

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ

Редакторъ Антонъ Борлаковъ.

СЪДЪРЖАНИЕ:

I. Отъ теорията за практиката.

1. Хр. Спасовски. — Елементарна възпитателски грижи.
2. Д. Правдолюбовъ. — Далтоуски планъ.
3. Ж. Симеоновъ. — Класната и предметната системи въ връзка съ възпитанието.
4. Анг. Балтовъ. — Съществени недостатъци за училищното обучение.
5. Д. Правдолюбовъ. — Аналитиченъ или синтетиченъ четимосенъ методъ.
6. Т. Н. Близнаковъ. — Магдебургското опитно училище.

II. Изъ практиката за практиката.

1. Г. Червенковъ. — Цѣлостно обучение по български езикъ.
2. Ив. Петковъ. — Той не умира.
3. Ив. П. Андреевъ. — Гласътъ на ръчелъ.

Редакция и администрация:

Варна,

ул. „Кр. Мирски“, 14.

Открива се подписка за записване абонати на **„ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА“** година VIII (1928—1929).

През **осмата** годишнина, както и през изтеклите седем години, „Педагогическа практика“ ще дава статии върху приложбата на съвременните педагогически искания въ първоначалното училище и прогимназията и ще поднася отборъ материали, съ които може да се импулсира и подпомогне учителското творчество въ обучението и възпитанието. Ще се застъпват отдели: 1. Отъ теорията за практиката, 2. Изъ практиката за практика, 3. Изъ училището и живота у насъ и въ чужбина, 4. Книгописъ и рецензии.

Осмата годишнина на „Педагогическа практика“ ще започне отъ 1 октомврий 1928 год. и ще завърши на 1 юний 1929 г. Ще бждатъ дадени 8 книги въ обемъ по 3—4 печатни коли — най-малко 25 печатни коли годишно.

Годишенъ абонаментъ:

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

На г. г. учителитъ, които се абониратъ направо въ редакцията и внесатъ абонамента най-късно до 1 септемврий т. год., списанието се отстъпва за 80 лева.

Абонирането става чрезъ книжари, настоятели или направо въ редакцията на списанието. Настоятелъ може да бжде всъки учителъ, който запише най-малко петъ абоната. На настоятелите и книжаритъ се прави 20% отстъпъ. По-кани за записване на абонати ще се изпращатъ при поискване следъ 1 септемврий.

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 |
| в) Год. VI (1926—1927) <i>подвързано</i> | 100 лева |
| г) Год. VII (1927—1928) | 80 лева |

I (1921), II (1922) и III (1923) год. сж изчерпани, а отъ VI год. (1926—1927) има само десетина *подвързани* течения.

Всичко, що се отнася до списанието — писма, пари и ржкописи — 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.

Хр. Спасовски — София.

Елементарни възпитателски грижи.

II.

Чистотата е здраве. Здравето е богатство. Нашиятъ народъ се нуждае, а училището и ние учителитъ заслужава да по работимъ, за да направимъ негово достояние това богатство. Тоя ни трудъ ще бжде не по малко цененъ и не по-малко благодаренъ, отколкото усилията ни да дадемъ, напимъ, грамотностъ на нашитъ ученици, бждещи граждани. Относно срѣдствата, които ни даватъ възможностъ да сторимъ това, азъ се изказахъ въ първата си статия.

Вторъ назикъ, за култивирането у който въ нашитъ възпитаници учителството ще трѣбва да положи грижи, е редътъ. Въ страни, въ които е развито машинното производство, се наблюдава и най-силно развито чувство на редъ и дисциплина въ работата и живота. Това е лесно обяснимо. Машинитъ съ своя механизъмъ не позволяватъ никакво отклонение и нарушение въ реда на започнатата работа. Човѣкътъ, изправенъ предъ тоя точенъ механизъмъ, постепенно свиква съ същата точностъ, пренася я и другадѣ въ своята дейностъ и въ цѣлия си животъ. Населението на нашата страна — въ болшинството си земеделско и занаятчийско — работи при съвсемъ други условия и е добило и други навики. Орачътъ когато пожелае, може да извика на воловетъ, да забие копралята и да си поседне. Косачътъ, когато си поиска, може да нарами косата и да отиде подъ сѣнката. Това нѣма да спъне никоя друга работа, освенъ неговата. Занаятчията често съ престилка презъ кръста зарѣзва тезгяха си и отива въ кафенето да си поиграе на табла. Дребниятъ търговецъ не еднажъ бива диренъ отъ клиенти и виканъ отъ нѣкои

съседенъ дюкянъ или кръчма, Що се отнася до реда, съ който е свикнало населението на нашитѣ канцеларии, той е известенъ на всички, които сж имали случай да помолятъ тамъ за свършване на нѣкоя бърза работа. Силно безредието се хвърля въ очитѣ ни и на много публични мѣста, дето се събиратъ за задоволяване разни свои нужди по голѣмъ брой хора. Всѣки е ималъ случай да гледа блѣсканици по гари, по трамваи, по бани, по театри, по кинематографи и пр. и пр. А презъ време на войната безредието, което се увеличаваше прогресивно съ отстоянието отъ фронта, бѣ една отъ причинитѣ за бързото разложение и срѣдъ бойцитѣ. Тѣ знаеха, че кожухчетата, които имъ сж потрѣбни презъ декемврий, ще стигнатъ до тѣхъ чакъ презъ юний. . . Знаеха цѣлата система на безредие, която царѣше въ тила, и това отрови безъ време душата имъ.

Но излишно е да се доказва и не вѣрвамъ да се намѣри нѣкой у насъ, който да поддържа, че ние сме народъ, свикналъ съ редъ и дисциплина и че противното твърдене е незаслужена за нацията ни хула. Въпросътъ е за грижитѣ, които може и трѣбва да положи училището, за да се въздействува върху децата за свикването имъ съ редъ и дисциплина въ работата и живота, което бавно и постепенно ще се отразява върху цѣлия ни народъ. Организацията на съвременното училище дава широка възможность за подобно въздействие. Нѣкои учители използватъ тая възможность и добиватъ прекрасни резултати. И именно това ни подсказва, че грижитѣ отъ тоя характеръ трѣбва да станатъ система за всички основни училища.

Резултатитѣ отъ усилията за свикване ученицитѣ съ редъ могатъ да се проследятъ и наблюдаватъ и въ най-незначителни случаи.

На ревизия съмъ въ часть по писане. Излазя ученикъ да пише нѣщо на черната дъска. Веднага взема съ лѣвата си ржка добре изпраната мокра изтривалка, хваща здраво съ сжщата ржка хубаво изчистената черна дъска да се не люлѣе и започва да пише. Сбърка ли нѣщо, прехвърля бързо изтривалката въ дѣсната си ржка, избърсва, поправя и си продължава работата.

Присътствувамъ на сжщата работа въ друго отдѣление. Излазя ученикъ на черната дъска. Тя е надраскана цѣла. Почва да дири изтривалка. Лута се на една, лута се на друга страна—нѣма. Най-после я намира захвърлена нѣкждѣ подъ печката въ каменнитѣ въглища, но и тя е суха и мръсна. Започватъ се разправии—кой е дежуренъ и защо не е я намокрилъ и изпралъ. Въмѣсто съ работа, частъ започва съ разправии и нервирания. Губи се време, докато нѣкой отиде да намокри изтривалката и докато се избърше черната дъска. Презъ време на това бездѣлие се започватъ закачки между нѣкои деца и отдѣлението избухва въ смѣхъ.

Учителят се залавя да дири виновника. Времето напраздно се пилѣе. Най после извиканият ученик започва да пише. Дъската се люлѣе. Липсва необходимата устойчивост за ржката. Правят се грѣшки. Става отново нужда да се използва изтривалката, но тя пакъ е захвърлена на пода . . .

Работата започна въ безредие и продължава съ безредие. Тя не спори. Бележките и укорите, правени от учителя, създават лошо и неблагоприятно за работа настроение.

Отивамъ въ частъ по смѣтане IV отдѣление. Решавахъ една сложна задача. Единъ ученик е работил на черната дъска, а другите — въ тетрадките си. Гледамъ и искамъ да проследя хода на решенията, но смѣтките сж правени тъй разхвърлено и безредно, че ми е невъзможно да схвана — отъ де е започнато и де е свършено. Помолвамъ учителката да накара ученика, който е решавалъ задачата, да повтори решението. Той прави усилия да стори това, но се обърква, защото не може да посочи последователно, какви смѣтки е правилъ и коя отъ тѣхъ — де е. Преглеждамъ тетрадките на учениците. И въ тѣхъ сжщото безредие при решението на отдѣлните задачи. Явно е, че въ това отдѣление никога не е мислено и настоявано за внасяне редъ и прегледностъ при писменото решаване на задачи. А това е тъй необходимо и важно, както и самото обучение по тоя предметъ.

За щастие, имаме примѣри и отъ образцова въ това отношение работа.

Още при набелязване условието на задачата проличава, че учителят е изисквалъ и децата сж свикнали да вършатъ това прегледно и правилно съ всички потребни съкращения на наименованията. Това имъ позволява и да повторятъ условието бързо и леко безъ всѣкакви затруднения.

Преди да започнатъ решението, децата написватъ следъ условието „Решение“, а после последователно означаватъ операциите I, II, III, IV и пр. и ги извършватъ въ и съ прегледностъ, която позволява да се хвърли бръзъ и сигуренъ погледъ върху цѣлия ходъ на работата и отъ човѣкъ, който не е участвувалъ въ нея и не е присъствувалъ при извършването и. Сжщиятъ хубавъ редъ се констатира и когато децата почватъ да решаватъ задачи напълно самостоятелно въ тетрадките си.

Отивамъ въ частъ по рисуване. Учителката почва да раздава блокчетата. Отива отъ чинъ на чинъ и отъ ученик на ученик, извиква всѣкого по име и му подава блокчето. Свърши ли съ това, почва по сжщия начинъ да раздава кутиите съ боичките. Учениците презъ това време стоятъ безъ работа. Нѣкои се покачватъ и се изправятъ върху седалището на чина, други надничатъ презъ прозореца, трети започватъ закачки и шеги и стигатъ до разправни. Учителката е пригледна да спре, да ги смирява, да дири виновници и да ги

наказва. Започва се съ губене на време и нервирание, преди да се започне работа. Това създава въ класа атмосфера, която далеко не благоприятствува обучението, къмъ което се пристъпя. И съ това безредие часа не само започва, но и съ него завършва, като по сжщия начинъ — отъ чинъ на чинъ и отъ ученикъ на ученикъ — учителятъ отново се лута да събира блокчета и боички.

А сжщата работа се свършва въ друго училище и при другъ учителъ за кратъкъ моментъ само при нѣколко бързи такта.

Звънецътъ ударва. Учителятъ предупреждава всички да превършатъ, защото ще спратъ. При възгласа „Готови!“ всички сж затворили блокчетата, събрали сж боичкитъ въ кутийкитъ и сж ги затворили. Учителятъ извиква: — Децата да предадатъ блокчетата си всѣки на своя другаръ — отзадъ напредъ! Веднага всички блокчета дохождатъ при децата, които седятъ на найпреднитъ чинове въ класъ. Единъ ученикъ ги взема и ги предава на учителя. Тѣ сж подредени така, че следния пътъ по сжщия начинъ бързо и леко ще бждатъ раздадени отъ две деца на двата реда. По сжщия начинъ се събиратъ и раздаватъ и боички, и тетрадки, и моливи. Учителятъ презъ това време стои на едно мѣсто, следи да се пази реда, да се не палува и да се не дига шумъ. Работата върви бързо, безъ търкания и безъ нервирания. Ученицитъ бавно, но сигурно свикватъ съ мисълта, че това се дължи на създадения редъ, че той е необходимъ при всѣка работа.

А да се увѣрятъ въ това, училищниятъ животъ представя многобройни и разнообразни други случаи.

Свърши се учебния часъ. Учителятъ казва на всички да излѣзатъ на двора, защото времето е хубаво. Веднага една група деца хукватъ и се струпватъ на вратата. Блѣсканицата ги задържа. Тя пречи и на учителя и на инспектора да излязатъ. Тѣ сж принудени да чакатъ. Други деца продължаватъ да стоятъ по мѣстата си. Едни ровятъ нѣщо изъ книгитъ си, други сж се навели подъ чина, трети изваждатъ хлѣбъ и почватъ да ядатъ. Учителятъ трѣбва отъ ученикъ на ученикъ, подканя ги, гълчи ги, заплашва ги съ наказания. Тѣ се нижатъ единъ по единъ, но нѣкси продължаватъ да си намиратъ работа. Междучасието изтича. Класната стая остава непровѣтрена. Ученицитъ не сж се раздвижили и освежили. Учителятъ не си е отдѣхналъ и не е ималъ възможностъ да помисли, що му предстои да работи презъ следния часъ. И всичко това само, защото тукъ нѣма създаденъ никакъвъ редъ, само, защото учителятъ е оставилъ всѣко дете да постъпва не така, както общитъ нужди и общиятъ интересъ налага, а както всѣко му отдѣлно се иска. *Подобна свобода, която ражда анархия, не може да се защитава отъ никой привърженикъ на свободното възпитание.*

Защото тамъ, дето има редъ въ това отношение, благотворнитъ резултати, що той дава, се чувствуватъ еднакво и отъ учители, и отъ ученици, и отъ родители, и отъ всѣки, макаръ и случаенъ посетителъ.

Свършва се учебния часъ. — *Приютете се за излизане!* предупреждава учителката. Всички деца пребиратъ нѣщата си отъ чина и взематъ, ако нѣщо имъ е потребно. — *Станете!* обажда се отново тя следъ мигъ. Ученицитъ заставатъ въ страни отъ чиноветъ въ редици — точно единъ следъ другъ. Запѣватъ отъ мѣсто нѣкоя пѣсенъ. Първата редица потегля, Бързо и весело децата се изнизватъ изъ класната стая, преминаватъ коридора и стълбата и се отзоваватъ на двора. Дежурниятъ ученикъ остава да отвори прозорцитъ, да изчисти черната дъска, да събере случайно падналитъ по пода кжсчета хартия и да изпере изтривалката. Учителтъ отива съ децата на двора да го лъхне чистъ въздухъ и свѣтлина. За следния часъ класната стая е провѣтрена, ученицитъ и учителя сж ободрени, въ редъ и пѣсни тѣ се завръщатъ и залавятъ за работа. Часътъ ще бжде използванъ разумно, защото *оня, който умѣе добре да използва свободното си време и хубаво да си почине, той съ това се подготвя и си гарантира и успѣшна работа.* А при безредие това е невъзможно.

Училището, съвмѣстниятъ животъ на голѣмъ брой деца подъ единъ покривъ, създава за малкитъ редица задължения. Тѣ трѣбва да ги съзнаятъ и доброволно, безъ принуждение, да ги изпълняватъ. Дете, което свикне да клинчи и манкира като ученикъ, ще си остане манкьоръ и въ живота. Освенъ посоченитъ отъ мене случаи, при които създаването и поддържането на единъ строго установенъ редъ се налага съ голѣма необходимостъ, училищниятъ животъ обгръща и редица други случаи. Детето трѣбва да свикне да идва навреме сутринъ и следъ обѣдъ въ училище, редъ трѣбва да има за влазяне въ училището, за заемане мѣстата по чиноветъ, за закачане и откачане на дрехитъ и шапкитъ, за поддържане чистота въ класнитъ стаи и пр. и пр. Излишно е да се спирамъ върху всички случаи. Като се турне хубаво начало по отношение на нѣколко отъ тѣхъ, усѣтътъ за редъ, който постепенно ще се развива у ученицитъ, ще имъ подскаже и всички останали случаи, съ които тѣ ще се справятъ. А и самъ учителтъ не изеднажъ, а постепенно и последователно ще насочва детското внимание къмъ тия случаи. Както е невъзможно само за нѣколко часа децата да се научатъ да смѣтатъ, така е невъзможно набързо да се създаде и да свикнатъ тѣ съ образцовъ училищенъ редъ.

И друго. *Свикването на ученицитъ съ редъ и чистота не е и не бива да бжде дълъгъ и грижа само на учителя.* Въ такъвъ случай резултатитъ, наистина, ще бждатъ съмнителни. Нѣщо повече: високателността на учителя предизвиква противодействие отъ страна на *ученицитъ*, и въ училището се съз-

привличатъ

даватъ натегнати отношения, дохожда се до военно положение. Учителитъ почватъ да дебнатъ и да следятъ, попадатъ въ ролята на полицаи, като прибѣгватъ и до наказания за поддържане на установения редъ. У ученицитъ пъкъ се създава стремежъ и желание да го отхвърлятъ. Ето що пише относно това единъ швейцарски учителъ:

— „Нахалността на нѣкои ученици, тѣхната нередовностъ, неточностъ и немарливостъ често пжти ме отчайваха. Ежедневно азъ задържахъ провиненитъ следъ уроцитъ. Съветвахъ ги, увещавахъ ги, наказвахъ ги. Но, за жалостъ, задоволяващи резултати не получихъ. Напротивъ, децата започнаха да се отвърщаватъ отъ училището и да ме ненавиждатъ. *Получихъ изходъ отъ това положение въ американската система на самоконтролъ и самоуправление.* Предоставихъ на децата сами да обмислятъ, какъвъ редъ и чистота сж необходими да се поддържатъ въ училище и сами да избератъ лицата, които да следятъ за това. Кой ще провѣрѣва личната чистоплътностъ, чистота въ класната стая, коридоритъ и стълбитъ, кой ще отваря и затваря прозорцитъ, кой ще следи за реда въ класъ, въ училище и на двора, кой ще раздава и събира моливитъ, тетрадкитъ, блокчетата — всичко това решиха самитъ деца. *Така малката училищна държава отъ монархия на чело съ своя монархъ учителя се превърна въ република, за поддържане реда и чистотата въ която вземаха участие всички нейни жители*“.

Тая система на самоконтролъ и самоуправление на ученицитъ е въведена по настояването на Д-ръ Фьорстеръ — професоръ въ Цюрихския университетъ — въ всички първоначални училища и прогимназии въ Швейцария. И ученицитъ не само поддържатъ чрезъ избрани свои другари установения училищенъ редъ, но опредѣлятъ и наказанието на нарушителитъ пакъ чрезъ свои избраници.

Ценното въ случая е не само това, че въ училището се гарантиратъ благоприятни условия за работа и за здравето на ученици и учители, но още и това, че у децата се създаватъ хубави привички къмъ редъ и стремежъ за самоконтролъ, та да се не нарушава отъ никого онова, що е установено отъ всички. А това е отъ голѣмо значение за гражданското възпитание на младото поколение. Като се спира върху тая възможностъ, извѣстниятъ нѣмски педагогъ-реформаторъ Кершенщайнеръ казва:

— Ние, нѣмцитъ, отстъпваме въ това отношение на французи, англичани и американци. Това произхожда отъ обстоятелството, че нѣмскиятъ народъ късно почна да взема участие въ уредбата на държавата, късно излезе отъ онова детинско състояние, при което всички грижи за него бѣха представени на властта. Изумително е, казва по-нататъкъ Кершенщайнеръ, колко бърже се асимилиратъ и поамериканчаватъ милиони хора отъ най-разни народности, които

от няколко десетилетия се преселват в Америка само. И това той обяснява с факта, че тия хора намират в Америка не хлѣбъ и пълна свобода за своитѣ лични, политически и религиозни убеждения, но взематъ деятелно участие и въ уредбата на града, щата и държавата. *А въ основата на всичко това лежи едно училищно възпитание, което почива на пълнъ самоконтролъ и самоуправление.*

Прочее, нека въ рамкитѣ на възможното създаваме и за нашитѣ ученици въ нашитѣ училища условия да се самоконтролиратъ и самоуправляватъ, като сами взематъ участие въ създаването и поддържането на потребния въ училището редъ. Който свикне като ученикъ съ това, той ще прояви сжщото желание и сжщия стремежъ за участие при уредбата на окръга, общината и държавата! А оня, който самъ реди и създава нѣщо, той се привързва къмъ него, става му скъпо и е готовъ да го брани и защитава отъ чужди посегателства.

Д. Правдомубовъ.

Далтонски планъ.

Всѣки отъ насъ е слушалъ за английския вестникъ „Times“ (Таймсъ). Това е най-разпространениятъ и най-влиятелниятъ вестникъ не само въ Англия, но даже и въ цѣль свѣтъ. Отъ известно време тоя вестникъ всѣка недѣля дава специална педагогическа притурка. Презъ м. май 1920 год. въ една такава притурка се появи статия, съ която английската учителка мисъ Ренни за пръвъ пжтъ запозна английскитѣ педагози и образовани англичани въ принципитѣ на *Далтонския лабораторенъ планъ*. Тая статия обърна особено внимание и намѣри най-горещъ отзивъ въ умоветѣ на всички английски педагози. Презъ м. юний сжщата година се направи пръвъ опитъ да се приложи Далтонския планъ въ една девическа гимназия въ предградията на Лондонъ — Streatham Country Secondary Schol — подъ управлението на известната английска педагожка мисъ Роза Басетъ.

Вратитѣ на това училище се широко отвориха за всички които се интересуваха отъ опититѣ на новото педагогическо учение. Доколко учителитѣ и една широка частъ отъ английското общество се интересуваха отъ тия опити, говори фактътъ, че само презъ първитѣ три дни отъ откриване на училището за вънкашни лица то е било посетено повече отъ 2,000 посетители.

Далтоновскитѣ планъ заинтересува даже и знаменитото английско дружество на ученитѣ — „British Association for the Advancement of Science“. Това дружество обединява

най-големите учени въ Англия и Британската империя и е нѣщо като нашата академия на науките. Всѣка година презъ опредѣлени дни то се събира да обсъжда най-важните злободневни въпроси изъ най-разнообразни области на науката. Презъ м. юлий 1921 год. конгресътъ на това дружество е заседавалъ въ гр. Кардифъ, Уелско княжество. Въ едно отъ първите заседания на тоя конгресъ мисъ Басетъ е докладвала на ученигъ новата педагогическа метода и резултатитъ отъ нейната практическа приложба въ поверената ѝ девическа гимназия. Докладътъ възбудилъ всеобщъ интересъ между всички учени, които отъ желание да се запознаятъ по-добре съ принципитъ на Далтонския планъ сж поканили да дойде въ Англия самата създателка на плана — американката Елена Паркхерстъ. Следъ нѣколко дни мисъ Паркхерстъ дохожда. Въ Лондонъ не е могла да се намѣри такава обширна зала, която да може да побере всички желаещи да я изслушатъ. Толкова е билъ голѣмъ интересътъ на английското общество къмъ новото педагогическо течение.

Какво ново внесе въ идеалитъ и действителността на английското училище знаменитата американка Елена Паркхерстъ? Какви преимущества има нейния лабораторенъ планъ предъ съвременното класно преподаване?

1. При Далтонския или лабораторния планъ всѣки ученикъ самъ се учи; знанията добива чрезъ самообразование. Учителътъ е просто консултантъ, не господствува въ преподаването, а само надзирава и наблюдава. Учителътъ използва своя опитъ и знания не да съобщава готови сведения, а да посочва и избира срѣдствата, отъ които ученикътъ може да се ползува, за да придобие исканитъ му знания. Всѣки ученикъ работи самостоятелно, затова работата му никога не съвпада съ тази на неговия другаръ. Така училището се напълно индивидуализира. Слабитъ ученици оставатъ назадъ въ изучаване на материала, а силнитъ вървятъ напредъ. Слабитъ ученици не задържатъ силнитъ, както е при днешната класна система.

2. Дѣла се възможностъ на детето да се занимава съ такъвъ учебенъ предметъ, който въ момента го най-много интересува. Така Далтонския планъ се напълно превръща въ естественъ методъ. Къмъ тоя начинъ обикновено прибягватъ и възрастнитъ въ своитъ занятия.

3. Ученикътъ е по-свободенъ и повече самодееенъ, отколкото при класната система, при която може да се прояви само, когато го запитватъ. Всичкигъ негови движения въ училището при досегашната система се проявяватъ само по сигналъ, само по заповѣдъ на учителя. Такава дисциплина може би е необходима за войницитъ, но не и за ученицитъ, защото последниятъ, когато се остави самъ на себе си, се указва съвършено безпомощенъ. Животътъ днесъ се нуждае не отъ автомати, а отъ дѣлови личности.

4. Цѣлата работа, която ученикътъ трѣбва да извърши презъ година или месецъ, е винаги предъ очитѣ му. А това извънредно много спомага не само да се осмисли, но и леко да се долови връзката между отдѣлнитѣ моменти на неговата годишна или месечна работа.

5. При Далтовския планъ могатъ да се избѣгватъ честитѣ повторения на изученъ материялъ, до които при съвременото класно преподаване учителятъ често прибѣгва, за да могатъ слабитѣ ученици да настигатъ по-силнитѣ, въпреки че тия повторения извънредно много тежатъ на способнитѣ, даже и на срѣднитѣ ученици.

6. Въ една и съща лаборатория често се събиратъ деца отъ различни класове, които работятъ заедно и си помагатъ. По такъвъ начинъ при Далтонския планъ ученицитѣ се възпитаватъ въ духъ на сътрудничество и взаимнопомощъ, готови да жертвуватъ своитѣ интереси въ полза на другаритѣ си.

7. Дава се възможностъ на силния ученикъ презъ всѣко време на учебната година да мине въ по-горенъ класъ, ако той действително е усвоилъ материала за по-долния курсъ.

8. Изобщо, цѣлата училищна работа — тая съ силнитѣ, срѣднитѣ и слабитѣ ученици — върви добре. Ученици, смѣтани за безнадеждно слаби при класната система, при Далтонския планъ бързо сж настигнали по успѣхъ даже своитѣ по първи другари.

9. Силитѣ на учителятъ се пестятъ, защото се изразходватъ икономично, използватъ се само тогава, когато действително стане нужда отъ тѣхъ. Само при Далтонския планъ учителятъ най-лесно и бързо може да схване, въ що и кжде се криятъ главнитѣ затруднения за ученицитѣ при усвояване на учебния материалъ.

10. При Далтонския планъ образованието е по-евтино, по-демократично, защото се прави голѣма икономия и отъ учебници, и отъ време, и отъ учители.

За пропагандиране на Далтонския планъ въ Англия е вече образувано дружество, наречено „The Dalton Association“ което е успѣло да направи нѣколко конгреса и да издаде значително количество съчинения, брошури и позиви по прилагането на плана. Преди да запозная читателитѣ съ нѣкои отъ твърде интереснитѣ издания на това дружество, намирамъ за умѣстно да изложа въ резюме, какъ то схваща сжизната на Далтонския планъ.

— „Далтонското д-во, казва въ една брошура секретарката му мисъ Рени, предполага преустройство на училищния режимъ, безъ да се измѣнява нито състава на ученицитѣ, нито разпредѣлението на учебния материалъ по класове, нито даже самитѣ учебни предмети. Планътъ е много еластиченъ. Той може да *далтонизира* не само всичкитѣ или само нѣколко класа отъ едно училище, но даже и само нѣкой отдѣ-

денъ учебенъ предметъ въ даденъ класъ. Съ това се дава възможност да се далтонизира най-напредъ само оня учебенъ предметъ, който най-лесно се подава на плана и отъ който най-лесно можемъ да се сдобиемъ съ известна опитност, необходима за пълната му приложба въ всички останали класове и учебни предмети.

„За всъки учебенъ предметъ се урежда отдѣлна лаборатория. При ограничено число учители, което често се среща по селата, въ една и съща лаборатория могатъ да се водятъ занятия по два и повече учебни предмети. Само, че въ такъвъ случай ученическитѣ маси, около които седятъ и се занимаватъ ученицитѣ, се нареждатъ на две и повече групи.

„Лабораторията е класна стая, предназначена за занимаване съ тоя или оня учебенъ предметъ. Книгитѣ отъ училищната библиотека се разпредѣлятъ по лабораториитѣ, споредъ тѣхното съдържание. Учителътъ ръководител се намира винаги въ своята лаборатория въ качеството си на специалистъ и съветникъ. Той винаги е на разположение на ония деца, които се нуждаятъ отъ неговитѣ съвети, не толкось да дава знания, колкото да посочва, отъ къде могатъ да се почерпятъ тѣ.

„На ученика се дава единъ конспектъ (планъ), въ който е посочено, какво е длъженъ той да научи презъ единъ месецъ или година. Конспектътъ е най-важната частъ отъ Далтонския планъ и се явява, като едно задължение (contract), което ученика поема доброволно. Контрактътъ не трѣбва да се схваща като опека надъ ученика, а като едно чистосърдечно ангажирване въ работа на свободенъ човѣкъ; далъ обещание отъ все сърдце за известно време да я извърши. Ангажирано така детето мобилизира всичката си енергия, до колкото силитѣ и способноститѣ му позволяватъ това.

„Въ конспекта трѣбва да бждатъ посочени не само страницитѣ на съчиненията, които трѣбва да бждатъ прочетени отъ ученика, за да усвои предписания материалъ, но трѣбва добре да бждатъ описани и трудноститѣ, които могатъ да се срещнатъ при най-различнитѣ случаи, и начина по който тѣ могатъ най-лесно да бждатъ избѣгнати. Вънъ отъ това, той трѣбва да съдържа и нѣколко задачи, отъ решението на които да се вижда, дали е усвоенъ предвидения материалъ.

„Ученикътъ е длъженъ самичкъ да разпредѣли уроцитѣ си седмично. За занимаване съ уроцитѣ ученикътъ е свободенъ да разпредѣли времето, съгласно нуждитѣ си. Далтонскиятъ планъ дава пълна свобода на ученика да се занимава въ тази или онази лаборатория, съ този или онзи учебенъ предметъ, както му е най-удобно. Ако следъ провърка се укаже, че ученикътъ действително е усвоилъ ма-

териала, предписанъ въ контракта, той получава новъ контрактъ“.

Такава е накратко характеристиката на Далтонския планъ, споредъ секретарката на английското Далтонско дружество — мисъ Рени.¹⁾ Лабораторниятъ методъ е вече възприетъ отъ много английски първоначални и срѣдни училища. Едно е чудното. Какъ е могло това да стане, когато англичанинътъ не обича рѣзкитъ промѣни? Затова трѣбва да видимъ, какви отстъпки отъ първоначалната физиономия на плана е направилъ английскиятъ учителъ, за да го приспособи къмъ своята страна. Това ще видимъ най-добре, ако надърнемъ въ голѣмото първоначално училище „West Green School“ въ Лондонското предградие Тотенхамъ (Tottenham). Това училище е много добре и твърде подробно описано отъ неговия директоръ Д-ръ Р. Д. Лингъ, известенъ английски педагогъ. Отъ неговото описание права следнитъ извадки:

„Далтонскиятъ планъ замѣня днешната класна система, въ която учителовиятъ разказъ е всичко и която произхожда отъ ония времена, когато книгата е била рѣдкостъ. Принципътъ да се индивидуализира обучението чрезъ самостоятелна работа на ученицитъ не е новъ. Неговото начало може да се види още въ килийното училище. Въ малко измѣнена форма може да се види и днесъ, особено въ ония училища, където учителитъ сж малко, а класоветъ и ученицитъ много — обикновено въ селата при училища съ слѣти отдѣления. Тоя принципъ се практикува днесъ, особено много отъ възрастнитъ. Съ една дума, принципътъ е старъ, а приложбата му е нова.

Далтонскиятъ планъ е преди всичко лабораторенъ планъ. Лаборатория — това е класна стая. За всѣки учебенъ предметъ има особена лаборатория. Когато лабораторията е мобилирана, напр. лабораторията по роденъ (т. е. английски) езикъ, трѣбва да има всичкитъ съчинения на по-важнитъ английски писатели. При такава наредба детето ще може да узнае, че Милтонъ, напр., е написалъ много съчинения, за които при обучението по класната система никога не може да има пълна представа. . .“

„Най-голѣмъ резултатъ при Далтонския планъ се получава, когато обучението се ръководи отъ учители-специалисти или експерти отъ дадена научна областъ. При класификацията на ученицитъ ние не срещнахме особени затруднения. Ученицитъ се раздѣлиха по възрастъ. Получихме следнитъ групи: 9—10, 10—11, 11—12, 12—13 и 13—14 годишна възрастъ. Нашето училище брои 250 ученика отъ срѣдния и горния курсъ, които раздѣлихме на 5 класа. Петѣхъ класни

1) Пррф П. Г. Мижуев. Практика и теория Далтон-плана в Англии. Ленинград. Издателство Брокгауз-Ефрон. 1926. Стр. 28—35.

2) А. Д. Линг. Практика Далтон-плана в: West Greengachol.

стаи на тия ученици обърнахме на лаборатории. Но, понеже Далтонския планъ приложихме къмъ 6 учебни предмета, и рисувателния салонъ обърнахме въ лаборатория. Далтонския планъ къмъ първитъ две отдѣления не приложихме, защото той може да се приспособи само къмъ ученици, които могатъ вече свободно да четатъ. . .

„Понеже училищната ни библиотека бѣше твърде бедна, срещнахме голѣма пречка при снабдяването на лабораториитѣ съ подходяща литература. Най-напредъ всѣки учителъ турна на разположение на лабораторията, която му предстоеше да ръководи, своята лична библиотека. Примѣрътъ на учителитѣ бѣше последванъ и отъ ученицитѣ. По-късно вече си набавихме много справочни книги, алманаси и енциклопедически речници, които принесоха извънредно голѣма полза на ученицитѣ при подготвяне на уроцитѣ.

„Конспектътъ се явява като центъръ на цѣлия планъ. Той трѣбва да описва точно и подробно размѣра на работата, която детето трѣбва да извърши. Отсетне конспектътъ се подраздѣля по месеци, седмици и дни, въ строга зависимостъ отъ учениковата опитностъ при изпълнението на самостоятелнитѣ занятия. Моитѣ преподаватели ето какъ наричаха тия подразделения: цѣлата годишна работа — договоръ (Contract), месечната — откъслекъ (Assignment), недѣлната — периодъ (Period), а дневната — дневна порция (Day or Unit). Контрактътъ се дѣли на 10 асигмента, а последнитѣ — на по 4 недѣлни периода. Въ всѣки периодъ и ежедневна порция трѣбва да е казано, по колко най-малко време трѣбва да се отдѣля за занятие съ всѣки учебенъ предметъ, за да бжде добре усвоенъ предвидения материалъ въ плана.

„Съставянето на контракта не е лека работа. Най-добре е всѣки седмиченъ контрактъ да се предхожда отъ *кратко въведение* въ материала, съ което се цели да се възбуди интересъ и да се даде потикъ за работа. Следъ това трѣбва да е показано, *кои страници и отъ кои съчинения* трѣбва да се прочетатъ, за да бжде усвоенъ предписания материалъ. Най-после трѣбва да се дадатъ *въпроситѣ и задачитѣ*, отъ решението на които може да се види дали е усвоенъ материалъ или не. Ето единъ седмиченъ контрактъ:

История (Два часа седмично необходимъ трудъ).

Договоръ I. Седмица IX.

1. *Уводъ.* Тази седмица ви предстои да изучите свободната търговия. Презъ изтеклия месецъ вие изучихте промишления превратъ и влиянието му въ страната. Англия по-степенно стана промишлена страна. Това се постигна благодарение на високитѣ мита, съ които бѣха обложени чуждестраннитѣ пр-изведения. Голѣмитѣ мита се наложиха, за да не зависятъ нашитѣ стоки отъ свѣтовния пазаръ и за да се насърдчи производството въ нашата страна. Така Англия

спечели богатства. Заедно съ развитие на промишлеността, порастна и населението въ страната. Но отъ друга страна произведенитѣ хранителни продукти у насъ не можеха да задоволятъ нуждитѣ на страната ни. Въ Ирландия настана голѣмъ гладъ. Той ускори кризата. Въ 1848 год. били внесени измѣнения за свободната търговия само съ хранителни продукти. По такъвъ начинъ Англия първа въ свѣта и дигна принципа на свободната търговия.

II *Изложение*: Прочети стр. 212—218 отъ „Свобода на търговията“ отъ Уорнера

III. *Упражнения*: 1) Посочи имената на ония хора, които най-вече сж се борили за въвеждането на свободната търговия!

2) Кое се казва свободна търговия?

3) По какъвъ начинъ гладътъ въ Ирландия е спомогналъ за отменението на свободната търговия?

„Идеално погледнато, за всѣки ученикъ трѣбва да бжде съставенъ различенъ конспектъ. А това практически е неприложимо. Моитѣ учители съставяха само три вида догвории: по единъ за слабитѣ, срѣднитѣ и силнитѣ ученици...

„Въ Тотехамската школа ние намѣрихме за най-успѣшно да въведемъ следнитѣ 3 таблици: таблица за ученика, таблица за учителя по неговия предметъ за всички класове и най-после такава за директора на училището. Съ хоризонтални линии първата таблица е раздѣлена на месеци и седмици, а съ отвесни — предметитѣ единъ отъ другъ. Всѣка таблица е лична и носи името и презимето на ученика, класа, номера на упражнението, на кратко съдържанието на упражнението и срока за неговото изпълнение. Таблицата на учителя съдържа имената на всички ученици. Тя му помага презъ всѣко време той да може да се справя съ отсъстващитѣ ученици. Третата таблица позволява на директора да следи общия ходъ на Далтонския планъ въ цѣлото училище. Ученикъ, който е привършилъ работата си по даденъ седмиченъ или месеченъ конспектъ, за да получи отъ директора новъ, трѣбва да предостави таблицата си преподписана отъ всички лабораторни преподаватели съ мнѣние за успѣшно минаване на дадения материялъ...

„Прави впечатление, че при Далтонския планъ ученицитѣ се надпредварватъ съ изучаване на дадени конспекти. Много чести бѣха случаитѣ, когато нѣкои по сили ученици завършваха зададената имъ месечна работа само за 12—15 дена и зададената седмична — само за 2 дена. Непринудено повече отъ ученицитѣ завършваха работата си у дома, и домашната работа не имъ тежеше, както при днешната класна система“...

Дѣто така ние видѣхме какъ Далтонския планъ е билъ въведенъ въ едно голѣмо лондонско училище. Сега пакъ ще видимъ, какъ сжщия планъ е билъ приложенъ въ

дълбоката провинция, въ селото Coatswold. Бележкитѣ, които даваме по-долу, взимаме отъ доклада на директора на училището г. Прайоръ предъ конгреса на учителитѣ, които сж въвели Далтонския планъ.¹⁾

„Отъ досегашната класна система въ нашето училище еднакво бѣха недоволни и учители и ученици. Сжщо такова недоволство имаше и въ съседнитѣ намъ училища. Всички еднакво констатирахме кризата и ненормалнитѣ условия, всрѣдъ които растѣха нашитѣ възпитаници. Съ какво привлѣче Далтонскиятъ планъ насъ, учителитѣ отъ едно селско училище въ една затѣнтена мѣстностъ, откъсната отъ външния свѣтъ? Първо, индивидуализацията на училищнитѣ занятия при Далтонския планъ, която не позволява на даровититѣ деца да тѣпчатъ на едно мѣсто, надъ единъ и сжщъ материялъ, съ единъ и сжщъ темпъ, заедно съ слабитѣ ученици. Второ, надеждата да се развие у детето стремехъ и умение да продължи своето образование по пжтя на самостоятелната работа, когато напусне училището и влѣзе въ живота. Трето, защото Далтонскиятъ планъ ни дава режимъ, напълно сходенъ съ семейната обстановка...

„Отъ много учители съмъ билъ запитванъ: какъ може практически най-лесно да бжде приложенъ Далтонскиятъ планъ? Целта на настоящия ми докладъ е да отговоря на тия учители и покажа, по какъвъ начинъ при едно обикновено селско училище, при недостатъченъ учителски персоналъ и при липса на учители-специалисти може да се осъществи Далтонскиятъ планъ...

„Деца отъ I отдѣление, около 50 ученика отъ двата пола, се занимаваха отъ една учителка съ непълна педагогическа подготовка. Това отдѣление ние обърнахме на „детска градина“, като до обѣдъ ученицитѣ се занимаваха съ четене, писане и смѣтане, а следъ пладне — съ най-разнообразни игри и забави. Ученицитѣ сами си образуваха групи за игри. Учителката ги подпомагаше и насърчаваше въ тоя духъ. Така въ най-малката възраст на децата се поставиха основитѣ на навики въ духа на самостоятелността и взаимното сътрудничество, които отпосле можеха да обезпечатъ успѣха на Далтонския планъ.

„И второто отдѣление обучавахме по класната система, само че въ началото на всѣка седмица високо на предната стена на класната стая поставяхме единъ надписъ, който децата можеха да прочетатъ презъ всѣко време и да узнаятъ, каква работа имъ предстои презъ текущата седмица. Всѣки понеделникъ преди започване на учебнитѣ занятия първата работа на учителтъ бѣше да побеседва съ ученицитѣ си относно предстоящата седмична работа. По такъвъ начинъ

¹⁾ Проф. П. Г. Минжуев. Практика и теория Далтон-плана в Англия, стр. 7—80.

още въ самото начало на седмицата на ученицитѣ отъ второ отдѣление биваше напълно ясна целта и характера на работата имъ презъ течение на седмицата. Вънъ отъ това, въ последния часъ отъ следобѣднитѣ занятия на децата се даваще пълна свобода да се занимаватъ, кой съ какъвто учебенъ предметъ иска. Сжщо и съ всичкитѣ следобѣдни часове въ петъкъ. Може да ми се възрази, че по такъвъ начинъ се насърдчава безредието и се губи много отъ тъй скъпото учебно време. Обикновено такива възражения се правятъ отъ противникитѣ на Далтанския планъ за ученици отъ най-долната възраст. Моего мнение е, че само по тоя начинъ най-добре може децата отъ второ отдѣление да се подготвятъ за Далтонския планъ . . .

Ученицитѣ пъкъ отъ III и IV отдѣление раздѣлихме на две групи: първата за деца отъ 9—10 годишна възраст, а втората — за 10—11 и повече. И на дветѣ групи задавахме вече по-обширенъ планъ (конспектъ). Тия части отъ плана, които децата биваха задължени да изпълнятъ сямостоятелно, ние пишехме съ червено мастило. До обѣдъ учебнитѣ занятия водѣхме по класната система, а следъ обѣдъ — по Далтонския планъ и то предимно съ ония учебни предмети, за които ученицитѣ изказаха желание чрезъ закачено на стената съответно обявление . . .

„Най-напредъ ние дадохме на децата право свободно презъ всѣко време на часа да ходятъ изъ класа, особено до библиотеката за тази или онази книга. Но когато видѣхме, че нѣкой отъ ученицитѣ злоупотрѣбаватъ съ това си право, ние наредихме книги, пособия и др. необходими предмети за часа. Децата сж длъжни да ги подготвятъ преди започване на занятията или презъ междучасията . . .

„Отношенията между учителя и ученицитѣ въ часъ въ нашето училище сж лишени отъ всѣкакви формалности; тѣ сж прости, другарски. Учителътъ винаги може да попита този или онзи ученикъ, особено по слабитѣ, въ какво положение стои изпълнението на плана имъ. Децата така се преучава да разказватъ, и учителятъ най-добре контролираше ученицитѣ, дали действително сж разбрали прочетеното или не . . .

„Последната група, съ която напълно приложихме принципитѣ на Далтонския планъ, съставихме отъ ученици надъ 11 годишна възраст следъ часа по аритметика, който виждахме по класната система, децата отъ тая група вече презъ цѣлия день биваха свободни да се занимаватъ съ този или онзи учебенъ предметъ, споредъ желанието си . . .

„Първиятъ учебенъ день следъ лѣтната ваканция ние посвѣщавахме за обсъждане и изработване на плана за занятията презъ първото полугодие. При това обсъждане участваха не само учителятъ но и ученицитѣ. Тоя день се ре-

шаваше, колко време е необходимо за история, колко за география, по колко съчинения трѣбва да се напишатъ....

„Така съставениятъ планъ дава твърде задоволителни резултати. Следъ тоза, презъ първия часъ на всѣки понедѣлникъ децата съставяха планъ за седмичната си работа. Всѣка завършена работа ученикътъ бѣ длъженъ да запише въ бележника си. Сжщо и прочетениятъ страници на известни книги. По такъвъ начинъ учительтъ презъ всѣко време можеше да контролира извършената работа на ученика.

„Всичко това е немислимо безъ една горе-долу снсна библиотека. Ученицитѣ отъ последната ни група разполагаха съ много книги, повечето отъ които сами си набавиха съ срѣдствата отъ вечеринки, преставления, разни забави, поздравления и др. Даже ученицитѣ сами работѣха полицитѣ на библиотеката, сами въ часоветѣ по ржчна работа подвързваха книгитѣ и пр.

„Въ заключение ще кажа, че Далтонскиятъ планъ изисква отъ учителя повече трудъ, но децата пъкъ по леко обикватъ училището. Въ класа настѣпва такъвъ интересъ и дисциплина, че, право да си кажа, не ни е ставало вече нужда да прибѣгваме до тѣлесни наказания“ ...

Далтонскиятъ планъ въ кратко време получи най-широка приложба въ Англия и Русия. И дветѣ страни разполагатъ съ голѣма педагогическа литература относно приложбата на тоя планъ. Твърде симпатиченъ е стремежътъ на рускитѣ и английскитѣ педагози, които чрезъ Далтонската уредба на тѣхнитѣ училища искатъ да създадатъ дейни личности, отъ каквито нашия общественъ животъ има най-голъма нужда.

Ж. Симеоновъ — Арда.

Класната и предметната системи въ връзка съ възпитанието.

Въпрѣки различнитѣ мнения за силата и границитѣ на възпитанието, съвременната педагогика му признава напълно право на сжществуване. И не само това: на него се възлагатъ и най-голѣми надежди за изцѣряване и обнова на днешното общество. Тази истина трѣбва да ни накара да мислимъ сериозно за възпитанието на подрастващето поколение. Казвамъ *сериозно*, защото да възпитавашъ е много по-трудно, отколкото да обучавашъ. Действителността ни показва, че нашето училище и нашитѣ учители сж подготвени повече, ако не изключително, да обучаватъ и че въ училището сж заети най-вече да даватъ знания. — Възпита-

нието въ нашите училища е въпросъ, който изисква сериозни и основни проучвания, следъ които неминуемо трѣбва да последватъ постепенни реформи.

Въ връзка съ възпитанието и действителността у насъ може да се разгледа и въпросътъ за класната и предметната системи при обучението. — Въ нашите първоначални училища е въведена класната система, т. е. единъ учителъ преподава всички предмети въ едно отдѣление и по възможностъ, на едни и същи деца отъ I до IV отдѣление, а въ прогимназията — предметната система, т. е. единъ учителъ преподава опредѣлена група предмети въ всички класове. — Този фактъ говори, че нашите законодатели сж поставили на прогимназията малко по-други цели отъ тия на първоначалното ни училище.

Въ педагогиката отдавна сж известни предимствата и слабите страни на всѣка отъ тѣзи системи. Така, при класната система ученицитъ и учителътъ се намиратъ почти въ непрекъснатъ контактъ. Учителътъ има възможностъ постоянно да наблюдава възпитаницитъ си и, най-добре да изучи тѣхните душевни способности и прояви. Той има достатъчно време и случаи да изучи по отдѣлно всѣко дете, и споредъ различните индивидуалности, да употреби съответно най-целесъобразните сръдства за възпитание и обучение. Той постоянно следи живота въ класа, има възможностъ да се спира на всички по-особени прояви, да открива навреме лошите наклонности, слабостите и дребните простѣпки и да взема мѣрки срещу тѣхъ; да подкрепя и потиква добрите начинания, да насърчава талантливите деца, да подпомага на слабонадарените и да бжде снисходителенъ къмъ тѣхния трудъ.

При тази система отдѣлението или класътъ представя особена обществена единица. Всички ученици и учителътъ се чувстватъ като членове на едно семейство. И както въ семейството всѣки членъ пази честта и залѣга за напредъката на всички, тъй и въ единъ доведенъ до положението на семейство класъ ученицитъ ще се обичатъ като братя, ще милѣятъ единъ за другъ, ще бждатъ искренни въ отношенията си и ще иматъ учителя си като баща, който ги покровителствува и напѣтва. При тия условия може много повече да се възпитава, да се създаватъ потници за работа и за благородно съревнувание съ другите класове. Самъ учителътъ е много повече заинтересуванъ и даже отговоренъ за сдѣбата на своя класъ. Той знае, че редътъ, държането и успѣха на ученицитъ му зависятъ отъ него и затуй полага най-големи усилия, за да се получатъ възможните най-добри резултати. Това го кара пъкъ да се интересува повече за живота на ученицитъ си, да проучи домашната обстановка и сръда на всѣко едно дете. Той се срѣща и сближава съ родителите на своите възпитаници, научава много нѣщо отъ

тѣхъ, а и самъ може да имъ каже много нѣща за способноститѣ и наклоноститѣ на тѣхнитѣ деца. Така семейството и училището могатъ най-добре да се взаимно подпомагатъ въ своята възпитателна работа.

Най-сетне класната система е по-пригодна и за самото обучение; когато на него се възлагатъ общи образователни задачи. При нея учителятъ може добре да опознае мисловия кръгъ на децата. Отначало ще проучи основно всички представи, понятия и асоциации, съ които разполагатъ тѣ, а отпосле винаги ще има предъ видъ, съ какво ги е запозналъ, каквотѣ знаятъ и кое-ново ще бжде по силитѣ имъ. Сжачо тъй-той ще има много по-голяма възможность да концентрира, обобщи, систематизира и закрѣгли всички придобити знания.

Всички тѣзи добри страни на класната система липсватъ отчасти или напълно въ другата — предметната. Наблюденията, които съмъ правилъ надъ живота на нашитѣ прогимназии, а и споменитѣ, които съмъ запазилъ отъ нѣкогашинитѣ си ученишки години, идатъ да потвърдятъ напълно мислитѣ на мнозина видни педагози за предметната система. При нея между ученици и учители почти никога не могатъ да се създадатъ връзки на близость и интимность. При нея учителитѣ почти не се занимаватъ съ възпитание. Всѣки се грижи само да преподава своитѣ предмети, мжчи се само да обогати ученицитѣ си съ повече знания. Специалиститѣ винаги мислятъ, че тѣхния предметъ е най-важниятъ и знаятъ само една длъжность — да даватъ, колкото е възможно повече знания по специалността си и да направятъ ученицитѣ си най-добри именно въ тѣхната областъ. Всѣки специалистъ е съ затворени очи за работата, която вършатъ колегитѣ му. За концентрация при обучението, за взаимнопомагане на различнитѣ предмети и изобщо за други предмети, важни за общото образование, тѣ не искатъ и да знаятъ.

Но да оставимъ обучението на втори планъ. Въпросътъ е за възпитанието. Нашитѣ основни училища много малко възпитаватъ. Това особено може да се каже за прогимназитѣ ни, дето е въведена, макаръ и не напълно, предметната система и дето има и друго зло — почти всѣкагодишната промѣна на учителския персоналъ. Наистина, въ прогимназитѣ има класни наставници, на които е възложено да се грижатъ за възпитанието на опредѣлени класове, но тѣзи класни наставници малко се отличаватъ отъ другитѣ учители; тѣ, като тѣхъ, сж ангажирани съ преподаването на опредѣлени само предмети и стоятъ при ученицитѣ си, колкото стоятъ и другитѣ учители. Въ сжщность тази длъжность у насъ е станала чисто администраторска: класния наставникъ се грижи само да записва и оправдава отсъствията, да води дневника и главната книга, да пише ученишкитѣ книжки

и да налага наказания на провинилите се отъ класа му. На насъ, прогимназиалните учители, много малко време ни остава да възпитаваме. Това, което вършимъ въ тая насска, е почти несъзнателно и непланомѣрно. Наистина, учителятъ може да възпитава и негосрѣдствено — съ своята култура, съ авторитета и характера си, но друго е, когато се прибави къмъ това и съзнателно, обмислено и планомѣрно въздействие, което почива на предварителни проучвания и основно познаване индивидуалните особености на учениците,

А какъ ние, които сме заети съ преподаването на единъ претрупанъ материалъ, които имаме работа съ толкова много ученици отъ различни класове и които стоиме дневно само по 1—2 часа въ единъ класъ, ще имаме възможностъ да изучаваме отдѣлните индивидуалности, да се запознаваме съ домашната срѣда на учениците? Въ голѣмите прогимназии има учители, които не могатъ да запомнятъ дори имената на учениците, а камоли да ги познаватъ добре. Часовете ни се виждатъ къси. Ние трѣбве безъ друго да минемъ материала, предвиденъ въ програмата: за него преди всичко ни държатъ отговорни училищните власти. Заети съ обучението, ние нѣмаме възможностъ да забележимъ много ученишки прояви. Скрити за насъ, тѣ се наслояватъ и бавно вършатъ своята положителна или отрицателна работа. Само при изключителни и очебиени прояви ние се намѣсваме за момента и то предимно, за да наложимъ нѣкое наказание. Прѣ тази система учениците сж принудени всѣки часъ да се приспособяватъ къмъ различните температури на учителятъ си и да се излагатъ даже на противоречиви въздействия отъ тѣхна страна. Докато единъ учителъ, напримѣръ, се стреми да научи учениците си да обмислятъ всѣка своя постѣпка, да не предприематъ нищо прибѣрзано, докато ги съветва, „три пѣти да кроятъ — веднажъ да режатъ“, — другъ неговъ нервенъ и нетѣрпеливъ колега не дава на сжитѣ ученици нито минута да мислятъ, преди да му отговорятъ, тропа съ кракъ и иска бързи, научени на изустъ отговори. — Докато единъ учителъ не позволява да учатъ уроците си въ междучасията, а ги праща навънъ да поиграятъ и си починатъ, — другъ учителъ не имъ позволява да играятъ, като имъ се навиква: „Скоро вземайте книгите! Не се си научили уроците, а играйте!“ — Отъ този родъ и съ много по голѣмо значение примѣри могатъ да се намѣрятъ достатѣчно въ нашата училищна действителностъ.

При предметната система класътъ не може напълно да се почувствува като цѣло. Разпокъсаностъ може да се забележи винаги. — Ако този часъ е станало нѣщо, на следния другиятъ учителъ нѣма да го знае и може да извърши точно противното. Ако въ единъ часъ нѣкой учителъ е успѣлъ да създаде добъръ потокъ за нѣщо, следниятъ учителъ несъзнателно може да го задуши. — Може ли при то-

ва положение да става въпросъ за планомерно възпитание? И кой ще бжде главниятъ отговорникъ за този или онзи ходъ на работата. Може ли класниятъ наставникъ да се вици, когато въ неговата работа се мѣсятъ и други хора и когато въ сжщностъ и той е поставенъ при еднакви условия, като другитъ учители? При тая система учителитъ не могатъ да се почувстватъ напълно отговорни за резултатитъ отъ своята работа. Ако последнитъ сж лоши, всѣки е наклоненъ да обвинява другитъ, а, ако сж добри, никой не може напълно да изпита радостта отъ своята творческа работа. — Тукъ може да се дойде до положението, учителитъ да се превърнатъ въ надничари, които не се чувстватъ отговорни за общитъ и крайни резултати на работата.

Най-сетне, при тази система и връзкитъ между семейство и училище сж по малко възможни, понеже учителитъ нѣматъ време и не се чувстватъ задължени да създаватъ тия връзки. А родителитъ пъкъ не знаятъ, къмъ кого имъ лично да се обърнатъ.

Всичко казано до тукъ се усилва още повече, като се вземе предвидъ, че нередовниятъ персоналъ въ нашитъ прогимназии всѣка година се мѣни. Всѣки такъвъ учителъ се чувства временно на мѣстото си; за сегашното състояние на работата обвинява миналогодишнитъ учители, а за бждещитъ резултати не мисли, защото знае, че не ще ги види.

Отъ изложеното става ясно, че класната система е много по пригодна за възпитателно въздействие. Предметната система може да се предпочита въ сръднитъ и висшитъ учебни заведения, но за народното основно училище, което трѣбва да бжде предимно *възпитателно* заведение, тя трѣбва да отстъпи мѣсто на класната. Кое, впрочемъ, е накарало нашитъ законодатели да я въведатъ въ прогимназитъ? Нѣйното стоене тамъ е оправдателно само отъ гледището на чистия дидактиченъ материализмъ, а това говори, че на нашитъ прогимназии не се гледа като на чисто общообразователни и възпитателни заведения. Днесъ се знае, че волята и чувствата въ човѣшкия животъ иматъ значение толкова голѣмо, колкото и ума. Знае се сжщо, че основното образование трѣбва да бжде общо и предимно възпитателно. Въ такъвъ случай въ нашата прогимназия, е за предпочитане да се въведе класната система. Даже при днешното положение това нѣщо може да стане и тя не ще изгуби нищо. Та нима се изисква Богъ, знай каква материална подготовка, за да може единъ учителъ да преподава всички предмети въ прогимназията. Нали виждаме, че днешнитъ волнонаемни учители мсгатъ да преподаватъ почти единъкъ всички предмети. Въ това отношение идеята, Министерството да превърне учителскитъ институти въ тригодишни педагогически академии, е умѣстна. За три години ще могатъ да се дадатъ нуждитъ знания по всички предмети, предвидени за про

гимназията. Ще може да се отдѣли и повече време за общата психологична и педагогична подготовка на бъдещитѣ учители възпитатели.

Анг. Балтовъ — Пловдивъ.

Съществени недостатъци на училищното обучение.

Обучението въ основнитѣ ни училища, както се води сега, не задоволява. То е чуждо на живителнитѣ елементи, които потикватъ детскитѣ сили къмъ разцвѣтъ и будятъ бистра мисль, свежо чувство, жилава воля. Въ него нѣма толкозъ необходимитѣ за нормалния духовенъ растежъ на детето „витамины“. Въ него не тече живителния сокъ на обществения и природенъ животъ. То не открива пътя, по който ученикътъ може да се обогатява съ живи и трайни знания и да формира характера си. Не отхранва интелигентностъ, не пробужда стремежи къмъ саморазвитие. Днешното обучение не е здравъ образователенъ апаратъ, чрезъ който отъ детето може да се създаде гражданинъ, годенъ за самостоятеленъ и творчески животъ. То, както е нарисувано въ нашето въображение отъ четката на непосредственото наблюдение, е въ тритѣ си четвърти механическа функция, машина за фабрикуванѣ на немощни по духъ личности, годни най-вече да мизерствуватъ и следватъ слѣпо стѣпнитѣ на всѣки случайно попадналъ въ преднитѣ имъ редове еднокѣ водачъ, негодни за смислено съществуване, негодни да вложатъ нѣщо чувствително въ градежа на нашето културно развитие.

Учителитѣ се оплакватъ отъ неуспѣхитѣ на своитѣ ученици, родителитѣ — отъ поразителното безплодие на учителюзата работа, а ученицитѣ, угнетени и изтощени отъ досадни учебни часове, сияятъ отъ радостъ при звъна на училищния звънецъ за излизане вънъ и измѣкване отъ ноктитѣ на гнетящата ги атмосфера.

Очебиенъ е неуспѣха почти по всички учебни предмети. Мнозинството отъ завършилитѣ курса на първоначалното училище сж негодни да прочетатъ сносно дори най-лекъ откъслекъ, да разбератъ самостоятелно прочетеното и да се живѣятъ въ него. Нашитѣ ученици не могатъ самостоятелно и безпогрѣшно 2-3 мисли да свържатъ и правилно напишатъ, една по-сложна задача да решатъ. Тѣ не познаватъ отечеството си — неговата география, уредба, управа и история, макаръ че най-много учебни часове сж отредени за неговото всестранно изучаване. Знанията имъ за природата сж

откъслечни, крайно ограничени и словесни. За биологичното разглеждане на природнитѣ твари сж абсолютно неподготвени. Знанията имъ по *геометрия* сж сухи, мъртви, повърхностни. *Пъенето* изнемогва подѣ ударитѣ на учителювото музикално невежество и липсата на ясна представа за грамадната възпитателна мощъ на музиката. *Гимнастиката* почти назсѣкжде е таксувана като безполезна учебенъ предметъ. Тя въ програмата е нѣщо като параграфа „запазенъ фондъ“ въ учил. бюджетъ, защото служи за усилване на учебното време по другитѣ предмети. *А ржката работа* мѣждука тукъ-таме. По селата дори мжчно може да се говори за обучение по този предметъ, соченъ напоследѣкъ отъ голѣмитѣ педагогически умове — реформатори като сигуренъ избавител на днешното обучение отъ ноктитѣ на безплодието и вялостята.

Плодоветѣ на днешното обучение не сж здрави, сочни и трайни. Критикитѣ срѣщу него сж съкрушителни и правдиви.

Главниятъ му недостатѣкъ лежи въ липсата на достатѣчна *нагледностъ и активностъ*, а, най-важното, въ липсата на *самодейностъ и самотворчество* отъ страна на ученика. Преди всичко то е книжно, словесно, схоластично. Страда отъ липса на достатѣчна не само вътрешна, но и външна нагледностъ. То оперира съ словестни представи, несвързани съ реални образи. Животътъ въ природата и обществото се изучава въ класната стая по разказитѣ на учителя, по сухитѣ описания въ учебницитѣ или възъ основа на непълни и повърхностни наблюдения. Не се извършватъ достатѣчно и разумно организирани наблюдения надѣ проявитѣ на тоя животъ. Излети за целитѣ и нуждитѣ на обучението по естествознание, отечествознание, предметно учение, роднознание, формознание и пр. и пр. не се правятъ отъ мнозинството учители. Последнитѣ каточели не сж проникнати още отъ съзнанието, че тѣзи излети сж една насжщна потреба за обучението, че безъ непосредствени наблюдения нѣма нагледни, реални образи, предметни представи, живи и трайни знания, здрава основа на хармоничното развитие на детѣто. Нашето учителство малко е направило и прави за снабдяване училището съ добре уредени училищни градини, а и наличнитѣ такива сж обърнати въ развалини отъ ржката на немарата и безгрижието. Рѣдко намираме въ класнитѣ стаи саксии съ цвѣтя или житни растения. Голѣма рѣдкостъ сж сбиркитѣ отъ животни, растения, семена, минерали, каквито може да има всѣко училище безъ пари. *Роднознанието* се учи по учебника. Карти почти не се чертаятъ. Релефи на роднитѣ мѣста и тѣхнитѣ околности никжде не се изработватъ съ достатѣчна вѣщина. *Отечествената география* сжщо се учи главно по учебника и по начинъ най-схоластиченъ. Картата не се чете добре и разбира отъ ученицитѣ. Устано-

венитъ по нея знаци и цвѣтове не казватъ нищо на детска-ка мисль и въображение.

Зле сж отъ къмъ истинска нагледность всички предмети. Изобщо, въ голѣмия брой класни стаи въе безспирно остриятъ севернякъ на книжното и схоластично обучение, който прави мисльта да дрѣме, чувството да зъзне отъ студъ, въображението да мрѣтъвѣе, а разсждѣкътъ едвамъ да мѣждѣе. Тревата е по-сочна на ливадата, цвѣтята по-благоуханни въ градината, плодътъ по-соченъ и вкусенъ на дървото, водата по-бистра, по-вкусна на извора, а знанията сж по-живи, сочни, благоуханни срѣдъ необятния свѣтъ отъ факти, явления и прояви тамъ, дето и самата наука ги е открила, откъснала и поставила на съответното мѣсто въ реда на своитѣ открития. Отъ тамъ и обучението трѣбва да кжса цвѣтята на знанията, тамъ ученикътъ, подъ методичното ръководство на учителя, трѣбва да ги търси, намира и прави свое притежание. Нашето обучение взима увѣхналитѣ знания отъ книгата и ги поднася на детето въ прашната класна стая. Това е пародия на обучение. Отъ такова обучение задоволителни резултати не могатъ да се очакватъ — „Трѣбва да помнимъ, — казва Каптеревъ, че на саморазвитието служать не толкова книгитѣ, колкото собственитѣ наблюдения, правени въ най-различни области на живота и природата. Книгата съдържа наблюдения на други и затова тя поставя знания отъ втора ръка. Който иска да вкуси знанията отъ действителния, истинския първоисточникъ, трѣбва самъ да наблюдава, самъ всичко да види, чуе, попила. Мждри и умни нѣма да станемъ отъ книгитѣ — умъ и мждрость можемъ да придобиемъ само чрезъ собствени наблюдения на явленията и размисль върху тѣхъ.“

„Не въ хартияхъ она, священная струя,
Что сердца жаръ отраднo утоляетъ;
Изъ чьей души она не вытекаетъ,
Того извиѣ не освежитъ она.“

(Фаустъ-Гьоте)

Не мога да бжда противъ книгата — великата съкровищница на неизчерпаеми духовни ценности, но тя трѣбва да бжде предхождана отъ още по-великата книга на живота и природата и винаги да бжде въ непрекъснатата връзка съ последната.

Относно външната, *стѣпвната*, нагледность все може да се говори за задоволителни постижения, макаръ и въ ограниченъ брой училища, обаче откъмъ вътрешна, *духовна*, нагледность днешното обучение е особено зле. Често пжти при наличността на най-целесъобразни приспособления за външна нагледность, процесътъ на уясняване и завладяване знанието се характеризира съ поразително безплодие. Днеш-

ното обучение не води ученицитъ къмъ себеуглъбяване; то не имъ разтваря дверитъ, които водятъ къмъ вътрешността на знанията, а плъзга тѣхния погледъ по повърхността имъ; то не изяснява, не свързва, не търси и не тура въ редъ същественото, характерното, не води къмъ прегледностъ, къмъ живи и ясни картини. То смуцава, затъмнява, разкъсва, удвита въ мрежата на незначителнитъ дреболии и случайности, плуващи по повърхността; води мисълта изъ мжгала и хаосъ.

Че липсва вътрешна нагледностъ, че „вътрешното“ на обучението, както се изразява Violino Primo, е много гнило — това е фактъ безспоренъ.

Днесъ ученикътъ мисли, чувствава и действува чрезъ учителя. Безъ посрѣдникъ той е негоденъ да влѣзе въ контактъ съ една или друга проява на живота, съ едно или друго явление, съ една или друга творба на искуството и мисълта и самостоятелно да вникне въ тѣхъ, да схване и разбере същественитъ елементи въ тѣхното съдържание. Посрѣдническата роля на учителя е необходимостъ, но и зло, щомъ като тя задушва духовнитъ сили на ученика. Четиволитъ ще се изучава, задача аритметическа ли ще се решава, геометрическа форма, природна тварь или географски ландшафтъ ли ще се подлагатъ на изследване, — учителътъ ще застане между ученика и предмета на изследването и не ще допустне и най-слабъ и непосредственъ допиръ между тѣхъ. Въ процеса на днешното обучение природнитъ твари, обществения животъ, художницитъ и мислителитъ не говорятъ непосредствено на ученика, а чрезъ постоянния преводчикъ и „комисионеръ“ — учителътъ. А утре, когато посрѣдничеството на последния ще бжде невъзможно, завършилиятъ курса на основното училище ще бждатъ глухи за цѣлия миръ отъ факти и явления, слѣдъ които ще бждатъ поставени да живѣятъ и спрѣмо които ще трѣбва да взематъ опредѣлени отношения. Преводчикътъ ще отсъствува тогава, а езикътъ на живота въ природата и обществото, езикътъ на фактитъ и явленията, изкуството и идеитъ, тѣ не ще разбиратъ. Безспорно, безъ намѣсата и помощта на учителя не може; ала неговата помощъ трѣбва да се дава само при нужда — когато бжде пожелана отъ малкитъ изследвачи, натъкнали се въ процеса на търсенето и изследването на непреодолими прѣчки.

Тежката котесница на обучението трѣбва да бжде телесна преди всичко отъ ученика, а не отъ учителя, както това става сега. Учителитъ трѣбва да бжде въ ролята на колоръ, ръководителъ, акушеръ, помагащъ при нужди. Мислитъ, идеитъ, чувства и импулситъ, получени при обучението не чрезъ учителя, а непосредствено отъ предметитъ на изследване, съ живи, сочни, трайни и развиващи детскитъ творчески сили. Полученото готово чрезъ „посрѣдника“ е до голѣма степенъ

увѣхнало и повърхностно. То не буди творческите сили на ученика, защото е плодъ на чужди усилия. „Учебната материя, казва д-ръ Мановъ, не трябва да бѣде чрезъ обучението усвоена, а построена отъ самия ученикъ. Задачата не състои само: обучение не е да твори учениковото съзнание, но дамо да дава подтикъ, да раздвижи ония вътрешни сили, които творятъ и развиватъ съзнанието на ученика. Това педагогическо творчество налага да дадемъ на самодейността, на самотворчеството на ученика най-широкъ просторъ и полетъ“.

При обучението имаме: 1) предметъ на изследване, 2) ученикъ и 3) учителъ. Де е мѣстото на ученикъ? — (Предъ предмета, задъ предмета, въ предмета. . . ? Де е мѣстото на учителя? — Тамъ, отдето най-добре ще постави отдѣлението при положението да развие най-широка самодейностъ и самотворчество. Неговото мѣсто и роль при обучението се опредѣля отъ естеството на поставената за изследване задача и всички особености и трудности, на които отдѣлението би се натъкнало въ процеса на търсенето и изучаването. „Учителъ, ученикъ и материя, казва д-ръ Мановъ, трябва да се поставятъ така въ взаимоотношение и взаимодействие, че да се постигне най-успѣшно върховната задача на обучението — да се пробудятъ и развиятъ всички ония творчески елементи въ учениковото съзнание, които го сами изграждатъ“.

Великиятъ нѣмецъ Нитче е най-добре опредѣлил мѣстото и ролята на учителя и ученика при обучението съ следните високоназидателни въ педагогическо отношение мисли: „Искате ли да се възкачите на възбъгъ, катерете се съ свои крака; не яхайте чужди рамене и глави“. . . „Всѣки случай азъ сварявамъ въ собствения си казанъ и само тогава той става мое питателно ястие“.

Тѣзи две мисли съставятъ същественото съдържание, ядрата на главните дидактически принципи, върху които смѣло може да бѣде сложено цѣлокупното обучение.

Днесъ у насъ ученикъ не се катери съ свои крака по стръмнината на прогреса, а „яха раменетъ и главата“ на учителя; той нѣма собственъ казанъ, а се храни съ ястия, приготвени въ казана на учителя или ученика. Обучението, което подтиква, а по-малко води, е по-ценно отъ обучение, при което учителътъ върви винаги напредъ, а ученицитъ следватъ слѣпо стѣпките му. Колкото обучението е по-близо до самообучение, толкова то е по-дееспособно и резултатно.

„Да живѣемъ значи да творимъ, и задачата на училището“ — казва Григорий Петровъ — не е толкова да дава знания на ученицитъ колкото да буди интересъ къмъ знанията, да ги настрои, да ги подготви за творчество въ голѣмото училище — живота“. Паулсенъ казва: „Ние отиваме къмъ държава, изградена върху самодейността на всички нейни членове. Ето защо необходимо е ново обучение и“.

възпитание, изградено върху принципа на самодейността и самоотговорността“.

Между факторитъ, подъ чието въздействие обучението цъфти или вѣхне, учителътъ заема централно мѣсто. Той е душата. Съ право д-ръ Декроли подчертава, че и най-свършениятъ учебно-възпитателенъ методъ ще остане мъртавъ и безплоденъ, ако учителътъ не го съживи и оплоди съ своя творчески духъ и усърдие.

Солидна научна и педагогическа подготовка, усърдие и любовъ къмъ попрището и детето — ето главнитѣ качества на добрия учителъ, ето условията *sine qua non* за успѣшното обучение. А днесъ?

Днешниятъ учителъ страда отъ духовенъ гладъ. Той не се радва на правилна и всестранна ориентировка върху въпроситѣ, които засѣгатъ неговата ежедневна работа. Безъ солидна теоретична подготовка, нѣма планомѣрна и резултатна учебно-възпитателна работа въ училището и вънъ отъ него.

Днешниятъ учителъ е немощенъ да се отдаде съ цѣлото си сжщество на учебно-възпитателнитѣ си задачи. Той не е въ положение да посвѣти цѣлото си свободно време за размисълъ върху предстоящата му работа въ класъ. Странични задачи го терзаятъ.

Днешниятъ учителъ не се отличава съ жива любовъ къмъ детето. Последното му е чуждо. Чуждо за мисълта му, за сърдцето му. А само подъ живителнитѣ лъчи на тая любовъ детския духъ цъфти. Само въ неспиро кипящия казанъ на любовта къмъ детето мъртвитѣ кжсове учебна материя се превръщатъ въ живи духовни ценности. Тамъ, дето любовта къмъ детето отсъствува, тъма и студъ бушуватъ, радостъ и надежди не цъвятъ, бухали пѣятъ неспирно пѣсенъта на запустението. Любовта къмъ детето обезсмърти името на Песталоци. Тя трѣбва да бжде „лайтмотива“ на цѣлокупната учебно-възпитателна дейность на учителя. — Учителю, не можешъ ли да се влюбишъ въ детето, въ неговитѣ безспиръ свѣтящи като пламъчета очички, въ неговитѣ румени странички, палави ржце и пѣргави крачка, въ неговия беззлюбенъ смѣхъ, чиста радостъ, бистри сълзи, въ неговата чиста като росата на майско утро душа, — напусти, бѣгай! Бѣгай отъ училището, за да не бждешъ убиецъ на себе си и на твоитѣ питомци!...

Днешниятъ учителъ е недоволенъ отъ себе си и постиженията си. Той сочи немощта си, недостатъцитѣ си. Не крие нищо. Дори преувеличава въ своя вреда. Той вика за помощъ. Гори отъ копнежа да се издигне на съответната на задачитѣ му висота, да стане по-добъръ, по-кадъренъ, по-плодовитъ. Той трѣбва да бжде ефикасно подпомогнатъ отъ всички срѣди. Защото учителътъ само ще изцѣри обучението отъ посоченитѣ недостатъци.

Д. Цравдолюбовъ.

Аналитиченъ или синтетиченъ четмописенъ методъ.

(По поводъ статията подъ същото заглавие отъ г. К. Ванковъ въ I и II книжки отъ сп. „Педагогическа практика“, год. VII).

Три бѣха до сега аргументитѣ, които защитниците на синтетичния методъ у насъ отправяха противъ аналитичнитѣ методи (метода на нормалнитѣ думи, думозрителния, идеозрителния и др.)

Първиятъ отъ тия аргументи, който се отправи отъ привърженика на синтетичния методъ у насъ г. д-ръ Д. Гиневъ (вижъ „Ръководство за водене предварителнитѣ упражнения по четене и четенето въ I отдѣление“, стр. 9) е, че човѣшката речъ въ началото си е била предимно звукоподражателна и че детето въ своето развитие започвало да говори съ звукоподражания, та, следователно, и началниятъ четмописъ трѣбвало да започне съ звукоподражания. На тоя аргументъ защитниците на думозрителния методъ отговориха така: „Вѣрно е, че при говора звукоподражанията сж предшествували думата. Но при писмеността не е така. Ако направимъ единъ исторически прегледъ върху развоя на писмеността, ще дойдемъ до заключение, че първоначалниятъ актъ въ тази работа е изобразението на всѣка дума съ отдѣленъ знакъ. Детето, което встъпва въ зората на своята писменностъ трѣбва да направи първата си крачка така, както я направилъ нѣкога първиятъ изобретателъ на писмеността, т. е. отъ думата да се отиде къмъ звука. *Не инезиса на езика, а инезиса на писмото трѣбва да ни даде полезни съвети за началното писане и четене*“ (Д-ръ У. Левенсонъ, сп. „Ново училище“, год. I, кн. III).

Втория аргументъ противъ аналитичнитѣ методи се отправя отъ г. Хр. Спасовски (вижъ „Изъ тиорията и практиката на свежата педагогическа мисль“, стр. 22): „Не само въ провинцията, но и въ София, пише той, ни единъ отъ 65 преподаватели въ I отдѣление не работи по американската аналитична метода, побългарена отъ проф. д-ръ П. Цоневъ“. Това е единъ съвършено неоснователенъ аргументъ, съ който въ миналото си служиха и всички стари методи противъ всѣки новъ, въ това число и противъ синтетичния. На тоя аргументъ защитниците на аналитичнитѣ методи у насъ отговориха така: „Аналитичнитѣ методи днесъ господствуватъ въ всички по-културни страни (Франция, Англия, Америка, цѣла Русия, отчасти Германия и пр.), защото сж по-результатни. Това е констатирано и у насъ отъ много учители, които сж работили по тия методи“. Така напр.:

1. Нашиятъ учитель художникъ Violino Primo на стр. 48 отъ своята книга „Какъ да четемъ и пишемъ съ първацитъ“ ето какъ описва резултатитъ отъ думозрителния методъ: „Вмѣсто старата мухлясала скука и униние, неизбежни спътници на синтетичния методъ, се яви *страстно и неудържимо желание да четемъ, да четемъ безъ насита!* Всѣкидневно ние бѣхме бомбардирани отъ стотина въпроси и желанія: „Кога, г-нъ учителю, ще ни дадете нова думичка? Кога ще ни дадете „дѣдо“? Ами — „чичо“? Ще ни дадете ли „тате“? ... Тъ съ негърление очакваха часа по четене. Всѣки часъ по четенето бѣше празникъ за децата. Тъ не можеха да се нахвалятъ съ новитъ думички, летѣха, цѣфнали отъ радостъ къмъ дома, за да покажатъ новитъ ксрички на „мама“ — „тате“ — „баба“ или „кака“. За децата това стана любима игра не само въ училище, но и у дома. Нѣ кои родители съ очудване разказваха, какъ децата имъ, увлѣчени въ „четене съ коричкитъ“ — смѣтали тая работа за такава лека и забавителна, че се заловили да учатъ на четмо и своитъ 3—4 годишни братчета и сестричета!“

2. Учителътъ Пан Димитровъ на стр. 33 отъ сп. „Педагогическа практика“, кн. I, год. V, пише: „При новата метода (думозрителната) децата свободно, игрово и непринудено манипулираха съ картончетата на цѣлостнитъ думи, като съставляваха най-разнообразни и често смѣшни изречения: „бебето чеге, мама носи тате, бабето пуш!“ и т. н. Заредиха се всѣкичасни игри и забавления съ картончетата, любимитъ имъ „корички“, не само въ училище, но и въ къщи. Родителитъ на първацитъ се надпредзарваха да изказватъ възхищеніето си, че децата имъ презъ цѣлото свободно време редягъ картончетата си, показвагъ ги на „мама си“, дърпатъ „багъо си“, безпокоятъ баба си, докато ги накаратъ да сподѣлятъ и тѣ радостта имъ отъ хубавитъ наредени „приказчици“. *Ние скоро се научихме да четемъ, безъ да „съскаме“ като сен или да „мяукаме“ като котки. И нито веднажъ не бѣхме ужасени отъ „оса“.*“

3. Въ началото на миналата учебна година аналитичнитъ методи сж били изпитани и въ Олитното училище въ гр. Варна. По тоя случай сп. „Педагогическа практика“, год. VI, кн. 2, ст. 94 ето какво пише: „Въ I. отдѣление въ обучението го писочтенето се приложи думозрителния и идеозрителния методъ. *За обща изненада, чрезъ него се постигнаха резултати несравнено по добри, откогато се постигатъ съ прилагането у насъ методи за начално четене.* Първацитъ се научиха да четатъ бързо, леко и хубаво, да пишатъ свободно, красиво и свързано. Часоветъ по четене и писане станаха за тѣхъ едни отъ най-привлѣкателнитъ часове.“ И пр. пр.

Третия аргументъ се отправи отъ г. Хр. Петевъ, авторъ на „Предвателни упражнения по четене и писане въ I. отдѣление.“ На стр. 21 отъ брошурата си той казва: „Синтетич-

ниятъ методъ от оваря на важни психологически условия и ето защо проф. Мойманъ се изказва въ полза на тоя методъ" (?) Логически отъ това можемъ да направимъ следното заключение: Щомъ синтетичнитъ методи сж такива, аналитичнитъ не сж. До колко синтетичниятъ методъ е психологичен, то ва ние ще видимъ по натагъкъ. Но въ кое свое съчинение и страници бележитиятъ експерименталистъ проф. Е. Мойманъ се е изказалъ въ полза на синтетичния методъ, г. Хр. Петевъ това не ни казва и нито може да го каже нѣкога, защото проф. Мойманъ въ глава XIV, т. III, отъ голѣмото си съчинение *Vorlesungen zur Einführung in die experimental Pädagogik* говори изключително противъ синтетичнитъ методи.

Но отъ всички досегашни защитници на синтетичния методъ у насъ, н кой не е така обстойно и всестранно теоретически обосновалъ методата, както това направи г. Кирилъ Ванковъ съ двѣтѣ си статии въ сп. „Педагогическа практика“, год. VII, кн. I и II. Целта на тая ми статия е да разгледамъ новитъ позиции на синтетичния методъ и новитъ му аргументи противъ аналитичнитъ методи.

I. *„Тръбва да отбележимъ, че връзката между думата, която представя и понятието, която символизира тя, е доста съдба: никакви асоцииращи елементи не ги свързватъ. Буквите отъ своя страна сж също така представи и символи. И при тѣхъ връзката между представата и значението ѝ е никаква“*, твърди г. Ванковъ на стр. 27, кн. I.

За да обезсили значението на предметнитъ представи при заздравяването на зрителнитъ образи на думитъ, което синтетичнитъ методи пренебрегватъ, г. Ванковъ противонаучно твърди, че никакви асоцииращи елементи не били свързвали предметната представа (понятието) съ словестната (зрителния, слуховия и езикомоторния образи на думата). Преди да разгледаме тоя въпросъ, ние ще попитаме: *въз основа на коя асоциативна връзка глухонѣмитъ се научаватъ да четатъ?* Не е ли тази, която г. Ванковъ отрича, защото на глухонѣмитъ по рано се показва предмета (образува се предметна представа) и следъ това асоциативно съ нея се свързва зрителния образъ на думата. Следователно, дѣлѣя четмо писанъ процесъ при глухонѣмитъ се греди върху комплекса отъ предметната съ зрителната представи. И ако тая връзка въ глухонѣмитъ сжествува, то г. Ванковъ съ какво ни убеждава, че нормалното дете е лишено отъ нея?

„Връзката между предметнитъ представи и значението е известна даже и на нашитъ неграмотни родители, защото, кога тоучатъ да говорятъ децата си, по-рано имъ показватъ предмета, значи образуватъ предметната представа, съ която после асоциативно свързватъ слуховата и езикомоторната“.

„Въ процеса на развитието на говора — пише прочутиятъ езиковедъ проф. Томсънъ — се очертаватъ три последователни периода. Въ първия — детето още не подра-

жава и произнася несъзнателно нѣкои звукоподражания. Въ тоя периодъ се образува центростремителниятъ мозъченъ центъръ (слуховия) и центробѣжниятъ (езикомоторния). По-късно, презъ втория периодъ, децата вече почватъ да подражаватъ и се образува рефлекторната джга, съединителниятъ пътъ между слуховия и езикомоторния мозъчни центрове. Чакъ презъ третия периодъ отъ развитието на детския говоръ се образува вече реалния мозъченъ центъръ (предметнитъ представи) и съединителнитъ пътища между него и слуховия и езикомоторния мозъчни центрове, и говорътъ става вече съзнателенъ. *Отъ когато детето разбира това, което говори, връзката между словеснитъ и предметнитъ представи съществува, защото безъ нея е немислимъ съзнателенъ говоръ.*"

По-късно, когато детето постъпи въ I отдѣление, тая тричлена асоциация се увеличава съ още единъ членъ—зрителния образъ на думата. Наистина, споредъ изследванията на Щьоринга, Литхайма и др., връзката между реалния мозъченъ центъръ и тоя на зрителнитъ образи на думитъ не е прѣка, а посрѣдствена — води презъ слуховия мозъченъ центъръ, но въ всѣки случай я има. А щомъ тая връзка съществува, могатъ да се комплектуватъ и най-разнообразни асоциации между зрителнитъ и предметнитъ представи на думитъ.

Вървя изъ една отъ софийскитъ улици и гледамъ на една отъ странитъ залепено обявление отъ Народния театъръ. Приближавамъ се до него и чета: „Демонъ“. Азъ съмъ присъствувалъ на тая опера и затова веднага следъ прочитането на обявлението изпъкна въ съзнанието ми вънкашния видъ на Народния театъръ, касата, партера, сцената, съдържанието на пиесата, фигурата на артиста Македонски, разговоритъ ми съ нѣкои отъ съседитъ, неволно изпъкна въ съзнанието ми и една отъ ариитъ, която запѣвамъ. Всичкитъ тия представи въскръснаха, защото сж свързани въ една асоциация съ първата отъ тѣхъ — съ зрителната представа на думата „Демонъ“.

Въ нашето съзнание трудно могатъ да се намѣрятъ зрителни, слухови, езикомоторни или реални образи, които да не бждатъ свързани единъ съ други. Не напраздно аномитъ считатъ за най-съществена частъ отъ човѣшкия мозъкъ не мозъчните клетки, а асоциативнитъ влакна, които съединяватъ клеткитъ и отъ които мозъкътъ на идиотитъ е твърде беденъ. Мозъчните клетки въ главния мозъкъ сж милиони, а асоциативнитъ влакна сж милиарди. И благодарение на тия влакна, нашето съзнание се управлява отъ единъ законъ, неподлежащъ на съмнение, състоящъ се отъ следующето: „Зрителни, слухови, моторни и др. образи, които сме съзнали заедно или последователно единъ съ други, си спояванъ така тѣсно, че щомъ въскръсне въ нашата па-

метъ единъ отъ тѣхъ, възкръсватъ и другитѣ образи, съ които е споенъ“ (законъ на Рибо).

Многороботилиятъ по тоя въпросъ френски психологъ Анри ето какъ формулира общия законъ за асоциациитѣ: „Припомнюването на което и да е впечатление може да стане толкова по-лесно, колкото повече различни частични форми отъ нашата паметъ сж ангажирани съ това впечатление. Много сполучливо по тоя случай проф. Кейеръ забелязва: „Колкото е по-сложна асоциацията, толкова товарътъ е по-лекъ, защото толкова повече коне впрѣгаме въ каруцата.“ При четенето закона за асоциациитѣ не бива да се пренебрегва. Не бива да пренебрегваме асоциативната връзка между зрителнитѣ и предметнитѣ представи, както прави синтетичниятъ методъ, защото тая връзка повече отъ другитѣ улеснява затвърдяването на зрителния образъ. Предметната представа е най-силниятъ конъ, който тегли каруцата (зрителнитѣ образи на думитѣ). Разпрѣгвайки тоя конъ, ние заедно съ него, разпрѣгваме и редъ други коне: логическата асоциация, асоциативната връзка между зрителнитѣ образи и модулацията, интонацията и пр. на гласа. Даже природата да ни е лишила отъ тая връзка, ние трѣбваше искусствено да я създадемъ.

Отричайки значението на предметнитѣ представи, синтетичнитѣ методи обръщатъ внимание само на механическото четене, което довеждатъ до степенъ на пелтечене. Всичкото си внимание тѣ съсредоточаватъ само въ начертанието на думата, а не едновременно съ това и върху нейното съдържание. А думата е мощна, когато изразява нашия вътрешенъ миръ, когато тя е плътъ отъ нашата жива мисль и когато тя служи за орждие на нашето дейно съзнание. Изобщо, синтетичнитѣ методи правятъ думитѣ мъртви и поставятъ детето въ ролята на папагалъ.

„Най-главната задача — говори проф. Сикорски¹⁾ — при обучението по четмописъ, както и при възпитанието на говора, се състои: не въ самото начертание на думата, а въ обединението на известното начертание съ известното значение, т. е. въ асоциацията на словеснитѣ образи съ многото други такива, съставлящи всичкитѣ заедно сложния образъ или идеята за предмета.“ „Предметнитѣ и словеснитѣ представи трѣбва да съставятъ недѣлимо психологическо и физиологическо цѣло. Учителътъ трѣбва да зачита тая връзка,“ — говори отъ друга страна проф. Лай.

Щомъ синтетичниятъ методъ пренебрегва значението на предметнитѣ представи и гази закона за асоциациитѣ, е ли тогава психологиченъ? Оставяме читателятъ самичкъ да си отговори на тоя въпросъ. Но, продължава г. Ванковъ на стр. 71, кн. II:

1) Психол. основы воспит. и обуч. Стр. 71.

2. *Предимствата на синтетичната метода се състои въ това, че започва съ най-малката писмена цѣлостъ — буквата. Буквата е най-малкиятъ нагледъ та лесно се схваща отъ оного и лесно се пише.*"

Най-малката писмена цѣлостъ не е буквата, а думата. Щомъ буквата не може да бѣде звукова цѣлостъ, защото много съгласни въ изолиранъ видъ сж. неприизносими, значи не може да бѣде и писмена цѣлостъ. Буквата е само елементъ отъ думата. Да се почне отъ елемента и се върви къмъ цѣлото (думата) не е предимство, защото „познанието на нѣщата — говори бележитиятъ съвремененъ нѣмски философъ Йоханъ Ремке — е невъзможно безъ предварителната наличностъ на общото; въ познанието цѣлото предшества индивидуалното.“ За да бѣда р. збранъ, нека ми бѣде позволено да се изразя по конкретно: „Въ шепата ми сж буквите на единъ детски разказъ Съставете разказа! Не можете, защото безуменъ, е напѣнатъ да се изгражда цѣлото отъ неговитѣ части, макаръ отъ тия части и да е направено цѣлото“ (проф. Д. Михалевъ — Форма и отношение, стр. 663). Първо детето трѣбва да се запознае съ думата (цѣлото) и послѣ съ елемента (буквата), който трѣбва да се измъкне отъ думата. Така детския трудъ се осмисля — процесъ на който синтетичния методъ не дава сжшо така никакво значение. Но затова пъкъ тамъ, където се работи по синтетичния методъ, е мрътаво: съ ченгели трѣбва да се изтеглятъ необходимитѣ отговори изъ затворената детска уста. И обратно, при аналитичнитѣ методи царува страстно и не удържимо желание да се чете и чете. Това е констатирано отъ мнозина учители, които сж работили и по двата метода (вижъ М. Китрановъ — „Изъ две годишната ми практика съ американската метода по четене въ I отдѣлъ, сп. „Ново Училище“, год. I кн. 8, стр. 47); Рено Дочевъ — Четива за пързащитѣ, сп. „Ново училище“, год. III, стр. 65; Пан. Димитровъ — Какъ научихъ пързащитѣ да четатъ и пишатъ, сп. „Педагогическа практика“, год. V, кн. I, стр. 36 и др.). Буквата, казва още г. Ванковъ, е най-малкиятъ нагледъ, та лесно се схваща отъ оного.“ Отъ опититѣ на Ердмана и Доржда се установява противното: за прочитането на една четирибуквена дума детето употребява по малко време, отколкото за прочитане на една буква. „За спазването и прочитането на буквата N — говори Ердманъ“) — сж потребни 0'333 отъ секундата, за A — 0'345, за M — 0'333, за E — 0'352 или общо за прочитане на всички по горни букви сж необходими 1'363 секунди. Въпрѣки това, думата NAME, която е сборъ отъ горнитѣ букви, се прочита само за 0'312 отъ секундата.“ Следователно, думата по лесно се схваща отъ

1) Dr. B. Erdman und Dr. R. Dodge — Psychol. Untersuchungen über das Lesen S. 113. Halle 1898.

буквата. Тия опити сж били провърени отъ Хюе, Цайтлеръ, Месмеръ, Делабаръ, Cattel и др. И въ всички случаи резултатитѣ сж били идентични съ тия на Ердмана и Дожда²⁾).

„Буквата не само лесно се схваща отъ окоето, но и лесно се пише“, говори г. Ванковъ на стр. 71. За да се съгласимъ съ това, трѣбва да приемемъ, че буквата е най-малката звукова цѣлость. Психологическо е неправилно да се пишатъ букви, щомъ като самостоятелно не могатъ да се изговарятъ. Първоначалното писане трѣбва да върви ржка за ржка съ говора. Това, което се пише, трѣбва да се изговаря. Не правимъ ли това, ние съзнателно игнорираме зрително-слухово-езикомоторната асоциация при възприемане зрителнитѣ образи било на буквитѣ, било на думитѣ. Какъ ще накарашъ първачето да пише буквитѣ: д, т, п, к, ф, щ и пр., когато самостоятелно тѣ никога не могатъ да се произнасятъ? Г-нъ Ванковъ схваща фалшивостта на тая си позиция и затова лесно я напуща. На стр. 75 ние го виждаме встѣпилъ вече на друга, по-здрава позиция: „Да откриваме буквитѣ изолирано, една по една, е втората злоупотреба на синтетичната метода. Децата да четатъ и пишатъ не по букви, а по срички!“ Но това е вече изцѣло напушане основитѣ на синтетичния методъ. И ако г. Ванковъ направи още една по смѣла крачка напредъ, изцѣло ще навлѣзе въ недрата на думозрителния методъ, който е аналитиченъ: вмѣсто неосмислената и, следователно, отекчителна сричка, да се вземе пълната съ съдържание дума.

Но какъ може детето, което не умѣ още да държи моливъ и писалка, отведнажъ да пише думи, както препоръчватъ аналитичнитѣ методи? — пише г. Петевъ на стр. 22 отъ своитѣ „Бележки и напѣтствия.“ — „Кой би могълъ да препоръча нѣкому да започне курсъ по пияно за начинающитѣ съ Листовитѣ рапсодии или съ Бетховеновитѣ сонати?“ — възражава отъ друга страна и г. Ванковъ на стр. 74. За единъ синтетикъ, който предварителнитѣ упражнения по писане започва съ изправената и полегата и отива къмъ издутата и колелцето, къмъ досадата и отвръщението, защото децата не разбиратъ целта и смисъла на тия упражнения, защо се това прави и кому ще дотрѣбва, — наистина, това е доста чудно. Но за единъ аналитикъ, при когото писането се предшества отъ 3—4 седмиченъ курсъ по моделиране и свободно рисуване, следъ което се отива къмъ предметното рисуване, съ помощта на което се изваждатъ елементитѣ на буквитѣ отъ формитѣ на предметитѣ и се отива направо отъ писането на буквенитѣ елементи къмъ писане на думитѣ, не само че не е чудно, но е и твърде резултатно. Каква трудностъ може да представя на едно първаче, което е научило да пише луличката, колелцето и долното бастун-

²⁾ Проф. д-ръ П. Цоневъ. — Дидактика и методика на обучението по български езикъ и пр., стр. 81—87.

че, та да не може да напише осмислената думичка „мама“, най-милата и най-познатата на детето? Кой учителъ не е забелязалъ радостта и проявения интересъ на ученика, когато почва да пише първата дума и въобще думитѣ?

Но кои могатъ да бждатъ съображенията на аналитичитѣ, задето отъ елемента направо отиватъ къмъ писане на думата?

Както зрительно образътъ на думитѣ се схваща цѣлостно, така и моторно, чрезъ мускулния усѣтъ, трѣбва да се схване цѣлостно. Ние не можемъ да пренебрегнемъ моторната паметъ, която е по-силна отъ зрителната. Мускулнитѣ представи за всѣка буква отъ известна дума трѣбва да представятъ цѣла асимилирована група отъ движения, здраво свързани едно за друго, та като почне едното, другитѣ да идватъ едно следъ друго, като картинитѣ на кинематографъ. Такова свързване е невъзможно при изолираното писане на буквитѣ. Вънъ отъ това, при цѣлостното писане на думитѣ, ржката привиква да пише думата подъ единъ импулсъ и тогава ржкописътъ действително става бързописъ и постига своето назначение.

Може да ни се възрази: тогава, кога детето ще се сдобие съ понятие за буквата, щомъ като тя се пренебрегва, щомъ като се отива направо отъ буквения елементъ къмъ думата? Ние ще отговоримъ: ами какъ детето се сдобива съ понятие за ржка, кракъ и пр., безъ да ги кжса отъ тѣлото на известно животно. При аналитичнитѣ методи буквата се изучава въ нейната естествена срѣда — думата, безъ да се кжса отъ нея.

3. Но *психолозитѣ спорятъ по въпроса, дали ние четемъ буква по буква или схващаме думата (и дори група думи) спонтанно, като цѣло,* твърди г. Ванковъ по нататъкъ на стр. 29, кн. I.

И за доказателство на тая си мисль взима думата „непоколебимъ“, която нарежда не хоризонтално, както обикновено се чете, а отвесно, буквитѣ една подъ друга, и констатира, че въ втория случай думата по бавно се е прочитала. А отъ това г. Ванковъ прави следното заключение: „ако думитѣ ние схващаме цѣлостно, то и въ двата случая думата „непоколебимъ“ трѣбва да я прочетемъ за еднакво време.“

Споредъ насъ, тоя примѣръ иде да подчертае обратното: ако ние четѣхме думитѣ буква по буква, и въ двата случая думата „непоколебимъ“ трѣбва да прочетемъ за еднакво време, защото ако въ втория случай зрительния образъ на думата ни е непознатъ, то буквитѣ нали ни сж познати?

Но може да ни се възрази: тогава защо въ първия случай думата „непоколебимъ“ я прочитаемъ по бърже отъ втория? Ето защо. Отъ експерименти е установено, че нашето зрение възприема пространственитѣ форми и очертания не съ неподвижни очи, посредствомъ очната ритина, но най-вече и чрезъ мускулнитѣ движения на очната ябълка. Следо-

вателно, всеки зрителен образ ние възприемаме не само чрез зрителната си памет, но и моторно. При четенето на хоризонталната дума „непоколебимъ“, използвайки асоциацията между зрителната и моторните представи на страничните очни мускули за същата дума, ние бърже я прочитаме. Въ втория случай, при отвесната дума „непоколебимъ“, асоциативната връзка между зрителната и моторната дума не е още организирана, защото никога въ такъв вид ние не сме възприемали тая дума. (При отвесното прочитане на думата взимат участие перпендикулярните очни мускули). При първото прочитане на отвесната дума тая връзка се организира, за което е необходимо време, а всичко това забавя прочитането на думата. Следъ организирането на тая асоциация, ние ще можем и отвесната дума „непоколебимъ“ да прочитаме за толкова време, за колкото прочитаме и хоризонталната.

Ако четяхме думите буква по буква, зрителното поле на око то трѣбваше да пада върху всѣка буква. А отъ опитите, правени чрезъ специални уреди отъ знаменити експерименталисти: Жавалъ, Мюлеръ, Хуе, Веберъ, Мойманъ, Крепелинъ, Цайтлеръ, Месмеръ, Лобзинъ и др., е установено, че при фиксирането око то не се спира върху буквата, а върху бѣлото поле между буквите, нанизвайки най малко поне 4 букви отведнажъ. Следователно, думата се схваща като една по сложна буква.

„Въпросътъ, обаче, е тамъ: така ли чете детето? — възражая по-нататъкъ г. Ванковъ. Наистина, дете, което изучава четмписа по синтетичния методъ, най-напредъ чете звукове, следъ това срички и най-после думи, съ които много късно се фамилизира. Изолираното изучаване на звуковете (буквите) вънъ отъ естествената имъ срѣда — думата — забавя процеса на цѣлостното схващане на думите и поставя основите на крайно лошо механическо четене, констатирано даже отъ мнозина синтетици. Но както и да е, рано или късно, детето-звукаръ все идва до цѣлостното четене на думите. Задачата на педагога е да съкрати до минимумъ процеса на звукуването и сричането, защото само така могатъ да се избѣгнатъ всички ония детски усилия и страдания при началното четене, за които г. Ванковъ по подробно говори на стр. 29, кн. I.

Но синтетичните методи, като изхвърлятъ анализата, даватъ ли секретъ за комбинирането на думата отъ отдѣлните звукове? — Не, — е отговора на методичите. — „Поскоро! По-бързо изговори: „пж+а!“ — заповѣдва учителътъ, а ученикътъ все пакъ изговаря: пж+а, а не па. Въ първия случай имаме два комплекса звукове (пж+а), а въ втория — само единъ (па), до който детето се добира само чрезъ подражание.*) Трѣбва учителътъ или нѣкой по-грамо-

*) Д-ръ Ст. Чакъровъ. Методика на езикознанието, 1907 г. стр. 45.

тень ученикъ да подсказатъ, т. е. неволно и най-грубо да се нагази въ областъта на думозрителния методъ, за да се затвърди новиятъ комплектъ (па). И най-после г. Ванковъ на стр. 32, намира разковничето на детскитѣ страдания при сливането: „Обучението да се води така, че детето да може да прочита това, що му се дава за четене, отъ пръвъ погледъ.“ Но да се четатъ думитѣ отъ пръвъ погледъ, това значи тѣ да се четатъ не буквено, а цѣлостно, аналитично.

4. „Следва, че презъ цялото време, додето се изучатъ малкитѣ букви, децата трѣбва да четатъ само думи и то не всѣкакви“, продължава г. Ванковъ по-нататъкъ на стр. 31, кн. I.

Споредъ г. Ванковъ, цѣли 7—8 месеци децата трѣбва да четатъ не кжси изречения и разказчета, а само думи „и то не всѣкакви“, т. е. думи, въ чийто срички да нѣма само група съгласни. Той иска цѣли 7—8 месеци децата да се хранятъ само съ неосмислени трохи отъ живота ни речъ и отъ *малинитѣ* въ гората веднага да скачатъ на *маслинитѣ* въ бакалницата, и отъ *маслото* въ *кжси*, на *шарана* въ *рѣката* и пр. Едва ли би се измислило за децата по-голъмо мъчилище отъ това!

„Процесътъ на началното четене се извършва съ участието на паметъта и волята,“ говори г. Ванковъ на стр. 28 и, въпрѣки това, кара децата презъ всичкото време, додето трае изучването на малкитѣ букви, да се изучаватъ само несвързани една съ друга думи. Това значи да не се обръща внимание на логическата асоциация, на асимилацията, на вниманието и интереса като условия за помнението и развитие на волята. *Гнь Ванковъ взема предъ видъ само интереса на предмета, не и природата на детето, която е по важна.*

Отъ кои съображения г. Ванковъ предпрочита думата предъ фразата (изречението)? „Взимамъ букваря, въведенъ въ ломскитѣ училища, — говори той на стр. 31. — На една страница чета: „мама оре съ орало. Казано е „мама“, вмѣсто „татко“, защото *т* и *к* още не сж учени. Пакъ тамъ чета: рисувамъ рало и волове, а мама вари сливи. Що общо има между тия две работи, та сж свързани въ сложно изречение? Изреченията сж нагласени така, че да съдържатъ само изученитѣ букви — жертвува се мисль, правда и стиль за у-года на това условие.“ Заради бълхата се гори юргана.

Ако презъ всичкото време, додето трае изучването на малкитѣ букви, четивцата въ букваритѣ се състоятъ само отъ несвързани една съ друга думи, както иска г. Ванковъ, дали тогава напълно не би се жертвувало „и мисль, и правда, и стиль?“ *Да ли думитѣ не биха се обърнали на мъртви знци?* Дали четенето не би се обърнало на книжно четене?

„Щомъ детето говори само фрази, то трѣбва да чете и пише само фрази“, говори Вилдебрантъ, защото „четенето и писането трѣбва да бждатъ естествено продължение на развитата детска речъ презъ доучилищния периодъ и да изхож-

да само отъ нея“ (проф. В. А. Флеровъ). Само книжа съ фрази може да говори съ детето“ (проф. Плотниковъ).

Разрешенъ въпроса за фразитъ, неминуемо отъ това, следва, че малкитъ и голѣмитъ (главнитъ) букви трѣбва да се изучаватъ заедно, едновременно. Това психологически и ортографически мотиви го налагатъ. Г-нъ Ванковъ е на противното мнение: малкитъ букви да се изучаватъ отдѣлно отъ главнитъ. Защо, отъ какви съображения, това никжде той не ни го казва.

Отдѣлното изучаване на малкитъ отъ голѣмитъ букви у насъ е пренесено по традиция отъ германцитъ. За всѣки гласъ тѣ иматъ по 8 белега: четири готически и толкова латински, които се различаватъ единъ отъ други, за германското дете е невъзможно едновременно да изучава по 8 белега за всѣки гласъ и затова тамошнитъ методиди препоръчватъ изучаването буквитъ да става на два пжти — порано малкитъ и сетне — главнитъ. Но у насъ всичко на всичко има само по 4 белега за гласъ, отъ които печатнитъ малки и голѣми букви съ нищо не се различаватъ една отъ друга. Пък и повечето отъ ржкописнитъ голѣми и малки букви, пакъ така сжщо сж еднакви (Ж, З, И, Й, К, Л, М, Н, О, С, У, Ф, Х, Ц, Ч, Ш, Щ, Ю, Я и Ж). Само А, Б, В, Г, Д, П и Т отъ главнитъ ржкописни букви не се сходятъ съ малкитъ ржкописни. Едничкиятъ мотивъ, по който тия букви се изучаватъ по късно отъ другитъ е; че тѣ калиграфически по-трудно сж се пишели. Но за едно дете, което сериозно е минало курса на свободното рисуване преди да почне писането, което сжщо така сериозно е минало и буквенитъ елементи, изхождайки отъ предметното рисуване, писането на тия букви не представя трудностъ, още повече че нашата калиграфия ги е очистила отъ многото завъркулки и украшения.

5. „Сега анализъ на изречение не се върши, а чрезъ звукоподражанята се избѣва и анализъ на думи“, пише г. Ванковъ на стр. 75, кн. II.

Тука не е въпросътъ за анализата да бжде предшествована отъ синтезата, а за съвършеното ѝ изхвърляне. Тази тенденция се забелязва не само у г. Ванковъ, но и въ първомайстора на синтетичния методъ — г. д-ръ Д. Гиневъ,¹⁾ у г. Хр. Спасовски²⁾ и др. Четмописниятъ процесъ, лишенъ отъ анализата, г. Ванкозъ атестира така: „При синтетичната метода не се върши нищо лишно и е възможна въ най-голѣма мѣра постепеностъта“ (стр. 71). Споредъ синтетичнитъ анализата била лишна!

И защото нищо лишно не трѣбва да се върши и, за да се запази принципа на „постепенностъта“, за учителятъ син-

¹⁾ Ржководство за водене предварителнитъ упражнения по четене четенето въ I отдѣл, стр. 15 и 16

²⁾ Теория и практика на свежата учителска мисль, стр. 23.

тетикъ, особено младиятъ, четмописниятъ процесъ съ малкитѣ чорлавчета започва направо съ изучаването на нѣколко гласа, отъ които по-късно се мжчи да съставява срички, думи и пр. Наистина, за учителятъ работата е лека, но за ученицитѣ твърде трудна, защото синтетичниятъ методъ не е въ състояние да имъ даде секрета на сливането. Ш + и + ш + е — ученикътъ изговаря изолирано, а при сливането — оса. „Заекване, повторение на началния слогъ или дума, осакатено прочитане на отделни думи, преименуването и изпускането на цѣли такива, неправилно придъхване, погрѣшна артикулация и още по погрѣшна акцентровка и пр., когато иначе много отъ тия деца говорятъ съвсѣмъ правилно“ и пр. — ето резултатитѣ отъ синтетичния методъ, констатирани отъ видни синтетици, като г. В. А. Мановъ (вижъ „Практиката ми презъ първата училищна година“, I изд., стр. 172), г. Христо Спасовски (вижъ: „Изъ теорията и практиката на свѣжата учителска мисль“, стр. 32).

А какви сж резултатитѣ по писане? И тамъ е сжщото: изпускане букви, срички и цѣли думи, замѣстване една буква съ друга и пр. „Устнѣтъ по писане е много слабъ“, говори синтетикътъ г. Хр. Петевъ въ съчинението си, „Предварителни упражнения по четене и писане въ I отд.“, стр. 32. Най добротъ доказателство за лошото писане е увещдането на краснописа. Значи, синтетичниятъ методъ не води право къмъ цельта, както противно мисли г. Ванковъ. Не води, защото излишното се взима за необходимо и необходимото за излишно.

Една отъ най-сжществената грѣшка на синтетичния методъ е, че не прави разлика между психофизиологичнитѣ процеси при четенето и писането и затова се мисли, че синтезата е еднакво полезна както на четенето, така и на писането, поради което лишава последното отъ анализа. Напротивъ, четенето и писането сж два противоположни процеси: тамъ, откъдето единиятъ започва, другиятъ свършва. Писането започва отъ предметната представа на думата и свършва съ зрительния ѳ образъ, а четенето — обратното. При това, четенето е сензоренъ процесъ, а писането — моторенъ. Сензорниятъ и моторниятъ процеси функциониратъ неравномѣрно: моторната деятельность винаги бива изпреваряна отъ сензорната.¹⁾ Всѣки отъ тия процеси си иска своето. Ако синтезата е необходима за четенето, то пъкъ писането не може безъ анализа. При писането въ съзнанието на писеца винаги изпъкватъ два зрительни образа на думитѣ: единиятъ, който трѣбва да се напише, и другия — анализирующа, т. е. она, който се пише. И затова никога детето не ще придобие способността да пише думитѣ, ако не може

¹⁾ Споредъ изследванията на лайпцигския педагогъ д-ръ Линднеръ. По подробно вижъ: „Журн. нар. просв.“, ноябрь, 1910. Фармаковски: „Преобразовательныя попытки“.

по-рано цялостно да си ги представи и следъ това правилно да ги разлага.

До колко е важна анализата при писането, може да се види отъ факта, че *даже видни синтетици, повече практики, отколкато теоретици, наново я увещаватъ въ четмописния процесъ: Гено Дочевъ* (вижъ: „Практиката ми по четене и писане презъ първата учебна година“, II изд., стр. 26 и 55), *П. Петровъ и П. Михайловъ* (вижъ: „Подготвителни упражнения за началното четене и писане“, стр. 31 и 45), *Хр. Петевъ* (вижъ: „Предварителнитъ упражнения по четене и писане въ I отдѣление, стр. 36) и др. Даже нѣщо повече: последниятъ, за когото синтетичниятъ методъ е най-психологиченъ, на практиката ни препоръчва аналитиченъ постъпъкъ и по четене (стр. 38, пунктъ 2 и стр. 39, пунктъ 5) и по писане (стр. 36—39).

6. „Аналитичната метода е незамѣнима, може би, за началното четене въ Англия (и Америка, дето се пише и говори английски) и Франция, дето тя се практикува и отдето е пренесена у насъ. Натиятъ правописъ, слава Богу, е въ юлѣма степень фонетиченъ, та всѣка буква си има своя гласежъ и нѣма никаква нужда да се открива въ комбинация съ други букви,“ пише г. Ванковъ на стр. 73.

Въ момента, когато е било изработено писмото, тогава правописа на думитъ се осланялъ изключително на *фонетичния* принципъ: „пиши така, както говоришъ!“ Но езикътъ живѣе, т. е. се измѣнява. Измѣнява се звуковиятъ съставъ на думитъ, измѣняватъ се и значението на отдѣлнитъ думи, и синтаксическитъ имъ строежи, и флексииѣ имъ и пр. Често пжти измѣнението въ произношението на думата не предизвика и измѣнение въ нейния правописъ. По такъвъ начинъ се създава една традиция — думитъ да се пишатъ тъй, както нѣкога сж се изговаряли. Така изпъква вече *историческиятъ* принципъ при правописа: да се пишатъ думитъ така, както сж се писали и изговаряли въ по стари времена.

Вънъ отъ това, има много случаи, когато правописътъ на нѣкоя дума не се опредѣля нито по произношението ѝ, нито по историческата ѝ традиция, а по аналогия, съпоставяйки я съ други сродни на нея думи. Тоя ортографически принципъ се нарича *етимологиченъ*.

Въ ортографията на всѣки езикъ преобладава единъ отъ горнитъ принципи. Така напр., френската и английската ортография се основаватъ преимуществено на историческия принципъ, нѣмската и сръбската — на фонетическия. Кой отъ горнитъ принципи преобладава въ нашата ортография? Фонитическия ли, както твърди г. Ванковъ? Не. Даже при повърхностно наблюдение може да се забележи, че въ *нашата ортография сж слѣти всичкитъ принципи и то твърде непоследователно*. По силата на историческия принципъ ние употребяваме ѣ, въпрѣки че въ съвремения езикъ въ повечето слу-

чаи звучи като е; употребяваме ъ, въпрѣки че въ края на думитѣ той е изгубилъ гласежа си; ние пишемъ *лѣтовище*, *лѣтница* и пр. съ ъ (като сродни на думата лѣто), *низко* съ з, въпрѣки че го изговаряме *ниско* (като сродна на думата низина) и пр.

Ако нашия правописъ бѣше фонетиченъ и всѣка буква си има своя гласежъ, както твърди г. Ванковъ, то ние трѣбваше да пишемъ: пролета (вмѣсто пролетѣта), кръфта (вм. кръвьта), ляп (хлѣбъ), Бок (Богъ), оди (ходи), трут (трудъ), пост (постъ), болес (болестъ), ас (азъ), княс (князь), дрѣшка (дрѣжка), дѣш (дѣждъ), мляко (млѣко), кавене (кафене), гас (газъ), кавес (кафезъ) и пр. Въ нашия езикъ едва ли сж по малко думитѣ, които се изговарятъ едно, а се пишатъ друго, отколкото тия въ английския или френския. *И затова, не можемъ да оставимъ детето да разчита при правописа на думитѣ само на слуха — звуковия имъ анализъ.*

Но по тоя случай г. Ванковъ въразява: „Ние се отказваме да си представимъ цѣлото мжченичество на децата, които трѣбва да наизустятъ 80 образи думи, безъ да знаятъ състава имъ“ (стр. 73.) Кой би могълъ да опише „мжченичеството“ на възрастния четецъ при наизустяването на нѣколко десетки хиляди зрителни образи на думи? (Че възрастниятъ чете цѣли думи, това и г. Ванковъ най после го признава, стр. 29.) Никой, защото всичкото това е станало неусѣтно, постепенно, безъ насилие и безъ никакво „мжченичество.“ И ако едно китайско дете е въ състояние да изучи безъ „мжченичество“ не по малко отъ 30,000 зрителни образи на думи, тъй като китайското писмо е идеографическо, то нашето дете съ какво може да стои по-долу отъ него, та да не може да запомни зрителнитѣ образи поне на 50 думи, които му сж нуждни, за да му се представи нагледно анализата. Ако днесъ германското дете върши и четиритѣхъ аритметически действия безъ моливъ и тетрадка, то обидно ще бжде за нашето дете да не поупражни поне минимума отъ скрититѣ сили на неговата безгранична паметъ.

Не съ „мжченичество“, но съ нетърпение децата очакватъ часоветѣ по четене при аналитичнитѣ методи. „Съ нѣкоя нова коричка въ ржце, цѣфнали отъ радостъ, тѣ тичатъ у дома, за да се похвалятъ на домашнитѣ си, че сж научили нѣкоя нова думичка,“ говори учителтъ Пан. Димитровъ (сп. „Педагог. Практика,“ год V, кн. I, стр. 35), — „И какъ лесно децата схващатъ зрителнитѣ образи на думитѣ! Както съ единъ или два погледа тѣ схващатъ физиономиитѣ на околнитѣ хора, безъ да се взираатъ въ подробноститѣ имъ (очи, уши, уста и пр.), сжщо така съ толкова погледи тѣ запомватъ и образитѣ на думитѣ. Само съ едно размѣстване на едно отъ първитѣ 3–4 изучени картончета се получаватъ найшеговити и весели изречения, които твърде много развеселяватъ децата и четенто се обрѣща въ най-приятна зани-

мавка," пише Violino Primo („Какъ да четемъ и пишемъ съ първацитъ, стр. 48).

И отъ мой личенъ опитъ зная, че при звуковото четене досада и униние царува въ отдѣлението, а при коричкитѣ — едно страстно и неудържимо желание да се чете и чете. Учителю опитай! И още отъ първия день ще се убедишъ, че между новото аналитично четене и старото звукосъбирателно $u + u + u + e = oca$ и дума не може да става за сравнение. Всѣки день ще се убеждавашъ, че по естествено, по правилно, по-лесно, по разумно и по приятно отъ цѣлостното четене не може и да се мисли!

Т. Н. Влизнаковъ — София.

Магдебургското опитно училище.

Къмъ Магдебургъ.

Въ срѣдата на ноемврий тръгнахме за Магдебургъ. На пладне бързиятъ влакъ напусна шумния Берлинъ и ни понесе къмъ старинния градъ. Нѣкога той е билъ важно срѣдище на областъта Брандебургъ. . . Времето бѣ ясно и студено. Есенното слънце едва се усмихваше презъ чиститѣ стъкла на вагонитѣ. Желѣзницата летѣше къмъ западъ. Неусѣтно минахме близкитѣ предградия на милионния градъ, както и Потсдамъ — любимото мѣсто на германскитѣ императори.

Срещу насъ седѣха мжжъ и жена. Тѣ носѣха ново, скъпо облѣкло. Имаха пълни и добре охранени лица. Всичко това нашепваше, че тия хора не познаватъ нѣмотия и лишения. А презъ цѣлия пжтъ разговаряха за скжпотията, за падането на германската марка и за стабилнитѣ чужди валути. . . Това не ме интересуваще, и моята мисль често бѣгаше надалечъ. Азъ мислѣхъ за тихия кжтъ, дето работи Б. Ото. Тамъ неговата дъщеря първа ми заговори за магдебургското опитно училище. По-късно и стариятъ педагогъ ме посъветва да посетя и проуча тая нова школа.

И ето — ние отивахме. Двама народни учители, тръгна-ли да посещаватъ и проучватъ германскитѣ реформени училища! Нито скжпотията и лишенията, нито студътъ и негодитѣ можаха да ни задържатъ въ Берлинъ. Тласкани отъ желание да опознаемъ по-отблизу живота и работата на новитѣ просвѣтни огнища, ние давахме и последнитѣ си парици за скжплъ превозъ, бедно легло и твърде оскждна храна. . .

Най-сетне влакътъ спрѣ предъ голѣма и хубава гара. Ние излѣзохме да търсимъ подслонъ. Обиколихме близки хотели, ала нийде не се настанихме. Високитѣ цени на леглата ни спираха. Видѣхме, че не можемъ да останемъ въ

стария Магдебургъ. Запжихме се къмъ крайнинитѣ — северо-западно отъ гарата.

Въ Вилхелмовия градъ.

Тѣй се нарича новата частъ на старинния градъ. Улицитѣ сж широки и прави. Повечето сгради иматъ хубава външностъ и очертаватъ една по-нова архитектура. Въ тоя край се намира и опитното училище. Безъ особено затруднение се настанихме въ единъ сиромашки хотелъ. Неговата оскъдна обстановка и нечистота ни отблъсваха, но трѣбваше да се примиримъ. Бѣхме доволни, че ни дадоха поне чисти постилки и завивки.

Следъ туй отидохме къмъ училището — намира се на ул. „Седанъ“. Заварихме прислужницитѣ, които чистѣха помещението. Хвърлихме бѣгълъ погледъ само изъ класнитѣ стаи на долния етажъ. Попитахме, де живѣе ректорътъ, и се запжихме къмъ неговото жилище.

Г-н Фрицъ Раухъ е ректоръ, ръководител на опитното училище. Прие ни твърде любезно. Обяснихме му целта на нашето идване и желание да проучимъ отблизу и въ странно опитната школа. Добротата и откровеността на тоя човѣкъ ни предразположи. Ние му разправихме за нашата материална притесненостъ и за несгодитѣ въ хотела, дето се настанихме. Добриятъ колега обеща да ни намѣри по-удобна квартира у нѣкой учителъ. Поблагодарихме му и се раздѣлихме.

Искахме да използваме времето до вечеря. Върнахме се къмъ гарата, за да разгледаме града. Трамвай сновѣха насамъ-натакъ. Хубавъ е стариятъ Магдебургъ, значително подновенъ и украсенъ! Тѣсна улица ни изведе на площада предъ градския домъ. Тамъ се издига паметникътъ на императоръ Ото. То е осмोजълна площадка, съ хубава ниска ограда, по която сж изрѣзани множество кръстчета. Въ срѣдата ѝ е построенъ самия паметникъ. Горната му частъ наподобява черковно кубе. Въ него е поставена статуята на императора, яхналъ своя конь и отпразилъ погледъ къмъ градския домъ.

Императоръ Ото! . . Царувалъ въ срѣднитѣ вѣкове, този нѣмски владетель е известенъ като покрѣстителъ на балтийскитѣ славяни. За да затвърди своята властъ и въ тѣхнитѣ земи, Ото се заелъ да ги направи християни. Новопокрѣстената областъ била подчинена на магдебургския архиепископъ. Тѣй Магдебургъ станалъ разсадникъ на християнска просвѣта и нѣмска култура срѣдъ балтийскитѣ славяни.

Ние стоиме мълчаливи предъ статуята на единъ прозорливъ владетель. Историята на неговия народъ го сочи като разпространителъ на християнството и борецъ за нѣмско господство. Но трѣбва да се прибави, че императоръ

Ото е и първият унищожител на славянския елементъ край Балтийско море. . .

Сутринта отидохме въ

опитното училище.

Ректорътъ ни представи на своитѣ колеги. Следъ това разгледахме училищното помѣщение. То е голѣма и хубава триетажна постройка съ две самостоятелни крила. Едното е дадено на опитната школа, а другото — на срѣдно училище. Класнитѣ стаи сж обширни и свѣтли. Иматъ слънчево изложение и достатъчно въздухъ. Зданието е снабдено съ централно парно отопление и електрическо освѣтление.

По своя външенъ изгледъ и наредба класнитѣ стаи правятъ особено впечатление. Една отъ тѣхъ е съ различно боядисани стени — жълта, зелена, червена и бѣла. И таванътъ е бѣлъ, но набразденъ съ две цвѣтни ивици — черна и синя, широки двадесетина см. Както ни обясниха, това било направено, за да привикнатъ децата къмъ различаване цвѣтсвѣтъ. Въ други стаи единъ жгълъ — въ лѣво или дѣсно отъ черната дѣска — нареденъ като у дома. Децата сложили малко канапе или миндерче, масичка, завеса и пр., та подредили *приказенъ класъ*. Тукъ тѣ се събиратъ и разказватъ своитѣ обични и увлѣкателни приказки.

Почти на всѣкѣже обикновенитѣ чинове сж подредени край стенитъ. Срѣдъ стаята остава свободно мѣсто, дето ученицитѣ изпълняватъ своитѣ игри и ритмични упражнения. Съ една дума, учителитѣ, споредъ своето разбиране и умение, нареждатъ и приспособяватъ работнитѣ си стаи. На всѣкѣже, обаче, се долавя стремежъ *да се приближи училищната обстановка до домашната*. Все за тая целъ стенитъ се кичатъ съ различни картини и детски рисунки, маситѣ се снабдяватъ съ хубави покривки, вази съ букети и пр. На нѣкои прозорци имаше и саксии съ цвѣтя, грижливо отгледвани отъ самитѣ ученици.

Изъ коридоритѣ сж окачени хубави картини. Тѣ сж репродукции отъ творения на добри германски художници. Изобразяватъ красотитѣ на нѣмската природа и сцени изъ народния битъ. Не сж забравени сжщо последнитѣ преживѣвания и страдания на Германия. Нѣколко картини напомнятъ за дългата и разорителна война, която донесе толкова злини на страната. Силно впечатление прави „Коледа на бойното поле“. Откъснати отъ своитѣ домове и семейства, нѣколкоци германски войници посрѣщатъ Коледа въ нѣкаква схлупена барака. Но и тамъ тѣ не сж забравили старинния обичай да накичатъ зеленото борче. По неговитѣ клони блещукатъ запалени свещици. Унесенитѣ войници пѣятъ „Еловий лесъ“. . .

Училището има и малка *метеорологическа станция*. За уреждането ѝ то изхожда изъ нуждитѣ на живота и жела-

нието на самитѣ ученици. Тукъ тѣ правятъ своитѣ всѣкидневни наблюдения. Следятъ стрелата на вѣтропоказателя и забелязватъ, кой вѣтъръ духа. Гледатъ обикновения топломеръ и записватъ най-високата и най-низката температура презъ деня. А при валежи измѣрватъ събраната въ една стъкленница вода и изчисляватъ количеството на падналия дъждъ.

Покрай това г. Раухъ ни запозна съ

уредбата и организацията на училището.

По рано то било обикновено народно училище, а отъ Великденъ 1922. год. е обърнато въ опитно. Има 20 паралелни класове. Едната половина отъ тѣхъ сж за момчета, другата — за момичета. *Обучението се води раздѣлно*. Изключение правятъ само първата и последна учебни години: тѣхнитѣ класове сж *смѣсени*. Следвайки вѣковната традиция на раздѣлно обучение, това училище е възприело тия малки отклонения, за да опита и види резултатитѣ отъ съвмѣстното занимание и възпитание на двата пола.

И тукъ децата постъпватъ къмъ шестата си година и минаватъ осемгодишенъ училищенъ курсъ, раздѣленъ на три степени:

долна — отъ 1. до 4. учебни години,

срѣдна — 5. и 6.

горна — 7. и 8.

" " и
" "

Обучението на всѣки класъ се възлага на единъ учителъ. При своята учебно възпитателна дейность той се ползува съ завидна свобода. Неговата работа не се движи въ тѣснитѣ рамки на официалната училищна програма. Като работникъ въ нова, реформена школа, учителятъ дава просторъ на своя творчески замахъ и умение. Ала никога той не забравя, че предъ него стоятъ децата. Преди всичко тѣ трѣбва да проявятъ най-голѣма *самодейность*, понеже чрезъ нея се отива къмъ тѣй желаната *самостоятелность*. За ржководно начало е възприетъ девизътъ — *свободно развитие на детето!* И твърде основателно, защото много далечъ отива подраствашиятъ човѣкъ, ако не се спѣва развитието на неговитѣ душевни и тѣлесни сили.

Поради туй училището трѣбва да подпомогне всестранното и хармонично развитие на детето. При своята учебно възпитателна работа магдебургскитѣ учители-реформатори се съобразяватъ съ детската индивидуалность. Тѣ се опитватъ и при сжществуващитѣ условия да приложатъ на дѣло това отколешно искане на педагогиката. За тази цель се стремятъ да дадатъ на всички ученици оная обща подготовка и познания, безъ които младежитѣ не могатъ да поематъ самостоятелна работа въ живота. Покрай това желаятъ да развиятъ и особенитѣ дарби у всѣко дете, непренудено проявени при задружното обучение.

Училището е възприело цялостното обучение като незаменимо средство за правилно развитие на ума и ръката. Чрез него децата придобиват доста богат и разнообразен цикъл познания, както и значителна сръчност. А това е необходимата предпоставка за самостоятелен и творчески труд. Цялостното обучение е главният и съществен белег на всяка нова школа, изоставила стария път на досадно и насилствено „учене.“

Според г. Раухъ, обучението по отделни предмети разкъсва взаимната връзка въ цялостния живот на детето. То схваща околния свят като една цялост, а не въ единични неща. Това се вижда ясно при малкото дете. Въ неговото естествено развитие лежи единъ изтънченъ и свършенъ планъ, който надминава всяка програма, обмислена и съставена от учителя на „зелената маса.“ Въ съзнанието на възрастния човекъ цари голъма разпокъсаност. Тя се дължи на училищното обучение, отрано възприело предметната система.

Въ магдебургската опитна школа се преподаватъ всички учебни предмети, вписани въ програмата за обикновеното народно училище. Тъ се застъпватъ чрезъ цялостното обучение. Ректорътъ казва, че то обхваща всички учебни години. Но въ горните класове се преподаватъ и отделни предмети — физика, химия и смѣтане. Тукъ се застъпва и въ роучение. Въ долната степенъ (1. до 4. уч. год.) то се прелива въ цялостното обучение. Последното схваща най разнообразни теми, при които се засѣгатъ и религиозно нравствени въпроси. Тъ се разглежда и сбсжда отъ цѣлия класъ. Тъй непринудено се даватъ на децата елементарни знания по въроучение. Въ по горните класове (срѣдна и горна степени) то се застъпва съ 4 часа седмично като отделенъ учебенъ предметъ. Една доста голъма група (33 ученици) е освободена отъ това обучение. По желание на родителитъ, вмѣсто въроучение, на тия деца се преподава обществознание. Тая свобода на германското семейство по отношение на религиозното възпитание е придобита следъ войната. Благодарение борбитъ на нѣмската демокрация, тя е санкционирана отъ ваймарската конституция.

Цялостното обучение, което преобладава въ всички класове, изключва употребата на *обикновените учебници*. Стѣкмени по предварително установена програма и ограничени рамки, тѣ не сж пригодни за работа въ опитното училище. Сжщината на цялостното обучение зависи най-много отъ живота на класната задруга, отъ развитието на ученицитъ, отъ дарбитъ и умението на учителя. Пълната свобода, съ която той се ползува, дава най различни образи и размѣри на неговата творческа работа. Истинското цялостно обучение не се движи по стѣкмени скици и планове, не обхваща предварително установена и обмислена материя. То е рожба на

децата — членове на класната задруга — и на учителството творчество. При тая твърде ценна и деликатна работа не се избѣгват изложения, исторически и географически четива, творения на родни писатели и поети — всичко това се използва презъ осемгодишния училищен курсъ. Все пакъ и тукъ се срѣщатъ нѣкои отъ обикновенитѣ учебници. Най-често употребяватъ букваръ, читанка, смѣтанка, ржководство по физика и химия. Мнозина учители замѣстватъ читанката съ малки прочитни книжки, нагодени за съответната възраст. Въ два класа видѣхъ брошуркитѣ на Б. Ото, които съдържатъ много детски работи — творения на питомци отъ неговото училище.

Обучението въ магдебургската опитна школа се води само до обѣдъ. Това време е достатъчно за спредѣленитѣ часове на всѣки класъ, а именно:

VIII класъ	(първа учебна година)	— 18 часа седмично.
VII "	(втора " ")	— 22 " "
VI "	(трета " ")	— 26 " "
V "	(четвърта " ")	— 28 " "
IV "	(пета " ")	— 30 " "
III "	(шеста " ")	— 32 " "
II "	(седма " ")	— 32 " "
I "	(осма " ")	— 32 " "

Учебниятъ часъ трае 50 минути, а почивката — 10. Напоследъкъ поради недостигъ на вжглища прибѣгватъ до кжси часове отъ 45 минути.

Училището се ржководи отъ ректора, който представя учителската колегия предъ властитѣ и родителитѣ. Той председателствува конференциитѣ. Изработва седмичнитѣ програми и ги внася за разглеждане и одобрение. Като ржководител на опитна школа съ широко демократиченъ духъ, ректорътъ се отказва отъ установенитѣ права на началникъ. Самъ хоспитира при своитѣ колеги и допуца другитѣ на хоспитиране въ неговия класъ. Всички учители иматъ семинарно образование.

Училището се издържа отъ градската община.

Гости при обучението.

Следъ освѣтленията, които г. Раухъ ни даде, почнахме обичайнитѣ посещения на класоветѣ. За мене това бѣше най-важната работа: само при непосредствено наблюдение и вникване въ обучението се откриватъ сжщински новости и реформи. Освенъ туй, между децата се чувствавамъ въ своя срѣда. Тѣ ме откъсватъ отъ всѣкидневнитѣ грижи и неволи, та заживѣямъ съ тѣхнитѣ радости и желания. . .

Най-напредъ ректорътъ ни отправи къмъ VII. класъ (втора учебна година).

Класниятъ учителъ г. Кохе ръководи 44 момченца. Тѣ бѣха насѣдали свободно по чиноветѣ. Непринудено почнаха да донасятъ при масата на учителя своитѣ дарове за *коледната ела*. Едно дете носѣше картонно талерче съ хубава рисунка на дѣното. Тя изобразяваше нѣмския дѣдо Коледаръ, нарамилъ тежка торба и трѣгналъ подиръ едно бѣло ангелче. Старецътъ отива да навести децата и имъ разнесе чуднитѣ подарѣци. . .

Единъ следъ другъ малкитѣ ученици принасяха своитѣ предмети. Радостъ озаряваше лицата имъ — хе, всички се тъкматъ за Коледа. И учителътъ предложи:

— Разкажете, какъ по рано сте посрѣщали тоя празникъ!

После той извика единъ ученикъ да ръководи разговора и се оттегли къмъ заднитѣ чинове. Ръководителътъ даде думата на единъ свой другаръ. Момчето бавно почна разказа си, ала другъ палавецъ нетърпеливо скочи и излѣче предъ чиноветѣ. Той майсторски разправи, какъ баща му се предрешилъ въ дѣдо Коледаръ, имитираше неговитѣ думи, движения и пр. По едно време настана голѣма препирня. Тогава се намѣси учителътъ. Излѣзе друго дете и каза кжсо стихотворение съ коледенъ мотивъ. Въ връзка съ това единъ ученикъ прочете изъ *читанката къмъ букваря* разкази „Дѣдо Коледаръ“. Нѣколко деца бѣха извадили книгитѣ си и следѣха четенето. Другитѣ внимателно слушаха.

Следъ това побеседваха накжсо върху прочетения разказъ и обрисуваха добре стария Коледаръ. Учителътъ написа заглавие „За дѣдо Коледаръ“ и съ голѣма вещина, чужда за обикновения учителъ, нарисува бѣлобрадия старецъ. Презъ рамото му — праметната торба, а въ нея затъкнато борче.

Децата почнаха да стѣкмяватъ отдѣлнитѣ изречения. При записването имъ учителътъ питаше, какъ се пише нѣкоя дума. Ученицитѣ подробно разправява. Когато се съмняваха, ровѣха книжкитѣ си и се справяха. Така подъ ръководство на учителя тѣ стѣкмиха цѣлото разказче. Но изведнажъ будниятъ и интелигентенъ Зигфридъ Шмидъ заяви, че трѣбва да се допълни. Той излѣзе, грабна тебишира и следъ второто изречение вмѣкна бележката „Гледай рисунка 1!“, подъ рисунката написа — „Рисунка 1“.

Най-сетне ученицитѣ прочетоха изработеното съчинение:

За дѣдо Коледа.

Лена и Лота гледаха презъ дупчицата на ключалката. А тамъ бѣше дѣдо Коледаръ (Гледай рисунка 1!) Той носѣше торба и тояга. Огъ джеба му се подаваше една палачовска кукла. Въ торбата бѣше затъкнато зелено борче.

Следъ това децата извадиха плочитѣ си, а нѣкои листчета или тетрадки. На всички погледитѣ бѣха устремени къмъ рисунката, изпъстрена съ цвѣтенъ тибиширь. И тѣ взеха писалки и моливи, па зарисуваха симпатичната фигура на дѣда Коледарь. Нѣкои момченца съ по живо въображение допълниха рисунката. — Настава зимна вечерь. Старецътъ върви, а снѣжець вали. . . . Срѣдъ улицата децата сж направили снѣженъ човѣкъ. Той е останалъ самичкъ, защото палавцитѣ сж си отишли. Тѣ сж се прибрали въ топлитѣ стаи и чакатъ подаръци за Коледа. . .

Вниманието на малкитѣ творци бѣше погълнато отъ рисунката. Къмъ края на часа нѣкои смогнаха да напишатъ и разказчето. Нищо! другитѣ ще сторятъ това по-късно, може и утре, никой нѣма да изтрие рисунката и писаното отъ учителя. . . .

Тѣй обучението презъ тоя часъ се яви като резултатъ отъ приготовленията за коледната ела. *Урокътъ изхождаше изъ непосредствения животъ на децата.* Наистина, отначало учителятъ не използва най-удобния моментъ, а почна съ детскитѣ разкази. Тѣ можеха да го отклонятъ доста надалечъ. А донесената талерка съ коледна рисунка бѣше сгоденъ поводъ за начална беседа на урѣка. Въ такъвъ случай щѣше да се спести повече време и използва за четене и писане.

Както и да е, темата за дѣда Коледарь е богата и съдържателна. Тя дава изобилень материалъ за цѣлостно обучение въ продължение на седмица, па даже и десетина дни. Около тоя сюжетъ опитниятъ учитель ще застъпи различнитѣ учебни предмети, безъ да тегли рѣзка граница помежду имъ. По единъ естественъ, непринуденъ начинъ децата ще четатъ, разказватъ, пишатъ, декламиратъ и сцениратъ за „дѣдо Коледарь,“ ще смѣтатъ, рисуваатъ и пѣятъ, па ще играятъ и коледенъ танць. . .

Все пакъ увлѣкательното и интересно обучение въ тоя класъ не бѣше безъ недостатъци. На пръвъ погледъ проличаваше живото участие на малко ученици. Значителенъ брой деца не проявяваха желаната активностъ къмъ общата работа. Тѣ слушаха своитѣ по-даровити и събудени другарчета, смѣха се заедно съ тѣхъ, рисуваха, преписваха, ала въ общитѣ беседи, сцениране и разговори не участваха.

VI класъ (трета учебна година).

Тукъ заварихме тридесетина момичета, обучавани отъ г-ца *Лили Пея*. Децата бѣха твърде свободни и приказливи. Тѣ се интересуваха отъ всичко и често запитваха учителката си. Ние — посетители отъ далечна страна — сжщо привличахме любопитството имъ. И безъ стѣснение ни запитваха за нашата земя, за далечината ѝ, за пжтуването до тамъ и т. н.

А днес учениците решили да изненадат учителката си. Във междучасието постлали малката масичка, сложили върху нея кошничка със сухи есенни цветя и я заобиколили със захарни бучки. . . И сияеха лицата им от радост, че ще изненадат госпожицата, която във коридора приказваше със гостите. Деца! И във тия тежки времена те изживяват своите честити детски дни, които често пжти се помрачават от сиромашия и оскъждица. . .

Едни от момичетата извадиха тетрадки, а други — плочи, за да прочетат домашните си упражнения. Това бѣха свободни съчинения върху обща тема. Едно дете подаде на учителката своята плоча. Тамъ майка му написала кжсо писмо до госпожицата. Жената съобщава, че нейното момиче не може да напише нѣщо тжжно, както е поржчано, защото нѣмало смъртенъ случай или друго нещастие въ семейството. . . Азъ се замислихъ: — Трѣбва ли да се скрива детската жизнерадост въ черните рамки на изкуствената и поржчана тжга? Умѣстно ли е въ тази крѣхка възраст да натрапваме на малките човѣци чувства, кааквито те не преживяватъ? Не. Наистина, децата тжжатъ и чувствуватъ силно и искрено, но — когато животътъ имъ даде поводъ за това. . . И следъ тжгата си, те сж пакъ деца. Годините на златното детство искатъ своя пай! Добра учителко, въ тия времена на безработица и гладъ утѣши бедните дечица и облекчи детските имъ дни! Те трѣбва да минатъ въ радост, пѣсни и игри, защото никога, никога не ще се върнатъ.

И учениците най добре разрешили въпроса. Повечето от те те интуитивно отклонили желанието на учителката, като написали съчинения извънъ зададената тема. Едно дете прочете „Сънъ“, друго — „Болестъ“, а трето — „Какъ еднажъ бѣхъ тжжна“. Тукъ таме учениците поправяха неправилните изрази, вмъкнати въ прочетените упражнения.

Въ това време учителката прегледа набързо работата на всички момичета. Най-сетне решиха да пишатъ.

- А какво искате да пишете? запита госпожицата.
- За съня.
- Коледа.
- Изненада.

Спрѣха се на последната тема. И учителката безъ нѣ каква книга или листче въ ржка почна да диктува:

Изненада.

Срѣдъ класната стая стои масата. По какъ изглежда тя днесъ? Тѣй красива! Въ срѣдата ѝ е сложена хубава кошничка. Около нея сж наредени бѣли бучки захаръ. А това ме много радва.

Следъ това тя обходи чиноветѣ бѣгло прегледа и поправи работата на учениците.

И тукъ обучението се яви като резултатъ на детскитѣ преживявания. Учителката съобрази това и спрѣ на тема изъ училищния животъ. Но, чини ми се, неумѣло използва избрания сюжеть. Тя диктуваше свое разказче, когато ученичитѣ ѝ сж подготвени за по самостояйна работа. Преди единъ часъ по-малки момченца направиха съ голѣмъ успѣхъ колективно съчинение. Мисля, че и сега децата можеха сами да стѣкмятъ разказчето. Та най-новата школа дава просторъ на детското творчество! Учителката трѣбваше да се поспре повечко, да поработи съ ученичитѣ върху избраната тема и добие по-добри резултати.

Ние напуснахме класа, за да разгледаме училищната кухня. Като се върнахме, заварихме ученичитѣ на смѣтане. Тѣ бѣха насядали върху писалищнитѣ дѣски на чиноветѣ — наобиколили учителката си. Нѣкои ядѣха, безъ да се смущаватъ. Самата госпожица дояждаше своя кѣшей.

На пода бѣха написани съ тебеширъ числата

7 16 22 43 125 140

и ги умножаваха умствено на 10, 100 и 1,000. Не чухъ никаква задача изъ практическия животъ. Въпрѣки това, децата смѣтаха бързо и върно.

На края извадиха тетрадитѣ си, дето записаха: „Умножете на 10, 100 и 1,000 числата 34, 16, 43, 56, 5, 97, 250, 914, 125, и 463!“ Това беше домашната имъ работа.

Часътъ се свърши, и момчетата се разотидоха.

V класъ (четвърта учебна година).

Голѣмата класна стая бѣше украсена съ множество детски рисунки. Между тѣхъ личеха доста сполучливи силуетни изрѣзки отъ черна хартия, налепени върху бѣли картончета. Ученицитѣ — 36 момчета — бѣха насядали на обикновени малки чинове, подредени край стеницѣ.

Класенъ учителъ е г-нъ Бекеръ — едъръ, но малко тромавъ здравенякъ. Той запита децата:

— Какво желаете да правимъ?

— Да прочетемъ нѣщо! — обадиха се нѣколцина.

Едно момиченце прочете изъ малката си книжка „Дветѣ врабчета“. Прѣди два дни ученицитѣ чели и сценирали сжщото разказче. Учителътъ извади изъ шкафа си две препарирани врабчета и ги сложи върху масата. Излѣзе едно дете и живо разказа прочетеното. Разказчето бѣ повторено още веднажъ. Следъ това момчетата се заеха да предаватъ свободно съдържанието му. Тѣ пишехи на тетрадки, редовно прибирани и поправяни отъ учителя съ цвѣтно мастило. Освенъ тѣхъ, ученицитѣ иматъ още по една тетрадка, дето вписватъ свободнитѣ съчинения. Обикновено последнитѣ се придружаватъ съ илюстрации. И твърде естествено! Децата виждатъ въ читанкитѣ и всички прочетни книги множество картинки, които поясняватъ текста. Тогава у тѣхъ се явява

вроденият въ човѣка стремежъ да изразява мисълта си не само съ слова, но още съ линия и украса.

Учителътъ не пропусна да ни покаже и различнитѣ детски рисунки. Застѣпено е натурно и илюстративно рисуване. Едно момченце илюстрирало твърде оригинално познатото стихотворение на Райника — „Спящата ябълка“. Възползуванъ отъ това, г-нъ Бекеръ извика единъ ученикъ, който издекламира същото стихотворение. Следъ него, втори, трети рецитираха други стихове.

Момчетата привършиха писменото упражненіе и предадоха тетрадкитѣ на учителя.

Безъ всякаква връзка съ досегашната работа той премина къмъ смѣтането и запита:

— Какъ стои днесъ доларътъ?

— 840 милиарда книжни марки.

Единъ ученикъ записа на черната дърска:

1 долоръ = 840 милиарда.

— Какъ стои златната марка?

— 200 милиарда книжни марки.

Друго момченце записа:

1 златна марка = 200 милиарда.

Подиръ това учителътъ предиктува следнитѣ задачи:

1. Единъ тонъ пшеница струва 189 златни марки. Колко кн. марки?

Ученикъ излѣзе при черната дъска и пресмѣтна:

$$189 \times 200 =$$

2. Центнеръ (50 килогр.) пшеница се продава за 240 долари. За колко книжни марки?

$$240 \times 840 =$$

3. Центнеръ захаръ струва 21 зл. марки. Колко книжни марки?

$$21 \times 200 =$$

Децата сж усвоили лекъ и твърде практиченъ начинъ за умножение. Първитѣ две задачи бѣха решени само на черната дъска. Ученицитѣ решиха другитѣ задачи на плочитѣ или тетрадкитѣ си. Единъ пишеше решението на таблата.

4. Единъ корабъ, който пренася стоки, може да носи 5740 тона. Колко центнери?

$$5740 \times 20 =$$

Последната задача се илюстрира. Г-нъ Бекеръ нарисова обикновено корабче, съ каквито по Елба пренасятъ стоки. Въ връзка съ това пресмѣтане той скицира друго потъващо корабче и запита:

— Какво е това?

Единъ ученикъ обясни: — Корабчето може да носи до 10,540 тона, обаче било натоварено съ повече жито. Корабчето се наклонило и потънало въ Елба.

— Изчислете загубата!

5. Ако корабът е натоваренъ съ захаръ, каква ще бжде загубата? Центнеръ захаръ струва 21-зл. марки. Пресмѣтнете!

Децата решиха последнитѣ две задачи напълно самостоятелно. Тѣ бързо посочваха начина на решението, правилно разсждаваха и ловко извършваха пресмѣтането. Разбира се, и тукъ имаше нѣколцина съ невѣрни отговори. Единъ закѣснѣлъ поради боледуване, другъ останалъ назадъ отъ другаритѣ си, понеже нередовно посещавалъ училището и т. н. Ала изобщо резултатътъ бѣше твърде задоволителенъ.

Учителътъ даваше задачи изъ близкия и познатъ на децата кръгъ. Магдебургъ е пристанище на Елба. Повечето отъ пресмѣтанията засѣгаха работата, която кипи около голѣмата благодатна рѣка. Тѣй училището трѣбва да върви паралелно съ живота, а действителността да мине въ основата на всички пресмѣтания. По тоя начинъ може да се обясни и употребата на голѣми числа. Деца отъ IV отдѣление работѣха съ *трилиони*. Нищо чудно. Германската книжна марка спадаше всѣкидневно, всички цени бѣха високи. Пресмѣтанията ставаха съ голѣми числа. И училището не се свива до нѣкой „численъ кръгъ“, а учи децата да смѣтатъ тѣй, както изисква реалниятъ животъ.

Въ случая учителътъ даваше задачите почти на готово. А той можеше да предостави това на ученицитѣ. Повечето отъ тѣхъ бѣха будни и интелигентни момчета. Тѣ можеха сами да стѣкмятъ такива леки задачи. Така ще проявятъ по-голѣма самодейностъ, която внася по голѣмо оживление и интересъ при обучението.

IV класъ (пета учебна година).

Това е класътъ на ректора. Неговитѣ ученички сж украсили стаята съ повече силуетни картини, работени отъ добри художници. Окаченъ е и стененъ календаръ, който може да служи за дълги години. Сутринъ дежурната ученичка промѣня числото на месеца и деня на седмицата.

Този класъ брои само 24 момичета. Тѣ ни посрещнаха съ весели, засмѣни лица — доволни, че ще покажатъ предъ гоститѣ своето знание и умение. Изправиха се край чиноветѣ и запѣха на два гласа „Слънцето грѣе, — религиозна пѣсенъ“ — пропита съ молитвено настроение и благодарностъ.

Следъ това почнаха да разказватъ известната и у насъ приказка „Златната обувка“. Една ученичка поде разказа, другата продължи, а трета завърши. Тѣй дългата приказка бѣ раздѣлена на завършени части.

— „Подъ дървото!“ — подкани учителътъ. Ученичките станаха отъ чиноветѣ и излѣзоха на праздното мѣсто между тѣхъ. Но то се указа недостатъчно за всички момичета, поради което нѣкои седнаха по мѣстата си. Всички запѣха

хубавата пѣсенъ „Подъ дървото,“ която придружиха и съ танцъ.

Г-нъ Раухъ ни обясни, че ученичкитѣ сами сж намѣрили ритмичнитѣ движения и сѣставили цѣлия танцъ. Събразявайки се съ ритма и мелодията на пѣсенъта, тѣ търсятъ подходящи движения, които допълватъ и уясняватъ израза на мислитѣ и чувствата. Имаше нѣкои деца — сжщински артисти. Твърде сполучливо тѣ изпълняваха пѣсенъта — хубави плавни движения, вѣренъ изразъ съ погледъ, промѣна на гласа и пр.

„Малкиятъ Христосъ разтърсилъ леглото“ — подсѣти една ученичка Тая нѣмска легенда бѣ изпълнена по сжшия начинъ Тукъ ясно пролича сполучливата игра на малката и даровита Кети. Какво свободно държане, какъвъ изразъ на лицето, каква интонация! Като истинска артистка малката блондинка е вникнала въ съдържанието на стихотворението и безупречно го изпълнява.

Ние не скривахме своето задоволство и възхищение. Момичетата почиваха и следѣха нашия разговоръ съ учителя.

— Сега какво? — запита ги той.

— Годишнитѣ времена, — обадиха се нѣколко ученички.

Всички дружно задекламираха. Три стихотворения — „Пролѣтъ“, „Лѣто“ и „Есень“ — които възпѣватъ плодоноснитѣ годишни времена, бѣха изпълнени доста сполучливо отъ всички ученички.

Азъ получихъ преписъ отъ последното стихотворение. Предавамъ го въ свободенъ преводъ:

Есень.

Осланена е гората
погрознѣли сж полята —
есеньта по насъ владѣе.

Дървесата листи ронятъ,
низко се мъглитъ гонятъ,
хладенъ вѣтъръ вече вѣе.

По лозитѣ пожълтѣли
пълни гроздове огрѣли
съ едри зърна — кехлибари.

Скоро пѣсни тукъ ще гръмнатъ,
гроздоберки ще осъмнатъ,
ще се радватъ млади, стари.

Въ връзка съ последната декламация г-нъ Раухъ подсѣти момичетата за „Октомврий“ — друго стихотворение, което сж чели завчера. Обърна той горната дъска, дето бѣ написано, и ученичкитѣ го прочетоха хорово.

— Сега помислете, какъ ще го декламирате съ ритмични движения! — насочи ги учителътъ.

— Почнете!

Повечето момичета затваряха очи, вдигаха ръце и стъпваха леко на пръсти — търсѣха подходящи на ритма движения. Тоя опитъ бѣ повторенъ два три пѣти.

Наближаваше края на часа.

— Последна пѣсень!

„Искашъ ли да спишъ?“ — запѣха ученичкитѣ на два гласа. Приятна мелодия, хубаво настроение . . .

— Живѣйте съ пѣснитѣ, малки момичета, защото „който пѣе, зло не мисли!“ . . .

Доволни напуснахме класа. Разказване, декламиране, четене, писане, пѣние, танцъ — всичко тукъ е свързано едно съ друго. Съ тия упражнения ученичкитѣ застъпватъ въ достатъченъ размѣръ различнитѣ гранки на своето *родно изкуство*.

V класъ (четвърта учебна година).

Това е паралеленъ класъ за момичета, ръководени отъ г-ца *Беренс*. Тѣ бѣха само 25 — насѣдали свободно, по чиновѣтѣ. Имаше и една посетителка.

На черната дѣска бѣше окачена голѣма физическа карта „Материци и океани“. Една ученичка стоеше при нея и съ дълга показалка сочеше Великия океанъ край източнитѣ брѣгове на Азия.

Учителката ни обясни: — Преди два три-деня въ класа дойде една жена отъ южна Африка. Децата беседваха надълго съ нея. Разговорътъ възбуди у тѣхъ силенъ интересъ къмъ далечния свѣтъ. И поискаха да се запознаятъ съ него. Днесъ ние продължаваме работата си.

Ученичкитѣ се интересуваха отъ морската дълбочина край Азия. Момичето показваше на картата и четѣше: „Заливътъ е дълбокъ до 1500 метра.“ Беседвайки за Великия океанъ, тѣ минаха и къмъ неговата дълбочина край Америка. Новиятъ свѣтъ! Учителката се възползува отъ случая и наведе децата да разкажатъ и обяснятъ за въртенето на земята около осъта си, около слънцето и образуване на годишнитѣ времена. Беседата вървѣше непринудено. Господицата не разказваше. Ученичкитѣ сами предполагаха, доказваха, разсждаваха. Тя се намѣсваше тукъ тамъ, за да подтикне децата или поясни нѣщо. И разказваха тѣ за зимата, за тропическитѣ страни презъ сѣщото време, за живота въ равнинитѣ и планинитѣ. Тѣ сравняваха една страна съ друга, като се стремѣха винаги да отговарятъ на вѣчния въпросъ „защо?“ . . .

Разговорътъ продължаваше. Но повечето погледи бѣха отправени къмъ насъ — гости отъ далечна страна. Та нали учителката предупреди ученичкитѣ да говорятъ високо и

ясно, за да ги разберемъ! А нѣкакво силно желаніе се четѣше въ свѣтналитѣ очи на тия интелигентни деца. И една мѣничка блондинка не се стѣрпѣ:

— Азъ искамъ да попитамъ, откъде сж дошли гоститѣ,
— заяви тя.

Хайде! Отидоха по дяволитѣ и високитѣ планини, и тѣхнитѣ обитатели! . . . *Бѣмария*. Сега тя интересува децата и всецѣло поглѣща вниманието имъ.

— Кжде се намира тая страна? Колко е далечъ отъ тукъ? Черни ли сж нейнитѣ хора или сж бѣли? . . . Трупатъ се въпроситѣ единъ следъ другъ, задавани отъ различни страни.

Трѣбваше да се задоволи детското любопиство за България. Почти година не сме я виждали — все тя ни е въ ума. Защо да не поговоримъ сега за нея? . . . Излѣзохъ на картата и насочихъ детскитѣ погледи къмъ она кжтъ на югоизточна Европа,

де се бѣли Дунавъ лѣй,
де отъ изтокъ Черно море
се бунтува и свѣтлѣй! . . .

Интересътъ все повече растѣше. Децата се примѣкваша по-близу до картата. Дойде и другарътъ ми. Възрастната посетителка, която досега седѣше безучастна на единъ за-денъ чинъ, се приближи къмъ насъ. А момичетата все питаха:

— Колко е голѣма България? Кои сж нейнитѣ планини
— ние ги виждаме на картата.

Последователно тѣ ни задаваха различни въпроси. Въ продължение на половинъ часъ водихме беседа за нашата страна. Планини и равнини, море и рѣки, климатъ и растителностъ, животни и природни богатства, население и поминѣкъ — всичко засегнаха тѣ. Не забравиха и управлението, и училищата, и вѣрата ни. Та какво ли не пожелаха да узнаятъ!

— Води ли България война? — запита една ученичка.

И спомнихме пакъ страшната свѣтвна напасть, която довлече тежкитѣ дни и за нашето, и за тѣхното отечество.

— А имали България откъснати земи? — попита друго момиче.

— Да, Македония, Добруджа и Тракия . . .

— И тя пострадала като Германия! — възклицаваше едно чернооко девойче. Върхъ се въ мургавото му личице — нѣкаква детска тѣга изразяваха неговитѣ голѣми умни очи . . .

Млѣкнахме и се отправихме къмъ столоветѣ. Ученичкитѣ заеха мѣстата си.

— Нататѣкъ! — Подкани учителката децата,

— Зимата е продължителна въ северните страни — започна момичето при картата.

— Какъ не съумѣ тая мома да използва силния интересъ и добро настроение у децата! — недоволенъ пришепнахъ на другаря си.

Нѣколко думи за Скандинавия, за нейниятъ климатъ, животни и растения. Повечко се спрѣха върху живота и на ескимоситѣ Въ връзка съ това говориха за северна Америка, за топлото течение Голфщромъ и неговия пѣтъ . . .

Въ урока нѣмаше една *основна мисль*, последователно развивана и обяснявана при тия разговори. Сякашъ опитното училище трѣбва да се задоволява само съ сухо разказване и да дири новото въ хаоса и скоковетѣ. Каква самозмама! И въ старата, и въ новата школа е нужна система и съсредоточеностъ. Учителътъ не бива да се обезличава, а умело да направлява детската самодейностъ.

Възбудениятъ интересъ у децата — да знаятъ повече нѣщо за България и югоизточна Европа — не се използва. А безъ особено затруднение г-ца Беренсъ можеше да съсредоточи детската мисль върху по малко географски обекти, да ги разгледа по основно и системно, та да иматъ ученичките и интересенъ очеркъ въ тетрадките си. Нали новитѣ школи сж изхвърлили учебниците! . . . При повече трудъ и съобразителностъ географското обучение и *като частъ отъ цялостното* може да бжде твърде занимателна и продуктивна работа.

I класъ (осма учебна година.)

Тукъ се обучаватъ момичета и момчета заедно. Този е единствениятъ горенъ класъ съ съвмѣстно обучение. То е наложено поради малкото ученици и възприето по чисто възпитателни съображения. Въпрѣки туй, при обучението се прави известна разлика между момчета и момичета. Това се върши спроти оссѣзните наклоности на еднитѣ и другитѣ и спроти естественото имъ предназначение. Момчетата изучаватъ по-основно физика и химия, а момичетата — ржкодѣлие, домакинство и пр.

Ние схванахме това различие при урока по физика. *Тя се преподава като отдѣленъ предметъ въ горните четири класа (отъ пета до осма учебна година.)* Така се застъпва и *химия*, но само въ последния класъ. Момчета и момичета изучаватъ заедно известенъ цикълъ изъ обширната областъ на тия две науки. Ала първитѣ не се задоволяватъ само съ това. Тѣ иматъ специални часове за приложни упражнениа и опити. Въ това време момичетата се занимаватъ съ ржкодѣлие или домакинство.

Г нъ Хилдебрандъ преподава физика въ този класъ. Той бѣше довелъ осемтъ ученика въ работилницата. Тя е голѣма стая, приспособена за ржчна работа, но тукъ правятъ и

нѣкои опити. Юношитѣ сами си приготвили апаратитѣ, съ които днесъ ще правятъ упражненія. Тѣ си послужили съ най-прости и обикновени материали. За приготвяне на телефонъ-микрофонъ употребили дървена кутия отъ цигари (пури), за мембрана — тънъкъ, жилавъ картонъ, за батерия — обикновена стѣкленица, цинкова плочка и четири въгленни. *Устройството на апаратитѣ е опростено до последна възможностъ. Въ това се състои и най-голямата имъ ценностъ.* Изработени отъ неопитната още юношеска ръка, тия прости уреди изясняватъ физически и други закони, до които човѣчеството се е добрало следъ упоритъ трудъ въ продължение на столѣтия.

Поради своята опростена и лека конструкция тѣзи уреди сж за предпочитане предъ по сложнитѣ и усъвършенствувани апарати, съ каквито мнозина желаятъ да снабдятъ училищата си.

Момчетата се раздѣлихъ на две групи. Четирима останаха въ работилницата, другитѣ четирима отидоха въ съседната стая. Така тѣ ще представятъ две телефонни станции.

Ние останахме да наблюдаваме работата на първата група. Момчетата наредиха на масата два елемента, индукционенъ апаратъ и телефонъ-микрофонъ. Единъ ученикъ свърза елементитѣ съ индукционния апаратъ, а последния съ телефона. Най-сетне двата телефонни апарати бѣха свързани. Прикачиха и слушалкитѣ.

— Можемъ вече да имъ се обадимъ, — каза едно момиче.

— Ало, ало! — викна то, приближило уста къмъ мукавената мембрана.

Доближихъ ухо до слушалката, Чувахе се говоръ отъ другата станция, ала неясно. Върна се и учителътъ, който бѣше при отгатышната група.

— Не се чува добре, г. Хилдебрандъ, — обади първиятъ ученикъ.

— Направете отвеждане на тока!

Момчето свърза набързо една жица и я отведе до краи на чешмата.

— Сега вече се чува доста ясно и разбрано.

— Ало, ало! — викна учителътъ на другата станция. — Обадете се на българскитѣ учители!

Прилепихъ ухо до слушалката. — „София е столица на България“ — говорѣше ми телефонистътъ.

Подадохъ слушалката на другаря си. И нему се обадиха съ сжщото изречение.

Момчетата останаха да приказватъ по стѣкмения отъ тѣхъ телефонъ. После ще прибератъ жицитѣ и апаратитѣ.

При тия упражненія и опити ученицитѣ сами *прилагатъ* своитѣ познания по физика или химия. По такъвъ начинъ тѣ виждатъ, какъ откритията на науката сж приложими въ

живота. Физическите закони сега не сж за тѣхъ мрътви дефиниции, а истини, добити изъ самата действителностъ.

Първиятъ ученикъ свързваше апаратитѣ и съ ржка сочеше, какъ ще тече токътъ по жицитѣ. За него бѣ ясна и разбрана ролята на електричеството въ устройството на телефона. А каква радостъ и самоувърненостъ се чегѣха по лицата на всички момчета! Пригответитѣ отъ тѣхъ прости апарати работѣха, както скжпитѣ фабрични произведения. Ето, цигарената кутия замѣсти телефонъ-микрофона; двата мукавени цилиндри сж вече индукционенъ апаратъ... Сполучливиятъ опитъ ще подтикне юношитѣ къмъ нова работа, къмъ търсене други истини. А така полученитѣ знания сж трайни и ясни, защото сж почерпени изъ живата действителностъ...

Другия часъ класътъ бѣше въ пълненъ съставъ. Освенъ осемтѣ момчета, присѣтствуваха и 12 момичета. Класниятъ учителъ г. *Холсте* ръководи повече отъ занятията имъ. Сега имаха *свободна работа*. Момчетата се отдѣлили въ единъ жгълъ и усрѣдно работятъ. Петима пишатъ стенографическото си упражнение. Тѣ сж отворили учебника по стенография, изъ който преписватъ. Тамъ сж наредени думи съ обикновенъ печатенъ шрифтъ, а ученицитѣ ги вписваха въ тетрадикитѣ си стенографически. Две момчета решаватъ задачи по математика, а единъ рисува нѣкакъвъ пейзажъ, за да го постави въ готовата рамка. Тя е негово, произведение — изработена отъ просто дърво, но намазана съ хубавъ кафявъ лакъ.

Една група отъ петъ момчета, заели масата, що е срѣдъ класната стая, пишеха сжщото упражнение по стенография. Три седѣха на единъ чинъ и четѣха нѣкаква драма, а останалитѣ четири рисуваха върху обикновени кърпи, които после ще бродиратъ.

Тѣй ученицитѣ сами сж избрали своята работа за тоя часъ. Учителътъ обикаляше групитѣ и наглеждаше заниманията имъ. Тукъ тамъ той даваше нѣкои разяснения и упътвания. Трѣбва да се отбележи, че въ такива случаи децата проявяватъ известна самодейностъ и самостоятелностъ, но често пжти работата имъ може да бжде малко полезна и продуктивна.

IV класъ (пета учебна година).

Познатъ ни е отъ по-рано — класътъ на г. Раухъ. Като ректоръ той има по-малко часове. Другитѣ учители поематъ известни предмети въ неговия класъ. Госпожица *Зелъ* преподава *история*.

Първия часъ децата учили за старата нѣмска култура къмъ 3,000 години пр. Хр. Учителката имъ разказала, какъ живѣли старитѣ германци отъ тази отдалечена епоха, какви били тѣхнитѣ вѣрвания и обичаи, какъ писали, рисували и

пр. Ученичките схванали така предадения исторически разказъ. После госпожицата имъ възложила да нарисуватъ какви сж били старитѣ нѣмски букви, рисунки и други изображения.

Заварихме момчетата на работа. Повечето отъ тѣхъ рисуваха на обикновена хартия съ клечица, потопена въ черно мастило. Нѣколко пѣкъ наподобяваха старитѣ нѣмски рисунки и писмена, издѣлбавани на камѣкъ. Сега тѣ дѣлбаеха съ ножче върху обикновени дѣсчици отъ цигарени кутии или сандѣчета.

Възъ основа на историческия разказъ, безъ да имъ е показвана нѣкаква картина или рисунка, посрѣдствомъ въображението ученичките трѣбва да си създадатъ известни предмети за ония стари писмена, рисунки и пр. Доколкото могатъ, тѣ нанасятъ своитѣ представи на книга. Подиръ това ще посетятъ мѣстния музей, дето ще разгледатъ паметниците отъ изучаваната епоха. Тамъ ученичките ще корегиратъ своитѣ представи, добити само възъ основа на учительския разказъ.

Ако това е постоянниятъ ходъ при обучението, той е погрѣшенъ. Защо децата добиватъ веднажъ представи за историческата епоха само възъ основа на разказа, а следъ това посрѣдствомъ наблюдението въ музея ги допълватъ и корегиратъ? И не е ли по естествено да нѣма подобно разпознаване на психическите процеси? Та нали се знае, че е по-ясна, вѣрна и трайна онази представа, която е образувана при участието на повече *стѣни*? Разглеждане на паметници въ музея, наблюдаване на картини, слушане и четене резкази и пр. — всичко трѣбва да се концентрира около единъ вжзелъ при даване на историческите знания.

Нуждно е да подчертая, обаче, главния принципъ, легналъ въ основата на тази работа. Той изисква *да се оживи и разнообрази историческото обучение, при което не само слушателъ и зрителъ но и творецътъ рѣжа да взема участие*. Историческиятъ материалъ трѣбва да се свърже съ рисуване, рѣчна работа, пѣние и др. Отукъ произтича и стремението да не се туря рѣзка граница между отдѣлните предмети, а да се изгради цѣлостно обучение.

Курсове.

Училището се стреми да даде на ученицитѣ знания и сръжности, необходими за живота, а покрай това да развие и особенитѣ дарби у всѣко дете. Първата целъ се постига чрезъ тѣй нареченото цѣлостно обучение, втората — чрезъ урежданитѣ *курсове*. При тѣхъ работата се ограничава само въ една област, обучението не е цѣлостно а предметно.

Курсовитѣ занятия сж извънъ опредѣлената училищна работа. Посещението имъ е *свободно*. Ученицитѣ отиватъ тамъ, където ги влѣкатъ тѣхнитѣ дарби и наклонности. Безспорно,

въ това отношение указватъ голѣмо влияние и самитѣ родители. Тѣ отправятъ своитѣ синове и дѣщери къмъ тѣзи курсове, които иматъ нѣкаква връзка съ бъдещата имъ професия. Въ много случаи бащи и майки прибѣгватъ до съветитѣ на класния учителъ, който добре познава дарбитѣ и заложбитѣ у своитѣ ученици.

Уреждането на тѣзи курсове е голѣма благодатъ за много магдебургски семейства. Въ свободното време децата не скитатъ и не играятъ изъ улицитѣ, а отиватъ въ училище, дето вършатъ полезна работа. По такъвъ начинъ се избѣгва пакостното влияние на извънучилищната сръда. Заедно съ това ученицитѣ привикватъ къмъ трудъ и разумно използване на времето.

Курсовитѣ занятия се уреждатъ предимно за ученицитѣ отъ сръдната и горна степенъ. Само нѣкои курсове се откриватъ за юношитѣ отъ последния класъ. Задължителни за всички деца сж заниманията по ржчна работа. Тая задължителностъ е възприета, за да добиятъ ученицитѣ по голѣма сръчностъ и опитностъ въ обширното поле за работа на ржката. Откриването на курсовѣтѣ става по предложение на учителската колегия, а децата посочватъ, кжде желаятъ да се запишатъ. Планътъ на тия занимания и материята, която обхващатъ, се опредѣля отъ преподавателитѣ и по-възрастнитѣ ученици.

За всѣки курсъ се предвиждатъ два часа седмично. Изключение правятъ чуждитѣ езици, на които отреждатъ четири часа презъ седмицата. Курсовитѣ занятия продължаватъ половинъ година.

Всѣко дете, спроти своето желание и наклонности, избира поне единъ курсъ. Но то може да посещава и други — най много до шестъ. При постѣпване въ нѣкои отъ тѣхъ се съблюдава и възрастъта. Ученицитѣ отъ по долни класове не се допускатъ въ курсове, дето работата изисква по-голѣма физическа сила и напрежение или сж необходими повече знания. Щомъ единъ ученикъ се запише въ нѣкой курсъ, длъженъ е да го посещава редовно до завършване на полугодieto. Следъ това може да го прекъсне, продължи или промѣни. Курсовитѣ занятия по чуждитѣ езици продължаватъ последователно презъ четири години.

Когато посетихме опитното училище, сжществуваха курсове по английски езикъ, стенография, подвързия, разглеждане картини, музика (цигулка и пѣние), литературенъ разговоръ и драматизация, ритмична гимнастика и ржководѣлие. Тѣ се ржководѣха отъ нѣколцина класни учители, единъ извънреденъ преподавателъ и две учителки технички.

При повече курсове всички класни учители и ректорътъ участвуватъ въ тѣхното ржководене. Това е извънредна работа, която магдебургскитѣ колеги вършатъ доброволно. За

нея не получават никакво възнаграждение. И тук народното учительство е онеправдано!

Педагогически новости.

При тъй установенитѣ училищни занимания — задължителни часове за цѣлостно сѹчение и свободни курсове — се долавятъ значителни педагогически новости. Наистина, нѣкои отъ тѣхъ не правятъ особено впечатление на българския учителъ, който жадува за смѣли реформи и голѣми постижения, но за нѣмското училище тѣ сж действителенъ напредѣкъ. Като такива могатъ да се посочатъ следнитѣ:

1. *Прилагане трудовия принципъ.* То се изразява главно чрезъ широко застъпване на рѣжната дейность. Опитното училище се стреми да създаде здрава нравствена връзка между работата на ума и рѣжката. Тя, наредѣ съ разума и говора, е скжпъ даръ човѣку. Поради това трѣбва да се развива до възможния предѣлъ при всѣка наша деятельность. Децата не могатъ да правятъ изключение. Нужно е сами да обогатятъ своето умствено притежание и да придобиятъ по-голѣма сръчность. При цѣлостно сѹчение и курсови занятия се прилага простата максима — *работи и често викай рѣжката на помощ!* . . .

2. *Свобода на учителя* при избора и разработката на учебното градиво. Официалната програма за народнитѣ училища не ограничава работницитѣ въ магдебургската опитна школа. Но при своята работа тѣ иматъ предъ очи известни програмни изисквания и се стремятъ да постигнатъ *най-малко* онуй, което обикновеното народно училище постига по други пѣтица. А това се забелязва следъ четвъртата учебна година, когато децата завършватъ долната училищна степенъ, и следъ осмата — края на училищния курсъ. Разбира се, учителската конференция разглежда и чертае общитѣ линии на сѹчението и курсовитѣ занятия презъ полугодието.

3. *Децата проявяватъ по-голѣма самодейность.* Това се дължи на цѣлостното сѹчение и неговата сжщность, както и на свободнитѣ курсове. И тъкмо зарадъ туй решаваще значение има личността на учителя. Отъ неговото умение, педагогическо разбиране и творчество, зависи предимно детската самодейность. Той трѣбва да изучи добре индивидуалнитѣ особености на своитѣ ученици и да знае, кое е възможно и полезно за тѣхъ. Въ никой случай добриятъ и опитенъ учителъ не подценява силитѣ на децата, а грижливо следи тѣхната самостоятелна работа и своевременно ги подпомага.

4. *Застѣпва се широка нагледность.* Отдавнашниятъ принципъ на педагогиката тукъ намира истинско приложение. Пълната нагледность при сѹчението създава просторъ и за по-голѣма самодейность отъ страна на ученицитѣ. При нагледение на нѣкой предметъ или явление тѣ сами добиватъ

знания, откриватъ истини и закони. За тая целъ си изработватъ и прости уреди и помагала. По такъвъ начинъ се избѣгва честото намѣсване и разясняване на учителя.

Като по нови помагала, употребявани въ долнитѣ класове, могатъ да се посочатъ детскитѣ *читалца* и *смяталца*. Първитѣ сж фабрично изработени кутии съ 24 еднакви преградки — колкото букви има нѣмската азбука. Въ тѣхъ се поставятъ малки и голѣми букви, отъ които децата нареждатъ думи и изречения. Върху капака на кутията сж прикрепени две или три картонни изрѣзки. По тѣхъ се редятъ буквитѣ, отпечатани върху тънъкъ картонъ. Подобни читалца се изработватъ и отъ по възрастнитѣ ученици. За тая целъ използватъ праздни кибритени кутийки, налепени на обикновенъ картонъ. По голѣмитѣ и опитни момчета и момичета работятъ за малкитѣ първачета. Какъвъ хубавъ примѣръ за детска самопомощь!

При смѣтане използватъ въведенитѣ на повече мѣста *кутийки-смяталца*. Тѣ съдържатъ нѣколко вида клечици и картонни колелца. Върху едни отъ последнитѣ сж напечатани цифритѣ 1, 5, 10, 20 и др. — служатъ вмѣсто монети. Съ тия клечици и колелца се устройватъ игри и упражнения, при които децата неусѣтно смѣтатъ.

Принципътъ на нагледността намира пълно приложение чрезъ честитѣ излети изъ околността на старинния градъ, посещения на музея, фабрики, работилници, обществени заведения, старинни сгради, паметници и др. Тѣй обучението изхожда изъ непосредствения животъ и върви паралелно съ неговото развитие.

5. *Изкуството* се цени като незамѣнимо сръдство при учебно-възпитателната работа. То се проявява и използва по най-разнообразенъ начинъ. Хубави *поетични* кжсове отъ нѣмското лично и колективно творчество се четатъ, заучватъ и рецитиратъ при целостното обучение. Тѣ сж предметъ за литературенъ и драматиченъ разборъ и при свободнитѣ курсове. Тукъ отдаватъ голѣмо значение на *драматизацията*. Чрезъ нея се оживотворяватъ мислитѣ и чувствата на автора, та ученицитѣ по лесно и по добре ги схващатъ и разбиратъ.

Отрано — още въ първата учебна година — се практикува сцениране на стихотворения, народни приказки, разкази и пр. Подъ ръководството на учителя *Крюеръ* децата отъ VI. класъ (трета учебна година) разгледали дивната поема „Пѣсенъта на Нибелунгитѣ“. Следъ това сами сценирали поемата въ 15 акта. Ние ги заварихме върху катедрата — импровизирана сцена, дето изпълняваха драмата. Сияеха лицата на малкитѣ артисти! Тѣ можеха да се гордеятъ съ своята работа, защото сами бѣха оживотворили старинната поема.

Голяма важност отдават и на *рисуването*. То заедно с писането се смята за незаменимо изразно средство. Чрез него човекът може да предава както възприятията си от околния свят, тъй и своите мисли и чувства. Поради това рисуването намира широко приложение. Обикновено детските съчинения се придружават с подходящи илюстрации. Прегледахме купчини тетрадки на ученици от различни класове — навсякъде писмените работи се съпровождат с рисунки. Някои от тях правеха впечатление с своя замах и изчерпателност.

Не сж изоставени сжщо *музиката и ритмичните игри*. Тъ се явяват като естествено продължение на работата по езикознание, литературен и драматичен разбор. Заучваните стихотворения се пѣят и придружават с съответни ритмични движения.

Изобщо, многобройните стъркове на изкуството се преплитат по най-разообразен начин с материята, застъпвана при цѣлостното обучение и някои курсове.

Училищна печатница.

Една вечер колежката Лили Пея, у която се бѣхме настанили още на втория ден, заговори за тяхната училищна печатница! Това е действителна новост, която ще направи впечатление на всеки посетител. Кой знае, какъ г. Раухъ е пропусналъ да ни обади за нея досега...

На сутринта г-ца Пея ни заведе въ салона за рисуване. Тамъ се помѣщава и малката училищна печатница. Тя се състои от една ръчна печатарска машина, друга за рѣзване книги, каси съ букви и други принадлежности. Всичко е въ малък размеръ спроти възрастта на децата отъ народното училище и разполагаемите средства.

Печатницата се ръководи отъ г-ца Пея. Словослагатели и машинисти сж момчета и момичета отъ сръдната и горна степенъ. Работата е разпредѣлена между няколко души и върви леко. Единъ търси букви и набира някоя дума. Другъ следи ръкописа и подрежда думите. Трети свързва набрания текстъ и го поставя на машината. Машинистътъ я пуска въ движение и изважда коректура, която най-после се преглежда и отъ ръководителката. Следъ това започва отпечатването. Единъ отъ помощниците на машиниста маже валяка съ печатарско мастило, другъ прибира отпечатаните листове и т. н.

Съ възхищение гледахме малките печатари. Безъ припущение тѣ се запознаватъ съ графическото изкуство, което е тъй близко до училищната работа, а може да имъ даде и припитание въ живота. Тукъ тѣ отпечатватъ своите детски творения, помѣствани въ *училищното вестниче*. То излиза единъ път въ месеца подъ название „Нашиятъ училищенъ вестникъ.“ Списва се отъ всички ученици на опит-

ната школа, а се реди отъ трима учители — редакционенъ комитетъ, избранъ отъ цѣлата колегия. Печатанитѣ стихотворения, разкази и приказки се използватъ като четивенъ материалъ и при цѣлостното обучение. По тъкъвъ начинъ се поощрява детското творчество. Малкото училищно вестниче дава възможностъ на всички деца съ поетични дарби отрано да се проявятъ...

Печатницата обслужва нашироко опитното училище. Въ нея се отпечатватъ всички позиви и изложения до родителитѣ, покани и съобщения за родителскитѣ вечери, забави, изложби и пр. Тя разпостранява и хубавитѣ детски рисунки, като ги печата и прѣска въ много екземпляри. Ние получихме по две ученически работи, отпечатани като илюстровани карти. Едната представя изгледъ отъ стария Магдебургъ, а другата — сладкодумна баба. И дветѣ сж изрѣзани върху линолеумъ, който е употребенъ вмѣсто клишета.

Покрай това училищната печатница приема и външни поръчки срещу заплащане. По тъкъвъ начинъ трудътъ на малкитѣ печатарски работници твори блага, съ които се подкрепя училищната каса. Наистина, магдебургскитѣ учители сж създали хубавъ просторъ за смислена и полезна дейностъ! И въ този случай тѣ изхождатъ отъ нуждитѣ на живота и бждещето на децата... По думитѣ на ректора, само $\frac{1}{3}$ отъ ученицитѣ посещаватъ четири години народно училище и постъпватъ въ други срѣдни учебни заведения и гимназии. Останалитѣ момчета и момичета завършватъ осемгодишния курсъ и се залавятъ за работа като работници, занаятчий и пр. За мнозина отъ тѣхъ училищната печатница е подготвително заведение къмъ бждещата имъ професия.

Класни трапези.

Въ сутерена на училищното здание е инсталирана кухня съ всички принадлежности. Приспособена е за работа на 24 ученички. Тя е достъпна и за децата отъ други училища. Поради това е винаги заета, и учителката по готварство има часове. Момичетата отъ последния класъ на опитната школа (осма учебна година) иматъ четири часа седмично *домакинство*. Тѣ се запознаватъ теоритически и практически съ готвене, пране, гладене и други домакински работи. И тукъ опитното училище изхожда отъ нуждитѣ на живота, който следъ нѣ колко мѣсеци ще позове тия момичета въ фабрицитѣ и работилницитѣ. А естественото предназначение на жената е да бжде майка и домакиня. Поради това на ученичкитѣ се даватъ — макаръ и въ доста ограниченъ размѣръ — необходимитѣ познания и опитность по уреждане и водене на домакинство. Повечето семейства не могатъ да сторятъ това: наравно съ бащата и майката е заета съ работа за препитание.

Ние заварихме въ кухнята 16 ученички. Учителката имъ бѣше разправила, какъ се приготвятъ сладкиши отъ картофи.

На черната дъска прочетохме и рецептата за това ястие.

Следъ беседата девойките бѣха почнали практическата си работа. Едни белѣха картофи, други ги стържеха на дребно, трети наглеждаха печките и т. н. Учителката обикаляше между тѣхъ, следѣше всичко и упътваше.

Друга група (петъ-шестъ момичета) се занимаваше съ пране. Въ обикновени емайлирани вани бѣха натопени приборни кърпи. Тѣ се употребяватъ въ самата кухня и сега ученичките ги перѣха.

Това обучение е логично продължение на другата школна работа. Децата обработватъ училищната градина, дето най-често сядятъ и отгледватъ зеленчуци. После бератъ плодоветъ на своя трудъ и ги занасятъ въ кухнята. Тамъ готвятъ варивата и зеленчуците и сетне сами изаяждатъ ястията. Мисля, че ще бжде по добре, ако и момчетата участвуватъ въ тия класни трапези. Тогава всички ученици отъ класа ще вкусятъ отъ плодоветъ на своята задружна работа и съ право ще кажатъ: „Благословенъ е трудътъ!“ . . .

Огнище за ново възпитание.

Срѣдъ народнитѣ училища въ Магдебургъ опитната школа на ул. „Седанъ“ може като се посочи като огнище за ново възпитание. Тукъ се забелязва значително отклонение отъ старата възпитателна практика. Преди всичко училището се стреми да съблюдава детската индивидуалностъ при сложната ученбо-възпитателна работа. Тукашнитѣ учители не се задоволяватъ само съ обикновенитѣ оценки за успѣха и поведението на децата. Презъ осемгодишния курсъ класниятъ учителъ обучава и ръководи непрекъснато своя класъ. Това му дава възможностъ да опознае добре питомцитѣ си. Всѣки шестъ месеци той вписва своитѣ проучвания и наблюдения въ опредѣлена книга. Заедно съ това приготвя и съответна характеристика — отчетъ за всѣки ученикъ. Въ края на осмата учебна година тая характеристика съответствува напълно на тѣлеснитѣ и душевни сили на възпитаника. Поради това нѣма и годишни изпити, нито такива за завършенъ училищенъ курсъ.

За разяснение на тази нова работа г. Раухъ ми даде следнитѣ две извлѣчения:

1. Изъ индивидуалната книга на VII класъ (втора учебна година).

Зигфридъ Шмидъ

има твърде живи представи. Той е моторикъ. Презъ течение на годината нервността му се подобри значително. Има живо въображение и добра паметъ. Неговото говорно умение се поставя въ първата редица на класа. Той питае удивителна, обичъ къмъ природата, особено къмъ градината и цвѣтята. Радостта му къмъ боитѣ се изразява въ рисунки-

тѣ, които сж вѣренъ отпечатѣкъ на неговия характеръ. Съ удоволствие той наблюдава, вѣрно изследва и живо участвува въ общитѣ разговори. Има умилкващъ се гласъ и принадлежи къмъ добритѣ пѣвци. Умението му въ четене и смѣтане е още слабо, но той дотѣкмява това и следната година ще се опредѣли по-точно. Неговитѣ писмени работи сочатъ прилежностъ и чистота. Той е добъръ мой ученикъ.

2. *Училищень отчетъ за Хилдегардъ Валтеръ, ученичкъ отъ IV класъ (пета учебна година) на Магдебургското опитно училище).*

Хилде е твърде тихо и спокойно дете. Тя взима слабо участие чрезъ въпроси и отговори въ обучението, но все пакъ работи добре. Това показватъ нейнитѣ писмени работи, а сжщо и ритмични упражнения, за които тя има вече твърде изтънчено разбиране.

Нейнитѣ изпълнения сж добри. Въ писмено изразяване, смѣтане и естествознание тѣ сж задоволителни. При краснописа би трѣбвало да положи повече старание.

Раухъ.

Самата възпитателна работа се върши въ новъ духъ. Навсѣкжде прозира човѣчностъ и зачитане детската личностъ. Въ класоветѣ не владѣе сурова дисциплина, а нѣжни обноси между ученици и учителъ. Той е възрастенъ другаръ и ръководителъ на децата. Изоставени сж вече старитѣ отношения на началникъ и подчинени. Опитното училище признава, че *днесъ е въкътъ на детето.*

Такива сж моитѣ впечатления, това доловихъ при нашитѣ посещения изъ всички класове. Но по въпроса за наказанията г. Раухъ заяви, че тѣ изобщо сж изоставили старата система и традиция. Обикновено класниятъ ръководителъ пита ученицитѣ, съ какво да се накаже провинениятъ за извършената простѣпка. Най-често прилагатъ изключване отъ общата работа или неговорене съ виновния. Правятъ се опити и за уреждане на училищень сждъ. *Прѣжката е забранена.* Тя се употрѣбява съвсемъ рѣдко — само при тежки простѣпки.

Доброто поведение и прилежание се признаватъ, награждаватъ.

Тия обяснения на г. Раухъ, потвърдени и писмено, будѣха у мене странно недоумение. Азъ не можехъ да примиря твърдението на ректора съ живота на училището, грижливо наблюдаванъ и проучванъ отъ насъ въ продължение на цѣла седмица. Допущането на тѣлеснитѣ наказания — макаръ и въ ограниченъ размѣръ — е грубо противоречие съ духа и принципитѣ на реформената школа.

Доста грижи се полагатъ и за *физическото възпитание* на децата. То се застъпва главно чрезъ обикновената гимнастика, свободни игри, ритмични упражнения, народни игри, хора и танци. Всичко това се прилага безъ много принуж-

дения. Винаги учителят се съобразява с развитието и силите на децата. За телесното закрепване на учениците помагат още честите излети и разумният спорт. Те привикват децата към умерени движения при слънце и чист въздух.

Здравословното състояние на учениците се проверява от училищния лекар. Подпомагат от една милосърдна сестра, той лекува всички леки заболявания у децата. Наред с това привиква родителите и им дава съвети върху лечението и предпазването на болните и слаби ученици. За всяко дете се води отделна здравна книжка.

При своята учебно-възпитателна работа училището търси ценното съдействие на семейството. И твърде основателно — родителите са естествени възпитатели на децата. Новата школа се стреми да доведе до пълна хармония и взаимно подпомагане дейността на тия два големи фактора при възпитанието. Наред с учителя, бащата и майката трябва да положат всички грижи и усилия за възпитаване на добри човъци и полезни граждани. За тая цел училището често свиква родителите на събрания. През две седмици се уреждат свободни родителски часове и класни вечери. Там бащи и майки, заедно с класния учител, размянят мисли относно успеха и поведението на даден клас. Често пъти се разглеждат и общи педагогически въпроси. Тогава се канят всички родители. Освен това, образуван е и *родителски съвет*, който присъства и на учителските конференции.

Все за тая цел се устройват училищни празненства, забави, изложби, излети с родителите и пр. Мнозина учители посещават домовете на децата, дето от близко се запознават и съветват с техните бащи и майки.

Конференция на учителите.

От името на цълата колегия г. Раух ни покани да присъствуваме на обичайната им двуседмична конференция. Тя беше определена за 6 ч. сл. пладне. На определеното време всички колеги се събраха в училищната стая. Не дойдох само едната учителка техничка и извънредният преподавател за курсовете. Съ няколко думи ректорът откри заседанието и даде думата на г. Добе.

Той изнесе кжс, но доста съдържателен реферат върху обучението по смѣтане. Целта му бѣ да разясни и обоснове своята практика по тоя предмет, като изтъкне и добитите резултати. На край помоли своите колеги да разгледат неговата работа. Ако съзират нѣкаква ценност въ нея, нека и тѣ направят опити въ сѣщата насока.

Г-нъ Добе изтъкна важността на смѣтането за практическия живот и посочи усилията на учителя да облекчи и разнообрази обучението. Само тъй сухото пресмѣтане става

приятна и занимателна работа за децата. Съ това се обеснява и появата на множество помагала за онагледяване и конкретизиране на изучваната материя.

Въ своята нѣколкогодишна практика г. Добе си служилъ съ една особена таблица за усвояване умножението до 100. Чертежътъ наподобява шоколадена плочка, пропорцитѣ на фабрика или черква. Децата чертаятъ таблицата на обикновена хартия, но може и да се моделира отъ глина. Въ последния случай тя е по трайна и красива. Съ това помагало може бързо и безъ затруднение да се провѣри който и да е случай отъ таблицата за умножение. Цифрата отъ хоризонталния редъ и сжщата отъ отвесния образуватъ квадрата. Въ неговия дѣсенъ жгълъ отдолу стои резултатътъ. Напримѣръ: $5 \times 5 = 25$.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Следъ реферата се изказаха повече отъ присѣтстваващитѣ колеги. И тукъ, както въ нашитѣ конференции, умоветѣ не бѣха на едно и сжщо мнение. Едни одобриха практиката на референчико и похвалиха неговото залѣгане да подобрява обучението въ своя класъ. Други се изказаха противъ предлаганото помагало. Тѣ намиратъ, че и то е мъртъвъ отпечатъкъ на абстрактнитѣ числа, които не будятъ интересъ у децата.

Както и да е, тѣзи конференции принасятъ голѣма полза на учителството. При свободната размѣна на мисли и мнѣния се открива желаната истина. Тамъ, дето всѣкидневната училищна работа се изнася и обосновава, критикува и

всестранно осветлява, педагогическата мисъл и учебното дѣло вървят напредъ. Магденбургскитѣ колеги следват своя пжтъ. Въ училището и вънъ отъ него работятъ съ младежки ентузиазъмъ и увлѣчение. Това се дължи на тѣхната преданостъ и любовъ къмъ професията, а не на материални изгоди. Трудътъ имъ не е достатъчно оцененъ и възнаграденъ. Тѣхнитѣ заплати сж еднакви съ тия на колежитѣ имъ отъ обикновенитѣ народни училища.

Въпрѣки всичко, учителитѣ-реформатори работятъ тихо и безшумно за благото на своята родина и на подрастващитѣ поколения. Така тия скромни труженици плащатъ скъпа данъ на безграничния си идеализъмъ . . .

Заклучение.

По своята външна уредба и учебно-възпитателна работа магдебургската опитна школа се приближава до берлинскитѣ училища-задруги. Но въ нея липсва сжществениятъ елементъ на последнитѣ — активно участие на родителитѣ въ живота и уредбата на училището. И тукъ се долавя похвалниятъ стремежъ и грижа къмъ подготвяне младежката за живота. Тръгнало изъ новъ пжтъ, това народно училище покрай необходимитѣ знания дава на своитѣ питомци и възпитание. Ще рече, то се стреми да бжде не само обучително заведение, но и възпитателенъ дсмъ.

Върху децата не се упражнява насилие. Учителътъ признава правото на малкитѣ човѣци свободно да се развиватъ и възприематъ онова, което имъ допада и съответствува на тѣхнитѣ сили и заложби. Училището проучва особенитѣ дарби у всѣко дете и прави всичко възможно да ги поощри и развие.

Презъ работнитѣ дни учителътъ замѣства бащата и майката, заети въ непосиленъ трудъ за препитание на семейството. Училището е истински и незамѣнимъ помощникъ на родителския домъ. Поради това всички проявяватъ живъ интересъ къмъ дѣлото на опитната школа. Родителитѣ подкрепятъ морално и материално нейнитѣ стремежи и усилия.

Но надъ моитѣ хубави и разнообразни впечатления, изнесени отъ магденбургското опитно училище, преминаватъ два тъмни облака. Единиятъ е раздѣлното обучение. То обхваща шестъ учебни години — време на златното детство, когато взаимодействието на момчета и момичета е тъй необходимо и желателно! Другиятъ облакъ сж тѣлеснитѣ наказания. Наистина, тѣ се допускатъ само въ извънредни случаи. Ректорътъ ясно подчертава, че пржчката е забранена. Но при тежки детски простѣпки побоятъ се употребява като изправително сръдство.

А какъ хубаво ще бжде, ако вѣтърътъ на смѣлия училищенъ реформизъмъ разгони и тия два облака! Азъ вървамъ че и това скоро ще стане . . .

ИЗЪ ПРАКТИКАТА ЗА ПРАКТИКАТА

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

SENECA

Г. Червенковъ — София.

Цѣлостно обучение по български езикъ.

(IV-то отдѣление — центъръ чет. „Баща.“)¹⁾

Бѣхме въ края на учебната година. Въ горещия юнски день се мжчихме да преговаряме, когато ни дойде господинъ * * на гости. Децата разбраха целта на неговото посещение и ми изявиха:

— Учителю, отъ цѣлата читанка само четивото „Баща“ още не сме разработвали! Можеме сега!...

Лилия, умницата на отдѣлението ни, допълни:

— „Азъ съмъ го чела! Много е хубаво!“ И почва да ни предава съдържанието му.

Докато Лилия свърши разказа си, Йорданка изважда читанката, намира четивото и, понеже е нейнъ реда, излиза и почва да дава на децата отдѣлни думи отъ сжщото четиво, а тѣ се изреждатъ да изказватъ представитѣ, които последнитѣ (думитѣ) сж възбудили у тѣхъ и то въ форма на цѣлостенъ разказъ, за сюжеть на който послужва дадената дума. Напр., дава думата: „патраулъ.“ Станалото дете по нея изгражда разказа:

„Тъмна нощъ. На бойното поле е тихо, спокойно. Войниците почиватъ следъ уморителния бой. Само тукъ-таме се вижда въ мрачината прегърбенъ войникъ, съ пушка на рамо. Това сж патраули. Тѣ бдятъ надъ другаритѣ си“ и т. н.

Следъ привършването на тази работа децата се раздѣлиха на три групи, всѣка съ опредѣлена задача:

първата — да разгледа отъ колко завършени моменти е съставено четивото и отъ характера на тѣхното съдържание да опредѣли начина (изпълнението) на четенето; втората група съ моливъ въ ржка трѣбваше да означа мѣстото на ония паузи, които не бѣха отбелязани съ никакъвъ препинателенъ знакъ, но сж необходими за по-хубавото изпълнение на четивото; най сетне, третата група имаше за задача да опредѣли тона при отдѣлнитѣ пасажии.

¹⁾ Читанка отъ Хр. Спасовски, П. Петровъ и Т. Близнаковъ.

Всички се залавят за работа. Следъ привършването ѝ всѣка група чрезъ единъ свой докладчикъ излага своята работа, която останалитѣ поправятъ, критикуватъ, допълватъ. Пристъпваме къмъ прилагане на всичко изложено. Става най добрата артистка на отдѣлението — Ирина — да чете.

— „Господинъ учителю, критикува я Иванъ, щомъ свърши четивото, тя не можа да ни предаде сполучливо стеснението на дететс!“ И безъ да чака подкана, той излиза и самъ изпълнява съответния пасажъ отъ четивото.

— „А пъкъ мене ми се струва, добавя Райна, че Ирина трѣбва по-добре да изрази скръбта на бащата не само съ гласа, а и съ израза на лицето си!“ Райна излѣзе и ни предаде този моментъ отъ четивото, както тя го разбира.

— Учителю, казва Митко, за да изпълнимъ четивото по-добре, ще трѣбва да опишемъ действующитѣ лица. Споредъ мене, тѣ сж три: писателътъ, който разказва спокойно, бащата, загрубѣлъ войникъ, който се трогва до сълзи, като си спомня за своето дете, и окжсаниятъ Ангелъ — едно дивичко, срамежливо, но добро селянче.

Сега дойде най трудната работа — да се разпредѣлятъ 3-тѣ роли между 40 желающи артисти. Всички желаятъ и сж увѣрени въ силитѣ и способноститѣ си. Най сетне избранитѣ артисти заематъ мѣстото си и почватъ. Публиката — останалата частъ отъ отдѣлението — следи най-зорка тѣхната игра и изпълнение. Щомъ свършиха и критиката почна:

— Иванъ добре изпълнява, но не можа много хубавъ да предаде нѣжността на бащата.

— Ангелъ се играе малко неестественно, преструва се! и т. н.

Излиза и втора група отъ артисти, за да изпълни по-добре четивото. Тѣхната игра и изпълнение се критикуватъ и съпоставятъ съ ония отъ първата група.

— Учителю, казва нашия писателъ Ламби, това четиво можемъ да го сравнимъ съ преди четеното „Майка“ (отъ сжщата читанка). Тука се говори за бащина любовъ, а въ другото за майчината, която е много по силна. Мене ми харесва повече четивото „Майка“ и съ езика си — по е картиненъ.

— Но можемъ да го сравнимъ и съ стихотворението „Сестра“ (нар. стих. отъ сжщата читанка), добавя Виолетка. И започва да ни изтъква общото и отличителното въ езика и съдържанието между дветѣ.

Огново се разпредѣляме на групи: едната търси пейзажни изрази, втората — изрази, даващи картинни движения, а третата — изрази, пропити съ чувства. Следъ това всѣка група докладва работата си, която се обсъжда и приема отъ всички деца.

— Сега бихъ желалъ да ми съчините вашъ свободенъ разказъ, като запазите само заглавието на прочетеното четиво.

Скоро подъ същото заглавие — „Баща“ — ми се предложи следния разказъ :

„Ваню е бедно момче. Баща му работи по чужда работа отъ сутринъ до вечеръ. Единъ день Ваню се раболъ отъ тежка болестъ. Отнесоха го въ болницата. Следъ нѣколко дена баща му отиде да го споходи. Той влиза въ болничната стая и напраздно се лута да намѣри своето дете между другитѣ болни. Изеднажъ сѣти, че нѣкъой го дърпа за палтото. Той се обърна и едва позна въ едно слабо, посърнало личице своето обично дете. Бедниятъ баща хвана малката ржчикка и седна до леглото. Ваню се усмихна и почна да го разпитва за другаритѣ, майка си, кжщи Времето изтече неусѣтно. Бащата стана да си ходи. Очитъ му бѣха червени, но въ тѣхъ се четѣше радостъ — детето бѣше спасено!“

Въ изглаждането на разказа взеха всички участие.

— Нека първото изречение бжде просто, разказвателно! — Мене ми се вижда това изречение много тромаво, казва Надежда и дава свое по-изгладено. — Нека второто бжде сложно безъ свързка! Третото да носи пълень членъ! Сега пъкъ това направете съ вметната дума! Това съ еднакви части! За да бжде по-живо, дайте ми следващото изречение съ прѣка речъ! и т. н.

Всички дадени изречения се записватъ на дъската, а същевременно съ това псвтаряме всичко учено по правописъ и стилъ.

И понеже бѣха изтекли тритѣ часа, то, за най-голѣмо съжаление на децата, не остана време да илюстрираме разказа въ блокчетата.

Ив. Петковъ — Ломъ.

Той не умира.*)

(Изъ практиката ми по четене въ III кл.)

Първи часть.

— Миналия часъ четохме за Хр. Ботевъ — нашия великъ поетъ и революционеръ. Какво ни спомва писателътъ Ив. Вазовъ въ това четиво? — Той ни описва, какъ е изглеждалъ Ботевъ, когато е заминавалъ съ четата си за България. — Още? — Казва ни, колко много е билъ занятъ съ събиране на четата си. . . Най после, какъ завършва авторътъ? — На 18 май неустрашимата чета цѣлуваше земята на бащинтѣ ни при Козлудуй. . .

— Кжде е дала четата последното си сражение? — Въ Врачанския балканъ.

*) Стихотворение отъ Ив. Вазовъ, христоматия — Ст. Димитровъ, Р. Петкова, В. Думевъ.

Той не умира.

— Чий гласове сж се разнасяли нѣкога по тоя Балканъ?
— На дивитѣ чергарскы племена. — А за себе си какво
казва авторътъ? — Че е седѣлъ въ глогинитѣ. — Какъ да
разбираме това?

— Седѣлъ е между шубраци, които се казват „глобини“. По нататък авторътъ казва, че тукъ — на това мѣсто — въ кръвъ облѣнъ, е падналъ пѣвецътъ горди. Защо се казва за Ботевъ, че е гордъ пѣвецъ. — Защото е писалъ стихотворения, които се носятъ отъ уста на уста като пѣсни. — Да, и се е държалъ гордо, защото е съзнавалъ, че работи за едно велико дѣло — за свободата на България. . . Да прочетемъ втория и третия куплети! Какво казва авторътъ за Ботева? — Че тукъ, на това мѣсто, го е ударилъ коварния куршумъ въ челото вдъхновено и високо.

— Разкажете ми, какво разбирате! . . . Да, куршумътъ е коваренъ, подѣлъ, защото е ударилъ великъ човѣкъ, чието име ще се помни на вѣчни времена. Челото му било вдъхновено и високо. Такова чело иматъ умнитѣ хора, тия, които се вдъхновяватъ отъ високи мисли. — Още какво се казва за Ботева? — Че съ неговата смъртъ угасва и неговата енергия, която го е тикала къмъ добри дѣла, угасва и свѣтлиятъ му умъ. По нататъкъ какво се казва? — Ив. Вазовъ мислено е видѣлъ Ботева на този връхъ. — Въ какво положение си го е представилъ? — Падналъ на земята — въ последни предсмъртни мжки. — И тогава какво желание се явило у Вазова? — Много е искалъ да чуе последната му дума, последния му викъ. — Изпълва ли се това желание на писателя? — Да прочетемъ следващия куплетъ! Какво ни казва авторътъ? — Той ни казва, че Балкана е неодошувенъ: отъ него не идва ни жалба, ни поздравъ. — Още? — Че тукъ нѣма никакъвъ знакъ, който да показва, че мѣстото е свято защото тукъ е умрѣлъ герой, умрѣлъ е поетъ за поробена България. — Прочетете и останалитѣ три куплета! Разкажете ми, за какво се говори въ тѣхъ? — Ив. Вазовъ ни разправя, че сж го обкржили овчари, и той ги слушалъ да разказватъ за Ботева. — Да, сега ни се рисува друга картина. — Какво разправятъ овচারитѣ? — Единъ казва, че Ботевъ на това мѣсто е падналъ; другъ съ тжга казва, че за насъ — българитѣ — той умрѣ; трети — види се съвременникъ на Ботева — посочва скалата, детето е станалъ последния бой и то е видѣлъ, когато е умрѣлъ. . . Доволенъ ли е Вазовъ отъ това, което казватъ простодушнитѣ овчари? — Не! Нему нѣкаква си лира изпраща отдалечъ другъ викъ: „Той не умира!“ — Защо така? — Защото сж безсмъртни героитѣ, паднали за свободата на поробената родина. — А за кого бѣше казалъ Хр. Ботевъ „Той не умира!“ — За Х. Димитра. — Въ това стихотворение за кого се отнася това безмъртие? — За самия Ботевъ, защото, както Х. Димитъръ, и той сложи коститѣ си на Балкана.

— Сега нѣкъ ще научимъ да четемъ стихотворението изразително. Прочетете първия куплетъ! . . . Разгледайте препителнитѣ знаци. Обмислете, какъ, споредъ тѣхъ, ще прочетемъ вѣрно стиховетѣ, като спазимъ почивкитѣ и интона-

цията! Отбележете почивките съгласно приетите от нас знаци! Да прочетем сега куплета! — Какъ ще се прочете приложението — „срѣдъ пустинния Балканъ“? — Съ промѣненъ тонъ. — Така. Да намѣримъ логическото ударение и ценните думи! — Тукъ логическото ударение пада на думата „Волтъ“, защото намѣрението на автора е да ни запознае още отначало съ името на лобното мѣсто. — Слушайте, ще прочета куплета, а вие кажете, кои думи ще подчертая съ гласа си! — Вие подчертахте думите: Балканъ, орди, пѣвецъти. — Подчертайте логическото ударение съ две черти, а ценните думи — съ една черта! Прочетете втория куплетъ! Обмислете, какъ ще се прочете споредъ отбелязаните препинателни знаци! Какъ ще прочетемъ края на първия стихъ? — Ще направимъ по малка пауза отъ такава при запетая и, безъ да повишимъ тона, минаваме на другия стихъ. — Така. Посочете логическото ударение и ценните думи! . . . Да разгледаме откъмъ форма и останалите куплети! . . . — Сега да се помнжимъ да разберемъ вложените чувства въ стихотворението; да разберемъ настроението на писателя. Кое е накарало Из. Вазовъ да прави поклонение на лобното мѣсто? — Да отдаде почитъ, голѣма почитъ на Хр. Ботевъ, който съ геройската си смъртъ доказва, какъ трѣбва да се служи на родината. — Когато Вазовъ е билъ на „Волтъ“, какво ли настроение го е обзело? Да прочетемъ стихотворението на части! Слушайте! . . . — Отначало, какви чувства изразява писателятъ? — Той тържествено ни съобщава мѣстото, дето е убилъ Ботевъ. — Още? — Изразява ни и своята скръбъ, че тукъ е намѣрилъ края на живота си Ботевъ. — По-нататкъ! — Скрѣбните чувства растатъ и се примѣсватъ съ ядовити. — Въ третия куплетъ, какви чувства се изразяватъ? — Желание, силно желание на писателя да си представи Ботева, да чуе последна дума. — Прочетете следующия куплетъ съ чувство! — Тукъ се изразява тъга, защото желанието на Вазова остава неудовлетворено. — Но само тъга ли? Я слушайте! — Писателятъ се и ядосва; той упреква съвременниците на героя, че не сж направили нѣщо повече за него на това мѣсто. — Прочетете последните три куплета! Въ какво настроение се намира писателятъ? — Той съ вълнение слуша разказа за героя мили. — Какви чувства вълнуватъ овчарите? — Скрѣбни. — Слушайки ги, Из. Вазовъ въ какво настроение изпада? — Той се въодушевява отъ погжжката на героя и тържествено извиква: „Той не умира!“ Прочетете стихотворението, като обърнете внимание на последните срички въ крайните думи на всѣки стихъ! . . . Какво забелязахте? — Стиховетъ презъ единъ се римуваатъ. — Така. Какъ ще се прочете „облѣтъ“, за да се римува съ „Балканъ“? — Тази дума трѣбва да се прочете облянъ. — Тѣй Да прочетемъ изцѣло стихотворението споредъ направените до тукъ бележки!

Втори часъ.

— Да научимъ стихотворението наизустъ! — На менъ, г нъ учителю, малко ми остава да го науча. — И на менъ сжщо... — Добре. Прочетете стихотворението изразително! Искамъ сега да упражнимъ въображението си, като се помжчимъ да си представимъ ясно картинитъ. Напрегнете въображението си и си представяйте значението на думитъ, които азъ бавно ще изговарямъ!

На „Волтъ“

— Като произнесохъ тѣзи думи, какво си представихте? — Нищо не можяхъ да си представя. — Видѣхъ нѣкакъвъ си волъ. — Представихъ си нѣкакъвъ връхъ съ такова име. — Спомнихъ си скалистъ връхъ — такъвъ, какъвто ни показате на картината.*) — Азъ пъкъ, деца, си представихъ скалистъ връхъ, обрасалъ тукъ-тамъ съ трева и че съмъ на самия връхъ. Сега ще отмахнете излишното и ще се задоволите съ представата: на „Волтъ“.

срѣдъ пустинния Балканъ

— Вие сте на излетъ въ Врачанския балканъ. Като произнесохъ това, кой видѣ отъ васъ Балкана? — Азъ. — И азъ... — Какъвъ си го представихте? — Както се вижда отъ тукъ, отъ Ломъ, въ ясно време. — Това не е достатъчно. Вие сте презъ май тамъ, слънцето ви пече, жадни сте. Вие искате да поседнете на сѣнка, да пийнете студена водица. Можете ли? — Не! — Защо? — Планината е отъ варовити камъни — нѣма гора, нѣма вода; вие сте срѣдъ пустинния Балканъ.

огласяня нѣкога отъ диви орди. . .

— На Балкана е тихо. Но ето, че вашите викове го огласяватъ и ековетъ се повтарятъ, потретятъ . . . Този Балканъ нѣкога отъ кого е огласяванъ? — Отъ диви чергарски чети. — Така ли е огласяванъ, както вие бихте го огласили? — Не. Тѣхнитъ викове сж били страшни. . . Така: огласяня нѣкога отъ диви орди

седѣхъ въ глогинитъ. . . .

— Вие сте, да кажемъ, на самия връхъ между глогинитъ. Кой отъ васъ си представя ясно глогинитъ? — Азъ видѣхъ голи храсталаци. Азъ си спомнихъ не високъ храстъ съ дребни листа и малки червенички плодове. Това си представете. А сега всѣки може да помисли за себе си: седѣхъ въ глогинитъ. . .

де съ кръвъ облѣнъ. . .

— Какво нѣщо е облѣно въ кръвъ? — Човѣкъ. — Какъ си го представихте? — Раненъ, нѣма кой да го превърже, а кръвта тече и облива тѣлото му. — Но тукъ кой човѣкъ е облѣнъ въ кръвъ? — Хр. Ботевъ. — Представяме си Ботевъ, раненъ, въ кръвъ облѣнъ. . .

*) На ученицитъ е показана картината: Последния часъ на Хр. Ботевъ.

падналъ пѣвецътъ горди.

— Какъ си представяте самото падане? Отъ какво може да падне човѣкъ? — Отъ височина, — Отъ куршумъ. — Тукъ Ботевъ какъ е падналь? — Раненъ, той се повалиль на земята бързо. — Но Вазовъ, какво казва — кой е падналь? — Пѣвецътъ горди, като чуе то ва, какво си представяте? — Човѣкъ, който пише или пѣе пѣсни. — Всѣки да си представи нѣкой познатъ такъвъ човѣкъ. . . Въ нашия случай, кой е пѣвецътъ? — Хр. Ботевъ, защото той е писалъ хубави пѣсни за свободата и, може би, ги е пѣлъ тамъ, на Балкана. Представете си картината: Ботевъ се изправиль до скалата и насърдава четата си. Какъ ще наречемъ това му държание? — Неустрашимо, храбро, гордо.

И така, да повторимъ първия куплетъ, като вървимъ отъ картинни образи къмъ думи.

На „Волѣтъ“, срѣдъ пустинния Балканъ,
огласянь нѣкога отъ диви орди,
седѣхъ въ глогинитѣ, де въ кръвъ облѣнь,
падналъ пѣвецътъ горди.

— Да продължимъ съ втория куплетъ! . . .

— Да повторимъ всичко отначало, за да минемъ на третия куплетъ! Но, внимавайте, не механически, а, както по горе, думитѣ да произтичатъ отъ видимото, чутото, осезаемото, обоняемото, вкусовото — споредъ случая! . . . По такъвъ начинъ, деца, ако на първия куплетъ му е сждено да се повтори десетъ пѣти, втория ще се повтори осемъ пѣти, последниятъ — само веднажъ. . .

— Затворете христоматиитѣ! — Слушайте да ви кажа стихотворението наизустъ! — Излѣзъ, Кириле! Кажи ти стихотворението!

Ив. П. Андреевъ — Габрово.

Гласътъ на ручея.

— Стига сме лудували! Да си починемъ тукъ, деца. А? Искате ли? Я, вижте, колко е хубаво! Где сме сега?

— Въ гората, учителю.

— Да, въ китната горица! Нали? Поглежте! Какъ китна е тя: листи, цвѣтя, шума, клонки. Хубава китна горица. . .

— А! . . . Какво чувамъ? Я се вслушайте! Що е това? Като че ли пѣсень нѣкаква. А? Поуслушайте се, деца!

— Водата, учителю.

— Какъ водата?

— Рѣкичката, рѣкичката!

— Та това рѣкичка ли е?

— Поточе, учителю.

— Да, поточе! Или още?

— Ручей, ручейче.

— Пбе си то тамъ и съ сладъкъ гласъ, съкашъ, ни зове. (вика). Да идемъ при него, деца? ... Вижте го! Колко е хубавичко! Веселичко. Скача си, играе. Водата му — катъ сълзица сжща. Куснете отъ нея! Чиста, бистра, сладка. Пийте, пийте — не бойте се! Отъ нея лошо не става. Тя е похубава отъ водата въ нашата рѣка; по хубава отъ водата, която пиемъ въ училище; по хубава отъ вино, бира сода, лимонада. Отъ всичко, отъ всичко е по хубава водичката на ручейчето. ...

Дойдохме при него и то спрѣ, съкашъ, пѣсеньта си. Защо ли?

— Не, учителю! Шумимъ, та го заглушихме.

— Наистина! Я пакъ да послушаме! Ала добре слушайте! Тогава само ще чуете хубавата пѣсенчичка на ручейчето.

Тишина. Богомолие, каточели. Въ тоя висшъ моментъ на свещенодействие, когато и очи, и уши, и умъ, и сърдце сж отправени въ една насока, тихо, но съ чувство запѣхъ:

Гласътъ на ручей

Всело изъ вел. Мянковъ

Вз китча-та и-ри-ца ру-ей-те из-
ви-ра, презъ-та и му-ма
бързо се про-ви-ра бързо се про-ви-ра.

2. Скача си, играе,
съ сладъкъ гласъ зове ни:
„Отъ менъ само пийте,
че да сте засмѣни!

3. Моята водича
здраве, сила дава,
трезвена главица
всѣкому дарява.

4. Кой от мене пие
през щастлива младост,
веселъ ще живѣе
до дълбока старостъ.

(текстът отъ: Андрей Ив. Андреевъ ученикъ II класъ.)

Повтарямъ пѣсенята. Децата затаниниковатъ следъ мене.
Скоро всички подемаатъ хубавата мелодия. . .

— Харесва ли ви?

— Много хубава, учителю!

Пакъ, и пакъ, и пакъ. . . Гората проглушихме. . .

Тръгваме си. Пакъ „Ручейчето“ пѣятъ. Не се насищатъ.

Личи: душата е въ пленъ и сладъ, умътъ е въ действие.

Хубаво, повишено настроение. . .

Използвамъ тоза и завеждамъ не принудено разговоръ.

— Какво ни каза ручейчето въ китната горица?

„Моята водица здраве сила дава. . .“ и пр.

— Така. Тия пѣкъ, които пиятъ вино, казватъ, че виното здраве, сила дава. Кому да вѣрваме? Какъ мислите?

— На ручейчето!

— Така ли? Чѣщо пѣкъ нему да вѣрваме?

— Защото отъ виното боли глава, човѣкъ се напива, пада, а отъ водата му става хубаво, леко, приятно.

— Да, деца, добре казахте: който вино пие, не здраве и сили добива, а здраве и сила губи и убива; който пие бистрата водица — нему е мирна, здрава, трезва главица.

Вѣрно ни пѣе ручейчето:

„Кой от мене пие. . .“ и пр.

Отъ него салъ пийте, та да сте всѣкога щастливи за смѣни. . .

Да вѣрвимъ и пѣемъ!

Съдържание

на

Педагогическа практика, год. VII (1927—1928)

I. Отъ теорията за практиката.

	кн.	стр.
1. Хр. Спасовски. — Задължителното училищно възпитание	I,	1
2. П. Дегилажъ. — Обществено възпитание въ училището.	I,	5
3. Хр. Спасовски. — Необходими промѣни въ закона за народната просвѣта.	I,	11
4. К. Ванковъ. — Начално четене: изречения или думи?	I,	25
5. П. А. Бумовъ. — За краснописа въ основното училище.	I,	32
6. Н. Михайловъ. — Ученишки спестовни каси.	I,	35
7. Ант. Борлаковъ. — Повече възпитание.	II,	57
8. Ив. Н. Илчевъ. — Извънучилищната дейност на учителя.	II,	62
9. К. Ванковъ. — Аналитична или синтетична метода?	II,	
10. К. Ванковъ. — Читанката и службата ѝ	III—IV,	105
11. Д. Правдолюбоевъ. — Сжщност на американския методъ по четене въ I отд.	III—IV,	115
12. Н. Беневъ. — Драматични съчинения	III—IV,	128
13. Ант. Борлаковъ. — Какво трѣбва да съдържа единъ урокъ по естествознание.	III—IV,	132
14. Н. Аргировъ. — Мелодия и текстъ.	III—IV,	136
15. Хр. Спасовски. — Може ли днешното училище да възпитава?	III—IV,	140
16. R. Petre — Едно ново белгийско училище.	III—IV,	145
17. Ив. П. Андреевъ. — Така! Добре!	V,	201
18. П. Михайловъ. — Да подготвимъ децата да разбиратъ художественитѣ произведения.	V,	204
19. Ив. Петковъ. — Разработка на стихотворения.	V,	210
20. Ант. Борлаковъ. — Ходъ на уроцитѣ по естествознание.	V,	214
21. Хр. Спасовски. — Елементарни възпитателни грижи.	IV, VII—VIII	249—298
22. Ж. Симеоновъ. — За дисциплината въ нашата училища.	VI,	255

23. Райна Герчева. — Опомнете се!	кн. VI,	стр. 259
24. Ант. Борлаковъ. — Училищни градини.	VI,	261
25. П. Андреевъ. — Бележки върху обучението по естествознание.	VI,	269
26. Ат. Чешмеджиевъ. — Географски релефи.	VI,	272
27. Д. Правдолюбовъ. — Далтонски планъ.	VII - VIII,	303
28. Ж. Симеоновъ. — Класната и предметната система въ връзка съ възпитанието.	VII - VIII,	312
29. Ант. Борлаковъ. — Съществени недостатъци на училищното обучение.	VII - VIII,	317
30. Д. Правдолюбовъ. — Аналитиченъ или синтетиченъ четмописенъ методъ.	VII - VIII,	323
31. Т. Н. Близнаковъ. — Магдебургското опитно училище.	VII - VIII,	337

II Изъ практиката за практиката.

1. Николай Тодоровъ. — До кога?	I, III-IV,	37-150
2. Ив. П. Андреевъ. — Часъ по хигиена въ II отдѣление.	I,	41
3. Д. Правдолюбовъ. — Откриване ржкописната буква р. по думоврителния методъ.	I,	44
4. Кр. Черноводовъ. — Гимнастически упражнения.	I,	47
5. Николай Тодоровъ. — Изъ моитъ ревизии	II,	77
6. Д. Марчевски. — Снѣгъ валя.	II,	87
7. П. А. Бумовъ. — Географски съчинения въ II класъ.	II,	99
8. Д. Марчевски. — Характеристика.	III-IV,	155
9. Николай Тодоровъ. — Пиши по разбрано!	III - IV,	158
10. Ж. Константинова. — Детско милосърдие.	III-IV,	163
11. Кр. Черноводовъ. — Урокъ по гимнастика въ I класъ.	III-IV,	165
12. Н. Аргировъ. — Урокъ по пѣние въ I класъ.	III-IV,	169
13. Н. Аргировъ. — Зимна пѣсень.	III-IV,	173
14. Ал. Д. Симидчиевъ. — Зима.	III-IV,	174
15. Вел. Мянковъ. — Кокиче.	III-IV,	175
16. Н. Аргировъ. — Цѣфнало бѣло кокиче.	III-IV,	176
17. Ив. Георгиевъ. — Два урока по въроучение.	III-IV,	177
18. Б. Върбановъ. — Снѣженъ човѣкъ.	V,	128
19. П. Димитровъ. — Малъкъ Сѣчко подъ съдъ.	V,	219
20. Ант. Борлаковъ. — Пролѣтни уроци по естествознание въ III отд.	V,	233
21. Д. Марчевски. — Членуване на съществителнитъ имена.	V,	239
22. С. Доневъ. — Единъ часъ съ първацитъ.	VI,	277
23. Д. Правдолюбовъ. — Царъ Петъръ.	VI,	281
24. П. Андреевъ. — Пѣстъръ кълавачъ.	VI,	289

25. Г. Червенковъ. — Цѣлостно обучение по български езикъ.	кн. VII—VIII,	стр. 366
26. Ив. Петковъ. — Той не умира.	VII—VIII,	368
27. Ив. П. Андреевъ. — Гласътъ на ручей.	VII—VIII,	373

III. Изъ училището и живота.

1. Опытнo училище въ Варна.	II,	94
2. Родителско-учителски дружби.	II,	96
3. Училища на д-ръ Декроли.	II,	99
4. Училища сръбъ природата въ Римъ.	II,	101
5. Руски училища за селска младежъ.	II,	102
6. Висши педагогически училища въ Югославия.	II,	103
7. Съюзъ за коренни училищни реформи въ Германия.	III—IV	180
8. Гражданското и нравственото възпитание въ американскитѣ държави. въ които се говори испански.	III—IV,	182
9. Педагошки конгресъ въ Берлинъ.	III—IV,	185
10. Единно училище въ Франция.	III—IV,	187
11. Учебното дѣло въ Естония.	III—IV,	188
12. Опытни Училища въ Австрия.	V,	242
13. Училищната реформа въ Германия.	V,	243
14. Институтъ за ритмична гимнастика на д-ръ Емилъ Жакъ Далкровъ.	V,	255
15. Ученишки кооперации въ Франция.	VI,	293
16. Опытни училища въ Италия.	VI,	295

IV. Книгописъ и рецензии.

1. Тетрадки по краснописъ. Разгл. Д. Правдо-любовъ.	I,	50
2. Хр. Петровъ. — Предварителни упражне-ния по четене и писане въ I отд.	II,	104
3. Учебници по пѣние за I класъ. Разглежда Н. Аргировъ.	III—IV,	190
4. Ат. Георгиевъ и К. П. Домусчиевъ. — Краснописъ въ основното училище. Разгл. Т. К. Н.	III—IV,	191
5. Тр. Симеоновъ. — Златни облачета. Разгл. П. Ноевъ.	III—IV,	192
6. Отговоръ на статията „Одобряване и из-боръ на учебниците“. Отг. Ив. Стефановъ	III—IV,	193
7. Две обяснения.	III—IV,	199
8. Ив. Георгиевъ — Релефна карта на царство България и съседнитѣ страни.	VI,	296