11).
7. Цилер е председател на Дружеството за научна педагогика от 1868 до 1882 г., след неговата смърт то се ръководи от Теодор Фогт (1882 до 1906 г.), а от 1907 до 1922 г. – от Вилхелм Райн.
8. Това периодично издание излиза от 1869 до 1917 г. под заглавието „Годишник на дружеството за научна педагогика“ (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik), като първоначално е под редакцията на Цилер (от 1869 до 1882 г.), след това на Фогт (от 1883 до 1906 г.) и накрая на Райн (от 1907 до 1917 г.) След това Годишникът продължава да излиза под ново заглавие – „Тримесечно издание за философска педагогика“ (Vierteljahresschrift für philosophische Pädagogik) с редактори В. Райн от 1917 до 1921 г. и Г. Вайс от 1921 до 1927 г.
9. В литературата този етап е известен като „степен на приказките“ и е особено дискуссионен в средите на „хербартианците“, и по специално в Дружеството за научна педагогика, което намира отражение и върху страниците на Годишника. Щой и Дьорпфелд се противопоставят на т.нар. култ на приказките, въведен от Цилер, което довежда до напускане на Дружеството от страна на Щой.
10. Historische Vorlesungsverzeichnisse der Universität Leipzig. In: http://histvv.uni-leipzig.de/dozenten/ziller_t.html
11. s.n. (1883). Zum Andenken an Prof. Dr. Tuiskon Ziller. In: Schweizerisches Archiv. Organ der Schweizerischen Schulausstellung in Zürich. Bd. 4, H. 3, S. 32 – 36. Zürich.

REFERENCES/ ИТЕРАТУРА

- Ahrbeck, R. (1976). Zur Herbart-Rezeption der Reformpädagogik. In: *Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, 1976 (14), S. 59 – 74.

- Beyer, O. (1897). *Zur Geschichte des Zillerschen Seminars*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Beyer, O. (1910). Ziller, Tuiskon. In: *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Bd. 10, S. 501 – 543. Hermann Beyer & Söhne, Langensalza.
- Blättner, F. (1966). Tuiskon Ziller. In: *Thüringer Erzieher*. S. 227 – 243. Köln.
- Fritsch, Th. (1914). Zillers Leben und Lehre. In: *Geßlers Klassiker der Pädagogik*. Bd. XXXI. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Glöckel, H. (1993). Tuiskon Ziller. In: *Bedeutende Schulpädagogen. Werdegang – Werk – Wirkung auf die Schule von heute*. S. 43 – 58. Klindhardt: Bad Heilbrunn/Obb.
- Herbart, J. Fr. (1883 – 1884). *Pädagogische Schriften*. 2 Bände. Hrsg. von Fr. Bartolomäi. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Heinze, C. Die Bedeutung des Schulbuchs für den Herbartianismus. In: *Didaktische Innovationen im Schulbuch*. S. 79 – 93. Bad Heilbrunn/Obb.
- Hofmann, F. (1976). *Johann Friedrich Herbart – Ausgewählte Schriften zur Pädagogik*. Berlin: Berlin Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Maier, H. (1940). *Die Geschichte des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*. Leipzig: Felix Meiner Verlag.
- Prange, Kl. (1989). Zillers Schule. In: *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*. S. 21 – 41. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Sallwürk, E. (1906). Herbarts Schule. In: *Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde*. S. 705 – 712. A. Pichlers Witwe & Sohn, Wien und Leipzig.
- Uhlig, G. (1984). Einige Gedanken zur Bewertung Tuiskon Zillers aus der Sicht der sozialistischen Pädagogik. In: *Erziehungswissenschaftliche Beiträge*. S. 91 – 104. Leipzig.
- Wiget, G. (1883). Zum Andenken an Professor Dr. Tuiskon Ziller. In: *Schweizerisches Schularchiv. Organ der Schweizerischen Schulausstellung in Zürich*. Bd. 4, H. 3., S. 54 – 62. Zürich.
- Zedler, P. (1989). Die Anfänge des Herbartianismus. In: *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*. S. 43 – 75, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ziller, T. (1856). *Einleitung in die allgemeine Pädagogik*. Leipzig: Verlag von Heinrich Matthes.
- Ziller, T. (1857). *Die Regierung der Kinder*. Leipzig: Druck und Verlag von B. Teubner.
- Ziller, T. (1859). Wie ist die Schule im Sinne von Herbart als Erziehungs-Anstalt zu denken? In: *Pädagogisches Archiv*, Langbein, Stettin, S. 193 – 209, 369 – 387.

- Ziller, T. (1864). Eine Skizze der pädagogischen Reformbestrebungen in den Gegenwart nach Herbartschen Grundsätzen. In: *Zeitschrift für exacte Philosophie*, Jg. 4, S. 1 – 25, Leipzig: Louis Pernitzsch Verlag.
- Ziller, T. (1865). *Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht*. Leipzig: Louis Pernitzsch Verlag.
- Ziller, T. (1870). *Vademecum für die Praktikanten des Pädagogischen Seminars zu Leipzig*. Leipzig: Louis Pernitzsch Verlag.
- Ziller, T. (1874). Das Leipziger Seminarbuch. In: *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*, Bd. 6, S. 99 – 274.
- Ziller, T. (1876). *Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik*. Leipzig: Verlag von Heinrich Matthes.
- Ziller, T. (1884). *Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht.*, Leipzig: Veit Verlag.
- Ziller, T. (1886). *Materialien zur speziellen Pädagogik*. Dresden: Bleyl & Kämmerer.

**TUISKON ZILLER (1817 – 1882) –
THE GREAT “SINNER” IN PEDAGOGICAL SCIENCE**
(On the Occasion of the 200 Years from the Birth of Tuiskon Ziller)

Abstract. Ziller as a Herbartianer representative is one among the few pedagogues who “has not been treated fairly by historiography”. He has been strongly criticized for historical stage or culture epoch theory in child development, the theory of concentration in studies and the five formal steps of introduction. At the same time his wide innovative work contributes a lot to ascertain the autonomy of pedagogical science in order to occupy its deserved place as a university study which in combination with the pedagogical practice to stand as a fundamental base of teacher’s professional preparation.

✉ **Prof. Albena Chavdarova, DSc.**
Faculty of Education
University of Sofia
Sofia, Bulgaria
E-mail: albenachavdarova@gmail.com