

ОБРАЗОВАНИЕТО НА ДЕЦАТА ОТ РАБОТНИЧЕСКАТА КЛАСА В АНГЛИЯ ПРЕЗ 19-ТИ ВЕК

Татяна Лефтерова-Стойчева

THE EDUCATION OF WORKING-CLASS CHILDREN IN ENGLAND
IN THE 19-TH CENTURY
Tatyana Lefterova-Stoycheva

***Abstract:** The Industrial Age and urbanization inherently presuppose hard living and working conditions for the children of the working class but many legislative changes have gradually improved their situation. According to the sources, at the beginning of the 19th century the level of literacy of the poor population was very low, and the schools appeared as a result of religious or private initiative, and were not enough for the increasing population. However, the political elite began to appreciate the social role of education and the government started to show interest in opening and controlling the schools. Thus, the foundations of the British educational system were laid and the children of the working class were given access to education and opportunity for development and improvement of their social status.*

***Key words:** Charity school, Sunday school, monitorial school, workhouse school, factory school, reform act*

<https://doi.org/10.46687/DQOU9939>

Деветнадесети век е белязан от превъзходството на Британската империя в света. Тя разполага с най-много територии, с най-големия флот и с бързо развиваща се икономика в устрема на индустриалните промени. След победата над Наполеонова Франция никой не може да оспори нейната доминация по море, а също влиянието ѝ по суша. Освен че е страна, където индустриалната революция се осъществява за първи път, Британия се отличава с едно стабилно общество, което гъвкаво се ориентира под напора на политическите промени и избягва сътресенията и революциите. Британският елит, особено аристокрацията, се радва не само на богатството си, но и на спокоен живот, който му позволява да се отдаде на културни занимания и интереси. Синовете на висшата класа учат в Оксфорд, Итън или Ръгби, а дъщерите получават също добра култура и образование чрез частни учители. Английската литература е не само добре развита, но и водеща в много жанрове и направления. Но до тези богатства и културни достижения за бедните достъпът е почти невъзможен, те могат да ползват в най-добрия случай огризките на материалните и духовните придобивки на нацията. Докато богатите се наслаждават на произведенията на красивата английска литература, по-голямата част от бедните не могат дори да четат. Докато децата на елита получават достойно за времето си образование, тези на работническата класа не могат да си платят таксата за най-обикновено училище или са принудени да работят във фабриките, за да помагат в оцеляването на семейството. Затова е важно да обърнем внимание на тези малките, презрените и угнетените създатели на богатата на индустриалната революция, за да проследим сложния път на борбата, която се води, плодовете на бурното икономическо и културно развитие на британското общество да станат и тяхно достояние.

Важно е да се проследи развитието на обществените нагласи и бавното съзряване на политическите и обществениците, които постепенно припознават като свое призвание грижата за всички представители на обществото и откликването

на техните нужди и желания. Важна промяна е и осъзнаването на ролята на държавата в регулирането на социалните отношения и създаването на благоприятна политическа среда, което започва да се оценява и като резултат от повишаване на общото ниво на грамотност и образование на всички нейни поданици. Важна социална промяна е също възприемането на нейната роля на просветител и освобождаването от подобна отговорност на частните инициатори и религиозните общности.

За нивото на образование на английското население се съди по необичайни за нас критерии – например самостоятелното изписване на името в брачното свидетелство при встъпване в брак може да подлежи на статистически изчисления, макар за нашето съвремие това да не изглежда обективно доказателство за общата грамотност. На основата на подобни свидетелства по-голямата част от изследователите твърдят, че се наблюдава тревожен спад в грамотността от началото на индустриалната революция, като най-ниските нива са от края на 18-ти и началото на 19-ти век. Изследванията върху тези данни през определени периоди показват в същото време положителната тенденция през целия 19-ти век, когато нивото се подобрява, което се дължи на множество фактори като подобрена политическа и социална среда, настъпила чрез промените в нагласите, подхода и осъществените инициативи от страна на влиятелните хора в страната.

Някои британски историци обобщават, че индустриалната революция в своята първа фаза, т. е. след 1780 г., има негативно въздействие и забавя менталното развитие на представителите на работническата класа. Предходното поколение на нисшите слоеве е четяло Библията, четяло е също своя Бъниан, Милтън и др. През 19-ти век обаче повечето земеделци и работници не могат да четат. От друга страна, този период може да се определи и като стимулиращ, защото неделните и дневните училища, както и обучението за възрастни, променят баланса, докато се стигне до положението в края на века да се оформи мощна прослойка от работническа класа, която е самообразована и жадна за знания, книги и информация (Gregg 1982: 255).

Още преди да настъпи индустриалната епоха в Англия единственият двигател на образованието е частната и религиозната инициатива. В продължение на два века се основават хиляди благотворителни училища с цел да се осигури елементарно образование за децата, което няма кой друг да осигури. Особено внимание се обръща на християнското възпитание и катехизацията. През 1698 г. е основано „Общество за насърчаване на християнското знание“, което има за задача да координира движението. Макар и в началото по-пасивни по своя характер, във времето благотворителните училища разширяват своите дейности в посока на осигуряване на децата на бедните с образование или с чиракуване в определен занаят (Zmolek 2013: 372).

В Лондон до 1714 г. „Обществото за насърчаване на християнското знание“ успява да подпомогне отварянето на 55 благотворителни училища, предлагащи основно образование и обучаващи в християнско знание 2 000 деца. Хиляди благотворителни училища са открити и в провинцията. Но липсата на сериозно финансиране и опит стават причина работническите училища да пропаднат. Те не могат да обхванат по-голямата част от нуждаещите се деца, които, при нарастването на населението през 18-ти век, остават извън системата.

Впоследствие отварянето на фабриките и използването на детския труд също прави невъзможно посещението на учебни занятия. Движението пропуска своя идеологически момент, когато държавата може да поеме инициативата, и така се отваря празнота в английската образователна система (Zmolek 2013: 375).

Нивата на грамотност в Англия в началото на индустриалната епоха са по-ниски от тези в Шотландия, Германия и Швеция, точно защото няма натиск от страна на църквата и държавата, всичко е в ръцете на енорията или в частни ръце (Cunningham 1995: 119). Ангажирането на управляващите за осигуряване на образование е по-типично за просветените монархии – в някои от тях много по-рано от Англия началното училище става задължително. В Германия, Австрия и Унгария това се случва през 18-ти век, в Дания и Нидерландия – в началото на 19-ти век. Задължителното образование там се сблъсква обаче с други проблеми, като например този с кадрите – обикновено учители стават свещениците, но те не се възприемат като носители на прогреса от страна на просвещенските инициатори (Cunningham 1995: 124).

Общото състояние на образователната система в Англия в началото на 19-ти век показва няколко проблема. Първият е, че училищата нито са повлиявани, нито са подпомагани от правителството, т. е. те се ръководят от частни лица, общества и тръстове. Вторият недостатък е, че образованието не е задължително – родителите решават дали децата да ходят на училище, или да напуснат. Третият проблем – обикновено трябва да плащат, което за голяма част от работническата класа е съвсем непосилно. За разлика от тях, децата на висшата класа често, особено момичетата, са обучавани от частни учители, докато за момчетата е характерно да се изпращат в пансиони като Уестминстър, Итън и Ръгби. Децата на професионалната и търговската средна класа посещават най-различни академии и частни училища. Там се изучавали допълнителни предмети освен типичните класически за прогимназията, която не била популярна (Arkell 1983: 71).

Друг проблем в началото на века е нагласата на политическите кръгове, а от там и на държавата, против заделянето на средства и осигуряване на образование на твърде бързо нарастващото население. Традиционното мнение разглежда достъпа до знание като привилегия на висшите класи и като безполезно и дори вредно за нисшите класи. Битуват опасенията, че образованието, а от там знанието, може да нанесе големи щети на бедните, като ги направи нещастни и презиращи своята участ. Предполага се, че ако могат да четат и се запознаят с проблемите, всичко това би разпалило страстите им и те ще спрат да се подчиняват (Tonge 1980: 67-68). Постепенно обаче отношението на висшата класа към социалната роля на образованието се променя. Наблюденията върху поведението на бедните водят до други заключения – злината, произтичаща от невежеството, се оказва по-голяма заплаха за обществения ред отколкото внимателно ръководеното просвещение. Постепенно се налага идеята, че „ограниченото“ образование може да помогне да се възпитат хората в подчинение и уважение към висшестоящите. През 1816-1818 г. се назначава комисия, която прави проучвания и стига до същите изводи. В доклада ѝ пише, че в умовете на децата трябва да се насадят основите на подчинението към държавните и църковните власти и на примирението, че съдбата им е отредила мястото в низините. Друга важна цел е да се възпита овладяване на страстите, така че бедните подрастващи да се превърнат в достойни, уважавани и добродетелни личности. Разбира се, признава се ролята

на християнския морал, който заедно с четенето възпитава в принципи на подчинение, удовлетворение и смирение. Във всичките си изказвания и съвети по въпроса за образованието филантропите и политиките през целия век са единодушни, че контролираното образование е гаранция срещу социалните сътресения (Gregg 1982: 246-246; Tonge 1980: 67).

Развитието на държавна образователна система обаче става много бавно, защото е свързано с повече тежест и отговорности за правителствата. Налагането на каквито и да е данъци среща сериозна съпротива от страна на данъкоплатците и се постига с много дебати и усилия. Затруднения създава и фактът, че образованието по традиция е силно обвързано с религията, което повлиява всякакви реформи, защото конкуренцията на отделните деноминации се оказва сериозен проблем. Но въпреки всички трудности до края на века се изгражда образователна система, макар и несъвършена, и неграмотността е рязко намалела.

Децата от работническата класа в началото на 19-ти век имат достъп до три вида училища, всички изградени на частни начала. Първият вид са създадени с комерсиална цел – това са дневните училища за големи и т.нар. „дамски“ училища за малки. Дневните училища са достъпни за всеки, дете или възрастен, който може да заплати минимална сума. Те дори не са задължени от закона да използват учители, сгради или помощни пособия, нямат стандарти за придобиване на знания и умения, отличават се с лоша хигиена. Макар и неприветливи по своя характер, тези училища не могат да послужат на децата на най-бедните, които не могат да ги посещават, защото работят през деня. Други могат да ги изпратят там, за да се научат да четат, да пишат и да смятат, но невинаги за достатъчно дълго време. В дамските училища децата по-скоро са наглеждани от жени, дори понякога от мъже, а не обучавани. Често се ръководят от хора, заети с друга дейност, които чрез такъв бизнес си осигуряват допълнителни доходи. Децата често са държани в мръсни помещения, влажни мази и тесни пространства. Освен лошата хигиена, недостатък е, че не се полагат никакви особени грижи. Но в същото време има запазени сведения и за по-добросъвестни гледачи, които дават някои нужни знания на децата (Gregg 1982: 228-229).

Благотворителните училища са вторият вид, който е предназначен за синовете и дъщерите на работниците. Там те изучават четене и религия, а по възможност писане, аритметика, обушарство, шивачество, т. е. освен грамотност се предлага и подготовка за някои полезни занаяти, особено типично за поголемите села и малките градове. Бързото увеличаване на населението довежда до остър недостиг на училища в големите градове. За да помогнат, някои благородни възрастни дами организират училища в домовете си. Те рядко преподават нещо повече от малко четене, шиене и плетене, но и таксите им са много ниски и най-важното е, че държат децата далеч от белите и пакостите (Arkell 1983: 71).

Третият вид са неделните училища. Те се развиват на национално ниво от 1780 г. благодарение на Робърт Рейки (1755-1811), собственик на вестник от Глочестър. В резултат на неговия пример и усилия през 1785 г. из цяла Англия има множество неделни училища към учреденото „Общество на неделните училища“. През 1833 г. 1550000 деца посещават 16828 училища, а през 1851 г. от 2400000 регистрирани 1800000 ги посещават, като популярността им не спада до 1914 г., въпреки че през 1870 г. се въвеждат дневните училища, дори през 1906 г. има пик от 6179000 регистрирани (Burnett 1982: 136). Робърт Рейки изтъква като най-

голяма своя заслуга факта, че е успял да държи децата далече от хулиганството в неделя, когато фабриките не работят и са свободни. Доказателство и важна придобивка според него е възпитанието в подчинение на 200 възпитаници в неговото училище и уважението, което те са придобили, към по-висшите класи. Основно децата се учат да четат Библията, пеят се църковни химни и молитви. Рейки има предвид тези малки работници, които през дните от седмицата са принудени да се трудят, за да се издържат. Добрият пример има своите последователи и скоро след това неделни училища се отварят от Хана Мор от Съмърсет, от някои собственици на фабрики и от много евангелисти и методисти из страната. Те са водени от идеята да се опитат да накарат буйните и мръсни деца на бедните да четат Библията и да уважават висшестоящите. Най-важното е обаче, че за десетки хиляди бедни в страната това е единственият шанс да получат някакво образование, а в Уелс, както и на много други места, се предлага същото и на възрастните (Arkell 1983: 71).

За много деца, които нямат друг достъп до образование през първата половина на 19-ти век, разпространението на неделните училища е от голямо значение, предоставяйки образователни възможности за милиони, които работят шест дни в седмицата. Неделните училища въвеждат в Англия идеята за всеобщо и безплатно образование, върху която накрая се изгражда системата на дневното училище, и чрез връзките с църквата и другите уважавани елементи в обществото помагат да се сломи съпротивата срещу образованието на масите, която се подхранвала от представата за зависимостта между грамотността и социалното недоволство. Също така в период, когато ходенето на църква сред работническата класа започва да запада, се оформя особена религиозна субкултура, която има своите корени в духа на образование, религиозност и благоприличие, възпътен в неделното училище (Burnett 1982: 135).

Много важно предимство е, че както благотворителните, така и неделните училища, са почти винаги безплатни. Вижда се, че те обикновено се създават поради религиозни и социално мотивирани подбуди. Например в мотивите за основаване на „Обществото за насърчаване на християнско знание“ от края на 17-ти век е изтъкната конкретна цел да се бори с „папстващите“. Децата се учат да четат и да пишат и да знаят катехизиса наизуст. Тези училища в някои отношения напомнят на по-късните училища в приютите, както и на тези към Обществото за подобряване на условията за бедните, тъй като там учат децата и на труд, което е добра подготовка за бъдещото им оцеляване. Благотворителните и неделните училища като предимно религиозни институции често стават и поле на сблъсък между различните деноминации, които се борят за влияние. Това може да има и негативни страни, пример за което е инцидентът в Сейнт Гийлс край Лондон, където нещата ескалират до сблъсъци (Gregg 1982: 231).

На прага на двете столетия с появата на един нов вид училища – взаимните или наставническите, се извършва революционна промяна в разпространението на грамотността. През 1798 г. Джоузеф Ланкастър (1778-1838), квакер, отваря училище за бедни деца в Лондон. Там той използва по-големите деца да наблюдават и обучават групи от по-малки ученици, а после да ги изпитват чрез строго структурирана поредица от въпроси. Понякога нито наставниците, нито техните ученици разбират това, което повтарят, но по този начин един учител с малко учебници и средства може да обхване стотици деца. Освен че те се учат да

пишат на пясък, дисциплината е налагана чрез добре изградена система от награди и наказания. Понеже този метод се оказва много евтин, само пет шилинга на година за дете, Ланкастър е подкрепен в начинанието си от няколко богаташи, включително от крал Джордж III. Така той открива „Кралското ланкастърско общество“ през 1808 г., както и колеж за обучение на учители в Лондон през 1809 г. Но се оказва, че с него е много трудно да се работи и се стига до положение обществото да го изгони през 1814 г., като променя името си на „Британско и чуждестранно училищно общество“ със силната подкрепа на неконформистките църкви. Тогава обаче се основава и конкурентното „Национално общество за обучението на бедните“ на Андрю Бел (1753-1832) с цел да подкрепи развитието на взаимни училища покрай Църквата на Англия. Бел е открил и прилагал подобен метод на обучение в сиропиталище в Мадрас, Индия, където е бил военен свещеник. Той го е описал в книга, публикувана през 1797 г. – „Експеримент в образованието“, т. е. една година преди първото училище на Ланкастър. Затова двамата мъже спорят на кого принадлежи авторството на метода на взаимното обучение. Съперничеството между двете общества също води до активна надпревара в масовото откриване на нови взаимни училища. Скоро Националното общество става чувствително по-голямо заради сериозната финансова подкрепа на Църквата на Англия, която е по-влиятелна и по-богата. Много съществуващи селски училища също възприемат взаимния метод. Робърт Оуен, известен филантроп и предприемач, също става ентузиастичен привърженик. Той е особено силно заинтересуван от обучението на децата от неговата общност и осъзнава нуждата от повече учители. Важното е, че двете общества увеличават предлагането на образование при условията на нарастващо население в страната. Това се доказва от факта, че процентът на младоженците, които могат да изписват сами имената си при женитба, леко се е увеличил през 1840 г. до две трети от мъжете и половината от жените (Arkell 1983: 72).

В училищата на Бел и Ланкастър се учи по Библията като основно четиво, а освен четене, писане и смятане, се предлагат малко знания по география, както и общи знания. Учителят подава информацията на няколко момчета, които са в ролята на наставници, а те я свеждат до своите групи от по-малки ученици, опитвайки се да ги накарат да я запомнят. Следва проверка, при която се поставят въпроси и всички отговарят едновременно в хор. В тези училища се учат деца от 6 до 14 години, като обучението продължава три години. При малка част от учениците обучението е успешно, резултатът при повечето е механично четене без текстът да бъде разбран. На въпросите се отговаря със заучени отговори без се влага мисъл. Най-голямата полза от пребиваването като ученик в такова училище е стимулт да се превърнеш в наставник. Дисциплината се контролира от наставниците и класът е длъжен да им се подчинява. Създава се впечатление, че на морала се държи повече, отколкото на знанията. Показателен за недостатъците на този вид обучение е примерът от 1842 г., когато инспектор посещава взаимно училище и сменя реда на въпросите от теста, което води до пълно объркване на отговорите при децата. Разбира се, този вид обучение има и привлекателна страна – изключително ниските такси и затова има голямо разпространение (Gregg 1982: 229-230).

Силно повлияният от идеите и методите на Бел и Ланкастър Робърт Оуен инициира училище за работниците и техните деца от памучни му фабрики в Ню

Ларнак през 1816 г. Той обаче внася и доста корекции в подхода към учениците и средствата за обучение. В подготвителната група децата постъпват на три години, преминавайки в по-горно училище на пет или шест години, остават там до десет, след което постъпват във фабриките. И в двете степени водещата цел е формиране на добри навици и поведение. Прилага се възпитателната теория, според която детското съзнание е като бяла дъска, върху която учителите започват да пишат от най-ранна възраст. В училището на Оуен това се случва чрез нагледни примери и практика. По-големите деца учат четене, писане и аритметика, а за момичетата е добавено и бродирание. Голямо внимание се обръща на физическите упражнения и свежия въздух и на придобиване на знание чрез забавление, прилага се игровият момент в училище. Поощрява се също танцуването, пеенето и свиренето на музикални инструменти. Ако родителите могат да си позволят, децата остават в училище до 13 години и се подготвят за активния живот. Тези, които принудата кара да учат само до десет години, както и възрастните, които желаят, могат да продължат обучението си във вечерни училища по два часа, които също включват преподаване, упражнения и забавления. Освен това има и неделни училища, които са отворени за всички. Робърт Оуен претендира за голям успех на системата, която комбинира преподаване, упражнения и забавление, дори става обект на посещения от всички, които проявяват интерес и искат да почерпят опит. Той изтъква също, че още през първата година от експеримента в дневното му училище се обучават 300 деца, а във вечерното 400 (Gregg 1982: 241-242).

Очевидно през първото и второто десетилетие на 19-ти век в страната са разпространени и функционират няколко вида училища – дневни, неделни, благотворителни, дамски и взаимни. Въпреки разнообразието, фактите показват, че не могат да се обхванат всички нуждаещи се, а броят на населението е все по-голям. На някои места се комбинират различни видове училища, а на други, най-вече в провинцията, напълно липсват или са недостатъчни. През 1818 г. комисия заключаваша, че нивото на образованието на нацията е крайно незадоволително, защото училища има основно в градовете. Дори и в Лондон разпределението на училищата не отговаря на гъстотата на населението и има райони с наполовина неграмотно население. Различни сведения и документи показват, че и най-бедните биха искали да осигурят на децата си обучение, но не могат да си го позволят, като част от причините могат да са не само липсата на пари за таксите и свободно време за посещение, но и липсата на дрехи (Gregg 1982: 232-2330).

Паралелно с увеличаването на броя и на видовете училища в Англия настъпват и множество промени в политическата среда, които се отразяват на развитието на нивото на грамотността. Прегръщането на идеята за по-широко осигуряване на образование за масите бедно население започва да се мотивира от перспективата работниците да получат изборителни права. Разгръща се движението на чартистите, които се борят за това. Едва ли има разумен политик, който би искал необразовани хора да вземат важни държавни решения и да участват в политическия и обществен живот неподготвени. Затова успоредно с разширяването на изборителните права, се чуват все повече призови за просвещението на бедните. Друг мотив за ползата от осигуряване на образование за работниците е нуждата от повече технически познания в обстановката на разрастващо се производство по време на индустриализацията (Gregg 1982: 247-248).

За правителството е по-лесно да остави грижата за образованието в ръцете на църквата, но, заради настояванията от някои политически кръгове през 1833 г., реформаторският кабинет на Вигите (приемат актовете от 1832, 1834 г.) за първи път решава да отдели пари за образование. Между двете общества, които организират взаимните училища (Британското и чуждестранно общество и Националното общество), са поделени 20 000 паунда за строеж на училища. Помощта, която е обновявана през следващите няколко години, нараства до 30 000 паунда през 1839 г., но правителството упражнява слаб контрол върху нейното изразходване. Тези грантове са оставени в ръцете на религиозните общности и по-точно на Църквата на Англия, която ги разпределя според своята преценка и интереси (Gregg 1982: 249).

Държавната подкрепа не се приема радушно от всички обществени и политически кръгове. Появяват се критици, че има опасност доброволните дарения за обучение да спрат да се дават. Изказват се мнения също, че образованието ще стане непопулярно, защото ще доведе до нежелано увеличаване на данъците. Други опасения обръщат внимание на свободолубието на англичаните, които, ако бъдат насилвани да образуват децата си, ще намразят образованието като цяло (Tonge 1980: 68-69). Оформят се две противоположни тези – според едната образованието трябва да е изцяло обвързано с религията, а според другата общественото образование трябва да е за всички, следователно трябва да е напълно светско. На призова всяка деноминация да има еднакво влияние и средствата да се разпределят равномерно, Църквата на Англия протестира с аргумента, че е призната от държавата като истинска църква. Религиозните общности не искат да изпуснат контрола върху образованието, но и не могат да се разберат помежду си.

Държавна намеса, която не се ограничава единствено до отпускането на средства, се реализира в средата на века. През 1839 г. се назначава правителствен комитет, който да разгледа въпросите с финансирането на образованието. „Комитетът към частния съвет по образование“ излиза с предложение пред Парламента за увеличаване на средствата и назначаване на инспектори, което след бурни дебати и противопоставяне е прието. Негов секретар е доктор Джеймс Кей, по-късно Кей-Шатълуърф (1804-1877), който е последовател на Чадуик¹. Като повечето от своите съвременници, Кей-Шатълуърф вярва, че децата на бедните ще станат по-трудолюбиви и възпитани като пораснат, ако на първо място имат солидно образование. През 40-те години, за да постигне тези цели, той основава Комитет по образование, който е последван от Борда по образование през 1899 г. и от Министерството на образованието през 1944 г., т. е. поставя се началото на една бъдеща институция с важна роля за развитието на британското общество. Комитетът назначава няколко инспектора, които да следят дали училищата, получили субсидии, работят ефективно. През 40-те години на училищата са отпуснати общо половин милион паунда за строеж, обзавеждане и апаратура. От тях 45 000 се отделят за училищата от Националното общество, защото те разчитат повече на свободни дарения. Църквата успява да наложи правото си върху избора на инспектори, които да се одобряват от архиепископа. Постепенно с подобни

¹ Социален реформатор от средата на 19-ти век със заслуги за санитарните подобрения.

правомотия се сдобиват и другите църкви. Възможността за подобна намеса показва, че образованието трудно се изплъзва от контрола на религията. Инспекторите обаче извършват проверки и наблюдения и дават обратна връзка, те все повече критикуват взаимните и домашните женски училища, защото са ограничени и неефективни (Gregg 1982: 250-251).

Страната разполага с разнообразни училища, но освен че са недостатъчни и неефективни, те не успяват да обхванат най-уязвимата част от децата на работническата класа – крайно бедните. Защото има много деца, които не само не могат да си позволят да платят и най-малката сума, но и не могат да спрат да ходят на работа във фабриките. Затова паралелно с религиозните, благотворителните и държавните инициативи, различни алтернативни училища се откриват по същото време и за най-бедните. Това са училищата в приютите и почасовите училища във фабриките според законите за фабриките от 1833 и 1844. В началото на 40-те години се откриват и т.нар. Бедняшки училища в градовете за децата скитници, които най-често са сираци. Лорд Шафтсбъри, известен филантроп, подпомага чрез Съюза на бедняшките училища от 1844 г. До 1877 г. Съюзът управлява 132 училища с 25 000 ученика чрез доброволни подаяния (Arkell 1983: 73).

Законът за фабриките, който е приет през 1833 г. и допълнен през 1844 г., предвижда, освен ограничения за възрастта на децата и броя на работните часове, осигуряване на обучение два часа на ден за всички деца, които не са навършили 13 години. Това става отговорност за работодателите, които трябва да съхраняват сертификатите за обучение на децата и да ги показват при проверка. Лекотата, с която депутатите приемат подобно допълнение към закона, се корени във вече осъзнаването сред политическата класа на социалната роля на образованието и неговото значение за гарантиране на социалния мир. Тъй като често в близост няма достъпни училища, работодателите са задължени да ги организират към фабриката. Получава се така, че в период, когато началното образование все още не е задължително, има наличие на само една задължителна форма и това е фабричното училище. Друг е въпросът, че голяма част от работодателите не спазват ограниченията въпреки наложения контрол. Инспекторите обикновено установяват, че половината от децата във фабриката са на възраст 13 години, макар да изглеждат по-малки, което означава, че документът е фалшив и това е начинът собствениците да се измъкнат от отговорност (Volin-Hort 1989: 65).

Според Закона за бедните от 1834 г. се увеличава значението на приютите като средство за борба с бедността. Към тях е поставено изискване да се осигури образование за децата, като така им се предоставя възможност да се сдобият с капитал, който би бил основа за бъдещ напредък. Вероятно на тези училища се дължат намаляващите проблеми на заетостта за работниците към края на века. По принцип законът позволява на момчетата от приюта да посещават местното училище, но обикновено жителите на градовете се противопоставят на тази идея. Макар че преподавателите, които се наемат, са неприветливи, а преподаването лишено от въображение и дори грубо, децата в приютите получават някакви знания. Въпреки тежките спомени, доста от работниците, преминали като деца през приютите, признават факта и ползите от това, че са грамотни. Те са поставени от по-добра позиция в сравнение с децата, които остават извън институцията и също са много бедни, но не се научават да четат, да пишат и да смятат (Humphries 2013: 126).

Благодарение на реформите и увеличаващата се намеса на държавата в средата на века в страната се увеличават училищата като брой и като категории, а възможностите за достъп на различни социални групи са все по-гарантирани. Но за масово и удовлетворяващо образование е трудно да се говори – и като количество, и като качество. През целия 19-ти век преподаването в училищата на Англия, независимо от вида и статута им, е лишено от продуктивност и въображение. Образователният процес е слабо повлиян от дискусиите и експериментите в областта на педагогиката. Ситуацията е напълно различна от тази в Швейцария, където посетители от цял свят пристигат, за да наблюдават методите на Песталоци. Въпреки че подобни положителни примери насочват вниманието към възможностите за съчетаването на играта и забавлението с учението, авторите и селекционерите на британските учебни пособия загърбват реализацията на такива доказани практики (Gregg 1982: 240).

Положително развитие показва нарастващата грижа на държавните институции за целите на образованието. В средата на 19-ти век обществените разходи за образование нарастват – от 20 000 паунда през 1833 г. до 100 000 през 1847 г., а после във времето средствата се увеличават допълнително. През 1850 г. действат 21 инспектори, а 4 396 училища подлежат на инспектиране. Резултатите от проверките се публикуват и могат да бъдат проучени. Те показват, че все още голяма част от обучението е в ръцете на „дамите“ и децата преминават на следващо ниво лошо подготвени. Областите с минно или други производства, както и някои отдалечени земеделски райони, се отнасят враждебно към детските и дневните училища и предпочитат вечерните и неделните. Има отделна група деца, които посещават фабричните училища. В райони, където е запазено домашното производство, сезонното натоварване с работа откъсва масово децата от училище (Gregg 1982: 253).

За да се установи състоянието на училищата и дали има по-добри методи и възможности правителството да осигури основно образование за работническата класа, през 1858 г. е назначена комисията „Нюкасъл“. Тя прави проучване за нивото на начално образование и стига до някои важни заключения, които докладва през 1861 г. Открити са финансови несъответствия – помощта, изплащана на работещите църковни училища, възлиза на 700 000 паунда, но тези, които най-много се нуждаят от нея, не я получават. Църковните училища са обвързани с определена деноминация, което поставя в деликатно положение родителите, които не споделят тази религиозна линия и не могат да пратят децата си в ущърб на собствените си убеждения (Tonge 1980: 71-72). Въпреки големите разходи на държавата, повечето деца получават образование, което е задоволително само за една десета от тях. Основен проблем и причина за негативната статистика е фактът, че малко деца ходят на училище достатъчно дълго и редовно, а учителите се съсредоточават върху най-умните ученици. Пропуските в качеството и количеството обаче според Комисията няма да се преодолеят чрез задължително за всички образование, което на този етап е недостижимо. За да се прекъснат порочните практики и да се ограничат разходите, членовете на Комисията правят някои препоръки – да се заделя част от данъчните постъпления за нуждите на образованието и по-голямата част от помощта за конкретното училище да зависи от годишния тест на всяко дете, проведен от инспектори. Робърт Лоу, заместник-президент на Комитета по образование,

въвежда системата на „плащане според резултатите“. Всяко дете над шест години може да донесе субсидия на училището от 4 шилинга, ако посещава редовно, и 8 шилинга, ако мине тест или покрие стандартите за четене, писане и смятане. За целта се определя среден стандарт за образованост, който децата, които са посещавали училище, трябва да покрият – да произнасят правилно думите, да могат да пишат разбираемо, да могат да сметнат нещо, да имат елементарни познания по география и да знаят къде се намират някои държави и най-вече да познават Библията. Още първите проверки показват, че почти три четвърти от децата не могат да покрият стандарта, въпреки че са преминали обучение. При дебатите за приемането на новите правила се изказват и възражения, че подобен подход е като приложение на теорията на Дарвин в образованието – той ще позволи на най-приспособимите към въведените практики да оцелеят. Все още реформаторите са подвластни на идеята, че обучението не трябва да помага на децата да променят социалното си положение и да се издигнат в социалната йерархия, а напротив, целта на образованието е да се адаптират и прикрепят по-силно към ситуацията, която съдбата им е отредила (Gregg 1982: 507-508).

Новият подход във финансирането бързо дава отражение върху субсидирането – първоначално ниските резултати стават причина грантът да спадне с 200 000 паунда. Но учителите се адаптират скоро към новата ситуация и установяват, че, за да покрият изискванията, е достатъчно да се концентрират върху трите основни предмета и да накарат учениците да запомнят определени инструкции. Плащането според резултатите търпи големи критики, а след време много от грешките на финансовата стратегия са официално признати. Установява се, че прилаганият подход ощетява талантливото дете, докато учителят е фокусиран върху изоставащите, за да се покрият стандартите. Принципът на финансирането притиска учителя, а той на свой ред притиска учениците. Това деморализира учителите, които прибегват до странни методи и схеми, не се предлагат знания, а нужната информация се наблъсква в главите. Дотациите спират, когато детето навърши единадесет години и тогава става ясно колко нетрайно е всичко заучено. В училище не се възпитава любов към знанието. Религиозните общности също недоволстват, защото библейските уроци не са приоритет в програмата и в подготовката. Наложеният метод на финансиране според резултатите обаче е в съответствие с духа на индустриалната епоха, когато успехът се измерва в пари и отнема време докато се преодолее като стратегия. Благодарение на многобройните критики постепенно грешките се осъзнават и системата за плащане според резултатите е смекчена чрез нов закон през 1890 г., като напълно е премахната през 1898 г. (Gregg 1982: 508-510).

Развитието на политическия живот върви успоредно със социалните и икономическите промени, което създава нови възможности за бедните и засилва тяхната роля в обществото. Реформният акт от 1867 г., който предоставя изборителни права на много работници в градовете, отново повдига въпроса и окончателно убеждава висшата класа в нуждата от образование за бедните. Не само че вече голяма част от трудещите се имат право да гласуват, но, както правилно се досещат представителите на политическия елит, приближава времето, когато ще имат и достъп до управлението на страната. В този дух е изказването на У. Е. Фостър, когато предлага нов закон в Камарата на представителите през 1870 г. – след като на бедните са дадени политически права, не бива да се губи време да

им се предостави и образование. Индустиалният просперитет според него също зависи от напредъка на началното образование в страната (Tonge 1980: 66).

През 1870 г., след изтъкването на подобни аргументи, е приет образователният закон на У. Е. Фостър. Важното е, че се признава нуждата от масово образование и от заделяне на публични средства за неговото осигуряване. Предприемат се стратегии, за да се запълнят празните места, които не могат да се покрият от благотворителните църковни училища. За да се осъществи добро разпределение, страната е разделена на райони според енориите, графствата и групите от енории, като Лондон представлява отделна единица. Ако доброволните и деноминационните училища не могат да покрият нуждите, се предвижда основаване на начални училища от местните данъци и с назначен местен борд. Става на въпрос за райони, където има повече деца отколкото места в училищата, а училищният борд се избира директно от данъкоплатците. Така се осигуряват нови училища за децата между пет и десет години с парите от данъчните постъпления и държавните субсидии. Родителите трябва да заплащат малки седмични такси, определени от борда, освен ако не са крайно бедни. Религиозното обучение не трябва да е от всяка религиозна деноминация. От програмата се изключва катехизацията или религиозното обучение. Не може да се каже, че законът създава национална система, защото все още допуска съществуването на доброволни училища. Не се премахва и принципът на финансиране според резултатите. Образованието все още не е задължително, макар да има такива предложения, а контролът върху посещенията и минимумът присъствие на децата в училище се осъществява от училищните бордове. Образованието не е и безплатно, макар да се допускат изключения, за които отново бордът трябва да се произнесе. Задължителното образование не може да се наложи и поради факта, че няма осигурени достатъчно места за децата в училищната база – през 1870 г. те са за малко повече от половината деца в училищна възраст. С времето това се променя в положителна посока и постепенно законът става по-строг, но отново отговорността пада най-вече върху училищните бордове. Целта на този акт е осигуряването на начално образование и премахването на неграмотността сред населението на страната (Gregg 1982: 512-513).

Понеже болшинството от хората са повече заинтересовани да разширят познанията за вярата, отколкото да образуват децата си, а законът работи за отварянето на бордови училища, благотворителните общества полагат големи усилия да построят повече църковни училища. Така двете категории училища нарастват паралелно и се намират в състояние на конкуренция. Броят на благотворителните/църковните училища нараства от 8 800 през 1870 г. до 14 500 през 1900 г. Дотогава има 2 500 училищни борда в Англия и Уелс с 5 700 училища. Макар и по-малко на брой, повечето бордови училища са по-големи по размер и често са по-добре оборудвани като материална база. Причината за това е, че големият недостиг е в най-големите градове, където има концентрация на население (Arkell 1983: 74).

В края на 80-те години все още се усещат последствията от взаимния метод, защото се наблюдава фокусиране върху произнасянето на уроците, а не на свободното четене на нови книги от библиотеките. Нов закон се стреми да преодолее тази традиция, като разделя предметите на важни и второстепенни, според което задължителни са писането, четенето и аритметиката, а за момичетата

и бродирането, а избираеми – пеенето, английският език, географията, историята и елементарната наука. В горните класове отделни деца могат да учат математика, химия, физика, латински и френски език. В рамките на началното училище бордовете постепенно започват да предлагат повече горни класове с по-сложни предмети за напредналите деца и техните амбициозни родители. Паралелно вечерни училища предлагат обучение за по-големи деца, които са напуснали по-рано училище (Gregg 1982: 515).

През 1895 г. почти два милиона деца посещават редовно общинските училища и почти два милиона и половина благотворителните училища. Вероятно един милион и половина деца напълно не посещават училище или частично отсъстват. Въпреки че училищните бордове се създават, за да подсигурят присъствие на децата от 5 до 13 години, по изключение до десетгодишна възраст, статистиките показват, че до 1880 г. по-малко от една четвърт ходят на училище. Поради тази причина посещението на учебни занятия тогава става задължително в цялата страна, като възрастта за изключения се вдига на 11 през 1893 г. и на 12 през 1899 г. Друга важна промяна е законът от 1891 г., който прави началното образование безплатно. Налагането на задължителното присъствие в учебните занятия се оказва трудна задача заради съществуващите социални проблеми. Вкарването в училищата в големите градове на цели орди от гладни деца без обувки и подходящи дрехи и страдащи от заразни болести показва колко лоши са все още условията на живот в градовете. Броят на възрастните помощник-учители нараства от 1000 през 1870 г. до 28 000 през 1895 г. и все още има много ученици учители, докато класовете са огромни, често с 80-90 деца. При обучението на малките започва да се развива повече насочен към децата подход, но за по-големите уроците остават скучни и рутинни. И въпреки това до края на века много деца се научават да четат и да пишат. Процентът на хората в Англия и Уелс, които не могат да изпишат имената си, спада от 25% при мъжете и 35% при жените през 1861 г. до 3% при двата пола през 1901 г. (Arkell 1983: 74).

Един от сериозните проблеми на образованието в Англия през 19-ти век е липсата на педагогически кадри. Учителската професия не е атрактивна, престижна и добре заплатена. Тя не привлича талантиливи и висококултурни хора. Ниската оценка личи и от отпусканата сума за заплатата от Правителствения комитет през 1818 г. – 24 паунда на година за професионален учител. Много е характерно учителската професия да е съпровождана от някакво друго професионално занимание, което да осигурява по-добро препитание. Интересен пример в това отношение е Джон Грифит, за когото комисията докладва през същата 1818 г., че работи едновременно като чиновник в енорията, местен гробар, певец в църковния хор, учител на частни ученици и преподавател в благотворителното училище „Св. Екатерина“. Двете религиозни общества, които организират взаимните училища, подготвят свои педагогически кадри – Националното за пет месеца, а Британското и чуждестранното за минимум три месеца. Бъдещите учители там се обучават между четиринадесет- и деветнадесетгодишна възраст. Обучението не е достатъчно продължително и се отличава с натоварена програма. Със съдействието на комитета по образование към обществата са свързани две училища, където бъдещите учители да се упражняват, като децата там са на възраст между 3 и 14 години. Обаче религиозното обучение е силно застъпено в учебната програма, което води до

конкуренция и деноминационни конфликти между различните църкви. Решението е да се открие независим колеж за учители (Gregg 1982: 251-252).

Кей-Шатълуърф като ръководител на Комитета по образование осъзнава и повдига въпроса, че добре обучените учители са изключително необходими за нуждите на училищата, но религиозните институции имат контрол върху тяхната подготовка. Те успяват да се противопоставят на държавните колежи, което е причина да се строят само колежи за обучение към отделните деноминации. За да се реши проблемът, той предлага да се въведе ученико-учителска система през 1846 г., където младежи на 13 или 14 години се прикачват към главни учители, т. е. стават учители стажанти за срок от пет години. Всеки ден те работят под наблюдение пет часа и половина и получават час и половина наставления. Ако накрая минат успешно конкурсния изпит, могат да станат помощник-учители или да спечелят стипендията на кралицата за курс в колеж за учители. Там прекарват една, две или три години и отново държат изпит и получават сертификат. В началото на 50-те има около 40 колежа в Англия и Уелс с общо 2000 студенти, основно от работническите среди. Учениците учители бързо изместват взаимните. Те са 14 000 през 1861 г. (Arkell 1983: 72-73).

Като основна цел на началното образование в Англия до края на века остава подготовката на децата, за да могат в бъдеще да работят, а не като подготовка за живота изобщо. Училището трябва да създава трудолюбиви и продуктивни работници, които да стоят в ниските слоеве на обществото, а не да развива индивидуални личности, които да са интелектуално и емоционално независими. Това е нагласата и на родителите, и на учителите. Единствено сред представителите на горните слоеве на работническата класа се среща положително отношение към образователните успехи на детето и желание за продължаващо развитие. Но за останалата част посещенията на училище е промеждутък между бебешката възраст и трудовия свят, облекчаващо твърде заетата със задължения майка и в най-добрия случай осигуряващо умения на бъдещия припечелващ за семейството си работник. Целите на образованието определят и училищната програма, която се концентрира върху трите основни умения – четене, писане и смятане, като игнорира останалите предмети и физическото развитие на детето. Класовете са големи, методите на преподаване са механични, а придържането към стандартите на академичния прогрес според програмата е строго. Подготовката на учители отговаря на зададените принципи, като е неакадемична, твърде практична и акцентираща върху придобиване на педагогически умения, които са далеч от интелектуалното развитие (Burnett 1982: 166-167).

Друга особеност на британската образователна система през 19-ти век е, че нито се предполага, нито се очаква децата да се забавляват при посещенията им в училище. Според спомените на много представители на работническата класа, описани в техните автобиографии, пристъпването на училищния праг обикновено е травмиращо, докато се привикне към строгите правила и се намерят приятели извън класната стая, винаги очаквайки ваканциите или завършването с нетърпение. Има и такива, които не се адаптират към принципите на подчинение и концентрация и мразят училището, като причините най-често са грубите учители, тежките телесни наказания и унижителните забележки. Докато просвещенските разбирания за подхода към децата проникнат в образователната система, което се случва едва през 20-ти век, образованието за повечето деца означава дисциплина, насилствено усвояване на някои умения и запаметяване на

купища ненужни факти. Единствено забележителната адаптивност и възприемчивост на множеството деца позволява на тази система да оцелее (Burnett 1982: 167).

Дори и в края на века продължаването на образованието в горните класове се осъзнава като привилегия на средната и висшата класа. На отделните степени на обучение, начална и гимназиална, се гледа като на напълно различни системи, подходящи за различните социални класи, а не като на последователни етапи, до които всяко дете трябва да има достъп и права. Според всеобщото мнение, както и според изказването на Робърт Лоу, заместник-председателят на Департамента по образование през 1860 г., в идеалния вариант децата на работническата класа е достатъчно да учат това, което е необходимо един човек да усвои до десетгодишна възраст (Burnett 1982: 168).

Липсата на достъп до образование и житейските несгоди обаче никога не са непреодолимо препятствие за определени хора. Историята е запаметила вдъхновяващия пример на представителите на работническата класа, които са успели да се самообразоват. Още повече, че високата цена на книгите е причина и родителите, и техните синове да четат каквото им попадне, а не литературата, която искат или от която имат нужда. Например Уилям Ловет, останал в историята като известен британски активист и лидер на чартисткото движение, е научен да чете от баба си в Корнуел. Той получава Химните на Уотс като първа книга за четене, Библията е второто му четиво, а по-късно в Лондон продължава да се самообразова. Томас Купър (поет, лектор, чартист) се научава да чете на три години и попива всяка напечатана страница, която попадне пред очите му. Както сам споделя, имал е шанса да попадне на други самообразовани мъже и да получи от всеки от тях по някоя книга, а после и на библиотека в града, където се запознава с разностранна литература и използва всеки възможен миг да чете въпреки недоимъка и несгодите (Gregg 1982: 263-264).

На практика през първата половина на века сериозна част от работническата класа е оставена да се сдобие със знание без облагите на официалното образование. Фактът, че много от тях успяват да го направят, е категорично свидетелство за силата на духа на самообразованието. Автобиографиите на някои от представителите на нисшата класа описват борбата им да се обучават сами и да се развиват. Понякога това се случва самостоятелно, в горите и полетата в неделя или в таванските помещения на свещ, а понякога и колективно в обществата за взаимно усъвършенстване, институтите по механика или неформалните приятелски групи. Почти винаги тези дейности са мотивирани от истинско желание да се преследва знанието заради самото него, а не толкова от стремеж към материални облаги. Затова не е изненада, че откриваме самообразовани работници, посветени на литературата и поезията, на богословието, философията, историята, класиката, но много рядко на математиката или на техническите науки. Дори тези, които се издигат в обществото, се заемат с радикални политики и се борят упорито като известни активисти за неговата трансформация, макар на този етап тя да изглежда утопична. По ирония на съдбата обаче повечето самообразовани автобиографи целят изтънчено образование, което няма особено отношение към техните занимания или ежедневни интереси. Остава загадка как тези мъже и жени са намирали сили

и време да учат след дълга и изморителна работа във фабриките, мините или на полето (Burnett 1982: 131).

Според спомените на бедните пред желязните да четат и да се образуват най-голям проблем до средата на 19-ти век е липсата на книги и изобщо на литература, достъпна за деца. Цената им е непосилна за бедните, а появилите се библиотеки не предлагат много. Има множество примери как припечелените с мъка пари не се дават за лакомства, които са били желано удоволствие за всяко дете, а за книга. Като цяло децата са учени да четат Библията, но, ако има стремеж да се продължи с четенето, единственият вариант е да преминат към литература за възрастни. В началото нито книгите са евтини, нито вестниците, нито списанията, няма институти по механика, няма и библиотеки, едва през 40-те години се появяват „периодиките за пени“ и детската литература, която да е нещо повече от няколкото приказки за деца. Дори и тогава достъпът до книги е ограничен, а обществените библиотеки стават достояние за всички едва към края на века (Burnett 1982: 132).

Изграждането на ефективна образователна система, до която децата на бедните да имат достъп, е сериозен социален проблем през 19-ти век. Разликата в нивото на грамотността в началото и края на века според статистическите изследвания показва, че има възходящо развитие, дори е направен скок към прогреса. Английското общество е в много ниска точка по отношение на социалните условия в първата фаза на индустриалната революция. Тогава грамотните са малцинство, децата се трудят във фабриките, работниците нямат участие в политическия живот на страната, условията на труд и на живот в градовете са лоши. Краят на века бележи доста по-добри социални параметри – предлага се безплатно и задължително образование, което свежда неграмотността почти до минимум, законите предпазват децата от експлоатация, всички работници (с изключение на жените) могат да гласуват, а условията в градовете са чувствително подобрени.

ЛИТЕРАТУРА

- Arkell 1983:** Arkell, V. T., L.W. Thatcher. *British Social and Economic History (1750-1950)*, Oxford.
- Bolin-Hort 1989:** Bolin-Hort, P. *Work, Family and the State, Child Labour and the Organisation of Production in the British Cotton Industry, 1780-1920*, Lund.
- Burnett 1982:** Burnett, J. *Destiny Obscure, Autobiographies by Childhood, Education and Family from the 1820s to the 1920s*, London.
- Cunningham 1995:** Cunningham, H. *Children and Childhood in Western Society since 1500*, London.
- Gregg 1982:** Gregg, P. *A Social and Economic History of Britain 1760-1980*, London.
- Humphries 2013:** Humphries, J. *Care and Cruelty in the Workhouse: Children's Experiences of Residential Poor Relief in Eighteenth- and Nineteenth- Century England*. In: Nigel Goose and Katrina Honeyman, *Childhood and Child Labour in Industrial England, Diversity and Agency, 1750-1914*. London and New York.
- Tonge 1980:** Tonge, N., M. Quincey. *British Social and Economic History 1800-1900, Documents and Debates*, London.
- Zmolek 2013:** Zmolek, M. A. *Rethinking the Industrial Revolution, Five Centuries of Transition from Agrarian to Industrial Capitalism in England*, Brill.