

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ

Редакторъ Антонъ Борлаковъ.

СЪДЪРЖАНИЕ:

I. Отъ теорията за практиката.

1. Ив. П. Андреевъ. — Така! . . . Добре!
2. Пеню Михалковъ. — Да подготвимъ децата да разбиратъ художественитъ произведения.
3. Мв. Петковъ. — Разработка на стихотворения.
4. Ант. Борлаковъ. — Ходъ на уроцитъ по естествознание.

II. Изъ практиката за практиката.

1. Боимилъ Върбановъ. — Съживявъ човѣкъ.
2. Пан. Димитровъ. — Малкиятъ Сѣчко подъ сѣкъ.
3. Ант. Борлаковъ. — Проглѣтъ уроци по естествознание.
4. Д. Марчевски. — Членуване на самостателниятъ възраст.

III. Изъ училището и живота.

1. Опитни училища въ Австрия.
2. Училищната реформа въ Германия.
3. Института за ритмическа гимнастика въ Жена-Дангросъ.

Редакция и администрация:

Варна,

ул. „Кр. Мирски“, 14.

„Педагогическа практика“ през 1927/1928 год.,

както и през изтеклите шест години, ще дава статии върху приложбата на съвременните педагогически искания въ първоначалното училище и прогимназията!

ще разглежда всички течения и прояви, които целатъ обновата на училището;

ще поднася отборъ материали, съ които може да се импулсира и подпомогне учительовото творчество въ обучението и възпитанието;

ще обсъжда и разяснява всички по-важни обществено-педагогически проблеми, които духът на новото време и нуждите на живота и училището слагатъ за разглеждане и разрешение днесъ.

Седмата годишнина на „Педагогическа практика“ започна отъ 1 октомврий 1927 год. и ще завърши на 1 юний 1928 г. Списанието ще излиза презъ месецитъ: октомврий, ноемврий, декемврий, януарий, февруарий, мартъ, априлъ и май. Ще бъдатъ дадени 8 книги въ обемъ по 3—4 печатни коли, голѣмъ форматъ.

Годишенъ абонаментъ:

- | | |
|--------------------------|----------|
| а) за България | 100 лева |
| б) за Чужбина | 120 лева |

Пълни течения отъ изтеклите годишнини на списанието се отстъпватъ по следните цени:

- | | |
|------------------------------------|---------|
| а) Год. IV (1924 год.) | 50 лева |
| б) Год. V (1925—1926 г.) | 60 лева |

I (1921), II (1922), III (1923) и VI (1926—1927) годишнини сж изчерпани.

Абонирането става чрезъ настоятели, книжари или направо въ редакцията на списанието. Настоятель може да бъде всѣки учителъ, който запише най-малко петъ абоната. На настоятелите и книжаритъ се прави 20% отстъпъ.

Абонаментътъ се предплаща.

Всичко, що се отнася до списанието — писма, пари и ръкописи — се изпраща на адресъ: Антонъ Борлаковъ, ул. „Кръстю Мирски“, № 14, гр. Варна.

„Педагогическа практика“ е одобрена отъ Министерството на народното просвъщение за училищните библиотеки съ окръжно № 9925 отъ 11 априлъ 1921 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ.

Редакторъ Антонъ Борлаковъ.

Ив. П. Андреевъ — гр. Габровс.

„Така! . . .“ „Добре! . . .“

Учителътъ за ученика приятелъ, другаръ трѣбва да бжде! Хубава пожелавка! Но . . . и тукъ има едно „но“ — само пожелавка. Въ действителностъ, учителътъ е страшилище, съ което плашатъ децата въ селата; учителътъ е мжчителъ и угнетителъ, предъ който въ боязнь се свива всѣко детско сърдие. Все още въ училището витаятъ казармена дисциплина и казармени обноси. Повишенъ грубъ тонъ и сурови наказания. И понятно: детето не открива душата си. Не слива своето съ вашето сърдие. Стои далечъ въ уединение и . . . боязнь. Да, да! Боязнь, не само смущение. Зѣе леденъ долъ между него и учителя. И, разбира се, куца обучението, не отива, крета възпитанието. Въ уплаха и смуть ли е, детето не ще чуе и не ще види. *Страхътъ не реди системи — той хвърля въ хаосъ мислитъ.* Е ли той въ душата на детето — тамъ нѣма мѣсто за продуктивно творчество.

Детето да работи — учителя да ръководи! . . . Чудесно! И би било плодносно. Съ пипане, не съ гледане и слушане, се гради. Така се заражда въ детето чувство на можече. А можето е славенъ творецъ. То крепне върата въ себъ, кърми и храни мощна воля. Детето крачи, все напредъ — учителътъ всѣкога при, до, край него мила, драга, желанъ учителъ. Той подкрепя и прикрепя, сочи и указва, куражи и пжтеводи като нѣжна майка. Нѣкжде се детето позапре — не крѣськъ, не викотъ — импулсъ, потикъ трѣбва! Нѣкжде детето-ученикъ се спрепне — не глъчъ, а ржка въ помощъ. Нѣкжде грѣшка (въ четене, писане, смѣтане и пр.) се строи — не подигравки и хулежъ — а търпеливо изправление. Повече грѣшки при викъ и крѣськъ, — а не дай Боже и бой! — отъ страна на учителя и уплаха на ученика, отколкото при свободното имъ указание. Нали тъй (спокойно, търпеливо и съ любовь) добрата майка учи детето си. То се спрепне,

падне (сгрѣши, значи), тя му мило ржка подаде и то, ако и въ болки, още съ сълзици на очици, се дигне „разцѣвнѣ усмивка на-устнички си, погледне благодарно добра майка и . . . пакъ трѣгне.“ Такова дете, при такава майка по-добре и по-скоро ще *онавичи ходенето* и ще стане, — което е най-важното, — дете съ вѣра въ себе и любовъ къмъ майка-напжтвачъ, *дете юдно за възпитание и обучение.*

А учителътъ? Като добрата майка ли е той? На падащото дете подава ли той съ любовъ ржка? Отрива ли сълзи? Извиква ли усмивка?

— Не! Не като добрата майка е учителътъ. Ученикътъ събърква — той се разфучи; ученикътъ занѣмѣе — той бѣснѣе . . . Малка грѣшка — голѣмъ вѣкъ . . .

Какво става въ душата на детето? — Рушежъ, не градежъ. Падатъ знания, сковава се умъ, хилавѣ вѣра и воля, сгромоля въ авторитета на учителя, чезне и умира любовта между него и детето.

Ученикътъ не *знае*. Не се подирватъ причинитѣ, а зарукнѣ буенъ потокъ хули, подигравки и порицавки, че дори и по-сурово се наказва детето. Кой печели отъ това? Детето? Обучението? Възпитанието? — Не, никой! Само дѣлото на събарянето.

А опитайте се съ лека обноска и нѣженъ тонъ да влѣзете въ душата на детето и тамъ да подирите злосторницата — причина! Ще скѣрбите и ще се засрамите, — увѣрявамъ ви. Ще скѣрбите за детето-мжченикъ, ще се засрамите отъ вашето педагожко фелдфебелство.

Изследвахъ деца-ученици въ моментъ на забъркване, сгрѣшване, грѣшки и грѣшчици, неотговаряне, занѣмвяване и т. н. Ето признания: „Учителю, знаа го, но мисля, че не е вѣрно“; друго: „Уплашихъ се, като ме извадихте, безъ да се надѣвамъ“; друго: „Срамъ ме е отъ васъ и другитѣ“; друго: „Боя се, че не е вѣрно, та ще ми се смѣятъ“; друго: „У дома го знаа, учителю, а, като ме извадите, уплашвамъ се и забравямъ“; друго: „Мама е болна — за нея се замислихъ“, „уморена и гладна съмъ — не закусихъ тая сутринъ“; „не ми е добре, учителю“ и пр. пр.

Когато мѣрмимъ, хокаме или наказваме събъркалия, погрѣшни отговори далия ученикъ, ние знаемъ ли всичко това? Бѣхме ли въ душата му? Надникнахме ли тамъ? Защото . . . и *детето е човѣкъ, и детето е съ своитѣ болки, грижи и дефекти, и детето иде съ свой обликъ и темпераментъ.*

Не, не така! При грѣшка на ученика не хохотъ, ни глъчъ. Така събаряме. И млади крилца стрижемъ. Стремежъ къмъ растежъ потискаме. И ставаме чудаци въ очитѣ на детето.

Друго трѣбва: потикъ, куражна дума, одобрително и ободрително слово. Тѣй се възвисява духа, настроение се

добива, сили избликват и към *дъло, творчество* носят. А това сж. предусловия за хубава, плододавна работа. Нали?

Една картина. Сме на събрание. Слушаме ораторъ. Изведнажъ . . . шумъ, подсвиркване . . . Смутъ въ публиката, смутъ още по голѣмъ въ оратора. И . . . *прозала се той*. Другъ, а може би и сжщиятъ, ораторъ говори. Всички го слушатъ съ интересъ и внимание. Той все повече се увлича. Изведнажъ викове на одобрение, аплодисменти. Ораторътъ лети, мислитъ буйно текатъ и красиви фрази носят. И . . . *твори той*.

Въ нашето класно събрание, въ нашата *аудитория на малкитъ*, не хвърляйте глъчъ и остроти върху малкитъ „оратори"! Ще внесете пакостенъ смутъ и въ „оратора“ и въ публиката (класа). Ще се провали той, ораторътъ-ученикъ, но и вие ще станете за него учителъ-мжчителъ и чудакъ.

Направте класа си *тиха, другарска аудитория*, въ която *всичко и всички съ интересъ и внимание ще слушатъ*, въ която „ораторътъ“ *се аплодира*, и вие наистина ще съграждате въ душата на детето все по нови, все по-красиви и все повече ценности, които, сумирани и затвърдени, ще дадатъ пс-свършенъ типъ човѣкъ.

Азъ много често „аплодирамъ“ децата си, т. е. окуражавамъ, подтиквамъ ги. И особено по слабитъ. Дори и когато не заслужаватъ това. Отъ опитъ зная силата на импулсивното „добре!“, или ободрителното „хубаво!“, или пъкъ окүражителното „така! . . . така! . . .“ Тъ, излѣзли изъ устата на учителя, разливатъ радостъ въ душата, пълнятъ съ вѣра и мощъ сърдцето. И практиката ми указа това. Тѣй, Стоянка е стѣснително, свѣнливо дете. Остротата гнети духа ѝ. Забърква се. Посрѣдствена ученичка, слабопаметна, трудно учи, мжно (съ грѣшки) смѣта, пише и чете. Често ме нервираше. Много време изгубихъ да ѝ чета морали за трудолюбие. Пасторалиитъ не помагаша. Не стѣтихъ резултати. Обърнахъ другъ листъ. Ласкави обноски и ободрителнитъ: „Така! . . . Добре! . . . Хубаво! . . .“ „Сега е по-добре отъ вчера! Но може още по-добре“ . . . „*Ти можешъ!*“ . . . Видишъ ли, че можешъ? . . .“ и пр.

Освежи се лицето, блѣснаха очички. Повишено на-строение, ободренъ духъ. Сега е добра ученичка.

Всѣкога, въ всички случаи и при всички учебни занятия (писане, четене, говоръ, смѣтане и пр.) азъ нашироко прилагамъ многоценното „Добре! . . . Така! . . . Хубаво! . . .“ Зачете неувѣрно ученикъ нѣкой. Още следъ първата прочѣтена фраза ученикътъ чуе моето „Добре!“ и повишава тонъ, явява се охотата да чете, по-самоувѣренъ става. Веска по смѣтане пасува. Страхотно поглежда. Изваждамъ я не по нейно желание. Помогнахъ ѝ, окуражихъ я: „Така! Хубаво! Я вижъ, че можешъ! . . .“ Сега Всека е много добра ученичка. И въ часъ работи съ устремъ, всеотдайно. Ако не бѣше

това „Така! Добре!“ и пр., а бѣше глѣчь, срѣдня, подигравки и наказания, Веска щѣше да мълчи и се мжчи въ часоветѣ по смѣтане. *При мжчь — досада, при „Така“ — работа съ любовь . . .*

Понѣксга и цѣлото отдѣление като колективъ поощрявамъ съ одобрителното „Добре! Хубаво! . .“ Констатирамъ, какъзо е било, т. е. какви сж бил и тѣ (уче-ицигтѣ) и какви сж сега. Отбелязвамъ напредѣка. Указвамъ на слабостигѣ, дефектитѣ. Соча леностѣта като убиецъ на всичко хубаво и полезно. Дебело подчертавамъ и одобрявамъ постигнатигѣ успѣхи, поставямъ нови цели.

— Видите ли, деца? *Вие можете! Искате ли — можете.* Едно нѣщо само трѣбва: *трудъ, работи! . .* Знаете ли що? Я да направимъ едно *чудо! . .* (Всички вперятъ очички и съ затаенъ дѣхъ чакатъ). Ето чудото: въ края на учебната година *всички* вие да се научите още по хубаво да четете, пишете и смѣтате; *всички* вие да премините въ III отдѣление, единъ да не остане пакъ въ сжщото отдѣление, та *всички* вие на края на годината да се радвате и родителитѣ си да зарадватъ! А? Хайде, да направимъ това *чудо! . .* *Вие можете! . .*

Заскачатъ, затропкатъ децата, искрятъ въ очигѣ вѣра, мощъ и воля за работа . . .

Да, съ незначителнитѣ за нѣкои „Добре! Така! Ти можешъ!“ може много — много да се направи. То вдѣхва вѣра въ себе. То е избликъ на сили и потици за работа. Садн *чувството на моженето*, самочувствието и самодейността. То подсила волята, гради здравъ характеръ въ малката душа на *малкия човѣкъ* — утрешния голѣмъ гражданинъ.

А не е ли това и такова истинското възпитание и обучение?

Не унижявайте, не спrepзайте детето! Аплодирайте го!

Пеню Михайловъ — Разградъ.

Да подготвимъ децата да разбиратъ художественитѣ произведения.

Разбирайки произведенията на великитѣ художници, човѣкъ добива възможность да прониква въ дълбинитѣ на човѣшката душа и да разбира, какво преживява или е преживѣлъ въ изображениягѣ индивидъ.

Научени да разбираме езика на великитѣ художествени образи, ние се научаваме да гледаме и да виждаме въ окржжаващата ни действителность всичко онова, което разби-

раме; съ други думи, ние се избавяме отъ така наречената *психическа слепота*, която е тъй много свойствена на хората и която имъ причинява не малко злини.

Оставенъ самъ на себе си, човѣкъ често остава неспособенъ да разбира безъ странична помощъ не само това, което вижда въ живия животъ, но даже и онова, което му разказва картината на художника, който въ сравнение съ тълпата най-добре вижда всичко и умѣе да го изобразява на платно.

А всичко това налага на семейството и училището не само да запознаватъ младото поколение съ всичко ценно въ областта на художественото творчество, но и да развиватъ у децата способността да разбиратъ езика на художественитъ образи.

Училището трѣбва да счита като прѣка своя задача за познаването на подрастващитъ поколения почти съ всички ценни отъ психологично гледище и достъпни за възпитаницитъ произведения на изкуството. Недостъпното въ оригиналъ трѣбва да имъ се представи въ видъ на хубава и вѣрна репродукция.

Обаче главната задача на училището е да научи възпитаницитъ да се вгледватъ добре въ всѣко произведение на изкуството и да бждатъ въ състояние да отгадаватъ, какво може то да разкаже на зрителя. Така, за музикалнитъ произведения говорятъ, че не е важно, какво възприемаме отъ тѣхъ, а — какво будятъ тѣ въ нашата душа (*non pas ce que nous „sentons“, mais ce que nous „ressentons“* — Edmond Goblot). Важенъ е, значи, душевниятъ отзвукъ, който се появява въ душата на слушателя, като отговоръ на тоя или она напѣвъ или съзвучие. Сжщото нѣщо е вѣрно и по отношение художественитъ живописни творения.

Какъ може да се развие у човѣка способността да се отзовѣва на впечатленията, да не ги заминува равнодушно и безсмислено? Така, както може да бжде развита до най-високия си предѣлъ, която щѣте човѣшка способностъ, стига тя да съставлява негово природно достояние. А това се постига, несъмнено, чрезъ цѣлъ редъ систематични и последовни упражнения.

Нека си представимъ, че имаме класифицирани картини по степенъта на тѣхната достъпност за дадено лице и че нѣкъде въ тоя редъ има предѣлъ, картинитъ подъ който сж съвършено леко достъпни за ума на зрителя, а надъ него се намиратъ тия, които му ставатъ достъпни, следъ като употреби известно усилие, или пъкъ съвсемъ не му сж достъпни. Нашъ дългъ е да приучимъ възпитаника да се ползува и отъ това, което представлява известна трудностъ, при условие че последната е преудолима. Скоро следъ това и то ще престане да бжде трудно, т. е. достъпниятъ пре-

дѣлъ ще се измѣсти по-нагоре. Така че постепенно ще се постига все по-голямъ и по-голямъ успѣхъ и чрезъ тия упражненія силитѣ ще продължаватъ да заякватъ. Обаче не трѣбва да се забравя, че съвсемъ лекото и съвсемъ трудно-то трѣбва да се избѣгва като безполезно.

При единъ строго обмисленъ редъ, система, развоятъ на младото същество ще може да се поведе по естественъ пѣтъ, който ще прееставява нѣщо като стълба, по която крачка по крачка ще възлиза то и ще достигне височина, на каквато не може изеднажъ да скочи.

Явява се сега въпроса, кое ще бѣде ръководното начало при избора на картинитѣ.

Това може да стане по емпериченъ пѣтъ, опредѣляйки вече не способността за осмисляне зрителнитѣ впечатления въобщо, а способността на дадено лице да осмисля съдържанието на дадена картина, т. е. силата на „резонанса“ въ неговата душа при разглеждането на тая или оная картина и т. н.

Какъвъ ще бѣде тогава използваниятъ критерий при класифициране на картинитѣ?

Данитѣ, възъ основа на които могатъ да се разпредѣлятъ картинитѣ по степенъта на тѣхната разбираема достъпностъ за този или онзи и то по произвежданото впечатление, могатъ да бѣдатъ разпредѣлени на две групи: въ едната отъ тѣхъ ще преобладава *субективенъ елементъ*, а въ другата — *обективенъ елементъ*. Тукъ му е мѣстото да си спомнимъ съпоставянето на постъпацитѣ, отъ които се ползуваме, когато се явява нужда да решаваме въпроса, какъ се възприематъ отъ това или онова лице проститѣ усѣщания.

Така напримѣръ, ако искаме да сравнимъ чувствителността на кожата отъ дветѣ страни на тѣлото, ние можемъ да си послужимъ съ бодване на игла върху разни мѣста по нея. питайки при всѣко бодване: „усѣщате ли сега убождане?“ „боли ли?“ „има ли разлика между първото и второ убождане?“ и т. н. Обелязвайки мѣстата, за които болниятъ казва, че усѣща да го боли повече или по-малко съ разни условни цѣтове, ние можемъ да получимъ схема за разпредѣляне чувствителността на тѣлото на даденъ боленъ. Обаче да се избѣгне симулирането, служатъ си съ така нареченитѣ „обективни признаци“, като за мѣрило се взематъ не заявленията на болния, а чисто обективнитѣ реакции на болнитѣ усѣщания: промѣнитѣ въ сърдечната дейностъ и дишането подъ влиянието на болката, реактивното измѣнение величината на зрака, измѣнение прѣсвѣта на съсѣдитѣ и температурата на тая или оная частъ на тѣлото и т. н.; съ редъ инструменти точно може да се измѣри реакцията на усѣщанията, следователно и относителната сила на самото усѣщане.

Сѣщо така и впечатлението отъ картината може да се оцени на основание разказа на самия зритель, или на основание на строго обективни признаци.

По първия начин психолозите, педагозите и лекарите се ползват при много свои изследвания, преследвайки въ различните случаи най-разнообразни цели. При някои случаи това се прави с цел да се определи умствения уровень на изследвания субект.

При други случаи анализа на разказа на изследваното лице досежно това, какво е забелязало то въ показваната му картина, се е приспособявалъ при изучаване, до каква степенъ сж върни дадени свидетелски показания и т. н. По същия начинъ, по примѣра на Бене, сж изяснявали характеристиката на типа, душевния складъ на учащия и цѣль редъ други изследвания.

Описването на впечатленията, които сж останали у зрителя на картината, става или съвсемъ свободно, или по програмка, въ видъ на отговори на зададени въпроси. Анализирайки съдържанието на разказа на отделните зрители, изследвачътъ добива схема, разглеждането на която го довежда до решаването на тая или оная поставена задача. Обикновено при такива опити се взема предвидъ тази или оценка на зрителитъ, на които е показвана картината, или на които е изяснявано влиянието на тия или ония условия за усвояване впечатленията и запазването на следитъ имъ.

Нищо не пречи да се възползуваме отъ съжитѣ методи за оценяване на самитѣ картини и класифицирането имъ. Обаче, трѣбва да се има предвидъ, че, за да имаме точни и крайни изводи, не трѣбва да се ограничаваме само съ изследването на разкази на учащия за изнесенитѣ отъ него впечатления. Вѣрно е, че словесната речъ предава съдържанието на впечатленията на учащия, отенѣжитѣ на преживѣванитѣ чувства, неговитѣ мисли и т. н., обаче, ги предава въ повечето случаи въ измѣненъ видъ, т. е. безъ да предава напълно и точно всичко действително преживяно. При това голѣмо влияние указва на детето неумението му да се ползува свободно отъ говора, отсъствието у него на самоконтролъ, бедностъ на речника му и т. н.

Ето тукъ именно може сериозно да помогне използването на „обективния методъ.“

И наистина, щомъ нѣщо е привлѣкло вниманието на детето, то това може да се забележи въ цѣль редъ външни признаци, които не зависятъ отъ неговата воля и съзнание; вниманието се изразява въ характерна мимика, въ характерни мускулни, сърдечни, дихателни реакции и т. н. Следейки ги, ние непосредствено можемъ да установимъ, доколко е завладано детското внимание отъ тоя или она обектъ.

А познати ни сж при това и съвършено определени мимически признаци, които посочватъ на мисловата работа и, следейки детската мимика при четенето на едно или друго мѣсто отъ дадена книга, ние можемъ да видимъ, доколко

въ него е възбудена живата мисълъ. Отъ особна важностъ е то при опредѣлянето у детето на емотивнитѣ реакции: да анализира чувствата си и да предаде точно съ думи отеначитѣ имъ, ала това едва ли е достъпно за едно дете. Обаче, мимиката отлично ги предава, стига да я следимъ внимателно и да умѣемъ да я разбираме.

Приспособяването на сжция методъ при изучаване впечатленията, що оставатъ у децата отъ тая или оная картина, дава твърде интересни резултати.

Така Лайпцигскиятъ професоръ Шулце се е възползувалъ отъ тоя методъ, за да разреши въпроса: „Способни ли сж децата да разбиратъ художественото изобразяване?“ За тази целъ той фотографиралъ ученицитѣ на едно отъ Лайпцигскитѣ училища и правелъ следъ това психологиченъ анализъ върху отпечатаното на снимкитѣ изражение на лицата на момиченцата въ момента, когато разглеждали тая или оная картина. Разглеждайки полученитѣ снимки, той е билъ поразенъ отъ богатството на изразителнитѣ лицеви отенъщи на тѣзи малки зрители, които по произхождение сж принадлежали къмъ некултурнитѣ класи на градското население. И важно е при това да се знае, че най-голѣмо отенъчно богатство на чувствата сж дали повтаряшитѣ по „малоспособностъ“ ученички. Това неволно го навежда на мисълта, че вътрешнитѣ детски преживявания, вътрешниятъ имъ психиченъ животъ може да остане скритъ отъ погледа, благодарение инертността на детската речъ, неумението да се изкаже и т. н. Ето защо вътрешната детска работа не бива да се сценява само по устнитѣ и писмени съобщения, тъй като тѣ сж недостатъчни да я характеризиратъ и посочатъ.

Анализирането на мимиката може да се извърши по два начина:

1. Като се използватъ непосредствено характернитѣ мимични признаци на умственитѣ процеси, на разнитѣ отдѣлни емоции и т. н.

2. Като приспособимъ къмъ анализа на всѣка мимична реакция разлагането ѝ на основни признаци — психологичнитѣ компоненти на всѣка отдѣлна емоция: елементъ на удоволствие и неудоволствие, елементъ на възбуждане и успокояване, елементъ на напрегане и отслабване, както казва Вундъ. На всѣки отъ тия шестъ елемента отговарятъ опредѣлени мимични симптоми, които забелязани въ общото физиономно изражение, даватъ горе долу точенъ психологиченъ анализъ на преживяваната отъ детето емоция.

Трѣбва да се забележи още, че при своитѣ анализи Шулце се е ползувалъ не само отъ изражението на лицето, но и отъ жестовѣтѣ, отъ положението на ръцетѣ и т. н.

Наблюдаването на зрительовата мимика заслужава особено внимание, тъй като то е приспособимо навсѣкжде и

при всяка обстановка; само когато искаме особено точни резултати, трябва да прибъгваме къмъ фотографията и др. т.

Другитѣ обективни реакции могатъ да се изучатъ или въ лабораторията, или при обикновена обстановка: наблюдавайки, напримѣръ, какъ се измѣня дишането на детето, може приблизително да се сѣди, доколко сѣ силни преживяванитѣ отъ наблюдаваното лице впечатления.

Връщайки се къмъ въпроса за достъпността на съдържанието на тая или оная картина за детето, можемъ да си послужимъ съ нѣкои педагогични наблюдения, правени въ областта на други искусства.

Правени сѣ наблюдения, които показватъ, каква роля може да изиграе при усвояването на поетичнитѣ произведения отъ децата предварителната подготовка, която има за целъ да ги подпомогне при разбирането и усвояването на сжщитѣ тия произведения. Чрезъ обяснения и редъ систематични въпроси върху съдържанието на дадено поетично произведение приучватъ се децата да свързватъ тая работа съ своитѣ възпоменания, мисли, мечти, наблюдения и т. н., а самото то имъ става достъпно и разбрано. Понататъкъ децата ще намѣрятъ въ него нѣщо интересно, нѣщо близко, нѣщо, което се явява като отзвукъ на тѣхнитѣ възпоменания и мисли, които отъ това ще станатъ много по-ясни и отчетливи.

Сжщо такива наблюдения сѣ правени и по отношение на музиката.

Ако децата научатъ замисъла на автора, обстоятелствата на неговия животъ, свързани съ преживяванията му, отразени въ една или друга отъ пиеситѣ му, последната имъ става много по достъпна и интересна.

Разработването на теми отъ самитѣ ученици съ целъ да могатъ да разбиратъ мисълта на художника въ всичкитѣ ѣ разклонения и подробности, може да се извърши и графически, т. е. сами ученицитѣ да ги скициратъ съ моливъ, краски и др. т.

Много може да се постигне въ случая и чрезъ работа надъ вътрешното въплотяване на мисълта въ зрителини образи, съпоставяйки ги взаимно.

Свършвайки съ тия бѣгли бележки, намирамъ за умѣстно още веднажъ да подчертая, че произведенията на великитѣ художници иматъ голѣмо педагогично и психологично значение при възпитанието и че подготовянето на подрастващето поколѣние да ги разбира е сжщо толкова важно, както и подготовката имъ да разбиратъ литературнитѣ произведения на писателитѣ.

Изв. Петковъ — Ломъ.

Разработка на стихотворения.

Едно отъ важнитѣ учебни сръдства, което дава храна на чувствата и чрезъ това подпомага възпитанието и образованието на ученика, е стихотворението.

Схващайки значението на стихотворната речъ, всѣки учителъ презъ учебната година изучава съ ученицитѣ си по нѣколко стихотворения. Ала трѣбва да признаемъ, че преподаването имъ, както се води днесъ на много мѣста, далечъ не достига голѣми резултати. Въ повечето случаи се постъпва така: прави се искусствена подготовка, прочита се стихотворението отъ учителя или отъ силенъ ученикъ, въ най-сѣстливъ случай разглеждатъ се картинитѣ и се пристъпва къмъ наизустяване. Таково преподаване и изучаване на стихотворенията е погрѣшно: ученицитѣ не се жегватъ отъ пламъка на поетическото вдъхновение, не се трогватъ отъ вложенитѣ идеи, не се вълнуватъ отъ чувствата, които лъхатъ и отъ съдържанието и отъ поетическата форма на речъта. Безъ това ученикътъ нѣма да изпита никаква естетична наслада при изучаване на дадено, стихотворение, или ако изпита такава, тя нѣма да бѣде пълна. Крайната цель, обаче, на това обучение не е само получаване на естетична наслада, която развива творческитѣ сили на ученика и го подтиква къмъ благородни дѣла, а и създаване на езиково художественъ усѣтъ, който да се превърне въ любовъ къмъ четене и търсене на стихотворения и следъ напускане на училището.

За да се създаде полезенъ навикъ у ученицитѣ да търсятъ стихотворения, да ги четатъ и да ги използватъ, необходимо е да се взематъ при разработката имъ подъ внимание много нѣща. Преди всичко не бива да се забравя, че всичко онова, което важи за преподаването на четивата, важи до известна степенъ, и за преподаването на стихотворенията. Както и при четивата, всѣко стихотворение трѣбва да се преподаде и изучи, когато по естественъ пѣтъ стане необходимо това. Създадениятъ интересъ е вече подготовка, която при стихотворенията се изразява въ създаване необходимо за случая настроение. Настроението е, което ще помогне много за създаване на естетичната наслада. Поводъ за създаване подходяще настроение могатъ да дадатъ случки и събития изъ самия животъ или пъкъ учебнитѣ предмети. По несигуренъ е единъ искусственъ уводъ, който толкова по малко би създалъ настроение, колкото учителятъ е по-малко художникъ по душа. Зашото такъвъ учителъ не би съумѣлъ да намѣри подходящъ материалъ, отъ който да лъхатъ чувства, близки на тия въ стихотворението. Или, ако би намѣрилъ такъвъ, мжно би го използвалъ. Ето защо

никога не бива да изпускаме естествения поводъ, който създава отлична подготовка при обучението и на четивата, и на стихотворенията.

Ще приведа два случая изъ практиката си. Бѣхъ на кино-съ училищитѣ си. Гледахме „Троянската война.“ На другия день имавме четене. Училищитѣ сами спомниха за гледания филмъ. Подхванахме разговоръ върху филма и се спрѣхме на най-трогателната картина — Хекторъ се прощава съ Андромаха. Единъ ученикъ съобщи, че въ христоматията ни има четиво съ сжщото заглавие. Всички ученици бързо намѣриха четивото, което разучихме въ часа. Другъ път. Бѣше по време на Ботевото праздненство. Училищитѣ бѣха на площада — слушаха речъ и декламации по случая. На другия день разучихме едно отъ най-хубавитѣ стихотворения на любимия ни поетъ революционеръ — „Живъ е той, живъ е . . .“. Трѣбва ли да казвамъ, съ какъвъ интересъ, съ какво настроение и съ какъвъ успѣхъ се разучи и четивото и стихотворението!

Обикновено въ стихотворенията се съдържатъ мисли или се рисуватъ картини отъ природата и живота. Съставителитѣ на читанкитѣ и христоматитѣ сж направили подборъ на стихотворения съ образователна стойностъ за съответната възраст. На учителя остава, следъ като е създадено настроение, да пристѣпи къмъ изучаване на стихотворението. За нѣкои по-леки стихотворения е достатъчно да се пристѣпи къмъ изучаване за изразително прочитане и за декламация, за да изпитатъ училищитѣ естетическата наслада. Често, обаче, се случва, когато училищитѣ не могатъ да изпитатъ нуждната естетическа наслада, защото не имъ е ясно достатъчно съдържанието. Въ такъвъ случай се налага предметна разработка на стихотворението и то съ задача — да се отгатнатъ картинитѣ, мислитѣ, вложени въ съдържанието. За целта се прави предметна подготовка, която може да стане още като се създава настроението; може, обаче, тя да се допълни и разшири и при следващитѣ прочитания — при изтъкване картинитѣ, общата мисль, па даже и при упражнението въ изразително четене.

Въ връзка съ тая разработка не е излишно — особено въ прогимназията — да се запознаятъ училищитѣ съ кратка характеристика на поета, съ нѣкои причини, на които се дължи стихотворението и пр.

Стихотворението представя отмѣрена речъ. Насладата, която се получава при четенето на известно стихотворение, не зависи само отъ съдържанието, а по-често отъ художествената форма. Тази форма трѣбва да се възприеме отъ училищитѣ, за да се почувствува по-добре насладата. Поетътъ си служи съ метафори, сравнения, алегии, съ рими, ритми и пр. и по този начинъ стихътъ получава особена музикалностъ. Тази именно музикалностъ трѣбва да бжде

доловена, почувствувана отъ ученицитѣ. Това най-добре може да стане при разработката за изразително четене, дето трѣбва да бжде изтъкната връзката между тия поетически сръдства и съдържанието.

Дотукъ нѣкои завършватъ разработката на стихотворенията, или правятъ още една крачка напредъ — наизустяватъ ги. Това, обаче, става сухо, механично и често безъ вътрешенъ потикъ. Ето защо монотонното четене и декламиране на стихотворенията въ нашитѣ училища и сега не е рѣдкость. А какъ да се постъпва, за да се изгони тая безсмислена практика?

Всѣки, който е изучавалъ нѣщо, е забелязалъ, че съвсемъ различно го изучава, когато не го учи за себе си, а да го съобщи на другитѣ. Вие четете стихотворение и го разучавате, не само да изпитате вложената въ него наслада, а искате да го прочетате и на други и то съ задача да ги трогнете. За да имате успѣхъ въ тази работа, непременно трѣбва двъ научите да четете изразно и художествено стихотворението. Това, именно, е необходимо да предхожда всѣко декламиране.

При разработката на стихотворенията за изразително четене важи всичко, което се знае за изразителното четене изобщо.*) На първо мѣсто е необходимо да се разучатъ — препинателнитѣ знаци, паузитѣ и изпълнението имъ, логическото ударение и ценнитѣ думи въ стихотворението. Следъ това старанията ни трѣбва да се насочатъ къмъ разбиране общото настроение, какъ се мѣни то и да видимъ, какъ ще го изразимъ. При тая разработка нужно е стихотворението да се почувствува, да се преживѣе съдържанието му и да се прочете съ чувство. Най-после много отъ мислитѣ и картинитѣ въ стихотворението не се виждатъ само отъ съдържанието, а ставатъ ясни отъ мелодичното изговаряне на думитѣ или пъкъ отъ мелодичнитѣ имъ съчетания. Тази мелодичностъ трѣбва да бжде възпроизведена правдиво и въ границитѣ на художествената реалностъ. Стихотворната речъ изобилствува съ мелодичностъ и музикалностъ, наредбата ѝ, направата ѝ се отличава съ хармонично сглобяване на частитѣ. Тѣй се обяснява лесното изпадане въ една крайностъ при мелодичното четене на стихотворенията — да се пѣятъ. Но при старанието си четенето ни на стихотворение да се доближи до естествената речъ, можемъ да изпадне въ друга крайностъ, която сжщо често се срѣща: не може да се разбере — разказъ ли се чете или стихотворение. Ето защо при изразителното четене на стихотворенията трѣбва да се пазимъ отъ крайноститѣ и, като спазваме всички характерни нѣща на стихотворната речъ, да се придържаме въ границитѣ на

*) Бележки върху изразителното четене. „Педагогическа практика“, кн. 6, год. VI.

естествената художествена речъ. Необходимо е, прочее, учителътъ да бже запознатъ и съ учението за стихосложението, та да може чрезъ образцово художествено четене да изпъкне разликата между четенето на разказъ и стихотворение и да може да обърне внимание на ученицитъ върху нѣкои качества на стиха.

Следъ упражнението въ изразително четене при похубавитъ стихотворения у ученицитъ се явява желание да ги наизустяватъ. Наизустяването, както се практикува днесъ, е отекчително за ученицитъ и развива само зрителната имъ паметъ. Ползата отъ наизустяването, обаче, следъ упражнението въ изразително четене е голѣма: то развива и въображението, и паметта, и волята на ученицитъ и спомага много за постигане целитъ на това обучение.

Следъ разработка за изразително четене на стихотворението, ние сме се много доближили до научаването му на наизустъ. Да се научи, обаче, стихотворението да се декламира е нужно и по нататашна разработка, която по време може да не бже отдѣлна отъ тая за изразително четене.

Въ разнитъ методики се срещатъ напжтствия по наизустяването на стихотворенията. Ала особено цененъ ми се вижда препоржчаниятъ отъ О. Е. Озаровска начинъ за наизустяване. Този начинъ се основава на голѣмата работа на въображението. Озаровска го изяснява съ следния случай: Прѣдъ аудитория тя произнесла думата „Камбана“ и е молила слушателнтъ си да отговорятъ, какъ се отнасятъ къмъ произнесената дума. Болшинството ѝ заявило, че при чуването на тази дума у тѣхъ не възникналъ никакъвъ зрителенъ или слуховъ образъ: „Просто чухме позната, известна дума.“ По-малко хора си представили камбана, която виси въ пространството, или пъкъ въ нѣкаква камбанария. Нѣкои мислено си представили чертежъ или рисунка на камбана и т. н. Съвсемъ малцина си представили цѣла картина: „Нашата селска камбанария, нашата камбана; слушамъ нейния звѣнъ и виждамъ, какъ се люлѣе язика ѝ.“

За художника е много по ценна, по-скжпа тази последната детска възприемчивостъ на думата.

„И така — казва Озаровска — ако вие се заловите да поглѣщате всѣка дума отъ текста, така че съ всѣка дума да свързвате опредѣленъ звуковъ, зрителенъ или другъ образъ, а по нѣкога даже цѣла картина, то при такова напрегнато въображение вие:

- 1) упражнявате въображението си.
- 2) изведнажъ (въ идеаленъ случай) можете съвършено точно да запомните текста; колкото по точно работи въображението, толкова по точно се слагатъ обратно въ думи и възникналитъ въ мозъка образи, и
- 3) речъта ви ще стане по-непосрѣдствена, по-искрена и

по-изобразителна, понеже текста ще бжде „преживяванъ отъ васъ.“*)

Отъ една година насамъ се ползувамъ отъ тоя начинъ при разработка на стихотворения за наизустяване. Практиката показва, че тсй има голѣми предимства: чрезъ него по-лесно се жегватъ ученицитѣ отъ пламъка на поетическото вдѣхновение; по-лесно заучаватъ наизустъ стихотворенията и ги декламиратъ съ чувство.

Ант. Борлаковъ.

Ходъ на уроцитѣ по естествознание.

Въ днешното книжно училище често се *преподаватъ* систематизирани истини, готсви общи сѣждения, заключения и изводи, открити отъ човѣшката мисль следъ дълги усилия и лутания. Не се подозира дори, че тѣ сж непонятни за детето. Въ уроцитѣ по естествознание, напр., ще чуете да се разказва: „Коньтъ е умно и послушно животно. Коньтъ е най-работливото и най-износливото животно. — Козата е хитра и пѣргава. — Кучето е най вѣрниятъ приятель на човѣка. — Овцата е глупаво животно.“ И пр., и пр. Колко много конкретни факти трѣбва да е наблюдавалъ човѣкъ, докато дойде до заключението, че действително коньтъ е най-работливо и най износливо животно! Въ училището смѣтатъ тоя изводъ за очевидна аксиома, та го съобщаватъ направо на ученицитѣ, безъ да даватъ ония предилки: възъ основа на които той е извлѣченъ. Понѣкога пѣкъ се спитватъ да го доказватъ пакъ съ общи сжждения, като следнитѣ: „Човѣкъ язди коня на дълъгъ пѣтъ въ добро и лошо време. Въ време на война той се спуска съ яздача срещу неприятеля, безъ да е ялъ нѣколко дни. Той свиква да тѣрпи гърмежа на пушкитѣ и топоветѣ, безъ да се стрѣска. Впрѣгнати въ кола, конетѣ теглятъ тежки товари и оратъ на нивата. Нѣкжде съ коня ходятъ на ловъ за диви животни“.

Въ такава форма тия знания сж бремене за паметьта. Съ тѣхъ се отглежда лековѣрието и умствената нищета у детето защото то привиква да се не отнася критически къмъ нѣщата, а да приема на вѣра всѣка обща истина, която му се съобщава. Съвсемъ друга стойностъ иматъ за детското развитие посоченитѣ изводи, ако всѣки отъ тѣхъ се добие като изводъ отъ логическия анализъ на множество факти. *Тогавъ*

*) Етюди по художествено четене (9 стр.) — Прев Б. Маврогановъ. Провадия.

детето ще открива науката и ще гради самостоятелно своя светоглед при всеки урок.

Образователната ценност на науката не се крие въ нейните изводи, а въ ония изследвания и мисли, които водят къмъ тѣхъ. При всѣки урокъ ученика трѣбва да премине пѣтя на изследвача: да открива и да гради самъ истинитѣ, защото само така може да развие умствениитѣ си способности и да добие трайни познания. За да постигне това, учителтъ трѣбва да упъти най-напредъ ученицитѣ да черпятъ факти отъ ония извори, отъ които черпи своето градиво и науката; после, ако първото е невъзможно, да даде на ученика богатъ разнообразенъ конкретенъ материалъ, отъ който могатъ да бждатъ извлѣчени научнитѣ истини, и, най-после, да посочи начина, по който могатъ да се обобщаватъ и систематизиратъ добититѣ знания.

При тая работа учителтъ, отъ една страна, ще репродуцира редицитѣ представи, които децата иматъ за обекта, отъ друга страна ще ги допълва и ще ги свързва съ нови представи, които трѣбва да бждатъ аперцепирани. Не искаме да кажа, че *репродукцията* и *аперцепцията* трѣбва да вързятъ раздѣлно, както искаше нѣкога тѣй наречената *теория за формалнитѣ степени*. Когато излагаме конкретни материали, репродукцията и аперцепцията трѣбва да вървятъ ржка за ржка, да се преплитатъ, тѣй както става винаги това въ човѣшкото съзнание. Репродуцираме ли редица представи А, веднага ще дадемъ нови — а, тѣсно свързани съ първитѣ, после В—b, С—с, Д—d, Е—e и т. н. Кой кръгъ представи ще репродуцираме най-напредъ, когато разглеждаме нѣкоя тварь, това зависи отъ богатството на детския мисловъ кръгъ. Най-яснитѣ и най-пълнитѣ представи ще възобновяваме най-напредъ. Напр., искаме ли да запознаемъ ученика съ лисицата, трѣбва да се попитаме, кои детски представи за това животно сж най-богати, най-пълни и най-ясни, та съ тѣхъ да започнемъ разработката. Селското дете знае много разкази за опустошенията, които прави тоя хищникъ изъ курницитѣ. Този кръгъ представи — храната и начина, по който я добива — ще бжде изходната точка на урока ни. Въ свързка съ храната иде редъ да говоримъ за устройството на жбигъ, сѣтивата, ноктитѣ и др. Обработката въ общи черти ще вземе такъвъ ходъ: 1) репродукция на ученишкитѣ представи за храната и начина, по който я добива животното, 2) допълване на тия представи чрезъ разкази и излюдения надъ картини и рисунки: 3) репродукция на представи за устройството на жбитѣ и ноктитѣ; 4) допълване на тия представи по сжщия начинъ, и т. н. Така постепенно ще изградимъ пълния образъ за живота на животното, което разглеждаме.

Винаги трѣбва да се стремимъ да репродуцираме максимално, точно *опредѣленъ* кръгъ представи, защото само тогава

репродукцията може да се извърши — по пълно и по-ясно. Искаме ли отъ ученика да ни разкаже *всичко* което знае за нѣкое животно или растение, той почти нищо не ще ни разкаже, понеже тогава ще нагочи вниманието си вързу голѣмъ кръгъ представи, които не могатъ да се задържатъ едновременно въ съзнанието. *Тѣснотата на вниманието е първо условие да се възобновяватъ бързо и ясно представитѣ.* Затуй, когато излагаме материала, ще репродуцираме малки редици отъ представи. Не искаме да разказватъ всичко, каквото знаятъ ученицитѣ за щърка, а питаме последователно, какъ се храни той, какъ хваща своя ловъ, какъ си прави гнѣздото.

Въ единъ урокъ могатъ да се разглеждатъ обекти, наблюдавани непосредствено, или такива, недостъпни за детското наблюдение. Споредъ туй, репродукцията взима различна насока. При първия случай репродуцираме и допълваме последователно всички представи, добити чрезъ наблюдения. При втория случай репродуцираме представи за обекти, подобни или прилични на ония, съ които искаме да запознаемъ ученицитѣ. Възъ основа на тия представи въ детското въображение градимъ приблизително вѣрни представи за нѣщата, които не могатъ да се видятъ.

Представитѣ, които притежава всѣки, сж добити по два различни птя: едни сж резултатъ отъ сътивни възприятия, други — отъ работата на нашето въображение. Като комбинираме, прибавяме или отлччваме едни или други признаци отъ сътивнитѣ възприятия, ние си съставяме представи много или малко вѣрни за нѣща или явления, отдалечени по мѣсто и време отъ насъ. Възъ основа на представитѣ, които имаме за Дунавъ, ние си съставяме по тоя начинъ представи за други голѣми рѣки; възъ основа на представата за слеза съставяме си представа за памучника; възъ основа на представата за овчарското куче съставяме си аналогична такава за вълка.

Когато се разглеждатъ твари, които не могатъ да се наблюдаватъ непосредствено, учителътъ трѣбва да създаде всички условия, при които могатъ ученицитѣ да си образуватъ приблизително вѣрни представи чрезъ въображението. Едно отъ тия условия е да се намѣрятъ познати обекти, които наподобяватъ най сполучливо новитѣ. Затова въ такива случаи учителътъ трѣбва да репродуцира на първо мѣсто детскитѣ представи за тѣзи обекти.

Не винаги всичкитѣ материалъ за твари отъ родното мѣсто, който трѣбва да се изложи въ единъ урокъ, е достъпенъ за наблюдение. Такъвъ случай има въ урока за коня. Отначало трѣбва да говоримъ за храната, устройството, начина на живота му, за услугитѣ, които извършва той на човѣка — всичко това може да бжде наблюдавано непосредствено; после разказваме какъ е билъ опитомень и какъ сж добити различнитѣ породици отъ него — предста-

витъ за последнитъ нѣща пъкъ могатъ да бждатъ създадени само чрезъ фантазията възъ основа на аналогични познати факти. Ходътъ на урока нажко може да бжде отбелязанъ така: 1) последователна репродукция на всичко наблюдавано, 2) допълване на наблюдаваното съ нови наблюдения и разкази, 3) репродукция на факти, аналогични на ония, съ които искаме да запознаемъ ученицитъ, 4) построяване на нови образи отъ представи, добити чрезъ наблюдения.

Всѣка страна отъ живота на тваритъ може да бжде илюстрирана съ редица *аналогични конкретни факти*, разказани било отъ ученицитъ, било отъ учителя. Разказитъ на ученицитъ и учителя въ такива случаи сж „частни описания“ на случки, свързани по мѣсто и време. Съдържанието на тия частни описания се съпада въ общи черти. Ако отъ тѣхъ отлжчимъ всички представи за времето, мѣстото и личното отношение на наблюдателя къмъ фактитъ, ще получимъ *общо описание* на оная страна отъ живота на обекта, която разглеждаме въ дадената частъ на урока. Да предположимъ, че учителтъ трѣбва да говори за начина, по който бѣга заякътъ. Той разказва на ученицитъ: „Завчера следъ обѣдъ отивахъ на разходка къмъ селската горичка. Изведнажъ изъ нивитъ току предъ мене изкочи заякъ. Близкитъ овчарски кучета го подгонихи. Той се спусна къмъ дола, като скачаше силно. Когато започна да слиза надолу, захвана да се търкаля презъ глава. Щомъ достигна до срещния склонъ на дола, започна пакъ да скаче леко и бързо. Нагоре бѣгаше по-силно и по леко, отколкото на долу.“

По силата на закона за асоциациитъ по сходство разказътъ на учителя възобновява аналогични сцени, наблюдавани отъ ученицитъ.

Единъ разказва, какъ видѣлъ сжщо такава сцена, когато пасълъ овцетъ край лозята, другъ когато билъ съ баща си на оранъ, трети — когато жънали на нивата, четвърти — когато брали царевици. Всички разкази сж *частни, индивидуални описания* на една и сжща проява, наблюдавана при разни обстоятелства и въ различно време. Сходнитъ части на всѣко описание се сливатъ; отъ тѣхъ лесно можемъ да съставимъ общо описание:

„Заякътъ бѣга леко и бързо. Той бѣга лесно нагоре, но надолу се търкаля презъ глава. Когато бѣга, той прилепя ушитъ си къмъ гърба.“

Тоя процесъ въ психологията е известенъ подъ името *асимиляция*. Следниятъ примѣръ разяснява неговата сжщина: Когато ни се даде известна представа *a*, възъ основа на асоциацията по сходство у насъ се поражда представа *a1*. Тия две представи се сливатъ въ една друга така, че, вмѣсто тѣхъ, се получава нова *обща* представа. Въ примѣра за заяка имаме сжщия процесъ, само ча тамъ се асимилиратъ вече не единични представи, а цѣла редица отъ представи:

случка А, редица представи $a_1 + b_1 + c_1 + d_1 + e_1 + f_1 + r_1$,
 случка В, „ „ „ $a_2 + b_2 + c_2 + d_2 + r_2 + f_2 + m_2$,
 случка С, „ „ „ $a_3 + b_3 + c_3 + d_3 + r_3 + f_3 + m_3$.

Редицитѣ $a_1 + b_1 + c_1 + d_1$, $a_2 + b_2 + c_2 + d_2$ и т. н. отъ отъ тритѣ случаи се сливатъ; редицитѣ $f + r$, $r + s + m$, $k + l + m$, се отлжчаватъ. Като резултатъ, се получава нова редица отъ общи представи $a + b + c + d$, която, облѣчена въ думи, дава общо описание на случкитѣ А, В, С.

Асимилацията на представитѣ облекчава паметъта. Помненото на много отдѣлни аналогични факти въ повечето случаи е невъзможно. Отъ частичното, временното, случайното се задържа въ паметъта по-дълго време само онова, което е общо за нѣколко аналогични случаи и което нѣколко пжти е възприемано по редъ.

Отъ тукъ следватъ и изводитѣ, които трѣбва да се направятъ за *учебния процесъ*, когато излагаме конкретни материали.

Въ всѣка частъ на урока ние репродуцираме стари редици представи, даваме нови, асоциираме еднитѣ съ другитѣ, асимилираме сходнитѣ и получаваме общото описание за дадената частъ отъ урока.

Въ примѣра за заека въ общото описание се констатира само нѣколко факти, безъ да се обяснява, защо животното може да прави голѣми скокове, защо бѣга лесно нагоре, защо слага ушитѣ си на гърба, когато бѣга и т. н. За да отговоримъ на тия въпроси, трѣбва да свѣржемъ начина на живота съ устройството на организъмъ му — трѣбва да направимъ редица предложения, догадки и умозаклучения възъ основа на даденитѣ факти.

Да обяснишъ едно явление значи да познаешъ причината на явлението. Подъ причина трѣбва да се разбира явлението, което е така свѣрзано съ друго явление, че появата на първото да влѣче следъ себе си и появата на второто и унищожаването на първото да влѣче следъ себе си неизмѣнното унищожаване на второто. Причината винаги се представя като предшествуващо явление, а действието — като последващо. Когато изследваме природата, забелязваме, че смѣната на природнитѣ явления представя истински хаосъ; явленията се намиратъ безредно разбъркани. За да познаемъ причинната връзка, трѣбва да знаемъ, кои явления сж предшествуващи и кои последващи. Когато направимъ това, най-близка наша задача е да изследваме, по какъвъ начинъ сж съединени тия явления помежду си. За да опредѣлимъ причинната връзка между явленията, ние трѣбва да срещнемъ, както нѣкои предшествуващи, тъй и нѣкои последващи явления *разединени*. Само при такива условия ще бждемъ въ състояние да откриемъ, промѣнитѣ на кое предшествуващо явление влѣкатъ следъ себе си измѣнения на последву-

ващето и кои от мѣняващитѣ се явления трѣбва да признаемъ за причина и кои за следствие.*)

На практика, особено въ обучението въ естествознание, се грѣши противъ тия искания. Често пжти, когато обясняватъ биологически явления, взиматъ следствието за причина и причината за следствие. Единъ примѣръ. Казватъ: „Яребицата рѣдко хвърчи, защото има кжси крила. Яребицата има кжси крила, защото хвърчи рѣдко“. Кое отъ дветѣ обяснения е вѣрно? Отъ *еволюционно мѣстище*, трѣбва да приемемъ движенията и действията като причина, за да се развие или атрофира известенъ органъ. Яребицата била принудена да си търси храна по земята. Тя повече е ходила, но рѣдко си е служила съ крилата. Като не ги упражнявала, тѣ не се развили. Следователно, отъ гледището на закона за развитието, като предшествуващо явление, което е повлѣкло измѣнението на органа, трѣбва да се счита службата, която е извършвалъ тоя органъ. Въ такъвъ случай можемъ да кажемъ: „Понеже яребицата рѣдко си е служила съ крилетѣ, тѣ сж станали кжси и закржглени.“ Станали такива, тѣ се явяватъ по-нататѣкъ като причина за сегашната дейностъ на органиѣтѣ. Затова сжщо така можемъ да кажемъ: „Яребицата хвърчи тежко и бавно, понеже крилата ѝ сж кжси и закржглени“. И двата извода сж логически вѣрни. Единиятъ обяснява, какъ органѣтъ е добилъ сегашното си устройство; другиятъ обяснява, какъ това устройство обуславя сегашната му служба.

Отъ *дидактическо мѣстище* по близѣкъ до детското разбиране е втория изводъ, ала той не ни обяснява напълно явлението. Ето защо, веднага следъ него трѣбва да намѣримъ и първия. Такива обяснения ще трѣбва да се даватъ винаги, когато се разглеждатъ органически твари. Тѣ не се изключватъ, а взаимно се допълнятъ и поясняватъ. Въ всички случаи, обаче, трѣбва да се съблюдава правилно: *търси причинитѣ на дадено явление въ ония явления, които го предшествуватъ*.

За опредѣляне на причинната връзка има четири способа, наречени отъ Дж. Ст. Милъ „*причинна индукция*“. Тѣ носятъ следнитѣ названия: 1) методъ на съгласието, 2) методъ на различието, 3) методъ на остатѣцитѣ и 4) методъ на съпжтсвуващитѣ измѣнения. Учителѣтъ трѣбва да ги познава добре, за да ги използва при биологическото разглеждане на тваритѣ. Тѣ намиратъ сжщо широка приложба и въ обучението по география и история, когато се търсятъ причинитѣ на явления, предметъ на тия научни дисциплини.

Способѣтъ за опредѣляне причинната връзка по метода на съгласието може да бжде формулиранъ така: „Ако въ два или повече случаи отъ изследваното природно явление

е общо само едно обстоятелство, тогава това обстоятелство, въ което всички случаи се *съгласуватъ*, е причина на дадено явление". Ако явлението А въ единъ случай настъпва при обстоятелството а, b, c, въ другъ — при обстоятелства a, d, e, въ трети — при обстоятелства a, f, g, въ четвърти — при обстоятелство — a, m, g, то причина на явлението е обстоятелството а, общо за всички случаи. Като сравнимъ различнитѣ случаи, при които се срѣща изучаваното явление, като отдѣлимъ предшестващитѣ части отъ последващитѣ и като намѣримъ въ първитѣ общото обстоятелство, което се срѣща въ всички случаи, намираме причината на явлението.

Методътъ на различieto може да бжде формулиранъ така: „Ако случаитѣ, въ които настъпва известно природно явление и случаитѣ, въ които не настъпва, иматъ общи обстоятелства, съ изключение *само на едно*, и последното се срѣща само въ първия случай, то обстоятелството, по което двата случая се различаватъ помежду си, е причина на изучаваното явление.“ Ако явлението А въ единъ случай настъпва при обстоятелства а, b, c, а въ другъ — не настъпва при обстоятелства b, c, то причината на явлението е обстоятелството а, по което се различаватъ двата случая.

Посѣли сме въ две саксии бобови семена; въ саксиитѣ има еднаква почва; поставени сж на свѣтлина и топлина на едно и сжщо мѣсто. Въ едната саксия прѣстѣта е влажна, въ другата съвсемъ суха. Семената въ първата саксия поникватъ, въ втората — не поникватъ. Коя е причината на явлението? Въ първия случай имаме следнитѣ обстоятелства: почва, влага, свѣтлина, топлина; въ втория случай — почва, свѣтлина, топлина; липсва само обстоятелствотѣ „влага“. Следователно, то е причината, за да не настъпи явлението въ втория случай.

Другъ примѣръ. Посадили сме въ две саксии съ еднаква почва, поливана еднакво, бобови семена. Едната саксия е поставена на свѣтлина въ топла стая, другата — на сжщо такава свѣтлина въ студена стая. Семената въ първата саксия поникватъ, въ втората — не. Въ първия случай предхождатъ явлението обстоятелствата: влажна почва, свѣтлина, топлина; въ втория случай — липсва обстоятелството „топлина“, следователно, то е причината на явлението.

Трети примѣръ. Есень времето се захладява, листата на дървесата окапватъ, пада слана и мъгла. Насѣкомитѣ измиратъ, и ластовицитѣ отлетяватъ. Сжщитѣ обстоятелства сжществуватъ и за връбчето, но то не прелетява. Ако ластовицата бѣга отъ студа, би трѣбзало да избѣга и врабчето, понеже и двѣтъ птици сж еднакво облѣчени. Ластовицата се храни съ насѣкоми, които измиратъ презъ есеньта. Врабчето яде и зърнена храна, каквато може да намѣри презъ цѣлата година. Следователно, причината, поради която прелетява: ластовицата и не прелетява врабчето, е храната.

Правилото за метода на остатъците е следното: „Извади от дадено природно явление тая част, която благодарение на предните опити и наблюдения е известна като следствие на определени предшествуващи обстоятелства, и останалата част от природното явление ще е действие на останалите предшествуващи обстоятелства.“ При обстоятелствата a, b, c настъпват явления A^1, B^2, C^3 . Отъ предишни опити ни е известно, че обстоятелството a е причина за явлението A , обстоятелството b е причина на явлението B . Като отделим обстоятелствата a и b на явлението AB , ще намерим, че останалото обстоятелство c е причина на явлението C .

Един примѣръ. Заякътъ има сплѣскано отстрани тѣло, гръбнакътъ му е гъвкавъ, задните му крака сж по-дълги отъ предните; той леко цепи въздуха, бързо се извива на разни посоки и може да прави голѣми скокове. Отъ уроците за други животни знаемъ, че тънкото сплѣскано тѣло помага деко да цепятъ въздуха, че гъвкавиятъ гръбнакъ е причина да се извиватъ леко настрани. Като отделимъ тия обстоятелства и следствия, намираме, че дългите задните крака на заяка е обстоятелство, което му помага да прави голѣми скокове.

Има случаи, когато причинната връзка между явленията не може да бже открита по нито единъ отъ посочените способности. Това се случва именно тогава, ксгато явлението не може да бже изолирано отъ други явления. Напр., състоянието топлина и обемътъ на тѣлото не могатъ да бждатъ отдѣлени едни отъ други: топлината не може да се отдѣли отъ тѣлото. Но ако не можемъ да изолираме явлението, ние можемъ да произведемъ нѣкаква промѣна въ него и после да видимъ, извиква ли тя съответна промѣна и въ свързаното съ него явление. Напр., ние можемъ да увеличаваме и умаляваме топлината и въ сжщото време да видимъ, що става съ обема. Ако увеличаването на топлината влѣче следъ следъ себе си уголѣмяване на обема на тѣлото, заключаваме, че топлината е причина за увеличаването на обема.

При обстоятелството a съществуватъ явления A, B, C . Ако явлението A се измѣнява, когато измѣняваме обстоятелство a , то последното обстоятелство е причина или частъ отъ причината на явлението A . Тоя методъ за изследване се нарича методъ на сплѣтстващите измѣнения.*)

На практика, когато обясняваме биологически или физически явления, могатъ да се пригагатъ едновременно два, три или всички отъ посочените методи на *причинната индукция*. Установеното чрезъ метода на съгласието може да бже допълнено чрезъ метода на различието или сплѣтстващите измѣнения и обратно.

Нѣкои факти и явления могатъ да бждатъ обяснени и чисто дѣдуктивно. Напр., обяснението: „Добитъкътъ не пасе

*) Проф. Г. Челпановъ — Логика. Стр. 96.

надземнитѣ части на картофитѣ, понеже тѣ съдържатъ отровенъ сокъ," е дедуктивно обяснение. Обяснението на дадения фактъ ние извличаме отъ общото положение: „добитъкътъ не пасе отровнитѣ растения," добито по индуктивенъ пѣтъ. Обяснението: „краката на яребицата сж станали яки, понеже е ходила повече по земята, отколкото е хвъркала," е извлѣчено отъ общото положение: „колкото единъ органъ повече се упражнява, толкова повече се развива". Това положение пѣкъ е изводъ, добитъ по индуктивенъ пѣтъ отъ редица наблюдавани факти.

Естествознанието обяснява биологичнитѣ явления отъ *каузално* и *телеологично* гледище: или разкрива *причинитѣ* имъ, или посочва *целитѣ*, на които служатъ. Строго погледнато, само причиннитѣ обяснения разкриватъ сжщината на явленията, затуй всички явления би трѣбвало да се обясняватъ само отъ първото гледище. При съвременното състояние на науката, обаче, последното не всѣкога е възможно. Тя не е открила още много отъ причинитѣ и силитѣ, които движатъ живота въ природата, поради туй много явления се обясняватъ само телеологично. Дветѣ гледища не се изключаватъ: едното допълня другото.

Трѣбва да забележа, че много биологични явления не могатъ сжщо да бждатъ обяснени и телеологично. Природата ни дава купъ явления отъ органическия миръ, за целитѣ на които науката още нищо не може да ни каже. Пълна целесъобразностъ въ живота и устройството на тваритѣ не сжществува. Напротивъ, има много твари, устроени много или малко нецелесъобразно. Понятието за целесъобразността въ природата, следователно, не може винаги да служи като ржководно начало, когато се обясняватъ биологични явления. Чрезъ него само се *поясняватъ* нѣкои явления, безъ да се *обясняватъ* напълно.

Телеологичнитѣ обяснения въ повечето случаи могатъ да бждатъ вѣрно разбрани, когато се разгледатъ отъ еволюционно гледище—когато се посочатъ причинитѣ, поради които тваритѣ въ своето развитие сж добили едни или други приспособления, които днесъ служатъ на известни цели. Взе-ти самостоятно, телеологичнитѣ обяснения водятъ къмъ погрѣшни схващания за природата, понеже тѣ представятъ природнитѣ обекти като съзнателни сжщества, които *предна-мъ-рено* се стремятъ къмъ опредѣлени цели въ своя животъ. Черешата — обясняватъ нѣкои — имала червени плодове, за да привлича птицитѣ, които разсѣватъ сѣмената ѝ. Много растения имали шарени вѣнчета и сладъкъ сокъ, за да примамвали насѣкомитѣ. Копривата била въоръжена съ бодливи космчета, за да се пазѣла отъ тревопаснитѣ животни. Като слуша човѣкъ такива обяснения, ще си помисли, че обектитѣ, за които е дума, могатъ да обмислятъ и избиратъ срдствата, съ които постигатъ известни цели. Наистина, нѣкои

приспособления на организмите изпълняват целесъобразни функции, но това още не показва, че тѣ сж предназначена целъ на природата.

Посоченитѣ примѣри сж достатѣчни да ни убѣдятъ, че е необходимо твърде предпазливо да използваме телеологичното гледище, когато обясняваме биологични явления. У насъ, откакъ се заговори за биологичния принципъ въ обучението, телеологичнитѣ обяснения намѣриха широка приложба въ училищната практика. Въ училището ще чуете да търсятъ целесъобразностъ и въ такива явления, въ които тя не съществува — да обясняватъ телеологично всичко; и което трѣбва, и което не трѣбва. Тамъ биологичнитѣ обяснения се явяватъ като „карикатури на познанието“. Чрезъ тѣхъ обучението се превръща въ празно мждруване, въ безплодна софистика.

Съ това не искамъ да кажа, че не трѣбва да използваме въ обучението телеологичнитѣ обяснения. Ако науката си служи съ тѣхъ, ще ги използва и училището. Това, обаче, трѣбва да става само въ ония случаи, когато могатъ да се извличатъ достовѣрни изводи. Не можемъ ли да обяснимъ известно явление, по-добре е да кажемъ на децата, че не знаемъ обяснението му, отколкото да си служимъ съ кухо резоньорство, което води къмъ погрѣшни възгледи за природата.

Въ учебния процесъ мѣстото на индуктивнитѣ и дедуктивнитѣ обяснения, даваии било отъ каузално, било телеологично гледище, е следъ всѣки зааършенъ кръгъ конкретни факти. Констатираме ли, напр., че цвѣтоветъ на черешата сж бѣли, че издаватъ приятна миризма и че съдържатъ нектаръ, веднага следъ туй питае, защо сж такива тѣ. Излагаме втора група факти: разказваме, че черешовитѣ плодове, кога узрѣятъ, ставатъ сладки, сочни и вкусни; птицитѣ ги посещаватъ и ги ядатъ. Обясняваме значението на тия факти. И т. н.

Така описанието и обяснението на фактитѣ въ всѣка частъ на урока се преплитатъ. Цѣлия урокъ ще бжде прошаренъ отъ редица въпроси „защо“, които потикватъ ученицитѣ да търсятъ въ живота и устройството на всѣка тваръ смисълъ, да дирятъ причинитѣ на явленията, да схващатъ закономерността въ природата.

Покрай биологичнитѣ изводи въ нѣкои уроци е необходимо да се извличатъ и нѣкои общи понятия за морфологията на тваритѣ, напр., понятията: „пълень цвѣтъ“, „непълень цвѣтъ“, „перестъ листъ“, „плодъ — кутийка“, „плодъ — шушулка“, „чушка“, „коренище“, „гулия“ и др. Тѣ могатъ да бждатъ добити чрезъ просто сравнение на прееставитѣ, които влизатъ въ обема имъ. Процесътъ, който се извършва при това, едни наричатъ *емперическа индукция*, други — *обобщение*, а трети (Беконъ) — *индукция посредствомъ изрояване* (*inductio per enumerationem simplicem*). Тоя видъ индук-

ция се прилага въ всички случаи, когато търсимъ морфологически изводи, когато извличаме общи понятия и градимъ класификацията. Напр., следъ като сме разгледали нѣколко риби, искаме да извлѣчемъ понятието „риби“. Чрезъ сравнение най-напредъ правимъ обобщението: „рибитѣ иматъ студена кръвъ“; разглеждаме дишането имъ и чрезъ ново сравнение добиваме извода: „рибитѣ дишатъ съ хриле“, и т. н. По такъвъ начинъ по редъ образуваме общи понятия за устройството на хрилетѣ, органитѣ за движение, сътивата, за храната и размножаването на рибитѣ.

Емперическата индукция се прилага още и въ такива случаи, когато отъ нѣколко *частични биологически изводи*, добити чрезъ индуктивни или дедуктивни умозаклучения, искаме да извлѣчемъ по общи изводи — правила, закони. Напр., следъ като ученицитѣ сж схванали, че окраската на заяка, катерицата, яребицата, прилепа, славея, гущера, жабата и др. съответствува на окраската на срѣдата, въ която живѣятъ, — въ единъ часъ обобщаваме отдѣлнитѣ случаи въ биологичното правило: „много животни иматъ такава боя, каквато е боята на мѣстото, дето живѣятъ; това имъ помага донѣкъ да се пазятъ отъ неприятели“.

Успѣемъ ли да дадемъ ясни и точни представи на ученицитѣ върху обектитѣ, които се разглеждатъ въ единъ урокъ, обяснимъ ли биологическитѣ факти и явления, дадемъ ли, съ една речъ, ясни знания и познания, — съ това сжщевременно създаваме и най-важнитѣ условия, за да бжде *запомненъ* изучения материалъ. По-нататъкъ нашата задача е да закрепимъ въ детската паметъ спечеленитѣ знания, за да могатъ да служатъ отпосле като здрава основа, върху която ще градимъ други нови знания. Както пжтникътъ, следъ като е пропжгувалъ изъ красивитѣ ландшафти на планинската долина, се обръща назадъ, когато се качи на планината, за да обхване съ единъ погледъ всички наблюдавани пейзажи, така и ученикътъ въ края на всѣки урокъ трѣбва да обхване изцѣло всички отдѣлни части на урока, да ги съедини въ една цѣла картина и да ги закрепи въ паметъта си.

Прегледътъ на изученото трѣбва да обема: 1) отдѣлнитѣ общи описания, дадени въ края на всѣка завършена частъ отъ урока и 2) изводитѣ, извлѣчени при тия части. За да улеснимъ репродукцията на представитѣ, предварително извличаме и записваме на черната дъска основнитѣ мисли на всѣки *пасусъ* отъ урока въ видъ на надписи, подзаглавия или концентрични въпроси. Всѣки надписъ служи като „асоционенъ и репродукционенъ вжзелъ“ за цѣли редици представи, които ученицитѣ трѣбва да си възобновятъ въ стройно цѣло. По тѣхъ лесно и бърже може да се повтори изучения материалъ.

Нѣколкократното повторение на единъ и сжщъ материалъ по реда, по който той е изученъ, досажда. Това е

лесно обяснимо. Всѣко ново нѣщо, следъ като се разгледа и стане познато — по силата на единъ психологически законъ — не буди интересъ. Ако искаме да задържимъ до края на часа будно детското внимание, трѣбва да създадемъ нови потици за последното: трѣбва да измѣнимъ реда, начина и формата на повторението, следъ като ученицитѣ сж разказали урока единъ дви пѣти така, както е билъ изложенъ. По тия съображения „общото схващане“ трѣбва да се раздѣли на три части: 1) *рекапитулация* на най-важнитѣ части отъ урока чрезъ надписи, 2) „схващане въ новъ редъ“ и 3) „схващане въ нова форма“ на ученото. Чрезъ *рекапитулацията* учителятъ провѣрва, дали въ ученишкото съзнаніе сж сложени ясни, точни и вѣрни представи за преподадения материалъ. На всѣки ученикъ се предоставя да си избере по единъ надписъ, да обмисли своята тема и следъ туй да разкаже самостоятелно всичко, що е запснмилъ върху нея. Разбира се, въ отдѣлението ще се намѣрятъ нѣколко ученика, които ще изявятъ желание да говорятъ на една и сжща тема, т. е. всички теми се разпредѣлятъ между нѣколко групи ученици. Може да се възрази, че при таквъ ходъ на работата, когато говори единъ ученикъ отъ дадена група, другитѣ групи не ще следятъ изложението на разказвача, понеже ще бждатъ заняти съ обмисляне на темитѣ, върху която ще говорятъ. Това ще бжде действително така, ако учителятъ, следъ като разпредѣли предварително темитѣ, не даде достатъчно време на децата да обмислятъ своята работа. За туй не бива да искаме отъ ученицитѣ веднага да говорятъ, щомъ си избератъ известна тема. Спазимъ ли това условие, ученицитѣ, следъ като обмислятъ темитѣ си, ще следятъ изложението на разказвачитѣ, за да могатъ да свържатъ материала, който ще излагатъ, съ изложението на своитѣ другари, които ги предхождатъ. По тоя начинъ при *рекапитулацията* се дава достатъчно интензивна умствена работа на цѣлото отдѣление.

Рекапитулира ли се материала веднажъ, промѣняме реда на повторението, за да разнообразимъ ученишката работа. Ученото се повтаря по обратния пѣтъ: това, което се е учило най-после, се повтаря най-напредъ и постепенно се върви назадъ до оная точка, отдето сме започнали разработката. Такова повторение се нарича *инверзия*; то е по-трудно отъ *рекапитулацията*, но пѣкъ чрезъ него се упражнява по-добре детската паметъ. После разработения материалъ може да се повтори и въ произволенъ редъ, като се застъпатъ само най-важнитѣ, най-сжщественитѣ му части (*конверзия* и *сумарно повторение*). Най-после промѣняме не само реда, но и формата на повторението, като поставяме нови теми, които потикватъ ученицитѣ да творятъ. Напр., следъ като е *рекапитулиранъ* изучения материалъ за пѣсъчника, поставяме темитѣ: 1) какво би разказалъ пѣсъчаниникътъ, ако знае-

ше да говори. 2) какво би разказали пѣсѣчинки въ варѣта, съ които сж измазани стени въ училището, 3) пѣтуването на една пѣсѣчинка отъ планината до морето.

Отначало ученицитѣ не могат да комбиниратъ сполучливо изучения материалъ и да съставятъ разкази на теми, като горнитѣ. Който извършва известна работа за прѣвъ пѣтъ, трѣбва да знае, *каково* да извърши и *какъ* трѣбва да го извърши. Колкото и примамлива да ни се вижда мисълта за пълната свобода въ ученишката дейность, не може да се пренебрегне въ обучението известния психологически фактъ, че началото на детската дейность се крие въ инстинкта за подражание. Детето отначало възпроизвежда онова, което вижда и чува, подражава чуждата работа, а отпосле, колкото пораста неговия опитъ, постепенно прибавя лични елементи къмъ усвоенитѣ чрезъ подражание похвати за дейность. Тоя фактъ изъ детската психология трѣбва да се вземе предвидъ, когато искаме отъ ученика да повтаря ученото въ нова форма. Още при първитѣ уроци учителятъ самъ трѣбва да разкаже при „общото схващане“ ученото въ нова форма и да посочи на ученицитѣ начина, по който тѣ могат да извършватъ това. Последнитѣ, като подражаватъ учителския разказъ, отпосле лесно могат да съставятъ собствени разкази по дадени теми. При това имъ се предоставя най-широка свобода да „допълнятъ и видоизмѣнятъ“ разказа, да вмѣкватъ свои наблюдения и да градятъ нови образи. Така общото схващане на урока може да стане, действително, увлѣкателна творческа работа; така може да бжде изгонено отъ обучението еднообразното досадно запаметяване и реципиране на изучени материали.

Отъ изложеното се вижда, че се застъпватъ въ всѣки урокъ, както психологическитѣ, така и логическитѣ закони. *Репродукцията, асоциацията, аперцепцията и обобщаването* на конкретнитѣ факти, както и *обяснението имъ* — *индукцията и дедукцията* — въ всѣка частъ на уроцитѣ се преплитатъ, вървятъ ржка за ржка. Тия процеси не могат да бждатъ разграничени въ отдѣлни рубрики, както искаха нѣкога привърженцитѣ на формалнитѣ степени. Да искаме това, значи да разпокъсваме единството на детското съзнание, да изопачаваме естествения ходъ на душевната дейность.

Въ резюме ходътъ на всѣки урокъ може да бжде представенъ така:

I. Разработка на материала:

Частъ отъ урока. А.

1. Наблюдения на факти и репродукция на представи, които се отнасятъ къмъ тая частъ.
2. Асоциация на новитѣ и старитѣ представи.
3. Аперцепиране на новото.
4. Асимилиране и обобщаване на конкретнитѣ факти въ общо описание.
5. Обяснение на фактитѣ: причинна индукция и дедукция.
6. Морфологически изводи: емперическа индукция.

Частъ В.

1. Наблюдения на факти и репродукция на новъ кръгъ представи.
2. Асоциация на новитѣ и старитѣ представи.
3. Аперцепиране на новия кръгъ представи.
4. Обобщаване на частичнитѣ описания въ едно общо.
5. Обяснения на фактитѣ: причинна индукция и дедукция.
6. Морфологически изводи: емперическа индукция.

Частъ С, И т. н.

Общо схващане:

А. Прегледъ на конкретния материалъ:

1. Рекапитуляция.
2. Схващане въ новъ редъ: инверзия, конверзия и сумарно повторение.
3. Схващане въ нова форма.

В. Прегледъ на общитѣ изводи.

ИЗЪ ПРАКТИКАТА

ЗА ПРАКТИКАТА

Longum iter est per praecepta,
breve et efficax per exempla.

SENECA.

Божилъ Върбановъ — Т. Пазарджикъ.

СНѢЖЕНЪ ЧОВѢКЪ.

(Урокъ по рисуване въ I отдѣление).

Тихо, леко отъ небето се сипятъ и нѣжно се гонятъ леки снѣжинки. Сѣкашъ цвѣтенца безъ шумъ се ронятъ. Земята се застила бавно съ хубавъ бѣлъ килимъ.

Каточели вчера бѣха безгрижнитѣ детски години, когато животътъ бѣ тѣй чистъ, като тази сутринна снѣжна покривка. Тогава тѣй сладко се живѣеше . . .

Потѣналь въ сладки спомени за безвъзвратното детинство, неусѣтно стигнахъ до училищния дворъ. Тукъ другъ свѣтъ. Вълна отъ безгриженъ детски смѣхъ ме залѣ. Купъ деца, съ свѣтнали отъ радостъ очи и съ румени лица, се бѣха наредили около голѣма снѣжна топка. Чевръсти детски ржчички, почервенѣли отъ студа, ваяха снѣженъ човѣкъ. Мое-то присѣствие смути малкитѣ ваятели. Но въ мигъ ново оживление и новъ импулсъ . . .

Не следъ много „Снѣжльо“ бѣ завършенъ. Децата ме гледаха изпитателно съ радостни очи. Този купъ отъ блѣс-тящи очички, каточели ми казваше: „Хубавъ е, нали, учителю“. А въ това време припрѣната Митка извика: „Хубавъ е, но по-хубавъ ще е, ако му сложимъ въ ржцетѣ и метлата на чичо Рангелъ—слугата!“ Още не изказала това Митка, първачето Ганчо се затече къмъ училищното помѣщение и запѣхтѣно донесе потрѣбното. Ново веселие, новъ безгриженъ смѣхъ . . .

Въ този мигъ на чиста радостъ училищния звѣнецъ се обади дрезгаво. Каточели стрела се заби въ детскитѣ сърд-ца, отдали се тѣй волно на своето безгрижие . . .

Въ часъ сме. Първачетата сж нѣщо недоволни. Тѣ съ своитѣ погледи сѣкашъ ми казватъ: „Защо вие съ своитѣ дрезгави звѣнци и школки мждрувания ни вземате най-хубавитѣ часове отъ живота?“

Подемамъ разговоръ за снѣжния човѣкъ. Детскитѣ очи добиватъ пакъ она блѣсъкъ, какъвто имаха вѣнъ на двора. Кой ще ми разкаже, какъ направихте снѣжния човѣкъ? Ново оживление, новъ смѣхъ. Бѣбривитѣ детски устица за-разказаха весело и доволно за „Снѣжльо“. — Ами какво по-

иска Митка да му сложимъ въ ржцетъ? А вмѣсто очи какво поставихте?

— Слушайте, деца! Азъ искамъ този часъ всички да си направимъ по единъ снѣженъ човѣкъ. Кой ще се сѣти, съ какво ще го направимъ? — Охо о-о, лесно е, г-нѣ учителю: ще го рисуваме на блокчетата съ боичкитѣ, завика Радка. — Ще го рисуваме, ще го рисуваме! записукаха всички. — Но съ какъвъ цвѣтъ? — А очитѣ? — И метлата ще рисуваме, нали, учителю? — Азъ пъкъ ще му поставя и калпакъ! завика друго първае. — Ще рисувамъ и снѣжинкитѣ, се обади трето.

— Извадете си блокчетата и боичкитѣ! Хайде, рисувайте ми по единъ „Снѣжльо“! Поставете го въ срѣдата на листа!

Съсрѣдоточеностъ, внимание и работа . . .

Въ това време на радостъ и творчество школскиятъ звънецъ отново се дрезгаво обади.

Но, всецѣло вдълбочени въ работата си, децата не го чува дори . . .

Пан. Димитровъ — Варна.

Малъкъ Сѣчко подъ сждъ.

(Веселъ часъ по предметно учение въ II отд.)

— Ехъ, г-нѣ учителю, вчера бѣше много лошо времето, та не можахме да се видимъ. . .

— Къмъ насъ виялицата натрупа голѣми прѣспи.

— Този Сѣчко, наистина, билъ лошъ! Не само гърнето съ боба може да замръззи, но печкитѣ съ огъня скова отъ студъ! . . .

Духовитоститѣ на децата бѣха безкрайни, като ме видѣха на другия день въ стаята, следъ силната буря на 21 февруарий т. г.

Заредиха се едно следъ друго да се извиняватъ за отсѣтствията си отъ училище поради силната буря.

— Бѣхме вчера 8 момчета и само Марийка Георгева отъ момичетата. Не се боимъ отъ Сѣчко! Той може да е лошъ само за васъ, страхливци! насмѣшливо извика Рачо, който искаше да мине предъ Здравко за голѣмъ герой, макаръ Здравко да живѣе най-близу до училището.

— Виновенъ е Малъкъ Сѣчко, деца, пѣдхвърлихъ имъ шеговито. . . Затова повечето отъ васъ не дойдоха вчера нали? . . .

— Да, да, г-нѣ учителю! Трѣбва да го накажемъ този проклетъ Сѣчко, каза Китка, която искаше възмездие отъ Сѣчко.

— Азъ искамъ да го сждимъ най-напредъ, че тогава ще го накажемъ, извика високо Здравко, чийто баща е писаръ въ окръжния сждъ.

— Че какъ ще го сждимъ? — очудва се Мара, като си дига раменцата.

— Добре, деца, искате ли да сждимъ Малъкъ Сѣчко още първия часъ? запитахъ ученицитѣ, който ме бѣха заобиколили.

Гръмна цѣлото отдѣление отъ смѣхъ, че ще сждимъ Сѣчко. Съ нетърпение очакватъ да удари звънеца, та да почне „заседанието на сжда“.

Всички деца съ радостъ коментиратъ моето съгласие да сждимъ Малъкъ Сѣчко и то още сега!

По-рано въ часове по предметно учение сме беседвали за немирнитѣ и непослушни ученици, за ученици, които обичатъ да лъжатъ, да крадатъ и за всички такива съ лошо поведение. Обмисляли сме срѣдствата, за да поправимъ поведението имъ чрезъ примѣри, съвети и др. Сравнявали сме поведението на лошитѣ ученици съ това на възрастнитѣ хора, които се дазатъ подъ сждъ и осжждатъ да лежатъ въ затворитѣ. Такива арестанти често минаватъ покрай училището ни, конвоирани отъ стража! . . . Децата добре ги познаватъ по „особенитѣ дрехи“, които не сж такива, като на другитѣ хора. Тѣ сж пѣстри.

Когато се засегна въпроса да се сжди Сѣчко, отдѣлението се раздвижи. Всички бързаха да наброятъ купъ лоши „деяния“, извършени отъ Малъкъ Сѣчко отъ 20 дни до сега. Едни бързаха да почнемъ „дѣлото“, като ме подканяха да имъ кажа, какъ ще го сждимъ?! . . . Никой отъ тѣхъ не е виждалъ сждъ, а мнозина знаятъ отъ родителитѣ си, че има сждия, който сжди хората: той е човѣкъ съ голѣмо образование, честенъ и добъръ.

— Деца, нека единъ отъ васъ да бжде Малъкъ Сѣчко. Него ще питаме: какви пакости е направилъ на хората и тогава.

— Моля, г-нъ учителю! . . . Нека Стоичко да е Малъкъ Сѣчко: той е най-мънически на бой. . . Буренъ смѣхъ есна въ цѣлото отдѣление отъ умѣстната бележка. Всички се съгласиха. Стоичко безукоризнено „дебютира“ въ най-главната роля на „дѣлото“.

— Ами кой ще го сжди? . . .

— Сждия, сждия, г-нъ учителю.

— Кой ще стане сждия?

— Азъ, азъ искамъ да стана: — „Азъ, азъ!“ се обаждаха и други, но справедливо тази роля се даде на Величко, единъ отъ примѣрнитѣ ученици. Ала всички, заедно съ Величко, изказаха съжаление за отсъствието на Митко — дете чудно пѣргаво, съ голѣми дарования на актѣоръ, който винаги разсмива съ шегитѣ си отдѣлението.

— Нека да бжде Величко, Величко! настояваха почето момиченца, които бѣха увѣрени, че и Величко добре ще играе ролята на сждия.

— Веднага Величко взе позата на „важенъ господинъ“, на който му липсвали очила, за да е истински сждия, както забеляза Здравко Захариевъ, който често е ходилъ при баща си въ сжда.

„Сждията“ използва за въпросникъ статийката „Малкъ Сѣчко.“*)

— Я ми кажи, Сѣчко, само гърне ли можешъ да замръзишъ отъ едната страна? Ами малко ли ти сж другитѣ пакости? . . .

— На, не, Величко, поправятъ го децата.

— Ужъ е по-малкъ отъ баю си Голѣмъ Сѣчко! настояваше нетърпеливата Стефка, която бързаше да дочака края на „дѣлото“.

Искахъ да си припомнимъ още нѣщо отъ беседитѣ, които сме имали за Голѣмъ Сѣчко и Малкъ Сѣчко, та да се увеличи вината на „подсждимия“. Следъ като изброиха, че Малкъ Сѣчко носи голѣми бури, хали, виялици и натрупва прѣспи, решиха че той трѣбва заслужено да се накаже. Едни показваха юмручета на Стоичко, като чели той бѣше виновника. Други съветваха сждията да бжде по-строгъ, а трети настояваха да му простятъ, защото оставали още 7—8 дни да си отиде.

Горкиятъ Стоичко преживѣваше, като чели сждбата на Малкъ Сѣчко. Той е кроткъ и внимателенъ ученикъ, а сега „подсждимъ“!

Роптанието на децата растѣше, Едни настояваха, че трѣбва да се накаже, като усилваха виновността му съ това, че на много хора дървата изгорилъ!

— Не, ами малка ли е тази вина, г нѣ учителю, дето вчера останаха много хора безъ работа?

— Тате затвори дюгяна и си дойде да бави Косьо! . .

— Не, не, ами вие забравихте миличкитѣ птиченца, дето останаха безъ храница! . . Горкитѣ! . . — Ахъ, ахъ, Сѣчко, мисли му — не можешъ се спаси*!

Стоичко се бѣше отчаялъ. Той бѣше отначало на „дѣлото“ спокоенъ, но сега не е шегя: всички сж противъ него, а това му промѣни настроението. Започна да се отказва отъ ролята си, но, следъ като му напомнихъ, че това е игра и че всичко е насочено къмъ Малкъ Сѣчко, пакъ се успокои.

Людмилка отъ първия чинъ започна да го моли:

*) Въ читанката за II отдѣление отъ Ел. Пелинъ и Ранъ-Босилекъ, стр. 39.

„Хайде, Сѣчко, не сѣчи,
Прати слънчеви лжчи,
Вѣтрицъ топъль да полъхне,
Та земята да изсѣхне. . .

Вчички последваха Милка и издекламираха цѣлото стихотворение.

Изпѣхме хубавата и подходяща за цѣлѣта зимна пѣсничка — „Пѣстри врабци лекокрили“ (изъ сборника на Бойчевъ).

Всичко това ми даде поводъ да имъ предамъ на следния часъ по четене ново стихотворение — „Малъкъ Сѣчко“.

Часътъ по предметно учение завършихме съ заключението: — Деца всички вие посочихте, какъ да накажемъ Малъкъ Сѣчко. Искате ли и азъ да ви кажа, съ какво бихме го наказали?

— Искаме, искаме, гнѣ учителю. Кажи ни и ти, какъ да го накажемъ. Въ тоя моментъ звънецътъ удари. Това имъ обещахъ да направя въ часа по четене. Ново очакване, нова радост! . . .

Изненадахъ ги съ хубавото стихотворение „Малъкъ Сѣчко“ отъ Ек. Манчева, което написахъ предварително на таблата. Цѣлото е изпѣстрено съ укори къмъ Сѣчко. То твърде много се хареса на децата, Никой не пожела по-строга наказание отъ това стихотворение да дадемъ на Сѣчко.

Ето и стихотворението:

Малъкъ Сѣчко.

Малъкъ Сѣчко, не сѣчи,
Студоветъ не влачи!

Стига вече си вилнѣлъ.
Тази страшна пѣсень пѣлъ!

Я се Сѣчко, позапри
И се малко засрами:

Че баю ти по-голѣмъ,
Бѣше по-мекъ, по-засмѣнъ

Малъкъ си, това помни,
За юнакъ се не мисли.

Че катъ влѣзе Марта зла,
Твоята какичка, сестра,

Че катъ почне — знамъ ли азъ,
Где ще бѣгашъ съ твоя мразъ!

Съ чукъ ледове ще сѣче,
Па и слънце ще пече.

Бури, хали ще смете
И сѣрдито ще рече:

— Гледай малкия хлапакъ
Какъ се пери — катъ юнакъ!

Въ часа по писане стихотворението се използва за преписване чрезъ закриване на текста. Децата неусѣтно го наизустиха и свободно го написаха. И тритъ часа бѣха изпълнени съ радостъ и увлѣкателна, приятна работа.

Ант. Борлаковъ.

Пролѣтни уроци по естествознание въ III отдѣление.

1. Начало на пролѣтята.

(Материалъ за разработка).

— Отъ една седмица времето се стопли. Снѣгътъ се топи. Захвана да капе и тече вода отъ капчуцитѣ и да се излива на земята. По всички улици текатъ мѣтнѣ вадички и бързатъ да се излѣятъ въ рѣката. А, тя препълнена съ вода, излѣзла отъ брѣговетѣ, цѣла нощъ бучи. Влѣче камъни, трѣволякъ, дървета.

Всѣки вика: „пролѣтъ иде“, а пъкъ никой я не вижда, но всички усѣшатъ, че тя приближава. Погледнете на отсрещния хълмъ. Снѣгътъ вече се е очистилъ, и трѣвица се зеленѣе.

— Погледнете и покривитѣ на тия къщи. И тѣ вече сж очистени отъ снѣгъ. Но вижте насрещния хълмъ! Той още се бѣлѣе. Снѣгътъ си стои. Сжщо снѣгътъ стои и по другата страна на покривитѣ. Защо ли на едни мѣста снѣгътъ се стопява, а на други още стои? — Тия мѣста, дето се е стопилъ снѣгътъ, сж обърнати на югъ. Слънцето нападне ги огрѣва и разтопява снѣга. Тѣ се казватъ *припечи*. — Защо? — А другитѣ мѣста сж обърнати на северъ. Тамъ слънцето още не може да огрѣва, и снѣгътъ ще си стои дълго време. Тия пъкъ мѣста се казватъ *усойни*.

— Днесъ е много по-топло отъ вчера. Небето е чисто. Не се вижда нито едно облаче по него. Въ нашата стая е свѣтло и хубаво. Всички сж весели. Пролѣтната слънчева топлина развеселява всички. Зимасъ не бѣше така. Когато надвисваха надъ земята мъгли и облаци, бѣше ни мжно. Седѣхме повече край печката. Сега всички искаме да стоимъ на двора и да играемъ, да играемъ. . . .

— Да излѣземъ. Отвѣнъ духа топличѣкъ юженъ вѣрець. А отъ него още повече се топи снѣгътъ. Погледнете, какво правятъ врабчетата. Ето тамъ, въ вадичката на пѣтя, се къпятъ и чистятъ сивата си дрешка. Готвятъ се да посрещнатъ и тѣ пролѣтята.

— Взреге се добре. Това врабче сѣкашъ не е сжщото, което сте виждали зимасъ. На зимното врабче клѣвката е жълта, а на сегашното е черна. Зимното е повлѣканесто, чорлаво, рѣдко чурулика, повече се чумери, а сега не можещъ го позна. То каточели е ходило на баня и се е спрѣтало: перошината му се лъснала, огладила, сѣкашъ е нѣкое *хонтѣ*. Пъкъ станало приказливо — за чудо! Ето го на покрива; вирнало опашка, спуснало криле, върти очи налѣво.

надѣсно и търси само да се закача. — „Чиу! чиу! чиу!“ — подскача то като сврака, върти се и не мирясва цѣль денъ. Срещнатъ ли се две врабчета, изведнажъ се сбиватъ.

— А вижте, какво носи онова врабче въ устата си! То събира сламки, перца, книжки за ново гнѣздо.

— Погледнете въ съседния дворъ. Кучето се изтегнало на слънце предъ кѣщи и сладко спи. А котката се качила на стрѣхата и се препекува. Какъвъ шумъ се чува тамъ? — Кокошките куткудякатъ и весело търчатъ изъ двора. Радватъ се и тѣ на пролѣтѣта.

— Какъвъ е тоя пушекъ въ градината на бай С? — Тамъ събиратъ изсѣхналите стѣбла на бурените и сухите клони отъ дърветата и ги горятъ. — Вчера и ние изчистихме нашата градина и изгорихме бурените. Скоро ще изоратъ и прокопаятъ градината и ще започнатъ да сѣятъ.

— Радва се и добитѣкътъ въ кошарите и оборите. Започнаха да изкарватъ на паша овците. Съ тѣхъ припкатъ и блѣятъ малки агънца. И конете и воловете сѣщо се готвятъ да посрещнатъ пролѣтѣта. — Вчера погладихъ единъ конъ по-шията — въ ржката ми останаха косми. Падатъ космите на коня, вола, кучето, котката. Сега вече дългите косми не имъ сѣ потрѣбни. Подъ тѣхъ се показватъ нови косми.

— Защо ли сега така се стопли? — Слънцето по силно пече и стопля земята. То изгрѣва откъмъ селската гора и захожда къмъ. . . . а зимасъ изгрѣваше откъмъ и зализаше къмъ Сега извървява денемъ по дълъгъ пѣтъ, затуй и деньтъ е по-дълъгъ отъ зимния. Значи слънцето грѣе повече презъ деня, отколкото презъ зимата, и стопля земята. Деньтъ отсега нататѣкъ ще расте, слънцето ще грѣе по-силно, и дните ще станатъ по-топли и по-хубави. Пролѣтѣта лека-полека ще настѣпи, ще облече дървесата съ листа и цѣттове, полята — съ зелена трѣва, гнѣздата — съ птички. Ще запѣятъ птички, ще пристигнатъ ластовички и щъркове. И пакъ весело и топло ще стане навредъ. *Да се приотвримъ и ние да посрещнемъ пролѣтѣта: ще наблюдаваме както и презъ зимата и есенѣта, какво става около насъ, ще записваме въ дневника и ще научимъ много хубави и нови нѣща за цѣтѣта, дърветата, птичките и дружитѣ животни.*

Общо схващане. Четива и стихотворения за пролѣтѣта.
Рисунки.

2. Градината презъ рана пролѣтъ.

Наблюдения:

1. Дървеса: а) Какъ сѣ направени пѣпките. Какъ се разпукватъ.

б) На кои дървета пѣпките се развиватъ най-напредъ.

Опитъ: Вѣйки съ пѣпки, поставени въ чаша вода на топло, се разлистватъ.

в) Прорѣзва се кората на едно дървче и се наблюдава течението на сока. Сокъ не тече още въ ония дървчета, около дънеритѣ на които има снѣгъ.

2. Гжсенични гнѣзда: а) Дребнитѣ гжсенички, излупени още презъ есенъта, сега се размърдватъ.

б) Яйца на пръстенотворката по вѣйкитѣ на ябълката.

3. Поникнали треви и цвѣтя: а) Какъ стоятъ листата на кокичето, лалето, зюмбюля, крема, когато пробожда въ земята.

б) Цвѣтни пжпки и цвѣнали кокичета.

в) Какви бурени сж поникнали вече въ градината.

4. При кошеритѣ: Какво правятъ пчелитѣ въ слънчевъ топълъ день.

Материалъ за разработка. Пролѣтното слънце събужда растенията и животнитѣ въ градината.

1. Какъ събужда дървесата? Снѣгътъ се стопява отъ клонитѣ на градинскитѣ дървета, и тѣ се изправятъ нагоре. Водата, образувана отъ стопения снѣгъ, капи подъ дърветата тамъ, дето сж коренитѣ. Пжпкитѣ по вѣйкитѣ ставатъ по едри, отколкото бѣха зимасъ. Тѣ растатъ всѣки день, и следъ два три дни ще се разпукатъ. Отвѣнъ всѣка пжпка е покрита съ жилави люспи. Подъ тѣхъ стоятъ малки листца, свити като фунийка. Но тѣ сж още блѣдожълти, защото презъ люспитѣ не може да минава свѣтлина.

Защо ли сега пжпкитѣ наедряватъ? За да растатъ, тѣ трѣбва да се хранятъ. Храната си взиматъ отъ земята. Коренитѣ смучатъ *хранителни сокове отъ почвата*. Соковетѣ се издигатъ по стѣблото, достигатъ до пжпкитѣ и ги хранятъ.

Зиме почвата е замръзнала, коренитѣ спятъ. Затуй и по стѣблото не върви много сокъ. Сега слънцето стопля земята, размръзва я, а стопениятъ снѣгъ я напоява съ вода. Коренитѣ започватъ да смучатъ тая вода, заедно съ друга храна, и подъ кората трѣгва много сокъ. Ние се увѣрихме, че това е така, като разрѣзахме кората на едно дървче.

Отъ соковетѣ пжпкитѣ започнаха да се хранятъ; затворенитѣ въ тѣхъ листца наголѣмватъ, натискатъ люспитѣ, и тѣ захващатъ да се разтварятъ.

Зимасъ пжпкитѣ бѣха по сухи отколкото сега. Ако тѣ имаха тогава много сокъ, той щѣше да замръзне отъ голѣмитѣ студове, и тънкитѣ зелени листца щѣха да се повредятъ.

Сега тѣ не се боятъ отъ студа, защото слънцето ги стопля.

На всички дървчета въ градината пжпкитѣ не наедряватъ. Ония дървчета, около коренитѣ на които има натрупанъ снѣгъ, нѣматъ едри пжпки. Когато цѣпнахме кората на едно отъ тия дървчета, видѣхме, че по малко сокъ имаше

въ него. Защо? — Слънцето не може да стопли земята край коренитѣ на тия дървчета. Почвата тамъ е още замръзнала, и коренитѣ не могатъ да смучатъ храна.

2. Слънцето събужда гжсеничкитѣ въ гнѣздата имъ. Ние разгледахме гжсеничните гнѣзда по клонитѣ на нѣкои дървета. Тия гнѣзда видѣхме още презъ есенъта. Тогава въ тѣхъ бѣха се излупили дребни гжсенички. Презъ зимата тѣ спѣха като умрѣли. Сега тѣ вече мърдатъ. Най-напредъ се размърдаха гжсеничкитѣ въ оная страна на гнѣздата, която е обърната на югъ. Защо?

3. Топлото врѣме кара и пчелитѣ да се размърдатъ. Презъ дупчицата на кошера тѣ излизатъ на припекъ, похвърчатъ малко изъ въздуха и пакъ се връщатъ. Ние видѣхме нѣколко пчели; кацнали по пжпкитѣ на дърветата. Отъ тамъ събиратъ лепкаво смолисто вещество. Съ него изпущватъ и измазватъ дупчицитѣ на кошера си. Презъ зимата много пчели сж измрѣли. Пчеларътъ отваря кошеритѣ и изхвърля умрѣлитѣ пчели.

4. Цвѣттята и тревитѣ сжщо се събуждатъ. Листата на кокичето сж проболи земята. Едни токущо се показватъ отъ земята, а други сж се разтворили. Листата, които се показватъ отъ земята, сж долепени едно до друго. Върхътъ имъ е остъръ. Отгоре сж покрити съ ципестъ листъ. Така листата по-лесно пробождатъ земята. Между разтворенитѣ листа стои стѣбълце съ пжпчица на върха. Въ нея е скрито цвѣтче. Има и цѣфнали кокичета. Бѣлиятъ имъ цвѣтъ виси надолу. Въ единъ отъ тия цвѣтове видѣхме да влиза пчела.

Поникнали сж листата на перуниката, лалето и зюмбюла. Тѣ сж заострени и яки, за да могатъ да пробождатъ по-лесно земята. Край плета сж поникнали различни тревн. Познавате ли ги? Кажете имената имъ! Копривата е вече доста израстнала.

5. Въ градината видѣхме и нѣколко купчинки отъ прѣсна влажна прѣстъ. Кой ги е натрупалъ? — По тѣхъ познаваме, че къртицата е започнала да рови изъ почвата. Презъ зимата тя бѣ отишла дълбоко въ земята. Защо?

6. Градинарътъ сжщо се залавя за работа. Той събира изсѣхналитѣ стѣбла на ланскитѣ тревн, откършва изсѣхналитѣ клончета на дърветата, натрупва ги на купъ и ги запалва. Съ ножици, вързани на дълъгъ пѣртъ, изрѣзва гжсеничните гнѣзда и ги изгаря. Бърза да очисти дърветата отъ тѣхъ, докато гжсеницитѣ не сж излѣзли отъ кжщичкитѣ си, защото после мжчно се чистятъ. Ще плѣзнатъ по клонкитѣ и ще ядатъ листата и цвѣтоветѣ.

Градинарътъ прегледва почвата, но-вижда, че още е рано да се сѣе и копае. Земята е още много кална, снѣгътъ навсѣкжде въ градината не се е стопилъ. Ще почака още

една две седмици, докато земята произсъхне, и тогава ще започне да копае и съе.

Презъ тия две седмици градината още повече ще се промѣни. Какво ще стане въ нея, ще научите сами, като отивате всѣки денъ въ вашитѣ градини и разглеждате дърветата, цвѣтята и пчелитѣ. *Наблюдавайте тамъ:*

1. Кога се разтварятъ пжпкитѣ на градинскитѣ дървета (череша, слива, ябълка, круша, дюля и др.).

2. Листата ли по-напредъ се развиватъ или цвѣтоветѣ.

3. Какъ стоятъ листата, когато излизатъ отъ пжпкитѣ.

4. Кои насѣкоми посещаватъ цвѣтоветѣ.

5. Кога окапватъ цвѣтоветѣ и се разлистватъ дърветата.

(Въпроситѣ се записватъ на черната дъска и въ дневниците за наблюдения).

3. Наблюдения въ зеленчуковата градина.

Презъ есенъта ученицитѣ се запознаха съ най-важнитѣ зеленчукови растения. Тѣ наблюдаваха, обаче, само единъ моментъ отъ развитието на тѣзи растения. Много сведения за живота имъ бѣха съобщени наготово. Сега ни предстои да провѣримъ чрезъ редица наблюдения ученото презъ есенъта, да го допълнимъ и да разширимъ съдържанието на ония представи, които сме дали на нашитѣ ученици. Бързо-развиващиятъ се животъ презъ пролѣтъта не може да се изучи само съ едно или две наблюдения. Ето защо, сега учителътъ нѣколко пжти ще заведе ученицитѣ въ зеленчуковата градина и ще ги накара да наблюдаватъ работата на градинаря, посѣването, поникването, цвѣтежа и отглеждането на зеленчуцитѣ. Наблюденията къмъ края на учебната година ще се сумиратъ въ единъ общъ урокъ: „Зеленчуковата градина презъ пролѣтъта“. Ето какво може да се наблюдава пролѣтъ тамъ:

1. Работата на градинаря презъ ранна пролѣтъ: изораване, засѣване на градина, разпредѣляне на лехи. Посаждане на лука, чесъна, картофитѣ, рѣпата (глави), цвѣклото (корени) и др.

2. Рѣтила: устройство, засѣване семената на пипера, доматиѣ, зелето. Разсадъ.

3. Сѣитба на семена отъ рѣпа, цвѣкло, салата, бобъ, спанакъ, тикви, краставици. Какъ се сѣятъ?

4. Цвѣтове на рѣпата, цвеклото, майданоса, зелето и други зеленчуци.

5. Цвѣтове на спанака. Наредба на листата по стѣблото.

6. Работа на градинаря около изникналитѣ зеленчуци презъ априлъ и май: плѣвене, прекопаване, разрѣдяване на зеленчуцитѣ.

7. Животни и насекоми, които са срѣщатъ изъ градината презъ пролѣтѣта: попово прасе, къртица и др.

4. Наблюдения на полето

- 1) Първи пролѣтни цвѣтя въ нивитѣ и ливадитѣ.
- 2) Пролѣтна оранъ и сѣитба. Какви семена се сѣятъ? Какъ се сѣятъ?
- 3) Пѣсенѣта на чучулигата.
- 4) Кога пристигнаха гургулицитѣ и гължбитѣ?
- 5) Пристигане на пѣдпѣдци. Пѣсенѣта имъ. Хвъркане.
- 6) Гнѣзда на врани и свраки. Какъ виятъ гнѣзда. Яйца. Малки въ гнѣздата.
- 7) Кога излиза за пръвъ пжтъ лалугерътъ. Какъ изглежда той?
- 8) Цвѣнали ягоди и детелина.
- 9) Поникнали и цвѣнали плѣвели. Какъ растатъ житнитѣ растения около плѣвелитѣ?
- 10) Първи класове на житнитѣ посѣви. Цвѣтове.

5. Наблюдения около дома.

- 1) Първи пилци. Какъ се измжтиха, какъ кокошката ги води, пази и гледа.
- 2) Малки врабци.
- 3) Малки котенца. Грижитѣ на майката.
- 4) Малки кученца. Грижитѣ на майката.
- 5) Кога пристигнаха ластовицитѣ. Тѣхната работа. Малки. Храна.
- 6) Кога пристигнаха щърковетѣ. Отде дойдоха. Какво носятъ въ гнѣздото си. Кжде диятъ храна.
- 7) Работата на паяка въ обора и кжщи. Паякови яйца. Малки паячета.
- 8) Кога оставятъ да се излупи бубеното семе. Какъ се излупва. Малки буби.

Д. Марчевски — София.

Членуване на съществителните имена.

(урокъ въ I класъ).

Четохме приказката „Колко струва солта“. Сега пакъ ще я прочетемъ, ще търсимъ сжщ. имена и ще говоримъ за тяхъ. Прочети, Добре, приказката!

Колко струва солта

Единъ царъ ималъ две дъщери. Едната била много умна. Веднъжъ царътъ повикалъ дъщеритъ си, за да изпита любовта имъ. Първата казала, че го обича като злато. Той ѝ далъ четвъртина отъ царството си. Втората му казала, че го обича като солъ. Разсърдилъ се царътъ и я изпждилъ въ гората, дето ѝ направилъ една колиба.

Случайно тукъ минали трима ловци, между които и синътъ на другъ единъ царъ отъ друго царство. Той харесълъ момата, и тя му обяснила сждбата си. Върналъ се царскиятъ синъ и помолилъ баща си да му позволи да се ожени за хубавата царкиня. Бащата намислилъ, какъ да склони бащата на царкинята да върне клетвата си и го поканилъ на гости. На вечерята сложили ястия все безъ солъ: царътъ-гостенинъ хапналъ отъ първото, отъ второто, отъ третото ястие — все безсолни.

— Все тъй ли готвите тукъ ястията си?

— Да, все безъ солъ, — отговорилъ домакинътъ.

— Чудно! У насъ пъкъ всѣкога си имаме солъ въ къщи. Азъ предпочитамъ да ямъ сухъ хлѣбъ съ солъ, но не и най-хубави ястия безъ солъ.

Тогава домакинътъ му отговорилъ: „Като ти я толкова мила солта, какъ можа да изпждишъ дъщеря си, която те обичала като солъ?“

Царътъ видѣлъ грѣшката си и заповѣдалъ на слугитъ си веднага да доведатъ изпждената му дъщеря. Царскиятъ синъ я довелъ. Бащата се зарадвалъ и далъ на най-малката си дъщеря половината отъ царството си. Народна приказка.

— Ще напишемъ нѣколко изречения отъ тази приказка. За кого се говори въ първото изречение? — За единъ царъ, който ималъ две дъщери. — А какво се говори въ второто изречение? — Царътъ повикалъ дъщеритъ си да изпита любовта имъ. Намѣрете сжщ. имена въ първото изречение! — Царъ, дъщери. — Другъ да намѣри сжщ. имена въ третото изречение! — Царътъ, дъщеритъ. Чуйте, какъ азъ ще прочета третото изречение: Веднажъ царъ повикалъ дъщери да изпита любовта имъ. — Не е хубаво така! —

Защо? — Защото не се разбира, дали е сжщиятъ царь и дали сж сжщитѣ дъщери. А какъ ще стане по-ясно? — Като кажемъ — царьтъ, дъщеритѣ. Сравнете сжщ. имена — царь, дъщери съ сжщ. имена царьтъ, дъщеритѣ. — Вторитѣ иматъ прибавени частичкитѣ — *тъ*, *тъ*. Какви ставатъ за насъ имената, като прибавимъ тѣзи частички? — По-ясни. Да, така имената ставатъ по ясни, по познати; ние знаемъ вече, че се говори за сжщия царь и за сжщитѣ дъщери, за които сме говорили по-рано въ началото на приказката. Намѣрете по-надолу въ приказката другъ случай, кждето е употребено името царь. — Разсърдилъ се царьтъ и я изпждилъ. Прочетете изречението, като изговорите сжщ. име безъ частицата — *тъ*. — Разсърдилъ се царь и я изпждилъ. — Не знаемъ, кой царь се е разсърдилъ. Значи, защо поставяме частичката — *тъ* следъ сжщ. име царь? — За да го направимъ по-познато и по-опредѣлено. Хайде сега да търсимъ сжщ. имена въ приказката и ще видимъ, къмъ кои отъ тѣхъ е прибавена частичката, за да станатъ по-познати, по-опредѣлени. Ще записваме имената отдѣлно.

царь — царьтъ

дъщери — дъщеритѣ

любовь — любовъта

злато — златото

четвъртина — четвъртината

гора — гората

колиба — колибата

ловци — ловцитѣ

синь — синьтъ

и т. н.

— И така, когато сме говорили вече за нѣкое име, какво правимъ, за да покажемъ, че то ни е познато? Прибавяме нѣкоя частица. Повторете! — За да покажемъ, че нѣкое име ни е познато, ние прибавяме една частичка. Запомнете, *частичката, съ помощта на която имената означаватъ опредѣлени познати намъ лица и предмети, че нарича членъ*. Да повторимъ!

— Вижте сега, еднакъвъ ли е членътъ за всичкитѣ имена, които сме написали? — Не е еднакъвъ. — Така, сега ще търсимъ имената отъ мъжки, женски и срѣденъ родъ, за да видимъ, какъвъ членъ е прибавенъ къмъ тѣхъ. Изговорете имената отъ м. родъ! Царь, ловецъ, синь. Прибавете члена къмъ тия имена! — *тъ*, *тъ*. Прочетете имената отъ ж. р.! — дъщеря, четвъртина, любовь, гора, колиба. Прибавете члена къмъ тѣзи имена! — *та*. Прочетете имената отъ ср. родъ! — Злато. Прибавете члена къмъ това име! — *то*. А какво ще кажете за членътъ на имената въ мн. число? —

— Той е общъ за имената отъ м. и ж. родъ — *тъ*. Намѣрете членътъ за мн. ч на сжщ. име село! — *Селата*. — Кой ще напише на дъската членътъ на имената отъ тритъ рода за ед. и мн. число?

	ед. ч.	мн. ч.
м. р. —	ътъ	ътъ
ж. р. —	та	тѣ
ср. р. —	то	та

— Внимавайте, още нѣщо ще научимъ за члена на имената отъ м. родъ. Напишете: Човѣкътъ дойде. Напишете подъ това изречение: Видѣха човѣка. — Сравнете члена на сжщ. име човѣкъ въ първото и въ второто изречение! — *ътъ*, а. — Виждате, значи, че чл. за м. р. ед. число може да бжде *ътъ* (когато името е подлогъ) и *а* (когато името не е подлогъ). Въ първия случай имаме пълненъ членъ, а въ втория — съкратенъ членъ. Съкращения членъ може да бжде — *я*, царя.

— Сега ще поговоримъ за правописа на члена за сжщ. имена. Кажете, кога ще пишемъ пълненъ членъ за имената отъ м. родъ? — Когато сж подлози. Изговорете пълния членъ! — *ътъ*, *ътъ*. Кога пишемъ — *ътъ*? — Ксга името свършва на — *ъ*. — А кога пишемъ — *ътъ*. Когато името свършва на *ь*. Напримѣръ? — царь — царьтъ. Другъ случай? — Учителъ — учителтъ. Кой ще напише името младостъ! Членувай го! — Младостъта. Въ кой родъ е това име. — Женски родъ. На каква буква окончава? — На съгласна. Какъ го пишемъ тогава? — Съ *ь*. Какво трѣбва да спазваме, когато членуваме сжщ. имена отъ ж. родъ, които свършватъ на съгласна буква? — *ь* се запазва. Дайте нѣколко примѣри. А какъ ще членуваме сжщ. име дъщеря? — дъщеритѣ. И какво трѣбва да помнимъ? — Трѣбва да помнимъ, че членътъ — *тъ* за мн. число се пише съ *ѣ*. Потърсете примѣри въ приказката.

Какъ мислите, дали само сжщ. имена се членуватъ? — Членуватъ се и прилагателнитѣ имена. — И числителнитѣ, и мѣстоименията. Нека да намѣримъ другитѣ имена въ приказката и да видимъ, какъ сж членувани.

ИЗЪ УЧИЛИЩЕТО И ЖИВОТА.

(Вести и бележки).

Въ чужбина.

Опитни училища въ Австрия. Презъ 1919—1920 год. тогавашниятъ министъръ на народното просвѣщение *Ото Глокезъ*, бившъ първоначаленъ учителъ, наредилъ да се откриятъ 253 *опитни класа* въ основнитъ училища. На ръководителитъ имъ била възложена задачата да приложатъ нови учебно-възпитателни методи. Следъ едногодишенъ усиленъ и усърденъ трудъ тѣ постигнали блѣскави резултати. Въ училищната практика били приложени широко и успѣшно принципътъ на самодейность, трудовиятъ принципъ и принципа на концентрацията на учебното градиво. На следната година училищнитъ власти поканили основнитъ учители да стажуватъ въ *опитнитъ класове*, за да се запознаятъ съ практическата приложба на новитъ методи. На поканата се отзовали 4571 учители — $\frac{1}{3}$ отъ цѣлия учителски персоналъ въ австрийскитъ основни училища.

Когато „стажантитъ“ се запознали съ работата въ спитнитъ класове, разбрали, че тѣхната научна и педагогическа подготовка е недостатъчна. Тѣ се групирани въ дружества, за да могатъ по лесно да разискватъ новитъ педагогически проблеми и направенитъ опити. Дружествата сжществуватъ и сега. Тѣ работятъ усилено и сътрудничатъ да се осъществи напълно предприетата реформа. Презъ 1925—1926 год. уредили за своитъ членове въ Виена 966 педагогически конференции и 30 различни курса — по гимнастика, плаване, ржчна работа, география, астрономия, литография и др.

Виенската община се притекла на помощъ на ония учители, които желаели да разширятъ педагогическата си подготовка. За тая цель тя открила *педагогически институтъ*, въ който следвали 60% отъ всички основни учители.

Презъ последнитъ години броятъ на опитнитъ класове се е увеличилъ твърде много. Цѣли училища били превърнати въ опитни. Въ всички почти австрийски училища повѣлъ новъ духъ — духъ на свобода и педагогическо творчество.

Опити сж правени и се правятъ въ всички австрийски области. Особено сж се отличили учителитъ въ областта Горна Австрия. Тамъ сж правени най много психологични наблюдения, изследвани сж способноститъ на децата и резултатитъ отъ приложбата на метода на д-ръ Мария Монтесори. Такива изследвания сж направени въ 24 класа. Учебниятъ планъ на Гаудига е приложенъ въ 11 класа. Въ Грацъ сж правени опити съ думозрителния методъ по четене. Въ 10 класа е въведенъ новъ учебенъ предметъ — културно исто-

рическо развитие на човѣчеството. Въ 91 класъ е приложенъ Кулмановия методъ по писане. Въ 61 класъ сж правени опити за писане на тетрадки, начертани съ по една линия, а сжщо и на нелинирани тетрадки. Въ Форалбергъ въ 17 класа обучението по пѣние е водено по *звукословната* метода на Eitz, а въ Тиролъ въ 9 класа — по метода на Frankenberger.

Австрийското учителство следи съ най-големо внимание всички съвременни педагогически въпроси и се стреми да ги изследва и разреши чрезъ многостранни опити. На учителитѣ, които желаятъ да правятъ педагогически опити, не се правятъ никакви пречки отъ училищнитѣ власти. Тѣ сж длъжни само въ началото на учебната година да представятъ въ училищната инспекция планъ за своята работа и въ края на годината — подробенъ докладъ за резултата отъ нея.

Училищната реформа въ Германия. Следъ войната и революцията отъ 1918 г. въ обществения животъ на Германия повѣ демократиченъ духъ. Той намѣри отзвукъ и въ устройството и уредбата на училището. За пръвъ пѣтъ е вписа въ Ваймарската конституция отъ 1918 г. принцига на *единното, демократично училище*. Като естествена последица отъ това, трѣбваше да се закриятъ специалнитѣ подготовителни класове при сръднитѣ училища, понеже чрезъ тия класове се даваха неоправдани права за децата на имотнитѣ съсловия. Оживени разисквания върху начина, по който ще се осжществи единното демократично училище, станаха презъ 1920 г. въ общата училищна конференция, въ която участваха около 700 педагози и представители на учителскитѣ дружества и училищнитѣ общини. Тая проблема бѣ поставена въ Германия още преди войната. На нея бѣ посветена грамадна педагогическа книжнина. Нѣколко проекта за устройството на единното народно училище бѣха предложени отъ Кершеншайнеръ, Наторпъ, Шулицъ, Шремеръ, Тевсъ и Райнъ. Революцията отъ 1918 год. даде само поводъ да се осжществи единъ принципъ, формулиранъ преди нея.

Друга характерна черта на старото германско училище бѣ неговия *конфесионализъмъ*, противъ който се борѣха демократичнитѣ партии. Тѣхната борба не успѣ, понеже конфесионалното училище въ Германия е пустнало дълбоки корени. Дори сега въ Райхстага се разисква училищенъ законопроектъ, съ който се иска да се опредѣлятъ отношенията между държавата, черквата и училището.

Демократичната атмосфера бѣ размжтена отъ малобройнитѣ, но упорити и смѣли противници на единното училище. Известни биолози поддържаха, че ученицитѣ, които произхождатъ отъ заможни семейства или отъ такива, които иматъ високо обществено положение, сж по способни отъ децата,

които произхождатъ отъ бедни семейства или отъ работническата класа. Отъ тия твърдения се вадѣше заключение, че трѣбва да се основатъ специални училища не споредъ способноститѣ, които мжчно могатъ да се констатирагъ при постѣпването на ученицитѣ въ първоначалното училище, а споредъ общественитѣ класи и имотното състояние на родителитѣ, понеже, съгласно теорията за обществения подборъ, било невъзможно нѣкой да бѣде богатъ или да заема висока обществена служба, ако не притежава нужднитѣ способности за това. Тая теория може да има нѣкаква стойностъ, ако днешното общество създаде еднакви условия за работата на всички свои членове.

Друго възражение, насочено срѣщу демократичното училище, е бележката, която произтича отъ критиката върху различието на умственитѣ способности на различнитѣ индивиди. Изхождайки отъ идеята, че индивидуалниятъ умъ се представя въ две лица: *формално*, което се наследява, и *материално*, което се придобива чрезъ опитъ или възпитание, — противникитѣ на единното училище възражаватъ, че децата отъ долнитѣ обществени класи, дори ако сж наследили високи умствени способности, не се развиватъ и заглѣхватъ, понеже не се упражняватъ въ семейството. Внима се предъ видъ, обаче, че демократичното училище дава възможностъ и децата отъ долнитѣ класи да обогатятъ ума си съ знания и да упражнятъ и развиятъ умственитѣ си способности.

Най-после, срѣшу единното училище се прави още едно възражение: то щѣло да влоши отношенията между общественитѣ класи.

Тия възражения не можаха да намалятъ ентузиазмътъ, насоченъ да осъществи демократичната училищна реформа.

Днесъ германското народно училище е устроено така:

Основното училище е съ 8 класа (отдѣления).*) На задължително учение подлежатъ всички деца на възраст отъ 6 до 16 години. Отъ 14-та година ученицитѣ сж задължени да посещаватъ допълнителното или професионалното училище. Основното училище е общообразователно. Отъ IV отд. ученицитѣ могатъ да постѣпватъ въ гимназии: класическа, реална, модеренъ лицей, народенъ лицей и др.

Твърде интересенъ е типътъ срѣдне училище, нареченъ „Aufbauschule.“ Въ него се приематъ ученици, завършили VII отдѣление на основното училище, които по една или друга причина не сж могли следъ четвъртата учебна година да постѣпятъ въ гимназия. Курсътъ на „Aufbauschule“ е 6-годишенъ. Завършилитѣ го се приематъ въ университета, както и свършилитѣ гимназия.

*) Такова е устройството на основното училище въ Прусия; съ малки промѣни то е приложено и въ другитѣ германски държавици.

Особен тип училище е тъй нареченото *сръдно училище*, което прилича донѣкжде на нашата нѣкогашна реалка. Въ него постѣпватъ добри надарени деца, свършили курса на основното училище, които не могатъ или не желаятъ да следватъ въ гимназия. То подготвя за различни професии, а сѣщо и за различни малки държавни и общински служби.

Сегашната германска училищна организация се характеризира съ следнитѣ особености:

- 1) органическа връзка между различнитѣ типове училища,
- 2) лесно преминаване отъ единъ типъ училище въ другъ,
- 3) разнообразие въ отдѣлитѣ на сръдното училище, отговарящо на различнитѣ индивидуални дарби.

Въ програмитѣ, както на основнитѣ, тъй и на сръднитѣ училища, е дадено широко мѣсто на народностния елементъ: $\frac{1}{3}$ отъ всички седмични учебни часове е отредена за изучаване на нѣмския езикъ, нѣмската литература и отечествената география и история.

Институтъ за ритмична гимнастика на д-ръ Емиль Жакъ-Далкрозъ. Въ последния годишникъ на този институтъ сѣ дадени интересни сведения за уредбата и управлението му. Тамъ е помѣстено и извлѣчение отъ правилника му. Въ него ясно сѣ посочени целитѣ на института и сръдствата за постигането имъ. Споредъ § 1 отъ правилника, институтъта има за цель: 1) да изучава ритма въ най-разнообразнитѣ му видове; 2) да изследва влиянието, което той указва върху тѣлото и душата; 3) да развива музикалнитѣ способности на своитѣ възпитаници; 4) да подготвя учители по метода на Жакъ-Далкрозъ и пр.

Учебната частъ на института е повѣрена на д-ръ Емиль Жакъ-Далкрозъ, а домакинската — на д-ръ Волфъ Дорнъ. Въ института могатъ да бждатъ приети всички желаещи, които могатъ да се похвалятъ съ своето здраве и млада възраст. Приетитѣ въ института се подраздѣлятъ на две категории: редовни пълноправни ученици (*Vollschüler*) и извънредни (*Hospitanten*). Къмъ последнитѣ се причисляватъ и посетителитѣ на отдѣлнитѣ курсове: посетителитѣ на курса на любителитѣ (дилетантитѣ) и посетителитѣ на курса на чужденцитѣ.

Правилникътъ взима мѣрки противъ всички ония незвани преподаватели, които се опитватъ да преподаватъ по системата на Жакъ-Далкрозъ, безъ да иматъ това право, т. е., безъ да сѣ получили диплома или свидетелство. Всичкитѣ учащи въ института, редовни или извънредни ученици, както и тия, които посещаватъ курса на дилетантитѣ или чужденцитѣ, подаватъ декларация, че имъ сѣ известни всичкитѣ параграфи отъ правилника на института. Всички ония слушатели, които две години подъ редъ редовно сѣ посещавали нормалния курсъ при института, не по-малко отъ една година

сж. слушали и уроци по единъ отъ другитъ курсове и сж издържали изпитъ предъ петима отъ най-голѣмитъ компетентни специалисти при института, получаватъ едно отъ следнитѣ свидетелства:

а) Дипломъ съ звание „учителъ по ритмическа гимнастика по метода на Жакъ-Далкрозъ“.

б) Свидетелство за музикално образование.

Снимки съ формата на диплома или свидетелството и портрета на свършилия задължително се помѣстватъ въ ежегодника. Всички свършили института при получаване дипломата даватъ задължение, че ще преподаватъ по метода на Жакъ-Далкрозъ. А отъ друга страна, и институтътъ се задължава да намира мѣста за всички свои възпитаници, които успѣшно сж завършили курсоветъ му.

Изъ вътрешния редъ на института характерна е следната особеностъ: всѣки класъ или група измежду себе си избира за всѣки месецъ по единъ представителъ, който следи за реда и дисциплината на своя класъ и ежемесечно докладва предъ съвѣта на института за особенитѣ желаня на неговия класъ или група. *Нормалния курсъ* е тригодишенъ съ 22 часа седмично: 5 по ритмична гимнастика, 5 — солфеджио, 2 — импровизация, 6 получаса — гимнастика, 1 — анатомия, 2 — хорово пѣние и 4 — пластика. За цѣлия курсъ се плаща една такса отъ 500 златни марки или около 16,000 лв. *Танцованиятъ и театралниятъ курсъ* (400 марки) се отличава отъ нормалния по това, че, вмѣсто импровизация, ученицитѣ иматъ 4 часа танцувални уроци. *Курса на извънреднитѣ ученици* (400 златни марки) е предназначенъ за онѣзи, които преследватъ само собствено ритмическо и музикално образование. Тѣ нѣматъ право да бждатъ учители по метода на Жакъ-Далкрозъ и не сж задължени да слушатъ лекции по всички предмети. Но пъкъ сж задължени да се отнасятъ къмъ ония учебни предмети, които сж си избрали, съ същата сериозностъ, съ каквато се отнасятъ и редовнитѣ ученици. *Курсътъ на любителитѣ* (всичко отъ 2—5 часа седмично, такса отъ 100—350 зл. марки) се урежда не въ Хелерау, а въ Дрезденъ или Берлинъ.

Пластиката, за която сж спредѣлени по 4 часа седмично, отъ всички ученици се изучава подъ непосредствения контролъ на самиятъ Жакъ-Далкрозъ. Поне 5 часа седмично ученицитѣ отъ всѣки по доленъ курсъ сж длѣжни да присѣствуватъ като слушатели или зрители въ часоветъ по нѣкои предмети въ по-горнитѣ класове: първия курсъ — на уроци при втория, втория — на уроци при третия и третия — на уроци при втория. Ученицитѣ и отъ двата пола посещаватъ съвмѣстно уроцитѣ по солфеджио, импровизация, хорово пѣние, пластика, анатомия и 2 урока седмично по ритмическа гимнастика. Останалитѣ уроци по ритмическа гимнастика се изучаватъ раздѣлно.

Годишните изпити се произвеждат през м. декемврий или януарий, въ присъствието на комисия, състояща се от учениците на по горния курсъ. Само изпитът на последния (третия) курсъ се произвежда от комисия, състояща се от директора, класната наставница и другите преподаватели. Изпитът за получаване дипломи е отделен от годишния. Той се произвежда през м. май или юний въ присъствие на музиканти и педагози, които не принадлежат към състава на института, и двама представители на учениците. Този изпит се състои въ следущето: а) да се предаде на деца единъ урокъ по ритмическа гимнастика безъ музикаленъ аккомпъ; б) да се преподаде урокъ по ритмическа гимнастика на ученици отъ втория курсъ при института; в) упражнения по развитие на слуха и четене ноти (солфеджио); г) ритмическо и пластическо въплотение на нѣкоя мелодия.

Пълният курсъ по ритмическа гимнастика е билъ за вършенъ м. г. отъ 15 ученика, отъ всичките 16. Всички завършили курса веднага били настанени, като исканията на редъ ученолюбиви общества, училища, театри и др., вътре и вънъ отъ Германия, да се снабдятъ съ правоспособни учители по ритмическа гимнастика, останали неудовлетворени поради малцината завършили съ успехъ курсисти.

Институтътъ е построенъ въ Хелерау, на 7 километра отъ гр. Дрезденъ. Точниятъ неговъ адресъ е: An die Bildungsanstalt Jaques Dalcroze, Dresden, Hellerau. Институтътъ разполага съ една голѣма театрална зала за 700 посетители, съ обширна сцена, осветена съ разсѣяна свѣтлина за избѣгване на най-слабиятъ сѣнки. Въ тая зала учениците ежегодно устройватъ своя семеенъ празникъ. Наредъ съ тая зала сж построени и 12 по малки за упражнения, безъ да броимъ калпалнята. Всичките зали сж снабдени съ модерно парно отопление и вентилации. Наредъ съ капалнята е устроенъ и дворъ за въздушни и слънчеви бани. Институтътъ разполага и съ специална зала за отдихъ и читалня.

Уроците започватъ въ 8 часа сутринъ, най напредъ съ получасови гимнастически упражнения, и завършватъ къмъ 1 часа презъ деня. Следобѣдните занятия траятъ отъ 4 до 6 часа вечерта.

Помѣщенията и продоволствието сж безукоризнени. Помѣщенията сж подъ наблюденията на видната англичанка Mabel Riess, а продоволствието подъ наблюдение на вещъ лѣкарь. На пансионерите се даватъ за консумиране извънредно много най разнообразни овощия. Само учениците отъ първия курсъ могатъ да иматъ отделни спални на различни цени. Учениците отъ по горните курсове спатъ въ обширни стаи по 5—15 въ спалня. Трапезата е обща, 4 пжти на день, Таксата за пансиона е 1300 лева месечно. За

събрания или вечеринки ученицитѣ разполагатъ съ специални приемни при самитѣ квартири или въ института. При него е организиранъ любителски оркестръ и хоръ. На 20 минути отъ Хелерау се намира трамвайна линия, по която за 28 минути можешъ да се намѣришъ въ центъра на Дрезденъ. Отъ 1912 год. всѣки лѣто се организиратъ лѣтни курсове, които се посещаватъ отъ десѣтки чужденци, желаещи да получатъ своето ритмическо и музикално образование.

Въ Хелерау се говори почти по всички европейски езици. Презъ изтеклата година ученицитѣ по народностъ се разпредѣляли така: 2 отъ Америка, 60 отъ Германия, 1 отъ Дания, 3 отъ Полша, 1 отъ Финландия, 3 отъ Швеция, 14 отъ Швейцария и 2 отъ Испания. Отъ България и другитѣ Балкански държавици нито единъ.

Курсове за любители и за деца по метода на Жакъ Далкрозъ сж организирани и въ Берлинъ и Дрезденъ. Отъ нѣколко години насамъ въ Берлинъ е вече уреденъ и институтъ за ритмическа гимнастика, подобенъ на тоя въ Хелерау. Въ Берлинъ дипломи и свидетелства не могатъ да се получатъ. Жакъ Далкрозъ здраво държи за това, да не се злоупотрѣбвява съ неговия методъ. Неуспѣхитѣ въ преподаването по неговия методъ вина и могатъ да бждатъ приписани на самия авторъ на метода, а не и на лицето, което неумѣло го популяризира. И затова свидетелство за успѣшно свършване на курса може да се издаде само отъ института въ Хелерау. За да могатъ да следятъ по нататъшното развитие на метода, за всички завършили института всѣко лѣто се устройва нѣколкодневенъ специаленъ курсъ.

На Западъ въ много училища вече ритмическата гимнастика е задължителенъ предметъ.

Д. Правдолюбовъ.

№ 1071



До Госп.

Училищният е
библиотечка
„Краимиръ“
Биографически

Адресният номеръ и точниятъ адресъ на абоната трѣбва да се посочватъ винаги, когато се изпращатъ суми срещу абонаментъ, когато се искатъ промѣни на адреси, неполучени книжки или каквито и да е справки отъ редакцията или администрацията на списанието.

Неполучени книжки трѣбва да се искатъ веднага следъ получаването на най-близката следъ тяхъ книжка.

Когато се изпращатъ суми съ пощенски записъ, трѣбва да се съобщава съ отдѣлно писмо, за коя годишнина на списанието и за кои абонати се изпращатъ тѣ.

Въ „Педагогическа практика“ може да сътрудничи всѣки учителъ, който съ перото, мисълта и практиката си може да бѣде полезенъ на учителството и училището.

Ръкописитѣ трѣбва да бѣдатъ написани само на едната страница на листовѣтъ чисто, четливо и съ официалния правописъ.

Печатница Добри Тодоровъ — Варна.